

Kjetil Sandbæk

## Elevenes motivasjon - lærernes muligheteter

En case-studie om temaet motivasjon, gjennomført på elever og lærere ved VG1 Bygg- og anleggsteknikk

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk

Veileder: Eli Smeplass

November 2023



Kjetil Sandbæk

# **Elevenes motivasjon - lærernes muligheter**

En case-studie om temaet motivasjon, gjennomført på elever og lærere ved VG1 Bygg- og anleggsteknikk

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk  
Veileder: Eli Smeplass  
November 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne masteroppgaven diskuterer jeg hva som motiverer elevene til å aktivt delta i teoriundervisningen på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Oppgaven tar utgangspunkt i en case-studie av to klasser fra VG1 Bygg- anleggsteknikk, ved en videregående skole. Først gjennomførte alle elevene, i de aktuelle klassene, en spørreundersøkelse. Deretter intervjuet jeg fire elever, og to lærere om temaene: *motivasjon, elevmedvirkning, og undervisning*. Det ble et lite datamateriale, med 19 respondenter fra spørreundersøkelsen, og totalt seks intervjuer med elever og lærere. De mest sentrale funnene i denne undersøkelsen er at elevene ofte ikke opplever den faglige relevansen til det som undervises. De har tydelige forventninger til hva som skal læres på skolen, men opplever ikke alltid at det som blir undervist er relevant kunnskap for dem i fremtiden. Hvis elevene ikke opplever kunnskapen som relevant, vil undervisningen kunne oppleves som meningsløs, og irrelevant. Her har lærerne en jobb med å forklare elevene hvorfor akkurat denne kunnskapen er viktig å kunne i et fremtidig yrkesliv. Jeg velger å omtale det som *lærernes hvorfor*. I lang tid har lærerne hatt fokus på å lære elevene kunnskapens hva, og hvordan. Hva er kunnskapen? Hvordan kan vi forstå kunnskapen, uten å vektlegge hvorfor kunnskapen er viktig å kunne i et fremtidsperspektiv? Skoledagen til elevene preges fortsatt av et fokus på negative reaksjoner, ved uønsket adferd. Oppgaven er analysert ved hjelp av et abduktivt tankesett, der jeg bruker Foucaults diskursanalyse, som utgangspunkt for analysen.

Søkeord: motivasjon, diskurs, makt, Foucault, Deci og Ryan, forventninger, elevmedvirkning, Bygg og anleggsteknikk, yrkesfag, abduksjon,

# Abstract

In this master's thesis, I discuss what motivates students to actively participate in the theoretical courses on a vocational education program. The thesis is based on a case study of two grade 1 Building and construction engineering classes at an upper secondary school in Norway. A survey was carried out on all pupils, while four pupils and two teachers participated in interviews. The themes for the interviews were: motivation, pupil participation and teaching. The data sources are 19 survey respondents and six interviews with pupils and teachers. The most central findings in this survey are that the students often do not experience the academic relevance of what is taught. The analysis shows that pupils have clear expectations about what is to be learned at school, but do not always feel that what is taught is relevant knowledge for their future profession. When the students do not experience the knowledge as relevant, the teaching will be perceived as meaningless and irrelevant. Here the teachers' task is to explain to the pupils why exactly this knowledge is important in a future adult life. I choose to refer to it as the teachers' why. For a long time, teachers have focused on teaching students what and how of knowledge. What is the knowledge and how do we understand the knowledge, without emphasizing why the knowledge is important to know in a future perspective. The pupils' school day is still characterized by a focus on negative and unwanted behaviour. The data is analyzed using an abductive approach, where I use Foucault's discourse analysis as a starting point for the analysis.

Keywords: motivation, discourse, Foucault, Deci and Ryan, expectations, student participation, power, Building and construction engineering, vocational subjects, abduction.

# Forord

Har ikke du også undret deg over hvorfor mennesker gjør som de gjør? Noen av handlingene virker komplett irrasjonelle. Dette er viktig å poengtere at min oppfattelse av handlingen, ikke nødvendigvis er den fullstendige, og korrekte oppfattelsen av den. En handling er alltid utført i en situasjon, som kan bevege seg i både tid og rom. Motivasjon, som begrep, handler om å skape «motor» for en handling. Jeg sitter her, og skriver ferdig masteroppgaven min i yrkesdidaktikk, i håp om at den skal gi meg flere muligheter i fremtiden. Den første muligheten jeg håper på, er å få tittelen lektor. Nå har jeg allerede forklart deg en av mine grunner for å skrive denne masteroppgaven. Når jeg går inn i et klasserom, og ser elevene utfører handlinger jeg synes er rare eller forstyrrende, vil det sannsynligvis være en grunn for at den ble utført slik, fra elevenes side. Det kan for eksempel være for å få respekt, eller annerkjennelse av medelever, selv om handlingen, for meg opplevdes som en forstyrrelse av undervisningen. Dette skraper i overflaten av det som kan omtales som en *diskurs*. Jeg har sett på hva som motiverer elevene til å delta i undervisningen. Dette inkluderer å se på elevenes- og lærernes forventinger, til situasjonen.

Jeg har noen jeg ønsker å takke i forbindelse med arbeidet av masteroppgaven min. Først vil jeg takke kona mi, Marita, for god støtte, noen dytt, god tilrettelegging, og korrekturlesing. Uten deg hadde ikke dette prosjektet vært gjennomførbart! Under dette masterprosjektet har familien blitt økt med ei lita jente, Ingeborg, og en liten gutt, Nils. Tusen takk unger, dere er nydelige! Dere får pappa til å se at det finnes viktigere ting her i livet enn jobb, og studier. Jeg vil også rette en spesiell takk til min fantastiske veileder Eli Smeplass ved NTNU. Du har hjulpet meg med så mye, alt fra å passe Ingeborg under en veiledning, til å tipse meg om gode teorier, og kilder, og ikke minst har du gitt meg grundige tilbakemeldinger på det jeg har skrevet. Tusen takk! Til slutt vil jeg også rette en takk til mine kollegaer ved Charlottenlund videregående skole, for at dere graver, spør, og kommer med nyttige innspill til dette masterprosjektet. Tusen takk til dere alle!

Trondheim 26.11.2023

Kjetil Sandbæk





# Innholdsfortegnelse

Forord .....	vii
Figurer .....	xii
Grafer .....	xii
Forkortelser/symboler .....	xii
1.0 Innledning .....	13
1.1 Yrkesopplæring utforming og gjennomføring.....	13
1.2 Problemstilling .....	14
1.3 Aktualisering, og tidligere forskning .....	15
1.4 Oppgavens oppbygging .....	19
2.0 Teori .....	21
2.1 Undervisningskunst -når vi ser på ordene didaktikk og pedagogikk.....	21
2.1.1. Praksisfelleskaper- en sosial teori om læring .....	22
2.1.2 Teorien om praksis - kunnskapens hva og hvordan .....	22
2.1.2 Teorien om sosial struktur - kunnskapens omgivelser.....	23
2.1.3 Teorien om identitet – «jeg-ets» plass i kunnskapen og de forventete omgivelser .....	23
2.1.4 Mening i handlingen - den store søken etter hvorfor - situert erfaring .....	24
2.1.5. Betydningen av praksisfelleskaper i byggfag .....	24
2.2. Motivasjonsteori - teorien om hva som skaper handling .....	25
2.2.1. Demotivasjon - handlingen blir ikke utført .....	25
2.2.2. Ytre motivasjon - når handlingen påvirkes utenfra .....	25
2.2.3 Ekstern regulering - når omgivelsene presser deg til å utføre handlingen.....	26
2.2.4 Autonom motivasjon - handlingens eget velbehag .....	26
2.2.5 Identifisert regulering - når eleven ønsker å identifisere seg med en bestemt gruppe .....	26
2.2.6 Intrigert regulering- når eleven forstår prosessen, som leder til resultatet .....	26
2.2.7 Indre motivasjon - når utførelsen av handlingen gir en egen glede .....	26
2.2.8 Autonomi - eleven bestemmer seg for å utføre handlingen.....	27
2.2.9 Kompetanse - mestringsfølelsen i handlingen .....	27
2.2.10 Tilhørighet - ingen mennesker er en øde øy .....	27
2.3 Diskurs, makt og skolens politiske dokumenter .....	28
2.3.1 Foucaults definisjon av diskurs .....	28
2.3.2 Makt .....	28
2.3.4 Diskursiv makt og substansiell makt under konflikt i klasserommet.....	29

2.4 Noen oppsummerende refleksjoner .....	32
3.0 Metode .....	33
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	34
3.1.1 Abduksjon- teori – empiri, og ikke-vitenskapelige teorier i skjønn forening ....	34
3.1.2 Strukturalisme versus postmodernisme - sannheten er bare en kritisk refleksjon unna.....	35
3.2 Forskningsdesign .....	36
3.2.1 Datainnsamling .....	36
3.3 Informantutvalg .....	38
3.3.1 Elevinformanter.....	38
3.3.2 Lærerinformanter .....	38
3.4 Kvaliteten på denne studien .....	39
3.4.1 Validitet.....	39
3.4.2 Reliabilitet .....	39
3.4.3 Transparens.....	40
3.4.4 Generalisering .....	40
3.5 Etikk.....	40
3.6 Transkribering - koding - kategorisering .....	41
4.0 Analyse .....	43
4.1 Elevens opplevelser .....	43
4.1.1 Spørreskjemaet.....	43
4.1.1.1.Bakgrunnsinformasjon på elevinformantene, og elevens fremtidsutsikter .	43
4.1.1.2 Elevens oppfattelse av undervisningen.....	45
4.1.1.3 Motivasjon .....	47
4.1.1.4 Klassemiljø.....	48
4.1.1.5 Innsats .....	49
4.1.1.6 Elevmedvirkning .....	51
4.1.2 Elevens stemme .....	53
4.1.2.1 Forventninger .....	53
4.1.2.2 Undervisningens realiteter- elevenes oppfattelse av undervisningen .....	55
4.2 Yrkesfaglærerens opplevelser .....	57
4.2.1 Elevenes interesse styrer deres innsats .....	58
4.2.2 Lærerinformantens syn på undervisning .....	61
4.3 Analytiske sluttrefleksjoner.....	63
5.0 Diskusjon.....	65
5.1 Grunnleggende motivasjon, og individets forventningshorisonter .....	65
5.2 Makt og arbeidsro i undervisningen .....	67

5.3 Undervisning - individets skvis mot felleskapets interesser, eller var det motsatt?	70
5.4 Yrkesfaglærerrollens ulike, og til tider motstridene roller .....	71
6.0 Avslutning .....	74
6.1 Problemstilling .....	74
6.2 Resultatet av prosjektet .....	74
6.3 Elevenes forventninger som premiss for motivasjon .....	75
6.4 Yrkesfaglærerrollen - et menneske med ulike hatter .....	76
6.5 Bruke denne metoden i aktivt undervisningsarbeid .....	76
6.6 Avsluttende tanker, og ideer til videre arbeid med dette temaet.....	77
6.7 Et lite hjertesukk.....	78
Referanseliste .....	79
Vedlegg .....	88

## Figurer

Figur 1: Makttriangelet.....	29
Figur 2: Diskursiv makt → Substansiell makt .....	30
Figur 3: Generell motivasjonsmodell .....	65
Figur 4: Hierarkisk maktstruktur i skolen .....	68
Figur 5: Yrkesfaglærerens ulike roller.....	71

## Grafer

Graf 1: Informanter i dette masterprosjektet N=25 .....	33
Graf 2: Elevens mål med undervisningen N=19.....	44
Graf 3: Elevenes opplevelse av at undervisningen forbereder dem til et fremtidig arbeidsliv i bygg- og anleggsnæringen. N=19 .....	44
Graf 4: Elevenes opplevelse av undervisningen i klasserommet. N=19 .....	45
Graf 5: Elevenes oppfattelse av vanskelighetsgraden på undervisningen. N=19 .....	46
Graf 6: Elevenes oppfattelse av undervisningens overførbarhet til den praktiske hverdagen. N=19 .....	46
Graf 7: Elevens opplevelse av egen motivasjon til aktiv deltakelse i undervisningen. N=19 .....	47
Graf 8: Viktigheten av arbeidsro i undervisningen. N=19 .....	48
Graf 9: Elevenes rangering av klassemiljøet, på en skala fra 1 til 6. N=19 .....	48
Graf 10: Elevenes rangering av egen innsats i undervisningen. N=19 .....	49
Graf 11: Elevenes opplevelse av medelevers innsats i timen. N=19 .....	50
Graf 12: Elevenes rapportering av egen forberedelse til undervisningen. N=19 .....	50
Graf 13: Elevenes rapportering av medelevers forberedelse til undervisningen. N=19 .....	51
Graf 14: Hvordan elevene opplever å kunne gi tilbakemelding til læreren. N=19 .....	52
Graf 15: Elevenes opplevelse av muligheten til å kunne påvirke egen undervisning. N=19 .....	52

## Forkortelser/symboler

BA	Bygg og anleggsteknikk
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

# 1.0 Innledning

Jeg er yrkesfaglærer, og en tidligere håndverker. Nå arbeider jeg som lærer ved Bygg- og anleggsteknikk i den videregående skole. Dette masterprosjektet har vokst frem, som resultat av flere års nysgjerrighet på betydningen av elevenes motivasjon. Hva er det som egentlig motiverer elevene til å ta aktivt del i undervisningen? Er det noe jeg som lærer kan gjøre for å motivere elevene? Denne masteroppgaven er basert på en case-studie, etter inspirasjon av boken *Learning to labour* av Paul Willis. Boken er en etnografisk studie av britiske arbeiderklasseungdommer på 1970-tallet, om deres liv- og handlinger (Willis, 1977). Boken viser en metodisk og analytisk nærhet til informantene, som er inspirerende, og har vært til god hjelp under utviklingen av dette masterprosjektet. Jeg har brukt intervjuer og spørreskjemaer på elever og lærere i to klasser, VG1 Bygg- og anleggsteknikk (BA), for å se etter hvilke faktorer som kan være medvirkende for motivasjon, og engasjement til aktiv deltagelse i undervisningen. Først ble det gjennomført en spørreundersøkelse på elevene, deretter rekrutterte jeg to elever, og en lærer fra hver klasse, som gjennomførte et dybdeintervju om temaene *motivasjon, elevmedvirkning og undervisning*. Formålet med denne masteroppgaven er å forstå elevene enda bedre. For å kunne forstå dem, må du som lærer også forstå deg selv. Jeg ønsker at denne masteroppgaven skal appellere til deg som er lærer, og arbeider med elever på yrkesfag. Du som står i klasserommet, og kanskje noen ganger opplever at du kommer til kort. Du treffer ikke eleven, og du opplever ikke alltid mestring i undervisningssituasjonen. Jeg står sammen med deg. Du må ikke være yrkesfaglærer, eller inneha en yrkesfaglig interesse for å ta nytte av denne masteroppgaven. Ren, klar nysgjerrighet holder massevis. God lesing videre!

## 1.1 Yrkesopplæring utforming og gjennomføring.

Her vil jeg vise frem hvordan yrkesopplæringen er organisert i Norge, og trekke sammenligninger til andre vestlige land, med vekt på de nordiske landene. En vanlig vei for elever, som ønsker en yrkesfremtid innenfor Bygg- og anleggsfagene i Norge, er først å gå VG1 bygg og anleggsteknikk. Deretter velger de et VG2-løp innenfor et av Bygg- og anleggsfagene. Til slutt gjennomføres det en lærlingeperiode på to år ute i en bedrift, og avsluttes med en fag/svenneprøve. Etter endt læretid, med bestått fag/svenneprøve, får eleven tittelen fagarbeider eller svenn (*Hvordan foregår opplæring i bedrift?*, u.å.). Torgeir Nyen og Anna Hagen Tønder skriver om hvordan fagopplæringen er organisert, og hvordan den skal møte morgendagens arbeidsliv i boken *Yrkesfagene under press* (Nyen & Tønder, 2014). Det interessante er ulikhetene mellom relativt like land. I Sverige bruker de i stor grad et statsstyrt opplæringsregime, der all opplæring foregår på skolen, eller en annen opplæringsinstitusjon. I Danmark er den partsstyrte (korporative) opplæringen dominerende. Der begynner kandidaten i lære ute i en bedrift, og er inne på skolen for ulike kurs gjennom opplæringsløpet. I Norge har vi gått for en kombinasjon mellom den korporative, og de statsstyrte modellene, der yrkesopplæringen gjennomføres både på skolen, og i en bedrift. 2 + 2-modellen handler om at elevene skal ha de grunnleggende kunnskapene- og ferdighetene, som trengs før de er klare for å starte lærlingetiden sin ute i en bedrift (*Bygg- og anleggsteknikk*, u.å.). I den norske modellen er det viktig at opplæringen er utviklet med tilknytting til arbeidsmarkedet, slik at elevene kan fortsette å lære i praksisfeltet etter de to årene på skolen. I tillegg til den

nevnte standardmodellen, har vi særløpsmodeller, og vekslingsmodeller. 1 + 3-modellen består av at eleven går VG1 på skolen, etterfulgt av 3 år i en bedrift. Eleven kan også gjennomføre VG3 på skolen, der den tar en avsluttende fagprøve på skolen (*Yrkesfaglege utdanningsprogram – opplæringsmodellar*, u.å.). 2 + 2-modellen er altså bare én variant av mulighetene, som ligger i den norske yrkesfaglige modellen, men det er samtidig også den mest brukte. Yrkesutdanningen i Norge er utformet for å være tilpasset det organiserte arbeidslivet, der spesielt tre-partssamarbeidet er sentralt. Det er et samarbeid mellom arbeidstaker, arbeidsgiver og staten, som skaper rammene og premissene for arbeidslivet gjennom samarbeid og forhandlinger (Nyen & Tønder, 2014). I andre land er yrkesopplæringen i større grad markedsbasert, der eleven får opplæring gjennom kurs i bedriftene. Dette gir en kunnskap, som er spesialtilpasset den aktuelle bedriftens behov. Kunnskapen kan derfor bli mindre relevant for konkurrerende bedrifter, og dermed kan det kreve at kandidaten må gjennom ny opplæring ved et jobbytte (Nyen & Tønder, 2014). Dette gjør forskning på yrkesutdanning kompleks og utfordrende. Den norske forskningen belyser nytten/viktigheten av å gjøre faget yrkesrelevant. Dette er et viktig premiss for denne masteroppgaven, fordi yrkesfaglæreren må tilpasse undervisningen slik at elevene har de best mulige forutsetningene for å fortsette å lære etter endt skolegang.

## 1.2 Problemstilling

Utgangspunktet for problemstillingen til dette masterprosjektet er basert på min egen erfaring som yrkesfaglærer. Jeg har undervist i flere år i Bygg- og anleggsteknikk på videregående skole. Gjennom disse årene har det vokst frem en nysgjerrighet på hva som påvirker elevenes handlinger. Hvorfor gjør elevene egentlig de handlingene de utfører? Noe av dette munner i egen opplevelse av såkalt «problemadferd i klasserommet». Jeg kommer ikke til å diskutere problemadferd spesifikt videre, siden det er et tema, som er av en kompleksitet, som ikke dekkes av dette masterprosjektet. Min egen erfaring i forkant av dette masterprosjektet, er viktigheten av å fortelle elevene *hvorfor* akkurat den spesifikke kunnskapen vil være relevant for dem. Dette leder til begrepet motivasjon, som ble det ledene begrepet i denne masteroppgaven. Jeg skiller mellom begrepene *masterprosjekt* og *oppgave* i denne, der prosjekt omhandler hele prosessen, og arbeidet med denne masteroppgaven, mens oppgaven er det fysiske dokumentet. Det er mye læring på både det teoretiske, metodiske og personlige plan, som ikke kommer frem i selve oppgaven, selv om det er av stor betydning for resultatet. Ut ifra dette, har jeg i godt samarbeid med min veileder, kommet frem til følgende problemstilling:

*På hvilke måter kan elevenes forventninger- og motivasjoner for Bygg- og anleggsteknikk være med på å påvirke deres deltakelse i undervisningen?*

Underproblemstillingene er:

- *Hvordan påvirker elevenes forventninger deres motivasjon?*
- *Hvordan kan læreren påvirke og bidra til elevenes motivasjon?*

I dette masterprosjektet vil jeg forsøke å besvare denne problemstillingen, gjennom analyse av en case-studie av to elevgrupper, som går VG1 Bygg- og anleggsteknikk. Forsøket er gjort i hensikt å teste om dette også kan bli et verktøy jeg kan benytte videre i min undervisningshverdag.

### 1.3 Aktualisering, og tidligere forskning

Det yrkesdidaktiske forskningsfeltet er relativt lite. Jeg har valgt å ta med tidligere forskningsmateriale på fellesfagene, samt annet, som er relevant for å forstå temaet i denne masteroppgaven. Å forstå *motivasjon*, opplever jeg som et tema mange snakker om, men at det er kanskje ikke like mange som skriver om det. Derfor er den tidligere forskningen jeg presenterer om ulike prosjekter, som belyser elevenes læring i yrkesopplæringen, og gjennom læring, generell. Jeg har også tatt med forskning om overganger, der elevene går fra ungdomsskole til videregående, eller fra videregående og ut i arbeidslivet.

Først vil jeg trekke inn en artikkel, som beskriver hvordan skolen i Norge er organisert, i lys av den nyinstitusjonelle organiseringen av skolen og samfunnet. Der skolen blir styrt gjennom en idé om at skolen, som system, kan løse de fleste problemer. I artikkelen *Global blueprints, national problem constructions and local contradictions in Norwegian teacher training* av Eli Smepllass, Johannes Karl Schmees og Håkon Leiulfsrud (2023) diskuteres organiseringen av norsk skole, påvirket av dynamikken mellom globale modeller, nasjonale problemkonstruksjoner, og lokale realiteter. Der diskuterer forfatterne utfordringer med hvordan globale trender påvirker hvordan politikere, og norsk offentlighet anser problemene i norsk skole, på bakgrunn av den reelle hverdagen. Hovedkonklusjonene i artikkelen er at politikernes ideer, og ønske om resultater overskygger lærerens muligheter til å oppnå de ønskede resultatene, ved at lærerne ikke får tid til å utføre det arbeidet som kreves for å kunne oppnå de resultatene (Smepllass, Schmees, Leiulfsrud, 2023). Dette bekreftes av Simon Malkenes som snakker om utfordringene og problemet i norsk skole i en kronikk i Universitets avisa. Der han på lettere ironiskvis konkluderer med at både problemet og løsningen i skolen er læreren. Læreren skal løse alle samfunnsproblemene (Malkenes, 2023). For å snakke om elevens motivasjon er det nyttig å se på elevenes utdanningsvalg. Linda-Marie Neshagen Haakonsen og Eli Smepllass (2021) skriver i et debattinnlegg: Vi må være mer nysgjerrige på hva som motiverer elevenes utdanningsvalg (Haakonsen & Smepllass, 2021). Ved å bli kjent med elevens utdanningsvalg kan vi lettere bli kjent med elevens motivasjon også. Dette er i kjernen av hva jeg kommer til å skrive om i denne masteroppgaven.

Eva Martinsen Dyrnes (2021), skriver om *Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 Bygg- og anleggsgag i videregående skole (2021)* omhandler nytten av å gjøre fellesfagene yrkesrelevante for elever på yrkesfaglige studieprogram, for å øke elevens motivasjon til å lære faget, og bidra til elevens egen identitetsutvikling til fremtidig fagarbeider (Dyrnes, 2021). Hun bruker identitetsskaping som er et interessant- og relevant begrep, også for denne masteroppgaven, siden identitetsetablering påvirker elevens forståelse av nytten med den kunnskapen som eleven blir servert. Det er gjort lignende studier i Sverige, der nytten/relevansen til å lære faget er sentralt for å motivere elevene til å lære fellesfaget (Muhrman, 2022). Rønnaug H. Lycander (2022) har studert yrkesfaglæreres kompetanse til å yrkesdifferensiere opplæringen på VG1, i artikkelen *Å tilrettelegge for elevenes yrkesinteresser: En surveystudie av yrkesfaglærernes kompetanse i yrkesdifferensiert opplæring (2022)*. Der diskuterer hun utfordringene med å yrkesdifferensiere opplæringen i yrkesfag, som er både brede, og komplekse i fagenes egenart. Dette stiller krav til lærernes breddekunnskaper i store yrkesfelt (Lycander, 2022). Jeg mener at selve essensen i studien også er relevant for elever i Norge, selv om yrkesopplæringen

mellom Norge og Sverige er delvis ulikt organisert. Nyttene av å gi elevene yrkesrelevant opplæring på VG1, støttes av Åse Nedrebø Bruvik og Grete Haaland (2020), som skriver i artikkelen *Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring* om hvordan mange elever opplever at undervisningen som blir gitt på VG1 ikke er relevant nok til deres fremtidige yrkesønsker, og dermed motiverer ikke undervisningen like godt. Artikkelen belyser også viktigheten av elevmedvirkning i undervisningsplanleggingen (Bruvik & Haaland, 2020). Denne artikkelen går inn i et av temaene jeg undersøker i denne studien, og blir diskutert som et sentralt tema i diskusjonsdelen av denne masteroppgaven. Yrkesrelevans blir også diskutert i artikkelen til Anne Breen, Merete C. Rekdahl (2019), som har sett på samarbeidet mellom skole og bedrift, i artikkelen *Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis*, som viser nytten bedriftene har av å ta inn praksiselever. Det er nyttig for elevene, som får relevant erfaring fra bransjen de ønsker å arbeide innenfor i fremtiden. For bedriftene er det en god mulighet å komme i kontakt med fremtidige medarbeidere, og at det bidrar til at veilederne i bedriftene blir mer skjerpet. Artikkelen viser også at det er et ønske om tettere samarbeid mellom skolene og bedriftene for å hjelpe veilederne ute i bedriften, samt gjøre overgangen mykere for elevene (Breen & Rekdahl, 2019). Når elevene har vært ute i enten praksis gjennom skolen, eller innehar annen erfaring fra arbeidslivet, får de en forståelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne ta del i det yrkesfellesskapet. Dette underbygger forståelsen av identitetsskaping, der elevene velger et utdanningsprogram- og et fremtidig yrkesvalg, som en del av utvikling av elevens «jeg». Denne forskningen understreker sammenhengen mellom elevenes motivasjon, og deres identitetsskaping. Det er skrevet noen artikler, som diskuterer overganger mellom ungdomsskole og videregående skole, og mellom videregående skole og arbeidslivet. Ann Karin Sandal og Kari Smith (2012), beskriver overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole i artikkelen *Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske videregående skolen*. De diskuterer interessante begreper, som *utdanningsvalg* og *identitet*, der utdanningsvalget til personen også blir valgt ut ifra hvilken identitet mennesket ønsker å etablere (Sandal & Smith, 2012). Dette er interessant, siden du selv kan tenke over en situasjon der du møter et ukjent menneske, og noe av det første som blir spurt i samtalen er «hva arbeider du med?», eller «hva skal du bli når du er ferdig på skolen?» Yrket er med andre ord tett koblet til vår identitet.

Per Egil Mjaavatn og Per Frostad (2018) skriver om overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole i artikkelen *Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen?* Forfatterne påpeker at det er spesielt forventningene til elevene, som påvirker motivasjonen for deltagelse i undervisningen. De beskriver også at elevene på yrkesfaglinjer er mer tilfredse enn elever på studiespesialisering, fordi de får sine forventninger om undervisningen oppfylt (Mjaavatn & Frostad, 2018). Overgangene mellom for eksempel ungdomsskole og videregående, videregående skole og arbeidslivet og lignende, er det Torlaug L. Hoel omtaler som stadieoverganger (2012). Når et menneske skal gjennomføre en stadieovergang, handler det om mer enn bare å begynne på en ny skole, eller i en ny jobb. Aktøren må lære seg å innordne seg etter de nye formelle- og uformelle kodene, som er gjeldene i det nye systemet, som aktøren skal være en del av. Dette inkluderer å ta del i det språklige fellesskapet, der elevene bør lære hvordan de spesifikt snakker- og skriver i det aktuelle fellesskapet (Hoel, 2012). Yrkesfaglæreren har ofte en rolle i overgangen mellom skole og arbeidsliv for eleven. I artikkelen *VET teachers between school and working life: boundaryprocesses enabling continuing professional development* (2019), av Per Andersson og Susanne Köpsén,



diskuteres det hvordan svenske yrkesfaglærere tar oppgavene med å hjelpe elevene videre ut i arbeidslivet etter endt opplæring i skolen (Andersson & Köpsén, 2019). Denne artikkelen er basert på svenske yrkesfaglærere. Selv om Sverige har organisert yrkesopplæringen på en annen måte enn i Norge, er det likevel overførbart å se hvordan yrkesfaglærerne arbeider med å hjelpe elevene ut i arbeidslivet. Dette leder til forståelsen av yrkesfaglærerrollen som, slik jeg ser det, kan fremstå som komplisert. I artikkelen *Nurturing inclusivity and professional growth among vocational teachers through communities of practice* (2023), av Eli Smepllass, diskuteres det hvordan lærerstudentene i høyere utdanning opplever et skille mellom det som blir undervist i *akademia*, og opplevelsen av virkeligheten i skolen. Samtidig diskuterer artikkelen utfordringer med å gjøre undervisningen, og det som undervises, relevant for studentens fremtid (Smepllass, 2023). Dette er overførbart til yrkesopplæringen, der en av utfordringene er å gjøre undervisningen relevant for elevenes fremtid, og hjelpe dem med å forstå relevansen i fagstoffet som blir undervist. Eli Smepllass har for øvrig, sammen med forfatterne Anna Cecilia Rapp, Katarina Sperling og Janicke Akse (2022), sett på hvordan ny institusjonell teori kan forklare organiseringen av skolen, som system, i de nordiske landene. Artikkelen viser en interessant modell om hvordan barnet settes i sentrum, og hvordan skolen som system er organisert rundt barnet (Smepllass, et al., 2023, s.5). Jeg har latt meg inspirere, og laget en lignende modell, der jeg setter eleven i sentrum i skolen som organisasjon. Dette kan du lese videre om i avsnitt 5.2 i denne masteroppgaven.

I Bygg- og anleggsgagnene har er språket muntlig preg, med mange ulike begreper, som aktøren bør forstå, og kunne bruke for å ta del i felleskapet. Å kunne tegning er også sentral ferdighet å kunne for å gjøre seg forstått i håndverksfagene. Jeg velger å kategorisere tegning som en kommunikativ ferdighet, siden det også omhandler å kunne kommunisere med andre mennesker. Dette er ferdigheter som ikke kan oppfattes som akademiske, men er viktige for elevene når de søker innpass i felleskapet med andre håndverkere.

Else Marie Johansen (2021) skriver om utfordringen med at den yrkesfaglige opplæringen også legger til rette for at elevene skal kunne ta en akademisk utdanning i fremtiden. I artikkelen *Yrkesfaglærerens paradoks: Utdanne til fagarbeid eller videre studier?* diskuterer hun utfordringene, og paradoksene med at mange av elevene har planer om å ta et påbygningsår for generell studiekompetanse, og dermed avbryter sin yrkesfaglige utdanning. Samtidig har mange av lærerne på helse- og oppvekstfag i videregående skole bakgrunn som sykepleiere, og lignende akademiske utdanninger. Artikkelen stiller spørsmål om elevene blir utdannet til et yrkesliv som helsefagarbeidere, eller om de blir utdannet til å ta en høyere utdanning (Johansen, 2021). Jeg tror selv at her er det store variasjoner mellom de ulike yrkesfagretningene, men det er betimelig å stille spørsmål om skolen i «for» stor grad vektlegger å trene elevene til å mestre de akademiske tradisjonene. Det kan også stilles spørsmål ved om *akademia* hadde hatt godt av å tilnærme seg de praktiske/yrkesfaglige tradisjonene i større grad. Jeg velger å trekke paralleller til artikkelen *Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen* av Hedvig Skonhoft Johannesen (2019), der hun diskuterer en generell miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. Hun benytter Pierre Bourdieu (1930-2002) sine kapital- og klassebegreper, som inngangsvinkel for å se om det er noen sosial strukturelle<sup>1</sup> ulikheter, som verdsetter enkelte typer kompetanser høyere enn andre. Hun

---

<sup>1</sup> Sosial strukturelle er mitt begrep

påpeker at skolske kapitaler (språk), og realfaglige kapitaler (matematikk, fysikk og naturfag) tradisjonelt verdsettes høyere enn praktiske- og estetiske kapitaler i skolen. Artikkelen vekker nok et ubehag i mange når den påpeker at det er klasseforskjeller i den norske skolen (H. S. Johannesen, 2019). Dette er en forståelse som ligner det som Eva Sunde og Arild Raaheim (2009) beskriver i artikkelen «*Jeg hadde en dårlig lærer ...*» *En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning*, der de beskriver at lærerne i skolen i mindre grad tar hensyn til klasseulikheter blant elevene, og dermed bidrar til å forsterke elevenes- og foreldrenes syn- og forventninger til elevens prestasjoner, og resultater på skolen. Artikkelen viser også til at elever med foreldre, som har lite utdanning, er med på å skape et inntrykk av at skole ikke er nødvendig, og igjen er med på å senke elevenes forventninger og innsats til skolearbeidet (Raaheim & Sunde, 2009). Personlig synes jeg miskjennelsen av praktisk/estetisk kunnskap er både paradoksalt og interessant, siden både de estetiske- og praktiske fagene i stor grad er koblet til de tradisjonelle skolske fagene, og realfagene, gjennom at de må kunne anvende både språk og realfag for å kunne løse praktiske problemer. Utfordringene mellom elevenes forventninger, og det som i realitet blir undervist i skolen er ikke bare mellom de tradisjonelle skolefagene (fellesfagene) og yrkesfagene (programfagene), men også innad i programfagene. I artikkelen *Kvalitet i yrkesutdanningen Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen (2015)* diskuterer Hilde Hiim innholdet i yrkesutdanningen. Tilfredsstillende innholdet i yrkesutdanningen elevenes forventninger til det som blir undervist? Hun konkluderer med at det trengs mer forskning på det yrkesfaglige feltet, men at manglende yrkesrelevans er negativt for elevens motivasjon (Hiim, 2015).

I denne masteroppgaven kommer jeg ikke til å diskutere kjønn, siden datamaterialet inneholder svært få jenter. Det er likevel nyttig å nevne at kjønn kan ha en påvirkende faktor for skoleprestasjoner. I Rune Johan Krumsvik (2019) sin artikkel *Gutter er gutter*, ser han på ulike årsaker til at gutter får dårligere karakterer, og generelt dårligere skoleprestasjoner enn jenter. Han etterlyser mer ansvarliggjøring av guttenes handlinger. Det kan ikke alltid unnskyldes med at gutter er gutter. Samtidig etterlyser han en større tilpassing av skolen, der det legges til rette for mer fysisk deltagende læring, og andre vurderingsformer, som er mer tilpasset elevenes biologiske, og psykomotoriske ferdigheter (Krumsvik, 2019). Dette anser jeg som nyttig for å lettere kunne forstå elevenes handlinger. Elevmedvirkning er et nyttig begrep å studere, for å lettere se om elevene finner mulighet for eierskap i undervisningen. Kari Henriette Hansen (2017) skriver i artikkelen *Hva er yrkesdidaktikk*, om elevenes motivasjon. Hun skisserer ulike utfordringer, som yrkesdidaktikere møter på vei inn i klasserommet. Hansen refererer til Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (SDT), som utgangspunkt for å drøfte elevenes motivasjon i møte med skolehverdagen (Hansen, 2017). Hansen skriver i sin forskning om viktigheten/nyttens av å gjøre undervisningen yrkesrelevant for den enkelte elevs yrkesønske. Det kan være utfordrende, siden linjene på yrkesfag gir elevene muligheter til å velge mellom mange ulike yrker (Bødtker-Lund et al., 2017; Hansen, 2017). Daniel Bødtker-Lund, Kari Henriette Hansen, Grete Haaland og Inger Vagle (2017) skriver om endringsbehov i norsk yrkesopplæring i artikkelen *Endringsbehov for norsk yrkesopplæring? -Elever, lærlinger, og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i VG1*. Artikkelen viser at det ofte kommer en konflikt mellom elevenes forventninger, og undervisningen som blir gitt på VG1. Forfatterne viser også til en utstakt bruk av «smakebitpedagogikk», som gir elevene en «smakebit» av alle fagene, uten å gå i dybden på dem. Dette er en pedagogikk som kan være egnet for elever, som er usikre på hva de ønsker å arbeide videre med på VG2, men ikke

nødvendigvis for de som allerede har bestemt seg (Bødtker-Lund et al., 2017). Dette er en nyttig artikkel til arbeidet mitt med datainnsamling, siden den gir gode innspill på hvilke spørsmål jeg bør stille informantene i spørreskjemaet, og i intervjuguiden. Ida Katrine Riksaasen Haltvik (2018) har sammenlignet teoretiske, og empiriske bidrag fra tre ulike forskningsretninger innenfor utdanningsforskning; *studentens engasjement*, *studentens læringstilnærming* og *selvregulert læring* er ulike tilnærminger for forståelsen av hvordan studenter lærer. Artikkelen viser skjematisk hvordan læringstilnærmingene kan studeres/observeres (Hatlevik, 2018). Dette kan være et godt utgangspunkt for utvikling av analysekoder, som jeg skal bruke under analysene av datamaterialet i masterprosjektet mitt. Et annet viktig moment å diskutere er hva foreldrene- og lærerens forventninger til eleven er. Evi Schmid (2022) skriver at elever, som møter forventninger fra foreldre og lærere, greier å oppnå høyere måloppnåelse (Schmid, 2022). I 2012 skrev Ole Johnny Olsen en kommentar om yrkesfagernes status, der han ramser opp noen ulike utfordringer, som yrkesfagene står overfor i fremtiden. Blant annet ansettelsesforhold i bedriftene, økt bruk av ufaglært arbeidskraft, og økt målorientert byråkrati i utdanningssektoren. Olsen sin kommentar er en viktig påminnelse om at yrkesopplæringen er i endring, i takt med arbeidsliv og øvrig samfunnsutvikling. Det er også nyttig å se på *emosjonenes rolle*, i samspillet mellom mennesker, der spesielt relasjonen *lærer - elev* og *elev - lærer* er relevant for dette prosjektet. Brita Bjørkelo, Eva Sunde, Guro Fjeld og Kristine Lønningen (2013) skriver om emosjonenes betydning i undervisningen i artikkelen *Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen*. Artikkelen beskriver hvordan emosjoner påvirker våre handlinger, og kommunikasjon i møte med andre mennesker. Emosjoner er ikke bare følelser, men også skjemaer som mennesker har innkodet, og som legger en forventning til oss selv- og våre omgivelser. Dette vil også påvirke våre handlinger når vi enten byter med våre egne skjema, eller opplever at andre bryter med våre skjemaer (Bjørkelo et al., 2013). Å være bevisst emosjonenes rolle i sosiale handlinger, var et nyttig verktøy for meg, da jeg gikk i gang med dybdeintervjuer, og analysering av datamaterialet, for å finne ulike faktorer, som er med på å motivere elevene. Vi tar alle med oss følelsene når vi skal samhandle med andre mennesker. I det/de yrkesdidaktiske fagfeltene kan forståelsen av emosjoner være ulik mellom fagene, der emosjonenes roller er fremtredende innenfor helse- og oppvekst. I Bygg- og anleggsteknikk har ikke emosjoner noen bevisst rolle, selv om de har ubevisste roller, gjennom samhandlingen med andre mennesker. I analysen av denne oppgaven kommer jeg til å diskutere hvordan emosjoner bidrar til å indirekte påvirke lærerens- og elevenes væren, og dermed deres handlinger.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Det første kapittelet omhandler bakgrunnen, og gjennomføringen av dette masterprosjektet, samt en gjennomgang av tidligere forskning på det yrkesdidaktiske fagfeltet. I det andre kapittelet vil jeg gjennomgå de mest sentrale teoriene, som brukes til forståelsen av temaene i denne analysen. Jeg har valgt å strukturere teorien tematisk. Kapittel tre består av en metodisk gjennomgang av hvilke valg som er brukt for å finne svarene til denne analysen. Det er benyttet en form for eksperimentelt kvalitativt design på denne masteroppgaven. Det fjerde kapittelet inneholder analysedelen. Der tar jeg utgangspunkt i elevene og læreren, og fremhenter resultatene fra både spørreundersøkelsen- og intervjuene, og analyserer funnene. Kapittel fem inneholder diskusjonsdelen. Her vil jeg diskutere om diskursene som er analysert, er relevante for å gi et bidrag til forståelsen av hvordan dette kan brukes til å forbedre undervisningen. Det

sjette, og siste kapitlet er avslutningskapitlet i masteroppgaven min. Her kommer det en enkel oppsummering av oppgaven, og noen forslag for videre arbeid med temaet. Jeg vil på det sterkeste anbefale flere personer å studere elevgruppen, som velger yrkesfag. Hvorfor har de valgt yrkesfag? Hvordan ser de på sin fremtid? Å se nærmere på dette, vil hjelpe yrkesfaglærere til å bli enda bedre kjent med elevene som gruppe, og ikke bare en samling enkeltindivider, som tenker de har samme målsetting i livet. Jeg kommer her til å skissere et konkret forslag til videre studie av dette temaet. Gjennom mulighetene med å utvide denne studien ved å bruke et større informantutvalg for å bedre kvaliteten på resultatene.

## 2.0 Teori

Teoriene i denne masteroppgaven omhandler *læring, makt, og motivasjon*. Dette kapittelet er kategorisert i tre deler. Den første delen har fokus på *undervisningskunsten*, som omhandler pedagogikkens- og didaktikkens roller i den aktive undervisningen. Den andre delen omhandler selvbestemmelsesteorien, mens tredje delen av inneholder teorier om makt, struktur og skolens politiske dokumenter. De sentrale teoretikerne, som er gjeldene i denne masteroppgaven, er Etienne Wenger sin teori om praksisfellesskaper, Gert Biesta med teoriene om pedagogikk og undervisningskunst, Deci og Ryan med selvbestemmelsesteorien - hvordan motivasjon etableres og reetableres, og Michelle Foucault sine teorier om makt og diskurs. I tillegg får både teorikapittelet, analysekapittelet og diskusjonskapittelet besøk av noen andre teoretikere, som kommer med små innspill til forklaringen.

### 2.1 Undervisningskunst -når vi ser på ordene didaktikk og pedagogikk

I dette kapittelet skal vi se litt nærmere på pedagogikken og didaktikken, som er gjeldene for lærere og elever på Bygg- og anleggsteknikk. Det å lære er noe mer enn bare å bli undervist, eller å motta undervisning. Som inngang til dette universet ønsker jeg å invitere inn Gert J.J. Biesta (2017), som en tankepartner, for å hjelpe oss med å vandre inn i dette komplekse temaet. Han lanserer begrepet *pedagogisk klokskap*, som er en egenskap de som arbeider med undervisning bør søke. Biesta har i sin tolkning ikke noen svar på hva pedagogikk er, eller hva god undervisning egentlig handler om (Biesta, 2017). Han siterer og refererer til den franske filosofen Jacques Derrida, som gjennom sin idé om tanken og språket; er det tanken som kommer før språket, eller er språket med å forme tanken? Dette kan settes i sammenheng med det Gunn Imsen (2005) har skrevet om tankene til Jean Piaget (1896-1980), som forsto at utviklingen av erfaringen handler om å sette erfaringen i sammenheng med tidligere lærte kunnskaper (Imsen, 2005). For Derrida har språket en viktig funksjon, som bidrag til utviklingen av tanken (Tjønneland, 2023). Allerede her møter elever og lærere en identitetskollisjon mellom de forventete roller og identiteter, som både eleven og lærerne forventes å oppfylle. Her er gruppa yrkesfagelever og lærere i en konstant rollekonflikt, da de forventes å opptre som elever og lærere, og følge de akademiske tradisjonene, som skolen er tuftet på. Samtidig er det også forventet at elevene skal lære seg de ulike kodene, som forventes av fremtidige arbeidstagere i Bygg- og anleggsfagene. Læreren forventes å være en representant for Bygg- og anleggsfagene, som tar rollen, og sosialiserer elevene inn i den aktuelle kulturen. For å begynne å snakke om menneskets tilegnelse av en fremtidig kultur og identitet, velger jeg å benytte teorien om praksisfellesskaper. I dette tilfellet omhandler det elever, som søker en identitet fra å være elever til å bli fagarbeidere, og håndverkere i Bygg- og anleggsfagene. For lærerne handler det om å tilegne seg en ny identitet, som lærer og akademiker, samtidig som at de har evnen til å veksle mellom de ulike identitetene, som det er behov for i situasjonen. Dette er et komplekst tema som blir diskutert senere i oppgaven.

### 2.1.1. Praksisfelleskaper- en sosial teori om læring

Etienne Wenger (2004) har utviklet teorien om praksisfelleskaper, i et forsøk på å utvikle en generell teori om læring. Ifølge Wenger inneholder begrepet læring fire hovedkategorier: *teorier om praksis*, *teori om sosial struktur*, *teori om identitet*, og *teori om situert erfaring* (Wenger, 2004). Teorien bygger videre på arbeidet Wenger utførte med Jean Lave under utviklingen av teorien om situert læring (Lave, 2003; Lave & Wenger, 1991). Teorien om praksis handler om at læring skjer i direkte- og indirekte samhandling med andre mennesker. Teorien om *sosial struktur* handler om menneskets relasjoner, og tilgang til sosiale strukturer. Teorien om *identitet* handler om hvordan mennesket bruker sine erfaringer- og påvirkninger til å utvikle sin egen identitet. Den siste kategorien omhandler teorien om *situert læring*, der læring er en kontinuerlig prosess, som hele tiden søker forandring og fornyelse. For å løse opp dette til en praktisk forståelse, kan vi benytte begrepene, og overføre dem til den praktiske undervisningshverdagen til eleven på Bygg- og anleggsteknikk. 1. Elevene kommer i relasjon med noen, som kan gi innsikt i kunnskapene som trengs for å kunne ta del i yrkesutøvelsen innenfor Bygg- og anleggsfagene. 2. Bygg- og anleggselvene søker relasjoner, og strukturer, som kan hjelpe dem med kunnskaper, ferdigheter og muligheter innenfor Bygg- og anleggsfagene. 3. Elevene velger ikke bare rene kunnskaper, men også væremåter og holdninger, som gir grunnlaget for elevens fremtidige identitet, som fagarbeidere. 4. Dette er alle prosesser som struktureres- og restruktureres, for å kontinuerlig være oppdatert. Jeg velger å fortelle grundigere om disse elementene i diskusjonskapittelet, spesielt i avsnittene 5.1 Grunnleggende motivasjon og individets forventninger, og i avsnitt 5.3 Undervisning- individets skvis mot felleskapets forventninger.

### 2.1.2 Teorien om praksis - kunnskapens hva og hvordan

Hva er egentlig en praksis? Hva menes med praksis i et yrkesdidaktisk perspektiv? Wenger (2004) lanserer tre forutsetninger for å kunne etablere en praksis. 1; *Et gjensidig engasjement*. Alle aktørene har en interesse av temaet. De ønsker å arbeide med det, og videreutvikle kunnskapene om dem. Dette er med på å etablere en form for metaforisk felleskap, der alle arbeider med det samme temaet. I et yrkesdidaktisk perspektiv er det spesielt to ulike praksiser som er gjeldene. Den ene er den forventende akademiske praksisen, som er grunnleggende gjeldene for skolen. Den andre er praksisen som representerer yrkets fellesskap. 2; *Felles forståelse* er en etablert form for forståelsen av temaet. Det er definert hva temaet er, og en grunnleggende felles forståelse av hva temaet omhandler- og består av. 3; *Felles repertoar* er en etablert form for felles forståelig/overførbar forståelse av temaet, slik at ulike mennesker kan være med på å gi sine egne bidrag til den felles forståelsen av temaet. Disse tre elementene er fristilt *tid-rom*-distinksjonen, som gjør det mulig å delta i felleskapet, selv om menneskene lever i ulike tidsaldere, befinner seg i ulike kulturer, og bruker ulike dagligspråk. Siden felleskapet har etablert en form for felle repertoar, blir det mulig for andre mennesker å ta del i felleskapet ved at de får sjansen til å forstå hva de tidligere har arbeidet med, og hvordan de har arbeidet (Wenger, 2004). En håndverker kan for eksempel restaurere et gammelt bygg, der de som førte opp bygget i sin tid er døde for flere hundre år siden. Håndverkeren ser hvordan de har arbeidet tidligere, og kan dermed kopiere teknikkene, for å gjøre reparasjoner og forbedringer, som ikke bryter/ødelegger den eksisterende praksisen, som er benyttet under oppføringen av bygget. Det å etablere en ny form for

språk og identitet er viktig for at elevene ikke bare skal kunne ta del i det nye miljøet, men for at de isolert sett skal kunne løse den praktiske oppgaven.

### 2.1.2 Teorien om sosial struktur - kunnskapens omgivelser

Når en elev velger å begynne på VG1 Bygg- og anleggsteknikk, velger den også å ta del i et yrkesfaglig felleskap med en tydelig yrkesfaglig identitet. Det er rimelig å anta at eleven forventer at skolen skal hjelpe til med å komme i kontakt med bransjen, slik at det er mulig å komme i posisjon til et fremtidig betalt arbeid. Mennesket er omgitt av ulike sosiale strukturer. For å forstå sosiale strukturer, benytter Wenger (2004) begrepene: *institusjoner, normer* og *regler* (Wenger, 2004). En institusjon er en sosial struktur, som organiserer omgivelsene til et menneske. Både familien, skolen og arbeidslivet vil for eksempel være en sosial institusjon, som alle er med på å ramme inn livet til mennesket ved å skape både fysiske-, kulturelle- og sosiale rammer. De fysiske rammene er for eksempel de plassene de forventer at mennesket oppholder seg, mens de kulturelle rammene til institusjonen er en form for kollektiv forventning om hvordan institusjonen skal opptre. De sosiale rammene til institusjonen er forventningene, som den har til individet, og individets forventninger til institusjonen om hva de skal gi/tilføre av handlinger og roller. Normer er ulike sett med uskrevne regler, som legger føringer for individets adferd og handlinger. Normene legger også forventninger til hvordan omgivelsene skal oppfatte individets handlinger. Dette kan forstås, som ulike sett med uskrevne regler, som kan bli sosialt sanksjonert. De vanligste sanksjonsformene er utfrysing eller muntlig korreks, som for eksempel at man tar avstand fra enkelte mennesker, som har brutt normene i den aktuelle situasjonen, eller forteller at den handlingen ikke var grei. Normer skiller seg fra regler ved at de er uformelle, og ikke nedskrevne. Det neste begrepet, regler, er formelle forventninger til en handling, ofte skrevet i en form der de spesifiserer hva som ikke er greit, og hvilke reaksjoner individet kan møte om de bryter reglene. Dette er med på å styre individets handlinger og væremåter (Wenger, 2004). I skolen er det vedtatt ulike ordens- og adferdsregler, som definerer hva som ikke aksepteres, og hvilken sanksjon eleven kan møte dersom reglene blir brutt. Både normer og regler kan oppfattes som noe likt, siden de påvirker individets adferd gjennom trusselen av straff eller negative reaksjoner. Det kan være nyttig å påpeke at normer også kan utløse positive reaksjoner for ulike handlinger, for eksempel ved at et menneske smiler til et annet menneske, og blir belønnet med et smil tilbake. Dette kan kanskje igjen kan utløse en serie andre reaksjoner, som teller positivt for individet. I datamaterialet til dette masterprosjektet kommer det eksempelvis frem at enkelte elever følte at skolen ikke ga dem gode nok forkunnskaper til et fremtidig arbeidsliv.

### 2.1.3 Teorien om identitet – «jeg-ets» plass i kunnskapen og de forventete omgivelser

I dette avsnittet ønsker jeg å se på hvordan «jeg-et» er med på å forme menneskers handlinger. Identitet er hvordan individet oppfatter seg selv i det sosiale felleskapet det tilhører. Dette inkluderer hvordan individet søker kunnskaper- og koder, som identifiserer aktørene i et sosialt fellesskap som de enten som de hører til-, eller ønsker å tilhøre i fremtiden. Identitet omhandler å ha- eller søke sosiale koder, og væremåter, for å kunne etablere et jeg. Utvikling av individets jeg, er både en individualistisk, og en kollektivistisk prosess. Individet ser etter hvilke koder, væremåter, opptredener og

kulturelle smakspreferanser som kreves for å kunne ta del i et ønsket felleskap. Samtidig ønsker individet å etablere seg selv i dette felleskapet, som inkluderer å finne sin plass, ved ikke å være helt lik de andre. Identitet er en kontinuerlig forhandling på hva som både indentifiserer felleskapet og individet. I arbeid med identitet kommer begrepet identifikasjon frem. Ved å identifisere kunnskaper og praksiser, kan eleven ved hjelp av sine forkunnskaper, kreativitet og sine omgivelser etablere ny kunnskap (Wenger, 2004). Jeg liker at ordet kreativitet blir fremsatt som et viktig premiss for læring. Kreativitet er egentlig bare lek med kunnskap. Jeg velger her å kalle dette for identitetsarbeid, siden det er en kontinuerlig prosess, som krever både stabilitet og forandring. Dette er et arbeid, som er sentralt for alle mennesker, men i særdeleshet elevene som er i ferd med å gå fra å være barn til å bli voksen. Vi bearbeider vår egen identitet kontinuerlig gjennom ønsket om å passe inn i ulike miljøer. Skrivning av denne masteroppgaven kan forstås som et identitetsarbeid, der jeg forsøker å bli oppfattet som et menneske, som kan noe om akkurat dette temaet, og kan bevise at jeg evner å utforske kritisk min egen praksis. Dette leder til neste kapittel som omhandler situert erfaring.

#### 2.1.4 Mening i handlingen - den store søken etter hvorfor - situert erfaring

En mening i en handling, er en prosess, mer enn et element, der den hele tiden er gjenstand for forhandling. For å forstå meningen, kan det være nyttig å se på meningsforhandlingen, der meningen hele tiden er i en prosess mellom deltagelse og tingliggjøring. Dette utgjør en dualitet, som prosess, forandrer og aktualiserer hele tiden om igjen og om igjen (Wenger, 2004). Dette er elementer, som ligger tett koblet til Foucaults prinsipper om diskurs, der diskursen er under konstant forhandling (Foucault, 1999). Når et menneske skal etablere mening i en situasjon, vil det ta utgangspunkt i hva det allerede kan. Dermed bruker det den eksisterende kunnskapen som utgangspunkt til en form for meningsforhandling, for å kunne etablere en bedre forståelse av det undersøkte. Dette innebærer at den bruker den gamle (historiske) kunnskapen, og kombinerer det med nye inntrykk for å kunne utarbeide en bedre forståelse av den situasjonen, som mennesket skaper mening om. For at denne prosessen skal kunne være aktiv, er et premiss at mennesket kan tingliggjøre det observerte. Dette inkluderer at mennesket kan bruke sin forkunnskap til å observere, og sette en form for forståelse for hva som er observert (Wenger, 2004). Meningsprosessen i handlingen er en kontinuerlig prosess, der nye observasjoner blir tingliggjort for å lettere kunne kobles med eksisterende kunnskaper, som i prosess skaper ny kunnskap. Dette er situasjoner vi mennesker møter hele tiden, men de kan oppleves som sterke for elevene. Jobben til elevene er å søke ny kunnskap, og øve på nye ferdigheter. Dermed er de under et konstant meningsprosesspress. Med det, mener jeg at tilegnelse av kunnskap handler om å prøve og feile. Man lærer en ny ferdighet, tester ferdigheten i ulike situasjoner, og evaluerer kontinuerlig om kunnskapen/ferdigheten vil være relevant i den aktuelle situasjon. Dette kan skape press, og stress for den som lærer, spesielt om personen ikke opplever mestring i situasjonen.

#### 2.1.5. Betydningen av praksisfellesskaper i byggfag

For å oppsummere teorien om praksisfellesskaper, har jeg valgt å organisere det i tre punkter, som kan være til hjelp under analysen i denne masteroppgaven.

Wenger legger vekt på tre sentrale komponenter i praksisfellesskap:



1. *Felles interesseområde*: Dette refererer til et felles interesseområde, som definerer praksisen til fellesskapets medlemmer (Wenger, 2004). Her har læreren en sentral rolle, som representant for elevens fremtidige praksisområde. Elevene har søkt seg mot denne bestemte yrkesfagretningen fordi at de tenker at dette er et fagfelt, som kan være interessant å arbeide med i fremtiden. Dette vises i informasjonen fra informantene i dette masterprosjektet, som presiserer at de har interesse av å lære om faget de ønsker å arbeide med i fremtiden.
2. *Etablering av et felleskap*: Medlemmene av et praksisfellesskap samhandler med hverandre, deler kunnskap, og engasjerer seg i sosial læring (Wenger, 2004). Dette kan foregå både ansikt til ansikt, og gjennom virtuelle fellesskap. I skolen vil dette være klassemiljøet.
3. *Relevante praksiser*: Praksisfellesskapets medlemmer deler en felles måte å utføre aktiviteter og oppgaver på, som er relevante for deres interesseområde (Wenger, 2004). Dette kan inkludere spesifikke ferdigheter, arbeidsmetoder og kulturelle normer.

## 2.2. Motivasjonsteori - teorien om hva som skaper handling

Ett av utgangspunktene til dette masterprosjektet var å studere elevenes motivasjon til å utføre skolearbeid. Hva er det som påvirker elevens motivasjon til å utføre skolearbeid? Dette er spørsmål som jeg ofte har stilt meg selv, når jeg underviser elever. Det finnes ulike motivasjonsteorier, men jeg velger å benytte selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000). Å motivere, betyr å skape en handling. Deci og Ryan utarbeidet selvbestemmelsesteorien, som er en teori innenfor psykologien, som beskriver hvordan mennesker kan oppleve økt motivasjon og velvære når de har en følelse av autonomi og selvbestemmelse i sine handlinger (Deci & Ryan, 2000). Ifølge teorien, har mennesker tre grunnleggende psykologiske behov: *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*. De skiller motivasjonen mellom: *indre motivasjon*, *ytre motivasjon* og *demotivasjon*. Dette er alle elementer som kan observeres hos elever i en undervisningssituasjon.

### 2.2.1. Demotivasjon - handlingen blir ikke utført

Hvis en demotivert elev ikke utfører oppgaven den er satt til, fordi den mangler motivasjon, betyr det ikke at den ikke evner å utføre handlingen, men at motivasjonen mangler (Ryan & Deci, 2000). Dersom en lærer gir en elev en oppgave, som oppfattes som kjedelig eller unyttig, kan det være at eleven ikke ser noe poeng i å utføre den, og den dermed blir ikke utført.

### 2.2.2. Ytre motivasjon - når handlingen påvirkes utenfra

*Ytre motivasjon* er den kategorien der en lærer kan arbeide med motivasjonen til elevene. Kategorien ytre motivasjon er inndelt i kategoriene: *ekstern regulering*, *autonom motivasjon*, *identifisert regulering* og *intrigert regulering*. Den ytre motivasjonen blir påvirket av ytre faktorer, som for eksempel målsettinger, trusler, eller ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000). Dette er den mest relevante kategorien å studere for oss som ønsker å arbeide med å skape motivasjon blant elevene.

### 2.2.3 Ekstern regulering - når omgivelsene presser deg til å utføre handlingen.

*Ekstern regulering*, regulerer motivasjonen med forhåpninger om belønning, eller trussel om straff. Belønning og straff kan ofte opptre samtidig, gjennom en lovnad om en gode, hvis handlingen blir utført. Dersom handlingen ikke utføres, risikerer aktøren en straff eller en reaksjon som kan oppleves negativt for individet det gjelder (Ryan & Deci, 2000). I skolen kan dette være at elevene får gode eller dårlige karakterer, som vurdering av en oppgave. Et annet eksempel, som kommer frem i analysedelen i dette prosjektet, er bruken av regler, og ulike strategier for å påvirke motivasjonen til elevene. Dette er også den formen for motivasjon, som elevene kjenner godt til fra ordensreglementet, og belønninger.

### 2.2.4 Autonom motivasjon - handlingens eget velbehag

Autonom motivasjon handler om at man utfører en handling basert på eget velbehag (Ryan & Deci, 2000). Et eksempel på det kan være at en elev opplever en mestrings- og lykkefølelse av å gjennomføre en vanskelig oppgave. Dette er den sterkeste formen for motivasjon, som får aktøren til å utføre handlingen ut ifra sin egen interesse, der handlingen i seg selv gir en belønning. For elevene i Bygg- og anleggsteknikk, omhandler dette muligheten til å lære ting, som de selv anser som relevant, og interessant for deres fremtidige arbeidshverdag.

### 2.2.5 Identifisert regulering - når eleven ønsker å identifisere seg med en bestemt gruppe

Identifisert regulering kan være når eleven utfører en handling for å indentifisere seg med et bestemt miljø eller gruppe (Ryan & Deci, 2000). På en byggeplass må alle bruke verneutstyr. For å jobbe der, må man kle seg som de andre for å høre til. Dette er en kilde til identifisering, som kommer tydelig frem i analysedelen av denne oppgaven. Elevene opplever at en del av det som undervises ikke vil være relevant kunnskap i fremtiden. I analysedelen av oppgaven kommer jeg til å vise eksempler på hvordan elever velger å fortolke handlinger de mener er korrekte, for å tilegne seg relevante koder til bruk i en fremtidig yrkesidentitet. Her er også yrkesfaglærerens rolle som yrkesutøver sentral, noe jeg kommer tilbake til i drøftingen.

### 2.2.6 Intrigert regulering- når eleven forstår prosessen, som leder til resultatet

Intrigert regulering er en handling som blir utført fordi aktøren opplever at ved å gjøre denne handlingen oppnår den et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000). Når elevene opplever en sammenheng mellom ulike målsettinger og virkemidler, for å kunne oppnå et ønsket resultat, blir handlingen styrt av en intrigert regulering. I dette tilfellet kan det være at eleven utfører et læringsarbeid, som skal munne ut i et praktisk resultat. Å skape en intrigert regulering i et læringsarbeid, kan gjøres ved at eleven får innsikt i de ulike prosessene, som fører til det endelige resultatet.

### 2.2.7 Indre motivasjon - når utførelsen av handlingen gir en egen glede

Indre motiverte handlinger blir utført fordi man har en egen glede av å gjøre dem (Ryan & Deci, 2000). Når man synes det er interessant å gjøre noe, gjør man det uten ønske

om et eksternt mål eller belønning. Dette kan føre til en opplevelse av selvbestemmelse, og dermed et større engasjement, og prestasjon i oppgaven. Hvis dette er til stede når eleven får en oppgave, som den umiddelbart opplever en sann glede av å utføre, gjøres det fordi eleven er styrt av indre motivasjon.

### 2.2.8 Autonomi - eleven bestemmer seg for å utføre handlingen

En aktør trenger ifølge Deci og Ryan (2000) å oppleve en form for autonomi, der den selv regulerer sine egne handlinger (Ryan & Deci, 2000). Det er viktig å føle på en form for kontroll over situasjonen, der aktøren opplever at den har mulighet til å for eksempel trekke seg unna hvis den opplever situasjonen som utrygg, eller føler seg ukomfortabel i situasjonen. I undervisningssituasjoner vil *elevmedvirkning* være med å utvikle en autonomi i undervisningen, der eleven får mulighet til å påvirke sin egen undervisningshverdag, ved at de for eksempel kan være med å bestemme hvilke undervisningsaktiviteter de skal utføre. I datamaterialet til denne masteroppgaven kommer det frem at elevene er usikre på om de får en god medvirkning til undervisningshverdagen. Det kan være ulike årsaker til den oppfattelsen, da det kan være at eleven ikke opplever en reell medvirkning. Det kan også være at eleven blander begrepene medvirkning og medbestemmelse.

### 2.2.9 Kompetanse - mestringsfølelsen i handlingen

All kunnskap bygger på tidligere kunnskap. Aktøren bruker sin tidligere kompetanse, i innlæringen av den nye kompetansen. I denne utførelsen er det viktig at aktøren opplever mestring (Ryan & Deci, 2000). Det kan for eksempel være at en elev føler en mestring når den klarer å løse et komplisert mattestykke, eller å bygge en vanskelig takkonstruksjon. Hvis mennesket ikke kjenner på mestringsfølelsen i utførelsen av oppgaven, faller motivasjonen, og det blir lett å tenke at dette får jeg aldri til. Derfor er det viktig å holde personen inne i mestringssonen. Dette er utfordringer lærerne bevisst og ubevisst arbeider med kontinuerlig i undervisningen.

### 2.2.10 Tilhørighet - ingen mennesker er en øde øy

Et viktig premiss for menneskets eksistens er opplevelsen av å være i et felleskap med andre mennesker. Tilhørighet i et felleskap, krever at aktøren lærer å bruke de ulike sosiale kodene som kreves for å kunne delta i det aktuelle felleskapet. Språk er for eksempel et kodesett for å kunne etablere et felleskap. En skoleklasse kan være et felleskap i seg selv, der elevene er alle i samme kategori, fordi de ønsker å lære et fag. Derfor går de en bestemt linje på videregående skole. Mennesket har mange felleskap i sine omgivelser, der alle sosiale relasjoner er med på å etablere felleskaper og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Her kan det også være nyttig å presisere at et yrke også representerer en form for tilhørighet, gjennom en felles forståelse og kunnskaper. I datamaterialet i denne oppgaven kommer det frem at elevene bevisst arbeider for å tilegne seg de nye kodene, som er viktige å kunne for å ta del i fremtidige yrkesfelleskap.

## 2.3 Diskurs, makt og skolens politiske dokumenter

Dette underkapittelet omhandler diskurser, makt, og skolens politiske dokumenter. Disse tre elementene har som formål å styre ulike handlinger, slik at de blir utført i tråd med rådene om hva som er rett og galt, gjennom utførelsen av handlingen. Dette er meget relevant, sett i lys av organiseringen av skolen gjennom et nyinstitusjonelt perspektiv. I det ny institusjonelle perspektivene, blir lærerrollen en opplæringsleder, som har i oppgave å lede og organisere en opplæring (Smeplass, et al., 2023). Aller først vil jeg skrive om begrepet diskurs, som er en form for forståelse av handlingene, på bakgrunn av både nåværende-, og historisk kontekst, som premissleverandør for handlingen.

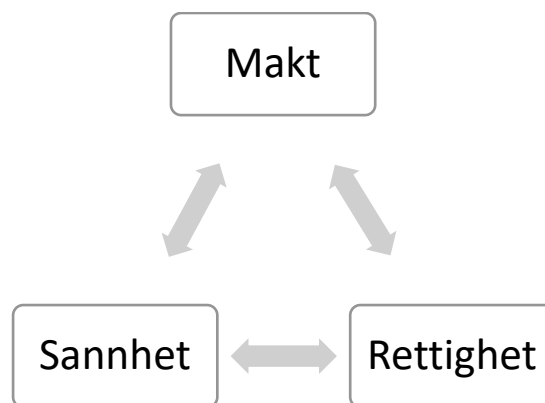
### 2.3.1 Foucaults definisjon av diskurs

Foucault definerer diskurs, som en praksis for å skape meninger, og virkelighetsforståelse gjennom språkbruk. Han mener at diskursen er en måte å organisere, og regulere kunnskap og makt på i samfunnet (Foucault, 1999). Foucault hevder at diskursen ikke bare beskriver virkeligheten, men også skaper den. Diskurser fungerer som en måte å definere, og regulere det som kan sies, og tenkes om et bestemt emne eller fenomen. Diskurser er dermed en måte å styre hva som kan tenkes, og snakkes om innenfor et bestemt område, og dermed også en måte å kontrollere hvordan samfunnet forstår og handler i forhold til dette området (Foucault, 1999). I skoleverket er den overordnede diskursen å tilrettelegge og skape læring. Foucaults teori om diskursen, handler også om hvordan kunnskap og makt er tett sammenknyttet. Han argumenterer for at diskurser blir brukt til å legitimere visse former for makt og undertrykkelse, og at de kan være vanskelige å motsette seg fordi de er så dypt forankret i samfunnets strukturer og tenkemåter (Foucault, 1981). Sammenfattende kan man si at, for Foucault, handler diskursbegrepet om å forstå hvordan språkbruk, og kunnskap er tett knyttet til makt, og hvordan diskursene fungerer som en måte å regulere, og kontrollere samfunnets forståelse og handlinger. I denne oppgaven kan du forstå Foucault sine diskurser gjennom forhandlingene mellom elever og lærere, der de har både sammenfattende- og ulike interesser. For å kunne forstå dette, mener Foucault at man må ta hensyn til tre kontekster til ytringen. Den historiske konteksten; *hvordan har denne ytringen blitt benyttet gjennom tiden?* Den sosiale konteksten; *hvordan kan ytringen forstås ut ifra de sosiale betingelsene til den som ytrer.* Den kulturelle konteksten; *kan forstås som hvordan omgivelsene forstår ytringen.* Her er det viktig å presisere at dette gjelder det som er målet til ytringen i utgangspunktet. For eksempel kan byggebransjen ha rykte for å bruke et grovt språk, der de slenger ut grove vitser, og har en røff intern humor. Dette kan fremstå som et lukket- og kaldt sosialt miljø. En alternativ forståelse kan være at det er et inkluderende, raust miljø, der de som ønsker å ta del i miljøet, gjennom å tåle denne formen for humor, viser aksept for etablerte roller og tar del av det som er etablert som en felles diskurs. Det kan være nyttig å bemerke at teoriene til Foucault vanligvis blir brukt til å forklare ting på et overordnet makronivå. Jeg skal i denne masteroppgaven forsøke å benytte de teoriene på et mikronivå, gjennom å studere en liten gruppe elever og deres lærere.

### 2.3.2 Makt

Et annet av bidragene til Foucault er hans maktforståelse. Han utviklet det han kalte makttriangleret, der *makt* tilhører et samspill, sammen med *rettigheter* og *sannhet* (Foucault, 1981). Det å forstå makt er relevant, fordi det kan være med å forklare

dynamikken i en undervisningssituasjon. Jeg velger å illustrere makttriangleret med en figur.



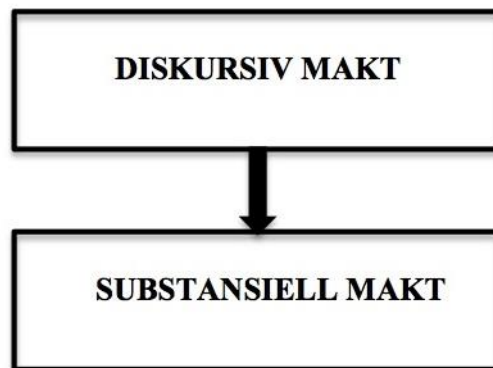
**Figur 1: Makttriangelet**

Makttriangleret er en modell, som kan forstås ved at *makt*, *sannhet* og *rettighet* er elementer som må være til stede for at makt skal finne sted. Man kan ikke få makt over et element, uten at det har oppstått en form for sannhet, som utløser en rettighet over elementet. Videre kan det ikke være noen sannhet, uten at det er en form for rettighet, som definerer hva som er sant. Rettighet er utfallet av sannhet og makt. I medmenneskelige relasjoner vil disse elementene alltid være objekter for diskurs. Under en diskurs, forhandler aktørene om hva som er innholdet i de ulike elementene. Disse elementene er under kontinuerlig diskurs, og kan endres hele tiden. De er alle gjenstander av forhandling. Foucault ser på diskurs og kunnskap, som noen av de viktigste maktelementene. «*Power must be analysed as something which circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain*» (Foucault, 1981:98). Som sitatet viser, er ikke makt noe endelig, men et element for forhandling mellom aktørene. Makt er heller ikke noe som er, men noe som blir utført. Dette vil altså si at makt kun er *makt* når den utøves som en myndighet overfor et annet element (Foucault, 1981). I klasserommet har ikke læreren automatisk all makt, da den kun opptrer når læreren velger å bruke makten, og elevene må akseptere denne. Samtidig har elevene mulighet til å utøve sin egen makt gjennom diskursen om sannheten og rettighetene, og dermed forsøke å forhandle om hvor vidt læreren har legitimitet til å utøve makten, eller forhandling om virkelighetsforståelsen til læreren og eleven. For at makt skal virke, er det en forutsetning at aktørene har samme virkelighetsforståelse. Hvis det er uenighet om virkelighetsforståelsen, vil det bli en form for konflikt. Dette er sannsynligvis årsaken til mange ulike konflikter i norske klasserom. Dette er også interessante momenter å ta med videre til analysedelen av dette masterprosjektet.

#### 2.3.4 Diskursiv makt og substansiell makt under konflikt i klasserommet

I klasserommet er det læreren som har den formelle makten, men den makten vil alltid være under debatt, der andre aktører forsøker å få makt over situasjonen. Det kan være både elever, foreldre, politikere, eller andre aktører som har interesse av hva som blir undervist, og hvordan det undervises. I datamaterialet til dette prosjektet kom det frem utfordringer med elever som brukte undervisningstiden til å diskutere med læreren, til irritasjon for enkelte medlever. For å tolke Foucault (1981) sin forståelse av makt, velger jeg å dele elementet i to deler. Den ene er den *diskursive*, som handler om hvordan

mennesker forhandler om hva som er rett og galt (Foucault, 1981). Dette gjør makt til et element av forhandling. Den andre delen er *substansiell* makt, som er den materialiserte og den synlige makten (Foucault, 1981). Skolens politiske dokumenter er eksempler på den substansielle makten gjennom *opplæringsloven, lærerplaner, ulike reformer, orden- og adferdsreglementet, og trivselsregler*. Dette er alle ulike dokumenter som ber en aktør om å utføre en handling gjennom belønning eller straff. Det sentrale bruddet er gjennom begrepet *diskursiv makt* (Foucault, 1981). Jeg velger å illustrere dette med en modell, der den diskursive makten er plassert over den substansielle makten, på grunn av at den kan forhandle gyldigheten, og omfanget av den substansielle makten.



**Figur 2: Diskursiv makt → Substansiell makt**

Modellen viser hvordan den diskursive makten er overordnet den substansielle. Den diskursive makten kan alltid forhandle over den substansielle, og dermed påvirke, eller endre den substansielle makten. Opplæringsloven, og ordensreglementet kan være et eksempel på substansiell makt. Jeg bruker Trøndelag fylkeskommune sitt ordensreglement som eksempel. Ordensreglene i de videregående skolene i Trøndelag fylke har som formål å fremme et godt læringsmiljø, der elever og lærere trives. Det skal fremme samarbeid, respekt og medansvar (*Ordensreglement for Charlottenlund videregående skole, 2019*). Paragraf § 4 ORDEN omhandler at eleven skal møte presis, ha med seg PC og annet læremateriell til undervisningen. De skal også gi beskjed dersom de er forhindret fra å komme, eller kommer for sent til undervisningen. Hvis eleven kommer inntil 15 minutter for sent til undervisningen, er det regnet som «forsentkomming». Møter eleven mer enn 15 minutter for sent til en time, skal det føres fravær for hele timen. I tillegg skal elevene levere pålagt arbeid til avtalt tid, og følge skolens regelverk til IKT. Ellers skal eleven være til stede; med mindre det er nødvendig med fravær, for eksempel ved sykdom. Ferieturer er ikke regnet som nødvendig fravær (*Ordensreglement for Charlottenlund videregående skole, 2019*). Forvaltningen og håndhevelsen av reglene er tillagt lærerne, og skolelederne. Læreren skal kontrollere at reglene blir fulgt, og markere brudd på reglene, for eksempel ved å føre fravær på elever som ikke møter til undervisning. Fraværet blir notert på elevens vitnemål. Høyt fravær kan telle negativt ved en fremtidig jobbsøkningsprosess. Dette kan også forstås som en disiplineringsmekanisme, der samfunnet har et ønske og en forventning om punktlig og presise borgere. Paragraf § 5 OPPFØRSEL, omhandler at eleven skal opptre høflig og hyggelig, vise respekt for skolens- og medelevers eiendeler, delta aktivt i undervisningen, og *rette seg etter de bestemmelser i lov, reglement og instruksjoner som til enhver tid gjelder* (*Ordensreglement for Charlottenlund videregående skole, 2019*). Det spesielle med orden- og adferdsreglene, sammen med orden- og adferds karakteren er at

den kun sanksjonerer brudd på reglene, og manglende disiplin. I de andre fagene, arbeider elevene seg fra karakter 1-6. Dette premierer gode ferdigheter i fagene. I forbindelse med orden- og adferdskarakteren, blir ikke elevene belønnet for gode evner, god arbeidsvilje, ansvarsfullhet, pliktoppfyllelse, og generelt god dannelse, men de blir derimot straffet med at karakteren blir satt ned ved gjentatte brudd. Har en elev fått mellom 5-7 ordensanmerkninger ved terminslutt, skal det diskuteres om karakteren skal settes ned fra G til NG, og har eleven 7-10 anmerkninger skal det vurderes om karakteren skal settes ned til LG. Skolen skal sende et varselbrev dersom elevene står i fare for å få nedsatt karakter, slik at de får mulighet til å endre adferden. Etter tre adferdsanmerkninger, skal det diskuteres om eleven skal ha nedsatt adferdskarakter. Ved karaktersetting skal det, så langt det er mulig, ikke vektlegges enkelthendelser, unntatt om enkelthendelsen er av alvorlig grad (å skade elever eller ansatte med forsett, grov kriminalitet, med mer). Det er også viktig å presisere at handlinger også kan slå inn på andre formelle rammer. For eksempel straffeloven. Det er også relevant å ta i betraktning at skolen ikke kan sette ned elevenes karakter, uten at elevene har mottatt varsel om at de står i fare for nedsatte karakterer i god tid, før karakteren settes. Dette for å gi elevene mulighet til å endre adferden, og dermed kunne unngå nedsatt karakter. I datamaterialet til denne oppgaven fortalte en av informantene at den ikke trodde læreren hadde mulighet til å sanksjonere uønsket adferd. Dette er forståelser, som kan være med på å forsterke den allerede opplevde negative adferden. Det er nyttig å være bevisst at substansiell -og diskursiv makt, kan være ulikt ut ifra hvilket nivå makten inntreffer. I et demokrati vil den substansielle makten på et makronivå være gjenstand for en diskursiv forhandling, ut ifra maktavernes forståelse av hva som er rett og galt. Dette er elementer som kan trekkes ned på mesonivå, gjennom forståelsen til de som legger premissene til, og utarbeider selve definisjonen av maktens muligheter, for eksempel gjennom at de som skriver og vedtar opplæringsloven gir skoleeier myndighet til å utarbeide ordensregler. Selve utarbeidelsen av ordensreglene er et samarbeid mellom skolens ledelse, og elevene, representert gjennom elevrådet. Dermed flyttes litt av makten ned i systemene, ved at elevene selv får muligheten til å være med å påvirke ordlyden av ordensreglene. Dette er regler, som legger føringer for læreren, om hvordan den skal sette orden- og adferds karakterer. Det pågår stadig diskusjoner om ordenskarakterer er relevante for skolen. Kjersti Balle Tharaldsen og Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby (2021) har i sitt arbeid undersøkt om anmerkninger, og ordenskarakter egentlig har noen relevans i dagens læreplaner (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021). Undersøkelsen er en case-studie av seks videregående skoler. Funnene deres var at elevene opplevde anmerkninger som vilkårlige, der enkelte lærere skrev mange anmerkninger, mens andre lærere ikke skrev noen anmerkninger i det hele tatt. Dette gjør at orden- og adferdskarakteren ikke får noen objektiv vurderingsform. Videre diskuterer de om orden- og adferdsvurderingen står i henhold til dagens læreplan. Resultatene indikerer at dette er en forhistorisk vurderingsform, som er mindre relevant i dagens samfunn. De argumenterer for at elevene må få gode tilbakemeldinger fra læreren på orden og adferd. Dette kan gjøres ved å skape gode lærer-elev-relasjoner (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021). Det kan også være nyttig å se på hvordan læreren har det, når man skal se på problemadferd. I datamaterialet til denne masteroppgaven kom det frem at lærerne kunne ha ulike strategier for å håndtere uønsket adferd. Ifølge Magnar Ødegård (2014) handler læreren sin væren om hvordan omgivelsene, dagsformen, og lærerens tidligere erfaringer påvirker indirekte hvordan klassemiljøet arter seg i undervisningen (Ødegård, 2014). Det å håndtere problemadferd er ikke et rent subjektivt tema, som omhandler hva læreren tåler av støy i klasserommet. Elevene har rett på et trygt og godt klassemiljø. Opplæringsloven §9A-2

og -3 sier at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer trivsel og læring, og at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som vold, diskriminering, og trakassering. I opplæringsloven §9 A-10 står det at kommunen og fylkeskommunen skal gi forskrift om ordensreglement. Ordensreglementet skal inneholde regler om orden og oppførsel, med sanksjoner for brudd på reglene (Opplæringslova, 2021). Reglene skal omhandle rettigheter og plikter for elevene under temaet «orden og adferd». Den enkelte skole kan ut ifra forskriften lage egne ordens- og adferdsregler som er gjeldene for skolen (Opplæringslova, 2021). Læreren kan ikke forholde seg passiv til makt, både som begrep og perspektiv. Selve lærerrollen er en rolle, som innebærer forvaltning av makt. Det er vanskelig å kunne analysere motivasjon, uten å se på makten i den samme relasjonen. Makt er en sterk faktor, som påvirker våre handlinger både direkte og indirekte gjennom hele vår hverdag. Dette leder til oppsummeringen av dette teorikapitlet, der jeg vil rekke ut en hånd til Gert Biesta.

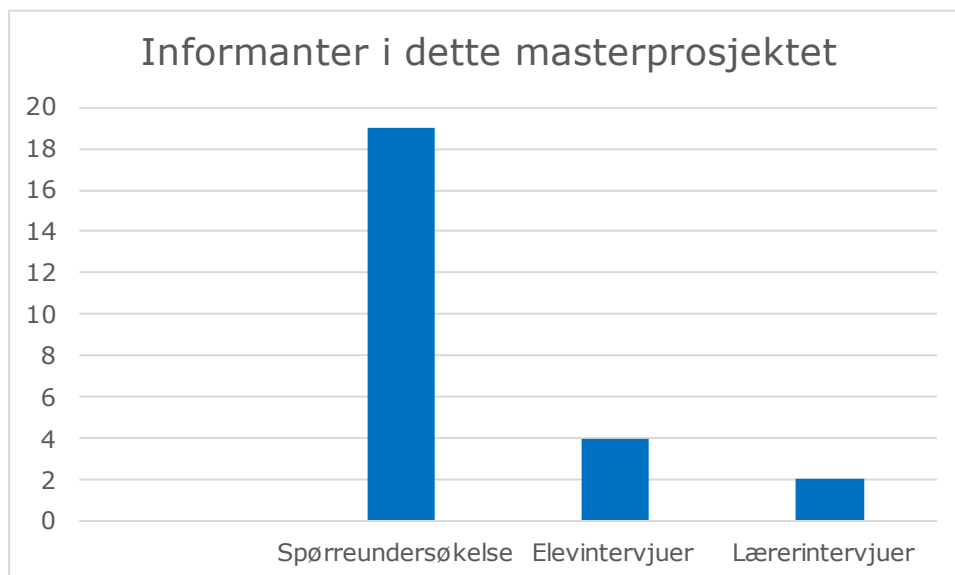
## 2.4 Noen oppsummerende refleksjoner

Aller først i denne oppsummeringen vil jeg rekke ut en hånd til Gert Biesta. Jeg ønsker en pedagogisk hånd å holde i. Denne hånda rekker Biesta ut, når han snakker om undervisningens ulike aspekter. Jeg vil trekke frem begrepet undervisningens virtuositet, som kan forklares som en undervisningskunst. Undervisningskunst er en egenskap, som en lærer oppnår når den bruker sine kunnskaper, ferdigheter og erfaring som utgangspunkt for å utarbeide, og gjennomføre undervisning til andre mennesker (Biesta, 2017). Undervisning er en kompleks handling, der den som underviser, skal forsøke å påvirke et annet menneske. Personlig vil jeg si at det ikke handler om å bli undervist, men om å la seg bli undervist. Læring skjer individuelt, men det kan kun læres i felleskap. Det er elevene som lærer. Uten noen andre mennesker, som kan hjelpe med ny kunnskap, eller nye innfallsvinkler, kan ikke læring forekomme. Kunnskap opptrer ikke i vakuum. Avslutningsvis vil jeg henvise til Gert Biesta, som snakker om at utdanning handler om å våge å ta risiko, og at pedagogikk aldri vil være et fag med en tydelig forklaring på hva som er rett og galt (Biesta, 2017). Jeg vil si at det viktigste vi som arbeider i et klasserom gjør, er å forsøke. Det verste vi kan gjøre, er å ikke gjøre noe som helst. Vi må tørre å gjøre feil! Kanskje dette er noe du som leser også skal ta med deg videre i dag. Jeg skal bli flinkere til å tørre å gjøre feil! Dette er tanker, som er et utgangspunkt for analysen i denne masteroppgaven, som jeg ønsker at skal hjelpe meg ett steg videre i forståelsen av den komplekse situasjonen en undervisning kan være.



## 3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for hvilke metoder jeg har benyttet, og hvilke hensyn jeg har tatt i arbeidet med dette masterprosjektet. Mitt utgangspunkt for dette prosjektet var at jeg ønsker å lære mer om elevgruppen jeg underviser til daglig. Informantene fordelte seg mellom elever og lærere. Det er innsamlet data fra to klasser, av hensyn til anonymitet har jeg slått de to klassene sammen. Samtidig må jeg også ta hensyn til at jeg er yrkesfaglærer, og arbeider selv på en videregående skole. Derfor skriver jeg meg selv inn i oppgaven sammen med informantene. Antall informanter ble samlet 25 stykker, her er det nyttig å påpeke at elevinformantene som deltok som informanter i intervjuet også sannsynligvis besvarte spørreskjemaet. Viser i tabell 1.



**Graf 1: Informanter i dette masterprosjektet N=25**

Elevene, som er informanter i både spørreundersøkelse, og i intervjuene, er VG1-elever på Bygg- og anleggsteknikk. Informantene er i sitt første år av en fireårig yrkesutdanning. Elevene ble bedt om å besvare et spørreskjema, deretter ble noen elever og lærere intervjuet om de samme temaene. Som metodelitteratur i dette masterprosjektet har jeg benyttet Aksel Tjora sin bok om Kvalitative forskningsmetoder i praksis (Tjora, 2012), Kristen Ringdal sin bok Enhet og mangfold (Ringdal, 2013), om bruken av kvantitative metoder. Formålet med designet er å generere analyserbare data (Tjora, 2012). Jeg har også benyttet bøkene Analyse i kvalitative studier av Vivi Nilssen og boken Forskning og utviklingsarbeid i skolen av Mai Britt Postholm og Torill Moen (Nilssen, 2012; Postholm & Moen, 2018). Formålet med denne undersøkelsen er å studere elever og lærere, for å finne ut av hva som motiverer dem i den daglige undervisningen. Dette definerer at denne undersøkelsen studerer aktørene i et mikroperspektiv. Det åpner muligheter for små datautvalg, med kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder åpner for bruk av intervjuer, observasjoner, tekststudier og andre metoder, som gir datamaterialet mulighet til å vise dybden/kompleksiteten av

det studerte. Spørreundersøkelsen er primært en kvantitativ metode, som forsøker å studere bredden/omfanget av det undersøkte (Tjora, 2012). For å se om jeg kunne observere både bredden, og kompleksiteten på datamaterialet, valgte jeg å kombinere kvalitativ metode gjennom intervjuer, med en kvantitativ metode gjennom en spørreundersøkelse.

Dette er en case-studie, der jeg studerer et lite utvalg informanter med hjelp av kvantitativ spørreundersøkelse og noen kvalitative intervjuer med enkelte elever og lærere. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til denne studien er en abduktiv tilnærming (L. Johannesen, 2022). Case-studien, i dette masterprosjektet, er organisert slik at den åpner datamaterialet for å lettere kunne studere det fra ulike vinkler, og med ulike teoretiske perspektiver. Case-studier er vanlig å benytte i skolen, gjennom FoU-arbeid, der læreren undersøker sitt eget arbeid (Postholm & Moen, 2018). Formålet med utviklingen av denne metoden til dette masterprosjektet, er å lage et utgangspunkt for et didaktisk verktøy jeg senere kan benytte i undervisningen, for å kunne bli bedre kjent med elevgruppa. Jeg ser for meg at dette kan bli et verktøy, som kan benyttes helt i starten av skoleåret for å bli kjent med elevgruppa, og gi informasjon- og frempek på hvilke elementer lærerne til gruppa kan komme til å måtte arbeide med det kommende skoleåret.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Inspirasjonen til dette masterprosjektet var boken *Learning to Labour* av Paul Willis, og hans etnografiske studie av arbeiderungdommer i Storbritannia på 1970-tallet. Formålet med arbeidet var å se hvorfor sosiale klasser reproducerer seg selv. Ved å gå inn og bli kjent med informantene i deres egne omgivelser, for å se hva som gjør at ungdommene sosialt reproduceres inn i sin medfødte sosiale klasse. Forskningen viser hvordan en arbeiderklasseungdom havner i arbeiderklassen senere i livet også. Boken illustrerer hvor komplisert klassemobilitet i realiteten er å gjennomføre. Samtidig viser boken hvordan ungdommenes adferd kunne forklares gjennom at de søkte annerkjennelse på andre arenaer ved å for eksempel bryte normer og regler for å skaffe seg historier de kunne leve av i fremtiden (Willis, 1977). Denne studien har en abduktiv tilnærming, der jeg bruker mine tidligere erfaringer som lærer, kobler det sammen med min teoretiske forståelse, og analyse av empirien, som kommer frem i dette masterprosjektet. Dette gir en abduktiv vitenskapelig tilnærming.

#### 3.1.1 Abduksjon- teori – empiri, og ikke-vitenskapelige teorier i skjønn forening

Abduksjon handler om å se etter uklarheter i det eksisterende, som kan bidra med en bedre forklaring av det observerte. Abduktiv vitenskapsteoretisk tilnærming er å bruke teori, empiri, og forskerens forforståelse på en kreativ måte, for å se om det eksisterer abduktive anomalier, som er små brudd fra den eksisterende oppfattelsen av det observerte. Dermed vil det kunne bidra med en grundigere forklaring av det observerte (Vassenden, 2018). Andreas Vassenden (2018) omtaler empiriske bidrag, som bryter litt med teorien som *produktive anomalier* (Vassenden, 2018). Dette er elementer, som ved å koble ulike teorier, eller observerer små feil, er med å forbedre teoriene. Vassenden omtaler teoretiske avvik, som empiriske anomalier, som bryter helt eller delvis med teorien, og som dermed bidrar med å forbedre/forsterke teorien, heller enn å avvise

teorien, slik som det kan forstås med et positivistisk vitenskapssyn. En abduktiv analyse handler ikke om å se om en teori- eller oppfattelse er rett eller usann, men den handler om å hjelpe til å forklare/utvikle teoriene, slik at de faglig står enda sterkere. Dette inkluderer også belysning av ikke-vitenskapelige teorier, som kan stå meget sterkt som forklaringer i det offentlige ordskiftet. Ved å ta hensyn til ikke-vitenskapelige teorier, blir forklaringen grundigere, siden de teoriene uansett kan påvirke både forskeren, og leserens oppfattelse av det observerte. Dette kan også bidra til å enten bekrefte det ikke-vitenskapelige, som sanne/plausible, og dermed gjøre den til en vitenskapelig teori. Det kan også avvise den ikke-vitenskapelige teorien som usann/ikke plausibel, og dermed si at den teorien ikke er en god forklaring på det observerte/studerte. Det at en teori ikke er vitenskapelig, betyr ikke at den er usann. Det kan bare bety at det ikke er utforsket, eller at det finnes andre ikke utforskete forklaringer på det studerte (Johannesen, 2022). Jeg oppfatter at denne tilnærmingen tar hensyn til-, og respekterer både forskerens (min egen) erfaring, som lærer, og informantenes tidligere erfaringer, som lærere og elever. Av det som er utført av forskning på dette feltet, som er et lite forskningsfelt, er i stor grad studert ved at forskere ser på gruppen elever, og snakker om elevgruppen. Jeg oppfatter ikke at forskerne har skrevet seg selv inn, eller satt seg selv inn i situasjonen, som elevene tilhører i. I dette masterprosjektet ønsker jeg å se om jeg kan forstå elevene- og lærerne sin egen stemme på hvordan virkeligheten ser ut i klasserommet. I denne studien velger jeg ikke å lage noen ny teori, for eksempel gjennom «grounded theory GT», eller leter etter fenomener (fenomenologi), som jeg kan sette navn på, og dermed forklare hva som er sett (Gilje, 1993). Jeg forsøker heller å bevise, og forklare observerte elementer gjennom bruken av teori. Abduktiv analyse krever at den som benytter metoden innehar god kjennskap til både det empiriske feltet, og de teoriene som er tenkt brukt under analysen.

### 3.1.2 Strukturalisme versus postmodernisme - sannheten er bare en kritisk refleksjon unna

Denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen kan ligne etnografi, og etnometodologi, som er mye brukt i kulturstudier. Selve analysen vil ligge nærmere en postmodernistisk forståelse av forholdet mellom språk og handling. Studien tar for seg ulike sosiale strukturer, stiller seg kritisk til de samme strukturene, og stiller spørsmål ved hvordan de ulike strukturene påvirker hverandre. Forskjellen mellom det strukturalistiske, og det postmodernistiske kan forstås ved at det postmodernistiske er mer kritisk til de tydelige forklaringene, som strukturalismen forklarer. Det vil si at A gir ikke nødvendigvis B, selv om A kan gi B. I den postmodernistiske tenkningen er det interessant å se hvilke faktorer som kan påvirke utfallet. Den blir dermed en mer kritisk, og grundigere form for strukturalisme. Dette gjør at vi kan benytte både strukturalistiske- og postmodernistiske teorier som utgangspunkt for å finne gode forklaringer, og hjelpemidler til fremtiden (Gilje, 1993). Jeg ønsker at arbeidet med dette masterprosjektet kan hjelpe meg med å bli en enda bedre lærer. Å søke ny kunnskap, og ønske å utvikle seg som lærer, er ikke en tenkemåte, men en væremåte jeg mener at lærere bør ha. Gert Biesta skriver om lærerprofesjonenes virtuositet, som en væremåte en lærer bør inneha, ved alltid å søke, eller teste endringer i sin egen praksis, eller tilnærming til sin praksis (Biesta, 2017). Det betyr også en evne til å erkjenne at enkelte endringer, som ble testet, ikke hadde ønsket effekt, og dermed går tilbake til tidligere praksis, frem til en annen praksis blir testet, og bevist bedre. Det aller viktigste er at en lærer ikke kan slå seg til ro med at det som har virket før, også vil virke nå, slik vi alltid har gjort det.

## 3.2 Forskningsdesign

Dette er laget som en eksperimentell case-studie, der formålet med dette masterprosjektet har vært å generere data til masteroppgaven min. Prosjektet er også laget slik at den enkelt kan omgjøres til å bli et evalueringsverktøy for lærere/skolene, for å kunne studere motivasjon, undervisning og elevmedvirkning gjennom en kvalitativ forståelse av situasjonen. En case-studie omhandler å generere data ut ifra et lite utvalg informanter, og er en åpen metode, som gir forskeren stor akademisk frihet til å tilpasse forskningsmetodene, for å finne svaret på forskningsspørsmålene. Jeg velger å bruke begrepet datagenerering, parallelt med begrepet datainnsamling. Jeg samler inn data i den kvantitative delen (spørreundersøkelsen), mens jeg ønsker at informantene skal generere data under intervjuene, der jeg forsøker å skape gode refleksjoner hos informantene. Det ble gjennomført en pilot, der jeg testet spørreundersøkelsen på en elev. Intervjuguiden er et strukturert intervju, med åpne spørsmål. Intervjuene ble tatt opp på lyd, og transkribert i etterkant. Deretter ble de kodet og analysert. Designet, case-studie, ble valgt for å forsøke å skaffe mye data fra et lite utvalg informanter, noe som kan gi et øyeblikksbilde over skole- og arbeidssituasjon til elevene og lærerne. Intervjuene av elevene ble gjennomført rett etter at spørreskjemaundersøkelsen var utført, dermed ble også gjennomføringen av spørreskjemaet en form for oppvarming av informantene som skulle delta i intervjuene. Selve designet er utarbeidet som en form for undervisningsevaluering. Formålene med datainnsamlingsmetoden er å kunne omgjøre det til å bli en metode jeg kan bruke for å evaluere undervisningen i fremtiden.

### 3.2.1 Datainnsamling

Jeg benyttet strukturerte intervjuguiden i denne undersøkelsen. En strukturert intervjuguide, vil si at spørsmålene er skrevet i forkant, og intervjuer leser dem opp under intervjusituasjonen (Tjora, 2012). Under intervjuet blir den fulgt nesten slavisk. Intervjuguiden til lærerne var delt inn i tre kategorier: *egen motivasjon*, *elevenes motivasjon og undervisningen*. Det ble det stilt spørsmål om hva som motiverer læreren til å utføre sitt arbeid. Hadde læreren selv noen erfaringer fra egen skolegang, som påvirker hans motivasjon, og undervisning? Hva er det beste med jobben som yrkesfaglærer? Hvordan motiverer han elevene? Hadde han noen spesielle undervisningsformer, som han synes motiverer elevene bedre enn andre metoder<sup>2</sup>? Intervjuguiden til elevene var ganske like som lærernes, men vinklet til elevenes forståelse av undervisningssituasjonene. *Nettskjema* er Norges sikreste, og mest brukte datainnsamlingsverktøy (*Nettskjema*, u.å.). Intervjuene ble tatt opp på lyd, ved bruk av diktafon-appen til *Nettskjema*. Lydfilene ble lagret kryptert på *Nettskjema* sin server (*Nettskjema*, u.å.). Informanten fikk en kode, som ID under intervjuet. Ingen reelle navn ble lagret på lydfilen, noe som bidrar til anonymitet. Spørreundersøkelsen i dette prosjektet er semikvantitativ, med både lukkede- (kvantitative) og åpne (kvalitative) spørsmål. Åpne spørsmål er tekstsvarsprosmål, mens lukkede spørsmål er spørsmål med svaralternativer (Ringdal, 2013). Spørreskjemaet besto av til sammen 28 spørsmål, fordelt på kategoriene: *bakgrunnsvariabler* (alder, tidligere skolegang, bosituasjon), *undervisningen* (elevenes egen opplevelse av undervisningen), *motivasjon* (opplevelsen av egen og medelevers motivasjon), klasse miljø, innsats og fremtidsutsikter. I

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 3 intervjuguide-lærer

informantutvalget var det få jenter >2, derfor ble spørsmålet om kjønn fjernet av anonymitetshensyn. Kjønn hadde heller ingen relevans for analysen i denne oppgaven. Variablene er åpne tekstvarsvariabler, dikotome variabler (kjønn), nominalvariabler, med spørsmål om hvor godt liker du ... meget godt, godt, mindre godt, liker ikke, med mer), og forholdstallvariabler (alder, ranger mellom 1 og 10). På bakgrunn av få informanter, har jeg ikke benyttet noen statistiske analyseteknikker, da dette er informasjon som ville gitt for store feilkilder, og dermed blitt irrelevant informasjon. Spørreskjemaet er vedlagt som vedlegg 1<sup>3</sup>. Variabelkategorier er nyttig for forståelsen av hvordan variabelen kan analyseres (Ringdal, 2013). Prosessen med utviklingen av intervjuguider, og spørreskjema var en samarbeidsprosess. Jeg skrev et førsteutkast, fikk tilbakemeldinger fra veileder, skrev et nytt utkast, og fikk nye tilbakemeldinger fra veileder. Utkastene ble deretter sendt inn sammen med et meldeskjema til Sikt. Sikt er organet som har tatt over for NSD, som forvalter av meldeskjemaer i forbindelse med data innsamling til forskning, og studentoppgaver (*Om Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør | Sikt*, u.å.). Utfordringene i dette prosjektet var at jeg ønsket å samle inn informasjon om en tredjepart<sup>4</sup>. Det er egentlig uheldig å spørre en informant om informasjon, som tilhører informantens omgivelser, men dette er informasjon som kan gi et innblikk i om eleven har relasjoner med tilhørighet i bransjen. Etter noen endringer, der jeg endret spørsmålet til et ja-/nei-spørsmål, ble dette godkjent av Sikt. Den andre sentrale utfordringen i dette prosjektet var samtykket til deltagelse, som informanter i denne studien. Informanter skal i utgangspunktet være 18 år for å kunne samtykke til deltagelse i forskning. Er informantene under 18 år, skal det i utgangspunktet innhentes samtykke fra foreldre/foresatte. Med min erfaring, som lærer, vet jeg at det ikke er alle beskjeder som kommer frem til hjemmet. Dersom det leveres et brev der foreldrene blir bedt om å samtykke deltagelse på ungdommens vegne, er det stor sannsynlighet for at brevet aldri kommer signert i retur. I regelverket er det en åpning for at ungdommer mellom 16 til 18 år kan samtykke på egne vegne, dersom personopplysningene som skal samles inn ikke er for sensitive (*Meldeskjema for personopplysninger i forskning | Sikt*, u.å.). Den siste utfordringen var at lærerinformantene innehar sensitiv informasjon om elevinformantene. Sikt ba meg presisere at taushetsplikten som en lærer har, også gjelder under datainnsamling til dette prosjektet. Dette ble skrevet inn i samtykkeskjemaet, som lærerinformantene måtte godkjenne før datainnsamlingen startet<sup>5</sup>. Spørreskjemaer, intervjuguider og samtykkeskjemaer ble tilpasset tilbakemeldingene fra Sikt. Prosjektet ble godkjent med referansenummer 166184. Se vedlegg 5<sup>6</sup>. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved at jeg møtte opp i klasserommet, og informerte om prosjektet, og fikk elevene til å skanne en QR-kode, som ledet inn på spørreskjemaet. Der måtte alle som ønsket å delta samtykke til deltagelsen ved en avkrysning, før de besvarte spørreskjemaet. Spørreskjemaet ble besvart via nettskjema (*Nettskjema*, u.å.), og informantene måtte samtykke til datainnsamlingen før den ble gjennomført.

I spørsmålene der elevene ble bedt om å rangere klassemiljøet, og egen innsats, valgte jeg å la elevene rangere på en skala mellom 1-6. Denne skalaen ligner karakterskalaen, som elevene er kjent med fra skolen, og de har dermed har en referanse for hvordan de skal rangere. Det ble utført en pilot, der en elev som ikke representerte datamaterialet i

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 1 spørreskjema

<sup>4</sup> Se spørsmål 4 i vedlegg 1 spørreskjema

<sup>5</sup> Se vedlegg 5 samtykkeskjema- lærer

<sup>6</sup> Vedlegg 6- Godkjenning fra Sikt

dette masterprosjektet, testet spørreskjemaet med både innlogging og spørsmålsformuleringer. Eleven logget seg inn og besvarte spørreskjemaet, og gav etterpå tilbakemeldinger til meg om hva som var bra, og hva som burde endres. Jeg fikk tilbakemelding om noen spørsmål, som eleven tenkte at elevene ville misforstå, eller besvare et bestemt alternativ, siden det virket morsomt å svare akkurat det. Dermed hadde det spørsmålet kunne blitt et indirekte ledende spørsmål. Tilbakemeldingene ble notert og tatt til følge.

### 3.3 Informantutvalg

Informantutvalget i denne studien er elever og lærere på et yrkesfaglig studieprogram, i den videregående skolen. I dette masterprosjektet er elevene og lærerne, henholdsvis elever eller lærere på VG1 Bygg- og anleggsteknikk. Jeg sendte først en forespørsel til rektor ved en aktuell skole, der jeg ba om tillatelse til å rekruttere informanter til dette masterprosjektet på den aktuelle skolen. Deretter ble informantene rekruttert ved at jeg sendte en forespørsel på e-post til aktuelle lærere, med invitasjon om de- og deres klasse kunne være interessert i å delta som informanter til dette masterprosjektet. Etter en påminnelse-post, fikk jeg tilbakemelding fra flere lærere som fortalte at de kunne stille som informanter med sin klasse. To tilfeldige lærere, med deres klasse ble valgt ut til å delta som informanter i dette masterprosjektet.

#### 3.3.1 Elevinformanter

Elevinformantene ble rekruttert ved at læreren til aktuelle elevene spurte om de ønsket å være informanter, etter at elevene hadde besvart spørreskjemaet. Utvelgelsen kan ligne på *Enkel Tilfeldig Trekning (ETT)*, som er omtalt i metodelitteraturen, der informantene blir forespurt ved at en algoritme sender ut forespørsel til tilfeldig relevante informanter om deltagelse i studien (Ringdal, 2013; Tjora, 2012). Denne har også likhetstrekk med det som blir omtalt som «snøballmetoden», der forskeren oppsøker informanter, og gjennom disse, kommer i kontakt med andre relevante informanter (Tjora, 2012). Jeg spurte elevene, som hadde besvart spørreskjemaet, om de ønsket å delta i et dybdeintervju. Deretter pekte jeg på tilfeldige elever, som meldte seg. Intervjuene ble gjennomført i en undervisningsøkt på skolen. Varigheten var i snitt 30 minutter per intervju. Alle intervjuene ble tatt opp på lyd. Informantene signerte et samtykkeskjema på forhånd, og de ble informert om sine rettigheter til å ubegrunnet trekke samtykket, om de likevel ikke ønsker å delta i studien. Samtykkeskjemaet ligger som vedlegg 4. Informantene ble ikke betalt for sin deltagelse, men de fikk et flax-lodd som belønning. Det eneste kriteriet for å være informant i denne studien, er at elevene må gå VG1 Bygg- og anleggsteknikk, og at de samtykket å delta i undersøkelsen. Under presentasjonen av sitater, vil elevene få fiktive navn. Jeg velger ikke å gi informantene mulighet for sitatsjekk, siden det også kan påvirke analysen (Tjora, 2012).

#### 3.3.2 Lærerinformanter

Intervjuene med lærerne ble gjennomført på et møterom, i nærheten av deres arbeidsplass. Lærerinformantene i denne studien har jeg valgt å gi fiktive navn, når jeg siterer dem i analysen. Begge har en tidligere yrkeskarriere som håndverkere. De har arbeidet i skolen i henholdsvis mer enn 15- og 20 år, og begge innehar stillingen adjunkt med tilleggsutdanning. Kriteriene for å bli informant var at læreren må arbeide som yrkesfaglærer, og undervise i faget arbeidsmiljø og dokumentasjon. Lærerne fikk tilbud

om å få se intervjuguiden i forkant. Den ene læreren ønsket det, mens den andre læreren ønsket det ikke. Jeg er usikker på hvordan det påvirket intervjuene, men det kan se ut til at den læreren som hadde sett intervjuguiden i forkant, stilte mer forberedt til intervjuet, og hadde konkrete svar. Varigheten på dette intervjuet var også vesentlig kortere enn det andre. Det er likevel usikkert om forberedelsene hadde noe med det å gjøre. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Jeg informerte om at jeg satte på taleopptakeren, og startet intervjuene med de innledende spørsmålene i intervjuguiden <sup>7</sup>. Under intervjuet forsøkte jeg å ta rollen som en ordstyrer, som skulle sørge for at samtalen dekket spørsmålene i intervjuguiden. Dette for å få informanten til å snakke mest mulig, slik at jeg får analyserbare data, ikke bare «ja, du skjønner», etterfulgt av et nikk på hodet til informanten. Samtidig bekreftet jeg informantene gjennom nikk, og oppmuntring til å snakke videre dersom jeg oppfattet at informanten var i ferd med å avbryte seg selv. Etter intervjuet fikk lærerne et flax-lodd, som takk for innsatsen.

## 3.4 Kvaliteten på denne studien

Kvaliteten på kvalitativ forskning kan operasjonaliseres gjennom begrepene: *validitet*, *reliabilitet*, *transparens* og *generalisering*.

### 3.4.1 Validitet

Besvarer studien de spørsmålene forskeren forsøker å få svar på? Det gjelder å være bevisst bruken av metode, og forskningsanalytisk tilnærming til problemstillingen (Tjora, 2012). I denne studien er bruken av både spørreskjemaet, og intervjuet bidrag for å øke validiteten på studien. Dette er viktig, siden datagrunnlaget er lite, og dermed avhenger av å utnytte så mye data som mulig fra informantene. Resultatene av intervjuene og spørreskjemaet blir brukt for å validere hverandre. Ved å gjøre en transformativ kombinert metode til en case-studie, åpner metoden opp datamaterialet slik at det kan besvare abstrakte problemstillinger, selv om det er et begrenset antall informanter i studien. Formålet er å få en rikere beskrivelse av det studerte. Clifford Geertz (1926-2006) tok til orde for å benytte *tykke beskrivelser*, for å kunne hjelpe leseren med forståelsen av det forfatter/forsker forsøker å bevise. Ifølge Geertz er dette spesielt viktig når man forsøker å forklare etnografiske elementer (Carrithers, 1988). Denne studien lener seg på det etnografiske feltet, ved at den prøver å forklare hvorfor handlingene blir som det blir. Dette vil ha betydning for kvaliteten av studien, gjennom forsøkene på å få frem hva informantene egentlig mener.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan forsker stiller seg til forskningsobjektet. For eksempel vil en forsker, innenfor den positivistiske tradisjonen, stille seg nøytralt observerende. Det viktigste er at forskeren reflekterer over sin egen rolle, i både datainnsamlingen, og i analysen (Tjora, 2012). Siden jeg velger en abduktiv tilnærming til temaet, blir jeg også en del av det. Dette løser jeg med å skrive i «jeg-form», der mine egne bidrag tydelig påvirker forståelsen av det analyserte. Det er ingen hemmelighet at jeg selv arbeider som yrkesfaglærer. Dette er en faktor, som vil påvirke hvordan jeg forstår resultatene fra datainnsamlingen. Jeg mener dette kan være både en fordel, og en ulempe. Fordelen er

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 3

at jeg lettere forstår informantene, ved at jeg selv har vært i informantenes ulike posisjoner. Ulempene ved å ha kjennskap til informantgruppen, kan være at jeg overser sentrale poenger, gjennom at jeg tenker at alle forstår det jeg anser som åpenbart. For å motvirke denne ulempen, blir begrepet transparens viktig. En faktor i denne studien er forsøket med å utvikle et opplegg, som jeg kan benytte på meg selv, og mine elever i fremtiden.

### 3.4.3 Transparens

Selve «jag-formen» er skrevet i et forsøk på å skape en større transparens i oppgaven. Dette på grunn av at datamaterialet er av et begrenset omfang, og har få informanter. Derfor er det viktig at jeg forsøker å lede deg gjennom denne teksten. Et annet bidrag for transparens er å benytte gode kildehenvisninger. Ved å søke transparens (gjennomsiktighet), beviser forskeren både fremgangsmåte, og hvilke analytiske verktøy, som blir benyttet for å komme frem til konklusjonene i studien (Tjora, 2012). Dette gir deg mulighet til selv være med å vurdere kvaliteten på denne studien. I dette masterprosjektet, forsøker jeg å vise transparens ved å gi leseren innblikk i hvordan jeg tenker, og besvarer forskningsspørsmålet, som er utgangspunktet til dette prosjektet. Dette leder til temaet generalisering.

### 3.4.4 Generalisering

Siden dette er en case-studie, er grunnlaget for en generalisering begrenset. Hvis det skal defineres en generalisering basert på denne studien, blir det en naturalistisk generalisering. Den sier at ifølge dette datamaterialet, kan vi si noe om det som er gyldig for akkurat dette datamaterialet, i denne aktuelle situasjonen. Det blir dermed blir det opp til leseren å tolke om det kan være gyldig for andre lignende situasjoner (Tjora, 2012). Resultatene av spørreundersøkelsen, og av intervjuene varierte, noe som kan tyde på at undersøkelsen ikke hadde nådd sitt optimale «metningspunkt». Et metningspunkt kan forstås som et usynlig punkt, der flere respondenter ikke tilfører ny kunnskap. Dette vil uansett ikke være relevant for denne masteroppgaven, grunnet både omfanget av å være et masterprosjekt, og er designet som er en case-studie. Det som kan generaliseres er bruken av metode, og mulighetene for andre til å utføre forbedrede studier. Temaet i dette prosjektet er lite utforsket, og intensjonen for denne studien er å inspirere til videre utforskning av temaet. I diskusjonsdelen er det laget noen teoretiske modeller, som trenger videre utforskning og validering. Selv om studiens akademiske generalisering er begrenset, kan studien likevel benyttes som utgangspunkt for å bli enda bedre kjent med elevene på yrkesfag. Dette kan brukes som verktøy for andre lærere og skoleledere.

## 3.5 Etikk

Dette masterprosjektet er godkjent av Sikt<sup>8</sup> med referansenummer 166184. Informantutvalget, og temaet for dette masterprosjektet, gjør det etisk utfordrende. Dette fordi det skal stilles spørsmål om motivasjonen- og opplevelsen av undervisningen, til elevene og deres lærere. Ifølge Vivi Nilsen (2012) omhandler forskningsetikk å unngå å skade informantene under datainnsamlingen, og gjennom publiseringen av resultatene

---

<sup>8</sup> Vedlegg 6



i etterkant (Nilssen, 2012). I utgangspunktet kreves det samtykke fra foreldre/foresatte for informanter under 18 år. Etter justering av intervjuguider og spørreskjemaet, fikk jeg tillatelse av Sikt til å la elevene selv samtykke til deltagelse i denne studien<sup>9</sup>. Alle informantene er anonymisert, og taushetsplikten ble presisert av forskeren, også at det gjaldt mellom lærerinformanter, og forskeren. Ved publisering vil det ikke komme frem noen identifiserbar informasjon om informantene. Det er gjort etiske refleksjoner rundt problemstillingene «å forske på mennesker, som er dine kollegaer, og elever, som er elever på skolen du arbeider på, og som du risikerer å få en lærerrelasjon til i fremtiden». Utfordringene med å forske på informanter, som også er dine kollegaer, er at de kan påvirke resultatene som du får inn, gjennom at informantene ønsker «å hjelpe» forskeren (sin kollega) med å få inn gode datamaterialer (Tjora, 2012). Dette er korrigeret gjennom en tydelig intervjuguide, og spørsmålsformuleringer, som vektlegger forskerens muligheter til å analysere datamaterialet. Diskursbegrepet vil bli grundig diskutert i teori- og analysekapittelet. Selv om det kan være etisk utfordrende å forske på elever, som du potensielt kan få en lærer-elev-relasjon til i fremtiden, oppveier informasjonen ulempene, fordi elevene gir nyttig informasjon, som kan komme dem selv, og deres medelever til gode gjennom forbedret undervisning i fremtiden.

### 3.6 Transkribering - koding - kategorisering

Etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert. Transkribering handler om å skrive ned alt informantene fortalte under intervjuene (Tjora, 2012). Under transkripsjonen ble alle informanter anonymisert, med en informantkode. Denne koden ble benyttet for å holde orden på hvilken informant som hadde uttalt de ulike sitatene i analyseringen. De fleste informantene snakket dialekt, som ble oversatt til et forståelig skriftspråk. Språklige distinksjoner, som benyttes for å poengtere deler av samtalen, ble tatt med. For eksempel «shø», som betyr «skjønner du», som kan forstås som en poengtering av viktigheten, eller selvsagtheten i budskapet. Dette for å unngå å miste informasjon i analyseprosessen. Etter transkriberingen ble transkripsjonene gjennomlest, og den første kodeprosessen ble gjennomført, med utgangspunkt i problemstillingen til prosjektet. Koding beskrives som prosessen med å finne mening i datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg kategoriserte først alle sitatene i kategoriene: *indre motivasjon*, *ytre motivasjon* og *demotivasjon*. Dette for å etablere en oversikt over datamaterialet i lys av temaet til oppgaven. Denne prosessen utviklet det som senere ble til de analyserte kodene, gjennom en forståelse av hvilket datamateriale som forelå denne studien. Kodene ble: *forventninger*, *situasjonsforståelse*, *arbeidsmiljø*, *elevmedvirkning*, og *undervisning*. Under kodingen, ble alle sitatene kopiert inn i en datamatrise i Excel, for å etablere en forståelse av hvor ofte de ble nevnt, og hvor mange informanter som nevnte sammenlignbar informasjon. Dette ble satt i sammenheng med analyse av resultatene på spørreundersøkelsen, som ble gjennomført i de samme klassene. Det er nyttig å nevne at informantene i intervjuene også besvarte spørreundersøkelsen. Dette vil ikke ha noen direkte påvirkning av analysen, men det kan være en indirekte påvirkning fordi det kun var 19 personer som besvarte spørreundersøkelsen. 4 av 19 er nesten 25% av besvarelsene. Samtidig var besvarelsene relativt varierte, dermed kan det ikke konkluderes med at dette vil ha noen negativ påvirkning av analysen. Det er nyttig å bemerke at en kodeprosess ikke er en lineær prosess, men en prosess der det arbeides mye frem og tilbake. Datamaterialet er under kontinuerlig analyse. Dette underbygger

---

<sup>9</sup> Vedlegg 4

det abduktivt analytiske tenkesettet, som tar hensyn til at kunnskap videreutvikles kontinuerlig.

## 4.0 Analyse

Hele formålet med dette prosjektet er å forstå dynamikken i samspillet mellom elever og lærere, og hvordan det kan legges til rette for motivasjon og læring. Hva er det som legger premisene for at en elev skal engasjere seg, og ta aktivt del i undervisningen? Jeg har delt inn analysen i to hovedkategorier: *elevens opplevelser*, og *lærerens opplevelser*. Datamaterialet i denne masteroppgaven er tredelt, gjennom en spørreundersøkelse, som ble gitt til elevene, samt intervjuer med både elever og lærere. Analysen er tematisk organisert, der jeg først vil gjennomgå resultatene fra spørreundersøkelsen, før jeg gir deg et innblikk i resultatene av elevintervjuene. Til slutt vil jeg vise resultatene fra intervjuene, som jeg gjennomførte med lærerne. Alle navn på informantene i denne analysen er, som nevnt, fiktive, for å ivareta informantens anonymitet.

### 4.1 Elevens opplevelser

Datamaterialet, som ligger til grunn for denne analysen ble samlet inn fra elevene, er basert på en spørreundersøkelse, og til sammen fire intervjuer, av to elever fra hver klasse. Intervjuene hadde en varighet på ca. 30 minutter. Først i denne analysen vil jeg gjengi hovedfunnene fra spørreskjemaet. Deretter vil jeg gå videre inn på temaene i intervjuene.

#### 4.1.1 Spørreskjemaet

Jeg kommer til å gjengi resultatene fra spørreskjemaet tematisk. Spørreskjemaet var inndelt i kategoriene: *bakgrunnsinformasjon*, *undervisning*, *motivasjon*, *elevmedvirkning*, *klassemiljø*, *innats* og *fremtidsutsikter*. Dataene i grafene er, av anonymitetshensyn, et samlet datasett av begge klassene, som deltok som informanter i dette masterprosjektet. Spørreskjemaet er lagt ved som vedlegg i denne masteroppgaven<sup>10</sup>. For videre bruk av denne metoden i undervisning, kan det være aktuelt å dele datamaterialet i basisgrupper/klasser for å få en spesifikk gruppes forutsetninger og opplevelser.

##### **4.1.1.1. Bakgrunnsinformasjon på elevinformantene, og elevens fremtidsutsikter**

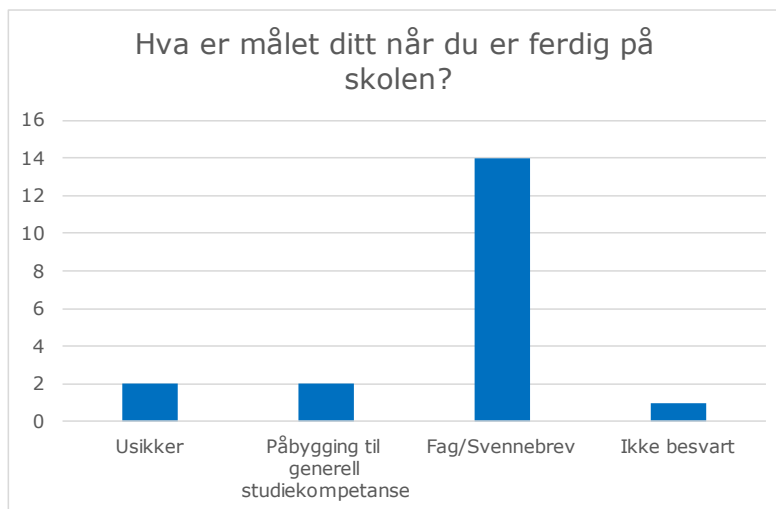
Først vil jeg skrive litt om bakgrunnsinformasjonen til informantene. Jeg velger å kombinere denne kategorien med spørsmålene, som omhandler elevens fremtidsutsikter. Dette er faktorer, som er med på å skape forventinger eleven tar med seg til skolen. Jeg har i analysen koblet elevens forventinger opp imot selvbestemmelsesteorien, og begrepet motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Det var 19 elever som besvarte spørreskjemaet. Elevene var fordelt på to paralleller i VG1 Bygg- og anleggsteknikk. Alle elevene bor hjemme sammen med foreldre/foresatte. 15 av elevene hadde VG1 Bygg- og anleggsteknikk som førstevalg. 14 av elevene rapporterte også at noen i nær omgangskrets arbeider innenfor Bygg- og anleggsfagene<sup>11</sup>. Dette viser at de fleste elevene i dette utvalget hadde en viss kjennskap til Bygg- og anleggsfagene før de

---

<sup>10</sup> Se vedlegg 1

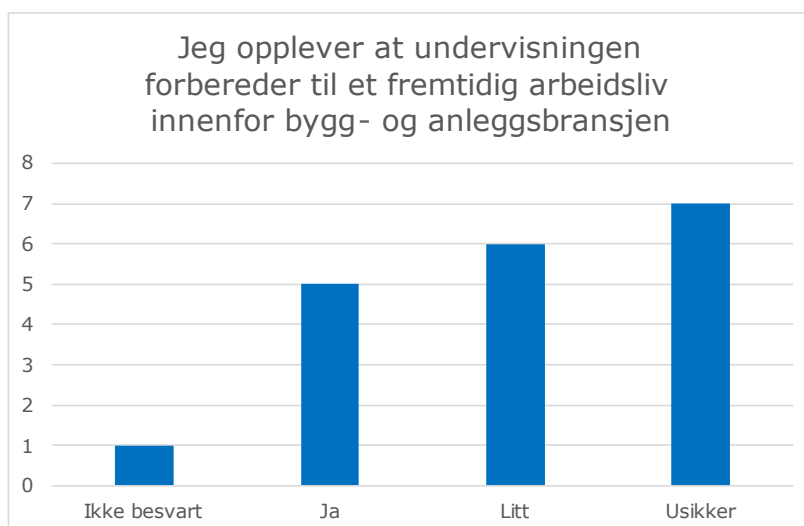
<sup>11</sup> Spørsmål 4 i spørreskjemaet vedlegg 1

begynte på videregående skole. Elevene ble også spurt om hva fremtidsutsiktene deres var<sup>12</sup>. Grafen under viser at de fleste elevene har et mål om fag/svennebrev etter endt utdanning.



**Graf 2: Elevens mål med undervisningen N=19**

To av elevene har planer om påbygging til generell studiekompetanse, mens tre av elevene besvarte at de var usikre, eller valgte å ikke besvare spørsmålet. Dette kan tyde på at elevene har et fremtidsmål om å bli fagarbeidere, og ser for seg at de skal arbeide i bransjen en stund. Jeg velger å sette spørsmålet om *elevens mål med undervisningen* i sammenheng med spørsmålet om de *opplever at undervisningen forbereder dem til en fremtidig yrkeskarriere i Bygg- og anleggsfagene*<sup>13</sup>. Vist i graf 3. Resultatet viser en overvekt på *litt* og *usikker*.



**Graf 3: Elevenes opplevelse av at undervisningen forbereder dem til et fremtidig arbeidsliv i bygg- og anleggsnæringen. N=19**

<sup>12</sup> Spørsmål 27 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>13</sup> Spørsmål 27 i spørreskjemaet vedlegg 1

Dette kan forstås som at elevene har en oppfattelse av sin egen fremtid, men er noe usikker på hva som forventes for å kunne nå målet. Resultatene viser at majoriteten av elevene besvarer spørsmålet med ja, og litt, som viser at de fleste elevene i dette utvalget har en formening om hva de planlegger å gjøre i fremtiden. Dette er med på å legge en forventning til hva eleven ønsker å lære på skolen. Dette er faktorer som indirekte påvirker motivasjonen, gjennom forventninger til det som skal komme. Det påvirker blant annet den identifiserte reguleringen av handlinger (Ryan & Deci, 2000) eleven må utføre for å kunne nå sin målsetting. Dette leder til neste kategori, som omhandler elevenes oppfattelse av undervisningen.

#### 4.1.1.2 Elevens oppfattelse av undervisningen

For å undersøke hvordan elevene opplever sin undervisningshverdag, stilte jeg noen spørsmål om hvordan de opplever undervisningen. Det første spørsmålet var om elevens egen subjektive opplevelse av undervisningen<sup>14</sup>. Spørsmålene går fra *meget bra* til *meget dårlig*. Det var ingen elever som svarte *meget bra*, derfor vises ikke den variabelen med i graf 4 under.

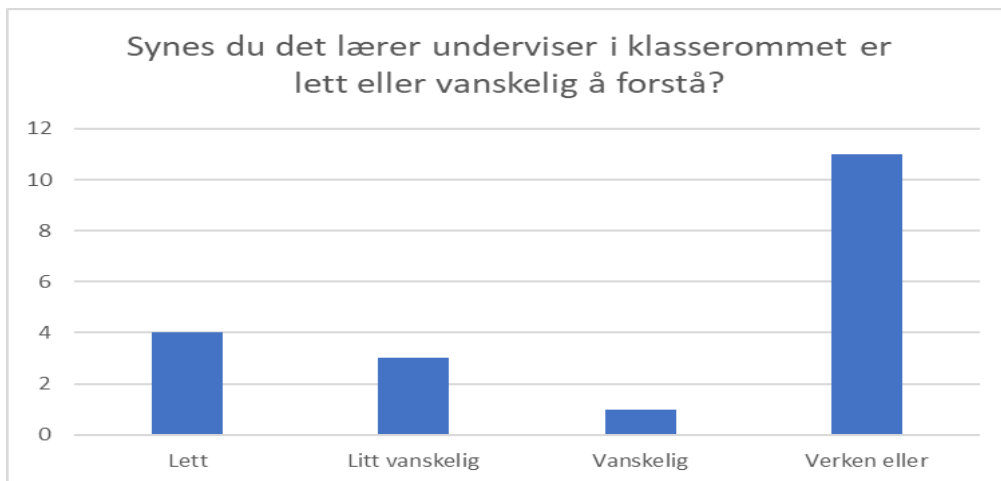


Graf 4: Elevenes opplevelse av undervisningen i klasserommet. N=19

Grafen viser at de fleste elevene opplever undervisningen som bra, men det er også elever som har svart *litt dårlig*, og *meget dårlig*. Setter vi dette sammen med at ingen elever har svart *meget bra*, kan dette vise at elevene ikke er helt fornøyde med undervisningen. Dette er noe jeg skal diskutere mer senere i oppgaven. Det neste spørsmålet som ble stilt til elevene var om de opplever at det som undervises er lett å forstå<sup>15</sup>. Svaralternativene gikk fra *lett* til *vanskelig*, med et gjennomsnitt på besvarelsene på *verken eller*. Viser det i graf 5.

<sup>14</sup> Spørsmål 6 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>15</sup> Spørsmål 8 i spørreskjemaet vedlegg 1



**Graf 5: Elevenes oppfattelse av vanskelighetsgraden på undervisningen. N=19**

Siden de fleste elevene besvarte med *verken eller*, kan dette tyde på at læreren har lagt undervisningen med en gjennomsnittlig vanskelighetsgrad. Grafen kan også vise at elevene som er litt usikre, besvarte *verken eller*. Ser man bort fra kategorien *verken eller*, viser grafen en liten overvekt på *litt vanskelig*, og *vanskelig*. Dette kan vise at elevene opplever undervisningen som litt vanskelig til tider. Settes dette i sammenheng med spørsmålet om overførbarheten av det som undervises i klasserommet til den praktiske hverdagen<sup>16</sup>, svarer de fleste elevene *verken eller*. Elevene ble også bedt om å besvare et spørsmål om de opplever at det som undervises i klasserommet er overførbart til den praktiske undervisningen. Viser det i graf 6.



**Graf 6: Elevenes oppfattelse av undervisningens overførbarhet til den praktiske hverdagen. N=19**

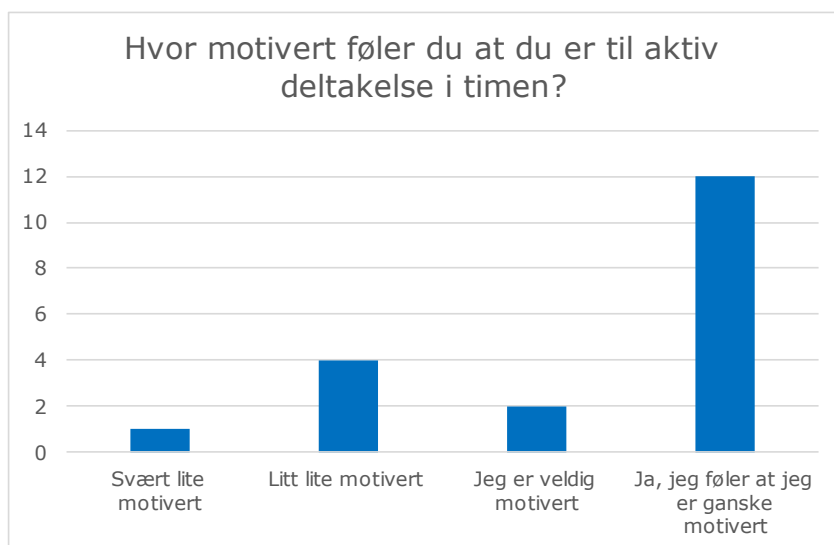
<sup>16</sup> Spørsmål 9 i spørreskjemaet vedlegg 1

Grafen viser en tydelig overvekt på variabelen verken eller. Samtidig er det enkelte elever som synes det synes det som undervises er lett, mens andre elever synes det som undervises er vanskelig å overføre til den praktiske undervisningen.

Det ble også stilt et spørsmål om elevene kunne skrive inn hvilken undervisningsmetode de selv foretrekker, som de opplever at de lærer mest av. De fleste elevene besvarte at de lærer best av å gjøre noe. Dette er elever som ønsker et praktisk arbeid, og som planlegger en yrkeskarriere med praktisk arbeid. Dette viser at en av jobbene til læreren er å legge undervisningen så tett opp til det praktiske fagfeltet som mulig. Jeg kommer til å diskutere litt av dette i lys av teorien om praksisfelleskaper (Wenger, 2004). En idé er å se om noe av undervisningen som gjennomføres i klasserom, heller kunne blitt gjennomført med praktiske oppgaver som elevene utfører.

#### 4.1.1.3 Motivasjon

Den neste kategorien med spørsmål, omhandler elevens motivasjon. Elevene ble spurt om hvor motiverte de var til aktiv deltagelse i undervisningen<sup>17</sup>. De fleste elevene svarte at de er ganske motiverte, mens det er en gruppe som også rapporterer at de er mindre motiverte eller lite motiverte. I graf 7 viser jeg resultatene fra spørsmålet om hvor motivert elevene oppfatter egen motivasjon til aktiv deltagelse i undervisningen.



**Graf 7: Elevens opplevelse av egen motivasjon til aktiv deltagelse i undervisningen. N=19**

Resultatet viser en overvekt på svarene *veldig*, og *ganske motiverte*, samtidig som det er en liten gruppe som har svart at de er *lite*, eller *svært lite motiverte*. Disse resultatene kan være med å vise ulikhetene i elevgruppa. Det kan tyde på at det er et større flertall elever med tydelige fremtidsutsikter, og som opplever at de er motiverte til å ta del av undervisningshverdagen. Jeg har ikke hatt muligheten til å kontrollere om det er sammenheng mellom manglende motivasjon, og usikre fremtidsutsikter. Dette kunne vært interessant, for det kan være en relevant sammenheng mellom manglende identifiserbare fremtidsutsikter, og motivasjonen til innsats i timen. Det leder til den neste kategorien, som omhandler elevens oppfattelse av klassemiljøet.

<sup>17</sup> Spørsmål 10 i spørreskjemaet vedlegg 1

#### 4.1.1.4 Klassemiljø

I spørreundersøkelsen ble elevene spurt om hvordan de opplever arbeidsroen i klasserommet<sup>18</sup>. Resultatet viser at mange elever reagerer på støy, og forstyrrelser med kommentarer som: *ikke bra azz, til tider veldig bråkete, ganske dårlig av og til*. Samtidig responderer elevene med at arbeidsro er viktig for at de skal lære<sup>19</sup>. I graf 8 viser jeg resultatene av spørsmålet om arbeidsro er viktig for at eleven skal lære.



**Graf 8: Viktigheten av arbeidsro i undervisningen. N=19**

Grafen viser en klar overvekt på *ja*, som viser at arbeidsro oppleves som viktig for at elevene skal lære. Dette viser at arbeid med klassemiljø, og arbeidsro kan være viktig for at elevene skal få et godt utbytte av undervisningen. Elevene ble bedt om å rangere hvordan de opplever klassemiljøet<sup>20</sup>. I graf 9 viser jeg resultatene av dette spørsmålet.



**Graf 9: Elevenes rangering av klassemiljøet, på en skala fra 1 til 6. N=19**

<sup>18</sup> Spørsmål 21 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>19</sup> Spørsmål 22 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>20</sup> Spørsmål 18 i spørreskjemaet vedlegg 1



Dataene viser at de fleste elevene rangerer klassemiljøet som godt, med en median på 5. Dette viser at de fleste elevene trives godt i disse to klassene, men at det er noen som ikke opplever klassemiljøet som like bra. Disse resultatene viser at de fleste elevene oppfatter klassemiljøet som bra, men det kan være litt støy, og forstyrrelser, som påvirker klassemiljøet. Dette viser at elevene ønsker å ha et godt arbeidsmiljø, med arbeidsro i timene. Jeg velger å sette kategoriene klassemiljø, og innsats etter hverandre i denne masteroppgaven, siden det kan være en relevant sammenheng mellom opplevelse av klassemiljø, og elevens motivasjoner til innsats. Dette kan også sette teorien om praksisfelleskaper (Wenger, 2004) i sammenheng med motivasjonsteorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). Der praksisfelleskapet påvirker de ulike gradene av motivasjon, som eleven kan oppleve. Dette leder til neste kategori som, omhandler elevens innsats i timene på skolen.

#### 4.1.1.5 Innsats

I kategorien innsats, ønsker jeg å undersøke elevenes forståelse, og egenrapportering av egne- og medelevers innsats i klasserommet. Dette er kunnskap, som kan hjelpe oss med å forstå elevens opplevelse av egen virkelighet. Elevene ble bedt om å rangere egen innsats i timen. Viser resultatet i graf 10.<sup>21</sup>

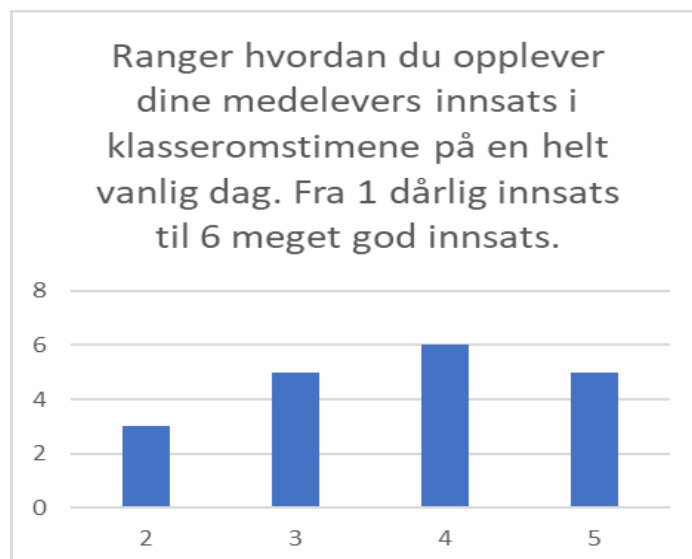


**Graf 10: Elevenes rangering av egen innsats i undervisningen. N=19**

Svarene til elevene var relativt jevnt fordelt, med en liten overvekt på kategori 5. En interessant observasjon i denne statistikken er at ingen har rangert egen innsats på verdiene *1 dårlig innsats*, eller på kategori 2. Det gjør at statistikken i hovedsak kan forstås som et bilde av hvordan elevene ønsker at man ser på deres egen innsats. Derfor er det videre interessant å se denne statistikken i sammenheng med neste spørsmål, som ba elevene å rangere medelevenes innsats. Dette vises i graf 11<sup>22</sup>.

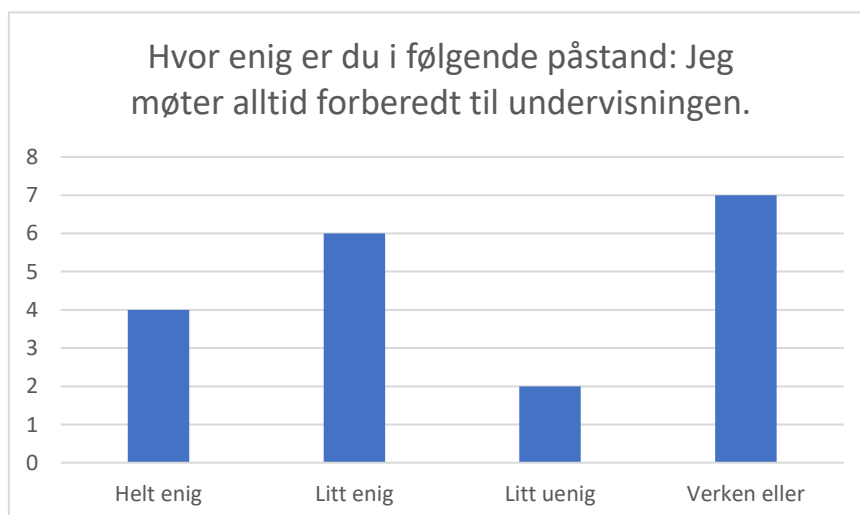
<sup>21</sup> Spørsmål 23 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>22</sup> Spørsmål 24 i spørreskjemaet vedlegg 1



**Graf 11: Elevenes opplevelse av medelevers innsats i timen. N=19**

Grafen viser at elevene rangerer medelevenes innsats litt lavere enn egen innsats. Ser vi på medianen, ligger den på kategori 4 på begge spørsmålene. Selv om disse dataene ikke gir grunnlag for omfattende analyser, viser det allikevel at elevene vurderer sin egen innsats i klasserommet til å ligge høyere enn det andre oppfatter. Her kommer det altså frem at det er ulike forståelser av hvordan en gruppe elever opplever egen- og andres innsats, og at det kan hende at flere overvurderer selv, eller undervurderer andres innsats. Under det neste spørsmålet ble elevene også bedt om å besvare en påstand om de møter forberedt til timen<sup>23</sup>. Viser resultatene i graf 12.

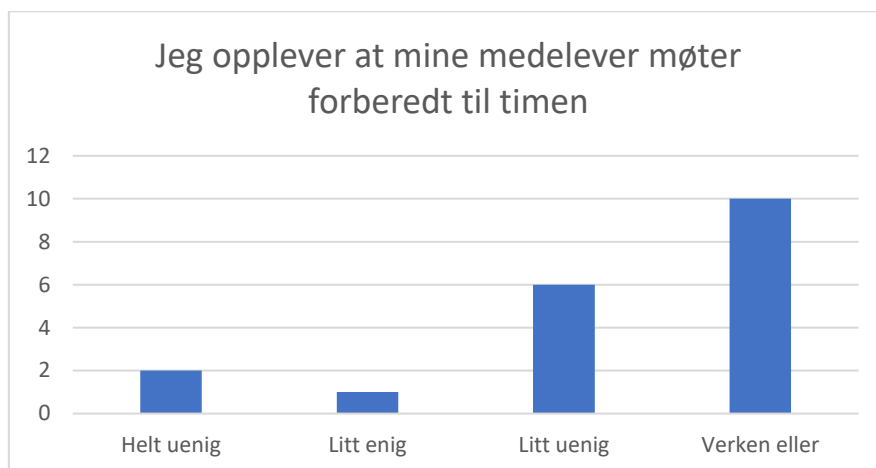


**Graf 12: Elevenes rapportering av egen forberedelse til undervisningen. N=19**

Resultatet viser at de fleste elevene svarte: *helt enig*, *litt enig* eller *verken eller*. Det er en liten overvekt på *verken eller*. Dette er resultater som kan tolkes som at elevene selv mener at de møter forberedt til timen. Samtidig kan også grafen vise at elevene til en

<sup>23</sup> Spørsmål 25 spørreskjemaet vedlegg 1

viss grad stiller seg likegyldige til temaet om å møte forberedt til undervisning. Det neste spørsmålet, som ble stilt til elevene var om de opplever at deres medelever møter forberedt til timene<sup>24</sup>. Disse resultatene vises i graf 13.



**Graf 13: Elevenes rapportering av medelevers forberedelse til undervisningen. N=19**

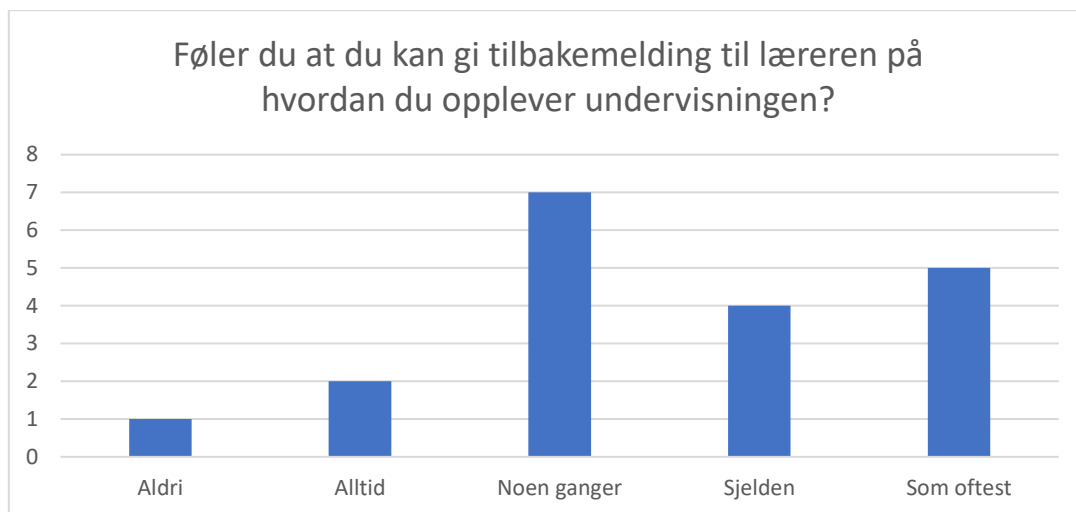
Grafen har en tydelig overvekt på svaralternativet *verken eller*. Disse resultatene viser at elevene rapporterer generelt egen innsats høyere enn medelevenes innsats. Her ser vi at det er ganske jevnt fordelte svar på om elevene selv alltid møter forberedt til timen, med en vekt på *helt enig* og *litt enig*. Det er ellers en gruppe som svarer *verken eller*, og to elever som svarer *litt uenig*. Ser vi på resultatene av spørsmålet, der elevene ble spurt om medelevers innsats i timen, er hovedvekten av svarene på *verken eller* og *litt uenig*. Dette kan tyde på at resultatene er litt like med rangeringen av egen, og medelevers innsats. Overordnet sett ser elevene på sin egen innsats som litt bedre enn sine medelevers innsats. Dette kan være en interessant observasjon, ettersom elevene ofte må samarbeide om oppgaver og prosjekter. Det kan eksempelvis vise at elevene eksternaliserer utfordringer, og har lettere for å se på andre som mindre aktive, mer bråkete, eller mindre forberedte. Dette viser til forståelsen av hvordan eleven oppfatter praksisfelleskapet som system, og om hvordan den sosiale strukturen blir skapt, og gjenskapt i praksisfelleskapet (Wenger, 2004). Dette temaet leder mot neste kategori, som omhandler spørsmål om muligheten til å påvirke egen undervisningshverdag.

#### 4.1.1.6 Elevmedvirkning

Et sentralt tema i dagens skole er *elevmedvirkning*. Dette er blant annet regulert gjennom opplæringsloven, §3-4, som forteller at eleven eller lærlingene skal ta aktivt del i undervisningen (Opplæringslova, 2021). Videre er det konkretisert i læreplanens overordnede del, som forteller at undervisningen skal tilpasses elevens evner, at eleven skal ta aktivt del i undervisningen, og tar ansvar for egen læring (*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, 2017). Jeg spurte i spørreundersøkelsen om elevene opplevde at de kunne gi tilbakemeldinger til læreren om undervisningen<sup>25</sup>. Dette vises i graf 14.

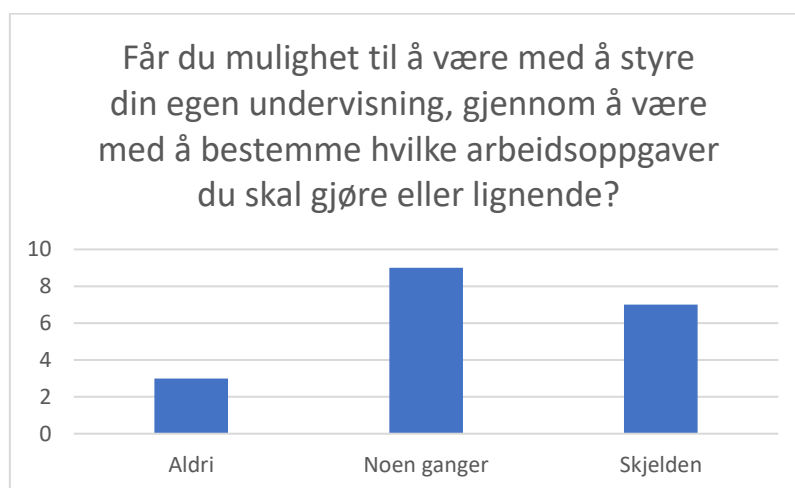
<sup>24</sup> Spørsmål 26 i spørreskjemaet vedlegg 1

<sup>25</sup> Spørsmål 15 i spørreskjemaet vedlegg 1



**Graf 14: Hvordan elevene opplever å kunne gi tilbakemelding til læreren. N=19**

De fleste besvarte enten *noen ganger* eller *som oftest*. Dette kan vise at det er en form for åpen dialog i undervisningen, der elevene føler seg komfortable til å kunne gi tilbakemelding til læreren. Dette er interessant i et maktperspektiv, der en lærer ofte har støtte i en formell diskurs om de formelle rammene for undervisningen. En lærer har, som nevnt, også mulighet til å sanksjonere elevene om de ikke følger disse rammene. For en lærer kan dette være sentral informasjon, som kan være nyttig under planlegging, og evaluering av undervisningsarbeid med tanke på elevenes opplevelse av sin medvirkning. I tilfeller hvor det er intensjon om å bruke medvirkning for å øke motivasjonen, vil negative svar på dette indikere at elevene ikke faktisk opplever at deres ønsker og preferanser blir ivaretatt av lærerens undervisningsplanlegging. Jeg stilte også et spørsmål om elevene fikk mulighet til å være med på å styre sin egen undervisningshverdag, se graf 15<sup>26</sup>.



**Graf 15: Elevenes opplevelse av muligheten til å kunne påvirke egen undervisning. N=19**

<sup>26</sup> Spørsmål 16 i spørreskjemaet vedlegg 1

De fleste svarte *noen ganger*, mens et betydelig antall svarte *sjelden*. Vi må her diskutere at det er 7 respondenter som har svart *sjelden*. Dette kan være resultat av at elevene ikke nødvendigvis forstår hva det å bestemme egne arbeidsoppgaver betyr i denne sammenheng. Det kan også bety at undervisningen er relativt standardisert, og lagt opp til et løp der alle elevene skal gjennomføre nesten de samme arbeidsoppgavene, undervisningsaktiviteter og lignende. Jeg velger å forstå dette resultatet som at flere av elevene ikke opplever at de blir hørt og forstått, når lærerne planlegger undervisningen. Overordnet sett viser resultatene fra spørreundersøkelsen at elevene er en sammensatt gruppe. Enkelte elever har en tydelig forventning om hva de skal lære på skolen, og har tydelige fremtidsutsikter. Andre elever er mer usikre, og har det ikke helt klart hva de vil gjøre i fremtiden. Dette er resultater, som kan ha betydning for elevens motivasjon, og innsats i undervisningen. For å finne flere utdypende svar, intervjuet jeg fire etter at de hadde fullført spørreskjemaet. Resultatene av intervjuene har jeg valgt å kalle *elevenes stemme*.

#### 4.1.2 Elevens stemme

I dette delkapittelet ønsker jeg å få frem elevens forståelse av undervisningshverdagen. Dette kapittelet er delt i to deler, der den ene delen handler om *forventinger*, mens den andre delen omhandler elevens oppfattelse av *realitetene*. Kategoriene er utviklet gjennom den abduktive prosessen til dette prosjektet. I den første runden med analysering av de transkriberte elevintervjuene, valgte jeg å bruke følgende koder: *indre motivasjon*, *ytre motivasjon* og *demotivasjon*. Deretter så jeg materialet i lys av selvbestemmelsesteorien, og oppdaget at jeg også kunne analysere datamaterialet i kategorier, som omhandler elevenes opplevelser (heretter skrevet som realiteter) og forventninger. Sitatene er hentet fra intervjuer gjort med elevene. Intervjuguiden ligger vedlagt i denne oppgaven<sup>27</sup>.

##### 4.1.2.1 Forventninger

Elevene møter på skolen med en forventning om hva de skal lære, og hvordan skolehverdagen skal se ut. En forventning er noe som også kan forstås ut ifra selvbestemmelsesteorien, der forventningene legger premissene til hvordan motivasjonen kan opptre. Det kan for eksempel være at en elev har en forventning om at den skal lære å bygge et hus. Dermed ønsker den å lære seg det som trengs av kunnskap, og ferdigheter for å bygge et hus. Eleven har i dette tilfellet en egen indre motivasjon til å begynne læringsarbeidet. Dette kan forstås som elevens egen autonomi (Ryan & Deci, 2000). Når en aktør tenker å ta del i et bestemt praksisfelleskap (Wenger, 2004), i dette tilfellet en elev som ønsker å bli en del av et byggfaglig miljø, innehar den aktøren en forventning om hvilke kunnskaper, og ferdigheter aktøren trenger til fremtiden. Jeg velger å starte med et sitat fra en informant, som beskriver opplevelsen av manglende relevans som demotiverende for læring og konsentrasjon.

Det som er bra i noen fag, er at du ser bruken av det når vi er på verkstedet og har praktiske timer. Det som er vanskelig er å følge med på det du ikke ser at du får bruk for. Så da blir man umotivert, og orker ikke å følge med. Man ser ikke noe nytte i det. (Sitat fra informanten Sander)

---

<sup>27</sup> Se vedlegg 2 intervjuguide- elev

Sitatet viser at eleven møter undervisningen med en tydelig forventning om hva som skal læres, og hvorfor det er relevant å kunne. Utfordringen er når eleven får beskjed om å lære noe den ikke anser som relevant å kunne. Her har læreren en utfordring med å hjelpe elevene til å forstå hvorfor akkurat denne kunnskapen er viktig/relevant å kunne for fremtiden. Undervisning er litt spesielt, siden den hele tiden forsøker å forutse hvilke kunnskaper som eleven kan trenge i fremtidens hverdag. Dette er som at de som planlegger hva som skal undervises (læreplanverket), og de som planlegger selve undervisningen (lærerne), ser inn i en magisk krystallkule, og får svaret på hvilke kunnskaper som er viktige for elevene noen år frem i tid. Det er viktig å presisere at undervisningsplanlegging ikke er ren gjetning/spådom. Det er en kvalifisert prediksjon av hvilke kunnskaper, og ferdigheter som er relevante for aktøren i fremtiden. Dette er basert på erfaring, og tidligere kunnskap om temaene, men det er ikke alltid at elevene forstår relevansen av kunnskapen de lærer. Her blir det viktig for læreren også å forklare hvorfor akkurat denne kunnskapen er viktig for elevene å kunne i fremtiden. Et sitat fra en annen elev jeg intervjuet viser noe av det samme.

I naturfag lærer vi om tarmsystemet, hvorfor blodet er rødt, og hvordan vi tar opp næring. Jeg skal bli skytebas, jeg skal sprengte fjell jeg, og trenger ikke å lære hvordan mat tas opp i kroppen eller når Mona Lisa ble malt. Det er helt unødvendig. Det er funfacts halvparten av det vi lærer om. (Sitat fra informanten Jon)

Sitatet viser at eleven har en tydelig formening om hva- og hvilke kunnskaper, som er viktige for å kunne for fremtiden. Når eleven møter kunnskaper, som den ikke anser som relevant, omtaler han de kunnskapene som *fun facts*. En *fun fact* kan oversettes som en gøyale kunnskap, som ikke har noen reell betydning for personens hverdag. Selv om eleven ser kunnskapen som en morsom, men irrelevant kunnskap, betyr ikke det at kunnskapen er irrelevant for eleven i fremtiden. Her blir det viktig for læreren å hjelpe elevene med å etablere en forståelse av hvorfor akkurat denne kunnskapen er viktig å kunne noe om. Her kan det være på sin plass å presisere at elevene her trolig ser på det som undervises i programfagene som mer relevant, enn det som undervises i fellesfagene. En informant viser det i følgende sitat:

Naturfag er det mye interessant, men ikke alt jeg trenger å vite, eller i engelsk når vi skal se film om noe, og analysere filmen. Jeg vet ikke når jeg trenger det i arbeidslivet f.eks. Det er sånn læreplanmålene er, så får ikke gjort noe med det. (Sitat fra informanten Peder)

Her sier eleven nettopp det at det er mye interessant som undervises, men at han ikke forstår hvordan akkurat denne kunnskapen vil være relevant i arbeidslivet. Samtidig resignerer eleven på at det er slik læreplanmålene er utformet, og at det bare må læres, uten at elevene får gjort noe med akkurat det. Sitatet viser at han har en reflektert forståelse av hva som undervises, men at opplever å ikke forstå hvorfor akkurat de ulike kunnskapene/ferdighetene er relevante for en fremtidig arbeidshverdag. Den samme informanten beskriver også sin oppfattelse av hvordan den sosiale statusen på Bygg- og anleggsteknikk er. Eleven beskriver en oppfattelse av at de elevene som går der, ikke er noe særlig interessert i skolen, men bare ønsker seg ut en greit betalt jobb.

De i fellesfagene er stereotypisk, som folk tenker på når de hører bygg og anlegg. Dårlige karakterer, driter i skolen, hørte bare at bygg var en lett måte å tjene penger på, med kort utdanning. Det er mange som sitter der og koddet, blir kastet ut av timene, og får ikke gjort noe/konsentrert seg om noe. (Sitat fra informanten Jon)

Sitatet viser også en form for underkjennelse av fagets karakter- og tradisjonelle status i samfunnet. Samtidig kan også sitatet speile hvordan omgivelsene oppfatter Bygg- og anleggsteknikkfagene i dagens samfunn. Dette er interessant tema for videre diskusjon. Sitatene i denne analysen viser at elevene innehar tydelige forventninger til både det som skal læres, hvordan det skal undervises, og hvordan elever og lærere skal opptre i undervisningen. Dette inkluderer både det substansielle innholdet i undervisningen, og hvilken adferd de ulike rollene forventes å innta. I neste kapittel skal jeg vise frem undervisningens realiteter. Det omhandler hva elevene gjør i undervisningen for å lære.

#### **4.1.2.2 Undervisningens realiteter- elevenes oppfattelse av undervisningen**

I dette underkapittelet ønsker jeg å vise frem elevenes egne opplevelser med undervisningen. Det første sitatet omhandler en tegnetime, der eleven ikke ser relevansen av å tegne for hånd. Informanten sier at lærerne gjør slik de alltid har gjort.

Forsker: Opplever du at klasseromsundervisning lærerne legger opp til motiverer deg?  
Eleveinformant: Absolutt ikke! Lærerne sier at vi har en stemme i hvordan vi skal bli undervist. Vi får en stemme, men det blir ikke gjort noe med i de fleste tilfellene. Det er ikke sånn at jeg går rundt og sier at jeg vil ha det sånn eller sånn, men jeg gidder ikke å si noe, for det hjelper ikke. Lærerne finner en måte de har gjort det på i 20 år, og om det er motiverende eller ikke har ikke noe å si. Forsker: Så du føler at lærerne ikke lytter?  
Informant: Nei, de fleste lytter ikke. Noen gjøre det. Forsker: Kan du forklare litt mer om det? I: Ja, med noen eksempler? Forsker: Ja, gjerne det. I: ja, sånn som nå holder vi på med tegnetimene. Jeg synes ikke det er gøy å tegne på ark, vi skal ikke lære å tegne på ark, for da hadde vi gått design og håndverk. Vi skal lære oss å tegne f.eks. hus tegning, men det gjør alle på PC nå. Læreren vår mener vi skal lære oss det på ark for å forstå en tegning. Jeg mener at det er enklere å tegne på PC for det har vi nytte av senere. (Sitat av samtale mellom informanten Sander og forsker)

Sitatet viser at eleven oppfatter undervisningen som gammeldags, og lite oppdatert. Eleven forteller at han har forsøkt å informere læreren om at undervisningen ikke oppleves som relevant for fremtiden, men at han ikke blir hørt i sine argumenter. Samtidig kan også sitatet vise at denne informanten ikke helt har forstått hvorfor læreren har laget de arbeidsoppgavene, som skal utføres. I dette tilfellet kan det se ut som at eleven ikke skjønner at ved å lære å tegne på ark, forbereder læreren elevene på fremtidige skisseringsoppgaver, og noe som er ganske vanlige å gjøre i byggebransjen. I læreplanen for VG1 Bygg- og anleggsteknikk er det kun beskrevet at eleven skal kunne forstå tegninger, og beskrivelser, samt tegne skisser og konstruksjoner i målestokk (*Læreplan i vg1 Bygg- og anleggsteknikk (BAT01-03)*, u.å.). Læreboka jeg selv benytter i undervisning, *Tegningsforståelse og 3D-modellering*, beskriver at det vanlige i dag er at arbeidstegninger blir laget digitalt (Rostgaard & Selvær, 2021). Samtidig gir boken forslag til arbeidsoppgaver, som elevene kan utføre for hånd. Min konklusjon er at det er nyttig for eleven å kunne tegne både for hånd, og digitalt. Eleven oppfatter dette som at læreren ikke følger med i tiden, og at læreren ikke tar hensyn til at kunnskapen blir oppdatert. Følgende sitat viser dette:

Nå er det andre tider, det kommer nye ting, program for å lære. Før var det kritt og tavle, men lærerne har det samme gamle som de hadde. Når vi startet med elektronikk og smartboard, lagde de sikkert en powerpoint, og den har de hatt den i alle år. Jeg har sett at noen lærere har powerpoints fra 2014. Ting oppdateres, tenker jeg. (Sitat fra informanten Sander)

Sitatet viser at eleven opplever undervisningsopplegg, som ble laget i 2014, som gamle og utdaterte. Dette er et sitat som ikke nødvendigvis viser at det i realiteten er utdatert. Det handler trolig mer om hvordan det oppleves når eleven observerer at læreren gjenbruker undervisningsmaterialet over en lengre tid. Elevens virkelighetsforståelse er at verden går fremover, og at morgendagens kunnskaper ikke nødvendigvis er det som er relevante i dag. Hvordan undervisningen blir lagt opp er avhengig av læreren, som gjennomfører undervisningen. Her kan utfordringen være at læreren ikke har nådd igjennom med å forklare elevene hvorfor de skal lære det de skal kunne. Samtidig er det viktig å se at elevgruppa er kompleks, med ulike interesser, og faglige forutsetninger. Et eksempel kom fra en informant om at læreren hadde gitt han en ekstra pause for at han skulle få tid til å summe seg, slik at han fikk bedre forutsetninger for å komme seg igjennom dagen.

Ja, en onsdag for noen uker siden møtte jeg opp til timen. Hadde hatt sen trening dagen før. Var ikke motivert til å starte da vi startet. Læreren lurte på hva som var galt, om jeg var dårlig. Jeg var trøtt og sliten. Han synes det var greit, og jeg fikk ti minutter til å komme meg på plass. (Sitat fra informanten Peder)

Her kan læreren også komme i en form for etisk skvis, siden den bevisst forskjellsbehandler enkelte elever fremfor andre elever. Dette er handlinger, som medelever kan legge merke til, og stille spørsmål ved. En av utfordringene i slike situasjoner er hvilken informasjon læreren kan formidle til medelevene, om en enkeltelev. Her er det viktig å presisere at lærerens taushetsplikt er gjeldene, og at det er nyttig å gi medelevene en form for generell forklaring, som ikke utleverer informasjon om enkelte medelever. En annen form for tilpassing av undervisningen kan være ved bruken av varierte, og alternative undervisningsopplegg, som kan bidra med å motvirke ulike utfordringer elevene har. For eksempel hadde en av informantene dysleksi, som ga han utfordringer med undervisningsopplegg som omhandlet lesing, og skriving. Derfor foretrekker han gruppeoppgaver, og undervisningsopplegg som ikke innebærer mye lesing og skriving.

Jeg har dysleksi, så det blir ekkelt å jobbe med skriving og lesing på egenhånd. Derfor liker jeg gruppeoppgaver. Når det er grupper, er vi gode på å fordele oppgavene. Når jeg jobber alene, kan jeg ikke vise mitt fulle jeg. Det blir feillesing og skrivefeil, så jeg kan misforstå oppgaven. (Sitat fra informanten Iver)

Eleven bak dette sitatet er bevisst på at han ønsker undervisningsopplegg, som legger til rette for at elevene kan få vist frem sitt beste resultat. Dette er et relevant sitat, som viser at eleven ønsker å hele tiden få både vist, og bevist hva de kan for læreren. Dette er nyttig å sette i sammenheng med fokus på lærerrollen, gjennom vektlegging av vurdering og dokumentasjon av kunnskap. Informantene hadde ulike opplevelser av hva som er god undervisning. En annen elev forteller at den foretrekker at læreren gjennomgår- og forklarer det som skal læres til elevene.

Enten at vi er på verkstedet og gjør noe. Gjør det vi prater om. Eller at han prater om det, enkelt og greit. At det har en presentasjon på tavla, og prater om det. Det er det som fungerer for meg. (Sitat fra informanten Jon)



Dette sitatet viser at elevene også foretrekker å bli undervist gjennom tavleundervisning. Å velge en undervisningsmetode, som treffer elevene, kan være en utfordrende balansegang for den som underviser. Elevene ble spurt om de opplever at lærerne brydde seg om hvordan de lærer. En av informantene svarte at det var avhengig av læreren, og at det varierer fra lærer til lærer.

Forsker: Føler du at lærerne bryr seg om hvordan du lærer? Informant: Ja, de gjør jo det. Det er fra lærer til lærer. Noen er interessert, alle er interessert, men noen mer enn andre. (Sitat fra informanten Peder)

Dette viser at elevene oppfatter at lærerne oppriktig bryr seg om hvordan de lærer, men at de ikke alltid opplever at lærerne tar hensyn til deres meninger, og tilbakemeldinger. Det viser også noen av utfordringene som oppstår når elevene har ulike behov, og forventninger, som læreren har ansvaret for å møte i en felles undervisningsgruppe. Avslutningsvis i denne analysen av elevens oppfattelser om motivasjoner, og forventninger, vil jeg trekke frem et sitat som kan tyde på at elevene ikke oppfatter den yrkesteorietiske opplæringen som komplisert teori.

Arbeidsmiljø og dokumentasjon<sup>28</sup> legges opp bra. Jeg forstår alt, og jeg gjør oppgavene. Det er det teoretiske favorittfaget mitt, for jeg lærer noe. (Sitat fra informanten Peder)

Det kan forstås som at eleven er mer motivert i timene der de skal lære ting, som de synes er relevante for deres fremtidige yrkeskarriere. Her er det på sin plass med en diskusjon om fellesfagenes rolle i yrkesopplæringen. Tilbakemeldingene fra elevene viser at undervisning er en meget kompleks oppgave, der det er ulike interesser, og hensyn som må tas. I tillegg er elevgruppa kompleks, der det er mange ulike hensyn, som må gjøres for å kunne gi elevene den undervisning de trenger. Jeg velger å bruke begrepene *forventinger*, som en beskrivelse av hva elevene forventer av undervisningen, og *realiteter*- som er den opplevelsen elevene får av undervisningen. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen. Dette leder til lærerrollen. I neste kapittel skal jeg se på hva lærerinformantene valgte å svare, da jeg intervjuet dem.

## 4.2 Yrkesfaglærerens opplevelser

Jeg velger å starte dette kapittelet, som omhandler lærerens stemme, med et sitat som fortjener en sentral plassering, der en av informantene beskriver hvordan enkelte elever har mindre muligheter til å lykkes med skolearbeidet. I dette kapittelet ønsker jeg å gi læreren en stemme, og se hva de kan fortelle om forventninger og motivasjon. Sitatet viser lærerens frustrasjon over det han oppfatter som «plasseringselever», altså at de er plassert i et yrkesfaglig studieprogram, på grunnlag av manglende skoleprestasjoner i ungdomsskolen.

Det er dårlig rådgivning fra ungdomsskolen. De har ikke fullført ungdomsskole. Fritak fra alt av ulike årsaker. Er ikke teoretikere, og kan ikke gå studiespesialisering. Har de mye fravær, kan de i alle fall ikke gå der, for da må du være der og følge med. Da blir de puttet inn på yrkesfag er vårt inntrykk, for det er enklere. De som har det som førsteønske er ikke noe problem., men de som har blitt puttet hit fordi de ikke har noen plass å gjøre av dem, de kommer med ryggsekken full av papirer fra ungdomsskolen, og da er yrkesfag TP,

---

<sup>28</sup> Arbeidsmiljø og dokumentasjon er et fag for elevene på VG1 Bygg og anleggsteknikk. Kompetansemål etter arbeidsmiljø og dokumentasjon - Læreplan i vg1 bygg- og anleggsteknikk (BAT01-03) (udir.no)

bygg, service og samferdsel, som ikke er den statusen blant akademikere. (Sitat fra lærerinformanten Kjell)

Dette sitatet viser en del av hverdagen til læreren. Vedkommende snakker om rådgivningen i ungdomsskolen, og utfordringene med at alle elevene skal presses gjennom et ordinært opplæringsløp i videregående skole. Det kan oppfattes som at han opplever at rådgiverne ikke innehar en god reell situasjonsforståelse av hva yrkesopplæring innebærer, og kjennskap til hvilke egenskaper som er nyttige for fremtidige fagarbeidere. Dette er to faktorer, som kan påvirke elevenes forventninger til skolen. Samtidig kan hele sitatet også forstås som at det er en form for sosial ulikhet mellom de rent teoretiske, akademiske fagene, og de praktiske yrkesfagene. Der de tradisjonelle skolefagene blir vektlagt med en høyere verdi enn de praktiske fagene. Dette er en antagelse, som blant annet støttes av artikkelen til Hedvig Skonhoft Johannesen, om miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen (H. S. Johannesen, 2019), der hun argumenterer for at den boklige lærdommen blir vektlagt som en viktigere kapital enn den praktiske. Lærerinformantene i denne studien er erfarne lærere, og har, som nevnt, henholdsvis minst 15- og 20 år i skolen. Dette kapittelet, som omhandler yrkesfaglærerens opplevelser, er delt i to underkapitler: *elevenes interesser*, og *undervisning*.

#### 4.2.1 Elevenes interesse styrer deres innsats

Som sitatet i innledningen til dette kapittelet viser, er kjennetegn ved elevgruppa et av hovedpremissene for hvordan en lærer kan forstå elevenes forventninger og motivasjoner. Det kan også forstås som en flengende kritikk av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen. Informanten oppfatter det som at rådgiverne på ungdomsskolen veileder elever, med manglede skoleresultater, og mye fravær, til å søke yrkesfag, som om yrkesfag skulle være enklere enn andre studieløp. Dette gjøres også uten at de tar nødvendige hensyn til elevenes interesser. Det tas heller et hensyn til en generell forståelse av at det er lettere å fullføre et yrkesfaglig studieprogram. Lærerinformantene snakket mye om viktigheten av at elevene hadde gode målsettinger med undervisningen, og skolegangen. Dette er premisser som er med på å skape motivasjon. Følgende sitat viser viktigheten av at elevene har en forventning, og et mål med skolegangen.

De har ei lærevillig holdning. «Jeg skal bli tømrer, og jobbe for det!». Da har vi igjen kroppsspråket og følelsene jeg har for elevene. Jeg merker at de jobber [...] Det trenger ikke være elever som har gjort det bra på ungdomsskolen, men de har interessen. (Sitat fra lærerinformanten Gunnar)

Her presiserer læreren at han ikke forventer at elevene som kommer er noen skolelys, som liker- og mester skolen godt. Det eneste han ønsker er at elevene har et mål, og en forventning om hva de ønsker å få ut av skolehverdagen, og hva formålet med skolen er for dem. Sitatet sammenfaller med det elevene sier om en forforståelse, og interesse rundt faget, som premissleverandør for egen motivasjon og engasjement. En annen lærerinformant snakker om forventningene til å fullføre studieløpet på normert tid, eller å fullføre i det hele tatt. Sitatet viser at læreren er bevisst på at ikke alle elevene har forutsetningene for å klare et studieløp på normert tid.

Ja, vi kan ta elever som ikke klarer det på 2 år, standard. Ikke besto/ikke klarte. Kanskje de er her i 3 år før de kommer seg ut. Da er de allerede tilbake i forhold til resten, som klarer det på ordinær tid. Enkelte av de som ikke klarer det på ordinær tid, er ikke interessert. Det er ikke evnene det står på for flere av dem, men det er interessen. De er

opptatt av andre ting enn å følge med på hva som skjer på tavla. (Sitat fra lærer informanten Gunnar)

Her er informanten inne på begrepet interesse. Er ikke den grunnleggende interessen til stede, vil det være vanskelig for læreren å motivere elevene til å gjennomføre opplæringen. Samtidig er det nyttig å erkjenne at elevene er i mange ulike livsfaser når de går på videregående skole, og er i ferd med å bli voksne. Dette er faktorer som kan påvirke elevens mentale tilstedeværelse i situasjonen. Kanskje er det ting, som ligger utenfor rammene til undervisningen, som påvirker elevens muligheter til å delta aktivt. Samtidig vil lærerne møte elever, som utfordrer deres autoritet, og reglene i klasserommet. Jeg velger å trekke inn et sitat fra en av informantene, som omhandler regelhåndtering, og ulike elever. Sitatet viser at elevene og lærerne stort sett har lik forståelse av reglene, men det vil ofte være forhandlinger om fortolkningen av reglene.

Forsker: Handler det om at det er ulik forståelse av reglene blant lærerne? Informant: nei, det er ikke forståelsen av reglene, men håndteringen av reglene. Det har ikke med forståelse, for alle forstår. Det er forskjell fra time til time. Når du legger grunnlaget for klassen med alt. Så er vi tilbake med de utfordrende elevene, som tøyer grensene. Og som til slutt får viljen sin, da har vi det gående. Da blir det opprør når det kommer en ny lærer. «Vi får lov hos han andre». Det har ikke noe med forståelsen av reglene, vi er enig alle sammen. Noen backer ut. Jeg har gjort det selv. Orker ikke ta alle kampene. Det går greit. (Sitat fra lærer informant Kjell)

Her ser vi at regler, som er laget for å etablere et grunnleggende arbeidsmiljø for elever og lærere, er kontinuerlig under forhandling. Dette kan settes i sammenheng med Foucaults definisjon av makt (Foucault, 1981a). Dette er situasjoner, som kan være utfordrende for læreren, og det kan være med på å skape støy, og uroligheter for medelever. Samtidig erkjenner læreren at de enkelte ganger resignerer, og velger bort kampen. Dette er en strategi jeg selv kjenner meg igjen i. Det å ta alle kampene kan være utfordrende, og vil sannsynligvis ikke bidra nevneverdig til det generelle klasse miljøet. Sitatet viser også strategien blant enkelte elever om å forsøke å sette ulike lærere opp mot hverandre. Her vil jeg derfor trekke inn et sitat fra en av elevinformantene, som irriterer seg over uroen det medfører når enkelte elever forsøker å tøyne grensene. Under intervjuene med elevene, kom det fra en av informantene en tydelig irritasjon over medelever, som koddet- og forstyrrer undervisningen. Eleven uttrykker frustrasjon over at lærerne ikke benytter makt, og får elevene som forstyrrer utvist.

Nei, det er ingen som får mer hjelp enn andre, for lærerne bruker all tida si på å få dem som koddet til å holde kjeft. Det er det majoriteten av alle timene går ut på. 20 min av hver time består av at elevene sitter å klage, og lærerne truer med å hive dem ut, men gjør det aldri. Jeg gjetter at de ikke har rett til å gjøre det, men bare truer dem med det. (Sitat fra elevinformanten Jon)

Sitatet kan knyttes direkte til lærerens beskrivelse, og viser at eleven deler lærerens frustrasjoner over manglende regelhåndtering. Dette viser at lærerens oppgave med å håndtere regler i klasserommet, også er et bidrag for å kunne gi elevene den undervisningen de forventer å få. Samtidig sier informanten at «20 min» av hver time går med til å observere at enkelte medelever forstyrrer, og argumenterer med læreren. Dette tidsaspektet er relevant å tenke over, siden en undervisningstime er på ca. 50 minutter. Sitatet viser også at eleven ikke opplever at lærerne har myndighet til å utvise elever fra klasserommet. Dette er forståelser, som kan være med å forsterke

problemene, ved at det etableres en forståelse blant elevene om at læreren ikke har myndighet til å forvalte ordensreglementet på skolen. Dette er et eksempel på en forhandling mellom den diskursive, og substansielle makten i klasserommet, sett gjennom maktforståelsen til Foucault (Foucault, 1981b). Det er interessant å se hvordan lærerens rolle og autoritet er under konstant forhandling, der elevene og andre instanser søker makt over det som tradisjonelt har vært lærerens naturlige domene. En måte å forstå støy, og forstyrrelser fra elevene på, kan være at de søker makt for å kontrollere klasserommet. Dette kan være for å oppnå annerkjennelse hos medelever, og andre ungdommer. Samtidig er det relevant å nevne at læreren også kan være elevens «trygge» sparringspartner, der eleven gjennom konflikt med læreren, indirekte bruker den konflikten til å utvikle sin egen identitet (Wenger, 2004). Andre aktører, som også utfordrer lærerens autoritet, er politiske interesser, foreldre og økonomiske styringssystemer. Her er det relevant å stille spørsmål ved behovet for autoritet, og maktstruktur i undervisningsarbeid. Jeg mener at i dagens samfunn, som preges av målstyring og kontroll, er behovet for en form for autoritet, og tydelig maktstruktur på fremvekst. Vegar Kvam (2016) beskriver de nye styringsstrukturene som et system, der makt i større grad blir utført gjennom kontroll (Kvam, 2016). Dette vil også speiles i klasserommet, der det blir mer bruk av styring, og kontroll blir gjennomført ved hjelp av testing, og vurderinger av elevene. Til slutt i dette delkapittelet vil jeg trekke frem et sitat fra en av informantene, som omhandler hvordan læreren i undersøkelsen, opplever elevenes forutsetninger til å mestre skolehverdagen. Her velger informanten strategien med å oppmuntre elevene til å forsøke å gjøre arbeidsoppgaven. Hvis strategien ikke virker, velger læreren å la elevene holde på med noe de selv ønsker å drive med, så lenge det ikke forstyrrer medelevene.

I alle teoritimene er det alltid noen som ikke er engasjert. Hva gjorde jeg da? Så lenge de sitter i ro, og ikke lager styr i klassen, så får de gjøre det de gjør. Så får de spørre hvis de trenger hjelp. Prøver å motivere slik at de kan prøve. Er de ikke motivert, kan de ikke ta imot informasjon, så de detter av. Da er det ikke så mye å gjøre, emn prøve igjen neste gang. Kanskje det er bedre da? Er det vedvarende over tid, hver gang de kommer. Da må du ta noen grep. Da må du ta dem ut og snakke med dem. Kanskje få fritak? Ta året på nytt igjen i verste fall. Så lenge de leverer noe og gjør noe, så du har vurderingsgrunnlag, er det ikke krise. Det blir gangs mennesker av dem til slutt, det tar bare lenger tid. Du kan ikke gi opp, men prøve noen ganger. Funker det ikke, må man la dem være. Være stille, gjør det du gjør, sett deg i kantina. Er det noe du vil gjøre, som du er motivert for? I så fall gjør det. Bare at det blir et resultat, som du kan gi tilbakemelding på. (Sitat lærerinformant Kjell)

Hvis problemene vedvarer, tar læreren en samtale med elevene for å se om det er andre strategier, som kan være nyttige for å hjelpe elevene. Her viser læreren hvordan utfordringene med å motivere elevene oppleves, og håndteres av læreren. Samtidig erkjenner læreren systemet, som prioriterer gjennomføring. Dette kan settes i klar sammenheng med visjonen til fullføringsreformen, som er en politisk reform, med fokus på å få flest mulig av ungdommene til å gjennomføre videregående opplæring. Arbeidet med fullføringsreformen omhandler også mulighetene for voksne, til å gjennomføre videregående opplæring (Meld: St.21 (2020-2021)). Det betyr at ikke alt håp er ute for elever, som ikke mestrer skolehverdagen like godt, for eksempel ved at elevene søker fritak fra deler av undervisningen. Å søke fritak av deler av undervisningen kan være et virkemiddel for å hjelpe elevene med å kunne oppnå et overskudd til å fullføre skoleløpet, og vurderingene i de andre fagene. Dette kommer med den konsekvens at elevene må ta igjen de fagene som det er søkt fritak for på et senere tidspunkt. Dette gjelder hvis de ønsker å ta et fag/svennebrev i fremtiden. Et alternativ vil kunne være å

gjennomføre et praksiskandidatbrev, der elevene gjennomfører opplæring i utvalgte læreplanmål, og får opplæringen dokumentert etter endt læretid. Eleven kan få mulighet til senere å gjennomføre de manglende læreplanmål, og deretter gjennomføre en fag/svenneprøve på et senere tidspunkt (*Praksiskandidat*, u.å.). Informanten var opptatt av å presisere at det er fortsatt muligheter, selv om det å følge et ordinært opplæringsløp ikke egner seg for alle elevene. I slike tilfeller er det nyttig å presisere at her kan individets interesser gå på bekostning av felleskapets muligheter. Samtidig viser læreren en forståelse for å finne løsninger, som kan hjelpe elevene med å komme seg gjennom utdanningsløpet. Ved å gi elevene mange muligheter til å bevise hva de kan, øker sannsynligheten for at læreren får et vurderingsgrunnlag på elevene. Dette kan være med å bidra til at elevene greier å gjennomføre skolefaget. Som tidligere sitater viser, kan enkelte elever lage støy, og forstyrre, og ødelegge undervisningen for medelevene. Dette kan tolkes ut ifra teorien om pedagogisk klokskap, der avgjørelsen mellom rett og galt er en gråsoner, og læreren må avveie fordelene, og ulempene på mange ulike elementer før den tar avgjørelsen (Biesta, 2017). Balansegangen mellom å ivareta den enkelte elev, mot å ivareta resten av elevgruppa, er en komplisert oppgave som læreren kontinuerlig må ta avgjørelser for og mot. Den neste, og siste kategorien jeg kommer til å analysere i dette kapitlet omhandler undervisning, sett fra lærerens ståsted.

#### 4.2.2 Lærerinformantens syn på undervisning

I dette underkapitlet vil jeg gå gjennom hva lærerinformantene i denne studien tenker om undervisning. En av informantene snakket om nytten-, og viktigheten av at det var litt trøkk blant elevene i klassen. Han mener at skal gjerne være litt temperatur i klasserommet, med diskusjoner og spørsmål.

Forsker: Jeg beit meg merke i at du sier «trøkk i elevene» hva legger du i det begrepet. Kan du forklare litt om det? I: At det er litt action, det kan være verbalt og det kan være fysisk. Ikke at det skal være uro, men at det skal være litt action. At det blir litt diskusjoner og at de setter litt spørsmålstegn med det jeg gjør, og jeg setter spørsmålstegn med det de gjør, at vi får noen diskusjoner og det er det ikke noen problemer med å få til. [...] En klasse helt sånn streit blir litt kjedelig for meg. Jeg er ikke en sånn person som er helt streit selv. Engasjement. Jeg er jo den jeg er jeg også. Uten å si noe mer om det. (Sitat lærer informant Kjell)

Dette sitatet viser at læreren er opptatt av engasjerte elever, som vil- og mener noe. Det er logisk, siden aktive elever er, på generelt grunnlag, engasjerte i undervisningen, og dermed er det en åpning for at elevene kan lære fagstoffet. Informanten er også inne på det å undervise ut ifra lærerens egen personlighet, der han selv liker at det er litt «kauk og støy» i klasserommet. Her åpner det en interessant diskusjon om lærerens personlighet, som premiss for planlegging av undervisningen. Samtidig uttrykker informant en frustrasjon over arbeidsmengden, som går til de elevene som er umotiverte, eller sliter med å henge med i undervisningen. Læreren uttrykker frustrasjon over at fokuset på å få alle elevene med, går på bekostning av de faglige kravene. Dette kan igjen påvirke den generelle oppfattelsen av hvilke kunnskaper elevene får med seg etter endt skolegang.

Igjen vil jeg påstå at engasjementet og interessen. Vi senker de faglige kravene og læringstrykket for å tilpasse til de som sitter i rommet. Det er jo synd. Det blir ofte mer fokus på å få med dem som ligger nederst på skalaen, enn å toppe dem som ligger øverst. (Sitat lærerinformant Gunnar)

Læreren presiserer at engasjement, og interesse er de viktigste faktorene for å lykkes på Bygg- og anleggsteknikk. Samtidig erkjenner han at det går med mye arbeid på de elevene som har lavest karakterer, og som sliter med å fullføre utdanningen. Dette åpner for diskusjonen om hvordan skolen best kan løse oppgaven med å få alle elevene til å gjennomføre skoleløpet. Da jeg spurte læreren om hvordan han foretrekker å legge opp undervisningen, svarte han at han foretrekker å dele den opp i ulike korte sekvenser, mellom foredrag, video og selvstendig arbeid blant elevene.

Ja, jo, det er jo det, men det er ikke sikkert at det motiverer dem. Jeg foretrekker korte foredrag på tavla før elevene skal jobbe. Det må være stor variasjon, så det kan ikke være hver uke. Setter jeg dem til å jobbe i tre timer, faller de av etter en time. Det er liten interesse for å finne ut av ting selv. De skal ha svaret på alt, og hvis jeg hadde gjort oppgaven for dem, hadde det vært det beste. Tavle, filmsnutt. Variasjon. (Sitat lærerinformant Gunnar)

Samtidig viser sitatet at elevene ikke viser stor interesse av å finne ut av ting selv. De vil gjerne ha alle svarene servert. Dette kan også tolkes som at læreren synes at elevene er lite selvstendige i sitt opplæringsarbeid. Et rimelig spørsmål å stille er om elevene ønsker å bli undervist, eller underholdt? Den samme informantene trekker frem viktigheten av å lese klasserommet, der læreren tar avgjørelser på sparket, for å tilpasse undervisningen til den generelle situasjonen som er gjeldene i undervisningsgruppa. Jeg spurte informantene om hva han mente skilte en god lærer fra en dårligere lærer, etter hans mening:

Evnen til å lese klasserommet. Har jeg snakket for mye, må jeg finne på noe annet? Se elever, og prøve å følge opp alle. Forklare godt for tiende gang hva som skal til for å få svaret. Tror ikke at utdanning er svaret på alt, men evnen til å lese publikummet. (Sitat lærerinformant Gunnar)

Her trekker informantene frem personlige egenskaper, som en viktig faktor for god undervisning. Læreren personlighet og identitet er en interessant, og kanskje litt underkommunisert faktor, som bidrar som en rammefaktor til undervisningen. Sitatet kan også forstås som at det finnes læreregenskaper, som ikke kan læres gjennom utdanning, men at det er personlige egenskaper som er iboende i mennesket. Dette er et tema, som jeg kommer til å diskutere videre i denne oppgaven. Samtidig er det også viktig å erkjenne at en lærer også bare er et menneske, som også har sine iboende følelser og svakheter. For eksempel når læreren har elever som viser svært umoden adferd, som påvirker undervisningen negativt gjennom forstyrrelser, som ødelegger undervisningen for resten av klassen.

Utfordringen i år er at det er mange barnslige elever, som er lite interessert i det som skjer. Lager mye støy i klasserommet. Virker som målet er å krasje undervisningen. Da blir jeg forbannet og demotivert. I år er det [noen elever]. Som bidrar til styr, men resten er interessert. De [få elevene] lager så mye støy at det er vanskelig å nå gjennom til de som er interessert. Ikke hver gang da. (Sitat fra lærerinformanten Kjell)

Her illustrerer informantene opplevelsen av en from for verbal mur, som møter læreren, og som hindrer han i å nå frem med undervisningen til resten av elevene. Dette påvirker også læreren emosjonelt, gjennom at han blir sur, og demotivert. Sitatet viser hvordan elevenes adferd påvirker lærerens emosjonelle opplevelser av undervisningen. Emosjoner

kan gi både fysiologiske, og kommunikative utslag i situasjonen, gjennom at et menneske kan oppleve glede, sinne, stress (Bjørkelo et al., 2013), eller som i denne situasjonen der informanten forteller at han blir demotivert. Samtidig opplever jeg sitatet også som en mulig referanse til det Paul Willis snakker om: historier. Der elevene bevisst lagte bråk for å kunne skape historier de kunne leve med videre i livet (Willis, 1977). Dette kan påvirke lærerens handlingsrom, gjennom innskrenkning av rammefaktorer. Det at læreren må bruke mye mer tid, og ressurser til å holde arbeidsro i klasserommet, kan medføre at han ikke rekker, eller får muligheten til å gjennomføre undervisningsaktiviteter som var planlagt. Den andre påvirkningen er det som påvirker læreren emosjonelt. Når læreren blir sur og sliten, er det sannsynlig at overskuddet reduseres, og det kan gå ut over hvordan læreren formidler kunnskap. Et siste moment er at når mennesker blir sure og irriterte, reduseres deres vilje til å gi goder. Det gjør at læreren ikke får lyst til å gi elevene en form for belønning, noe som igjen kan gå ut over de elevene som gjør sitt beste, og fortjener at læreren gjennomfører de undervisningsaktivitetene som planlagt.

I dette delkapittelet har jeg forsøkt å se hva lærerinformantene tenker om temaet undervisning. Jeg har bitt meg merke i noen elementer, som er interessante til videre drøfting. Det ene er nytten av elevengasjement, der informantene både ønsker, og etterspør et faglig engasjement blant elevene. Det andre elementet jeg vil trekke frem er lærerens evne til å se, og lese publikummet. Dette anser jeg som to sentrale momenter, som kan hjelpe til i forståelsen av temaet for denne masteroppgaven, om forventinger, og motivasjon. Til slutt, i dette analysekapittelet, vil jeg se på noen sluttrefleksjoner, der jeg ønsker å trekke frem det jeg anser som sentrale poenger, som kom frem under dette analysearbeidet.

### 4.3 Analytiske sluttrefleksjoner

Erfaringene med å bruke en case-studie, som utgangspunkt for dette masterprosjektet, har vist at det kan generere et relativt rikt datagrunnlag, selv om det har vært få informanter, og respondenter. Jeg velger her å trekke opp noen punkter, som oppsummerer datamaterialet i dette prosjektet. Punktene kan oppsummeres til: elevenes forkunnskaper, elevgruppas kompleksitet, den kontinuerlige forhandlingen om makt og kontroll, og lærerens person, og væremåte.

*Elevene har en generell idé om hva de skal lære, og innehar en viss kjennskap til arbeidslivet de ønsker å ta del av i fremtiden.* De fleste elevene rapporterte at de har familie, eller bekjente som arbeider innenfor Bygg- og anleggsgagnene. Dette gir elevene forkunnskaper, og forventninger til hva de skal lære. Dette er et nyttig premiss for elevenes motivasjon til å gå den aktuelle studieretningen.

*Elevgruppa er kompleks, da det er relativt store ulikheter mellom elevene når det gjelder forkunnskaper, og kjennskap til Bygg- og anleggsbransjen.* Når jeg setter resultatene fra spørreundersøkelsen sammen med informasjonen informantene trekker frem i intervjuene, tegner det et bilde av en kompleks gruppe elever. Med det mener jeg at elevmassen, som går Bygg- og anleggsteknikk, er elever som har søkt linjen som sitt førstevalg, og har et tydelig mål om hva de ønsker å arbeide med i fremtiden. Samtidig er det noen elever som ikke helt vet hva de ønsker å jobbe med i fremtiden, men at de ønsker å gjøre noe praktisk. Den siste gruppa er elevene, som blir veiledet til å søke

yrkesfag, av rådgiverne på ungdomsskolen. Dette er tre ulike grupper, med tre ulike forutsetninger til å mestre faget.

*Det er en kontinuerlig forhandling om makt og arbeidsro i undervisningssituasjonene.*

Under spørreundersøkelsen, og gjennom intervjuene fremkom det at elevene var opptatt av arbeidsmiljøet i klassen. Mange elever rapporterte at det var en del støy, og forstyrrelser. Dette var også noe lærerinformantene i denne studien bekreftet. Her ser vi at enkelte elever velger å bruke sine ressurser til å forhandle om regelbruk, og regelhåndhevelse i undervisningen. Dette kan gå på bekostning av tiden læreren hadde tenkt å bruke på annen undervisning. Enkelte medelever uttrykte en tydelig irritasjon over dette, siden de opplevde at de fikk mindre undervisning, som resultat av disse små kampene.

*Lærerens personlighet, og væremåte er en viktig premissleverandør for undervisningen.*

Begge lærerinformantene snakket om å bruke seg selv, og sin egen personlighet i undervisningen. Dette opplever jeg som en form for en underkommunisert rammefaktor, som vil påvirke hvordan den enkelte lærer gjennomfører undervisningen.

Disse punktene er utgangspunktet for diskusjonsdelen i denne oppgaven.

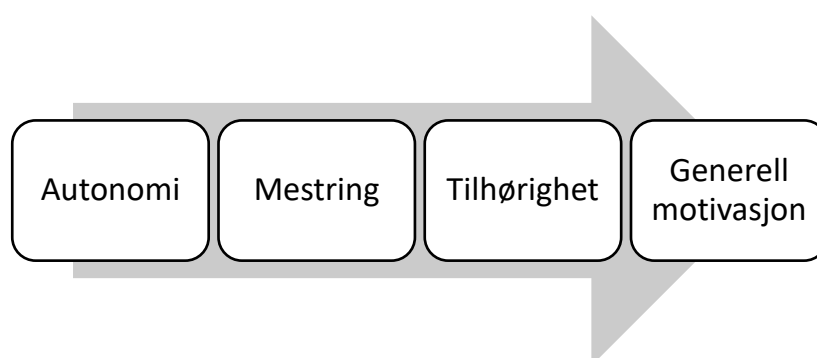


## 5.0 Diskusjon

Denne diskusjonsdelen er sentrert rundt fire kapitler, som er sentrale for motivasjon, og realiteter av en god undervisning. Som nevnt tidligere, er det å motivere noen en handling, som har til formål å skape en annen handling (Deci & Ryan, 2000). Det første avsnittet i denne diskusjonsdelen omhandler grunnleggende forutsetninger, og elevens forventninger til både undervisningen, og til elevrollen. Det andre avsnittet tar for seg arbeidsro, regler og disiplinering, mens det tredje avsnittet drøfter hvordan lærere kan legge opp til elevmedvirkning i undervisningen, for å sikre motivasjon. Avslutningsvis diskuteres yrkesfaglærerrollen.

### 5.1 Grunnleggende motivasjon, og individets forventningshorisonter

I dette avsnittet kommer jeg til å se på den grunnleggende motivasjonen, og et begrep jeg har omtalt som forventningshorisonter. Med grunnleggende motivasjon, forsøker jeg å se etter den grunnleggende forståelsen av selve motivasjonen elevene har til å gjøre undervisningsaktiviteter. I motivasjonsteorien er den sterkeste graden av motivasjon den indre motivasjonen, og den styres i stor grad av forventninger (Ryan & Deci, 2000). Dette innebærer at elevene innehar en formening om hva de ønsker å lære, og hvordan de tenker at det som skal læres, blir undervist. I datamaterialet til dette masterprosjektet viser elevene at de fleste innehar en viss kjennskap til Bygg- og anleggsgagnene, fordi de har bekjente som arbeider der. Dette gir elevene en forventning om hva de skal lære, og hva de skal gjøre i fremtiden. Aller først i denne analysen vil jeg introdusere en modell jeg har laget i et forsøk på å forenkle selvbestemmelsesteorien. Se figur 3.



**Figur 3: Generell motivasjonsmodell**

Ut ifra selvbestemmelsesteorien, kan vi litt forenklet forstå at motivasjon består av begrepene autonomi, mestring og tilhørighet (Deci & Ryan, 2008). Jeg har laget det som en lineær modell, der individets autonomi kommer først, ved at individet må oppleve handlingen som et fritt valg. For eksempel ved at elevene kjenner på følelsen av at det å

gå på VG1 Bygg- og anleggsteknikk, er et resultat av deres egen interesse. Utførelsen av handlingen må gi individet en opplevelse av mestring. I et yrkesdidaktisk perspektiv, betyr det at handlingen bør gi eleven opplevelsen av at dette får jeg til. Handlingen bør utføres, som et ledd for å kunne gi individet en form for tilhørighet. For elever som søker seg til Bygg- og anleggsteknikk, handler dette om at undervisningen, og rammene rundt den skal etablere en plass der elevene opplever et miljø de ønsker å tilhøre. Dette miljøet bør også nærme seg det fremtidige arbeidsmiljøet elevene søker, både kulturelt og innholdsmessig. Studentene møter lignende utfordringer i møtet med akademia (Smeplass, 2023).

Når disse leddene er samlet sirlig på en rekke, vil det genere en form for generell motivasjon. Her kan det også være på sin plass å nevne utfordringer med å ikke gi elevene undervisning som er relevant nok. Bruvik og Haaland (2020) beskriver utfordringene til elever som ikke opplever undervisningen, som relevant nok til å passe inn i elevenes fremtidsplaner (Bruvik & Haaland, 2020). Her kan elevmedvirkning være en relevant faktor å drøfte. Når en lærer ønsker å motivere en elev til å utføre en arbeidsoppgave, er det viktig å gi eleven en form for opplevelse av valgfrihet, der den opplever en grad av selvbestemmelse i utførelsen av handlingen. Samtidig er det viktig at handlingen holdes innenfor elevens mestringssone, eller mestringfelt, og at utførelsen av handlingen bidrar til å gi eleven en form for tilhørighet. Dette er elementer, som understøttes av teorien om praksisfelleskaper til Wenger, der modellen også inneholder de elementene, som må til for at et individ skal lære (Wenger, 2004). Jeg vil også her trekke paralleller til Vygotsky, som snakker om elevens proksimale utviklingssone, som er grensen til hva en elev kan mestre med hjelp av omgivelsene (Rieber et al., 2004). Dermed blir lærerens oppgave å ikke bare gi elevene adgang til et praksisfelleskap, men å øke elevenes proksimale utviklingssone. Dette inkluderer viktigheten av at elevene blir kjent med hva som ligger i dette felleskapet, og hvilke muligheter de kan oppnå ved å aktivt ta del i felleskapet. Jeg vil trekke frem at det er likheter mellom selve premisene i *læring* og grunnpremissene i *motivasjon*. Dermed kan vi med videre utforskning, kanskje i fremtiden, sette et likhetstrekk mellom *motivasjon*, og det å si *at motivasjon er læring*. Jeg vil nå avslutte med å lansere begrepet forventingshorisonter, der jeg vil argumentere for lærerens rolle i arbeidet med å bygge en bro mellom elevenes langsiktige forventninger, sammen med undervisningens praktiske realiteter.

Ved at elevene har en viss kjennskap til yrkesfelleskapet de ønsker å ta del av i fremtiden, kan det være rimelig å tenke på begrepet forventninger. Jeg vil i dette avsnittet forsøke å koble teoriene om praksisfelleskaper, og situert læring (Lave, 2003; Wenger, 2004) med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000), og tankene til Biesta om pedagogiskfilosofi (Biesta, 2017). Dette, i et forsøk på å utvikle en modell som kan forklare hvordan læreren, og skolen som system bør arbeide for å hjelpe elevene, slik at de kan oppnå sin realistiske målsetting. I datamaterialet i denne oppgaven kom det frem at enkelte av informantene hadde en tydelig forventning om hva de ønsket å arbeide med i fremtiden, og at skolen var et steg på veien for at elevene skulle kunne nå sitt mål. Det å ha forventninger omhandler å tenke fremover i tid. Jeg velger å skille mellom kortsiktig- og langsiktig forventningshorisont. En langsiktig forventningshorisont kan, for en elev, være et mål om arbeid i Bygg- og anleggsfagene i fremtiden. Den kortsiktige forventningshorisonten vil kunne være å fullføre skolen, slik at eleven kommer ut i

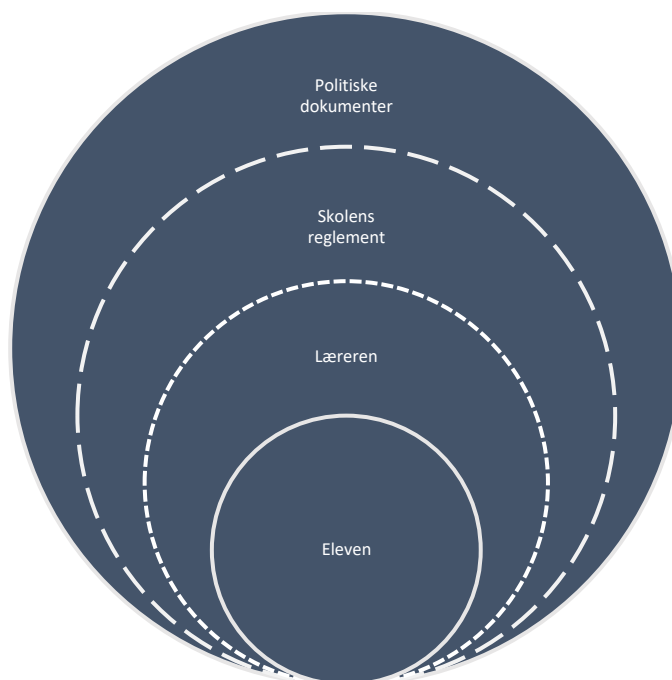
læringsjobb. Det å arbeide med forventningshorisonter handler om å ha planer for fremtiden. Ved å ha en plan for fremtiden, blir det enklere for mennesket å planlegge delmålene, som er viktige for å kunne nå den fremtidige målsetningen. Dette kan sammenlignes med en hovedmålsetting, der det benyttes delmål som hjelpemiddel for å kunne nå målet. I spørreundersøkelsen kom det frem at de fleste elevene hadde mål om å ta et fag/svennebrev etter endt skolegang. Dette, sammen med at de fleste elevene hadde bekjente, som arbeidet innenfor Bygg- og anleggsgagnene, viser at elevene har en tydelig forventning med skolegangen. Dette inkluderer at elevene har en forventning til hva den skal lære i undervisningen, og som er direkte knyttet til yrket. Det å sørge for at opplæringen, som blir gitt i skolen, oppleves som relevant for eleven, er et poeng som bekreftes av blant annet Hilde Hiim, som beskriver at manglende yrkesrelevans kan være negativt for elevens motivasjon (Hiim, 2015). Her kan også elevene støte på en form for fagkonflikt, der skolen som institusjon kan inneha ulike forventninger, og ofte vil verdsette de akademiske ferdighetene høyere enn de praktiske (Johannesen, 2019; 2021). Dette gjør det rimelig å anta at undervisningen, for enkelte elever, vil fremstå som mindre anvendbar til deres fremtidige yrkesliv. Her er det en forventningskonflikt, der elevens opplevelser ikke står i sammenheng med deres forventninger. Dette kan være særlig relevant i yrkesopplæring, hvor elevene har med seg kunnskap om yrket fra sine nærmeste omgivelser, før de startet på utdanningen. Dette er et element, som kan påvirke motivasjonen, ved at undervisningen mister sin aktualitet eller relevans.

Det er dette litteraturen omtaler som relevans i undervisningen (Biesta, 2017). Det kan likevel alltid være en risiko for at det ikke er like godt samsvar mellom forventningene og realitetene (Biesta, 2017). Da kan det oppstå demotivasjon, som en konsekvens (Deci & Ryan, 2008). Dette kan også settets i sammenheng med ulike grader av målsettinger. Med det mener jeg at det er vanskelig å la seg motivere dersom det ikke eksisterer noen målsetting om en utvikling i fremtiden, som for eksempel ved at elevene har et konkret mål om å bli fagarbeidere. Her er det relevant å nevne at det er viktig at målsettingene må være realistiske for elevene. Jeg trekker nå inn momenter fra teorien om praksisfelleskaper, der elevene møtes sammen med læreren, og etablerer et praksisfelleskap, som består av en felles forståelse av hva som er målsettingen og veien til målet (Wenger, 2004). Et av Wengers interessante poenger om premisene til et praksisfelleskap, er premisset om et felles språk. Her kan læreren få en fremtreende rolle ved at den skal gi elevene en grunnleggende forståelse, som hjelper dem med å ta videre del av praksisfelleskapet, som fagarbeidere i fremtiden. Informantene i denne studien uttalte at de forventet å lære om begreper- og temaer, som er relevante for deres fremtid i Bygg- og anleggsgagnene. Dermed blir en av oppgavene til læreren å koble sammen de kortsiktige- med de langsiktige forventningene til elevene, slik at det blir en realistisk overgang mellom de forventningene.

## 5.2 Makt og arbeidsro i undervisningen

I dette kapitlet skal jeg diskutere temaene *forhandlinger om makt, rett og galt, og formålet med en maktstruktur i hverdagen*, konkretisert gjennom forståelsen av arbeidsro, og forståelsen av kontroll over undervisningssituasjonen. Som jeg beskrev i teorikapitlet, opptrer makt sammen med rettighet og sannhet. Dette gjør at makt alltid vil være gjenstand for forhandling mellom aktørene, som blir påvirket av maktrelasjonen (Foucault, 1981). En av informantene snakket om at elevene satte de ulike lærerne opp

mot hverandre, gjennom informasjon om at de fikk lov av den læreren, derfor bør de også få lov av den andre læreren. Dette er et klassisk eksempel der vi kan si at makt kun er et resultat av en forhandling om å ha rett. Jeg velger å tegne en maktstruktur, som elevene møter i skolen. Modellen er inspirert av modellen til Eli Smeplass et.al., som har utviklet en modell som illustrerer hvordan barnet settes i sentrum, og skolen som system er organisert rundt eleven (Smeplass et al., 2023s:5). Eleven er plassert i sentrum av modellen, som en illustrasjon på at skolesystemet setter den enkelte elev i sentrum. Denne modellen tar utgangspunkt i at det er eleven og læreren, som er grunnlaget for skolen. I felleskap utgjør de et praksisfellesskap, med formål å skape læring. Viser det i figur 4.



**Figur 4: Hierarkisk maktstruktur i skolen**

Modellen illustrerer at eleven er i sentrum, noe som betyr at strukturene er laget rundt eleven, med den i fokus. De som lager reglene og rammene for skolen, har som ønske at eleven skal lykkes. Den aller nærmeste er læreren, som skal gi både omsorg, og rammer for eleven. Her er eleven markert med en tykk heldekkende linje, som skal vise at ordensregler er laget for at den skal få en trygghet, og god undervisning. Utenfor læreren er det en stiplet linje, som skal vise at ordensreglementet også kan være gjenstand for skjønn. Dette ut ifra hvordan læreren tolker situasjonen, og hvilke avveininger som den gjør, ved å veie fordeler opp mot konsekvenser i forbindelse med håndhevelse av reglementet. Det å håndheve et reglement kan også medføre konsekvenser for læreren, eller resten av klassen, for eksempel ved at lærer gir en elev en anmerkning for bruk av mobiltelefon i timen. Eleven blir kraftig irritert, og bruker resten av timen til å diskutere med læreren at den synes den anmerkningen var urettferdig. Her kunne læreren gått bort til eleven, og bedt eleven legge fra seg mobiltelefonen, siden det forstyrrer undervisningen. Hvis eleven adlyder lærerens beskjed er problemet løst, uten støy. Dette eksempelet kan vise at håndhevelse av regelverk innehar en grad av skjønn. Det kan også settes i lys av forståelsen mellom diskursiv-, og substansiell makt (Foucault, 1981b), der reglene forvalter den substansielle makten gjennom læreren. Siden skjønn alltid vil være et sentralt poeng når makt skal forstås, blir det også viktig å forstå når

makt ikke bør inntreffe. Jeg velger å tenke på Biesta i dette tilfellet, der det er nyttig å trekke inn lærerens virtuositet (Biesta, 2017). Dette er også et skjønn, som representanter for skolens ledelse vil måtte bruke, siden det er kontinuerlig forhandling mellom substansiell- og diskursiv makt. Dette er for øvrig også en forhandling, som også gjelder skolens politiske dokumenter. Det som er relevant å se er hvilken posisjon aktørene har for å kunne øve skjønn, og forhandlinger. Det er enklest å forhandle skjønn med aktøren, som er nærmest hierarkisk med aktøren, selv om elevene også er med på å diskutere skolens ordensregler. Dette blir da forhandlet gjennom valgte organer, som blant annet elevråd eller politiske partier. For å endre skolens politiske dokumenter, trengs det politiske diskusjoner. Både elever og lærere sier sin mening gjennom høringer, og ved valg. Det at regler er under forhandling, får meg til å trekke opp en refleksjon om det er behov for arbeidsro. Jeg tror at det er personlig, og avhengig av hvem du spør, og hvilken dagsform personen har når du spør. Er du trøtt og sliten, vil du sannsynlig treng mer ro, enn om du er uthvilt og opplagt. Noe elevinformantene bekreftet i forrige avsnitt i denne diskusjonen, der eleven snakket om individuelle tilpassinger etter deres dagsform. Dette gjelder både elever, og lærere. Samtidig kan litt støy og kaos også bidra til å skape en dynamikk i undervisningen, som kan bidra med diskusjoner og innspill. En av informantene ønsket at det var litt «trøkk» i elevene, der elevene ikke aksepterte alt, og stilte seg litt kritisk til det som blir sagt, og gjort. Dette viser at det å legge til rette for en god undervisning er et komplekst samspill mellom elever og lærere. En av de viktige oppgavene til en lærer i dette samspillet er å kontinuerlig, under forhandling, og forvandling ut ifra både dagsformen til elever og lærere, men også gjennom utviklingen av klasse miljøet, og hvilke behov elevene har til regler og regelhåndtering. Personlig synes jeg at arbeidet med regelhåndtering er noe av det vanskeligste i min arbeidshverdag som yrkesfaglærer. Dessverre opplever jeg at dette er noe som tar mye av undervisningstiden min, noe som bekreftes av lærerinformantene, gjennom deres beskrivelser av undervisningshverdagen. Den ene informant spør retorisk om formålet til enkelte elever er å krasje undervisningen, som kan forstås som at han opplever at enkelte elever har som mål å ødelegge undervisningen, som læreren hadde planlagt. Dette er opplevelser der handlinger til enkelte elever bryter med lærerens, og enkelte medelevers skjema over hva som er akseptert adferd eller ikke. Emosjoner er et tema som kan være underkommunisert i forbindelse med planlegging- og gjennomføring av undervisning. Samtidig er det en faktor, som har en meget påtrengende betydning for menneskets opplevelse av situasjonen, og det påvirker hvilke kommunikative- og fysiologiske reaksjoner mennesket kan få i situasjonen (Bjørkelo et al., 2013). Samtidig kan også situasjonen være et eksempel på at eleven skaper en historie den kan leve videre med i fremtiden, slik informantene til Paul Willis snakket om (Willis, 1977). Dette kan også forstås som et ledd i elevens identitetsarbeid, som er sentralt når et menneske tar del av et praksisfelleskap (Wenger, 2004). Hva som er den korrekte linjen å holde i forbindelse med håndhevelse av regler og arbeidsro, omhandler i stor grad skjemaene, og forventningene til lærerne og elevene i klasserommet. Dermed kan det være en god idé å sette av litt tid til å snakke om forventninger, og hvordan elevene og læreren ønsker å håndheve de ulike reglene. Det kan være viktig å bemerke at enkelte handlinger vil kreve en form for formell sanksjon uansett, ut ifra alvorlighetsgrad. Et annet element, som kan være nyttig, er at lærerkollegiet blir enige om hvilke regler som skal håndheves strengt, og hvilke regler som kan håndheves med skjønn, for å ikke gjøre det så lett for elevene å sette lærerne opp mot hverandre. Personlig har jeg erfart at det er enkelt å definere hva som skal sanksjoneres strengt. Dette kan for eksempel avklares på et personalmøte. En alternativ måte å analysere datamaterialet på, kunne vært gjennom teorier om ulike

styringssystemer, som er relevante i et nyinstitusjonelt perspektiv. Jeg har ikke gjort den analysen av hensyn til omfanget og størrelsen på denne masteroppgaven. Selv om det er avklart, er likevel vanskelig å utføre håndhevelsen i en kaotisk klasseromssituasjon. Dette leder til det neste avsnittet som skal omhandle undervisningen.

### 5.3 Undervisning - individets skvis mot felleskapets interesser, eller var det motsatt?

Gert Biesta skriver om å ta imot undervisningens gave (Biesta, 2017). Jeg vil tippe at dersom du spør ti ulike lærere om hva de mener er god undervisning, vil du sannsynligvis få ti ulike svar. Derfor er tittelen på dette avsnittet undervisning - individets skvis mot fellesskapets interesser, eller var det motsatt? Overskriften henspiller mot utfordringene med å ivareta hver enkelt elevs interesser uten at det går på bekostning av felleskapet eller medelevers interesser.

I datamaterialet kom det frem fra informantene at det var fint om læreren kunne gi den enkelte eleven 10 minutters pause, hvis læreren så at eleven trengte en pause for å komme seg gjennom dagen. Her gjennomfører læreren en bevisst forskjellsbehandling av elevene, for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Jeg trekker her paralleller til det en av lærerinformantene argumenterte for, at en av de viktige egenskapene til en lærer var evnen til å lese publikumet. Denne formen for forskjellsbehandling kan settes i sammenheng med elevenes eget identitetsarbeid, der de søker kunnskaper og ferdigheter, som danner grunnlaget for deres fremtidige identitet. Dette er et arbeid som er fremtredende, og viktig for individets utvikling, og etablering av sitt «jag». Ifølge Wenger driver individet kontinuerlig og forhandler om sin identitet, gjennom en kontinuerlig prøvings- og feilingsprosess (Wenger, 2004). Dette er en prosess, som kan være meget fremtredenene for elevene, som er på vei fra å være barn til å bli voksne mennesker. Dette er også prosesser, som kan påvirke klassemiljøet, og undervisningen. For eksempel fortjener alle elevene at læreren veileder hver enkelt elev hele tiden i undervisningen, men at det ikke er mulig å gjennomføre i praksis. Etienne Wenger sin teori om praksisfellesskaper har satt fokus på hvordan sosiale fellesskap påvirker læring, og kompetanseutvikling (Wenger, 2004). Praksisfellesskaper, som definert av Wenger, er sosiale fellesskap der medlemmer deler en felles interesse, engasjerer seg i felles aktiviteter, og utvikler en delt praksis. Dette kan omfatte yrkesfaglige samfunn, hvor fagfolk samles for å lære, og forbedre praksisen sin. Å forstå praksisfellesskaper er nøkkelen til å forstå hvordan yrkesfagelever kan dra nytte av undervisning. Wenger hevder at læring er en prosess med deltakelse i praksisfellesskaper. Dette perspektivet utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av læring, som kun overføring av kunnskap fra lærer til elev. I stedet vektlegger teorien om praksisfellesskaper viktigheten av deltakelse, aktivitet og kontekst i læringsprosessen. Når det gjelder yrkesfagelever, betyr dette at klasseromsundervisningen må oppmuntre til aktiv deltakelse, og engasjement. Lærere bør oppmuntre elevene til å stille spørsmål, utforske, og søke etter løsninger på reelle problemer. Dette etterligner den måten læring skjer i praksisfellesskaper, der medlemmer lærer ved å delta i felles aktiviteter, og utfordringer. Klasseromsundervisning for yrkesfagelever er en avgjørende komponent i deres utdanning. Ved å forstå teorien om praksisfellesskaper, og hvordan den kan innlemmes i klasserommet, kan lærere og skoleadministrasjon forbedre læringsopplevelsen for elevene. Dette fremmer aktiv deltakelse, meningsfull læring, og

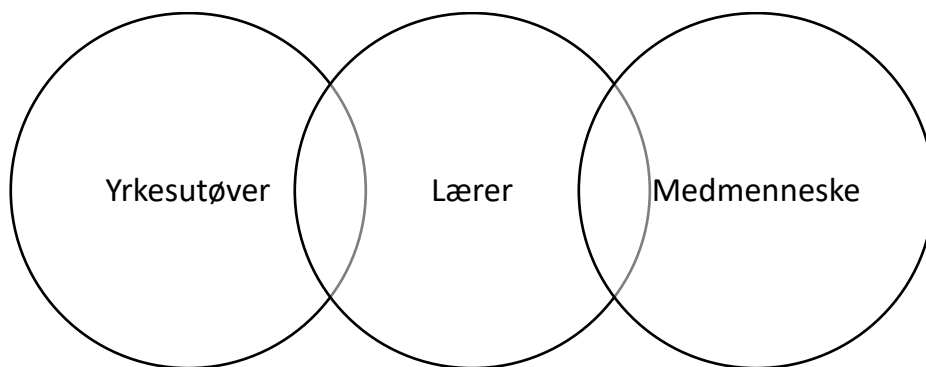
forbereder yrkesfagelever på å delta i sine yrkespraksisfellesskaper, med kompetanse og selvtillit.

Siden denne masteroppgaven er basert på en case-studie, med et lite- og begrenset antall informanter, vil jeg være forsiktig med å komme med en tydelig generalisering. Jeg velger likevel å oppsummere mine tanker etter dette analysearbeidet til noen punkter, som jeg tenker kan være til hjelp ved planlegging av undervisning.

1. Legg undervisningen så tett opptil det praktiske fagfeltet som mulig. Det er med på å tilfredsstille elevenes forventinger til hva den skal lære.
2. Vær en representant for elevenes fremtid. Forklar hvorfor akkurat denne kunnskapen, og disse ferdighetene er viktige for deres fremtidige yrkeskarriere.
3. Hjelp elevene med å etablere sin fremtidige identitet. De ønsker å bli noen - å bli et jeg. Hjelp elevene med å etablere det «jeg-et», som en håndverker, eller en representant for en annen fremtidig yrkesposisjon. Vårt arbeid er tett knyttet til vår identitet.
4. La elevene forstå *hvorfor* i alle undervisningens ulike aspekter. Her vil elevene forstå at selv om at den aktuelle kunnskapen, som blir undervist, ikke tydelig fremstår som logisk og relevant her og nå, likevel vil være relevant i deres fremtid.

## 5.4 Yrkesfaglærerrollens ulike, og til tider motstridene roller

I dette avsnittet skal jeg se på de rollene yrkesfaglæreren må bekle, og hvilke forventninger og konflikter det kan medføre. Jeg har valgt å dele rollen inn i tre ulike underroller. Se figur 5.



**Figur 5: Yrkesfaglærerens ulike roller**

Den første rollen en yrkesfaglærer skal innta, er rollen som en fagrepresentant for et linjerelevant yrke. Elevene forventer å møte en person, som representerer et av de mulige fremtidige yrkene elevene kan søke seg til. Dette er også en av årsakene til at yrkesfaglærere har fagbrev- og yrkesrelevant erfaring, som grunnkrav for å kunne arbeide som yrkesfaglærer. Dette er også en rolle som er nyttig for elevene, ved at den bidrar med en tettere tilknytting til elevenes ønskede fremtidige arbeidsliv.

Yrkesfaglærerens tilknytting til det opprinnelige yrkesfelleskapet (den bransjen lærere har fag/svennebrev fra) kan være med å hjelpe eleven med overgangen inn i yrket (Andersson & Köpsén, 2019). For eksempel ved at den kan støtte elevene i prosessen med å skaffe lærlingeplass. Dette kan, ut ifra egen erfaring, gjøres på ulike måter, der læreren legger til rette for møter mellom elever, og bedrifter som søker etter lærlinger. Den andre rollen en yrkesfaglærer må innta, er rollen som lærer. Premisset i lærerrollen er tuftet på den klassiske oppfattelsen av lærerrollen, der elevene forventer å møte en pedagog. Den siste, og kanskje viktigste rollen har jeg omtalt som medmenneske. Det er ikke alltid mennesker trenger så mye av et annet menneske enn at de skal være der, og støtte. Når jeg hørte informantene, i dette masterprosjektet, snakke om evnen til å lese publikum, eller at læreren må virkelig brenne for å undervise, og være i lag med ungdommer, fikk det meg til å tenke over lærerrollen. Lærerrollen er mer enn bare å fortelle elevene hva de skal kunne. Lærerens personlighet er en premissleverandør for undervisningen. Her velger jeg å ikke benevne det som god undervisning. Definisjonen god undervisning er subjektivt, og noe som varierer fra elev til elev, og fra lærer til lærer. Nøkkelordet er *kommunikasjon*. Definisjonen av hva som er god undervisning er stedsavhengig, og gjeldene for den aktuelle situasjonen for undervisningsgruppa (Biesta, 2017). Det gjelder å lese elevene, forstå deres forutsetninger, fremtidsmål og dagsform. En tilbakevendende problemstilling er elevens forutsetninger til å lykkes, som er et tema for videre forskning. For å videre forstå yrkesfaglærerrollen kan en annen innfallsvinkel være relasjonen mellom system og individ. Systemperspektivet til yrkesfaglæreren er todelt. Den ene delen er skolen som system. Der er det viktig å innordne seg etter de normer, og forventinger, som skolen har utarbeidet som tradisjonelle premisser. I de premissene ligger det føringer for hva som forventes av både elever og lærere. Hva ligger det i rollen som elev? Enkelt forklart er det at en elev søker kunnskaper, som kan hjelpe den i sitt voksne liv. En elev anerkjenner sin rolle som elev, og innordner seg etter regler, og forventinger som stilles. Dette inkluderer å møte forberedt til undervisningen, medbringe det materiellet som forventes at skal medbringes til undervisningen, og opptre med en høflig tone til både medlevere og lærere. Forventningen til en lærer er at vedkommende møter elevene, forberedt, og med en hyggelig tone. Yrkesfaglæreren er en aktør som arbeider med to ulike identiteter. Den ene identiteten er fagarbeideren/håndverkerens identitet, som representant for faget/yrket, og den kulturen det representerer (Johansen, 2021). Den andre identiteten er akademikerens identitet, der yrkesfaglæreren forventes å representere de akademiske verdiene til sine omgivelser. Dette er to identiteter, som ikke nødvendigvis representerer de samme idealene. Fag/håndverkeridentiteten verdsetter praktiske ferdigheter, og illustrative egenskaper, gjennom å vise- og bevise sin kunnskap, ved hjelp av praktiske demonstrasjoner og tegning. Den akademiske identiteten verdsetter de skolske egenskapene, gjennom god leseforståelse, skriftlig fremstillingsevne og analytisk/abstrakt tenkemåte (H. S. Johannesen, 2019). Her er det et skjæringspunkt, der en yrkesfaglærer kontinuerlig må avveie hvilke identiteter den skal benytte i den aktuelle situasjonen. Dette må avveies ut ifra hvilken rolle læreren ønsker å ta i situasjonen. Læreren kan for eksempel innta rollen som ombudsmann, og representant for yrket for elevene. Der forventes det at læreren bruker fagterminologien korrekt, og opptre med de væremåter, som aktøren legger i forventningene til å være en fagarbeider. Dette kan være motstridene identitet til den akademiske identiteten, der det forventes at læreren er lojal mot de akademiske fagtradisjoner, og kulturer. I teorien om praksisfelleskaper, skriver Wenger om betydningen av identitet, som bidrag til utvikling av «jag-et». Vår identitet er tett koblet til de rollene vi både omgir oss med, og de rollene vi benytter i hverdagen (Wenger, 2004). Vårt arbeid er sentralt knyttet til vår



identitet, ved at vi identifiserer oss gjennom det vi gjør, og vi bruker arbeidet som en referanseramme for de menneskene vi møter. Dette gjelder også elevene, som ofte får spørsmål om deres fremtidsutsikter. Avslutningsvis vil jeg trekke frem et vanlig spørsmål, som vi møter i samhandlingen med andre mennesker. *Hva arbeider du med?*

## 6.0 Avslutning

Når jeg startet dette masterprosjektet hadde jeg bare en vag idé om at jeg ønsket å studere motivasjon. Dette var med utgangspunkt i min personlige erfaring som lærer, der jeg noen ganger møter umotiverte elever. Det vil være løgn å si at jeg er toppmotivert selv hver gang jeg går til undervisning. Jeg er tross alt bare et menneske, som bekler rollen som yrkesfaglærer. Samtidig er det viktig å erkjenne at elevene også bare er mennesker. De fleste elevene i videregående skole er også ungdommer. Det å være ungdom er kanskje den mest omgripende fasen i et menneskes liv, der mennesket går fra å være barn, der hverdagen består av å leke og lære, til å bli voksen med alt det ansvaret det medfører. Det er, etter min mening, urealistisk å forvente både elevene, og lærerne er topp motiverte til enhver tid. Ofte har jeg hørt at mennesker må motiveres, som at det er en handling man bare kan utføre. Disse tankene var utgangspunktet for dette masterprosjektet. Siden jeg selv arbeider som yrkesfaglærer, har jeg forsøkt å belyse temaene *forventninger og motivasjon* blant elever, som går et yrkesfaglig utdanningsprogram i Bygg- og anleggsteknikk. Jeg har benyttet et case-studiedesign, fordi jeg ønsket å belyse den kompleksiteten, og virkeligheten, som møter en yrkesfaglærer i undervisningshverdagen. For å få så mye informasjon som mulig, brukte jeg både kvantitative, og kvalitative datainnsamlingsmetoder på en liten gruppe informanter (Postholm & Moen, 2018; Tjora, 2012). Datamaterialet ble analysert, som om at det var et kvalitativt datamateriale (Nilssen, 2012), dette inkluderer resultatene av spørreskjemaet. De sentrale teoriene jeg har benyttet meg av i denne masteroppgaven er: teorien om praksisfelleskaper, av Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991), selvbestemmelsesteorien til Edward L. Deci og Richard M. Ryan (Ryan & Deci, 2000), og makt- og diskursteoriene til Michel Foucault (Foucault, 1981, 1999). Mitt personlige ønske for dette masterprosjektet, har vært å komme faglig nærmere min egen hverdag, og forstå mine egne elever enda bedre i deres undervisningshverdag. Før jeg skal legge frem resultatene av masterprosjektet, velger jeg å gjenreise problemstillingen.

### 6.1 Problemstilling

*På hvilke måter kan elevenes forventninger- og motivasjoner for Bygg- og anleggsteknikk være med på å påvirke deres deltakelse i undervisningen?*

Underproblemstillingene er:

- *Hvordan påvirker elevenes forventninger deres motivasjon?*
- *Hvordan kan læreren påvirke og bidra til elevenes motivasjon?*

Jeg kommer ikke til å trekke noen konklusjoner, men i avsnitt 6.2 kommer jeg til å redegjøre for resultatene av datainnsamlingen i dette masterprosjektet. Videre i avsnitt 6.3 kommer jeg til å si noe om elevenes forventninger, som premiss for motivasjon. Til slutt vil jeg i avsnitt 6.4 skrive om yrkesfaglærerrollen, som faktor for elevens motivasjon.

### 6.2 Resultatet av prosjektet

Resultatene av dette masterprosjektet vil jeg oppsummere, som en dualitet mellom forventninger og realiteter. Elevenes forventninger er direkte knyttet til deres motivasjon

til å kunne utføre en handling. I spørreskjemaet kom det frem at elevgruppa var todelt, der den ene delen hadde tydelige fremtidsutsikter- og forventninger til både innhold, og undervisning. Den andre gruppa hadde ikke like tydelige forventninger. Elevene som ble intervjuet i forbindelse med dette masterprosjektet, hadde både gode- og tydelige forventninger til egen fremtid, og hvordan skolen skulle forberede elevene til denne fremtiden. Lærerne, som ble intervjuet, snakket om utfordringene med å holde en undervisning, som treffer alle elevene, og hvilken rolle læreren inntar overfor elever, som de opplever som mindre motiverte. Det er enkelt å snakke om begrepet motivasjon. Jeg hører til stadighet om situasjoner der man må «motivere litt», som om motivasjon er en enkel handling. Etter å ha studert selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008), vil jeg si at motivasjon er en kompleks handling, som krever inngående forståelse av menneskets ståsted. Du bør ha kjennskap til aktørenes-, i dette tilfellet elevenes forståelser av både forventninger, og kunnskaper. Den enkleste metoden å drepe motivasjonen på, er å ikke innfri aktørenes forventninger. Her kan det også forstås som at elevene ikke møter det praksisfelleskapet de forventer å møte. Dermed kan det, ut ifra dette datamaterialet, forstås som at det kan være en sammenheng mellom selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), og teorien om praksisfelleskaper (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004). Ofte innfrir ikke realiteten forventningene, som for eksempel kan være at aktørene har fått urealistiske forventninger, eller at de opplever noe annet enn det som er forventet. For elever i videregående skole kan dette handle om at elevene forventer å lære å bygge hus, men opplever at læreren bruker tiden til å skape ro i klasserommet, og at det går utover elevenes muligheter til å lære. Dermed er elevenes forventninger brutt. Det kom tydelig frem i denne oppgaven, der noen av elevene opplever dårligere motivasjon på grunn av manglende oppmerksomhet fra læreren. Læring foregår i ulike praksisfelleskaper. Skolen, som institusjon, er et overordnet praksisfelleskap, som kan etablere et grunnleggende materiell- og strukturell ramme for undervisningen. Menneskene, som tilhører praksisfelleskapet, tar- og innehar ulike roller (Wenger, 2004). I en undervisningssituasjon på skolen vil de ulike rollene til menneskene være relativt tydelig definerte, gjennom rollen som elev og lærer. Rollene i skolen generelt, kan fremstå som tydelige, og enkle å forholde seg til. Dette er til en viss grad sant, fordi at rollene som elev og lærer er veldefinerte. Yrkesopplæringsmodellen med 2 år i skole, etterfulgt av 2 år i bedrift, gjør at elever og lærere må strategisk arbeide med ulike roller i undervisningen. Lærerne skal være både den som underviser fag, samt hjelpe elevene med å koble dem på deres fremtidige arbeidsliv. Dette gjøres ved å veilede elevene til hvordan de kan få kontakt med potensielle lærebedrifter, hjelpe dem med å skrive søknader- og CV, og generell trening i jobbsøking. Dette er viktig siden elevene er avhengig av å gjennomføre et lærlingeløp for å fullføre sin utdanning. Selv om det finnes en mulighet for å kunne gjennomføre en form for VG3-løp på skolen, er det likevel mer nyttig for elevene å fullføre utdannelsen i en bedrift, fordi læretiden også kan forstås som et «to år langt jobbintervju», som kan gi dem muligheten til fast arbeid etter endt læretid. Dette medfører at en yrkesfaglærer også må opptre som en representant for elevenes fremtidige arbeidsliv.

### 6.3 Elevenes forventninger som premiss for motivasjon

Under arbeidet med dette prosjektet, har jeg erfart at elevene egentlig er motiverte, men undervisningen ikke alltid står ikke til forventningene. Der kan det være nyttig for læreren å etablere en form for generell, felles forventning til hva som skal skje. Dette inkluderer at elevene får en forståelse av hvilke forventninger læreren har til hver enkelt elev, i rollen

som elev. Samtidig er det viktig at læreren forstår hvilke forventninger elevene har til både lærere, og til utdanningsprogrammet. Avklaring av forventninger er et arbeid som er nyttig å gjennomføre i starten av undervisningsperioden, der det kan være lurt for læreren å korrigere elevenes forventninger til både undervisningen, og til resultatet av utdanningsprogrammet. Jeg velger å omtale denne prosessen som etablering av praksisfellesskapet, med en henvisning til teorien om praksisfellesskaper (Wenger, 2004). Dette kan for eksempel være at læreren arbeider aktivt med å etablere en kollektiv forståelse av hva det forventes at elevene skal lære, og hvorfor dette er viktig å kunne i sin fremtidige arbeidshverdag. For eksempel kan det være fornuftig for en lærer å avklare at det er bra for en elev å kunne litt om ernæring, siden eleven skal ut å arbeide i et fysisk krevende yrke. Dette er med på å skape en sterkere sammenheng mellom det som er forventet, og det som er realitetene. Dermed etableres det en form for ekstern regulering hos eleven (Ryan & Deci, 2000), der den forstår hva den skal kunne for å oppnå sin fremtidige målsetting. Når elevene bearbeider denne kunnskapen sammen med praksisfellesskapet, vil det bidra med både sosial struktur, og utvikling av individets identitet. Dette kan dermed videreutvikle den eksterne reguleringen, via intrinert regulering, til å bli en indre motivasjon, der elevene ser en egen glede i å utføre handlingen (Deci & Ryan, 2008). Dette leder til yrkesfaglæreren. Et litt rart menneske, med ulike roller.

## 6.4 Yrkesfaglærerrollen - et menneske med ulike hatter

Jeg velger å trekke inn modellen fra diskusjonen, der jeg ser på yrkesfaglærerens ulike roller. Dette er roller, som yrkesfaglæreren kontinuerlig må veksle mellom å bruke i møte med elevene. Dette er også roller elevene forventer å møte. Å veksle mellom de ulike rollene, er en kompleks øvelse, som kan kreve en del erfaring fra yrkesfaglæreren. Dette er for øvrig et felt det kunne vært interessant å sett mer forskning på i fremtiden. Det som gjør dette temaet ekstra komplisert, er at det inneholder deler av yrkesfaglærerens personlighet, og person. Undervisning er også et emosjonelt arbeid (Bjørkelo et al., 2013), som gjør lærerrollen til å bli en personlig rolle. Den store differansen mellom yrkesfaglærerrollene, og de andre lærerne, er rollen som yrkesutøver. Det tilfører en sentral ekstrarolle til yrkesfaglæreren. Yrkesutøveren er den rollen elevene forventer å møte på yrkesfag, et forbilde, eller ideal som eleven ønsker å relatere seg til. Dette er en tankegang, som også bekreftes i teorien om praksisfellesskaper (Wenger, 2004). Det å være bevisst de ulike rollene en yrkesfaglærer innehar, kan hjelpe læreren med å forstå hva elevene forventer å møte. I dette ligger det også forventninger om hva læreren skal kunne- og undervise. Dette er også en faktor som kan påvirke elevens motivasjon, hvis elevene opplever at de møter en representant for sin egen fremtid via sin egen lærer.

## 6.5 Bruke denne metoden i aktivt undervisningsarbeid

Å bruke en digital spørreundersøkelse til hjelp i aktivt undervisningsarbeid, kan være et nyttig verktøy for videre utforskning. Selve gjennomføringen er enkel, men det tar tid å lage selve spørreskjemaet på nettskjema. Elevene bruker ikke lang tid på å besvare spørsmålene. Å hente ut svarene fra nettskjema, eller en annen liknende plattform er smidig, og du får automatisk generert en rapport, som blir enkelt å tolke (*Nettskjema*, u.å.). Utfordringene er å skrive gode spørsmål, som elevene forstår, og som blir enkel for læreren å analysere. Dette medfører også at læreren innehar en grunnleggende forståelse i variabel tenking, slik at den kan utarbeide spørsmål, som er gode å

analysere, og som svarer på problemformuleringen (Ringdal, 2013). Dette er sannsynligvis en metode som egner seg bedre til de som har en god grunnleggende forståelse innen statistikk, og bruken av kvantitative datainnsamlingsteknikker. Resultatene fra elevene kan enkelt benyttes til videre undervisningsplanlegging, der svarene kan bidra til å tilpasse undervisningen. Alternativet er å snakke med elevene, og du vil sannsynligvis få de samme resultatene. Har man slike spørreskjemaer ferdig laget, er det enkelt å gjennomføre selve datainnsamlingen i en klasse, og generere en rapport. Rapporten kan brukes i diskusjoner med elevene om klassemiljø, elevmedvirkning og motivasjon. Jeg er usikker om jeg vil anbefale alle å bruke denne metoden, siden det er relativt enkelt å misbruke kvantitative data, og tilpasse resultatene som begrunnelse for egen forutinntatthet. En kvantitativ elevundersøkelse på klassenivå med få deltagere, bør ikke gjennomføres uten at den blir fulgt opp av en kvalitativ undersøkelse med det samme temaet. I denne studien ble det gjennomført, som intervjuer av elever, men det kan også gjennomføres som en klassesamtale, der læreren setter seg ned, og diskuterer temaene med gruppa. Informasjonen som kan hentes inn fra en kvalitativ undersøkelse vil være mer konkret, og kan fange opp informasjon, som informantene anser som relevant, uten at forskeren (læreren) har tenkt over det som relevant informasjon i forkant (Tjora, 2012). Dette betyr ikke at det ikke er relevant å bruke en form for kvantitativ undersøkelse på elevene, siden det kan komme frem ulike resultater mellom en spørreundersøkelse, og en gruppesamtale. Det kan for eksempel være at ikke alle er komfortable med å si sin mening til gruppa, og da kan en anonym spørreundersøkelse gi elevene en mulighet til å si sin mening likevel.

## 6.6 Avsluttende tanker, og ideer til videre arbeid med dette temaet

Vi som arbeider som lærere, og undervisere, har godt av å sette oss på skolebenken for å bli undervist av og til, bare for å kjenne på følelsen av å være elev/student. Å skrive noen ord om bruken av en slik undersøkelse for å studere miljøet i en klasse, kan være et verktøy, som en lærer kan bruke for å evaluere klassemiljøet, og undervisningen i en klasse. Det kan være betimelig å stille seg et spørsmål om skolen tilpasser seg elevene på institusjonens premisser, og ikke på elevenes premisser? Altså at elevene i større grad burde vært informert om alternative opplæringsarenaer. Selv om en elev ikke går fysisk på skolen, betyr ikke at eleven ikke lærer, eller utfører noen samfunnsmessig produktive handlinger. Det yrkesdidaktiske fagfeltet er lite, og slik jeg oppfatter det, er i startgropa for videre akademisk utforskning. I løpet av dette arbeidet har jeg sett mange felt jeg så inderlig skulle ønske at det fantes mer kunnskap om. Det første jeg savner er kunnskaper om de elevgruppene ved de ulike yrkesfaglige studieprogrammene. Her er det store variasjoner, og bakgrunner på elevene. Dette er sentrale faktorer, som kan være til god hjelp for videre arbeid med å utvikle morgendagens undervisning. Det andre feltet jeg ønsker mer kunnskaper om, er tilrettelegging av undervisning for demotiverte elever. Dette er i kjernen av det jeg har arbeidet med i dette masterprosjektet. Jeg opplever at mye av forskningen er basert på statistikker, som forteller om frafall, gjennomføring, undervisningsplanlegging og yrkesretting, uten at det er utforsket hvem som er elevene. Hvem er egentlig elevene? Det tredje feltet er kunnskaper om de ulike rollene, som møter elever., og lærere på yrkesfagslinjer. Et interessant videre arbeid med på dette temaet kunne vært å studere hvilke råd og veiledning elevene får under prosessen med skole- og linjevalg til videregående skole. Der kunne vi fått et nyttig innblikk i hvilke tanker og målsettinger elevene har for skoletiden i videregående opplæring. Et annet interessant prosjekt kunne vært å oppskalere undersøkelsen, som er gjennomført i dette masterprosjektet, til å gjelde flere elever, flere lærere, flere skoler,

og aller helst skoler som tilhører ulike fylker. Dette, for å se om de resultatene ligner på det som kommer frem i denne masteroppgaven, og for å få en dypere og bredere forståelse av motivasjon som tema.

Helt til slutt i denne masteroppgaven vil jeg komme med et lite hjertesukk.

## 6.7 Et lite hjertesukk

Yrkesopplæringen i skolen er tuftet på å utdanne elevene til å bli fagarbeidere i fremtiden. Å bli en fagarbeider krever at eleven gjennomfører en relativt krevende utdanning, som ender med en fagprøve. Mitt hjertesukk her er at dette er et prinsipp, som kan være for tøft for enkelte elever. Det å gjennomføre en fagutdanning krever *motivasjon, dedikasjon* og *innsats*. Det snakkes mye om høyere utdanning, og at det kan fremstå som at det er det som indirekte kreves av individet. Samtidig sier Støre-regjeringen at det kommer til å mangle 90000 fagarbeidere i 2035, men det er en utfordring at enkelte elever ikke fullfører utdanningen de har startet på (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det kan være ulike årsaker til at enkelte ikke fullfører utdanningen, som for eksempel at de fikk ikke læreplass, eller ikke greide å bestå alle fagene på skolen. Det kan også være at elevene er ikke motivert til videre utdanning innenfor fagfeltet. Å ikke være motivert til å velge en karriere innenfor et fagfelt er, etter min mening, en relevant grunn for å avbryte en utdanning. Det er nyttig å ha i tankene at elevene skal arbeide med faget i mange år. En feilplassering kan være uheldig for både elevene, og for arbeidsgivere. I dag er det fullføringsreformen som gjelder. Fullføringsreformen er en politisk reform, som forsøker å få flere elever til å fullføre videregående skole. Mitt spørsmål er da: fullføre til hva? Jeg mener at det er irrelevant om elevene fullfører videregående skole, dersom de går rett ut i arbeidsledighet, eller ut til manglende tidsbeskjeftigelse. Her er det viktig å se menneskene bak, og ikke bare på tallene i en statistikk! Vi må bli enda flinkere til å arbeide med overgangene for elevene, både mellom ungdomsskole og videregående skole, og mellom videregående skole og arbeidslivet. Dermed vil det kanskje for enkelte elever være nyttig om vi blir flinkere til å bruke andre utdanningsmodeller, som for eksempel at elevene begynner å arbeide ute i en bedrift tidligere, og deretter kommer tilbake til skolen for å gjennomføre skolefagene, som kortere intensivkurs. Dette er en modell, som kan gi elevene en grunnleggende forståelse av hvorfor det som undervises er viktig å kunne. Det kan igjen medføre at elevene blir mer motivert, og får høyere utbytte av undervisningen. Jeg vil her lene meg på argumentene til Simon Malkenes, som jeg i innledningen refererte til, om at alle problemene i velferdsstaten skal løses i skolen (Malkenes, 2023). Hva med å gi lærerne frihet, og midler slik at de kan hjelpe elevene etter beste evne på elevenes og lærerens premisser? Utdanning er trossalt en risiko, der vi må tørre å gjøre, og det verste vi kan gjøre er å ikke gjøre noe som helst (Biesta, 2017). Jeg vil anta at vi som arbeider i skolen bare er mennesker, som gjør så godt vi kan. Takk for at du leste denne masteroppgaven!

Til slutt vil jeg si at en handling er resultatet av en forhandling, basert på hva individet til enhver tid oppfatter som sannhet. Sitat Kjetil Sandbæk

## Referanseliste

- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6–7), 537–551.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl.
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 28–38.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Breen, A., & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1–20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Bruvik, Å. N. N., & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring: [Relevant training in the first year of vocational training: Pupils' experience with vocational training]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), Artikkel 2.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010244>
- Bygg- og anleggsteknikk*. (u.å.). Hentet 10. mai 2023, fra <https://www.udir.no/kl06/BA?trinn=1>

- Byrkjedal-Sørby, L. J., & Tharaldsen, K. B. (2021). Orden og atferd i videregående skole: &#8211; er karakterer hensiktsmessige? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(02), 156–171.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-05>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., 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>
- Carrithers, M. (1988). The Anthropologist as Author: Geertz's «Works and Lives». *Anthropology Today*, 4(4), 19–22.  
<https://doi.org/10.2307/3032993>
- 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(4), 227–268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23.  
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Dyrnes, E., Martinsen. (2021). Identitetsskaping gjennom yrkesretting av fellesfaget matematikk på vg1 bygg- og anleggsgag i videregående skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 524–535.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-09>



- Foucault, M. (1981a). *Power / knowledge: Selected interviews and other writings 1972 - 1977* (C. Gordon, Red.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999). Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. I E. Schaanning (Overs.), *Norbok*. Spartacus. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021004056](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021004056)
- Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999319733334702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- 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>
- Hatlevik, I. K., Riksaasen. (2018). God undervisning og studenter som lykkes. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 271–286.
- 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>
- Hoel, T. L. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17–32). Akademika forl.

*Hvordan foregår opplæring i bedrift? | Videregående opplæring - vilbli.no.*

(u.å.). vilbli.no - Videregående opplæring. Hentet 11. november 2023, fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hvordan-foregar-opplaering-i-bedrift/a/036524>

Haakonsen, L.-M. N., & Smepllass, E. (2021, juni 25). *Vi må være mer nysgjerrige på hva som motiverer elevenes utdanningsvalg.*

<https://www.utdanningsnytt.no/eli-smeplass-linda-marie-neshagen-haakonsen-yrkesfag/vi-ma-vaere-mer-nysgjerrige-pa-hva-som-motiverer-elevenes-utdanningsvalg/289610>

Imsen, G. (2005). *Elevens verden innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg). Universitetsforl.

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>

Johannesen, L. (2022). Utenfor academia: Mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>

Johansen, E. M. (2021). Yrkesfaglærerens paradoks: Utdanne til fagarbeid eller videre studier? : [The vocational teacher's paradox: Educate for professional work or further studies?]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), Artikkel 2.

<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111246>

Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(02), 115–132. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>

- Kunnskapsdepartementet. (2022, juni 2). *Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022* [Nyhet]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforl.
- Lave, J. (2003). *Situert læring—Og andre tekster*. Reitzel.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (s. 138). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lyckander, R. H. (2022). Å tilrettelegge for elevenes yrkesinteresser: En surveystudie av yrkesfaglærernes kompetanse i yrkesdifferensiert opplæring: [A survey study of vocational teachers' competence for differenti-ated teaching adjusted to students' vocational interest]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(2), Artikkel 2. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212224>
- Læreplan i vg1 bygg- og anleggsteknikk (BAT01-03)*. (u.å.). Hentet 20. oktober 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/bat01-03>
- Malkenes, S. (2023, november 17). *Syndebukksatsinger i lærerutdanningen?*  
<https://www.universitetsavisa.no/laererutdanning-simon-malkenes/syndebukksatsinger-i-laererutdanningen/392072>

Meld. St. 21 (2020-2021) Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.november 2023 fra: [Meld. St. 21 \(2020–2021\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

*Meldeskjema for personopplysninger i forskning | Sikt.* (u.å.). Hentet 28. oktober 2023, fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2018). 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>

Muhrman, K. (2022). How can students in vocational education be motivated to learn mathematics? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212347>

*Nettskjema.* (u.å.). Hentet 28. oktober 2023, fra <https://nettskjema.no>

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren.* Universitetsforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_pliktmonografi\\_000001939](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000001939)

Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press.* Universitetsforl.

*Om Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør | Sikt.* (u.å.). Hentet 28. oktober 2023, fra <https://sikt.no/om-sikt>

Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)

*Ordensreglement for Charlottenlund videregående skole*. (2019).

Trøndelagfylkeskommune.

<https://web.trondelagfylke.no/globalassets/bilder/charlottenlundvideregeaendeskoledokumenter/ordensregler-for-charlottenlund-vgs-2019.pdf>

*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (2017).

UDIR.

Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen metodebok for lærere, studenter og forskere*.

Universitetsforl.

*Praksiskandidat*. (u.å.). Utdanning.no. Hentet 13. november 2023, fra

[https://utdanning.no/tema/hjelp\\_og\\_veiledning/praksiskandidat](https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/praksiskandidat)

Rieber, R. W., Robinson, D. K., Bruner, J. S., & Vygotskij, L. S. (2004).

*The Essential Vygotsky*. Kluwer.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforl.

Rostgaard, S. & Selvær, H. (2021) *Tegningsforståelse og 3D-modellering*.

Vg1 Bygg- og anleggsteknikk. Fagbokforl.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations:

Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational*

*Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Raaheim, A., & Sunde, E. (2009). «Jeg hadde en dårlig lærer...» – En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 356–367.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-05>
- Sandal, A. K., & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske vidaregåande skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.12v2i1a2>
- Schmid, E. (2022). Om betydningen av forventninger fra foreldre og lærere for sårbare elever: Funn fra en kvalitativ studie på yrkesfag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 44–55.  
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.5>
- Smeplass, E. (2023). Nurturing inclusivity and professional growth among vocational teachers through communities of practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 0(0), 1–20.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2268108>
- Smeplass, E., Rapp, C. A., Sperling, K., & Akse, J. (2023). Potentials of Collaborative Educational Welfare Research—Theorizing Voice Plurality and Social Empowerment. *Interchange*, 54(1), 1–18.  
<https://doi.org/10.1007/s10780-022-09480-6>

- Smeplass, E., Schmees, J. K., & Leiulfsrud, H. (2023). Global blueprints, national problem constructions and local contradictions in Norwegian teacher training. *Cogent Education*, 10(2), 2256205.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2256205>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tjønneland, E. (2023). Jacques Derrida. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Jacques\\_Derrida](https://snl.no/Jacques_Derrida)
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 145–163. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-02-03>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Yrkesfaglege utdanningsprogram – opplæringsmodellar. (u.å.). Hentet 11. november 2023, fra  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplaringsmodellar/>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), 203–212.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Spørreundersøkelse til elevene

**Vedlegg 2:** Intervjuguide elev

**Vedlegg 3:** Intervjuguide lærer

**Vedlegg 4:** Samtykkeskjema elevinformant

**Vedlegg 5:** Samtykkeskjema lærerinformant

**Vedlegg 6:** Godkjenning fra Sikt



## Vedlegg 1: Spørreundersøkelse til elevene

# Spørreundersøkelse til elevene

## Bakgrunnsvariabler

- Hva er ditt kjønn Mann
- Kvinne
- Hvis det er to eller færre jenter, i klassen som skal undersøkes, blir dette spørsmålet utelatt av anonymitetshensyn.

1. Hva er din alder
2. År Kom du inn på førstevalget ditt?
  - Ja
  - Nei jeg kom inn på andre valget
  - Nei jeg kom inn på tredjevalget

Tekstboks: Hvis nei på forrige spørsmål. Hva var førstevalget ditt?

3. Hvordan bor du?
  - Sammen med foreldre/foresatte
  - Alene på hybel.
  - I et kollektiv.
  - Annet.
    - Tekstboks: Skriv inn hvordan du bor
4. Arbeider noen i din nære omgangskrets i bygg og anleggsbransjen? (familie, slektninger, venner)
  - Ja
  - Nei
5. Er dette første gang du starter på VG1/VG2?
  - Ja
  - Nei

Tekstboks: Hva har du forsøkt tidligere, og hvorfor endret du retning?

## Undervisningen

6. Hvordan er din opplevelse av undervisningen i klasserommet?

- Meget bra
  - Bra
  - Litt dårlig
  - Meget dårlig
7. Hvordan lærer du best? (selvstendig arbeid, prosjektoppgaver, gruppeoppgaver osv..)
- Tekstboks
8. Synes du det som undervises i klasserommet er lett eller vanskelig å forstå?
- Veldig lett
  - Lett
  - Verken eller
  - Litt vanskelig
  - Vanskelig
  - Uforståelig
9. Synes du det som undervises i klasserommet er lett eller vanskelig å anvende i den praktiske undervisningen?
- Veldig lett
  - Lett
  - Verken eller
  - Litt vanskelig
  - Vanskelig
  - Ikke relevant i det hele tatt

## Motivasjon

10. Hvor motivert føler du at er du er til aktiv deltagelse i timen? Foreksempel ved å stille faglige spørsmål til lærer, gjøre arbeidsoppgaver, svare på fag spørsmål som lærer stiller og lignende.
- Svært lite motivert
  - Litt lite motivert
  - Ja jeg føler at jeg er ganske motivert
  - Jeg er veldig motivert
11. Synes du fagstoffet som undervises er interessant?
- Uinteressant
  - Lite interessant
  - Verken eller
  - Interessant
  - Velig interessant
12. Hva får deg til å ha lyst til å gå til timen? (Hvorfor går til timen?)

- Tekstboks
13. Leser du relevant fagstoff for BA (interessante deler av lærebøkene eller fagrelatert stoff på nett eller i blader) uten at lærer eller foreldre ber deg om det?
- Ikke i det hele tatt
  - Noen ganger
  - Ganske ofte
  - Ofte
14. Er det andre ting du gjør på fritida, som du mener kan være med på å styrke din faglige kompetanse som BA-elev? Skriv i så fall hva, og hvorfor:

## Elevmedvirkning

15. Føler du at du kan gi tilbakemelding til læreren på hvordan du opplever undervisningen?
- Aldri
  - Sjelden
  - Noen ganger
  - Som oftest
  - Alltid
16. Får du mulighet til å være med å styre din egen undervisning, gjennom å være med å bestemme hvilke arbeidsoppgaver du skal gjøre eller lignende?
- Aldri
  - Sjelden
  - Noen ganger
  - Som oftest
  - Alltid
17. Beskriv din drømmeundervisning på skolen. Forklar hvorfor denne undervisningen passer deg best.
- Tekstboks

## Klassemiljø

18. Ranger hvor godt du opplever klassemiljøet på en skala der 1 er dårlig klassemiljø til 6 er godt klassemiljø.
- Rangerings boks
19. Jeg får hjelp av læren når jeg ber om det
- Ikke i det hele tatt
  - Noen ganger
  - Som oftest

- Hver gang jeg spør.

20. Opplever du klassemiljøet som trygt?

- Ja
- Nei
- Usikker

i. Tekstboks: Vil du fortelle litt om hvorfor du er usikker?

21. Hvordan opplever du arbeidsroen i undervisningen?

- Tekstboks

22. Er arbeidsro viktig for at du skal lære?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

## Innsats

23. Ranger din egeninnsats i klasseromstimene på en helt vanlig dag. Fra 1 dårlig innsats til 6 meget god innsats

- Rangerings skala

24. Ranger hvordan du opplever dine medelevers innsats i klasseromstimene på en helt vanlig dag. Fra 1 dårlig innsats til 6 meget god innsats.

- Rangerings skala

25. Hvor enig er du i følgende påstand: Jeg møter alltid forberedt til undervisningen.

- Helt uenig
- Litt uenig
- Verken eller
- Litt enig
- Helt enig

26. Jeg opplever av mine medelever møter forberedt til timen

- Helt uenig
- Litt uenig
- Usikker
- Litt enig
- Helt enig

## Fremtidsutsikter

27. Hva er målet ditt når du er ferdig på skolen?

- Usikker
- Fag/Svennebrev
  - i. Hvis ja. Hvilket fag?
- Påbygning til generell studiekompetanse

28. Jeg opplever at undervisningen forbereder meg til et fremtidig arbeidsliv innenfor BA.

- Ikke i det hele tatt
- Litt
- Usikker
- Ja den forbereder meg godt til fremtidig arbeidsliv

29. Hva er drømmejobben din i fremtiden?

- Tekst boks

## Vedlegg 2: Intervjuguide elev:

# Intervjuguide motivasjon- elev

## Innledning

«Hei»

Tusen takk for at du vil være informant til mitt masterprosjekt om motivasjon i klasserommet. Temaet for dette dybdeintervjuet er motivasjon og elevmedvirkning i klasserommet.

Går det greit at det blir gjort lydopptak av denne samtalen? Opptaket vil bli slettet umiddelbart etter at samtalen er transkribert. Rådataene vil kun bli tilgjengelig for meg og min veileder. Av forskningsmessige hensyn vil det ikke bli gitt mulighet for sitatsjekk i etterkant. Hvis du sier noe under intervjuet som du tenker at du ikke vil ha med, så kan du bare si det – så sletter jeg det når jeg transkriberer intervjuet. Når jeg transkriberer skriver jeg ned alt vi sier, slik at jeg kan bruke det som sitater i oppgaven. Du kan ubegrunnet trekke deg som informant fra prosjektet. Hvis du ønsker kan jeg sende deg en kopi av master-oppgaven når den er levert og godkjent. Jeg har selv erfaring som yrkesfaglærer og arbeider nå med en master i yrkesdidaktikk.

\*Server gjerne kaffe (eller annet).

Jeg har delt dette intervjuet inn i tre deler: egen motivasjon, elevenes motivasjon og undervisning. Men aller først vil jeg gjerne at du forteller litt om deg selv. Hva liker du å drive på med, og hvordan synes du det er å gå på skolen her? Bor du sammen med familien din? Hvem er det du snakker med hjemme eller i familien om skole og sånne ting aller mest?

Varighet: Ca 1 time

## Del 1 Egen motivasjon

- Hva motiverer deg til å gå inn i klasserommet for undervisning en tirsdags morgen?
- Hvordan liker du teoridelen av yrkesopplæringen på skolen? Fortell meg litt om hvordan du opplever teoridelen. Hva er bra, hva er utfordrende, hva er vanskelig.
- Hva motiverer deg som elev til å gå på skolen og gjøre skolearbeid? Synes du det er nyttig med skolearbeid? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du at klasseromsundervisning lærerne legger opp til motiverer deg?
- Hva kunne lærerne gjort for å tilpasse klasseromsundervisningen slik at den motiverte deg mer?

- Hva gjør du om du opplever at du er skikkelig demotivert en dag? At du ikke orker å engasjere deg i det som læreren sier du skal gjøre? Har det noen gang skjedd at du ikke følte at det du skulle gjøre var nyttig? Hvordan håndterte du det?
- Hva gjør læreren din om du er skikkelig umotivert til undervisningen en dag? Tror du han får det med seg? Har det noen gang skjedd at dere har snakket om det? Hva skjedde da?

## Del 2 Lærers motivasjon

- Hvordan opplever du at lærernes er motivert i undervisningen? Er de engasjerte i det de gjør? Bryr de seg om hvordan dere lærer? På hvilken måte? Forklar
- Har det noen gang skjedd at du opplever at lærer ikke er motivert selv? På hvilken måte merket du det? Er lærerne like engasjerte i din læring hele tiden? Hva gjør du om du opplever at læren er umotivert i undervisningen?

## Del 3 Undervisning

- Hvilke undervisningsformer har du opplevd at lærerne har brukt på BA til nå? Fortell litt om hva du tenker om disse måtene å undervise og lære på.
- Hvilke undervisningsformer foretrekker du at lærerne benytter? Hvilke typer undervisning motiverer deg mest til deltagelse i undervisningen? Hvorfor tror du denne/disse metodene treffer deg så godt? Er det morsomt, lærerrikt, praktisk, enkelt å forstå hva du skal gjøre – eller andre ting?
- Jeg er jo opptatt av dette med elevers motivasjon på BA. Det er fordi jeg tenker at motivasjon er viktig for å lære. Hva tenker du en lærer må gjøre for å motivere flest mulig til å lære mest mulig?
- Har du noen forslag til «magiske triks» lærerne kan benytte for å skape en motiverende undervisning? Dette kan hjelpe oss lærere.
- Hvis du kunne bestemt hvordan læreren skal undervise for å motivere flest mulig, hva skulle læreren ha gjort da?

## Avslutning

Tusen takk for din deltagelse. Er det noe du har kommet på under denne samtalen som du tenker kan være viktig for å forklare hva som motiverer elever på BA? Hvis du kommer på noe i etterkant som kan være nyttig så send meg gjerne en e-post.

### Vedlegg 3: Intervjuguide lærer:

# Intervjuguide motivasjon- lærer

## Innledning

«Hei»

Tusen takk for at du vil være informant til mitt masterprosjekt om motivasjon i klasserommet. Jeg kommer til å sette søkelys på teoriundervisningen i yrkesfag.

Går det greit at det blir gjort lydopptak av denne samtalen? Opptaket vil bli slettet umiddelbart etter at samtalen er transkribert. Rå dataene vil kun bli tilgjengelig for meg og min veileder. Av forskningsmessige hensyn vil det ikke bli gitt mulighet for sitat sjekk i etterkant. Du kan ubegrunnet trekke deg som informant fra prosjektet. Hvis du sier noe du tenker jeg ikke bør ta med, så bare si ifra – så sletter jeg det når jeg transkriberer. Hvis du ønsker kan jeg sende deg en kopi av master-oppgaven når den er levert og godkjent.

Jeg har selv erfaring som yrkesfaglærer og arbeider nå med en master i yrkesdidaktikk.

Server gjerne kaffe.

Jeg vil minne informanter om at informantens taushetsplikt også gjelder under dette intervjuet. Intervjuet er delt i tre deler: Lærerens egenmotivasjon, elevenes motivasjon og undervisning. Kan du starte med å si litt om deg selv, hvilken bakgrunn har du fra bransje/utdanning og hvordan trives du med å jobbe her?

Varighet: Ca 1 time

## Del 1 Egen motivasjon

- Hva motiverer deg til å gå inn i klasserommet for undervisning en tirsdags morgen?
- Liker du å undervise teoretisk om yrkesfag? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Likte du selv teoridelen av yrkesopplæringen når du selv gikk på skolen?
- Hva motiverer deg som lærer?
- Hva kan gjøre at du ikke er motivert til å undervise? Fortell litt om utfordringer med å være lærer på BA.
- Hva gjør du om du opplever at du ikke er veldig engasjert, eller skikkelig demotivert en dag?
- Tror du elevene merker det om du ikke er motivert? Hvordan/hvorfor?
- Er det noe du virkelig ikke liker å undervise om eller i? Hva er det?
- Hva er det beste du vet med å undervise på BA?



- Hva vil du si er det beste med jobben din som yrkesfaglærer her?

## Del 2 Elevenes motivasjon

- Hvordan opplever du den gruppen elever du har nå? Er de motiverte til aktiv deltagelse i undervisningen? Hvordan/hvorfor?
- Hvilke utfordringer kan du ha i denne elevgruppen? Fortell litt om hva du gjør for å engasjere dine elever. Har du noen «triks» oppi ermet?
- Er det noen tydelige skiller mellom enkelt elever/elevgrupper i klassen når det gjelder motivasjon til aktiv deltagelse i undervisningen? Hva består disse forskjellene av?
- Hvordan jobber du med tilpasset opplæring i det daglige, er det noe du bare gjør – eller pleier du å ha litt mer tydelige strategier for deg selv?
- Fortell om en gang du opplevde at enkelte eller flere elever ikke var interesserte eller engasjerte i undervisningen. Hvorfor tror du de ikke var motiverte? Hva gjorde du da?

## Del 3 Undervisning

- Kan du vise meg noen eksempler på gode undervisningsopplegg som du synes å motivere elevene.
- Kan jeg få en kopi av disse undervisningsoppleggene og bruke de som både eksempler og til analysen i dette prosjektet?
- Er dette eksempler på undervisning du mener andre BA-lærere også kunne brukt? Hvorfor/hvordan?
- Er det noen spesielle undervisningsformer du liker å benytte som synes å motivere elevene til deltagelse i undervisningen?
- Fortell litt om hvordan du forstår sammenhengen mellom klasseromsundervisningen, og den praktiske undervisningen til elevene. Hvordan jobber du/dere for å bygge bro mellom disse typene kunnskap?
- Fortell litt om hvilke didaktiske opplegg du pleier å bruke til vanlig.
- Hvordan kan disse tilnærmingene bidra til å motivere elever til å lære?
- Hva mener du er den beste måten for å undervise teorien på BA?
- Hva skal til for å skape gode fagarbeidere, etter din mening?
- Hva er det som skiller en god BA-lærer fra en som er mindre god etter din mening?
- Hva er det vanskeligste, slik du ser det, med å lage undervisning som både holder et høyt faglig nivå, og samtidig motiverer de fleste av elevene til lære?

- Har du noen «magiske triks» for å skape en motiverende undervisning? Som du ønsker å dele med oss andre lærere?

## Avslutning

Tusen takk for din deltagelse. Er det noe du har kommet på under denne samtalen som du tenker kan være viktig for å forklare dette temaet? Hvis du kommer på noe i etterkant som kan være nyttig så send meg gjerne en e-post.

## **Vedlegg 4: Samtykke elevinformant:**

# **Vil du delta i forskningsprosjektet**

## **Elevens motivasjon til aktiv deltagelse i klasserommet**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere bygg og anleggsteknikk elevers motivasjon til aktiv deltagelse i klasseromsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Programfagsundervisningen i Bygg og anleggsteknikk er en kombinasjon mellom klasseromsundervisning og verkstedsundervisning. Dette prosjektet skal studere hvordan elever motiveres til å være aktive deltagere i undervisningen som gjennomføres i klasserommet. Studien skal studere to klasser med elever på Bygg- og anleggsteknikk og lærerne til de aktuelle elevene. Elevene som deltar, besvarer et digitalt spørreskjema og det blir gjennomført dybdeintervjuer med to lærere og to elever. Problemstillingen til studien er: Hva motiverer elever på VG1 Bygg og anleggsteknikk til aktiv deltagelse i klasseromsundervisning? Prosjektet er en masteroppgave i Yrkesdidaktikk ved NTNU.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får mulighet til å delta i dette prosjektet siden du er elev ved VG1 Bygg og anleggsteknikk.

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

Det er et dybdeintervju på ca 1 times varighet. Intervjuet stiller litt mer inngående spørsmål om temaet, undervisning og motivasjon. Det blir gjennomført lydopptak av intervjuet. Lydfilen blir slettet når intervjuet er transkribert. Foreldre og foresatte kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

Deltakelsen din vil ikke påvirke dine resultater i skolearbeidet. Dine data vil ikke bli tilgjengelig for faglærer/kontaktlærer.

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

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

- Det er kun masterstudenten og veileder som har tilgang til dine svar, på undersøkelsen.
- Dataene blir lagret på en fylkeskommunal server/brukerkonto, som er passordbeskyttet og beskyttet mot sikkerhetsbrudd.
- Navnet blir ikke lagret sammen med intervjuer, og i transkripsjonsprosessen vil alt identifiserbart bli anonymisert. Dette vil sikre at det du sier ikke skal kunne kobles til deg som person.
- Dataene blir også lagret på en trygg digital plattform som heter Nettskjema som eies og driftes av universitetet i Oslo, samt i en datafil på min fylkeskommunale server/brukerkonto, som er passordbeskyttet og beskyttet mot sikkerhetsbrudd.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når master-oppgaven er levert. Estimert dato for innlevering er november/desember 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres umiddelbart. Etter prosjektslutt vil alle dine opplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Kjetil Sandbæk [kjetsan@ntnu.no](mailto:kjetsan@ntnu.no) +4793033851
- NTNU ved Eli Smeplass, [elismeplass@ntnu.no](mailto:elismeplass@ntnu.no), +4799318431
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), +4793079038

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Smeplass  
(Forsker/veileder)

Kjetil Sandbæk

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens motivasjon til aktiv deltagelse i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta ved å la meg intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 5: Samtykke lærerinformant:**

# **Vil du delta i forskningsprosjektet**

## **Elevens motivasjon til aktiv deltagelse i klasserommet**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere bygg- og anleggsteknikk elevens motivasjon til aktiv deltagelse i klasseromsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Programfagsundervisningen i Bygg- og anleggsteknikk er en kombinasjon mellom klasseromsundervisning og verkstedsundervisning. Dette prosjektet skal studere hvordan elever motiveres til å være aktive deltagere i undervisningen som gjennomføres i klasserommet. Studien skal studere to klasser med elever på Bygg- og anleggsteknikk og lærerne til de aktuelle elevene. Elevene som deltar, besvarer et digitalt spørreskjema og det blir gjennomført dybdeintervjuer med to lærer og to elever. Problemstillingen til studien er: Hva motiverer elever på VG1 Bygg og anleggsteknikk til aktiv deltagelse i klasseromsundervisning? Prosjektet er en masteroppgave i Yrkesdidaktikk ved NTNU.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får mulighet til å delta i dette prosjektet siden du er lærer ved VG1 Bygg og anleggsteknikk.

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

Det er et dybdeintervju på ca 1 times varighet. Intervjuet stiller litt mer inngående spørsmål om temaet, undervisning og motivasjon. Det blir gjennomført lydopptak av intervjuet. Lydfilen blir slettet når intervjuet er transkribert. Jeg vil også minne på at din taushetsplikt også gjelder under intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun masterstudenten og veileder som har tilgang til dine svar på undersøkelsen.
- Dataene blir kun lagret på en fylkeskommunal server/brukerkonto, som er passordbeskyttet og beskyttet mot sikkerhetsbrudd.

- Navnet blir ikke lagret sammen med intervjuer, og i transkripsjonsprosessen vil alt identifiserbart bli anonymisert. Dette vil sikre at det du sier ikke skal kunne kobles til deg som person.
- Dataene blir også lagret på en trygg digital plattform som heter Nettskjema som eies og driftes av universitetet i Oslo, samt i en datafil på min fylkeskommunale server/brukerkonto, som er passordbeskyttet og beskyttet mot sikkerhetsbrudd.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når master-oppgaven er levert. Estimert dato for innlevering er november/desember 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres umiddelbart. Etter prosjektslutt vil alle dine opplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Kjetil Sandbæk [kjetsan@ntnu.no](mailto:kjetsan@ntnu.no) +4793033851
- NTNU ved Eli Smeplass, [elismeplass@ntnu.no](mailto:elismeplass@ntnu.no), +4799318431
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), +4793079038

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

*Eli Smeplass*  
(Forsker/veileder)

*Kjetil Sandbæk*  
(student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevens motivasjon til aktiv deltagelse i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta ved å la meg intervju og at det blir tatt lydopptak av intervjuet.  
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

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



## Vedlegg 6: Godkjenning fra Sikt:



[Meldeskjema](#) / [Yrkesfagelevers motivasjon til aktiv deltagelse i klasseromsundervisni...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
166184

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
18.01.2023

### Tittel

Yrkesfagelevers motivasjon til aktiv deltagelse i klasseromsundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Eli Smeplass

### Student

Kjetil Sandbæk

### Prosjektperiode

01.12.2022 - 01.12.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Vi anbefaler deg å oppdatere informasjonsskrivet ved å informere om at du bruker Nettskjema som leverandør for de elektroniske spørreundersøkelsene.

Minner om at dersom fylkeskommunal server/brukerkonto brukes for å lagre personopplysninger må dette godkjennes av NTNU. I tillegg må det fremkomme i informasjonsskrivet.

Du trenger ikke laste opp revidert informasjonsskriv, men vi forutsetter at det oppdateres før det senes ut til utvalget.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

### 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

