

## **«Motivasjon er ikke bare noe du kommer drassende med i en pose fra Rema 1000»**

En kvalitativ studie av hvordan yrkesretting i samfunnskunnskap kan forebygge  
frafall i videregående skole.

**EIVIND LYNGROTH**

**VEILEDER:**

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

**Universitetet i Agder, 2022**

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Antall ord: 18935

## Forord

Fem flotte år har gått, og jeg ser tilbake på tiden som student ved Lektorutdanningen ved Universitetet i Agder som lærerik, omfattende og spennende. I den siste perioden har jeg ferdigstilt masteroppgaven, som har vært noe av, om ikke det mest utfordrende, i min tid i utdanningssystemet. Uten mine gode støttespillere gjennom arbeidet med masteroppgaven, hadde jeg nok ikke kunne skrive disse ordene i dag.

Først og fremst vil jeg takke min kjære og fantastiske veileder Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg som har bidratt med grundig veiledning, faglig kunnskap, motivasjon og ikke minst gode samtaler gjennom tiden som har gått. Jeg er svært takknemlig for dine bidrag.

En stor takk sendes til alle nære venner og familie for deres ulike bidrag i denne perioden. En spesiell takk til min fremtidige kone, Kamilla, som også har skrevet master dette året, men har bidratt med ubeskrivelig støtte til tross for dette. En stor takk til Vilde for din tålmodighet, flotte samtaler og kaffepauser gjennom året. Takk til min bror Lars Olav som har bistått med gode og motiverende samtaler. Til slutt må jeg takke alle flotte medstudenter som har vært aktive i de mange lange stundene og fine pausene i bygg 46.

Til slutt vil jeg også takke alle mine flotte informanter som har bidratt til at det har vært mulig å gjennomføre denne studien.

Eivind Lyngroth

Kristiansand, mai 2022.

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke tanker og erfaringer samfunnskunnskapslærere har med yrkesretting på yrkesfag, og om yrkesretting kan bidra til å redusere frafallet i videregående opplæring. Forskningsarbeidet har dermed følgende problemstilling: Hvilke erfaringer har samfunnskunnskapslærere med yrkesretting på yrkesfaglige utdanningsprogram? Problemstillingen blir videre delt inn i følgende tre forskningsspørsmål som skal belyse ulike sider ved yrkesrettingen; (1) «Hva forstår samfunnskunnskapslærere med yrkesretting og hvilke forutsetninger må ligge til grunn?» (2) «Hvordan yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke utfordringer peker de på?» (3) «Hvorfor yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke muligheter peker de på?»

Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer, vil det bli innhentet erfaringer fra fem samfunnskunnskapslærere som jobber på yrkesfag, for å svare på problemstillingen. Majoriteten av informantene trekker inn FYR-prosjektet (Fellesfag, yrkesretting og relevans) og arven etter dette, som var et prosjekt for å forbedre gjennomføringen på yrkesfag i videregående opplæring for cirka 10 år siden. Lærerne forklarer i varierende grad at de er bevisste over hvordan de skal yrkesrette undervisningen sin etter prosjektet. Funnene som fremkommer av denne studien blir sett i lys av tidligere forskning som går inn på motivasjonsteori og ulike *forutsetninger, muligheter og utfordringer* ved yrkesretting. Funnene som blir presentert deles inn under *hva, hvordan og hvorfor* og vil bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverket. Motivasjon, lærerens faglige kompetanse, samarbeid på tvers av miljøer og den sammensatte elevgruppen, er sentrale punkter som blir belyst i diskusjonsdelen. Særlig har denne studien bidratt til å synliggjøre læreres erfaringer og tanker med den økende innføringen av sammenslåtte elevgrupper. Sammenslåingen i fellesfagene er noe som står på trappene for mange ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. Informantene i denne studien uttaler sine ulike syn på hvilke utfordringer denne faktoren utgjør for samfunnskunnskapslæreren og elevene.

## **Oversikt over figurer og tabeller**

Figur 1: FYR-modellen

Figur 2: Kodegrupper

Tabell 1: Informantoversikt

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	4
1.3.1 Frafall .....	4
1.3.2 Relevans .....	4
1.3.3 Yrkesretting .....	5
1.3.4 Samfunnskunnskap.....	5
1.4 Oppgavens oppbygning.....	6
2. Utviklingen av fokus på yrkesretting i norsk skole .....	7
2.1 Yrkesretting av fellesfagene historisk sett i Norge .....	7
2.2 FYR-Prosjektet.....	8
3. Teori og tidligere forskning.....	10
3.1 Motivasjon.....	10
3.2 Forsking på yrkesretting – forutsetninger, muligheter og utfordringer .....	11
3.2.1 Forutsetninger - Hvilke forutsetninger må ligge til rette for yrkesretting? .....	11
3.2.2 Muligheter - Hva slags muligheter har en når det gjelder yrkesretting? .....	13
3.2.3 Utfordringer – Hva slags utfordringer oppstå knyttet til yrkesretting? .....	14
3.3. Hvordan yrkesrette fellesfagene - FYR-modellen.....	16
4. Metode.....	18
4.1 Bakgrunn for valg av forskingsmetode .....	18
4.1.1 Kriterier for utvalg.....	18
4.1.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	18
4.2 Forskningsetikk .....	19
4.2.1 Forskerrollen .....	20
4.3 Innsamling av data .....	21
4.3.1 Semistrukturerte intervjuer.....	21
4.3.2 Intervjugjennomføring .....	21
4.4 Behandling av data .....	22

4.4.1 Vitenskapsteori.....	22
4.4.2 Analysearbeid.....	23
4.4.3 Informantene som deltar i studien.....	24
4.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	25
5. Presentasjon av funn og diskusjon.....	27
5.1 Hva forstår lærerne med yrkesretting og hvilke forutsetninger må ligge til grunn.....	27
5.1.1 Forståelse av yrkesretting som begrep.....	27
5.1.2 Tilrettelegging og samarbeid.....	28
5.1.3 Skolekultur.....	30
5.1.4 Lærerens faglige kompetanse.....	31
5.2 Hvordan yrkesretter lærere samfunnskunnskap – og hvilke utfordringer peker de på?.....	32
5.2.1 Yrkesretting av undervisning - i tråd med prinsippene fra FYR-prosjektet.....	33
5.2.2 Ulike utfordringer som kan oppstå ved yrkesretting.....	37
5.2.2.1 Manglende faglig kompetanse.....	37
5.2.2.2 Manglende tilrettelegging og samarbeidskultur på tvers av utdanningsprogram.....	38
5.2.2.3 Sammensatte elevgrupper.....	40
5.3 Hvorfor yrkesretter lærere samfunnskunnskap? Hvilke muligheter peker de på?.....	41
5.3.1 Yrkesretting som samfunnskunnskapslærerens verktøy.....	42
5.3.2 Yrkesretting som motivasjonsfaktor.....	43
5.4 Oppsummerende refleksjon.....	46
6. Avslutning.....	49
6.1 Hovedfunn.....	49
6.2 Videre forskning.....	51
Litteraturliste:.....	52
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	55
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	58
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	60

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Det er vanskeligere enn tidligere å få seg jobb i dagens samfunn uten utdanning, og andelen unge mellom 20-29 år, som ikke er i jobb eller i utdanning har gått opp ti prosent siden 2008 (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 9). Rapporten *Education at a Glance* fra 2020 viser at cirka halvparten av elever som begynte på yrkesfaglig opplæring på videregående høsten 2012, gjennomførte på normert tid som er på fire år (Statistisk sentralbyrå, 2020). Gjennom Fullføringsreformen i 2021 ble det vektlagt at videregående opplæring ikke er tilfredsstillende tilpasset til de elevene som har svake faglige forutsetninger. Elevene gir uttrykk for at de ikke opplever at de får den relevante opplæringen de trenger for å være best mulig forberedt på hva den fremtidige yrkesutøvelsen krever. Fullføringsreformen peker på at videregående opplæring er en institusjon som ikke er tilpasset den mangfoldige elevgruppa godt nok (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 8). Det har lenge vært rettet fokus mot frafallsproblematikken som finner sted i videregående opplæring, og det er yrkesfaglige elever som frafallsstatistikken domineres av. Det har vært iverksatt tiltak for å forbedre gjennomføringen i den videregående opplæringen, blant annet satsingen Fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR) gjennom Program for Bedre Gjennomføring i videregående opplæring (Ny GIV). Tanken var å ha et prosjekt som både inneholdt nasjonale tiltak, men også lokale tiltak, for å redusere frafallsproblematikken (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

En sentral forsker på feltet innenfor relevansbegrepet i yrkesopplæringen, Ann Lisa Sylte (2015), påpeker at mye av fokuset på forskningen har vært på årsakene til høyt frafall, istedenfor hva som faktisk kan forbedres for å bedre elevens tilstedeværelse på skolen. Sylte et al. (2015, s.142-143) mener at mange av de elevene som faller fra i skolen ikke ser relevansen av undervisningen, og mener at teorien er løsrevet fra praksisen. De faglig svake elevene har ofte lite motivasjon når det kommer til læring ettersom de i flere tilfeller også har svake resultater fra grunnskolen. Disse elevene kan oppleve kravene i teorifagene som utfordrende, og vanskelig å kunne oppnå (Overland & Nordahl, 2013, s. 57). Opplæringens yrkesrelevans har stor betydning for elevens mestring i yrkesopplæring. Fokuset kunne derfor, ifølge Sylte et al. (2015), vært mer rettet mot hvordan forskere kan hjelpe lærere med å

anvende yrkesretting i opplæringen og læreres behov for kompetanse innenfor det yrkesfaglige (Sylte, et al, 2015, s. 143).

Yrkesretting har ikke, ifølge Wendelborg et al. (2014, s. 39), nødvendigvis noen effekt alene, men er ett av flere virkemidler eller verktøy man kan ta i bruk for å skape motivasjon og opplevelse av relevans i elevenes yrkesopplæring. «To be motivated means to be moved to do something» (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Motivasjon er det som får oss mennesker til å handle, og er det som ligger bak disse handlingene. Hensikten bak yrkesretting er at det skal skapes relevans for den enkelte yrkesutøvelse, og dermed være med å øke motivasjonen (NOU 2008:18, s. 80). Manglede motivasjon er en av hovedårsakene til frafallsproblematikken som finner sted i videregående opplæring, og et av hovedmålene til FYR-prosjektet var å øke elevenes motivasjon for å redusere frafall i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

Da fullføringsreformen kom gjennom en stortingsmelding i 2021, la den blant annet vekt på at «Elevene skal få fordype seg mer i fag og temaer som er relevante for den veien de har valgt videre» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 7). Bakgrunnen for meldingen var at frafallsproblematikken fortsatt er et høyst relevant faktum, og at det er ønskelig at flere elever skal fullføre utdanningen sin for å ruste dem for fremtiden. Meldingen setter søkelys på viktigheten av at elevene kjenner relevansen til det de lærer om i den videregående opplæringen. «Veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap» (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 7).

## **1.2 Problemstilling**

Yrkesretting i seg selv er et tema som er lite forsket på både nasjonalt og internasjonalt, og mye av forskningen er gjort av mennesker som har liten kjennskap til yrkesutdanningen og det praktiske arbeidslivet (Mjelde, 2013, s. 43-44 referert i Stene et. al., 2014, s. 69). Stene et al. (2014) finner at det er oppgitt ulike forskningsprosjekter rundt forbi, men at mye av forskningen har blitt gjennomført på generelt nivå. Det finnes også svært lite forskning på yrkesretting knyttet konkret til fellesfaget samfunnskunnskap. Stene et al. (2014, s. 69) refererer også til Olsen (2013b, s. 43-44) som hevder at yrkesretting og fellesfag ofte havner under yrkesutdanningens subjektive forhold, og at det er gjort for lite forskning på sammenheng mellom empiri og teori. I denne masteroppgaven skal jeg derfor gjennomføre en



undersøkelse blant lærere som har erfaring med å undervise fellesfaget samfunnskunnskap i yrkesfaglige klasser.

Målet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere i samfunnskunnskap på yrkesfaglige utdanningslinjer har med yrkesretting. Gjennom arbeidet har fokuset vært rettet mot hvilke tanker lærerne har om tematikken, hvilke erfaringer de har med yrkesretting, og hvilke muligheter og utfordringer de møter på når det gjelder å gjøre fellesfaget relevant. På bakgrunn av beskrivelsen har jeg utviklet følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har samfunnskunnskapslærere med yrkesretting på yrkesfaglige utdanningsprogram?*

I forbindelse med utforming av problemstillingen har jeg videre formulert tre forskningsspørsmål:

- 1. Hva forstår samfunnskunnskapslærere med yrkesretting og hvilke forutsetninger må ligge til grunn?*
- 2. Hvordan yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke utfordringer peker de på?*
- 3. Hvorfor yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke muligheter peker de på?*

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført intervjuer med lærere, ettersom jeg er ute etter å gå mer i dybden på de ulike intervjuobjektene erfaringer. Det er ønskelig å koble dette med yrkesretting i fellesfagene opp mot frafallsproblematikken som finner sted i dagens yrkesutdanning. Studien vil kunne gi meg kunnskap om den aktuelle tematikken, noe som en har bruk for som fremtidig lærer i samfunnskunnskap.

Bakgrunnen for problemstillingen er interessen for å forske på hvordan lærere jobber med håndtering av elever som er på kanten til å droppe ut av videregående opplæring. Det er ønskelig å innhente ulike erfaringer slik at det kan ruste opp og styrke den fremtidige profesjonsutøvelsen som kreves av lærere. Formålet med denne studien er å kunne gi en god forståelse for hva slags forhold lærere i samfunnskunnskap har til yrkesretting, og hvordan yrkesrettingen kan gjennomføres i faget. I forskningsprosjektet har det vært ønskelig å begrense seg til samfunnskunnskapslærere på yrkesfaglige utdanningsprogram, grunnet at yrkesutdanningen peker de i retningen av mer spesifikke yrker enn på for eksempel studiespesialiserende linjer.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

I følgende delkapittel vil jeg redegjøre for noen begreper som er sentrale i oppgaven, og som danner mye av grunnlaget i studien. Begrepsavklaringen er også sentral for hvordan begrepene blir benyttet senere i oppgaven.

#### **1.3.1 Frafall**

Diskusjonen om hvilket begrep en skal knytte opp mot det at elever ikke fullfører videregående er stadig pågående. Det finnes flere ord som kan knyttes opp mot tematikken, som blant annet «dropout», «bortvalg» og lignende. Valg av begrep tilknyttet tematikken er en spennende diskusjon, og de ulike begrepene brukes fortsatt aktivt. Det er imidlertid rom for tolkning av de ulike begrepene, og derfor er det nødvendig å presisere hvilke begrep som vil bli benyttet i denne studien. Begrepet *bortvalg* blir argumentert som et bedre ord enn *fracfall*, ettersom det bedre fanger opp at elever også kan velge å slutte på utdanningen fordi den ikke passer for dem eller fordi de ønsker å gjøre noe annet. Dette er faktorer jeg ikke kommer til å gå inn på i studien, og jeg vil forholde meg til at *fracfall* innebærer at en ikke har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse innen fem år etter start på videregående opplæring. Det er satt opp fem år som en målingsindikator og denne setter rammene for den videregående skole og det som vurderes som maks tid på gjennomføring av opplæringen. Det er imidlertid ikke noen spesiell grunn til at det ble akkurat fem år (Rogstad & Reegård, 2016, s. 11-13).

#### **1.3.2 Relevans**

Definisjonen på relevans innebærer at det blir brukt fagstoff, metoder og læringsarenaer som er relevant for voksenlivet og den fremtidige yrkesutøvelsen. Relevant undervisning innebærer forståelse, erfaringer, og ferdigheter som elevene innesitter, og som kan være med på å gi elevene mestring. Læreren er ansvarlig for å møte elevene der de står, og for å legge til rette for blant annet motivasjon. Yrkesfaglige temaer, og temaer som er felles for alle elever vil begge gå under relevans begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). Relevansbegrepet viser til at elevene skal få hjelp og økt forståelse for hvorfor de har de aktuelle temaene i skolegangen. For å kunne hjelpe elevene til å øke forståelsen er det gjennom relevansbegrepet elevene lærer hvordan temaene kan knyttes opp mot den fremtidige hverdagen, arbeidslivet, og i samfunnet generelt. Relevant opplæring er en forutsetning for motivasjonen til elevene for fullføring av utdanningen (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 9).

### **1.3.3 Yrkesretting**

Yrkesretting som begrep ble først introdusert i læreplanreformen i 1994 (reform 94). Begrepet defineres som følgende:

«Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfaget blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker» (NOU 2008:18, s. 80).

Kompetansemålene i fellesfagene og i programfagene skal ses i lys av hverandre for å skulle rettes mot det fremtidige yrket. Dette innebærer læringsstoff og måter å arbeide på som har relevans for yrkesutøvelsen. Opplæring av grunnleggende ferdigheter er også en vesentlig del av læreplanen på fagets premisser, og er en del yrkesrettingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5).

### **1.3.4 Samfunnskunnskap**

Samfunnskunnskap handler om at en skal ruste opp elevene for å kunne delta i samfunnet som aktive, kritiske og engasjerte deltagere. Elevene skal også lære om mangfold, og om å kunne reflektere og drøfte i felleskap selv om en har forskjellige meninger. Elevene skal forstå hvordan deres identitet og selvfølelse blir endret, og hva som kan påvirke denne oppfattelsen. Samfunnskunnskap skal styrke elevene til å få en forståelse og oppfattelse av samfunnet de lever i både lokalt, nasjonalt og globalt, og hvilke utfordringer som kan dukke opp på de ulike planene. Undervisningen i faget skal bidra til at elevene kan være med å bidra til en samfunnsutvikling som er bærekraftig gjennom å delta i prosessene og være aktive medborgere. Elevene skal lære grunnleggende demokratiske verdier som likestilling, ytringsfrihet og medbestemmelsesrett samt at elevene skal ha respekt for menneskerettighetene. Faget skal bidra til at elevene skal lære seg å tenke samfunnskritisk, samt styrke sin kompetanse innenfor utforskning og digital dømmekraft. Etisk bevissthet og det å forstå at mennesker har andre verdigrunnlag enn dem selv står også sentralt. Faget skal også gi elevene kunnskap om samiske og norske kulturuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Innledningsvis har problemstillingen og formålet med oppgaven blitt presentert. I det følgende kapittel blir det presentert hvordan utviklingen av yrkesrettingen har endret seg gjennom historien i norsk skole. Deretter i kapittel tre vil det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning på feltet bli presentert. Videre i kapittel fire vil jeg gå inn i metodikken bak oppgaven, og redegjøre for hvilke valg som er tatt når det kommer til forskingsmetode, forskningsetikk, innsamling av data, databehandling, samt studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Videre vil jeg i de resterende kapitlene belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil presentere funn fra undersøkelsen og analysere og drøfte disse i lys av det teoretiske rammeverket. I oppgavens avslutning vil jeg oppsummere studien og de viktigste funnene. Her vil jeg også presentere forslag til videre forskning innenfor tematikken.

## 2. Utviklingen av fokus på yrkesretting i norsk skole

### 2.1 Yrkesretting av fellesfagene historisk sett i Norge

Yrkesretting hevdes blant annet av Wasenden (2001) at kan spores helt tilbake til slutten av 1800-tallet, men ble introdusert som begrep i reform 94. På 1800-tallet pekte den nye retningen mot at de som gjennomførte den yrkesfaglige utdanningen skulle tilegne seg en mer allmenndannende kunnskap. Bakgrunnen for dette var at de norske fagarbeiderne skulle følge de andre landene i vesten og få en mer lik allmennfaglig kompetanse som disse. Tanken var at disse fagarbeiderne kunne ta videreutdanning og studere ved tekniske skoler (Wasenden, 2001, s. 16-17). Den videre yrkesrettingen som ble innført på 1970-tallet ble ifølge Wasenden (2001) sett på som positiv. Denne reformen førte til at arbeidsmåtene og selve innholdet i allmennfagene ble knyttet opp til de praktiske handlingene som elevene hadde. Dette skal ha ført til en positiv endring i bl.a. matematikk der strykprosenten gikk fra 30% til 8% etter reformen trådte i kraft. Likevel ble reformen møtt med kritikk, og det ble satt spørsmålsteget ved hvordan forholdet var mellom teorien, og hvordan dette fungerte i praksis. Kritikken omhandlet at det ikke ble lagt nok til rette for samarbeid mellom lærerne på yrkesfag og i den allmennfaglige undervisningen, som blant annet tidsbruk satt av til blant annet samarbeid (Kokkersvold & Mjelde, 1982, s. 95-96).

I 1994 da Reform 94 ble innført, ble allmennfagene endret til selvstendige fag fra å ha vært brukt mer som redskaper for yrkesfagene. Allmennfagene fikk egne timer i uka, og skillet mellom de yrkesfaglige fagene ble større. Innholdet i fagene som ble innført måtte yrkesrettes, noe som også skal ha vært tilfellet i begrenset grad. Arbeidsmetodene og innholdet i fagene ble gjennomført med en mer akademisk tilnærming enn tidligere (Berg, 2001, s. 33-34). Den manglede yrkesrettingen ble tatt opp i en stortingsmelding i 2004 (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Det kommer frem forslag til økning i innsatsen for å få en bedre yrkesretting. Tanken var å styrke forutsetningene for læring innenfor skolen, arbeidslivet og i samfunnslivet til elevene. Gjennom Kunnskapsløftet (NOU 2015: 8) skulle en reform der de grunnleggende ferdighetene som gikk på lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter få større plass. Disse grunnleggende ferdighetene skulle innlemmes i kompetansemålene i opplæringen for å kunne sikre en kontinuerlig utvikling. Det ble utviklet

nye læreplaner som var felles for de ulike utdanningsprogrammene, og det ble gitt uttrykk for et større teoretisk fokus i den nye reformen i 2015 (Hiim, 2013, s. 196).

I perioden 2010-2013 ble Kunnskapsdepartementets FYR-prosjekt (fellesfag, yrkesretting og relevans) satt i gang. Hensikten med prosjektet var å se på kompetansemålene i de aktuelle fellesfagene opp mot kompetansemålene i programfagene, og se sammenhengen mellom disse, og hvordan praksisen kunne forbedres. Utdanningsdirektoratet hadde også opplæring med skoleledelsen og lærerne i programfagene og fellesfagene i perioden 2014-2016.

Opplæringen gikk ut på relevant yrkesretting av fellesfagene og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Etter at fagfornyelsen trådte i kraft i 2020 ble det innført nye punkter på hvordan den fremtidige grunnopplæringen skulle gjennomføres. Tanken bak den nye læreplanen i eksempelvis samfunnskunnskap som ble innført i 2020 er ifølge Koritzinsky (2020, s. 47) at relevansen for faget er like stor for de som går yrkesfag, og de som går studieforbereende, og skal ta høyere utdanning. Det har blitt innført en ny overordnet del som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen, der det legges vekt på at undervisningen elevene får skal være tilpasset. Vektleggingen er på at elevene skal få mest mulig utbytte av det de får undervisning i, og at undervisningen må tilpasses læreplaner, læremidler og arbeidsformer. Det står også i den overordnede delen at skolen må tilrettelegge og planlegge for sammenheng i de ulike fagene som elevene har, altså i programfagene og fellesfagene. Den overordnede delen nevner ikke yrkesretting ordrett, men trekker inn begrepet kompetanse knyttet opp mot yrkesfagene og fellesfagene. Dette kan ses i sammenheng med innføringen av delen som omhandler tverrfaglige temaer i fagfornyelsen. Punktene som går under dette punktet skal gjelde programfagene og fellesfagene, og handler om demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Disse temaene står sentralt i fagfornyelsen, og vil kunne være med på å skape en større mulighet for å trekke paralleller mellom fagene (Repstad, 2020, s. 36-38).

## **2.2 FYR-Prosjektet**

Selv om andre fag fikk plass i prosjektet og samfunnsfag som det het den gang, ikke var en del av FYR, så er tanken bak FYR-prosjektet å skape yrkesretting og relevans for å få flere elever gjennom de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Denne tematikken er like relevant

for samfunnsfaget som for de andre fagene, og innholdet i de ulike fagene krever ulik tilnærming til utdanningsprogrammet som de yrkesfaglige elevene går på. Det er derfor ønskelig å trekke inn FYR som en sentral del i denne studien for å vektlegge viktigheten av å prinsippene og tankene bak prosjektet.

FYR, står for «Fellesfag, yrkesretting og relevans», og var et satsingsprosjekt i den videregående skolen i perioden 2010-2013 ledet av kunnskapsdepartementet som et lærerskoleringsprosjekt som Ny GIV hadde regi på. Prosjektet utviklet seg fra å skolere lærere til å utvikle skoler, ledet av Utdanningsforbundet i perioden 2014-2016. Fra 2017 ble prosjektene erstattet med utvikling av kompetansen til mellomledere. Skolene har også egne lærere som er FYR-koordinatorene, der hensikten er å fortsette med spredningen av prosjektet. Hensikten med selve FYR-prosjektet er å redusere frafallet blant elever i videregående opplæring, ved å skape mer yrkesretting og relevans i opplæringen i faget på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Elevene blir drillet og forberedt på yrkesutøvelsen i programfagene, og det vil være fellesfagene sin oppgave å gi ferdighetene og kunnskaper som vil være viktige iblant annet samfunnsdeltagelsen, men også i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3). Målet med FYR er å skape forståelse og økt motivasjon blant elevene ved å se nytten av fellesfagene. Tanken bak er å ha en opplæring som gir mening for elevene, og som oppfattes som relevant med tanke på utdanningsprogrammet de går på. Dette vil igjen kunne gi økt motivasjon og kunnskap, og vil kunne redusere frafallet i den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

I sluttrapporten til FYR-prosjektet konkluderes det med at det har vært en svak forbedring av frafallet i den videregående opplæringen. Videre sier rapporten at det ikke nødvendigvis er noen målbar effekt av FYR-prosjektet, og dets betydning for forbedringen av frafallsproblematikken. Likevel konkluderer rapporten med at FYR har hatt positiv økning i antallet som gjennomfører den videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3-4).

### **3. Teori og tidligere forskning**

Yrkesretting er som nevnt et lite utforsket og omtalt tema i Norge og internasjonalt. Dermed finnes det lite og manglende forskning og teori på tematikken gjennom empirisk og teoretisk forskning og sammenheng (Olsen, 2013b, s.43 sitert i Stene et. al., 2014, s. 69). Gjennom litteratursøk har jeg samlet inn det jeg har funnet relevant, og jeg har delt forskningslitteraturen inn i følgende tre tema: Forutsetninger, muligheter og utfordringer ved yrkesretting. Det teoretiske rammeverket består videre av motivasjonsteori, samt en beskrivelse av FYR-modellen som handler om hvordan en kan bedrive yrkesretting. FYR-modellen ble presentert i rammeverket i forkant av FYR-prosjektet.

For å komme frem til relevant litteratur ble det foretatt søk i nettdatabaser som blant annet ORIA, Google Scholar, Nasjonalbiblioteket. Ordene som ble bruk for å finne relevant litteratur var: Yrkesretting, samfunnskunnskap, samfunnsfag, FYR, fellesfag, relevans, frafall og videregående opplæring. Ordene ble også kombinert i samme søk, som f.eks. Yrkesretting og frafall. Mye av litteraturen på feltet er av eldre sort, og det finnes minimalt av litteratur etter Fagfornyelsen 2020. Det finnes imidlertid noen avhandlinger, og i AURA finner jeg mange masteroppgaver om tematikken. Noe av utvalget av teori kommer etter inspirasjon av doktoravhandlinger og masteroppgaver som omhandler relevans og yrkesretting i skolesammenheng. Oppgavene har da bidratt til videre litteraturhenvisninger.

#### **3.1 Motivasjon**

Ryan og Deci bruker setningen «To be motivated means to be moved to do something» (2000, s. 54). Tanken er at det er motivasjon som får oss mennesker til å handle, og hvilke drivkrefter som ligger bak dette, og motivasjonsteorien prøver å gi oss svar på dette. Innenfor motivasjonsteorien er det grovt trekk et skille mellom den ytre og den indre motivasjonen, der den indre motivasjonen defineres som en egen interesse for det en holder på med. På den andre siden finner ytre motivasjon, som er en aktivitet for å sitte igjen med noe eller det å oppnå en form for belønning (Ryan & Deci, 2000, s. 55-56).

Elevenes engasjement for samfunnskunnskapsfaget vil være utslagsgivende for lærelysten og motivasjonen. Engasjerte elever vil være mer aktive i diskusjoner i klassen, og gir læreren flere muligheter for å legge opp til ulike undervisningsformer med elevaktivitet. Viktigheten av å være klar over hva som engasjerer vil derfor kunne være utslagsgivende for om elevene



blir engasjert (Børhaug & Langø, 2020, s. 46). Videre viser forskningen til Deci og Ryan (1985) at elever med indre motivasjon lærer mer enn de elevene som er motivert av det ytre. Utviklingsmessig vil den indre motivasjonen også være sentralt for barnet. Elever som er indre motivert, vil i større grad ta til seg tilbakemeldinger fra lærer, snarere enn å se på dem som en form for enten straff eller belønning. I skolesammenheng vil også motivasjonen være sentral ettersom lærer-elev-relasjonen vil være avhengig av motivasjonen til læreren. Dersom eleven opplever at læreren har indre motivasjon vil også eleven lettere kunne oppnå denne motivasjonsformen. Som lærer bør en også, ifølge Ryan og Deci (2017) arbeide med en metodikk som gjør at elevene kan være kreative og nysgjerrige. Lærerens relasjon til elevene når det kommer til elevens psykiske helse, vil også være viktig med tanke på elevens engasjement og læringsutbytte. Dette vil legge til rette for at elevene kan oppnå en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 356-358. Deci & Ryan, 1985, s. 246-249).

### **3.2 Forsking på yrkesretting – forutsetninger, muligheter og utfordringer**

Vanligvis er det forskjellige lærere som underviser i fellesfagene og i programfagene. Innenfor de yrkesfaglige programfagene kreves det relevant yrkesutdanning for å bli lærer, og i fellesfagene må lærerne ha kompetanse gjennom å ha fullført lærerutdanning i fagene de underviser i. Fellesfaglæreren vil derfor kunne oppleve det som en utfordring å ha innsikt i de ulike programfagene (Lindset et al., 2016, s. 48). De lærerne som underviser i fellesfag innenfor yrkesfag vil kunne oppleve å stå i en utfordrende situasjon. Lærerne skal tilrettelegge og utforme opplæring for elever med til dels svært varierende skolerresultater og prestasjoner, samtidig som de skal gjøre yrkesopplæringen relevant for å møte kravene og forventningene som arbeidslivet krever. De skal også tilrettelegge slik at elevene kan ha muligheten for å ta høyere utdanning (Stene et al., 2014, s. 114).

#### **3.2.1 Forutsetninger - Hvilke forutsetninger må ligge til rette for yrkesretting?**

«Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Endr i opplæringsforskrifter, 2010, §1-3). I praksis må således opplæringen i fellesfag være tilpasset den yrkesfaglige opplæringen gjennom opplæring som er yrkesrelevant. Det vil derfor være sentralt å rette blikket mot innholdet i opplæringen, med tanke på frafall. En kan gjøre opplæringen yrkesrelevant ved å skape en sammenheng mellom praksisen og teorien, og ved å

rette fokus mot yrkesoppgaven. Yrkesoppgaven er den som er grunnlaget for opplæringen, og dette vil igjen kunne gi en tilpasset og relevant opplæring (Sylte et al., 2015, s.142).

Forskningslitteraturen peker på viktigheten av et godt fungerende samarbeid og tilrettelegging fra skoleledelsen for at yrkesrettingen skal kunne lykkes i fellesfagene. Pedagogene Wendelborg, Røe og Martinsen gjennomførte i 2014 et forskningsprosjekt som en del av *FYR-prosjektet og Yrkesretting og relevans i fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring*. Trøndelag forskning og utvikling som Wendelborg et al. (2014) var en del av, gjennomførte forskningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De har i sin forskning sett på hvordan fellesfagene blir tilpasset yrkesfaglige utdanningsprogram. Forskningen ble gjennomført på to videregående skoler, og gjennom observasjoner og intervjuer med ulike fellesfaglærere. Funnene viser at for å få til et godt og vellykket samarbeid mellom fellesfag- og programfaglærerne er det en viktig faktor med god organisering fra skoleledelsen sin side. Informantene forskningsarbeidet til Wendelborg et al. (2014) går inn på faktorer som tilrettelegging av møteplasser som er felles, tidspunkt for møter og felles satsningsområder er faktorer som er med på å påvirke hvordan samarbeidet mellom programfaglærer og fellesfaglærer utfolder seg. Økt samarbeid vil legge til rette for en mer tverrfaglig og relevant undervisning for elevene (Wendelborg et al., 2014, s. 41-42). Forskning som bygger opp under dette, og at tanken om at rammer, samarbeidsvilje og et tverrfaglig samarbeid blant de ulike lærerne på fellesfag og yrkesfag er viktig for å sørge for at yrkesrettingen i fellesfagene skal fungere god, ble gjort i Applied Science-forskningen i England (Bell & Donnelly, 2009). Forskningen var rettet mot den fremtidige endringen i læreplanverket. I dette forskningsprosjektet ble yrkesrettingen undersøkt på ulike skoler, og det var ønskelig å bryte ned de tradisjonelle institusjonelle og statusrelaterte skillene mellom det akademiske og de yrkesfaglige. På flere av disse skolene som prosjektet ble gjennomført, ble det derimot ikke noen stor suksess. Dette var grunnet mindre god styring og tilrettelegging for å kunne samarbeide fra ledelsen ved de ulike skolene, og mangel på samarbeidsvilje på tvers av fellesfaglærerne og programfaglærerne. Prosjektet viser til viktigheten av samarbeidskultur på tvers av avdelingene som en grunnstein for å få til et tverrfaglig samarbeid (Bell & Donnelly, 2009, s. 25). Et av innholdselementene som er en del av arven etter FYR-prosjektet handler om at skolen og ledelsen må arbeide for å bygge opp en skolekultur med fokus på samarbeid om relevansbygging og yrkesretting mellom de ulike lærerne. Hensikten med dette er å fortsette og bygge videre på dette selv om prosjektet er

over. Måten det ble gjennomført på, var at det ble arrangert samlinger i etterkant av prosjektet der utvalgte fellesfaglærere, programfaglærere og personer fra ledelsen dro sammen på skolingssamlinger. Prosjektlederne i de ulike fylkene omtaler disse samlingene som positive, og at de bidro til en faktor for å fortsette å ta med seg arven fra FYR videre. I etterkant av disse samlingene ble det etterspurt om tilbakemeldinger blant deltagerne, og disse var i stor grad positive (Utdanningdirektoratet, 2016, s. 7)

Wendelborg et al. (2014) oppsummeres med at fellesfaglærerens kunnskap om programfaget eleven er tilknyttet, og evner til klasseledelse, trygghet på det faglige, kontakt med lærerne i programfag, og god kjemi med elevene, er helt sentralt og absolutte forutsetninger for effektiv yrkesretting. Selve yrkesrettingen blir mer som et verktøy for å skape motivasjon, men dersom lærere viser engasjement og er faglig trygge i undervisningen vil faget kunne være motiverende selv om det ikke er yrkesrettet med hensikt (Wendelborg et al., 2014, s. 39).

Hiim (2015) peker på at programfaglærerne fremhever viktigheten av det å yrkesrette hvert enkelt av fellesfagene for å danne den allmennfaglige kompetansen som yrkeslivet krever. For å kunne utføre fagarbeid i dagens teknologiske samfunn er det nødvendig med kompetanse innenfor de ulike fellesfagene. Den viktigste formen for yrkesretting dreier seg om å tilegne seg erfaringer fra reelle situasjoner som kan oppstå i arbeidslivet eller i praksis. I disse tilfellene er det ønskelig at elevene kan se og oppleve at ting lærte i de aktuelle fellesfagene har hatt relevans for yrkesutøvelsen (Hiim, 2015, s. 143).

### **3.2.2 Muligheter - Hva slags muligheter har en når det gjelder yrkesretting?**

I rapporten til Wendelborg et al. (2014) går de også inn på hvordan yrkesrettingen og relevansen fungerer i praksis. Rapporten viser at yrkesretting ikke er en forutsetning for å oppnå relevans, men er et verktøy en kan bruke i undervisningen. Forskingen som ble gjort i forbindelsen med denne rapporten viser at lærere har god kjennskap og forståelse til begrepene yrkesretting og relevans når dem snakker om det. Likevel er det mange lærere som ikke helt vet hvordan fagene kan yrkesrettes når det kommer til det praktiske (Wendelborg et al., 2014, s. 39).

Hiim (2015) viser til forskning gjennomført på skoler med et fint samarbeid med det lokale arbeidslivet og bedriftene rundt. Gjennom nettverket skolen hadde lokalt, ble det tilbud om yrkesorientering og blant annet praksis i arbeidslivet. Bedriftene gjennomførte også orienteringer i samarbeid med skolen om de ulike yrkene innenfor det aktuelle programfaget,

og om ulike oppgaver knyttet opp til arbeidslivet, lønnsforhold, utplasseringer og fremtidig muligheter for læringsplass. Disse temaene kunne fellesfaglærere bygge videre på i fellesfagene, og knytte relevante situasjoner opp mot det bedriftene hadde pratet om. Elevene responderte positivt på denne formen for relevans til yrkeslivet av fagfolkene, og som bidro til å hjelpe dem med valget om yrke: «Morsomt å høre om alle fagene og etterpå prate med fagfolkene. ... Nå vet jeg hva jeg vil» (Larsen & Fagernes 2012, s. 118). Det er ønskelig for elevene å forberede dem på hva de møter når de skal ut i praksis. Det kan da være gjenkjennelige ord og uttrykk, samt arbeidsmåter som passer arbeidslivet. Bedrifter kan da bidra til yrkesrelevant opplegg ved å låne ut relevant utstyr og å kurse lærere og elever. Relevant faglitteratur vil også bidra til å dra paralleller mellom skolebenken og arbeidslivet, og vil være en sentral del av å styrke sammenkoblingen (Hiim, 2015, s. 140).

Yrkesretting vil kunne føre til mestring blant elevene ved å bygge og videreføre på elevenes egne historier og opplevelser, og elevene vil lettere kunne forstå temaet for timene. Elevene fortalte at ved å bruke eksempler fra dagliglivet bidro til økt forståelse og mestring av temaene de gjennomgikk. Yrkesrettingen la også til rette for at elevene så relevansen av det de gjennomgikk, ettersom de brukte eksempler fra dagliglivet (Wendelborg et al., 2014, s. 18). Andre temaer som oppleves vanskeligere ifølge lærerne å knytte opp mot programfagene, kunne likevel bidra til mestring hos elevene. Måten dette ble gjort på handlet om hvordan læreren la opp undervisningen på, og hvordan den individuelle veiledningen til elevene ble praktisert. Rapporten sier også at noen av lærerne hadde svært god kjemi med elevene sine, og som gikk frem som trygge og tydelige ledere når det kom til den faglige kunnskapen og klasseledelse. Dette resulterte i at disse lærerne oppnådde en høy grad av mestring hos elevene sine gjennom å tilpasse opplæringen, og rette blikket mot ting som var relevante for elevene (Wendelborg et al., 2014, s. 20-21).

### **3.2.3 utfordringer – Hva slags utfordringer oppstår knyttet til yrkesretting?**

Manglete yrkesfaglig breddekompetanse kan være en vesentlig utfordring blant lærere på ulike skoler. Noen av yrkesfaglærerne som deltok i forskningsprosjektet ytret at den manglete kunnskapen og breddekompetansen innenfor programområdet var et faktum i kollegiale (Hiim, 2015, s. 142). Videre viser hun til at programfaglærerne forsøkte å ta initiativ til samarbeid med fellesfaglærere for å få økt det tverrfaglige samarbeidet. Det blir fremhevet at flere av fellesfaglærerne innehar lite kjennskap til det yrkesfaglige, og at det erfarer at

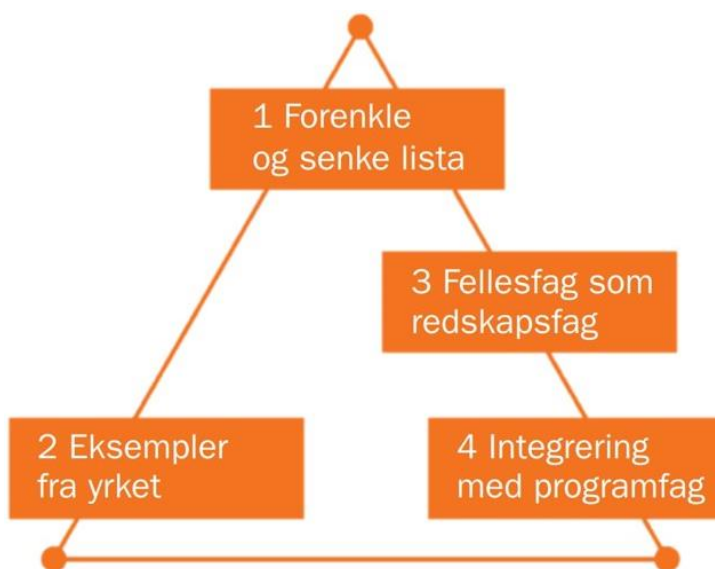
holdninger av negativt kaliber knyttet til yrkesfagene ikke er uvanlig. Kompetansekravet øker når det blir innført flere ulike yrkesfaglige utdanningslinjer ved skolen. Skoleledelsen tilrettelegger også i mindre grad med tanke på at fellesfaglærerne har få timer i de ulike klassene, noe som gjør tverrfaglig samarbeid med programfaglærerne vanskeligere. Elevene i forskningsprosjektet sier selv at de forstår nødvendigheten av fellesfagene i yrkesutøvelsen, men uttrykker at de ikke føler de ser relevansen av det de lærer om i fellesfagene, noe som går utover motivasjonen. Programfaglærerne viser også skepsis til yrkesrettet undervisning ved sammenslåtte grupper fra ulike utdanningsprogrammer. De begrunner dette med at de ulike yrkene har forskjellig behov for kunnskap i de ulike fellesfagene, og at fellesfagene må være tilpasset hvert enkelt yrke (Hiim, 2015, s. 143).

Wendelborg et al. (2014, s. 41-42) sin studie viser at yrkesrettingen i seg selv ikke skaper motivasjon, men forholdet mellom elev og lærer vil kunne bidra til motivasjon og mestring gjennom engasjement og god kjemi. Studien viser også at elever vil kunne oppnå mestring og ytre motivasjon for faget selv om det ikke var yrkesrettet. Yrkesrettingen kunne oppleves som utfordrende dersom fellesfaglærerne underviste på flere ulike utdanningsprogram, ikke hadde tilknytning til programfaglærerne når det kom til oppholdssted, og fikk dårlig tid til å planlegge undervisningen. Mestring og motivasjon vil kunne redusere frafall i skolen, så målet må være å gi elever en tilpasset og relevant opplæring som bidrar til motivasjon og mestring (Wendelborg et al., 2014, s. 41-42).

Studien viser til at mange av lærerne underviste i ulike klasser på forskjellige utdanningsprogram, noe som gjorde samarbeid med programfaglærerne mer utfordrende og tidkrevende. Læreren kjenner verken godt til elevens interesser eller utdanningsprogram, noe som kan gjøre undervisningen vanskeligere å holde relevant for eleven. Det var også lite møtepunkter mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne. De satt ikke sammen, og det kunne virke litt unaturlig å bare stikke innom en tur for å se hva de holdt på med i programfagene (Wendelborg et al., 2014, s. 28). Ikke alle lærerne hadde tro på en undervisning i fellesfagene som var yrkesrettet, og flere av lærerne uttrykte at de hadde begrenset kompetanse om hvordan en kunne yrkesrette undervisningen. Mangel på kompetanse kunne ifølge Wendelborg et al. (2014) føre til usikkerhet hos læreren, som igjen kunne føre til en undervisning som oppfattes som unaturlig. Noen av elevene som tar del i forskningen uttrykte også fortvilelse over lærerens kompetanse, usikkerhet, og mangel på ledelse i klasserommet. Noen av elevene poengterte at faget var en nødvendighet i hverdagen

deres og i det fremtidige arbeidslivet, og elevene så dermed ut til at var preget av en indre motivasjon for faget. Dette fikk de gjennom å forstå hvorfor faget var nødvendig, og fikk motivasjon deretter (Wendelborg et al., 2014, s. 40). Lærere med mindre utdanning og som er utrygge i klasserommet og/eller har lite kjennskap til den yrkesfaglige linjen som elevene går på, vil ikke nødvendigvis gjøre timene relevante selv om undervisningsopplegget blir yrkesrettet. Det vil derfor være en sterk fordel ifølge rapporten at læreren skal ha kjennskap til programfagene for å øke kvaliteten på yrkesrettingen og undervisningen (Wendelborg et al., 2014, s. 39-40).

### 3.3. Hvordan yrkesrette fellesfagene - FYR-modellen



Figur 1. Hentet fra (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6).

Rammeverket til FYR-prosjektet inneholder blant annet en figur som viser hvordan fellesfaglig yrkesretting plasseres i et spenningsfelt mellom skolens ansvar for inkludering av lavt presterende elever, sikre muligheten for elevene å kunne ta høyere utdanning, og å møte yrkesutøvelsen og arbeidslivets kompetansekrav. Fellesfaget blir sett på som et redskap for å nå disse målene i spenningsfeltet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6)

Figuren (Figur 1) tar utgangspunkt i fire punkter, og skal belyse hvordan fellesfaglærere kan yrkesrette undervisningen sin på generelt grunnlag. Første punkt handler om å inkludere lavt presterende elever, og innebærer en generell forenkling av undervisningen som blir gjennomført. Måten dette gjøres på er gjennom en forenkling og utvalg av kompetansemålene

som er «enklere». En skal som lærer i fellesfag også justere forventningene til elevene for å inkludere de som presterer i lavere grad. Det er ikke et kriterium å ha god kjennskap til yrket for å gjennomføre dette punktet. Hensikten er å få flere elever med i undervisningen, og læreren gjennomfører dette selv. Det andre punktet innebærer muligheten for å sikre at elevene har muligheten til å ta høyere utdanning, og at yrkesrettingen skal ha utgangspunktet i fellesfagene når det kommer til arbeidsmåtene og det faglige innholdet. Måten dette kan gjøres på er å trekke inn relevante eksempler fra elevenes fremtidige yrker for å skape motivasjon. Fellesfaglærer skal også snakke om behovet for yrkesrettet undervisning, og lærer har på dette punktet et behov for å ha en viss form for kunnskap om utdanningsprogrammet eller det fremtidige yrket til elevene dersom fellesfaglærer skal yrkesrette på denne måten på egen hånd (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7).

Yrkesrettingen av fellesfagene med utgangspunkt i det faglige innholdet i programfagene er punkt nummer tre i figuren. Dette handler om å trekke paralleller fra fellesfaget inn i programfaget, og fellesfaget vil da være et redskap for å få til dette. Innholdet i faget, og når de gjennomgår disse temaene vil kunne føre til en bedre tilrettelegging for tverrfaglig forhold. Det er ønskelig å gjennomføre på en slik måte for å kunne øke relevansfølelsen hos elevene i enkelte emner ved at fagene ses i sammenheng med hverandre. Faktorene for å gjennomføre en slik yrkesretting er avhengig av at fellesfaglærer og programfaglærere samarbeider i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av den yrkesrettede delen av fellesfaget. Det siste punktet i figuren (Figur. 1) innebærer det å møte kompetansekravene til det fremtidige arbeidslivet. En gjennomfører dette ved en integrering av programfaget og fellesfaget noe som innebærer felles prosjekter mellom fagene på yrkesfag og i fellesfagene. Målene som arbeides mot er rettet mot programfagene, men de arbeides mot i både programfagene og i fellesfagene. En av måtene dette kan gjøres på er å fokusere på de målene i fellesfagene som er nødvendige for å løse oppgaver i de ulike prosjektene og oppgavene i programfagene. Dette vil kunne føre til at elevene selv ser nytten av fellesfagene i arbeidet med programfaglige prosjekter (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6-7).

## **4. Metode**

### **4.1 Bakgrunn for valg av forskingsmetode**

For å drive datainnsamling er det sentralt å vite hva en skal samle inn av informasjon, og hva som er ønskelig å finne ut. Formålet med studien er å undersøke læreres erfaringer med yrkesretting i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram, hvordan disse lærerne bruker yrkesretting i sin profesjonsutøvelse, og hvordan dette kan kobles opp mot blant annet motivasjon. Målet med min forskning er å få innsyn hos ulike lærere for å kunne se hvilke erfaringer de har med tematikken. Det er ønskelig å benytte seg av kvalitativ metode i dette forskingsprosjektet for å kunne gå mer i dybden i tematikken med de ulike informantene. Ved benyttelse av denne metodikken vil det være mulig å gå mer i dybden på spørsmålene enn ved en kvantitativ tilnærming, og en har blant annet muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål. Datainnsamlingen blir gjennomført med kvalitativ metode for å kunne belyse og skape et rikt bilde på hvordan et utvalg av lærere benytter yrkesretting i sin profesjonsutøvelse, fremfor å undersøke et større antall lærere og mer generelt om yrkesretting gjennom valg av kvantitativ metodikk (Brottveit, 2018, s. 87-88).

#### **4.1.1 Kriterier for utvalg**

Denne studien skal undersøke hva lærere i samfunnskunnskap tenker om yrkesretting, hvilke erfaringer de har med yrkesretting og hvordan de eventuelt jobber med dette i profesjonsutøvelsen. Jeg har jobbet som vikarlærer i samfunnskunnskap i en yrkesfaglig klasse parallelt mens jeg har jobbet med denne studien, og nysgjerrigheten min har rettet blikket mot hvordan yrkesrettingen forstås og praktiseres blant ulike lærere.

#### **4.1.2 Utvalg og rekruttering av informanter**

For å kunne belyse problematikken best mulig var det ønskelig å rekruttere lærere i samfunnskunnskap på en yrkesfaglig skole for å svare på min problemstilling. Gjennom personlig nettverk tok jeg kontakt med en avdelingsleder ved en yrkesfaglig videregående skole. Jeg informerte om at jeg, i forbindelse med min masteroppgave, ønsket å intervju lærere som underviste i samfunnskunnskap på yrkesfaglige utdanningsprogram inneværende år. Jeg forstod på avdelingslederen at det var mange lærere med undervisningskompetanse i



samfunnskunnskap, men det ble etterspurt de som hadde undervisning i år grunnet fagfornyelse og aktualitet. Avdelingslederen sendte meg en liste med navn på mulige passende informanter og deres epostadresser, og det ble sendt en informasjonsepost og forespørsel om deltagelse i intervju deretter. Da informantene sa ja til å delta i intervjuet ble det sendt over et informasjonsskriv (vedlegg 1) tilhørende prosjektet, samtidig som det ble avtalt tidspunkt og sted for intervju. Informasjonsskrivet inneholdt informantenes rettigheter og informasjon om prosjektet. Det ble totalt avtalt seks intervjuer, men det var en av informantene som trakk seg fra intervjuet grunnet private årsaker. I samtale med veileder ble det drøftet hvor mange informanter som måtte til for svare på forskningsspørsmålene som var ønskelig å besvare, og vi landet på at det kom til å ha en del å si hva informantene bidro med i intervjuene. Noe som kan støttes opp under Kvale og Brinkmann sitt sitat om at «Mindre kan være mer» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 149). Derfor ble det gjennomført fem dybdeintervjuer, der majoriteten av dem ble gjennomført på skolen de jobbet.

Listen jeg fikk til sendt med mulige informanter gjorde det naturlig for meg å peke studien i en retning av en enkeltcasestudie. Dette er også en stor skole med et stort tilbud av yrkesfaglige utdanningsprogrammer, dermed en stor del av samfunnskunnskapslærere. Enkeltcasestudie innebærer å sette søkelys mot en forståelse som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst. Postholm og Jacobsen (2018) bruker eksemplene om en klasse, en skole, en kommune eller en skoletime. Casestudier vil produsere «lokal kunnskap» som vil være avgrenset til en spesiell kontekst. Gyldigheten på det en undersøger vil være stor, men en vil også begrense seg innenfor casen en undersøger. Det en sitter igjen med vil altså være relevant og riktig for de som befinner seg innenfor den aktuelle konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64).

## **4.2 Forskningsetikk**

Personvern og etikk har vært tatt hensyn til gjennom hele prosessen, gjennom å følge retningslinjene det ble søkt om til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Før intervjuene ble gjennomført ble det lastet opp nødvendig informasjon hos NSD, og prosjektet ble godkjent (vedlegg 3). Det har også underveis i datainnsamlingen blitt opprettholdt disse kravene, og informantene fikk tildelt et informasjonsskriv der all nødvendig informasjon om prosjektet og informantenes rettigheter stod. I informasjonsskrivet stod det også om rettighetene til å trekke seg fra studien dersom dette skulle være ønskelig. Det har fra min side vært sentralt å opptre

redelig gjennom hele studien med tanke på de gjeldene etiske retningslinjene det innebærer. Gjennomføringen av intervjuene skjedde i fire av fem tilfeller på skolen informantene jobbet som lærere, og intervjuene ble spilt inn på en lydopptaker. Det resterende av intervjuene ble gjennomført på Teams, som også ble tatt opp på lydopptaker. Lydopptak vil bidra til å sikre god kvalitet på intervjuene, og ble fortløpende transkribert. Ved å ha lydopptak så sikrer en i større grad at en ikke mister relevant informasjon, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er det å benytte seg av en lydopptaker sentralt, for å få gjennomført transkriberingen. Selve transkriberingen ble gjennomført av meg personlig, der jeg selv er ansvarlig for å sikre kvaliteten på transkriberingen. Lydopptakene ble som nevnt i informasjonsskrivet slettet fortløpende ettersom transkriberingen ble gjennomført. Det ble innhentet et muntlig samtykke i forkant av intervjuene, der informantene sa seg villige til å delta i min masteroppgave. De etiske hensynene som anonymiseringen og presentasjonen av funn er gjort i dialog og samarbeid med min veileder.

#### **4.2.1 Forskerrollen**

Som vikarlærer og fremtidig lærer i samfunnskunnskap er det ønskelig å innhente ulike læreres arbeid med deres erfaringer og tanker om yrkesretting i undervisningen. Det er ønskelig for meg å innhente ulike tips og triks til hva som kan funke, og hva som kan være utfordrende når det kommer til yrkesrettet undervisning. Som fremtidig lærer er det et veldig viktig for meg at elevene skal få være med på å forme undervisningen, og jeg har et genuint ønske om å være med å snu trenden med frafall på yrkesfag. Studien retter seg mot yrkesfag, men det kunne også vært relevant å se hvordan lærere jobber med relevansbegrepet på studieforberevende linjer.

Gjennom forskningen er det sentralt at det er ønskelig å være en uavhengig person, som ikke har tatt noen part. Det vil også være ønskelig å holde egne holdninger utenfor forskningen. Det er ønskelig at forskningsprosessen er så godt formidlet at du som leser skal få tatt stilling til forskningskvaliteten. Noe av måten dette har blitt gjort på gjennom prosjektet er ved å underveis registrere valg og endringer som har blitt gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108-109). Forskningsprosessen har jeg etter beste evne forsøkt å være så objektiv som mulig. Tanken har vært å være upartisk under intervjuene og tolkingen av intervjuene. Jeg har ikke veldig god kjennskap til fagfeltet og tematikken jeg forsker på, men det har vært en tanke om at det er ønskelig å ikke bli påvirket i noen retning av utsagnene som informantene kommer

med. Det er også reflektert over at jeg ikke har noen egne hensikter eller forestillinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

### **4.3 Innsamling av data**

Før en skal gjennomføre et forskningsintervju vil det som oftest utarbeides en intervjuguide som skal dialogen mellom intervjuer og den eller de som blir intervjuet (Brottveit, 2018, s. 92). En skiller mellom ulike former for gjennomføring og planlegging av strukturen på intervjuer. De ulike formene kan være for eksempel det ustrukturerte, strukturerte eller semi-strukturerte intervjuet. Sistnevnte intervjustruktur vil i noen tilfeller betegnes som halvstrukturert. Det som varierer mellom disse formene vil være fastheten på intervjuet, og hvordan denne endres fra mindre fastlagte intervjuer til mer fastlagte intervjuer (Brottveit, 2018, s. 92-93).

#### **4.3.1 Semistrukturerte intervjuer**

For å besvare oppgavens problemstilling så valgte jeg å lande på en semi-strukturert tilnærming på intervjuet der en legger til grunn at intervjuet har en struktur, samtidig som en har det åpent dersom det skulle komme relevante oppfølgings spørsmål eller andre vinklinger fra informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Fordelen med en slik tilnærming til informantene er at en kan få frem en del ulike belysninger i intervjuene grunnet den friheten med å kunne dra intervjuet litt i ulike retninger, samtidig som en har med en viss struktur. Det vil dog ofte kunne være lettere å sammenligne informantene hvis en har et mer strukturert intervju. Intervjuformen vil i mitt tilfelle være relevant ettersom informantene innenfor samme fagområde kan ha ulike vinklinger på spørsmålene som blir stilt. Det å ha muligheten for å kunne strekke seg utenfor rammene for intervjuet, og det at informantene har den friheten de får i intervjuene vil forhåpentligvis skape ulike og interessante vinklinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

#### **4.3.2 Intervjugjennomføring**

Majoriteten av intervjuene ble gjennomført innen to uker etter det ble tatt kontakt med informanten. Det ble ikke utvekslet noen særlig informasjon utover informasjonsskrivet og informasjonsmailen, men det ble avtalt tid og sted. Begrunnelsen bak dette var å innhente mest mulig ærlige svar fra informantene, og å unngå at intervjuobjektet bidro med svar som

var sosialt ønskelig. I intervjuguiden (vedlegg 2) var det ønskelig å få informantene til å gå i dybden på spørsmål der det ble naturlig. Intervjuguiden tillot også digresjoner der det var muligheter for å gå inn på temaer innenfor intervjuet som ikke var planlagt på forhånd. Disse digresjonene kan være med på å danne grunnlaget for svarene som informanten bidrar videre med i intervjuet. Det var en bevisst tanke å tillate disse digresjonene, samtidig som hvis samtalen forsvant lengre ut en det som var ønskelig ble det stilt et oppklaringsspørsmål for å komme seg litt tilbake til det som var relevant forskningsrelevant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 125). Benytter en seg av et dybdeintervju som datainnsamlingsmetode vil det være en av flere mulige måter å undersøke fenomenet. Det være seg ulike holdninger, meninger og erfaringer informantene innesitter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker for å lettere kunne transkribere i etterkant, og det ble også tatt noen få stikkord etter hvert intervju. Disse stikkordene var umiddelbare tanker som dukket opp i forbindelse med intervjuet. I starten av hvert intervju ble det gjennomført noen oppvarmingsspørsmål som gikk på arbeidserfaring og utdanning. Oppvarmingsspørsmålene er ganske konkrete spørsmål som ikke forventer noen særlig form for refleksjon. Spørsmålene bidrar til å kartlegge informanten, men samtidig få praten i gang. Hoveddelen ble gjennomført med en bevisst tanke om at det var intervjuer som holdt samtalen, og det ble brukt oppfølgingsspørsmål for å oppnå ytterligere dybde på de spørsmålene der dette var ønskelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123).

#### **4.4 Behandling av data**

Intervjuene ble tatt opp på en diktafon, og transkribert fortløpende ettersom de ble gjennomført. Opptakene hadde høy lyd kvalitet, så arbeidet i etterkant gikk greit for seg. Opptakene ble gjennomgått flere ganger for å sikre kvaliteten og gyldigheten. Transkriberingen ble gjennomført på en slik måte at dialekter blir oversatt til bokmål for å sikre anonymiteten til informantene. På samme tid ble datamaterialet mer korrekt i form av språket, og intervjuene ble mer lettlest enn hvis de hadde blitt transkribert ordrett (Kvale & Brinkmann, 2015, s.196).

##### **4.4.1 Vitenskapsteori**

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til forskningsprosjektet vil ha et konstruktivistisk utgangspunkt. Kvalitativ metode anvendes gjerne til den konstruktivistiske siden av

vitenskapsteorien, som innebærer at en virkelighet er og vil konstrueres av personer som deltar eller befinner seg i situasjonen som er aktuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 177). Bakgrunnen for dette er at forskningsresultatene mine vil være tidsbegrenset og ikke lovmessigheter. Det at prosjektet ikke kan skape lovmessigheter er grunnet at forskningen kan ha ulike resultater dersom andre mennesker hadde gjennomført samme forskning, eller på andre tidspunkt. Forskningen kan ha andre resultater dersom en skal gjennomføre forskningen i fremtiden, og min forskning vil derfor ikke nødvendigvis være like relevant i fremtiden som den er i perioden jeg gjennomfører forskningen. Mine tanker er at samfunnet stadig er i endring, og vil derfor bære preg på at det er sosialt konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

#### **4.4.2 Analysearbeid**

Formålet med analysen av kvalitative data er å gi forskeren økt kunnskap om området som forskes på. I min studie handler dette om å innhente samfunnskunnskapslæreres erfaringer når det kommer til yrkesretting på yrkesfag. Hensikten er å besvare forskningsspørsmålene om hva lærere legger i yrkesretting i samfunnskunnskap, hvordan lærere yrkesretter samfunnskunnskapen, og hvorfor lærere yrkesretter samfunnskunnskapen. Etter det har blitt skapt et stort omfang av datamateriale er det ressurskrevende å analysere dette. Det er viktig å minne seg på gjennom analysearbeidet hva som er viktig i min empiri, og hva som er relevant for den utvalgte teorien som er med i studien, samt empiri som skal svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Tjora, 2017, s. 196). Tjora (2017) beskriver en analysemetode som viser til hvordan en kan opprettholde et godt system i analysedelen.

Denne metoden er en stegvis deduktiv-induktiv strategi, og blir forkortet SDI.

Analysemetoden går ut på at en gjennomfører en induktiv analyse av rådataen frem til en konklusjon, samtidig som det parallelt foregår en deduktiv prosess der en ser på teorien opp mot empirien. Det å generere data og bearbeide denne dataen er de to første stegene i SDI-metodikken. Selve målet med kodingen deler Tjora (2017, s. 197) inn i tre deler: Trekke ut essensen i empirien. Deretter å redusere volumet på datamateriale, og sist legge til rette for å kunne generere ideer på empiridetall. Det blir også påpekt at det er viktig å reflektere over påvirkningen og forestillinger en kan ha i forkant av analysen i form av ulike forventinger og teorier, og å forsøke å legge fra seg disse faktorene når en går i gang med arbeidet (Tjora, 2017, s. 197).



Figur 2. Bilde er av de ulike kodekategoriene.

Måten det ble gjennomført på i min studie var at det ble skrevet kodesetninger som lå tett opp til datamaterialet med utgangspunkt i transkripsjonene. Disse kodesetningene ble skrevet som kommentarer i et Word-dokument. Etter dette ble det opprettet kodegrupper bestående av å sammenkoble koder med tematisk sammenheng. Det ble benyttet et program som heter Quirkos (Figur 2) for å lettere holde oversikt over kodene. Programmet var veldig oversiktlig og enkelt, og en kunne bare markere setningene og dra de over i kodegruppen som de passet. Kodene som ble ansett som ikke relevante for min studie, ble selektert bort og satt i et eget dokument som en restgruppe (Tjora, 2017, s. 207). Kodegruppene danner utgangspunktet for ulike temaer i presentasjon av funn og diskusjonsdelen.

#### 4.4.3 Informantene som deltar i studien

Informantene som deltar i studien, har alle undervisningskompetanse i samfunnskunnskap og praktiserer sin profesjon inneværende år. Samtlige informanter underviser i fellesfaget samfunnskunnskap på en yrkesfaglig utdanningslinje. Fellesfaget samfunnskunnskap tilhører primært andreklasse på yrkesfaglige linjer på videregående. Alderen på informantene strekker seg fra midten av 20-årene til midten av 50-årene, og innehar ulik utdanning og arbeidserfaring. Alle lærerne har andre fag de også underviser i, og majoriteten av informantene underviser også i engelsk. Tabellen nedenfor viser en oversikt over informantene i studien, og de vil bli betegnet som «Lærer 1 til 5» gjennom studien. Bakgrunnen for navnene er i den rekkefølgen som intervjuene ble gjennomført.

**Tabell 1 - Oversikt over informanter**

	Utdanning	Arbeidserfaring
Lærer 1	Adjunkt m/tillegg i engelsk og samfunnskunnskap.	Har jobbet på videregående skole i over åtte år.
Lærer 2	Adjunkt m/tillegg i engelsk og samfunnskunnskap.	Har jobbet som lærer på videregående skole i 11 år, og har undervist i samfunnskunnskap i ni av dem.
Lærer 3	Adjunkt m/tillegg i engelsk, historie og samfunnskunnskap.	Har jobbet som lærer på videregående skole i åtte år.
Lærer 4	Adjunkt m/tillegg i engelsk og samfunnskunnskap.	Har jobbet 29 år på videregående skole, men har undervist i samfunnskunnskap i 13 år.
Lærer 5	Lektor med norsk og samfunnskunnskap.	Har jobbet fire år på videregående skole.

#### **4.5 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet**

Kvalitetskriterier er noe som diskuteres når det kommer til kvalitativ analyse, og dette er med på å presentere forskningen. Tjora (2017) trekker frem tre kriterier som ofte er brukt når det er snakk om kvalitet i kvalitativ analyse. Disse kriteriene er pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

Pålitelighet handler enkelt sagt om sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, eller intern logikk. SDI-modellen underbygger påliteligheten med krav som stilles til genereringen av data og krav til hvordan empirien skal utvikles gjennom analysen. Tjora (2017) mener at gjennom den tradisjonelle fortolkningen innenfor kvalitativ metode er en innforstått med at en fullstendig nøytralitet er ikke eksisterende. Han skriver videre at en lett kan ha tanker gjort opp faglige og hverdagslige tanker på forhånd før en drar ut i felten, at en må være åpen om

dette og være forberedt på at en må justere denne forståelsen underveis i datainnsamlingen (Tjora, 2017, s. 235-236). I og med at jeg har jobbet litt som vikarlærer på fellesfag på yrkesfag vil jeg naturligvis ha opparbeidet meg noen tanker om tematikken. Opplevelsen er likevel at jeg står ganske åpen og nøytral til tematikken, og gjennom datainnsamlingen har det vært et fokus fra min side å ikke påvirke informantene i noen grad.

Gyldigheten går ut på sammenhengen prosjektets utforming har, og funnene av spørsmålene en søker var på. I forskningsprosjektet mitt som ble gjennomført på en videregående skole med fem ulike informanter, kan en spørre seg om hvorvidt de svarene en sitter igjen med etter generering av data og analyseprosessen faktisk er svar på det som skal undersøkes. For å være bevisst på gyldigheten i studien har det vært forsøkt å være tydelighet i kommunikasjonen i forkant, og i selve intervjuene som ble gjennomført. Spørsmålene ble formet med utgangspunkt i ulike temaer som kunne utforskes og som igjen kunne etablere kunnskap gjennom relevant forskning (Tjora, 2017, s. 231).

Begrepet «generaliserbarhet» innebærer om hvordan forskningen har relevans utenfor de faktiske enheter som er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Min studie handler om hvordan samfunnskunnskapslærere jobber med yrkesretting i fellesfag på yrkesfag for å forhindre frafall i videregående opplæring. Spørsmålet er om det mine informanter sier i intervjuene vil gjelde andre situasjoner og informanter, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) trekker frem at det ofte er for få personer i intervjuforskning til å kunne generalisere forskningen. Utvalget er på fem personer, noe som ikke er et veldig stort utvalg av informanter som er delaktig i studien, men det er ønskelig å heller gå litt mer i dybden på de informantene som deltok for å høre deres erfaringer med tematikken.



## **5. Presentasjon av funn og diskusjon**

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra undersøkelsen, samt diskuterte funnene koblet opp mot relevant teori og tidligere forskning. Begrunnelsen for dette er at det blir tatt utgangspunkt i intervjuguiden og hvordan temaene deles inn der. Deretter blir empirien diskutert opp mot teori i de ulike kapitlene. Inndelingen er forholdsvis: hva, hvordan og hvorfor, og vil knyttes opp mot blant annet forutsetninger, muligheter og utfordringer.

### **5.1 Hva forstår lærerne med yrkesretting og hvilke forutsetninger må ligge til grunn**

I denne delen vil det bli gått inn på hva de ulike lærerne forstår med yrkesretting. Deretter rettes fokuset mot hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å kunne yrkesrette undervisning.

#### **5.1.1 Forståelse av yrkesretting som begrep**

Yrkesretting som begrep er ikke nytt, men ble innført med reform 94 som en forutsetning for at de ulike fellesfagene skulle være yrkesrelevante på de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Allerede på 1960-tallet, ble begrepet innført, men dette gjaldt kun realfagene for å prøve å løse problemet med den høye strykprosenten blant elevene (Berg, 2001, s. 33-34) Definisjonen til utdanningsdirektoratet om yrkesretting innebærer å skape relevans for yrkesutøvelsen for elevene gjennom å bruke kjent fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 5). Vi ser at Lærer 1 sin forståelse av begrepet yrkesretting ligger nært opp til Udirs definisjon:

Lærer 1: «For meg så handler yrkesretting om å finne stoff som bygger bro mellom samfunnskunnskap og deres fremtidige yrke. Det kan gjøres på litt forskjellige måter, men for meg så handler det om å skape relevans, og vise at mitt fag eller det det som skal undervises og emnet som kommer, er relevant for de i fremtiden».

Også de andre lærerne som deltok i denne studien, uttrykker en ganske lik forståelse for begrepet yrkesretting. Majoriteten av informantene trekker frem at det å drive yrkesretting er å gjøre selve undervisningen relevant for elevenes fremtidige yrke, og arbeidet med yrkesretting i samfunnskunnskap skal også være med å hjelpe dem til å trekke linjer og se sammenhenger med programfagene. Lærer 3 uttrykker det slik:

«Å yrkesrette – Det tolker jeg som at elevene skal kjenne igjen samfunnsfaget i mine timer med det de selv utdanner seg til. Det er jo en yrkesskole, så de klassene som jeg har i samfunnskunnskap er jo yrkesfag. Jeg har tre forskjellige yrkesfagsklasser, og jeg må jo vinkle min undervisning slik at de kjenner igjen for eksempel arbeidsliv, at de kjenner igjen HMS-regler innenfor sitt eget yrke eller fremtidige yrke».

Lærer 5 sier at «Yrkesretting i enkel forstand er jo ting de kan relatere seg til på den linjen de går på». Det yrkesfaglige utdanningsprogrammet har som hensikt og formål å forberede elevene på deres fremtidige yrkesutøvelse, så samlet sett innesitter informantene samme forståelse for begrepet. I tråd med studien til Sylte et al. (2015, s. 142) finner også jeg at lærerne jeg har intervjuet har en bevisst forståelse av yrkesretting og at de i stor grad mener at de yrkesretter undervisningen av fellesfaget samfunnskunnskap i tråd med kravet om relevans.

### **5.1.2 Tilrettelegging og samarbeid**

Undervisningen skal ha relevans for elevene, og forberede dem for videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 9). På spørsmålet om de opplever noen form for krav fra skolens ledelse om å yrkesrette undervisningen svarer alle informantene at de opplever ganske stor faglig frihet. Informantene trekker frem at de tidligere, og spesielt under FYR-prosjektet, hadde faste tider og steder for det som Lærer 5 kaller for å «Fyre litt». Dette innebar at fellesfaglærer og programfaglærer jobbet med hvordan de kunne jobbe tverrfaglig og yrkesrettet. Dette gjaldt dog ikke i samfunnskunnskap da dette ikke var en del av FYR-prosjektet, men flere av informantene har jobbet med FYR i andre fag i deres undervisningsfagkrets, og har derfor trukket inn sentrale deler av FYR-prosjektet i samfunnskunnskapsundervisningen.

Wendelborg et al. (2014) understreker at et godt samarbeid med programfaglærer er mer eller mindre en forutsetning for å bedrive god yrkesretting. De trekker frem at skolen blant annet kan tilrettelegge for samarbeid mellom lærere innenfor de to ulike fagkretsene ved for eksempel å sette opp felles møtepunkter som klasselærerråd der de ulike lærerne som har de ulike klassene møtes. Lærer 4: «[...] Vi har møter på sirka en til to timer en gang i måneden». Samlet sett vitner funnene om at lærerne stiller aktivt på klasselærerrådene som avholdes som oftest en gang i måneden, men flere av informantene uttrykker at denne tiden ofte går til elevsaker og andre viktige ting, og mindre til planlegging av tverrfaglighet og yrkesretting.

Noen av informantene sier også at det er tilfeller der programfaglærerne ikke møter til de oppsatte møtene, og at det dermed blir vanskeligere å samarbeide:

Lærer 1: «[...] Det er vanskelig å samarbeide med yrkeslærerne, enten fordi de ikke er engasjerte, de gidder ikke å bruke tid på det, eller syntes kanskje at jeg er litt masete. De ser ikke helt relevansen for seg selv. Det er kanskje også avdelinger der fellesfag har et litt sånn ja ... at det er litt slit, eller at det bare er noe du må gjennom, og da er det nok litt vanskelig [...] Men på de avdelingene der vi har møtepunkter og vi snakker sammen, så har vi ofte prosjekter som er tverrfaglig».

Lærer 1 ble ansatt på skolen rett før FYR-prosjektet trådte i kraft, og uttrykker at da det var tilrettelagt for «Fyring» og samarbeid med programfagslærerne gjennom FYR-prosjektet var det mer samarbeid på tvers av fagene. Hun opplevde som nyutdannet at samarbeidet og yrkesrettingen var som hun selv hadde lært om på utdanningen sin, og mente til og med at det ikke var nødvendig med et prosjekt for å bedrive yrkesrettet undervisning: «Da jeg kom inn i skolen, jeg bare ristet på hodet og sa at vi ikke trengte et prosjekt, fordi dette gjør jo den gode læreren uansett». Gjennom FYR-prosjektet ble det tilrettelagt for å få til yrkesretting og tverrfaglig samarbeid. Lærer 1 legger til at hun opplever at samarbeid for å bedrive yrkesretting gradvis har gått ned som følge av avslutning av FYR-prosjektet der hun var delaktig i prosjektet med engelsk, som er hennes andre undervisningsfag. Lærer 1 underviser i samfunnskunnskap på mange ulike linjer, og har dermed mange ulike programfaglærere å forholde seg til. Hun opplever at samarbeidet med programfaglærerne er varierende, og opplever at det til tider kan være utfordrende å være på så mange ulike utdanningsprogrammer når det kommer til samarbeid.

Én annen av informantene mener også at et godt samarbeid er en forutsetning for å bedrive god yrkesrettet undervisning, og forteller om et veldig positivt samarbeid med programfaglærerne som går utenfor de oppsatte rammene som skolen legger til rette for å bedrive yrkesretting:

Lærer 2: «[...] Vi har jo klasserådene, da bruker vi mye tid på det. Vi har brukt tid på planleggingsdagene, særlig under FYR. Og så er det jo sånn at vi snakkes på melding, på temas hele tiden, og vi snakker sammen om kveldene i telefonen. Jeg stikker innom dem på kontoret, de stikker innom meg. Vi møtes ofte i klasserommet der jeg blir stående igjen der de kommer inn eller omvendt. Og så kan vi spille ball på det som

skjedde i en undervisning. De gir meg noen tips om hva er det de skal gjøre nå, hva skal de holde på med. Hva gjør de nå i yrkesfagene, som jeg kan ta med meg når jeg skal over på et nytt tema. Så vi snakker sammen hele tiden».

Lærer 2 trekker også frem at hun har jobbet på denne yrkesfaglige linjen i veldig mange år, og har opparbeidet seg gode relasjoner til programfaglærerne knyttet til linjen. Hun beskriver et godt samarbeid med programfaglærerne, og opplever at samarbeidet strekker seg langt utover de timene skolen tilrettelegger for samarbeid og møter mellom lærerne. Disse funnene overgår Wendelborg et al. (2014, s. 41-429, sine forutsetninger for god yrkesretting gjennom tilrettelegging for samarbeid. I dette tilfellet vil det kunne føre til enda mer yrkesretting og tverrfaglighet mellom lærerne, som er en forutsetning for god yrkesrettet undervisning.

### **5.1.3 Skolekultur**

I kjølvannet av FYR-prosjektet ble det gjennomført ulike skoleringssamlinger for å forsøke å ta med seg de viktigste faktorene og grunnsteinene i prosjektet. Ulike fellesfaglærere, programfaglærere og personer i skoleledelsen fikk mulighet til å delta på disse skoleringssamlingene, der blant annet samarbeid og bygging av skolekultur stod i fokus. Hensikten var å skape en skole der en sentral del av skolekultur innebærer et godt samarbeid mellom de ulike miljøene på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7).

Funnene i denne studien peker i retning av at fellesfaglærerne opplever lite konkrete krav til å drive yrkesretting i undervisningen sin. Informantene opplever at ledelsen gir de ganske fritt handlingsrom når det kommer til hva som gjennomføres i de ulike klasserommene, og informantene gir uttrykk for at det nok er ulik praksis på ulike skoler. Lærerne legger også til at de opplever at mange av de rammene som ble lagt før og under FYR-prosjektet er sakte, men sikkert faset ut grunnet avslutning av prosjektet. Et utvalg av lærerne uttaler at de forstår at det er viktig å samarbeide med programfaglærerne for deres egen og for elevene sin skyld, men opplever at det er litt spenning knyttet opp til hvem som har ansvaret for samarbeidet. En skolekultur som fører til at lærerne ser på samarbeid som noe positivt, og opplever et positivt forhold til de ulike miljøene på skolen vil være en forutsetning for å få til et godt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7). Videre er et godt samarbeid en forutsetning for å bedrive god yrkesrettet undervisning, samt å utvikle sin faglige kompetanse. Majoriteten av informantene forteller at de har et greit forhold til programfaglærerne, men at ikke det er noen særlig samarbeidskultur mellom dem, og de opplever at det er litt uklart hvem som har

ansvaret for samarbeidet. Enkelte av informantene forteller at det oppleves litt som to ulike enheter, noe som også bekreftes i forskningen på skole- og samarbeidskultur som ble gjennomført i England (Bell & Donnelly, 2009, s. 25).

#### **5.1.4 Lærerens faglige kompetanse**

Gjennom studien til Wendelborg et al., (2014), trekkes det frem at faglig kompetanse, som blant annet innebærer kunnskap om programfagsområdet, klasseledelse, og den faglige tryggheten er forutsetninger for å drive god og motiverende undervisning. Også informantene i min undersøkelse hevder at deres faglige kunnskap om og kjennskap til programfagene, er en forutsetning for hvordan kvaliteten på undervisningen blir.

Lærer 2: «[...] For når en trekker inn eksempler som de kjenner seg igjen i og de forstår, så ser du at du kan fange interessen deres. Det er jo et muntlig fag, så for å kunne få til dialog og interaksjon i klasserommet så må det være noe de kjenner seg igjen i, og at de tør å svare».

Samtlige av informantene i studien er lærere med undervisningskompetanse i samfunnskunnskap, og underviser i faget i år. Informantene underviser også i andre fellesfag på yrkesfag. Alderen på informantene varierer fra midten av tjuårene til midten av femtiårene, og har varierende utdanning og kunnskapsnivå. Ingen av informantene har noen relevant utdanning i programfagene, og majoriteten av lærerne ruster opp sin faglige kunnskap gjennom bevisst søk etter informasjon som kan knyttes opp mot tematikken det skal undervises og yrkesrettes om, og innhenting av erfaringer over tid på ulike utdanningslinjer. Samlet sett vitner funnene om at flertallet av informantene opplever starten på ulike yrkesfaglige linjer som utfordrende å bedrive yrkesrettet undervisning ettersom de ikke har noen relevant kjennskap til programfagene på de nye linjene. Dermed er den faglige kompetansen noe som ikke strekker til i startfasen på nye linjer når det gjelder yrkesrelevant undervisning, selv om en har vært lærer i mange år: Lærer 1 «Det er klart at når en er på en skole der en kanskje får nye linjer hvert år, så merker jeg det er lettere å drive med yrkesretting der jeg har vært i noen år».

En av informantene poengterer imidlertid at det kan praktiseres relevant undervisning uten at den er yrkesrettet – han sier: «[...] du kan skape relevans på det aller meste [...]». Så lenge læreren praktiserer opplæring som er relevant for elevene vil en lærer følge noen av de aller

viktigste rammene for undervisningen (Endr i opplæringsforskrifter, 2010, §1-3). Også Wendelborg et al. (2014, s. 39). sier at undervisningen kan virke motiverende selv om den ikke direkte er yrkesrettet med hensikt.

Majoriteten av lærerne i studien fremhever at det å ha kjennskap til linjen som elevene går på er noe av det viktigste for å bedrive yrkesrettet undervisning. Dersom en innehar denne faglige kompetansen og kjennskapen, vil en lettere kunne tilfredsstillende én av forutsetningene for å drive god yrkesretting.

Et av funnene i forskningen til Hiim (2015), viser at programfaglærerne peker på viktigheten av å aktivt gå inn for å yrkesrette undervisningen for å dyrke den allmennfaglige kompetansen som kreves i det fremtidige yrkeslivet. Hun peker også på at den viktigste formen for yrkesretting er å tilegne seg erfaringer fra reelle situasjoner som vil oppstå i praksisen elevene skal ut i, eller i den fremtidige yrkesutøvelsen. En av lærerne oppfatter sin yrkesretting som en naturlig del av sin undervisning. Lærer 4 har jobbet på samme utdanningsprogram i en del år, og gir uttrykk for at han innehar den faglige kompetansen i både fellesfaget samfunnskunnskap, og elevens programfag for å kunne drive yrkesrettet undervisning på en god måte:

«Når jeg underviser så yrkesretter jeg uten å tenke på at nå må jeg yrkesrette. Jeg tar i bruk eksempler i klassene jeg har som er relevante for deres yrke å gjøre, og jeg bruker andre eksempler når jeg er i andre klasser, men har samme tema. Så sånn sett så yrkesretter jeg, og det bevisst. Men det er ikke sånn at jeg tenker på forhånd at nå skal jeg yrkesrette denne her undervisningstimen, nei».

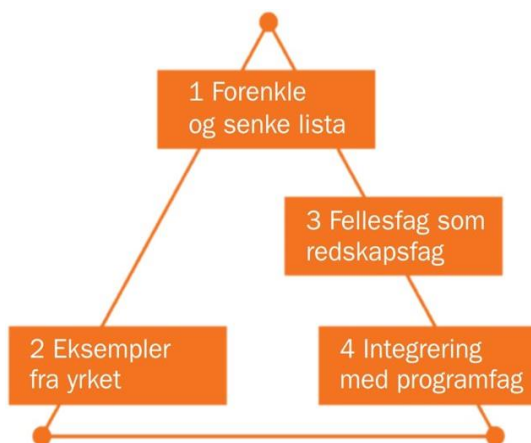
## **5.2 Hvordan yrkesretter lærere samfunnskunnskap – og hvilke utfordringer peker de på?**

Her rettes fokuset mot *hvordan* lærerne yrkesretter undervisningen. Det vil i denne delen vises til konkrete måter som lærerne i studien yrkesretter undervisningen sin på, samtidig som disse erfaringene vil bli sett i lys av prinsipper fra FYR-prosjektet. Deretter går jeg inn på ulike utfordringer informantene nevner knyttet til yrkesretting, og hva slags faktorer som kan spille inn på tematikken.

### 5.2.1 Yrkesretting av undervisning - i tråd med prinsippene fra FYR-prosjektet

Majoriteten av informantene i studien var lærere da FYR-prosjektet var på dagsorden, og flere av informantene trekker frem at de fortsatt praktiserer deler av prosjektet. Målet og hensikten med prosjektet var å øke gjennomføringsgraden på videregående ved å ha mer yrkesrelevant undervisning i fellesfagene. To av lærerne var nyutdannede da FYR-prosjektet ble innført, og disse informantene uttrykker at begrepet yrkesretting og relevansbegrepet var begreper som ikke var ukjente for dem da de hadde vært borti begrepene i utdanningen sin.

Samlet sett vitner informantene om at de benytter seg av yrkesretting for å gjøre undervisningen relevant for elevene, og å ruste elevene opp til å være klare for å kunne praktisere sin yrkesutøvelse i fremtiden. Det å trekke paralleller mellom fellesfaget og programfaget er viktig for å hjelpe de lavt presterende elevene med å oppnå komeptansekravet som det fremtidige arbeidslivet krever (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6). Det å benytte fellesfaget som et redskapsfag eller verktøy vil bli gått mer inn på i del 5.3 av oppgaven.



Figur 1. Hentet fra (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6).

I denne delen av studien vil det bli sett på hvordan lærere yrkesretter undervisningen sin i tråd med prinsippene i FYR-modellen (Figur 1). Det vil bli gjort ved å trekke linjer mellom hvordan lærere aktivt jobber med yrkesrettet undervisning, og tanker bak hvorfor de praktiserer undervisningen slik. Modellen er delt inn i fire punkter. Det å bruke fellesfaget som redskapsfag (Punkt 3. i Figur 1.) står mellom det å forenkling lista (Punkt 1. i Figur 3.) og det integrering med programfag (Punkt 4. i Figur 1.). Eksempler fra yrket (Punkt 2. i Figur 1.) står litt fra de andre og innebærer aktivt bruk at relevante eksempler fra det fremtidige yrket i fellesfag undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 6).

En samlet forståelse blant informantene går ut på at en må se an elevgruppen når det gjelder hvor en skal legge nivået, og hvordan en skal forme undervisningen best mulig for elevgruppen. Noen av informantene går også inn på at det er svært viktig for de lavt presterende elevene å oppleve mestring. Måten en kan hjelpe elever til å oppnå mestring er å justere og til tider forenkle kompetansemålene slik at det tilrettelegges for at alle elevene kan være med i undervisningen.

Lærer 5: «[...] Hvis kravene er at alle skal ha femmere og seksere, så vil nok de faglig svake elevene ikke oppleve mestring. Så det er jo det å få tatt vekk alt det overflødig da, hvis de vil opp på en treer fra en toer. Eller opp på en ståkarakter da, så er det jo bare å få skrelt det inn til beinet [...]».

Funnene underbygger det første punktet i FYR-modellen (Figur 1), som er å inkludere lavt presterende elever (Punkt 1. i Figur 1.). Måten dette går ut på er å senke forventningene til elevene det er snakk om, og læreren skal gjennomføre undervisningen med en forenkling av kompetansemålene. En av informantene som deltar i studien trekker frem denne tanken i siste del av intervjuet, der informanten kan tilføye ting som er ønskelig. Informanten har en undervisningsgruppe med voksne elever der det faglige nivået er lavt, og majoriteten av elevene i undervisningsgruppen er bestående av mennesker med mindre norskspråklig kompetanse. Informanten forklarer at yrkesrettingen fungerer godt i denne klassen, og at det stort sett er yrkesrettet undervisning. Hun opplever likevel at det er vanskelig å få elevene gjennom det som forventes at elevene skal lære for å inneha riktig kompetanse for å tilfredsstille det kompetansemålene krever:

Lærer 1: «[...] da er spørsmålet om en egentlig møter kravene til kompetansemålene, og kravene de stiller? Det er en vanskelig balanse i det krysset eller skjæringspunktet der egentlig. [...] Man kan jo yrkesrette, men de skal jo fortsatt måles i kompetansemålene. Og det er i den balansen det er vanskelig fordi de aller svakeste elevene, for vi kan yrkesrette, men kompetansemålene faller ikke bort».

Videre gir informanten en forklaring på at i de tilfellene hvor det oppleves at elevgruppen består av en større del av faglig svake elever, vil hun tilpasse undervisningen slik at en inkluderer disse elevene også. Det kommer frem i studien at dette er mer ressurskrevende da det krever mer tilrettelegging og går med mer tid til planlegging i det ellers travle lærerhverdagen.



Måten flere av lærerne i studien yrkesretter i undervisningen sin, er at de trekker inn konkrete eksempler som vil møte elevene i arbeidslivet, og som er relevante for yrkesutøvelsen. Denne måten å bedrive yrkesretting på er den som oftest knyttes konkret opp mot yrkesretting gjennom studien. Gjennom å bruke reelle og relevante eksempler (Punkt 2. i Figur 1.) som vil med stor sannsynlighet oppstå i praksisperioden eller i arbeidslivet, vil du ifølge Sylte et al. (2015, s. 39) oppnå god yrkesretting. Dette bygger opp under rammeverket for FYR-prosjektet, og det andre punktet i FYR-modellen (Figur 1.) som viser til at det skal brukes reelle eksempler i fellesfagene for å forberede elevene på høyrere utdanning gjennom å yrkesrette fellesfagene. Informantene ble spurt om temaer de opplevde som mindre utfordrende å knytte opp mot yrkesrettet undervisning, og flertallet av informantene trakk frem:

Lærer 3: «[...] selvfølgelig arbeidslivsdelen, [...] Tidligere så var det jo større fokus på kriminalitet i kompetansemålene. Det var ofte veldig greit å yrkesrette. Det kunne være svart arbeid og sånt. Det går jo også an å knytte det opp mot de enkle tingene, som holdninger, verdier og såne ting. Hvilke holdninger og verdier er viktige for en som skal være helsesekretær, en som skal være rørlegger eller hva det skal være [...]».

Lærer 5: «[...] Arbeid og næringsliv. Der er det jo egentlig at de kan undersøke litt på yrket de skal utdanne seg til med tanke på arbeidsmiljøloven og hvordan den påvirker dem allerede når de er ute i utplassering, og når de skal ut som lærlinger. Så det er jo veldig enkelt å yrkestette».

En felles enighet blant informantene er at temaet arbeid er et av de temaene som er greiest å yrkesrette. Det blir også trukket frem at økonomi, og særlig personlig økonomi også oppleves mindre utfordrende å drive yrkesrettet. Informantene trekker frem at de opplever at majoriteten av elevene klarer å se relevansen av å ha om tematikken arbeid, og lærerne bruker aktivt reelle eksempler i undervisningen. Det blir fortalt at det er mulig å trekke inn relevante eksempler fra for eksempel lønnsforhandlinger, arbeidsrettigheter, søknader, arbeidsmiljøloven, og ikke minst hvordan en skal opptre i arbeidslivet. Lærerne opplever å komme ganske tett innpå elevene i denne tematikken ettersom elevene gjennom året har ulike utplasseringer, og flere av elevene skal ut som lærlinger året etter.

Samlet sett viser funnene når det kommer til hvordan lærerne jobber med yrkesretting i undervisningen sin at lærerne har bevisste tanker bak å knytte relevante eksempler opp mot de

ulike temaene de har i løpet av året. Det skal imidlertid sies at som en ser ovenfor at det er enkelte temaer som oppleves som lettere å yrkesrette enn andre, og det er temaer som lærerne lar være å yrkesrette som blant annet internasjonale konflikter som blir trukket frem av en stor del av informantene. Tanken bak dette er at det starter som langt fra elevens hverdag og fremtidig arbeidsliv, og det er mange undertemaer som oppleves som mer utfordrende å yrkesrette. Nedenfor vises det til konkrete eksempler på hvordan to av informantene yrkesretter sin undervisning i praksis:

Lærer 1: «[...] Har jeg for eksempel en klasse som skal jobbe innenfor media, eller som skal bli rørleggere, så sjekker jeg på ulike nettsider som er fagsider, som for eksempel journalisten, jeg leser fagforeningsblader innenfor de som skal bli rørleggere, eller faglitteratur da, for å finne nyheter som jeg kanskje kan ta med meg inn i timene».

Lærer 2: «[...] livsmestring handler om hvordan en skal ta vare på seg selv når en skal ut å jobbe 14 dager på, og 14 dager av. Hvordan skal du ta vare på deg selv når det kommer til trening, spise riktig, søvn og hvordan skal du sørge for å ikke være for mye på sosiale medier. Hvordan skal du opptre ovenfor andre for å få venner på brakka. Hvordan får du til small-talk med mennesker som ikke snakker norsk [...]».

Videre forklarer lærer 2 at hun hele tiden knytter relevante eksempler som elevene vil ha bruk for, og former eksemplene til elevgrunnen hun har, noe som bygger opp under forskingen til Sylte et al. (2015, s. 39) med konkrete og relevante eksempler fører til god yrkesrettet undervisning. På linjen som lærer 2 underviser er det vanligvis ikke noe problem med motivasjonen til elevene som hun opplever ettersom det er en linje der elever vanligvis kjemper litt om plassene. Hun tilføyer også at dersom noen av elevene gir uttrykk for at de er lei av programfagene, eller at de ønsker å ha en mindre yrkesrettet undervisning vil hun også spe på med mer allmenndannende eksempler med relevans utenom yrkesutøvelsen.

Som nevnt tidligere hadde informantene andre fag som var med i FYR-prosjektet der majoriteten av informantene hadde engelsk. Flertallet av informantene med unntak av en lærer, legger også til at det ble naturlig å knytte opp samfunnskunnskapen mot FYR i og med at det ble et så naturlig fokus på yrkesrettingen i den tiden.

Informantene opplevde integrering og samarbeidet med programfagslærerne var en del større da FYR-prosjektet stod på dagsorden, enn hva som praktiseres den dag i dag, og Lærer 1

beskriver det slik: «Det var ganske intensivt for noen år siden da vi skulle på speed-date med faglærere, der vi skulle lage opplegg». Flere av informantene understreker også at prosjektene hadde en tendens til å bli veldig omfattende og store, og dermed krevde en del planlegging for å gjennomføre det.

Lærer 3: «[...] fokuset er nok ikke like sterkt som det var. Først Ny GIV, og så FYR holdt på. For da var det et så ekstremt fokus på det. Det var veldig sånn at du måtte ha et tett samarbeid med programfagslærer. Det er jo kjempefint å ha det, men man har nok løsna litt på det nå. Samtidig som en har drevet med det i noen år, så det går jo litt mer automatisk enn det kanskje gjorde tidligere, der en hele tiden tenkte på at en måtte finne på noe».

Studien viser at lærere opplever at fellesfagene ikke blir integrert like mye som tidligere, grunnet mindre samarbeidskultur med programfagslærerne enn da det var tydeligere rammer og mer styring ovenfra. Denne vil bli gått nærmere inn på i neste del der utfordringer vil bli belyst.

## **5.2.2 Ulike utfordringer som kan oppstå ved yrkesretting**

Tidligere har det blitt presentert forutsetninger for å kunne drive yrkesrettet undervisning. I denne delen vil det handle om hvilke utfordringer som kan oppstå dersom en ikke klarer å tilfredsstille disse forutsetningene som den tidligere forskningen av blant annet Hiim (2015), og Wendelborg (2014) viser at er avgjørende for å få til god yrkesretting.

### **5.2.2.1 Manglende faglig kompetanse**

Når en skal drive med yrkesrettet undervisning vil det ifølge informantene være sentralt å inneha nødvendig faglig kompetanse, og det har blitt tidligere presentert at det er en forutsetning. Dersom en ikke har disse forutsetningene vil en kunne oppleve at det er en utfordring å ikke inneha den faglige kunnskapen som kreves for å drive yrkesrettet undervisning. To av informantene forteller imidlertid at de kan oppleve utfordringer ved at kompetansen ikke alltid strekker til. Informantene gir eksempler på at de kan bli «avslørt», dette innebærer at elevene merker at lærerne ikke innehar den kunnskapen de gir uttrykk for.

Lærer 5: «[...] det ligger jo også mye bra ute på nettet som en kan bruke, men hvis en bare tar det uten å bearbeide det i det hele tatt, så er inntrykket mitt at en ofte blir

avslørt da. At en ikke kan noe om det. Så jeg pleier å sette meg godt inn i hvilke prosesser det er, og bruken av disse i praksis».

Lærer 1 trekker frem at hun opplever at hun fort kan bli gjennomskuet dersom elevene tester henne på kunnskapen om programfagene. Hun opplever at i de tilfellene der hun ikke kan svare elevene der de tester henne vil hun oppfatte at yrkesrettingen fort kan virke mot sin hensikt:

«[...] De ser veldig fort om jeg kan det jeg snakker om eller ikke. Jeg må være trygg på at jeg det skal yrkesrette er innenfor de rammene jeg kan. Jeg tror at hvis du gjør det riktig, og at du kan stoffet så er det veldig bra. Hvis du beveger deg ut på ting du ikke vet så mye om, og du kan ikke svare, da kan det fort falle litt igjennom, og det kan virke mot sin hensikt. De kan da oppleve at det ikke føles relevant for dem. For da klarer jeg ikke å eie det».

Funnene kan ses i lys av forskingen til Hiim (2015, s. 143) om at nødvendig kompetanse vil være en viktig faktor for å bedrive god yrkesretting, og en kan oppleve at undervisningen ikke vil ha like god effekt dersom læreren ikke innehar den nødvendige kompetansen.

Informantene i min undersøkelse legger til at de bruker en del tid på å forberede seg til timene og tilegne seg den nødvendige kompetansen for å bedrive yrkesretting, men legger også til at det likevel kan komme spørsmål som de ikke kan svare på. Til dette spørsmålet legger lærer 5 til at han ofte vrir problematikken til noe positivt:

Lærer 5: «Vi kan jo forskjellige ting, og jeg kan jo ikke alt selv om jeg kan en del. Det er ikke endeløs kunnskap jeg har, så det har egentlig gått veldig fint. Da er det mer heller at jeg vet at hvis en elev kan mye om dette her, så kan han eller hun bli invitert opp og kan fortelle litt».

### **5.2.2.2 Manglende tilrettelegging og samarbeidskultur på tvers av utdanningsprogram**

Samarbeidet vil være ifølge Wendelborg et al. (2014) være en forutsetning for yrkesretting, men informantene opplever til tider at samarbeidet med programfagslærerne kan være utfordrende. Selv om skolen tilrettelegger for samarbeid på tvers av linjene gjennom klasselærerråd og diverse møter gjennom året er det etter samtale med informantene, og etter gjennomgang av intervjuene er det flere av informantene som opplever at det er to ulike miljøer på skolen, og de opplever det som «[...] Oss og dem» til tider. Noe som kan ses i

sammenheng med forskingsprosjektet «Applied Science» i England. Prosjektet pekte på at kulturelle skillelinjer mellom ulike fagmiljøer medførte samarbeidsproblemer i skolen (Bell & Donnelly, 2009, s. 25). På spørsmålet om hvordan lærerne opplever det tverrfaglige samarbeidet med programfaglærerne kommer det et lite utvalg av informantene ser på samarbeidet som utfordrende til tider. Det skal dog sies som tidligere nevnt at Lærer 1 har en større andel ulike undervisningsgrupper ved skolen, og har derfor et økt antall programfagslærere å forholde seg til:

Lærer 1: «[...] Det trenger ikke være mange møtepunkter, men jeg må rett og slett opprette en dialog og skape et forhold der som gjør at de tilpasser seg meg, og jeg tilpasser meg til dem, og at vi kan utveksle informasjon. Det har vist seg ganske utfordrende noen ganger. [...] det har nok vært litt spenning knyttet til hvem som har ansvaret, for det er helt ønskelig for skolen sin side at det skal være et samarbeid. Det har vært planleggingsdager, det har vært møtepunkt som har blitt satt opp for at vi skal møte yrkesfaglærerne. Også er det varierende suksess på om det blir noe, fordi det er klart at hvis yrkesfaglærerne ikke ser på det som nyttig, så er det veldig vanskelig for meg som faglærer å nå gjennom egentlig».

Hiim (2015, s. 142-143) peker på utfordringen ved at skoleledelsen ofte har vanskeligheter med å tilrettelegge for et godt tverrfaglig samarbeid mellom fellesfagslærer og yrkesfaglærer i tilfeller der fellesfagslærer har få timer i mange undervisningsgrupper. Utgangspunktet for god yrkesretting gjennom tverrfaglig samarbeid med programfagslærer vil i tilfellet bli noe redusert da et godt samarbeid med programfagslærer vil være med å legge til rette for god yrkesretting. Lærer 1 har sammenlignet med Lærer 2 helt forskjellig utgangspunkt da Lærer 2 har forholdt seg til de samme programfagslærerne over mange år, og uttrykker et samarbeid med programfagslærerne i særklasse. Det kommer også frem av intervjuet med lærer 2 at hun hvert år får tilbud om å overta andre undervisningsgrupper i tillegg til de hun har, men hun er fast bestemt på å holde seg der hun er i dag med stort sett all undervisning på den ene utdanningslinjen. Begrunnelsen hennes til ledelsen for å bli på den samme utdanningslinjen er at hun kjenner linjekulturen, programfagslærerne, elevgruppen og rammene rundt i stor grad, og opplever situasjonen hun er i som avgjørende for hennes trivsel og profesjonsutøvelse.

### 5.2.2.3 Sammensatte elevgrupper

Yrkesretting i den mangfoldige sammensatte elevgruppen har etter gjennomføring av intervju med de ulike lærerne, vist seg å være utfordrende til tider. Elever som har kommet inn på sitt tredjevalg, og egentlig ikke vil være på dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet, sammenslåtte klasser og den mangfoldige elevgruppen er blant faktorer som fellesfaglærerne opplever som utfordringer når det er snakk om yrkesretting.

Lærerne uttalte i denne studien at det kan gå utover yrkesrettingen, og yrkesrettingen vil ha mindre god effekt dersom elevgruppen ikke har relasjon eller et ønske om å gå i den retningen som linjen utdanner de mot. Dette kan være elever som ikke har kommet inn på ønsket utdanningslinje, eller elever som har mistet motivasjonen eller lysten til å utdanne seg til det yrket de opprinnelig hadde ønske om.

Lærer 3: «[...] Jeg tror noen synes det er veldig greit, mens jeg tror andre syntes det er kjedelig og spesielt hvis de har innsett at de har valgt feil. Da er det i alle fall kjedelig å ha yrkesretting i faget, og det kan jo av og til være en utfordring. [...] Noen ganger er jo elevene så møkk lei av det de holder på med i yrkesfagene sine, at de ikke vil ha mer yrkesretting [...] Så har du også klasser der de har blitt plassert, og som ikke er så interessert og sånt. Og da å drive yrkesretting kan jo bare gjøre vondt, verre [...]».

Det er en felles forståelse blant informantene i studien om at fordommene blant elevene til fellesfagene ofte er store i starten av skoleåret og noe som informantene opplever som utfordrende og at hensikten med fellesfagene er «[...] noe de bare må ha for å få et fagbrev». Og vil derfor bli brukt en del tid på å få opp elevenes engasjement for samfunnskunnskapsfaget igjen. Lærerne uttalte også i denne studien at skolen fremover skulle slå sammen flere undervisningsgrupper i samfunnskunnskap, og det kommer frem i intervjuene at flere av lærerne er skeptiske til hvordan dette kommer til å bli:

Lærer 3: «[...] En kan jo ha to helt ulike linjer som er veldig langt fra hverandre. Så der må en jo tenke at en da skal yrkesrette en dag på den ene linjen, og den andre linjen ved en senere anledning. Eller skal man prøve å lande på en mellomting da. Og da blir det egentlig feil uansett da, for hvis en da yrkesretter veldig på den ene linjen så vil jo det kunne føre til at den andre linjen vil kunne føle seg litt sånn utenfor. For det er ikke relevant for det de holder på med. Så det er en utfordring med de sammenslåtte klassene. [...] Da har det jo vært en kjempefordel når en har vært på yrkesfag tidligere

og det har vært femten i klassen. For du har en jo som lærer en mye større mulighet til å se hver enkelt, og hjelpe hver enkelt og sørger for at hver enkelt kan få vist frem den kunnskapen de besitter. Sammenlignet når du da blir satt sammen i to klasser og du er tretti stykker, som alle har sine behov. Så det er nok den største utfordringen rett og slett».

Den mangfoldige elevgruppen, sammenslåtte klasser, og den faglige kompetansen til læreren er til tider utfordringer som kan oppstå ved yrkesretting. Gjennom forskningen til Wendelborg et al (2014), vil en tilpasset og relevant opplæring være det som bidrar til motivasjon og mestring blant elevene, men utfordringen vil kunne være hvordan en skal tilpasse opplæringen til elevgruppen. Elevgruppen består av et bredt utvalg av ulike personer med ulike preferanser, motivasjonsnivå og egenskaper. Når det kommer til yrkesrettingsdelen vil utfordringene være til stede dersom enkelte elever opplever å ha valgt feil, eller en har sammenslått to ulike utdanningsprogrammer i samfunnskunnskap (Wendelborg et al., 2014, s. 41-42).

Dersom en tilfredsstiller kravene som forutsetningene for god yrkesretting krever, så vil utfordringene være færre. Informantene forklarer gjennomgående at det stadig oppleves utfordrende å forholde seg til det brede spekteret med ulike elever i klassene, men opplever det som et større problem at de skal undervise i sammenslåtte klasser i samfunnskunnskap. I disse tilfellene vil læreren kunne oppleve det som problematisk å drive yrkesretting selv om læreren innehar den faglige kompetansen for å drive yrkesrettet undervisning, ettersom undervisningsgruppen kan bestå av to helt ulike utdanningsprogram.

### **5.3 Hvorfor yrkesretter lærere samfunnskunnskap? Hvilke muligheter peker de på?**

I forrige del ble det presentert hvordan en kan yrkesrette undervisningen, og hvilke utfordringer som kan kobles opp mot yrkesretting. I denne delen vil det bli fokusert mer på hvilke muligheter en har som lærer når det kommer til yrkesretting. Først vil jeg gå inn på hvilke muligheter en har med yrkesretting som lærerens verktøy, og i delen etter vil jeg diskutere hvordan yrkesretting kan kobles opp mot motivasjon.

### 5.3.1 Yrkesretting som samfunnskunnskapslærerens verktøy

Gjennom de ulike intervjuene med samfunnskunnskapslærere er det klart at lærerne benytter seg i ulik grad av yrkesretting. Flertallet av informantene trekker frem at de benytter seg av yrkesretting som et virkemiddel for å trekke linjer mellom samfunnskunnskapsfaget og programfagene. En av informantene (Lærer 2) legger også til at hun har vært delaktig i prosjekter som programfaglærerne har hatt med bedrifter i nærmiljøet for å lære mest mulig om hva elevene skal lære i praksis. Informanten legger til at hun gjennom det gode forholdet til programfaglærerne på linjen hun har majoriteten av fellesfagstimene sine på, opplever at hun får utvidet sitt yrkesfaglige repertoar innenfor elevens programfagsområde. Læreren opplever at det gode samarbeidet bidrar til at hun innehar en stor ryggsekk med yrkesrelaterte arbeidsmetoder i samfunnskunnskap og engelsk:

Lærer 2: «[...] Det kommer nok automatisk for det jeg har så god erfaring på at det er det som funker. For når en trekker inn eksempler som de kjenner seg igjen i og de forstår, så ser du at du kan fange interessen deres. Det er jo et muntlig fag, så for å kunne få noen analog og interaksjon i klasserommet så må det være noe de kjenner seg igjen i, og at de tør å svare. At de tør å gi eksempler og at det er noe som står de nært da».

Lærer 4 forteller i intervjuet at han hvert år pleier å knytte opp praksisperiodene elevene skal ut i opp mot tematikken de holder på med i samfunnskunnskapen, og planlegger å ha undervisning i temaer som kan knyttes opp, og som elevene opplever som relevante når de skal ut i praksis. I år har han laget en yrkesrettet praksisoppgave som handler om arbeidsliv og hva det innebærer. Opplegget er også tilpasset det som de har gått igjennom i programfagene før praksis:

Lærer 4: «[...] Et konkret eksempel er den praksisoppgaven jeg holder på med nå om dagen. Der elevene har fått i oppdrag på å gå gjennom en liste som handler om HMS, smittevern, arbeidsmiljø på den plassen de jobber, eller hvordan de opptrer seg etisk i arbeidslivet. Da skal de også se på de kollegaene de har i praksis. Ikke bare på seg selv, om at jobben er varierende og at det får lov til å oppleve mestring på arbeidsplassen som praksiselev, men også det at de skal følge med på de andre. Hvordan er det psykososialt på arbeidsplassen, hvordan er samarbeidet innenfor de ulike typene arbeidsplassene der de er utplassert [...]».



Hiim (2015) viser til at elevene kan forberede seg på det fremtidige arbeidslivet ved å tilegne seg kunnskap om relevante faguttrykk og arbeidsmåter. Da vil naturlig nok programfagene stå for hovedansvaret for denne opplæringen, mens fellesfaglærere kan benytte seg av faguttrykk og enkelte arbeidsoppgaver for å bruke fellesfagene som et virkemiddel. Lærer 4 har laget et relevant praksisopplegg for sine elever, og dette vil ifølge Hiim (2015) være med på styrke sammenkoblingen og relevansfølelsen til elevene mellom arbeidslivet og skolebenken. Bakgrunnen for dette er at han kjenner til hva de skal gjennom i praksis, og trekker relevante paralleller mellom samfunnskunnskapsfaget, programfaget og praksisen elevene skal gjennom (Hiim, 2015, s. 140). Forskingen til Wendelborg et al. (2014) viser til at det å bedrive yrkesrettet undervisning ikke er en forutsetning for å drive relevant undervisning, men vil være et verktøy for å hjelpe til å drive relevansrettet undervisning. Rapporten viser til at lærere stort sett har en grei forståelse og kjennskap til begrepene yrkesretting og relevans, men ikke nødvendigvis vet hvordan en skal drive yrkesretting når det kommer til det praktiske (Wendelborg et al., 2014, s. 39). Funnene blant informantene i denne studien underbygger funnene som kom frem hos Wendelborg et al. (2014), nemlig at yrkesretting er ikke en forutsetning for å oppnå relevans, men er et verktøy eller virkemiddel for å skape relevans og motivasjon.

### **5.3.2 Yrkesretting som motivasjonsfaktor**

Hensikten med FYR-prosjektet har vært å redusere frafallet i den videregående opplæringen. Et av målene med FYR var å øke motivasjonen blant elevene ved å vise betydningen og relevansen av fellesfagene i elevens fremtidige yrkesutøvelse. Yrkesretting var tiltenkt som et virkemiddel for å vise fagets relevans, og som igjen skulle motivere elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3).

Lærer 4: «[...] Motivasjon er ikke bare noe du kommer drassende med i en pose fra Rema 1000, og drar opp og viser til elevene og sier “Se her, her har jeg med litt motivasjon til dere”». Elevene vil ha ulike grader og typer av motivasjon til ulike settinger. Felles for de ulike typene motivasjon er at de er med på å påvirke handlinger i mindre eller større grad (Ryan & Deci, 2000, s. 55-56).

Som jeg har vært inne på tidligere er det lærernes oppfattelse at elevens tanker om fellesfagene er svært varierende, og et flertall av lærerne i samfunnskunnskap opplever at elevene har visse fordommer og oppleves som negative til fellesfag i starten av skoleåret.

Lærerne gir uttrykk for at det ofte blir brukt mye tid og ressurser på å få elevene til å se viktigheten av faget, og bruker en del tid på dette i starten. En av informantene legger også til at han alltid spør elevene hvordan de ønsker å ha opplæringen fremover, og om de ønsker å ha en yrkesrettet undervisning eller ikke, og begrunner valget med at elevene skal kjenne en delaktighet i beslutningene som tas i klasserommet.

Studien viser at engasjementet til elevene vil ha stor betydning for motivasjonen og lærelysten blant elevene. En av informantene trekker frem et eksempel på at han tidligere hadde en klasse som var veldig lite engasjerte i timene, og det var stort sett læreren som tok seg av pratingen. Elevene jobbet mye på egenhånd i de timene, og læreren opplevde at det var begrenset med undervisningsmetoder som fungerte i denne klassen. Engasjerte elever vil ifølge Børhaug og Langø (2020) bidra til mer aktive diskusjoner i klassen, noe som læreren har mulighet for å forme undervisningsformene sine etter dette. Ved å ha ulike undervisningsformer vil elevene få mer tilpasset undervisning, som igjen kan få elevene til å se relevansen i faget (Børhaug & Langø, 2020, s. 46).

I studien kommer det frem at lærere ofte yrkesretter noen temaer, mens andre temaer blir ikke yrkesrettet. Det kommer frem i undersøkelsen at enkelte elever også tar to år med yrkesfag og så et år med påbygg for å studere senere:

Lærer 1: «[...] På noen linjer er det jo mange som skal videre på påbygg, og de starter i vg1 og vet de skal gå på universitetet, så det er jo et annet spørsmål, men i de klassene der flesteparten ønsker å ta et fagbrev så tror jeg det er bra med yrkesretting».

Lærerne opplever ofte i de tilfellene at yrkesrettet undervisning ikke alltid faller i smak hos elevgruppen. Det kommer dog frem i studien at det kan være deler av klassen som ønsker yrkesrettet undervisning, og den resterende parten ikke ønsker det. Det er i disse tilfellene viktig ifølge lærerne i studien å tilpasse undervisningen til den mangfoldige elevgruppen, og å variere undervisningen sin. Elever som gir inntrykk av at de har valgt feil, kan oppleve at fellesfagene er et slags fristed fra programfagene. Det vil da kunne være demotiverende for elevene: Lærer 3: «[...] Men så er det jo noen fallgruver der da. Noen ganger er jo elevene så møkk lei av det de holder på med i yrkesfagene sine, at de ikke vil ha mer yrkesretting».

På den andre siden mener flere av lærerne at elever som opplever fellesfagene som utfordrende, og bare ønsker å komme seg gjennom med en ståkarakter kan bli ytterst motivert

ved yrkesrettet undervisning: Lærer 1 sier: «[...] Yrkesretting kan ikke gjøre alt, men det kan gjøre mange vanskelige og kompliserte temaer litt mer relevant, og det vil jo hjelpe».

Lærer 3: «[...] For de som er veldig genuint opptatt av det yrkesvalget de nå har tatt da og linjen de går, så kan det jo være kjempemotiverende for at de føler at det er relevant for dem. Og de føler at det kanskje er kortere vei til mestringsfølelsen og at det er ting som de kanskje kjenner til, som de har snakket om i programfagene. Ting som har vært diskutert på arbeidsplassen når de har vært i praksis som de kan ta med seg inn i samfunnskunnskapstimen og sånne ting, så mange kan det være mye kortere vei til mestringsfølelse i faget, og det kan jo være kjempepositivt».

Lærer 4: «faglig svake elever vil nok kunne oppleve mestring i yrkesrettingen hvis den er relevant og de skjønner hvorfor de skal ha den type oppgave. De svake elevene er også ute i praksis, og hvis de svake elevene får oppleve mestring i praksis, og at det er noe som er gjenkjennbart i praksis som vi har jobbet med på skolen, og hvis en ser at dette her er jo noe jeg kan, for mange av de såkalte svake elevene de er gjerne flinke ute i praktisk arbeid».

Den ytre motivasjonen handler om å sitte igjen med noe, eller å oppnå noe som en slags belønning (Ryan & Deci, 2000, s. 55-56), og kan trekkes parallellt til de elevene som ønsker å ta yrkesfaglig utdanning for å tjene gode penger når de er ferdige med utdanningen sin. Da ligger hele tiden belønningen, som da vil være god lønn, som en motiverende faktor gjennom årene på videregående. Lærer 1: «[...] Jeg det er viktig å huske på at det ikke er alle som blir rørleggere som er lidenskapelig opptatte av rør, men de har valgt en utdanning som gjør at de får en god lønn når de er ferdige».

Elevene vil da bruke denne belønningen som en motivasjon til å lese til prøver og følge med i timene. Det skal dog sies at denne formen for motivasjon ikke er like sterk som den genuine interessen som en indre motivasjon vil gi. Til sammenligning vil ikke motivasjonen være like sterk for de elevene som har god inntekt som mål, som til dem som har en indre motivasjon, og oppriktig ønsker å utvide sin kunnskap om interessen sin (Ryan & Deci, 2017, s. 356-358). Lærer 2 legger det frem slik: «[...] De sitter med en forventning om at det nå bare er denne lille tiden igjen før de skal ut å drive med det de har elsket fra de var små barn».

Elevene som Lærer 2 viser til med en indre motivasjon for yrket de utdanner seg til, vil kunne se på tilbakemeldinger fra lærere som en måte å forbedre seg selv og fagområdet de brenner

for på. Lærer 2 forklarer også at den linjen hun underviser på er det ofte flere av elevene som har en indre motivasjon for det fremtidige yrket de utdanner seg til å bli, og da benytter hun seg derfor stort sett av yrkesrettet undervisning, noe som hun gir uttrykk for at fungere i stor grad.

Rent overordnet trekker funnene i retning av at lærerne er klar over at de kan være med på å påvirke motivasjonen til elevene gjennom sin profesjonsutøvelse i klasserommet. Måter dette kan gjøres på er blant annet gjennom å knytte relevansen opp mot elevene, og deres fremtidige hverdag enten i deres fremtidige yrke, eller generelle hverdag. Det er også påpekt gjennom intervjuene at yrkesretting er et virkemiddel for å gjøre undervisningen relevant, men det finnes også andre måter å skape relevans.

Elever som er oppriktig interessert og innehar indre motivasjon, vil ifølge Ryan og Deci (2017) lære mer enn elevene som er ytre motivert. Dersom læreren også innehar en indre motivasjon for sitt fagfelt vil det være mer naturlig at læreren engasjerer seg, og praktiserer profesjonsutøvelsen med en didaktikk som skaper engasjement hos elevene (Deci & Ryan, 1985, s. 246-249). Flere av informantene snakker om egen motivasjon og engasjement. Lærer 4 oppsummerer det slik:

Lærer 4: «[...] Det er jo ikke bestandig like lett hvis du har en elev som ikke vil lære det. Da sliter du med noe motivasjon, men der er muligens at den økte motivasjonen kommer hvis du er en god formidler av tema og faget ditt, men hvis du er veldig god faglig, og ikke en god formidler så vil det kanskje drepe motivasjon fremfor å skape motivasjon. Men det er vanskelig dette med motivasjon. En ting er jo at det er individuelt blant elevene, men det er også individuelt hos oss lærere, om vi klarer å skape dette engasjementet ovenfor elevene, og klarer å være den formidleren som gjør at elevene følger med».

## **5.4 Oppsummerende refleksjon**

Funnene i denne studien er stort sett i tråd med tidligere forskning gjennomført av blant annet Sylte (2015), Hiim (2013, 2015), og Wendelborg et al., (2014) som er presentert i studien. Imidlertid kommer det frem av intervjuene at den økte innføringen av sammenslåtte klasser som kan være ulike programfaglige linjer, men som har fellesfag sammen. Disse sammenslåtte klassene kan by på ulike utfordringer. Tidligere har det vært færre klasser som

har vært sammenslått, og det har ifølge informantene vært linjer som kan ha vært nære hverandre når det kommer til programfagene. Lærerne understreker at de neste årene vil bli mer utfordrende enn tidligere ettersom enda flere av klassene blir sammenslått i fellesfagene. Et av kriteriene for å drive god yrkesrettet undervisning er å inneha nødvendig fagkunnskaper om programfagene, og det vil dermed kreve en større faglig kunnskap blant samfunnskunnskapslærerne ved sammenslåtte klasser. Den allerede sammensatte elevgruppen med alle de ulike individuelle tilpasningene og behovene vil bli utvidet til et større antall elever, og dermed vil det bli enda flere elever per lærer. Informantene i studien sier at det er elevene det dessverre vil gå utover ettersom det blir viet mindre tid til hver enkelt elev. Rent overordnet trekker funnene i studien min mot at yrkesretting vil ha en positiv effekt på elevgruppen dersom elevgruppen er mottagelig. Vi har tidligere sett på tematikken med elever som opplever at de er på feil utdanningsprogram, enten fordi de har for dårlige karakterer, eller fordi de simpelthen har valgt feil linje. Yrkesretting vil, ifølge flertallet av informantene, ha mindre effekt på disse elevene da flere av informantene forteller at disse kan oppleve samfunnskunnskapen nettopp som et fristed fra programfagene. På andre siden ble relevansbegrepet innført i skolesammenheng for at elevene skulle se relevansen av de ulike fagene, noe som igjen var ment å skape motivasjon og indirekte forhindre frafall (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 9). Undervisning som oppleves som relevant er kanskje den viktigste forutsetningen for å få elever til å fullføre utdanningen sin, og yrkesretting er ifølge min studie et av flere viktige virkemidler for å få til dette. Det er dermed grunn til å anta at yrkesretting vil kunne føre til motivasjon, som igjen vil føre til mindre frafall i videregående opplæring.

Sitatet gjengitt i oppgavens tittel - «[...] Motivasjon er ikke bare noe du kommer drassende med i en pose fra Rema 1000 [...]» - er hentet fra intervjumaterialet. Sitatet oppsummerer at mye av motivasjonen til elevene kommer fra dem selv, men også fra læreren. Informantene i studien viser til viktigheten av å finne ut hva som fungerer i de ulike klassene når det kommer til arbeidsmåter og innhold. Flere av informantene trekker frem at de opplever at ulike klasser vil oppleve samme undervisningsopplegg ulikt, og at de stadig må vinkle det planlagte opplegget ut fra de enkelte elevene og klassene. Lærerne har en felles forståelse for at det er ulikt motivasjonsnivå blant elevene i de ulike undervisningsgruppene.

Samlet sett vitner funnene imidlertid om at lærerne i studien opplever at yrkesretting har en innvirkning på elevenes motivasjon dersom forutsetningene ligger til rette. Dette igjen vil

kunne påvirke frafallet i videregående opplæring ettersom elevene i de fleste tilfellene kommer inn på linjen de ønsker, og har et ønske om å følge utdanningen videre på valgt linje. Lærer 2 trekker frem at hun har ulike klasser på samme utdanningsområde der elevene opplever yrkesretting som motiverende ettersom elevene i de aller fleste tilfellene ønsker å gå på linjen. Informanten trekker også frem at mange av elevene hun har ikke har de beste karakterene fra ungdomsskolen, men opplever blant annet samfunnskunnskapen som relevant da hun yrkesretter majoriteten av timene sine. Læreren trekker også frem at hun gjør det slik bevisst for at elevene skal «orke å gå på linjen» og fullføre løpet i fellesfagene, og hun opplever at elevene ser positivt på undervisningen hennes når de ser relevansen og hensikten med undervisningstimene.

## 6. Avslutning

Yrkesretting i seg selv er et lite utforsket tema i norsk sammenheng. En del av den tidligere forskningen som finnes på feltet fokuserer på omfanget av yrkesrettingen, og ikke nødvendigvis hvordan en som lærere kan yrkesrette undervisningen. Denne studien er et bidrag til hvordan en kan yrkesrette undervisningen sin, og hvilke muligheter og utfordringer som knytter seg til tematikken. I denne studien har jeg innhentet erfaringer fra samfunnskunnskapslærere når det kommer til yrkesretting av fellesfaget på yrkesfaglige utdanningsprogram. Studiens intensjon var å belyse følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har samfunnskunnskapslærere med yrkesretting på yrkesfaglige utdanningsprogram?» Ettersom problemstillingens intensjon er å innhente erfaringer som er en ganske åpen problemstilling, ble det utviklet tre forskningsspørsmål for å belyse ulike sider ved yrkesretting: (1) «Hva forstår samfunnskunnskapslærere med yrkesretting og hvilke forutsetninger må ligge til grunn?» (2) «Hvordan yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke utfordringer peker de på?» (3) «Hvorfor yrkesretter lærere samfunnskunnskap, og hvilke muligheter peker de på?» For å belyse forskningsspørsmålene gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med fem ulike lærere som underviste i samfunnskunnskap inneværende år på yrkesfaglig utdanningsprogram. Analysen av data er presentert og diskutert opp i mot presentert teoretisk rammeverk i eget kapittel (kapittel 5). Gjennom dette arbeidet fikk studiens datamateriale større mening og troverdighet.

### 6.1 Hovedfunn

Studien har rettet seg mot hva slags forhold lærere har til yrkesretting, og hvordan de benytter yrkesretting i undervisningen sin. Studien viser at informantene som deltar har ganske lik oppfatning av yrkesretting som begrep, men det viser seg at det varierer når det kommer til det praktiske. Lærerne forstår yrkesretting som at de skal trekke linjer mellom samfunnskunnskapen og programfaget eleven går på. Samlet sett tyder resultatene av studien når det kommer til forskningsspørsmål 1 som omhandler hva lærere forstår med yrkesretting, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn. Samarbeid på tvers av de ulike sektorene eller miljøene på skolen er en forutsetning for, og vil føre til en bedre yrkesrettet undervisning i samfunnskunnskap dersom elevgruppen er mottagelig for det. De ulike lærerne som er involvert i undervisningsgruppene vil gjennom et tettere samarbeid oppleve et bredere og mer

tverrfaglig undervisningsaspekter, og vil kunne være med på å skape en samarbeidskultur. Gjennom et tettere samarbeid vil en også som lærere opparbeide seg bredere faglig kunnskap, noe som også vil være en sentral forutsetning for å bedrive god yrkesretting. Dersom læreren i samfunnskunnskap innehar den relevante faglige kunnskapen som kreves for å yrkesrette vil det likevel ifølge min studie være en fordel å trekke paralleller mellom fellesfaget og programfaget gjennom relevante eksempler, og eller gjennomføre prosjekter på tvers av fagene. Funnene jeg viser til som går på forutsetninger for yrkesretting, som ulike former for samarbeid og faglig kunnskap, i studien samsvarer i høy grad med funnene gjort av Sylte (2015), Wendelborg et al., (2014), og Hiim (2013, 2015).

Forskingsspørsmål 2 går inn på hvordan lærerne yrkesretter, og hvilke utfordringer som kan oppstå. I intervjuene kommer det frem at informantene varierer sin yrkesretting etter hva slags temaer det blir undervist i, og de opplever at noen temaer er mer sentrale å yrkesrette enn andre. Måten yrkesrettingen gjennomføres på varierer også etter tematikken det skal undervises i, men overordnet peker lærerne på at de trekker inn relevante eksempler mot programfaget, og elevens fremtidige yrkesliv. Når det gjelder hvor mye, og benyttelse av yrkesretting som virkemiddel i undervisningen, er det en av informantene som sier at hun benytter seg av det i alle hennes undervisningstimer i samfunnskunnskap. De resterende informantene forklarer at de benytter seg av det i varierende grad, men er opptatt av at undervisningen skal ha relevans for elevene. Studien viser også at lærere som ofte får tildelt klasser fra ulike programområder opplever at deres faglige kompetanse ikke tilfredsstiller forutsetningene til å drive yrkesrettet undervisning. Dersom elevgruppen består av elever som ikke ønsker å være på linjen, eller opplever å ha valgt feil kan yrkesretting ifølge min studie ha mindre positiv effekt på motivasjonen til elevene, ettersom elevene ikke opplever det som relevant. Lærerne trekker frem utfordringene ved den mangfoldige og ulik motiverte elevgruppen, og opplever at å få til undervisning som passer alle og enhver kan oppleves vanskelig. Samtlige av informantene trekker også frem at de er usikre på hvordan yrkesretting vil fungere i sammenslåtte klasser, og studien kan tyde på at lærerne ser sammenslåtte klasser som en reell utfordring i tiden fremover. Overordnet kommer det også frem at flere av informantene opplever en noe utfordrende samarbeidskultur mellom de ulike miljøene på skolen. Studien viser at flere av informantene trekker frem at det til tider er en utfordring å vite hvem som har ansvaret for det tverrfaglige samarbeidet. Lærerne opplever at de fleste oppsatte møtene på tvers av fagområdene går til ting som elevsaker, og at det i mindre grad



blir tatt initiativ til tverrfaglige prosjekter og lignende. Flertallet av informantene understreker at de har stor individuell frihet i deres profesjonsutøvelse. Overordnet samsvarer funnene med hvordan lærerne benytter seg av yrkesretting som et verktøy ved å blant annet bruke reelle eksempler fra arbeidslivet i samfunnskunnskapstimene, og ulike utfordringer ved yrkesretting med forskning gjort av Hiim, (2015) og Wendelborg et al. (2014).

Det tredje og siste forskningsspørsmålet (3) handler om hvorfor lærere i samfunnskunnskap yrkesretter, og hvilke muligheter de ser på ved yrkesretting. Funnene i studien viser at lærerne opplever yrkesretting som et virkemiddel for å både variere undervisningen sin, men også for å trekke linjer mellom fellesfaget og programfaget eleven er tilknyttet. Disse funnene kommer også Wendelborg et al. (2014) frem til i sin forskning. Bakgrunnen for bruk av verktøyet er for å skape relevans mellom fagene, og for at elevene skal se nytten av fellesfagene. Det kommer frem av informantene at de yrkesretter i ulik grad, og majoriteten benytter seg av yrkesretting i temaer som de opplever som naturlig å yrkesrette som for eksempel arbeidsliv. Lærerne opplever at elevene relaterer seg mer til samfunnskunnskapen dersom de knytter inn reelle situasjoner og bruker konkrete eksempler elevene vil kjenne igjen i deres fremtidige yrkesutøvelse. Gjennom blant annet å trekke paralleller mellom relevant faglitteratur og samfunnskunnskapen vil elevene oppleve det nærere, og de ser mer relevans. Dette underbygger Hiim (2015) sin forskning om relevansrettet undervisning. Som oppgavens tittel sier kan ikke nødvendigvis læreren skape motivasjon hos elevene, men lærerne er enige om at de gjennom fokus på yrkesretting og relevans kan være med på å skape engasjement hos elevene som igjen kan føre til motivasjon. Studien viser også at læreres egen motivasjon vil kunne smitte over på elevene som igjen kan bli mer engasjerte og motiverte i timene.

## **6.2 Videre forskning**

Funnene i studien er i stor grad i tråd med tidligere presentert forskning, imidlertid uttrykker samfunnskunnskapslærerne i denne bekymring for at de i tiden fremover vil oppleve at stadig flere klasser slås sammen i fellesfagene, og spesielt i samfunnskunnskap. Gjennomgående i studien blir sammenslåtte klasser sett på som en utfordring, og lærerne opplever at bakgrunnen for sammenslåingen handler om kostnadsbesparing. Denne tematikken kunne det vært spennende å forske videre på. Det kunne også vært interessant å ta inn elevperspektivet, og undersøke hvordan elevene opplever yrkesretting av undervisningen i samfunnsfag.

## Litteraturliste:

- Bell, J. & Donnelly, J. (2009). Applied Science in the English school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/00220270802527138>
- Berg, T. (2001). Yrkesretting av allmennfag: pliktløp eller kjærlighet? *Rapporter og utredninger* nr. 4/2001. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Birkelund, G. E. (2010). Klasse og kjønn. I K. Dahlgren, & Ljunggren, J. *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (p. 281). Universitetsforl.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal.
- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget - *Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene?* Nordidactica, 2020:1, 45.
- Christiansen, L.L. & Fjeld, S. (2016). *FYR – samarbeid for bedre læring på yrkesfag*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/fyr--samarbeid-for-bedre-laring-pa-yrkesfag>
- Deci, & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. XV, 371). Plenum.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (red.) (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Gyldendal Akademisk
- Endr i opplæringsforskrifter. (2010). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova* (FOR-2010-07-07-1081). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-07-07-1081>
- Fazli, N / Statistisk sentralbyrå (2020). *Fortsatt lav gjennomføring av yrkesfag i Norge* (SSB artikkel 10/2020). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fortsatt-lav-gjennomforing-av-yrkesfag-i-norge>
- Hiim, H. (2013). Praksisbasert yrkesutdanning: *hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* (p. 358). Gyldendal akademisk.

- Hiim, H. (2015). *Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen*. Norsk pedagogisk tidskrift, 99(2), 136–148.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg., p. 432). Cappelen Damm akademisk.
- Kokkersvold, & Mjelde, L. (1982). *Yrkesskolen som forsvant* (p. 103). Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utgave.). Universitetsforlaget. (5. utg., p. 291.) Universitetsforlaget
- Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Larsen, & Fagernes, J. (2012). *Hvordan gjennomføre en relevant opplæring i Vg1- Elektro?* In MAYP. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Lindset, Rismark, M., & Lyngsnes, K. (2016). *Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag*. Tidsskriftet FoU i praksis.
- Meld. St. 21 (2020–2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra <https://lovdata.no/static/NOU/nou-2008-18.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Overland, & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen* (p. 208). Fagbokforlaget
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, K. (2020). *Yrkesretting av fellesfag* (2. utgave.). Pedlex.

- Rogstad, & Reegård, K. (2016). *De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (p. 209). Gyldendal akademisk.
- Ryan, & 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>
- Ryan, & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Stene, Haugset, A. S., & Iversen, J. M. V. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene : en kunnskapsoversikt* (Vol. 2014:1, pp. X, 137). Trøndelag forskning og utvikling.
- Sylte, A. L. (2015). *Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering: en vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole*. I *Yrkespedagogiske perspektiver* (pp. 140–167). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Rammeverk for FYR-prosjektet* (2014 – 2016). Hentet fra <http://docplayer.me/24068907-Rammeverk-for-fyr-prosjektet-fyr-fyr-fellesfag-yrkesretting-og-relevans.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans*. Sluttrapport fra utdanningdirektoratet (2014-2016) Hentet fra [fyr-sluttrapport\\_010917.pdf \(udir.no\)](http://www.udir.no/fyr-sluttrapport_010917.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2* (SAK01- 01). <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Wasenden, W. (2001). *Yrkesretting som pedagogisk prosess*. Rapporter og utredninger. Høgskolen i Akershus.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Martinsen, A. (2014). *Yrkesretting og relevans i praksis - En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram*. In Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Læreres erfaringer med yrkesretting i samfunnskunnskap»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer samfunnskunnskapslærere har med yrkesretting. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å se hvilke erfaringer du som lærer i samfunnskunnskap har med yrkesretting. Jeg er også interessert i å høre om dine erfaringer med blant annet hvordan yrkesrettingen får plass i undervisningen, og dine tanker om yrkesretting.

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

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave ved lektorutdanningen i samfunnskunnskap ved Universitetet i Agder. Ansvarlig for prosjektet er Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg, ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag. Prosjektet vil bli gjennomført av Eivind Lyngroth, masterstudent.

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

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er lærer i samfunnskunnskap.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju som vil vare i ca. en time. Du vil blant annet få spørsmål om utdannelse, og hvor mange år du har jobbet som lærer. I hoveddelen av intervjuet vil du få spørsmål om hva du tenker om, og hvilke erfaringer du har med yrkesretting og hvordan du jobber med dette i undervisningen din.

Intervjuet er anonymt, og vil bli tatt opp på båndopptaker. Filene blir transkribert og anonymisert, og vil bli slettet fortløpende. Det vil ikke bli innhentet noen annen informasjon om deg enn det du får spørsmål om i 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 student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.*
- *Dine kontaktopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil lagres i låsbart skap ved behandlingsansvarlig institusjon.*
- *Opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til deg.*

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 5. juni 2022. Lydopptakene slettes etter transkribering, og personopplysningene vil bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, som innhentes muntlig før intervjuet finner sted.

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

*Universitetet i Agder ved*

- Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg, [katja.skjolberg@uia.no](mailto:katja.skjolberg@uia.no), 92410080
- Eivind Lyngroth, [eivill16@uia.no](mailto:eivill16@uia.no), 97002900
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold på epost: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Katja Haaversen-Westhassel Skjøelberg  
(Veileder)

Eivind Lyngroth  
(Student)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Intervjuguide - Samfunnskunnskapslærer**

#### **Introduksjon:**

1. Innhente muntlig samtykke
2. Presentere meg selv og mitt forskningsprosjekt
3. Formål med intervjuet:
  - a. ingen riktig eller gale svar
4. Anonymitet: ikke navngi personer, fortelle hvordan dataene blir behandlet.
5. Diktafon
6. Informere om konfidensialitet, anonymitet og rettigheter
7. Tid: hvor lang tid vil intervjuet ta.

#### **Innledende spørsmål:**

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hva slags arbeidserfaring har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som samfunnskunnskapslærer?

#### **Yrkesretting:**

##### **HVA:**

1. Hva legger du med begrepet yrkesretting?
2. Opplever du at fokuset på yrkesrettingen har endret seg i tiden du har jobbet som lærer? På hvilken måte?
3. Opplever du at det stilles krav til yrkesretting i undervisningen? Hvem stiller disse kravene?

##### **HVORDAN:**

4. I hvilken grad vil du si at du yrkesretter undervisningen i samfunnskunnskap? Fortell
5. Hva skal til for å få til yrkesretting?
6. Hvordan opplever du tverrfaglig samarbeid med programfaglærerne?
7. Er det noe du opplever som utfordrende ved å undervise i fellesfag på yrkesfag? Hva da? Hvordan jobber du med yrkesretting av faget?
  - a. Er det noen temaer i samfunnskunnskap du opplever som lettere å yrkesrette?
  - b. Er det noen temaer i samfunnskunnskap du opplever som vanskelige å yrkesrette?

##### **HVORFOR:**

8. Hva tror du elevene mener om yrkesretting i fellesfag?



9. Hva tror du yrkesretting i fellesfagene kan gjøre med motivasjonen til elevene på yrkesfag? Fortell/noen historier/eksempler? Kan yrkesretting av fellesfagene brukes for å inkludere faglig svake elever?

Er det andre ting du ønsker å legge til?

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

05.05.2022, 16:06

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

975308

### Prosjekttittel

Samfunnskunnskapslæreres erfaringer med yrkesretting på yrkesfag.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

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

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg, katja.skjolberg@uia.no, tlf: 92410080

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Eivind Lyngroth, eivil16@uia.no, tlf: 97002900

### Prosjektperiode

07.01.2022 - 01.09.2022

### Vurdering (2)

---

#### 08.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

#### ENDRING

Prosjektansvarlig er endret fra Kari Hidle til Katja Skjølberg.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

#### 22.02.2022 - Vurdert

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!