



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Agentar i eige liv: Minoritetsspråklege gutar på veg mot læreplass

Human agency: Minority Language Speaking Male Pupils' Pathways to Apprenticeship

**Tallak Stokstad**

MASPED3-303

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag / Master i spesialpedagogikk

Rettleiar: Ann Karin Sandal

15.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Samandrag

Tema for denne masteroppgåva er minoritetsspråklege gutar sin veg fram til læreplass. Oppgåva handlar om ei undergruppe av desse, nemleg minoritetsspråklege mannlege flyktningar med kort butid i Noreg. Statistikkane viser at minoritetsspråklege gutar høyrer til i den gruppa som har lågast gjennomføringsgrad på normert tid. Noko av fråfallet skjer i overgangen mellom vg2 og lære i bedrift. Eg har gjort ei undersøking blant minoritetsspråklege gutar som er lærlingar og som har fått læreplassen sin rett etter vg2. Dei ligg dermed an til å gjennomføre vidaregåande yrkesutdanning på normert tid.

Målet var å undersøke nærare kva lærlingane sjølv meinte om årsakene til at dei hadde fått læreplass. Problemstillinga er: Kva meiner minoritetsspråklege mannlege flyktningar som er lærlingar om årsakene til at dei har fått læreplass rett etter fullført vg2 på yrkesfagleg utdanningsprogram? For å få svar på problemstillinga valde eg ei kvalitativ tilnærming der eg har intervjuet lærlingane. Eg ønskte å få ei djupare forståing for erfaringsprosessen dei opplevde då dei skulle skaffe seg læreplass. Eg ville få tak i deira opplevingar, synspunkt og forståing. Vidare undersøkte og drøfta eg om funna kunne seie noko om lærlingane hadde føresetnader for å fungere som agentar i eige liv i denne prosessen. I analysearbeidet av datamaterialet nytta eg stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) som verktøy.

Hovudfunna i undersøkinga var at lærlingane meinte at det var fleire årsaker til at akkurat dei hadde fått læreplass. Størst vekt la dei på eigeninnsatsen sin og personlege eigenskapar. Dei la òg vekt på at dei hadde fått vist fram kvalitetane sine då dei hadde faget Yrkesfagleg fordjuping (YFF) i bedrift/arbeidsplass. Etter å ha drøfta funna i undersøkinga konkluderte eg med at lærlingane hadde gode føresetnader for å opptre som agentar i eige liv på vegen mot læreplass. Dei har vist at dei mellom anna har sjølvregulerande ferdigheiter, positiv sjølvoppfatning, motivasjon og sjølvstendigheit. Dette er nokre av føresetnadene for å fungere som agent i eige liv.

Nøkkelord: Agent i eige liv, minoritetsspråkleg, flyktningar, lærling, læreplass, yrkesfagleg utdanning

# Abstract

This master thesis discusses minority language speaking pupils' pathways to apprenticeship. Statistics shows that male minority language speakers have the lowest completion rate in standard time. Some pupils drop out in the transition between school-based vocational education and training and apprenticeship. I have investigated the theme among male minority language apprentices, who are started their apprenticeships direct after the two first years of school-based vocational education and training. They are thus able to complete their vocational training.

The aim of the study was to examine what reasons the apprentices gave for having started as apprentice. The main research question is: What do male minority language speaking refugee apprentices believe are the reasons for getting an apprenticeship directly after finishing school-based vocational education and training? To answer the research question, I chose a qualitative approach, interviewing the apprentices. I wanted to gain a deeper understanding of their experiences of applying for apprenticeships. I wanted to investigate their experience, views and understanding of the transition process. Further, I investigated and discussed whether the findings gave information about whether the apprentices had the prerequisites to act as agents in their own lives in the transition process. To analyze the data, I used step-by-step deductive inductive method (SDI).

The main findings are that the apprentices believed that there were several reasons why they had been given the apprenticeship. The main reasons they believed was their own effort and personal qualities. They also emphasized being able to reveal their personal qualities to employers in shorter internships during their school-based vocational education and training. After discussing the findings of the investigation, I concluded that the apprentices had good prerequisites for acting as agents in their own lives on their pathway to apprenticeship. They have shown that they, among other things, have self-regulation skills, a positive self-perception, motivation and independence. These are some of the prerequisites for human agency.

Key words: Human agency, minority language speakers, refugees, apprenticeship, vocational education and training

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore ein krevjande og lærerik prosess. Mange har hjulpet meg undervegs. Nokre av dei vil eg takke spesielt. Først og fremst vil eg takke lærlingane som velvillig møtte opp til avtalt tid for intervju. Takk også til rektor ved ein vidaregåande skule som sette meg i kontakt med lærlingane. Takk til Ann Karin Sandal for tolmodig og svært konstruktiv rettleiing. Undervegs i arbeidet med oppgåva har eg sendt mange venlege tankar til medstudentar for gode samtalar vi hadde i løpet av masterstudiet i spesialpedagogikk. Sist, men ikkje minst, varm takk til kona mi og dei tre ungane våre som har lagt til rette for at eg har kunna konsentrere meg om masteroppgåva i ein allereie hektisk familiekvardag.

Sogndal, mai 2023

Tallak Stokstad

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b> .....	ii
<b>Abstract</b> .....	iii
<b>Forord</b> .....	iv
<b>1. Innleiing</b> .....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	1
1.3 Strukturering av oppgåva .....	2
<b>2. Teoretisk bakgrunn og tilnærming</b> .....	4
2.1 Gjennomføring og fråfall i vidaregåande opplæring .....	4
2.2 Agent i eige liv .....	7
2.2.1 Kunnskapar og ferdigheiter .....	9
2.2.2 Motivasjon .....	12
2.2.3 Tilhøyrslø og positive sosiale relasjonar .....	14
2.2.4 Sjølvregulerande ferdigheiter .....	15
2.2.5 Positiv sjølvoppfatning .....	18
2.2.6 Sjølvstendigheit .....	20
2.2.7 Klare verdiar .....	21
<b>3. Metodekapittel</b> .....	23
3.1 Forskingsdesign .....	23
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming .....	24
3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet .....	24
3.2.1 Utval og utvalsprosess .....	25
3.2.2 Intervjuguide .....	26
3.2.3 Gjennomføring av intervju .....	26

3.3 Datahandsaming .....	28
3.3.1 Transkripsjon .....	28
3.3.2 Dataanalyse .....	29
3.4 Kvaliteten på forskinga .....	32
3.4.1 Reliabilitet .....	32
3.4.2 Validitet .....	32
3.4.3 Generalisering .....	33
3.5 Etske vurderingar og val .....	34
3.5.1 Intervjusituasjonen .....	34
3.5.2 Informert samtykke .....	35
3.5.3 Konfidensialitet .....	35
3.5.4 Meldeplikt .....	35
<b>4. Presentasjon og tolking av funn .....</b>	<b>36</b>
4.1. Eigeninnsats og personlege eigenskapar .....	36
4.2 Støtte frå andre .....	39
4.3 Utplassering i bedrift/arbeidsplass .....	41
4.4 Norskkunnskapar .....	43
4.5 Karakterar og fram møte .....	45
4.6 Samanfating av lærlingane sine erfaringar .....	47
<b>5. Drøfting av funna .....</b>	<b>48</b>
5.1 Eigeninnsats og personlege eigenskapar .....	48
5.2 Støtte frå andre .....	50
5.3 Utplassering i bedrift/arbeidsplass .....	52
5.4 Norskkunnskapar .....	54
5.5 Karakterar og fram møte .....	55
5.6 Oppsummering .....	57
<b>Referanseliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>

# 1. Innleiing

I dette kapitlet gjer eg greie for bakgrunn for val av tema og problemstilling. Eg presenterer også metoden eg har brukt. Vidare avklarar eg nokre uttrykk og omgrep eg har brukt. Til slutt gjer eg greie for oppbygging av oppgåva.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

På fritida for nokre år sidan blei eg gjennom idrettsaktivitet kjent med fleire minoritetsspråklege flyktningar. Dette var gutar som eg spelte fotball med. Nokre av dei fortalde etter kvart om dramatiske opplevingar i samband med flukta. Fleire av dei hadde mangelfull skulegang frå heimlandet samanlikna med skulegangen ungdommar i tilsvarande alder her i Noreg har. Trass ufullstendige norskkunnskapar slik eg oppfatta det, var dei likevel i gang med yrkesfagleg utdanning.

I seinare tid har eg sett på statistikkar for gjennomføring av vidaregåande opplæring i Noreg. Dei viser at det er skilnad mellom elevar med og utan innvandrarbakgrunn, spesielt på yrkesfag. Gutar med innvandrarbakgrunn som sjølv har innvandra til Noreg, er den gruppa med lågast gjennomføringsgrad på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Forsking og statistikkar syner at noko av fråfallet i yrkesfagleg opplæring skjer i overgangen mellom vg2 og lære i bedrift. Det at elevar ikkje får læreplass, er ein viktig faktor som ligg til grunn for at elevar på yrkesfag ikkje gjennomfører utdanningsløpet. Elevar med minoritetsbakgrunn har større vanskar med å få læreplass enn elevar med majoritetsbakgrunn. Spesielt gjeld det dei som nyleg har innvandra. Forskjellen er størst for gutar (Utdanningsspeilet, 2019). I teorikapitlet presenterer eg statistikkar om dette.

Det er liten tvil om at minoritetsspråklege mannlege flyktningar har dårlegare føresetnader for å få læreplass enn den totale elevgruppa. Eg har i seinare tid fundert på kva som gjer at desse elevane trass dårlege odds blir aksepterte som lærlingar og får skrive lærekontrakt.

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i opplevingane mine på fotballbana fleire år tilbake har eg valt å rette søkelyset, ikkje mot dei som fell frå vidaregåande opplæring, men tvert i mot dei som gjennomfører utdanninga. Eg har valt å gjere ei undersøking blant minoritetsspråklege mannlege flyktningar som har fått lærekontrakt rett etter fullført vg2. Desse høyrer altså til i elevgruppa som har greidd å passere det kritiske punktet som overgangen mellom vg2 og læreplass er for yrkesfaglege elevar.

Problemstillinga er følgjande:

Kva meiner minoritetsspråklege mannlege flyktningar som er lærlingar om årsakene til at dei har fått læreplass rett etter fullført vg2 på yrkesfagleg utdanningsprogram?

For å få svar på problemstillinga har eg gått direkte til lærlingane med spørsmålet. Eg har undersøkt kva det var hjå dei sjølv eller i læringsmiljøet rundt dei som gjorde at dei meistra livet sitt så godt at dei greidde overgangen mellom vg2 og læreplass. Formålet med undersøkinga var å få vite kva lærlingane sjølv meinte om dette. Eg har drøfta funna opp mot ein modell presentert i Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18). Modellen viser sentrale føresetnader for livsmeistring eller evne til å fungere som *agent i eige liv*. Målet med masterprosjektet mitt var også å finne ut om desse lærlingane hadde spesielle føresetnader som gjorde at dei kunne fungere som agentar i eige liv. Kunnskap om kva føresetnader som er viktige for elevane si fullføring av yrkesopplæring for denne spesifikke elevgruppa, er viktig for skulen og for å forebygge fråfall. Dette vil òg vere relevant kunnskap for det spesialpedagogiske feltet; kva faktorar bidrar til å styrke elevane si livsmeistring, frå elevane sitt perspektiv.

Med lærling meiner eg her elevar som har fullført vg2 på yrkesfag og som etter det tek del i toårig opplæring i ei bedrift eller på ein arbeidsplass, før dei går opp til eksamen for å ta fagbrev. Bedrifta eller arbeidsplassen omtalar eg i denne oppgåva som læreplass.

Eg har valt ei kvalitativ tilnærming som metode. Eg har nytta semistrukturert intervju som verktøy og SDI som analyseverktøy. Eg har intervjuja åtte minoritetsspråklege lærlingar som har gått ut av same vidaregåande skule i ei bygd i Vestland fylke. Dei er alle flyktningar som kom til Noreg som mindreårige, to av dei saman med familien sin. Dei seks andre kom som einslege mindreårige. Alle har fått innvilga asyl i Noreg. Minoritetsspråkleg «blir brukt i grunnopplæringa om barn, unge og vaksne som har eit anna morsmål enn norsk og samisk. Omfattar både elevar i grunnskule og vidaregåande opplæring og vaksne deltakarar innanfor grunnskuleopplæringas område» (NAFO, 2023). Dei åtte lærlingane i denne studien har alle kort butid. Dei har følgd Læreplan i norsk for språklege minoritetar med kort butid i Noreg. Dei hadde vedtak om særskilt språkopplæring fordi dei hadde kortare butid enn seks år då dei gjekk ut av vg2. Dette er heimla i opplæringslova § 2-8 og § 3-12. Eg gir ein nærare beskriving av informantutvalet, metode og analyseverktøy i kapittel 3.

## 1.3 Strukturering av oppgåva

I kapittel 2 *Teoretisk bakgrunn og tilnærming* presenterer eg først tidlegare forskning om gjennomføring av vidaregåande opplæring. Den største delen av teorikapittelet er likevel brukt til å



presentere modellen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) og teoriar knytt til omgrepet å vere agent i eige liv. Denne modellen er relevant også for det spesialpedagogiske feltet med omsyn til kva skulen kan gjere for å bidra til at alle elevar meistrar og gjennomfører utdanninga si. I kapittel 3 *Metode* gjer eg greie for den metodiske tilnærminga i studien. Funna vert presenterte og tolka i kapittel 4. Vidare drøftar og oppsummerer eg i kapittel 5.

## 2. Teoretisk bakgrunn og tilnærming

Denne studien handlar først og fremst om kva ungdommane sjølv meiner er årsakene til at dei har fått læreplass og dermed kan gjennomføre vidaregåande utdanning på yrkesfag. Som nemnt i innleiinga, handlar teorikapittelet i størst grad om teoriar knytt til det å vere agent i eige liv. Men for å sette problemstillinga inn i ein samanheng startar kapittelet med ein kort gjennomgang av tidlegare forskning og statistikk om fråfall og gjennomføring av vidaregåande opplæring.

### 2.1 Gjennomføring og fråfall i vidaregåande opplæring

Både internasjonalt og i Noreg er det i mange år gjort ulik forskning på gjennomføring av vidaregåande opplæring. Når ein ser på statistikkar for gjennomføring av vidaregåande opplæring i Noreg, er det på eit generelt grunnlag positive tal. Men det er forskjellar mellom kjønna og elevane sin sosiale bakgrunn.

Per 2021 hadde 80,4 av elevane som starta på vg1 i 2015, fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av to år etter normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2022b), det vil seie etter høvesvis fem eller sju år. 67,7 prosent av elevane som starta på vg1 i 2015 fullførte vidaregåande opplæring med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på normert tid. Samanliknar ein startkullet i 2015 med startkullet i 2010, viser tal frå SSB at det er ein auke i fullført vidaregåande opplæring med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse på 5,8 prosentpoeng blant dei som har gjennomført på normert tid. I same periode er det ein auke på 12,7 prosentpoeng blant dei som har gjennomført og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år etter påbegynt opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2022c). Desse tala viser at det er ei positiv utvikling for gjennomføring av vidaregåande opplæring i Noreg.

Gjennomføring på yrkesfaglege utdanningsprogram er lågare enn gjennomføringa på studieførebuande utdanningsprogram. Det er også skilnader når det gjeld kjønn. Den lågaste gjennomføringa har gutar på yrkesfagleg utdanningsprogram. Skilnaden er størst når ein ser på tala for gjennomføring på normert tid, altså 3-årig studieførebuande eller 2+2 yrkesfagleg. Av dei som starta på studieførebuande, fullførte 82,2 prosent på normert tid, mens av dei som starta på yrkesfagleg utdanningsprogram, fullførte berre 51,0 prosent på normert tid. Det vil seie at nesten halvparten av dei som starta på yrkesfagleg utdanningsprogram ikkje fullfører i løpet av normert tid. Den lågaste gjennomføringsprosenten er blant gutar på yrkesfagleg utdanningsprogram som er på 48,1 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2023). I ein rapport frå OECD (2020) er tala for gjennomføring av

yrkesfagleg utdanning på normert tid i Noreg samanlikna med tilsvarande tal for dei 38 andre OECD-landa. Der ligg Noreg godt under snittet. Det er ifølgje den årlege rapporten, berre Island som har lågare gjennomføringsprosent enn Noreg.

Ser ein nærare på tal for gjennomføring av yrkesfagleg utdanning, er det ei gruppe som skil seg ut ved at dei har den lågaste gjennomføringsgraden på normert tid. Det er elevar som sjølv har innvandra til Noreg. Gjennomføringsprosenten er 35 i denne gruppa. Men det er stor skilnad mellom kjønn. Gjennomføringsgraden for jentene er 43,1 prosent, mens 28,8 prosent av gutane fullførte yrkesfagleg utdanning på normert tid i perioden 2015-2021. Tala er henta frå SSB sin statistikkbank der ein kan legge inn ulike parameter når ein søker (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Lærlingane eg har intervjuar ligg godt an til å bli medlemmar av gruppa som fullfører på normert tid.

Det er mykje forskning på feltet om gjennomføring og fråfall i vidaregåande opplæring. Forskinga viser at årsakene er komplekse. NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har gjennomført fleire studiar og utarbeidd rapportar på bakgrunn av desse studiane. I studien *Gjennom tre år i vidaregåande* følgde dei 3520 elevar som hadde begynt i vidaregåande opplæring i Østfold fylkeskommune i august 2016 gjennom tre og eit halvt år. Studien viser mellom anna at det som har størst betydning for kompetanseoppnåing i vidaregåande opplæring, er kunnskapsgrunnlaget eleven har med seg frå tiande klasse. Dette er igjen påverka av forhold som kjønn, busituasjon, foreldra si utdanning og innvandrarstatus (Markussen & Grøgaard, 2020). Det er ei rekke andre studiar som òg viser at kunnskapsgrunnlaget i form av karaktersnitt frå tiande klasse har betydning for kompetanseoppnåing i vidaregåande opplæring (Lødding, 2009; Markussen & Grøgaard, 2020; Markussen et al., 2008; Salvanes et al., 2015). Skal ein forebygge dette fråfallet, bør ein sette inn tiltak på ungdomsskulenivå (Birkelund et al., 2010).

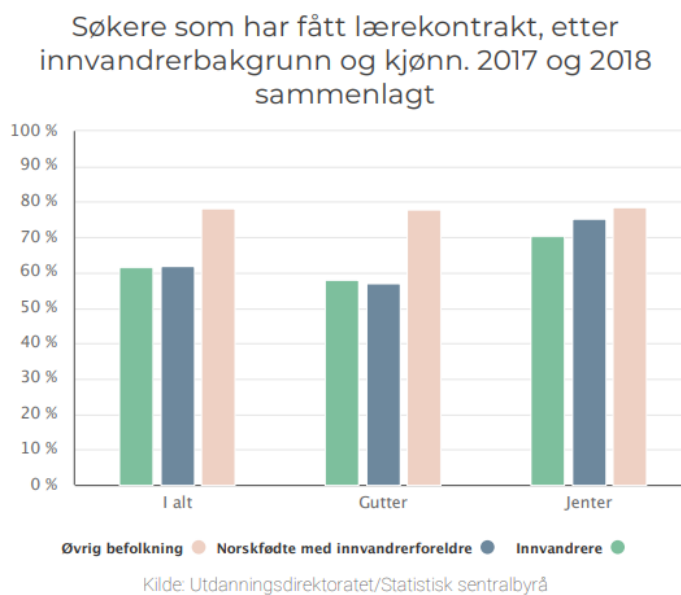
NIFU STEP følgde 9749 elevar i austlandsskulane frå dei gjekk ut av tiande klasse og inn og ut av vidaregåande frå 2002 fram til hausten 2007. Studien viser at bakgrunnen til elevane har betydning for utfallet av utdanning. Det er eit større sannsyn for å fullføre vidaregåande opplæring for jenter enn for gutar, for ungdommar som bur med mor og far, for majoritetsungdom enn minoritetsungdom, for ungdommar som har foreldre som støttar og oppmuntrar om utdanning og jo høgare utdanning foreldra har (Markussen et al., 2008). Den same studien viser at skuleengasjement har ei betydning. Elevar med høgt fråvær har større sannsyn for å slutte enn dei med lite fråvær. Fagleg og sosialt engasjement har ein positiv effekt på sannsynet for kompetanseoppnåing. Studien viser også variasjonen i kompetanseoppnåing når ein samanliknar kva fylkeskommune og utdanningsprogram eleven høyrer til, altså konteksten.

Statistikk syner at det er eit høgare fråfall på skular der andelen minoritetslevar er høg. Men når ein

kontrollerer for elevane sin sosiale bakgrunn, forsvinn samanhengen mellom fråfall og høg andel minoritetslevar. Årsaka er i staden ei sosioøkonomisk segregering (Birkelund et al., 2010; Fekjær & Birkelund, 2007; Hardoy et al., 2018; Støren, 2005). Minoritetslevar har i større grad foreldre med lågare utdanning enn majoritetslevar har. Elevar som har foreldre med låg utdanning har i gjennomsnittet dårlegare skuleprestasjonar enn elevar som har foreldre med høg utdanning (Birkelund et al., 2010).

Fekjær og Birkelund (2007) har i sin analyse brukt data frå elevar som har gjennomført og gått ut av vidaregåande opplæring i 2001, 2002 og 2003 i Oslo-skulane. Hovudfunnet deira er at det ikkje er nokon negativ effekt av den etniske samansetninga i elevgruppa på elevane sine skuleprestasjonar. Hardoy et al. (2018) har også gjort tilsvarande funn i sin studie av elevar som begynte på vidaregåande opplæring i Noreg i 2002-2008.

Som nemnt i innleiinga, viser forskning og statistikkar at noko av fråfallet i yrkesfagleg opplæring skjer i overgangen mellom vg2 og lære i bedrift. I Markussen og Sandberg (2005) sin rapport kjem det fram at det var færre elevar med minoritetsbakgrunn enn med majoritetsbakgrunn som fekk ønsket om læreplass innfridd. Tendensen er den same i dag:



Figur 2.1 Søkere som har fått lærekontrakt

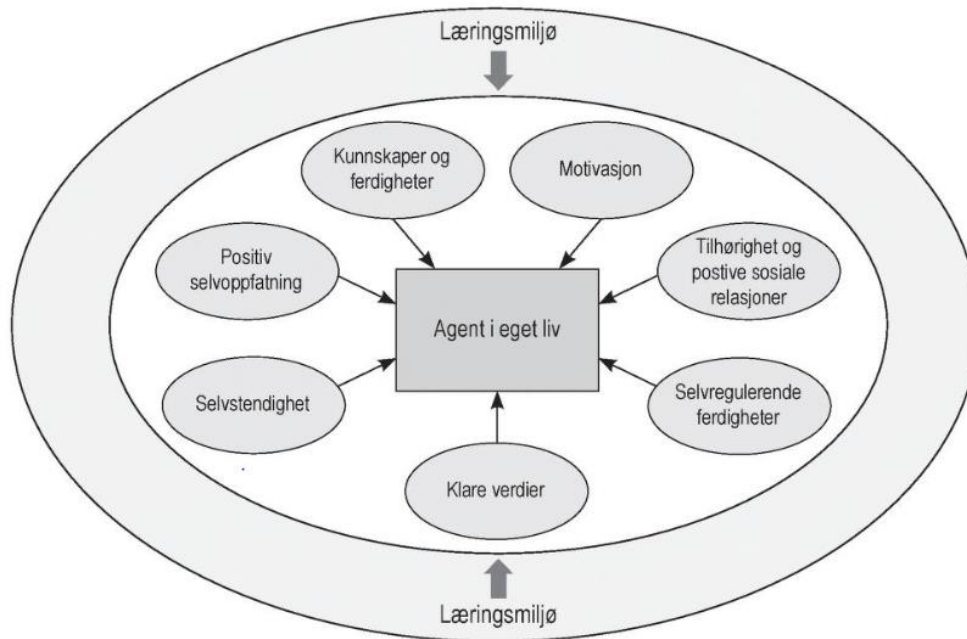
Diagrammet ovanfor henta frå Utdanningsspeilet (2019) viser at i 2017 og 2018 var andelen som fekk læreplass lågare for elevar med innvandrarbakgrunn enn for elevar med majoritetsbakgrunn. Utdanningsspeilet (2019) forklarar forskjellane delvis ut ifrå karakterar og fråvær, men påpeikar også at der fråværet og karakterane er like, møter elevar med innvandrarbakgrunn ein høgare terskel for å få læreplass. Det er andre faktorar som også kan vere med på å forklare kvifor denne gruppa har

høgare terskel for å få læreplass enn elevar elles. Manglande norskkunnskapar er ein faktor (Utdanningspeilet, 2019). Ein annan er at dei har færre nettverk som dei kan benytte seg av for å få læreplass. Forsking frå Sveits og Tyskland som vert trekt fram i Utdanningspeilet (2019) syner at diskriminering kan vere ein annan faktor (Utdanningspeilet, 2019). Det er liten tvil om at elevar i denne gruppa har andre føresetnader for å få læreplass enn andre elevar. Dei åtte lærlingane eg har intervjuet høyrer til i denne gruppa. Trass hindera som Utdanningspeilet (2019) peikar på, har dei fått læreplass.

Dette underkapittelet har vist noko om kva forskarane meiner er årsakene til fråfall og gjennomføring i vidaregåande opplæring. Det er viktig å presisere at masterprosjektet mitt ikkje undersøker dette. Eg har undersøkt kva åtte gutar som høyrer til «gjennomføringsgruppa» på 28,8 prosent meiner er årsakene til at dei sjølv har fått læreplass. Eg var interessert i å høyre kva lærlingane sjølv tenkjer om si eiga suksesshistorie i utdanningsløpet på veg mot å få eit fagbrev. Statistikken i kapittelet viser at desse lærlingane i seg sjølv har eit mindre gunstig utgangspunkt enn gjennomsnittet.

## 2.2 Agent i eige liv

Teorigrunnlaget for masterprosjektet mitt er å finne blant teoriar som er knytt til det å vere agent i eige liv. Eg tar utgangspunkt i ein modell frå Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) som viser føresetnader i læringsmiljøet som alle spelar inn og må vere til stades for at ein elev skal kunne vere *agent i eige liv*. Desse føresetnadene er *kunnskapar og ferdigheiter, positiv sjølvopppfatning, motivasjon, sjølvstendigheit, tilhøyrse og positive sosiale relasjonar, sjølvregulerande ferdigheiter og klare verdier*. Sjå modellen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) nedanfor:



Figur 2.2 Sentrale føresetnader for livsmeistring eller evne til å fungere som agent i eget liv

Før eg presenterer teorien, er det viktig med ei klargjering. Då eg intervjuar lærlingane, tok eg ikkje utgangspunkt i modellen. Eg ønskte å vere open for alt det dei hadde å fortelje om kva dei meinte om årsakene til at dei hadde fått læreplass. Etterpå ønskte eg å undersøke om svare deira sa noko om føresetnadene for å vere agent i eget liv. Eg har altså undersøkt konkrete livserfaringar opp mot ein abstrakt modell. Eg presenterer difor teori som eg meiner er relevant for å ha eit slikt perspektiv på å vere agent i eget liv.

Omgrepet å vere *agent i eget liv* er omsett frå det engelsk uttrykket *human agency*. Dette er eit sentralt omgrep i Albert Bandura sin sosial kognitive teori. Delar av denne teorien er brukt som teoretisk grunnlag i dette masterprosjektet. Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 15) definerer Bandura *human agency* «som å influere intensjonalt på egen livssituasjon».

People can exercise influence over what they do. Most human behavior, of course, is determined by many interacting factors, and so people are contributors to, rather than the sole determiners of, what happens to them. The power to make things happen should be distinguished from the mechanics of how things are made to happen. . . . In evaluating the role of intentionality in human agency, one must distinguish between the personal production of action for an intended outcome and the effects that carrying out that course of action actually produce. Agency refers to acts done intentionally. (Bandura, 1997, s. 3)

*Intensjonalitet, forethought, sjølvregulering og sjølvvurdering* er fire kjenneteikn på det å vere agent i

eige liv. Intensjonalitet betyr at eit menneske handlar intensjonalt i forhold til motiv, interesser, behov og verdiar som det har. Forethought inneber at ein planlegg systematisk, lagar konkrete mål og førestiller seg resultat av handlingar, og at desse ligg til grunn for handlingane som motivasjon og rettleiing (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Smith et al., 2016).

I underkapitla nedanfor presenterer eg relevant teori knytt til dei sju føresetnadene for livsmeistring eller evne til å fungere som agent i eige liv. Sjå modellen i figur 2.2. I underkapittel 2.2.1 Kunnskapar og ferdigheiter tek eg utgangspunkt i Bandura sin sosial kognitiv teori. Her gjer eg greie for læring av kunnskapar og ferdigheiter. Underkapittel 2.2.2. handlar om motivasjon. Motivasjon vert ofte definert som ei drivkraft som påverkar val vi tek, kva mål vi set oss og kor stor innsats me legg inn i arbeidet for å nå målet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19). I dette underkapittelet går eg difor nærare inn på Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemmelse. Tilhøyrslø og positive sosiale relasjonar er viktig for å kunne fungere som agent i eige liv. I underkapittel 2.2.3 Tilhøyrslø og positive sosiale relasjonar går eg nærare inn på forskning som handlar om læraren si rolle for å skape desse relasjonane. I underkapittel 2.2.4 Sjølvregulerande ferdigheiter kjem eg inn på teori innanfor sjølvregulerande læring som tek utgangspunkt i sosial kognitiv teori. Eit individ som greier å overvake og regulere handlingane sine, viser slike ferdigheiter. Eit individ si sjølvoppfatning er sett saman av oppfatningane, refleksjonane og følelsane ein person har om seg sjølv. I underkapittel 2.2.5 Positiv sjølvoppfatning gjer eg greie for dei to hovudtradisjonane innanfor forskning knytt opp mot sjølvoppfatning; sjølvvurderingstradisjonen og meistringsforventningstradisjonen. I dei to siste underkapitla 2.2.6 Sjølvstendigheit og 2.2.7 Klare verdiar kjem eg inn på forskning og kva læreplanverket sin overordna del seier om sjølvstendigheit, klare verdiar og kritisk refleksjon og kva rolle det spelar for å kunne vere agent i eige liv.

## 2.2.1 Kunnskapar og ferdigheiter

Sosial kognitiv teori er utvikla av Albert Bandura og er ein teori om læring, meistringsforventning, motivasjon og regulering av eiga åtferd. I dette underkapittelet går eg inn på den delen av teorien som handlar om læring. Dei andre delane av teorien vert omtala andre stadar i kapittelet.

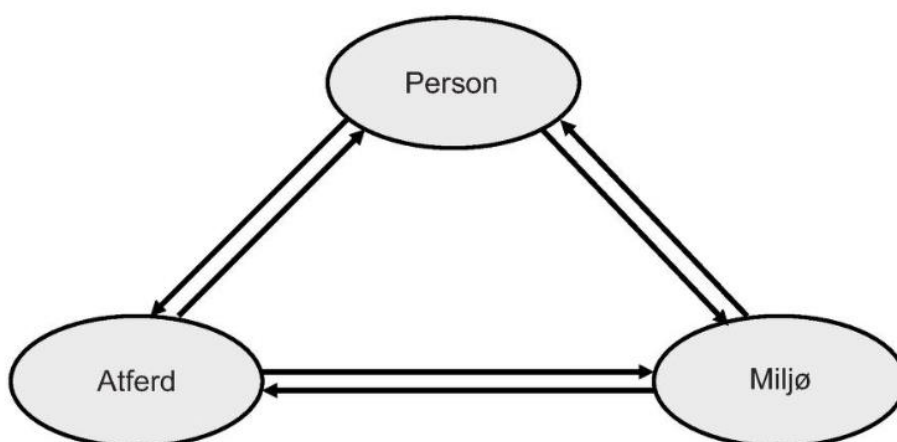
Bandura skil mellom læring og åtferd i sosial kognitiv teori. Ein elev kan lære utan at det nødvendigvis fører til ei endring i åtferda. Dette skjer i ein mental prosess der ein elev mottek informasjon som vert tolka, prosessert og lagra som symbolske representasjonar som ein kan hente fram ved eit seinare høve (Bandura, 1997). For at læring skal føre til endring i åtferda, er det avhengig av situasjonen eleven er i og om eleven har motivasjon for det. Viss ein elev ikkje syner endring i åtferda i ein gitt situasjon, betyr ikkje dette nødvendigvis at eleven ikkje har ferdigheitene eller kunnskapen

som trengst i denne situasjonen. Eleven må vere motivert for å bruke ferdighetene og kunnskapen han har.

Ifølgje Bandura skjer læring gjennom ei prosessering av informasjon, og han skil mellom læring gjennom eiga erfaring og læring gjennom observasjon. Læring gjennom eiga erfaring kallar han for *enactiv learning*. Her er informasjonen ein prosesserer konsekvensen av ei åtferd. Læring gjennom direkte observasjon, instruksjon og arbeid med tekster kallar han for *vicarious learning*.

Observasjonslæring vert også omtala som modelllæring og skjer når observasjon av andre skapar læring (Kvelling et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2021). For at observasjonslæring skal kunne førekomme er det fire faktorar som er viktige. Desse er *merksemd*, *hukommelse*, evne til å *gjennomføre etterlikning* (produksjonsprosess) og *motivasjon* (Bandura, 1986, s. 52). Merksemd er viktig fordi ein må få med seg kva den ein observerer gjer. Hukommelse handlar om at ein klarar å bevare i minnet det ein har observert, slik at ein ved seinare høve kan gjenkalle denne handlingsfrekvensen når ein sjølv skal gjennomføre ei oppgåve. Når ein skal gjennomføre sjølv det ein har observert, er merksemd og hukommelse ein føresetnad. Det er også viktig med øving i denne delen av observasjonslæringa, og ein treng gjerne rettleiing. Bandura i Imsen (2020, s. 117) meiner at det er «forskjell på å ha kunnskapen som gjør imitasjonen mulig, og å la dette komme til uttrykk i åpen handling». Motivasjon er ein viktig faktor fordi den påverkar merksemda vår. Motivasjon er med på å rette merksemda mot det ein observerer. Det gjer at ein hugsar det ein har observert som igjen er med på å bidra til å gjenskape det ein har observert (Imsen, 2020; Kvelling et al., 2022).

I observasjonslæring er det eit samspel mellom person, miljø og åtferd. Dette samspelet vert i sosial kognitiv teori kalla *triadic reciprocal causation* og er ifølgje Bandura faktorar som påverkar kvarandre gjensidig (Bandura, 1997, s. 6). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 64) kallar dette *triadisk gjensidigheit*. Figuren deira illustrerer denne triadiske gjensidigheita:



Figur 2.3 Triadisk gjensidigheit



Det er altså eit gjensidig samspel mellom ein person sine eigenskapar (kognitive, affektive og biologiske), miljøet personen er i og personen si åtferd. Det må ikkje nødvendigvis vere lik dominans av dei tre faktorane, det kan variere frå aktivitet til aktivitet og situasjon til situasjon (Bandura, 1997, s. 6). Eit eksempel på dette samspelet kan vere at ein elev utfører ei handling (åtferd) som er påverka av tilbakemeldingar frå læraren (miljø) og eleven sine eige forventningar, tankar og førestillingar (person). At ein som menneske kan influere på og endre miljøet, samt styre si eiga åtferd, er ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 63) eit sentralt poeng ved triadisk gjensidigheit. Dette kan ein sjå i samanheng med det som i sosial kognitiv teori vert kalla human agency, eller agent i eige liv. Dette omtalte eg i innleiinga i underkapittel 2.2.

Å vere agent i eige liv vil seie at ein som menneske handlar med ein intensjon for å ta kontroll over sitt eige liv og livssituasjon (Bandura, 1997). Menneske kan påverke sin eigen situasjon og miljøet og er ikkje eine og åleine eit resultat av miljøet dei lever i. Vidare betyr det ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 64) at «menneske kan lære å styre seg selv, ta egne beslutninger, sette seg egne mål og arbeide bevisst for å nå målene». Mennesket har eit behov for sjølvstendigheit og kontroll, og dette er noko ein må utvikle for å verte agent i eige liv. Etske verdiar, ta ansvar for egne handlingar og kritisk refleksjon bør liggje til grunn for denne utviklinga.

Når ein elev skal utføre ei oppgåve, vil han søke etter sjølvstendigheit og kontroll. Han vil difor vurdere korleis oppgåva skal utførast ved å først vurdere kva kunnskapar og ferdigheiter som skal til for å løyse oppgåva. Deretter vurderer han sine egne kunnskapar og ferdigheiter, for så å vurdere kva kunnskapar og ferdigheiter han må tileigne seg for å løyse oppgåva. Om han ikkje får det til, må han endre strategi ved for eksempel å endre måten han arbeider på, bruke reiskap som vil vere til hjelp, eller søke hjelp og støtte frå andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ifølgje Bandura (1997) er søken etter kontroll noko som gjennomsyrrer åtferda til mennesket heile livet. Dette er ifølgje sosial kognitiv teori motivert ved at det vil gi større forutsigbarheit, at ein vil kunne påverke kva situasjonar som er ønskeleg å møte eller ikkje ønskeleg å møte.

*Personal agency, proxy agency og collective agency* er ifølgje Bandura (1997) tre måtar å ta kontroll over eige liv på. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 66) forklarar *personal agency* slik:

Det en person kan gjøre på egen hånd, for eksempel å sette seg mål, vurdere hva som skal til for å nå målet, skaffe seg nødvendige kunnskaper, legge en strategi, gjennomføre planen og vurdere sin egen aktivitet underveis. Det krever stor grad av selvstendighet og tro på seg selv, men også selvregulerende ferdigheter.

Ein kan om nødvendig nytte reiskap i denne prosessen. Det kan for eksempel vere ein skiftentøkkel

når ein skal feste ein bolt. *Proxy agency* handlar om at ein benytter seg av hjelp eller rettleiing av andre. Å søke hjelp er også eit uttrykk for sjølvstendigheit. *Collective agency* er når ein løyser ei oppgåve i lag gjennom eit samarbeid fordi det ikkje er mogleg å løyse dei aleine, men også når andre personar enn deg sjølv er involvert på ein slik måte at det er naturleg å løyse ei oppgåve i eit fellesskap.

Med omsyn til læring, lurer eg på om det er ein annan føresetnad som er viktigare enn behovet for kontroll, nemleg motivasjon. Eg tenker her på når elevar skal lære kunnskapar og ferdigheiter i skulen som dei sjølv ikkje opplever som relevante, interessante eller nyttige. Slike situasjonar er kjende både for elevar og lærarar i ulik grad i skulekvardagen.

## 2.2.2 Motivasjon

«Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2020, s. 304).

Motivasjon er ein føresetnad for læring. I litteraturen er det vanleg å skilje mellom ytre og indre motivasjon (Manger & Wormnes, 2015). Ytre motivasjon er til stades når ein utfører ein aktivitet fordi det vil medføre ei ytre belønning. Indre motivasjon er til stades når ein utfører aktiviteten på bakgrunn av indre krefter og interesse utan nokon form for ytre belønning (Imsen, 2020; Ryan & Deci, 2017). Indre motivasjon kan ofte vere eit resultat av ytre motivasjon, for eksempel når ein elev aukar interessa si for eit fag fordi han har fått positive tilbakemeldingar og ros frå læraren. Det er altså ikkje eit vasstett skilje mellom ytre og indre motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s. 28–30). Det er fleire teoriar om ytre og indre motivasjon. Synet på at mennesket har eit medfødt behov eller ein naturleg tendens for å utvikle kompetanse, går att i ulike teoriar om indre motivasjon. Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemmelse, på engelsk kalla *self-determination theory*, er kanskje den mest siterte innanfor området (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Eg vel å gå grundigare inn på den i avsnitta som kjem fordi eg i undersøkinga mi lurer på kva som har motivert lærlingane på vegen mot læreplass. Eg er spesielt interessert i forholdet mellom indre og ytre motivasjon.

Deci og Ryan skil også mellom indre og ytre motivasjon. I tillegg har dei også ei tredje form for motivasjon i teorien sin. Denne kallar dei *amotivasjon*. Omgrepet blir brukt når ein person manglar motivasjon for eller intensjon om å gjennomføre ei bestemt handling eller løyse ei oppgåve. Årsaka kan mellom anna vere at han ikkje ser verdien av å utføre oppgåva (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

Ryan og Deci (2017) skil mellom to former for ytre motivasjon. Når ein person utfører ein aktivitet

fordi ein føler seg tvungen til det eller fordi ein føler eit press, er det ein *kontrollert ytre motivasjon* som ligg til grunn. Den andre forma for ytre motivasjon kallar dei *autonom ytre motivasjon*. Denne forma for motivasjon er til stades når ein utfører ein aktivitet som gjerne er valt framfor andre aktivitetar, av eigen fri vilje og på eige initiativ. Det som skil autonom ytre motivasjon frå indre motivert åtferd, er at aktiviteten ikkje vert utført på grunn av glede eller interesse for sjølve aktiviteten. Den vert også kalla *internalisert motivasjon*, dette er fordi internaliserte normer og verdiar er grunnlaget for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Indre motivert åtferd er ifølgje Deci og Ryan sitert i Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 142) til stades når ein utfører ein aktivitet ut frå interesse og når aktiviteten i seg sjølv skapar ei glede og tilfredsheit i staden for at det er ytre konsekvensar som ligg til grunn for utføringa av aktiviteten. I Deci og Ryan sin teori er det tre psykologiske behov som må vere tilfredsstilte for at ein skal oppnå indre motivasjon. Desse behova er sjølvbestemmelse, kompetanse og tilhøyrslø. Så lenge aktiviteten ein utfører tilfredsstillar desse tre behova, vil ein indre motivasjon oppstå og halde fram. Viss ein aktivitet derimot ikkje tilfredsstillar desse behova, vil det ha ein negativ konsekvens for den indre motivasjonen. I kva grad behova vert tilfredsstilte, vil også gi utslag for den mentale helsa og velværet hjå individet. Av dei tre psykologiske behova er det behovet for sjølvbestemmelse som vert lagt mest vekt på i teorien. «Behovet for selvbestemmelse handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). For at ei åtferd skal opplevast som sjølvbestemt, lyt eigne interesser ligge til grunn, den må vere frivillig og ha utspring i internaliserte verdiar. Sjølvbestemmelse har på denne måten ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 143) likskapstrekk med det som i sosial kognitiv teori blir omtalt som å vere agent i eiga liv, eller human agency på engelsk.

Tilhøyrslø er eit anna behov som Deci og Ryan framhevar i teorien sin, sjølv om dei meiner at indre motivasjon kan skapast i aktivitetar ein utføre på eiga hand utan tilhøyrslø til ei gruppe. Behovet må likevel vere oppfylt i situasjonar der aktiviteten skjer i ein sosial situasjon. Fleire forskarar meiner at tilhøyrslø i form av omsorg og følelsen av aksept i miljøet er ein føresetnad for indre motivasjon.

Det siste behovet som Deci og Ryan meiner må vere tilfredsstilt for å oppnå indre motivasjon, er behovet for kompetanse. Både behovet for og følelsen av å ha kompetanse bidrar til at ein gjentek aktivitetar. Samtidig skaper følelsen av å ha kompetanse større uthaldenheit i møte med krevjande aktivitetar. Behovet for kompetanse er ifølgje Deci og Ryan (2017, s. 11) eit grunnleggjande behov for å føle meistring. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 144) trekker parallellar til Bandura si forståing av human agency og self-efficacy. Bandura sin teori om self-efficacy er ein teori om motivasjon og sjølvoppfatning. Denne greier eg ut om i underkapittel 2.2.5 Positiv sjølvoppfatning.

### 2.2.3 Tilhøyrse og positive sosiale relasjonar

For at elevar skal trivst i eit skulemiljø, utvikle god psykisk helse og moglegheit for å vere agentar i sitt eige liv, hevdar Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20) at skulen si evne til å skape eit trygt og inkluderande skulemiljø er avgjerande. I dette arbeidet spelar læraren ei avgjerande rolle. Dette underkapittelet handlar om forholdet mellom elev og lærar og kva som skal til for å skape positive relasjonar desse i mellom.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238–240) viser til forskning som seier at eit positivt forhold mellom lærar og elev skapar motivasjon, trivsel og læring hjå eleven. Sosial støtte frå lærar til elev er medverkande for å skape dette positive forholdet. Ein skil mellom *emosjonelle støtte* og *instrumentell støtte*.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) definerer desse to formene for støtte på følgjande måte:

Emosjonell støtte handlar om i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av læreren, og at de føler seg trygge sammen med læreren, mens instrumentell støtte er et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet.

Det er ein sterk samanheng mellom elevar si sjølvoppfatning, motivasjon, trivsel og læring og sosial støtte ifølgje forskinga som Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) viser til. Federici og Skaalvik (2013) har i studien sin funne at emosjonell støtte og instrumentell støtte er positivt korrelerte. Det betyr at elevar som oppfattar lærarane som emosjonelt støttande også opplever dei som instrumentelt støttande og vice versa.

Ein god elev-lærarrelasjon bygger på tillit og openheit. Læraren må inneha nokre eigenskapar for å kunne drive relasjonsbygging som resulterer i ein positiv elev-lærarrelasjon. Fallmyr (2017, s. 36–38) viser til ni slike eigenskapar. Desse ni er pålitelegheit, å vere tydeleg, å vere føreseieleg, å vere open og involverande, å vere anerkjennande, ha humoristisk sans og evne til å skape positive følelsar, å vere konflikthandterande, å vere følelshandterande og empatisk. Med utgangspunkt i desse ni prinsippa om gode relasjonar er det tre ulike nivå av relasjonskvalitetar mellom elev og lærar; Ein grei relasjon, ein god relasjon og ein utviklande relasjon. I ein grei relasjon, som er eit minimum, er læraren påliteleg, føreseieleg og tydeleg. I ein god relasjon er læraren i tillegg open og inkluderande, anerkjennande og har humoristisk sans og evne til å skape positive følelsar. På det tredje nivået av relasjonskvalitet, ein utviklande relasjon, innehar læraren alle dei ni eigenskapane nemnt over. For å skape sosial og fagleg utvikling hjå elevane er læraren sin relasjonskompetanse bærebjelken blant alle krav ein lærar må oppfylle (Fallmyr, 2017, s. 35–47).

## 2.2.4 Sjølvregulerande ferdigheiter

Med sjølvregulerande ferdigheiter sikter modellen til at eit individ greier å overvake og regulere handlingane sine. Eit individ vurderer heile tida om strategien det har valt for handlinga har framgang, eller om ein må endre på framgangsmåten. Sjølvvurdering handlar om at menneske kan lære å vurdere eigne føresetnader og evner, samt sjå når det er behov for å søke hjelp frå andre eller å bruke hjelpemiddel. Vidare vurderer individet strategiar og resultat av innsatsen. Nye mål, intensjonar og handlingar vert deretter danna på grunnlag av desse vurderingane (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

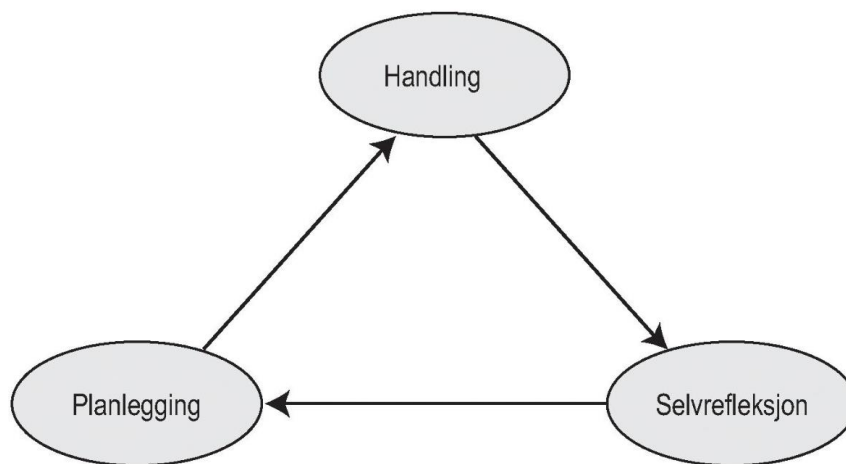
For å kunne fungere som agent i eige liv er evna til sjølvregulering, altså det å regulere si eiga åtferd, ein viktig føresetnad. Zimmerman er ein forskar som har arbeidd mykje med teoriar om sjølvregulering. Han omtalar sjølvregulering som «self-generated thoughts, feelings and behaviours that are oriented to attaining goals» (Zimmerman, i Smith et al., 2016). Ifølgje sosial kognitiv teori handlar human agency jamfør Bandura (1997) om å ta kontroll over eige liv. Dette inkluderer også evna til å styre si eiga læringsåtferd. Ein føresetnad for sjølvregulering eller sjølvregulerande læring er metakognisjon. Det vil seie at eleven må kunne reflektere over både si eiga tenking og sin eigen læringsprosess. Eleven må lære seg å sette seg mål, vurdere sin eigen kompetanse og kunnskap, planlegge arbeidet og samtidig vake over sin eigen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Smith et al., 2016). Forskarar innanfor sosial kognitiv teori ser læringa som optimal når den som skal lære seg noko, konstruerer sin eigen kunnskap ved å vere aktiv, søkande etter informasjon og bearbeider og tolkar erfaringane i lys av etablert kunnskap. Dette synet har ført til at forskarar innanfor feltet har vorte meir opptatt av å studere sjølvregulerande læring. Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 194) er dette ein aktiv prosess der elevane:

- Set seg mål for læringa
- Vurderer oppgåvene
- Planlegg læringsaktiviteten
- Observerer sin eigen læringsaktivitet
- Vurderer læringsresultatet og kva det fører til
- Trekker slutningar om eigen kompetanse og om vidare arbeid

Prosessane må sjåast i heilheit og utgjer grunnlaget for at elevane kan regulere og styre si eiga læring, både aleine og eventuelt i samarbeid med andre.

Ut ifrå eit sosial kognitivt perspektiv er det ifølgje Kvello et.al (2022, s. 237) fire prosessar som er sentrale for sjølvregulering. Dette er 1) *å sette mål*, 2) *å sette standard for måloppnåing*, 3)

*sjølvobservering* og 4) *evaluering og val av reaksjon* på gjennomføring og resultat. Mål ein set seg vert styrt utifrå kva ein ønsker å få til, samt kva innsats ein er villig til å legge ned. Vidare er denne innsatsen avgjerande for kva standard for måloppnåing ein set seg. Dei to siste punkta fungerer i interaksjon med kvarandre. Observasjon av eigne handlingar og evaluering av korleis handlingane fungerer i forhold til standard for måloppnåing er nødvendig for at ein kan justere åtferda si og reagere på ein hensiktsmessig måte. Observasjon og evaluering av eigne handlingar vil ved seinare høve kunne hjelpe til å løyse oppgåver fordi dette er med på å gjere ein bevisst på kva som eventuelt må forbeholdast (Kvelling et al., 2022). Det er utvikla fleire modellar for sjølvregulerande læring. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 196) sin modell er slik:



Figur 2.4 Hovudfasane i sjølvregulert læring

Denne modellen skildrar hovudfasane i sjølvregulært læring. Først planlegg ein, så handlar ein før det er tid for sjølvrefleksjon. Sjølvrefleksjonen leier så til ny planlegging eller justering av planen og så vidare. Prosessen er syklisk. Det vil seie at under læring og utføring av ein aktivitet vil prosessen gjenta seg som forklart over. Kvar fase består av fleire delprosessar. Tabellen under er henta frå Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 197) og syner dei tre fasane og prosessane som høyrer til under kvar fase:

Planlegging	Handling	Selvrefleksjon
Vurdering av oppgaven · analysere oppgaven · sette seg mål Selvvurdering av · forkunnskaper · egne forutsetninger · mestringsforventning Motivasjon · interesse · verdi · målorientering Planlegging av lærings- aktiviteten · sted · tidspunkt · varighet · hjelpemidler	Studieteknikk · skumlesing · finne nøkkelord · understreke · bruke hjelpemidler osv. Selvobservasjon av · strategibruk · innsats · progresjon · foreløpig resultat Selvkontroll · motivasjon · konsentrasjon Sosial interaksjon · samarbeid · søke hjelp og råd	Selvvurdering · vurdering av resultat · attribusjon · nye forventninger om mestring Affektive reaksjoner · tilfredshet · stolthet · skam Motivasjon for videre arbeid · innsats · valg

Tabell 2.1 Fasar og prosessar i sjølvregulert læring

Det er individuelle forskjellar når det kjem til evna av sjølvregulering. Elevar som har god evne til sjølvregulering, vil oppnå betre resultat og ferdigheiter gjennom læring, samt utvikle ei god evne til problemløysing seinare i livet. Dei vil med utgangspunkt i eigne mål arbeide strategisk for å nå desse måla. Gode sjølvregulerande evner fører til at ein analyserer oppgåver, planlegg læringsforløpet, set seg mål, finn passande hjelpemiddel, søker råd og evaluerer læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 201–202).

Framstillinga til Skaalvik og Skaalvik kan kanskje supplerast. Viss ein elev ikkje opplever oppgåva som relevant og manglar motivasjon, kan dette påverke situasjonen sterkare enn evna til sjølvregulering. Pintrich og Zusho i Smith et al. (2016) definerer sjølvregulert læring slik:

Self-regulated learning is an active constructive process whereby learners set goals for their learning and monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features of the environment.

Denne definisjonen utvidar perspektivet på sjølvregulert læring. Dei meiner at sjølvregulering ikkje berre relaterer seg til kognitive aspekt ved læring, men også til affektive aspekt som motivasjon. Dei peikar òg på at sjølvregulering finn stad innanfor ein gitt kontekst og at elevane blir både rettleia og begrensa av denne konteksten (Smith et al., 2016).

## 2.2.5 Positiv sjølvopfatning

Sosial samanlikning, anerkjenning frå andre og utvikling av kompetanse er viktige kjelder for utvikling av ei positiv sjølvopfatning (Kvello et al., 2022, s. 352). Ifølgje Imsen (2020, s. 340) er sjølvopfatning dei oppfatningane, refleksjonane og følelsane ein person har om seg sjølv. Dette er igjen føresetnader for ein person sine tankar, motiv, følelsar og handlingar elles i livet. Å ha ei positiv sjølvopfatning er ein føresetnad for å kunne funger som agent i eige liv. Sjølvverd, sjølvvurdering og meistringsforventning er tre perspektiv knytt til sjølvopfatning. Sjølvverd er korleis ein person verdset seg sjølv, kva slags haldningar ein har til seg sjølv og i kva grad ein aksepterer seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er to hovudtradisjonar innanfor forskning knytt opp mot sjølvopfatning, den eine er sjølvvurderingstradisjonen, og den andre er meistringsforventningstradisjonen.

Meistringsforventing er eit aspekt som kan knytast opp mot sjølvopfatning. Ein del av Albert Bandura sin sosial kognitive teori handlar om forventning om meistring. Dette kallar han *self-efficacy*. Bandura definerer forventninga om meistring som ein person si tru på egne evner til å planlegge og utføre bestemte handlingar for å gjennomføre ei bestemt oppgåve (Bandura, 1997).

Meistringsforventing eller *self-efficacy* handlar med andre ord om at eit individ trur at det vil greie ei bestemt oppgåve det står framfor. Har ein høge meistringsforventningar, vil ein møte nye oppgåver på ein anna måte enn om ein har låge meistringsforventningar. Ein vil sjå på oppgåvene med optimisme og som moglegheiter i staden for som noko trugande. Låg meistringstru vil derimot få ein til å tvile på eigen kompetanse, og ein vil fortare gi opp. Meistringsforventningane vil òg påverke vala individet gjer av aktivitetar. Ein vel aktivitetar som ein forventar at ein vil meistre. På denne måten kan forventning om meistring påverke kva målsettingar ein set seg, som igjen kan påverke val av karriere. Ein elev vil til dømes velje ei retning i yrkesval som han forventar at han vil meistre. Innsatsen eleven legg ned i oppgåver eller aktivitetar, vil vere større om han forventar at han vil meistre oppgåva. Det vil også bli eit større læringsutbytte hjå ein elev som har høg meistringsforventing enn hjå ein elev med låg meistringsforventing, sjølv om dei i utgangspunktet har like kunnskapar og ferdigheiter. I ein læresituasjon vil elevar også velje meir adekvate læringsstrategiar ved positive forventningar om meistring enn elevar med låge meistringsforventningar. Dette vil vidare påverke eleven si læring og resultatata eleven oppnår (Kvello et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Bandura skil mellom to slags forventingar, *efficacy expectations* og *outcome expectations*. Den første er forventningane om å klare handlingane. Den andre er forventningar knytt opp til resultatet av handlingane. Imsen (2020, s. 363) viser til Bandura sine fem kjelder til sterk meistringstru:



1. *Tidlegare erfaringar* med å meistre på same område
2. *Vikarierande erfaringar*, som vil seie at ein har sett andre utføre ei oppgåve, som det er naturleg å samanlikne seg med
3. *Verbal overtiding*. Det er ikkje berre egne erfaringar som tel, men også støtte og oppmuntring frå andre
4. *Emosjonelle forhold* knytt til handlinga eller til resultatet
5. *Personen si talking* av sine egne prestasjonar

Bandura legg vidare vekt på betydninga av rollemodellar og observasjonslæring og at det er store moglegheiter for motivasjon knytt opp mot dette. Det vil også verke gunstig for elevane si meistringstru at dei får positiv støtte og oppmuntring frå vaksne (Imsen, 2020, s. 363).

Sjølvvurdering er ei vurdering eit individ gjer av seg sjølv der det vurderer om ein er «god» eller «dårleg» på ulike område, til dømes fagleg, sosialt eller fysisk (Kvello et al., 2022, s. 316).

Sjølvvurderingstradisjonen går langt tilbake i tid, så langt bak som til William James i 1890. Fram til 1976 var forskarar innanfor denne tradisjonen opptatt av ein person si generelle verdsetting av seg sjølv. Shavelson, Hubner og Stanton sin artikkel frå 1976 førte til at forskarar innanfor denne tradisjonen vart mindre opptatt av ei generell sjølvvurdering, men heller av sjølvvurdering på avgrensa område. Forskarar på slutten av 1980-talet innførte omgrepet fleirdimensjonal sjølvvurdering. Det betyr at vi som menneske har sjølvvurdering på ulike område som for eksempel fagleg sjølvvurdering, sosial sjølvvurdering og fysisk sjølvvurdering. Desse er nødvendigvis ikkje avhengig av kvarandre. Ein kan ha ei positiv vurdering av seg sjølv fagleg, men ei negativ vurdering av seg sjølv sosialt. Eg vil vidare fokusere på skulefagleg sjølvvurdering. Denne kan vere generell eller spesifikk. Den spesifikke sjølvvurderinga ein elev har av seg sjølv på eit område i eit fag, dannar grunnlaget hans for ein generell sjølvvurdering om han er sterk eller svak i faget. Ein elev kan også vurdere seg som sterk i eitt fag og svak i eit anna fag utan at det påverkar kvarandre (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 103–105) viser vidare til forskning som syner at det er ein samanheng mellom skulefagleg sjølvvurdering og motivasjon. Det er også funne ein samanheng mellom elevar si skulefagleg sjølvvurdering og prestasjonsnivået deira. Samanhengen mellom sjølvvurdering og motivasjon er gjensidig. Det betyr at ein elev vert meir motivert for vidare skulearbeid om han gjer det godt på skulen. Læring og gode prestasjonar vert fremja gjennom innsats, uthald og konsentrasjon på bakgrunn av motivasjon for skulearbeidet. Samanhengen mellom sjølvvurdering og skuleprestasjonar er også gjensidig på den måten at ein skuleprestasjon på eitt tidpunkt vil påverke sjølvvurderinga ved eit seinare høve. Samtidig vil sjølvvurderinga på det første tidspunktet påverke

skuleprestasjonar ved eit seinare høve. Det er elevane som tolkar erfaringar med skulefaga sjølv i ein sosial kontekst. Denne erfaringa dannar grunnlaget for utvikling og endring av skulefagleg sjølvvurdering. Det er ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 106–116) tre prinsipp som har stor betydning for utvikling av eleven si skulefaglege sjølvvurdering. Dette er andre si vurdering, sosial samanlikning og sjølvattribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Fagleg sjølvvurdering og meistringsforventning er to ulike aspekt ved ein elev si faglege sjølvoppfatning. Det er fleire likskapar mellom desse to aspekta. Dei er begge kompetansevurderingar eleven gjer av seg sjølv, og begge aspekta vert utvikla gjennom erfaringar og tolkingar av desse erfaringane. Begge to har også konsekvensar for motivasjon og åtferd i form av innsats og uthald i skularbeidet, interesse for skularbeidet, val av aktivitetar og oppgåver samt stress og angst i skulesituasjonen. Det er forskjellar mellom dei to aspekta sjølv om begge representerer elevane si vurdering av sin eigen kompetanse. Tabellen nedanfor framstilt i Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 131) syner dei mest sentrale forskjellane:

<b>Faglig selvvurdering</b>	<b>Mestringsforventning</b>
Generell følelse av å være flink	Forventning om å mestre bestemte oppgaver
Områdespesifikk	Problem- og situasjonsspesifikk
Fokus på nåtid	Fokus på fremtid
Relativt stabil – endres gradvis	Endres raskere etter nye erfaringer
Viktigste kilder er sosial sammenligning og andres vurdering	Viktigste kilde er genuine mestringserfaringer

Tabell 2.2 Forskjellar mellom fagleg sjølvvurdering og meistringsforventning

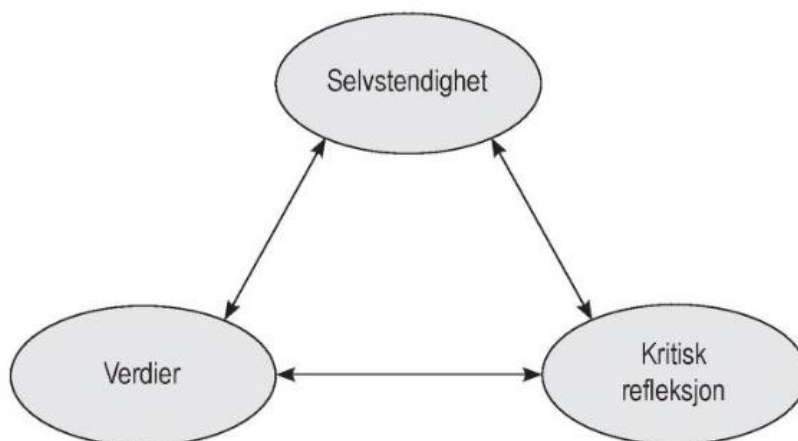
## 2.2.6 Sjølvstendigheit

Sjølvstendigheit er ein indre eigenskap hjå mennesket. For å kunne fungere som agent i eige liv må ein elev kunne vere sjølvstendig. Eleven må kunne sette seg mål, ta eigne val og beslutningar, sette grenser for seg sjølv, klare å styre åtferda si og vurdere si eiga åtferd og handlingar. Ein må også tore å gå sine eigne vegar og prøve nye løysingar. I ein skulesamanheng er det viktig med eit læringsmiljø som utviklar sjølvtilitt og sjølvstendigheit hjå elvane. Eit slik læringsmiljø bør innehalde valmoglegheiter og gi elevane rom for sjølvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Smith et al. (2016) meiner at dagens skule må førebu seg på morgondagen og utdanne sjølvstendige, sjølvregulerte elevar som trur på eiga evne til kontinuerleg læring. Innanfor skulen sine rammer vil

det vere avgrensingar både for elevane sine valmoglegheiter og sjølvbestemmelse. Sjølvstendigheit er heller ikkje noko elevane utviklar berre på skulen. Sjølvstendigheit vert elles utvikla i større eller mindre grad utanfor skulen.

## 2.2.7 Klare verdier

Å ta sjølvstendige val er ikkje eine og aleine foreinleg med noko positivt. Det går an å ta sjølvstendige val som fører til negative konsekvensar. Evna til å føresjå konsekvensane av eit sjølvstendig val er avgjerande for at valet kan bidra til noko positivt. I tillegg til å utvikle sjølvstendigheit bør det i ein opplæringsituasjon difor også fokuserast på å utvikle eit sett av felles verdier og evne til kritisk refleksjon. Eit grunnlag av klare og gode verdier vil gjere det enklare å sette grenser og ta gode sjølvstendige val i livet, også i situasjonar der ein føler eit sosialt press. Figuren til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 21) nedanfor syner at det er ein gjensidig samanheng mellom sjølvstendigheit, verdier og kritisk refleksjon:



Figur 2.5 Gjensidig samanheng mellom sjølvstendigheit, verdier og kritisk refleksjon

Skaalvik og Skaalvik presenterer denne modellen utan å definere eller forklare nærare kva dei legg i omgrepet kritisk refleksjon. Eg legg til grunn at dei bruker omgrepet slik det blir brukt i Læreplanverket (LK20). Det følgjande sitatet er henta frå overordna del (Kunnskapsdepartementet, 2017):

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og

uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.

I dette kapitlet har eg presentert tidlegare forskning om gjennomføring og fråfall i vidaregåande opplæring. Eg har også gjort greie for teori som dannar grunnlaget for å forstå kva agent i eige liv kan bety sett i denne oppgåva sitt perspektiv.

## 3. Metodekapittel

I dette kapitlet gjer eg greie for forskingsdesignet. Forskingsmetoden som er nytta i undersøkinga vert beskrive. Eg grunngir også kvifor eg valde denne metoden. Eg presenterer informantutvalet, gjer greie for intervjuprosessen og belyser etiske avvegingar. Refleksjonar om validitet, reliabilitet og i kva grad resultatane kan generalisering er også ein del av dette kapitlet.

### 3.1 Forskingsdesign

Problemstillinga i studien er «Kva meiner minoritetsspråklege mannlege flyktningar som er lærlingar om årsakene til at dei har fått læreplass rett etter fullført vg2 på yrkesfagleg utdanningsprogram?». Eg ønsker å gå i djupna i håp om å oppdage fleire faktorar enn statistikkane viser som kan vere avgjerande for at denne gruppa får læreplass etter fullført vg2. Problemstillinga skal vere utgangspunktet for forskingsdesignet, og ein bør velje det forskingsdesignet som passar best til problemstillinga (Jacobsen, 2013).

Kvalitativ tilnærming er ein god metode for å få ei forståing av sosiale fenomen samt å kunne fordjupe seg i dei fenomena ein studerer. Kvalitative intervju kan gi innsikt i korleis menneske forstår seg sjølv og erfaringane sine, synspunkt dei har og korleis dei opplever livssituasjonen sin (Thagaard, 2018, s. 11–12). Kvalitativ tilnærming er utvikla for å kunne belyse nettopp slike erfaringsprosessar (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Forståing er eit sentralt omgrep som vert vektlagt i den kvalitative tilnærminga (Tjora, 2020). Søken etter ei større forståing av forskingsspørsmålet, er grunnlaget for studien min.

Med utgangspunkt i problemstillinga vil eit kvalitativt forskingsdesign vere egna for denne studien. Ei kvalitativ tilnærming til temaet eg har valt, gir moglegheit til å få ei djupare forståing for erfaringsprosessen lærlingane opplevde då dei skulle skaffe seg læreplass. Eg har difor intervjuar minoritetsspråklege lærlingar med kort butid som kom til Noreg som flyktningar, for å få tak i deira opplevingar, synspunkt og forståing av prosessen for å få læreplass.

Ein annan grunn til at eit kvalitativt forskingsdesign er hensiktsmessig, er at lærlingane eg intervjuar har norsk som andrespråk og kort butid. Det er vanleg at andrespråksinnlærarar har betre kommunikative språkferdigheiter enn formelle språkferdigheiter (Engen, 2004, s. 27). I ein intervjusituasjon har ein høve til å presisere samt oppklare eventuelle misforståingar. I ei kvantitativ tilnærming ved bruk av for eksempel spørjeskjema, vil det vere større rom for misforståingar. Det ville heller ikkje ha vore høve til å sikre ei felles forståing av spørsmåla undervegs ved eit slikt

forskningsdesign. Fordelen med ei kvantitativ tilnærming, kunne ha vore at eg hadde fått data som var statistisk generaliserbare. Då måtte eg i tilfelle hatt eit anna og større utval.

### 3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Omgrepet hermeneutikk meiner ein at stammar frå den greske guden Hermes. I metodisk forstand omfattar hermeneutikken tolking og analyse av tekstar (Befring, 2015). Thagaard (2018, s. 37) viser til at sett i frå ein samfunnsvitskapleg ståstad kan ein «lese» kultur som tekst i eit hermeneutisk perspektiv og at sjølv målet er å oppnå ei gyldig forståing av meininga i teksten. I ei hermeneutisk tilnærming legg ein vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, men at eit fenomen kan tolkast på fleire nivå. Samtalen mellom forskaren og det som vert tolka, må sjåast på som ein kunnskapsprosess som utviklar tolking og forståing. I denne prosessen mellom tolkar og tekst vert sanning og forståing utvikla (Nilssen, 2012). Forskaren går inn med ei forforståing når han søker etter forståing. Dette er ein prosess innanfor hermeneutisk metode som vert kalla den *hermeneutiske sirkel*. Forskaren har altså ei forforståing som vert utvikla ved at han tolkar nye erfaringar, som igjen tilfører ei utvida eller ei heilskapleg forståing (Befring, 2015).

I rolla mi som forskar må eg difor på den eine sida vere klar over at mitt teoretiske utgangspunkt og forforståing vil kunne påverke korleis eg tolkar datamaterialet, mens mønster i datamaterialet på den andre sida vil vere med å utvikle forståinga mi (Thagaard, 2018). Utforminga av intervjuguiden er mellom anna eit resultat av forforståinga mi. Forforståinga mi utvida seg også frå første til siste intervju. Dette kan ha påverka åtferda mi i intervjusituasjonane ubevisst.

## 3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

For å kaste lys over problemstillinga i oppgåva har eg som sagt, valt å nytte kvalitativt forskingsintervju. Både Dalland (2021), Thagaard (2018), Brinkmann & Tanggaard (2012) og Jacobsen (2013) omtalar intervju som den mest brukte metoden i kvalitativ forskning. Det finst ulike former for gjennomføring av intervju der det individuelle intervjuet har vore den dominerande forma. Denne forma for intervju har fleire sterke sider. Jacobsen (2013, s. 89) oppsummerer dei sterke sidene slik:

- a) Den intervjuende trenger ikke ta hensyn til andre, og kan dermed legge fram sine oppfatninger relativt fritt.
- b) Den en-til-en-relasjon som et slikt intervju representerer, er et godt utgangspunkt for å skape tillit, noe som igjen kan føre til stor åpenhet.
- c) Individuelle oppfatninger og meninger vil kunne komme klart fram.

For å få innsikt i ein person sine erfaringar, tankar og følelsar vil intervju gi eit særleg godt grunnlag

(Thagaard, 2018). For å få dette, må intervjuet skje i samtale mellom to personar om eit tema som interesserer begge. Intervjuet skal også føre til utvida kunnskap ved å skape meining og forståing gjennom samtalen. Samtaleferdigheitene til intervjuaren vert utfordra, og det krevst at ein er godt førebudd og lydhøyr overfor intervjupersonen (Dalland, 2021). Sidan eg intervjuar minoritetsspråklege lærlingar med kort butid, er dette viktig med tanke på norsk kunnskapane deira. Dette er også eit argument for val av metode for innsamling av data. Eg kunne som sagt oppklare eventuelle misforståingar med ein gong viss dei oppstod i intervjuet. Hadde eg til dømes valt ei kvantitativ tilnærming med spørjeskjema, kunne eg ikkje sikre meg mot at lærlingane hadde feiltolka spørsmåla som vart stilte. Dette kunne også skje i det kvalitative intervjuet, men det gir større moglegheit for oppklaringar. Samtidig er det ein større fare for at eg som intervjuar påverkar svara deira. På grunn av språklege utfordringar måtte eg innimellom repetere og omformulere spørsmål for å bli forstått. Dette i seg sjølv kan ha lagt føringar for svara deira. Eg var klar over at det ikkje var eit likeverdige språkleg forhold mellom meg og lærlingane i intervjuet. Eg var den mest kompetente språkbrukaren i intervjusituasjonen, og det kan ha gitt meg ein autoritet som kan ha påverka svara deira. Dei kan til dømes ha gitt meg svar dei trudde eg forventa å få.

I forskinga mi nyttar eg meg av semistrukturert intervju. Eg ville ha ein mal med spørsmål, men også moglegheita til å kunne avvike frå denne malen undervegs i intervjuet. Dette er den forma for intervju som oftast blir brukt i moderne intervjuforskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Sjå underkapittel 3.2.2 Intervjuguide.

### 3.2.1 Utval og utvalsprosess

Ifølgje Jacobsen(2013, s. 114) er det ikkje talet intervjupersonar som er det sentrale i kvalitative undersøkingar, men om intervjupersonen kan gi interessant og god informasjon i forhold til problemstillinga. Intervjupersonane er ikkje plukka ut tilfeldig for å representere ein populasjon, men på bakgrunn av at dei vil kunne uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2020, s. 130).

På bakgrunn av problemstillinga hadde eg ulike kriterium som utgangspunkt for strategisk utval av intervjupersonar. Statistikken syner som sagt, at det i Noreg er minoritetsspråklege menn som har lågast gjennomføring av yrkesfagleg opplæring på normert tid. Dette var utgangspunktet for at intervjupersonane skulle vere menn som var lærlingar i bedrift, og at alle skulle ha innvandra til Noreg sjølv. Eg ønskte å intervju lærlingar som hadde opphaldsløyve og som hadde kort butid i Noreg. Desse har som nemnt, størst vanskar med å få lære plass. I tillegg var eg interessert i å intervju lærlingar som var flyktningar, sidan eg rekna med at desse ikkje hadde dei same nettverka

som til dømes barn av arbeidsinnvandrarak. Det var ikkje avgjerande for meg å få intervjupersonar som representerte alle programfaga, men eg ville forsøke å rekruttere frå ulike programfag om det var mogleg. Dette fordi eg tenkte det kunne komme ulik informasjon på bakgrunn av kva programfag dei hadde gått på. Eg avgrensa utvalet mitt til ein vidaregåande skule i ei storbygd i Vestland fylke. Dette ville forenkla arbeidet med å rekruttere intervjupersonar samtidig som eg tenkte det ville vere interessant at alle intervjupersonane hadde utgangspunkt i same vidaregåande skule. Det ville sjølvsagt vore interessant og rekruttert intervjupersonar frå ulike skular med ulik storleik samt skular frå ulike geografiske område. Det kan til dømes vere forskjellar mellom skular i by og bygd. Dette er noko ein eventuelt kunne gjort i ei vidare forskning.

For å rekruttere intervjupersonane kontakta eg ein rektor ved ein vidaregåande skule i Vestland. Eg la fram prosjektet mitt og lurte på om vedkomande kunne hjelpe meg med å få tak i intervjupersonar. Rektoren var positiv og ville bidra. Rektoren kontakta og rekrutterte ni mannlege lærlingar som gav meg løyve til å kontakte dei. Ein av dei eg kontakta trekte seg og ville ikkje delta. Eg bestemte meg for å intervju dei resterande åtte. Det er eit relativt høgt tal for ei kvalitativ undersøking, men eg var usikker på kor mykje informasjon kvar enkelt kom til å uttrykke og valde difor å innlemme alle. Alle åtte hadde gjennomført minst eitt år av læretida på intervjutidspunktet.

### 3.2.2 Intervjuguide

Eg tok utgangspunkt i problemstillinga og temaet eg skulle forske på då eg laga intervjuguiden. Eg tok utgangspunkt i «tre-med-grener-modellen» til Rubin og Rubin gjengitt av Thagaard (2018, s. 95). Denne modellen går ut på at hovudtemaet er stammen i treet, og greinene representerer spesifikke tema. Dette er ein metode som ifølgje Thagaard (2018, s. 95) passar godt når temaet for intervjuet er bestemt på førehand.

Eg brukte mykje tid på utforminga, og eg diskuterte mykje med andre i denne delen av prosessen. Det at eg skulle intervju minoritetsspråklege lærlingar med ulike norskkunnskapar var med å påverke kor detaljert eg utforma intervjuguiden. Eg stilte mellom anna spørsmålet om kva faktorar dei meinte var viktig for at dei fekk læreplass heilt i starten av intervjuet i tillegg til at eg avslutta med same spørsmål berre med litt annan ordlyd. Dette synt seg å vere lurt, ettersom eg fekk meir utdjupande svar når eg stilte spørsmålet om igjen. I nokre tilfelle gav lærlingane tilleggsinformasjon som svar på avslutningsspørsmålet.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju

Før eg tok kontakt med lærlingane, tenkte eg nøye igjennom korleis eg skulle forklare prosjektet mitt for dei. Eg var klar over at det kunne verte misforståingar på grunn av språklege utfordringar, difor



var dette viktig å tenke igjennom på førehand. Eg la mykje arbeid både i korleis eg skulle forklare prosjektet samt formålet med det. Dette er også noko Dalland (2021, s. 82) framhevar som viktige faktorar i første kontakt med intervjupersonane. Det er med på å legge grunnlaget for eit godt møte. Eg la også vekt på at intervjupersonane skulle få velje når og kor intervjuet skulle gjennomførast. Å la intervjupersonen velje, er ifølgje Tjora (2020, s. 121) med på at intervjuet kan gjennomførast på ein plass dei føler seg trygge. Det kan vere med på å skape ei god stemning rundt situasjonen. I mitt prosjekt ville tre av intervjupersonane at det skulle gjennomførast heime hjå dei, mens dei fem andre ville møtast på ein nøytral plass. Det viktige for desse fem var at det var i nærleiken av der dei budde. Eg passa på å informere dei tre som skulle intervjuast heime om at det ikkje måtte vere andre til stades, og at ein ikkje måtte verte forstyrra undervegs. Eg informerte også alle om tidsramma for intervjuet. Her passa eg på å be om litt meir tid enn eg trudde det ville ta for å unngå at intervjupersonane skulle verte påverka av dette mot slutten av intervjuet. Dalland (2021, s. 87) hevdar dette er lurt å gjere.

Eg hadde lita erfaring med å gjennomføre intervju frå før. Eg gjorde viktige erfaringar av å gjennomføre to intervju i eit pilotprosjekt tidlegare i masterutdanninga mi samt av å gjennomføre eit prøveintervju på ein medstudent. Thagaard (2018, s. 94) understrekar at det er igjennom eigen praksis den beste opplæringa skjer, og at prøveintervju er viktig kvar gong ein startar eit nytt forskingsprosjekt. Eg diskuterte også med andre som fatta interesse for prosjektet. I tillegg las eg litteratur om kvalitativ metode for å heve kvaliteten på gjennomføringa av intervjuet. Skulle eg ha gjennomført dette masterprosjektet igjen, ville eg ha gjennomført eit meir nøyaktig prøveintervju med ein kandidat som likna mest mogleg på dei åtte som er innlemma i prosjektet.

Når eg møtte lærlingane for å gjennomføre intervjuet, var den uformelle samtalen før eg begynte på informasjonsdelen om prosjektet viktig for meg. Eg ville prøve å skape ein tillitsfull atmosfære før den formelle delen av intervjuet starta. Dette håpte eg ville bidra til openheit, og at det ville påverke mengda informasjon eg fekk rundt temaet på ein positiv måte. Thagaard (2018, s. 99) hevdar at å skapa ein tillitsfull og fortruleg atmosfære bør vere eit overordna mål for intervjusituasjonen. Den uformelle samtalen bidrog til dette. Etter denne første opningsfasen i samtalen starta eg med å gå igjennom informasjonsskrivet eg hadde sendt til dei på førehand. Eg forsikra meg om at dei forstod kva prosjektet gjekk ut på og kva det innebar for dei å delta før dei samtykka med ei underskrift. Eg la vekt på å forklare korleis eg ivaretok anonymiteten deira og kva det innebar at eg som intervjuar hadde teieplikt. Eg forklarte også kvifor eg nytta lydopptakar og kva som var formålet med denne. Denne informasjonen oppfatta eg som viktig å bruke tid på å forklare før intervjuet starta fordi eg opplevde ved fleire høve ei usikkerheit retta mot lydopptakaren som låg på bordet.

Eg starta sjølv intervjuet med generelle bakgrunnsspørsmål som var enkle for lærlingen å svare på. Dette var bevisst med tanke på å få i gang samtalen samtidig som det var med å på ufarleggjere og skape ein trygg situasjon. Når eg begynte å stille spørsmål om temaet, starta eg med eit ope spørsmål. Dette spørsmålet stilte eg som sagt igjen med ein litt anna ordlyd mot slutten av intervjuet. Spørsmålet var: «Når me no skal avslutte, er det mogleg for deg å peike på den aller viktigaste faktoren eller faktorane til at du fekk deg lære plass?». Dette var nyttig. I fleire av intervjuene fekk eg meir og ny informasjon når eg stilte spørsmålet igjen mot slutten av intervjuet. Lengda på intervjuene varierte mellom 15 og 25 minutt.

Undervegs hadde eg fokus retta mot å lytte samt å gi bekræftande tilbakemeldingar, både med kroppsspråk og verbalt. Det var viktig for meg å få bekræfta at eg hadde forstått informasjonen dei gav rett med tanke på eventuelle misforståingar som kunne oppstå på bakgrunn av språkutfordringar. Dette gjorde eg ved å stille spørsmål som «Forstod eg deg rett når du sa at...?» eller «Så det du seier er at...?» og liknande. Å skape ei forståing mellom intervjuerperson og intervjuar er eit sentralt mål i intervjusituasjonen, hevdar Jacobsen (2013, s. 99). For å skape denne felles forståinga er intervjuaren sine tilbakemeldingar viktige bidrag ifølgje Thagaard (2018, s. 100). Ho hevdar vidare at å ta regi over intervjusituasjonen er noko som «innebærer at vi kommer frem til en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til den andre, og gi tilbakemeldinger som bidrar til å utvikle intervjuet vidare» (Thagaard, 2018, s. 100).

## 3.3 Datahandsaming

I analysearbeidet av datamaterialet har eg valt å nytte stegvis-deduktiv induktiv metode, vanlegvis forkorta til SDI. Nedanfor beskriv eg korleis eg har analysert datamaterialet ved hjelp av SDI, men først forklarar eg korleis eg transkriberte intervjuene og kva val eg tok i den prosessen.

### 3.3.1 Transkripsjon

For å bli godt kjend med datamaterialet allereie i starten, transkriberte eg intervjuene sjølv. Det var fordelaktig når eg seinare skulle analysere materialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) hevdar at transkribering av intervju er ei strukturering av materialet i tekstform, og at denne struktureringa er starten på sjølv analysen. Eg transkriberte så nøyaktig og ordrett som mogleg til nynorsk skriftspråk, som også var informantane si målform, for ikkje å risikere å endre meiningsinnhaldet i informantane sine utsegner. Likevel såg eg det som hensiktsmessig å korrigere grammatikalske feil under transkriberinga for å lette kodinga seinare utan å gjere datamaterialet upåliteleg. Det er ikkje informantane sitt talespråk i seg sjølv som er gjenstand for undersøkinga, men innhaldet dei

formidlar gjennom språket. Eg modererte til dømes ordstilling, verbbøying, uttalefeil og stotring.

Døme nedanfor illustrerer noko av dette:

Ei tenkt ordrett transkribering:

Intervjuar: Fekk du noko hjelp til å skaffe deg læreplass?

Informant 2: Nei. Me har barre søkte. Me har fått barre informasjon på skulen sånn i klassen om kossen, korleis skal me søke, om me måtte søke på alle plassar og sånne ting. Elles da me har ikkje fått noko hjelp.

Mi modererte transkribering:

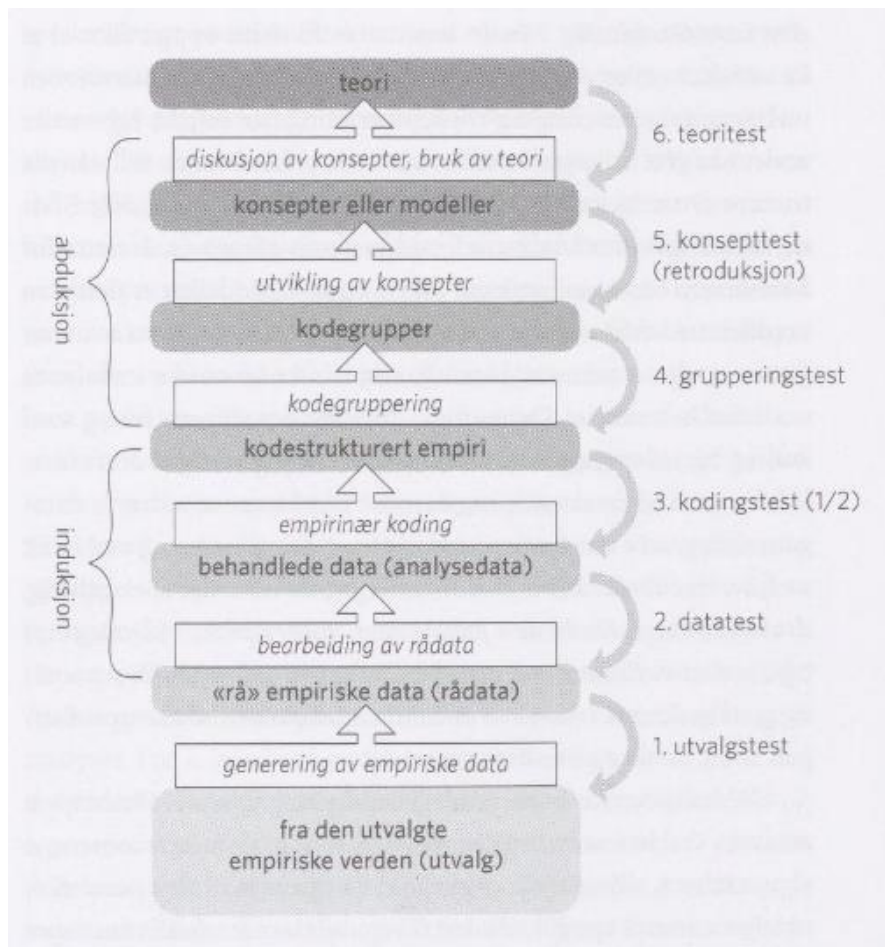
Intervjuar: Fekk du noko hjelp til å skaffe deg læreplass?

Informant 2: Nei. Me søkte berre. Me fekk berre informasjon på skulen sånn i klassen om korleis me skulle søke, om me måtte søke på alle plassar og sånne ting. Elles fekk me ikkje noko hjelp.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206–207) understrekar at det ikkje er standardreglar for om ein skal transkribere ordrett talespråk eller på normert skriftspråk, eller om ein skal ta med alt av detaljer som for eksempel pausar og uttrykk som latter og liknande. Kva transkripsjonen skal brukast til er med på å avgjere dette. Eg sette punktum og komma for å markere pausar og tok ikkje med latter eller lydmalande nøling.

### 3.3.2 Dataanalyse

Målet med analysen er som Tjora (2020, s. 195) hevdar å få lesarar av forskinga til å auke kunnskapen om området det vert forska på utan at dei må gå gjennom alle data som er innhenta i løpet av prosjektet. Som sagt har eg i analysen av datamaterialet valt å nytte Aksel Tjora sin stegvis-deduktiv induktiv metode også kalla SDI. I denne metoden jobbar ein i oppadgåande og nedadgåande etappar parallelt. Frå data mot teori i ein induktiv prosess (oppadgåande) samstundes som at ein i ein deduktiv prosess (nedadgåande) sjekkar tilbakekoplingar frå teori mot empirien (Tjora, 2020, s. 18). Følgjande figur illustrere dette:



Figur 3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Metoden har nysgjerrighet som utgangspunkt, og målet med den er generaliserbar forståing. (Tjora, 2018, s. 10).

Det er ulike grunnar til at eg har valt SDI-metoden i mitt prosjekt. Det er ein modell som ifølgje Tjora (2018, s. 10) eignar seg godt for små prosjekt. I ein analyseprosess som fort kan verte uoversiktleg, er det fint å ha ein stegvis metode som opprettheld ei viss form for systematikk. Det var også viktig for meg at analysemetoden skulle vere empirinær. Eg har som forskar kunnskap og ulike forventingar som eg i minst mogleg grad ville at skulle påverke analysen. Dette reduserer ein ifølgje Tjora (2020, s. 197) ved å reindyrke ei induktiv empirinær koding. Med dette meiner han at ein i kodane skal bruke omgrep som allereie er i datamaterialet, og at kodane skal ivareta det heilt spesifikke materialet ved at dei ligg tett på utsegnene til intervjupersonane. Dette la eg stor vekt på då eg koda, noko figur 3.2 viser døme på.

- 5 Utplassering
  - At eg viste at eg kan noko
  - Då eg var ferdig på utplasseringa sa vegleiare
  - då eg var ferdig på utplasseringa, søkte eg he
  - Eg har fått vist fram mykje på utplassering. Eg
  - Eg har vore der i praksis, på utplassering der,
  - Eg reiste til begge plassar på utplassering og
  - Eg spurde masse når eg var på utplassering. E
  - Eg var veldig engasjert på jobben når eg had
  - I dei første to vekene var eg sånn forsiktig og

Figur 3.2. Døme på empirinær koding

Eg brukte dataprogrammet NVivo i arbeidet med kodinga. Eg la inn transkripsjonane i programmet og nytta dette til resten av analysearbeidet. Eg opplevde det som nyttig fordi det etter kvart vart eit stort kodeomfang. Dei åtte intervjutranskripsjonane resulterte i vel 200 empirinære kodar. Etter at kodinga var gjort, laga eg kodegrupper. Dette vart også gjort induktivt med empirien som utgangspunkt, men ein kan på dette stadiet ifølgje Tjora (2020, s. 211) tillate seg å vere open for teoretiske innspel. Kodegruppene skal danne utgangspunktet for utviklinga av tema i analysen (Tjora, 2020, s. 208). Eg enda opp med fem kodegrupper og ei restgruppe. Desse kodegruppene vart laga på bakgrunn av tema i kodane. Kodar som hadde ein tematisk samanheng vart plasserte i same kodegruppe. I restgruppa samla eg kodane som eg såg på som irrelevante for vidare analyse. Figur 3.3 syner oversikt over kodegruppene.

- Codes**
- ⊕ Name
  - ⊕ ○ 1 Eigeninnsats og personlege eigenskapar
  - ⊕ ○ 2 Støtte frå andre
  - ⊕ ○ 3 Utplassering i bedrift
  - ⊕ ○ 4 Norskkunnskapar
  - ⊕ ○ 5 Karakterar og fråvær
  - ⊕ ○ 999 Rest

Figur 3.3 Kodegrupper

Ifølgje Tjora (2020, s. 207–208) er det i dette grupperingsarbeidet at ein stakar ut retninga for undersøkinga. Som hovudregel vil kodegruppene ligge til grunn for utvikling av tema i analysen.

Etter at eg var ferdig med kodegrupperinga, starta eg prosessen med konseptutviklinga. I motsetnad til arbeidet med kodegruppering så skal teori ta større styring i denne delen av analysen (Tjora, 2020, s. 211). I utviklinga av konsept/tema gjorde eg det som Tjora (2020, s. 211) kallar konsepttest. Her kopla eg dei fem kodegruppene opp mot teori for å få meir klarheit i kva kodegruppene faktisk handla om, og om denne teorien var relevant. Eg valde å halde på dei fem kodegruppene mine som konsept fordi kodegruppene er empirinære samtidig som eg kunne kople dei opp mot teori om føresetnader for å vere agent i eige liv.

## 3.4 Kvaliteten på forskinga

I dette underkapittelet presenterer eg forskinga sin kvalitet og truverdigheit ved å gjere greie for reliabiliteten, validiteten og generalisering.

### 3.4.1 Reliabilitet

«Vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). For å auke reliabiliteten i ei forskning hevdar Thagaard (2018, s. 188) at forskaren må vere konkret og spesifikk i skildringa av framgangsmåten for å utvikle data slik at forskingsprosjektet blir gjennomsiiktig. Det er også viktig å reflektere over og gjere greie for korleis posisjonen til forskaren kan påverke forskingsarbeidet. Tjora (2018, s. 83) legg vekt på at det vil vere umogleg med ein fullstending nøytralitet. Forskaren sitt engasjement kan betraktast som støy, men også som ein ressurs meiner han.

For å auke reliabiliteten i forskinga mi har eg vore bevisst på kva val eg har teke med tanke på metode, rekruttering, utarbeiding av intervjuguide, lydopptak, transkribering og analyse. Dette har eg prøvd å skildre på ein best mogleg måte i metoddelen ovanfor for å nettopp skape eit «gjennomsiiktig» forskingsprosjekt som både Thagaard (2018) og Tjora (2018) er inne på i sin litteratur. At eg nyttar SDI som analysemodell, er også eit bevisst val for å få ei empirinær koding som i minst mogleg grad skulle verte påverka av posisjonen min som forskar.

### 3.4.2 Validitet

Grønmo (Grønmo, 2016, s. 261) forklarar at validitet handlar om gyldigheita til datamaterialet med omsyn til ei konkret problemstilling. *Kompetansevaliditet* er ein av validitetstypane Grønmo (2016, s.

254–255) trekker fram. Det går ut på om datainnsamlinga er gjort på ein kompetent måte. Han hevdar vidare at det også handlar om forskaren si evne til å justere opplegget for datainnsamling undervegs om det viser seg å vere nødvendig. Tidlegare i masterstudiet gjennomførte eg ein pilotstudie blant minoritetsspråklege gutar på ein ungdomsskule der eg fekk øve meg på innsamling av kvalitative data. Eg har også gjennomført prøveintervju på medstudentar. Dette har vore med på å gi meg betre føresetnader for datainnsamlinga. Det har vore med på å auke kompetansen min og dermed kompetansevaliditeten i undersøkinga. Eg gjorde småjusteringar undervegs i intervjuperioden. Den viktigaste var at eg blei meir bevisst på å tilpasse meg lærlingane sitt norskspråklege nivå. Eg oppfatta etter kvart raskare når det var nødvendig å presisere og forklare vanskeleg ord eller omgrep for dei.

Ein anna validitetstype er *kommunikativ validitet* som ifølgje Grønmo (2016, s. 255) betyr at forskaren diskuterer og drøftar med andre om datamaterialet treffer godt ut ifrå problemstillinga i studien. Å diskutere med andre som har kompetanse, kan bidra til at svakheiter og problem ved datamaterialet vert avdekkja ifølgje Grønmo (2016, s. 255). Eg diskuterte den semistrukturerte intervjuguiden med andre før eg starta undersøkinga. Det hjelpte meg til å formulere betre spørsmål som igjen forbetra validiteten. Sidan eg verken er ein del av eit pedagogisk miljø i den vidaregåande skulen, eller har kunnskapar i faget norsk som andrespråk, ser eg i ettertid at eg kunne ha oppsøkt meir kompetente samtalepartnarar for å auke den kommunikative validiteten.

Når ein nyttar kvalitative intervju som metode, gjeld validiteten også at omgrepa som blir operasjonaliserte i undersøkinga relaterer seg presist til problemstillinga. Denne forma for validitet vert vanlegvis omtalt som *begrepsvaliditet* (Grønmo, 2016, s. 252–253). Eg ville undersøke kva lærlingane *meiner* om årsakene til at dei har fått læreplass og passa difor på å stille opne spørsmål først og sist i intervju: «Kva *meiner* du er *grunnane* til at nettopp du har fått læreplass?» og «Når me no skal avslutte, er det mogleg for deg å *peike på* den aller viktigaste *faktoren eller faktorane* til at du fekk deg læreplass?».

### 3.4.3 Generalisering

Ifølgje Tjora (2020, s. 238–239) er generalisering eit mål innanfor det meste av samfunnsforskning. Han viser til tre former for generalisering: *naturalistisk generalisering*, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*. Som eg har skildra under punkt 3.3.2 har eg benytta analysemodellen stegvis-deduktiv induktiv metode. Modellen har konseptuell generalisering som mål. Tjora (2020, s. 239) sin definisjon på konseptuell generalisering er at «man kan ved kvalitativ forskning utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (caser) enn det (eller de) som

er studert». Dette skal ikkje berre utviklast frå empirien i datamaterialet, men også involvere tidlegare forskning og teori for å sikre relevans utover data som er analysert i prosjektet. Dette gjer ein i steget konseptutvikling i SDI-modellen (sjå figur 3.1). Det vil støtte opp under ei større gyldigheit og generaliserbarheit. Denne forma for generalisering skal altså gjerast etter koding og kodegruppering som igjen er med på å sikre ei konseptuell generalisering ut frå prosjektet og ikkje ein forhasta konklusjon frå forskaren si side (Tjora, 2020, s. 245–246). Sidan dette er ei kvalitativ undersøking, kan eg ikkje ut i frå denne generalisere på populasjonsnivå. Eg meiner likevel at kodegruppene kan vere relevante og av interesse for andre som studerer dei same fenomena. Eg har difor kome fram til at dei er treffande som konsept. Dei er utvikla både frå empirien og tidlegare forskning og teori.

## 3.5 Etiske vurderingar og val

All forskning skal vere forankra i anerkjende etiske verdiar, og det er krav om at forskaren held seg til dei etiske prinsippa som gjeld (Befring, 2015, s. 28; Thagaard, 2018, s. 20). Når ein forskar, må ein halde seg innanfor forskningsetiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeider forskningsetiske retningslinjer på bakgrunn av normer for god forskningsetikk (Befring, 2015, s. 31). Eg har halde meg til desse retningslinjene gjennom heile prosjektet for at det skal vere gjennomført på ein etisk og forsvarleg måte.

### 3.5.1 Intervjusituasjonen

Det er ulike etiske utfordringar ein kan møte i ein intervjusituasjon. Ein skal som Thagaard (2018, s. 113–114) er inne på, ha respekt for intervjupersonane sitt privatliv og vurdere kor nærgående og personlege spørsmål ein stiller. Forskaren har ansvar for at intervjupersonen sin autonomi vert ivareteke. Vidare er det viktig etisk at forskaren går inn i intervjusituasjonen med høg grad av nøytralitet. Det er intervjupersonane si eiga forståing av sin eigen situasjon som skal komme fram, ikkje forskaren sin teori og forforståing (Thagaard, 2018, s. 113–114). Intervjupersonane er flyktningar og har truleg hatt oppleveringar som kan vere vanskelege for dei også i ettertid. Eg tenkte på dette før eg intervjuar dei. Eg ville unngå å sette dei i situasjonar som kunne føre til at dei gav informasjon som ville skape vanskar for dei i ettertid. Slik informasjon hadde dessutan liten relevans for problemstillinga. Eg spurde til dømes ikkje om kva grunnen var då to av lærlingane fortalde at dei hadde litt fråvær. Eg forfølgde helle ikkje trådar når lærlingane kom inn på krig og opplevingar i heimlandet. Eg styrte samtalen gjennom å vere positiv og nøytral, og eg var heile tida opptatt av å halde meg til tema.



### 3.5.2 Informert samtykke

Før eg starta kvart intervju, gjekk eg igjennom informasjonsskrivet for prosjektet saman med intervjupersonen. Dette hadde eg også sendt han i god tid på førehand. Før dei gav samtykket sitt om å delta i form av ei underskrift, forsikra eg meg om at dei hadde forstått kva det innebar å delta. Eg la vekt på at dei forstod informasjonen eg la fram, og at samtykke var gitt på eit fritt, informert og forstått grunnlag. Med tanke på den språklege bakgrunnen til deltakarane var det spesielt viktig å bruke god tid på denne gjennomgangen, og eg samtalte med dei om informasjonen for å forsikre meg om at dei hadde forstått den. Befring (2015, s. 31–32) legg vekt på at det er viktig at den som er prosjektansvarleg forsikrar seg om at informasjonen som er gitt, skal vere forståeleg og forstått.

Eg nytta ein mal som Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatilsyn (NSD) har utarbeidd då eg laga informasjonsskrivet. Denne har som formål å gi deltakarar i forskingsprosjekt informasjon på ein måte og eit omfang som dei har krav på. NSD tilrår at ein bruker malen som dei har utarbeidd, noko eg òg tykte var nyttig (NSD, 2023). Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ligg som vedlegg 2.

### 3.5.3 Konfidensialitet

Eit anna grunnprinsipp for ein etisk forsvarleg forskingspraksis er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24–26). Ifølgje Befring (2015, s. 32) har informantar i forskingsprosjekt krav på at alle opplysningar om personlege forhold vert behandla konfidensielt, og at innsamla forskingsdata skal vere anonymisert. Det vert også stilt strenge krav til bruk av namnelister og makulering samt faste reglar for lagring og oppbevaring av data.

All informasjon eg samla inn i prosjektet vart lagra på ein passordbeskytta datamaskin som berre eg har tilgang til. Eg nytta også ein eigen diktafon til intervju som har vore innelåst når den ikkje har vore i bruk. Etter intervjuet vart lydfila transkribert og lagra på ein passordbeskytta datamaskin. Det er ikkje brukt namn i intervjuet, alle intervjupersonane fekk i staden eit nummer. Kravet om konfidensialitet vart godt opplyst til deltakarane og har vore styrande gjennom heile prosessen.

### 3.5.4 Meldeplikt

Forskningsprosjekt som behandlar personopplysningar er meldepliktige. Forskningsprosjekt som vert gjennomført ved universitet, høgskular eller andre forskingsinstitusjonar skal meldast til NSD (Thagaard, 2018, s. 22). Eg handsamar ikkje sensitive personopplysningar i mitt prosjekt, men sidan eg nyttar lydopptak, er prosjektet meldepliktig fordi stemme på lydopptak også vert rekna som ei personopplysning (NSD, 2023). Prosjektet mitt blei godkjent i august 2022 med ein prosjektperiode fram til juli 2023.

## 4. Presentasjon og tolking av funn

I dette kapittelet legg eg fram funna i undersøkinga for å få svar på problemstillinga. Her presenterer og tolkar eg lærlingane sine refleksjonar om kva dei meiner er grunnane til at nettopp dei har fått læreplass. Kodegruppene/konsepta som eg laga i analysen presentert i metodekapittelet 3.3.2 strukturerer presentasjonen av funna. Eg laga følgjande kodegrupper: *Eigeninnsats og personlege eigenskapar*, *Støtte frå andre*, *Utplassering i bedrift*, *Norskkunnskapar* og *Karakterar og fråvær*. Den siste kodegruppa endra eg namnet på til *Karakterar og frammøte* fordi det er meir dekkande. Lærlingane sine utsegner vert sitert og forklart i presentasjonen nedanfor for å eksemplifisere og underbygge funna.

For å ivareta anonymiteten til lærlingane tildelte eg dei kvart sitt nummer. Eg har valt å bruke lærlingane sine nummer ved kvart lengre sitat for å vise at alle åtte er representerte i presentasjonen. Tabellen nedanfor gir opplysningar om dei som er relevante i denne samanhengen.

Lærling nr.	Alder	År i Noreg (ca.)	Lærefag
1	23	7	Tømrar
2	22	5	Helsefagarbeidar
3	24	7	Yrkessjåfør
4	21	7	Tømrar
5	19	5	Tømrar
6	22	6	Lette køyretøy
7	21	7	Energimontør
8	22	7	Helsefagarbeidar

Tabell 4.0 Presentasjon av intervjupersonane

### 4.1. Eigeninnsats og personlege eigenskapar

I dette underkapittelet presenterer eg funn som er henta frå kodegruppa *Eigeninnsats og personlege eigenskapar*. Med eigeninnsats meiner eg funn som handlar om kva lærlingane meiner dei sjølv har bidratt med for å få læreplass. Med personlege eigenskapar meiner eg funn som handlar om personlege evner eller karaktertrekk lærlingane tillegg seg sjølv. I presentasjonen under deler eg funna grovt inn i desse to kategoriane, sjølv om det ikkje alltid er eit skarpt skilje mellom dei.

Det viktigaste hovudfunnet i denne kodegruppa er at lærlingane legg stor vekt både på eigeninnsatsen sin og relevante eigenskapar dei innehar. Dei meiner dette er hovudårsaka til at dei har fått læreplass. «Det er meg sjølv. Det er meg sjølv», seier Lærling 4. Men både han og dei andre utdjuar og nyanserer kva dei meiner med dette . Dei har gjort det på ulike måtar og i ulik grad.

Alle åtte framhevar at eigeninnsatsen deira har handla om at dei «har jobba hardt». Dei har vore engasjerte, vore fokuserte i læresituasjonar og prøvd å lære av det som har skjedd rundt dei. Fleire nemner også at dei var opptatt av å møte presis eller i forkant. Ein av lærlingane meiner at den fokuserte og disiplinerte åtferda hans under utplasseringa førte til at han fekk læreplass i ei bedrift som i utgangspunktet ikkje ønskte å ta inn lærling. Han nemner spesielt at han prøvde å legge vekk telefonen for ikkje å bli distraherert.

Berre ein av lærlingane nemner at innsatsen hans i teorifag på skulen og at han alltid gjorde leksene sine, var hovudårsaka til at han fekk læreplass. Kva han og dei andre meiner om dette, kjem eg nærare inn på i underkapitla 4.4 Norsk kunnskapar og 4.5 Karakterar og fram møte. Det er verd å merke seg at då lærlingane vart intervjuet, var det mellom eitt og vel to år sidan dei gjekk ut av vg2. Informasjonen dei gav, blei gitt i ein lærlingkontekst, ikkje i ein klasseromskontekst. Avstanden i tid til klasserommet, kan ha vore medverkande til at erfaringane frå skulekvardagen som ikkje var så presente, heller ikkje kom fram i intervjuet når eg stilte opne spørsmål.

Fleire av lærlingane meiner det har vore viktig å vise seg fram. Ein av dei meiner det er hovudårsaka til at han fekk læreplass. Det har altså ikkje vore nok for dei berre å yte noko ekstra. Det har òg vore viktig for dei at andre har lagt merke til innsatsen deira. Dei nemner at dei har fått vist fram både at dei har lyst til å lære, at dei kan noko og at dei kan jobbe hardt. Sitatet nedanfor illustrerer noko av dette. Lærling 7 seier:

Det viktigaste er at eg har stått på heile tida liksom. Eg har vist meg. Eg meiner eg har vist meg fram at det eg har lyst på er elektro og energimontør. Så det er viktigast eigentleg. Det å vise seg fram som engasjert. Det å engasjere seg og møte opp presis. Det som gjorde det, trur eg.

Fleire lærlingar meiner at å spørje og vise nysgjerrigheit er ein annan måte å vise engasjement på. Dei spør både for å lære, for å få arbeidsoppgåver eller få hjelpe til. Ein av lærlingane meiner at han fekk læreplassen mellom anna fordi han har vist fram eit kjenslemessig engasjement for å jobbe. Ved å be om å få hjelpe til, har han vist fram at han «jobbar frå hjarta». Engasjementet sitt viser han vidare når han beskriv korleis han ordla seg då han ringde for å selje seg sjølv inn som potensiell lærling: «Som ein person i telefon eg fortalte at eg er ein viktig mann, ein viktig person. Alle er

viktige, men eg kan vere viktig til denne jobben.»

Å våge å marknadsføre seg slik som lærlingen ovanfor gjorde, vitnar både om arbeidsglede og høg meistringstru i høve til å kunne prestere som lærling. Dette er ein personleg eigenskap. Fleire av lærlingane uttrykker det same. Dei viser liten tvil med omsyn til eigne kvalifikasjonar etter at dei starta på vg1. Dette står i kontrast til grunnskulebakgrunnen deira. Sjå meir om dette i underkapittel 4.4 Norsk kunnskapar.

Eit anna interessant funn er at halvparten av lærlingane meiner at kommunikasjonsevna deira var ei medverkande årsak til at dei har fått lære plass. Dei meiner dei har lett for å snakke med alle og er flinke til å ha kontakt med folk. «Eg er ikkje sånn som går ut av kommunikasjon liksom. Så det er lett å prate med alle», seier ein av dei. I tillegg framhevar eit par av dei at dei har godt humør, likar samarbeid og er hjelpsame. Dette er uttrykk for kommunikasjon i praksis.

To av dei åtte deltakarane var helsefaglærlingar. Desse framhevar at dei har eigenskapar som nettopp er viktige i eit slikt yrke, nemleg empati, tolmodigheit og godt humør. Lærling 2 seier «På jobben er eg eigentleg alltid glad når eg jobbar med dei folka, så eg viser fram det som eg kan.»

Lærling 8 fyller ut:

Den jobben eg gjer, den er jo, eg likar jo. Du må like å jobbe med menneske, sant. Det kan oppstå forskjellig. Dei har jo masse utfordringar, og du må hjelpe til, så du må like å jobbe med menneske og vere på ein måte tolmodig og vere empatisk, ha empati for dei.

Sjølv om det krev ein ekstra innsats å skaffe seg kunnskap ved å ha eller å ha hatt deltidsjobb, reknar eg i denne framstillinga kvalifikasjonar og kunnskap erverva gjennom tidlegare arbeidserfaringar som personlege eigenskapar. Det er her sjølve kvalifikasjonen eg undersøker, ikkje kva dei har gjort for å få den. Hovudfunnet er at fem av lærlingane meinte at erfaringar frå arbeidslivet hadde gitt dei viktig kompetanse og kvalifikasjonar som var medverkande for at dei fekk lære plass. Det gjaldt deltidsjobb innanfor eller utanfor lærefaget. Eit interessant funn var bilmekanikarlærlingen som trekte fram at fagkunnskapane han hadde fått gjennom jobb to år på ein bilverkstad i eit transittland, kom til nytte då han skulle søke om lære plass her i Noreg. Han var så ettertrakta at han kunne velje mellom to bedrifter.

Referansar frå arbeidslivet kan også komme til nytte. Lærling 8 seier. «På dei utplasseringane så gjorde eg det sikkert bra, og dei personane eg hadde med meg dei ga jo opp sånne referansepersonar og dei hadde blitt kontakta. Dei sa ganske mykje positivt.»

Berre ein av lærlingane seier noko om at det er vanskelegare for utlendingar med framandarta namn

og manglande norskkunnskapar å få læreplass. Det er heller ikkje eit spørsmål eg stiller i undersøkinga. Han fortel at sjølv om utlendingane går og leverer søknadane til bedrifter, blir dei kasta i bosset. Dei norske medelevane ordna seg lovnad om læreplass då dei starta i vg1, mens han sjølv blei stressa siste våren fordi han ikkje hadde fått kontrakten i hamn før rett før ferien.

Det siste funnet eg dreg fram er ein eigenskap eg tolkar at fleire har i relativt stor grad. Dei er uthaldande og gir ikkje opp sjølv om dei ikkje står øvst på lista når bedriftene ser seg om etter lærlingar. Den standhaftige Lærling 1 fortel dette om prosessen då han hadde avslutta vg2 utan å ha fått læreplass:

Eg veit ikkje kva andre har gjort, men eg har prøvd sjølv å finne ut ved hjelp av lærarane. Eg ringde opp firma sjølv. Etter eg blei ferdig på vgs-vg2, då ringde eg opp. Eg hugsar det var ein sånn fem-seks gonger til eit firma fordi det var der eg ville ha bygg og anlegg. Første gong sa dei til meg at dei tek ikkje inn lærling i år, ... men han sa til slutt at han kunne finne ut meir. Så venta eg ei veke. Så ringde eg igjen etter ei veke. Ca. fire gonger så ringde eg han, og så sa han at du kan komme her og jobbe hos oss om sommaren så ser vi etter sommaren. Og då jobba eg i fire veker om sommarferien, og etter det så fekk eg lærlingplass.

Funna i denne kodegruppa kan kort oppsummerast slik: Lærlingane meiner at dei har fått læreplass fordi dei har lagt ned hardt arbeid og ein ekstra innsats under yrkesutdanninga si. Dei har vore engasjerte, skaffa seg arbeidserfaringar ved hjelp av si eiga drivkraft og forstått at det er viktig å vere frimodige og vise fram kvalitetane sine. Det nyttar ikkje «å vere ein person som berre skal sitte og sjå at jobben skal komme til meg. Det går ikkje an.» Arenaen dei først og fremst har fått vise seg fram på, er i YFF ute i bedrifter. Eg spurde spesielt om dette i intervjuet. Svare eg fekk gjorde at eg laga ei kodegruppe for dette. Sjå underkapittel 4.3.

## 4.2 Støtte frå andre

Alle lærlingane nemner støtte frå andre som ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass. Dei nemner både støtte frå skulen og støtte dei har fått frå personar utanfor skulen. På skulen er det yrkesfaglærarar som har gitt dei denne støtta. Utanfor skulen har dei fått støtte frå ulike hald og i ulik grad. Framstillinga nedanfor viser meir detaljert kva funn eg har gjort om kven som har støtta lærlingane og korleis dei har fått støtte.

Sju av dei åtte lærlingane seier at dei har fått støtte av yrkesfaglæraren til å skaffe seg læreplass. Det lærlingane fortel, vitnar om at dei har hatt ein positiv og tillitsfull relasjon til yrkesfaglærarane. Støtta dei har fått er hovudsakleg av verbal karakter. Yrkesfaglærarane har oppmuntra elevane til å vere

sjølvstendige samt at dei har gjeve konkrete tips om kor og korleis dei skal gå fram. Eg tolkar funna som at yrkesfaglærarane har lagt til rette for at elevane skal ha eigarskap til prosessen og slik sett fungere som agentar sjølv. Til dømes fekk ein lærling råd av læraren om at han skulle ringe til bedrifta sjølv fordi det ville verke meir positivt. Dette førte til at han fekk lære plass. Lærling 3 skildrar støtta han har fått slik: «Lærarane prøvde å hjelpe av og til. Viss du spør dei så kan dei hjelpe deg litt. Dei kan gi deg litt tips om kor du må søke, kva vi må skrive på cv-en eller søknaden. Så dei hjelper litt.»

Eit funn er også at yrkesfaglærarane kan gi støtte ved å gripe sterkare inn når eleven treng meir hjelp til å få lære plass. Lærling 6 fortel om ein lærar som har vore ein god samtalepartner og lytta ekstra til han då han i utgangspunktet hadde fått ein lære plass han ikkje ønskte å ta i mot. Eleven ville heller gå i ei anna fagleg retning innanfor lærefaget. Læraren etterkom eleven sitt ønske og tilbydde eleven å ringe bedrifta for han. Lærlingen har også lagt merke til at læraren er tilfreds med utfallet: «Så når eg reiste dit og hadde fått sånn lærlingplass, var han veldig fornøgd fordi han hjalp meg både første året og andre året. Han var ein veldig god lærar.»

Eit liknande funn er lærlingen som siterer yrkesfaglæraren for å beskrive korleis han fekk støtte: «Du eg fann denne. Denne skal du ta. Denne moglegheita og utplasseringa der og vise du kan noko. Så skal dei kanskje gi deg lærlingplass. Eg skal spørje dei.» Eg tolkar lærlingen som at han har hatt tillit til yrkesfaglæraren og at han opplevde han som positivt støttande sjølv om læraren uttrykte seg nokså autoritært. Lærlingen fortel vidare at læraren sa at han måtte «sette pris på» at han måtte jobbe hardt for å få god lære plass. Lærlingen konkluderer med å fortelje at yrkesfaglæraren har hjalp han mykje.

Sjølv om berre éin av lærlingane seier at han ikkje har fått hjelp av yrkesfaglæraren i det heile, er også dette eit interessant funn. Det viser seg at heller ikkje han har skaffa seg lære plass heilt på eiga hand. Lærlingen poengterer at det er han sjølv som har jobba, men på spørsmål om han har fått hjelp av nokon andre, gir han uttrykk for at han har fått betydningsfull støtte utanfor skulen. Han har oppsøkt ein fritidsaktivitet og fått tilhøyrse og ein positiv relasjon til ein vaksen som støttar han. Eg tolkar det som at lærlingen legg ekstra vekt på denne støtta fordi den kjem frå ein autoritetsperson. Lærling 7 forklarar det slik:

Det er ordføraren faktisk. Eg har god kontakt med han. Han har vore trenaren min, og han hadde veldig lyst til å ha meg her i kommunen. Så difor kan hende det er på grunn av det òg. Så han hadde ringt fleire gonger til sjefen og sagt «Han må de ha.» ... Ja, eg hadde det på cv-en òg som referanse. Ordføraren hadde eg som ein referanse.

Fire andre lærlingar meiner dei har fått støtte frå andre utanfor skulen til å skaffe seg læreplass. Eit funn er at hjelp ut i arbeidslivet på eit tidleg tidspunkt, kan bidra til å få læreplass. Lærling 4 fortel at han fekk læreplass gjennom personleg kjennskap som starta då han budde i eit butiltak for mindreårige flyktningar. Ein av dei tilsette der formidla eit tilbod til guten om å få vere med på eit ulønna praktisk tømrrararbeid i ei bedrift før han begynte på vidaregåande skule. Guten tok i mot tilbodet og fekk seinare sommarjobb, utplassering og læreplass same stad. Han uttrykker at han vart passa på og hjelpt i butiltaket. Den same lærlingen seier også at han fekk støtte av dei andre ungdommane han budde saman med der. Det er eit interessant funn at ingen andre av lærlingane nemner støtte frå jamaldrande i intervjuet.

Ein av lærlingane ser ein samanheng mellom den støtta han fekk heilt i starten då han blei busett i ein kommune og at han er lærling i dag. «Eg hadde ein verje fram til eg var 18 år. Ho var ansvarleg for dokument og sånn. Ho støtta meg. Ho sa: Du må skaffe deg ei utdanning.» Funnet viser at lærlingen tidleg forstod at verja ønskte å støtte han. Han lytta til og handla i tråd med rådet han fekk.

Lærling 2 og Lærling 8 som begge skal bli helsefagarbeidarar, skil seg litt ut frå dei andre også i denne kodegruppa. Dei fortel direkte om støtte dei har fått frå rettleiaren som dei hadde då dei var utplasserte. Begge meiner at rettleiaren hadde gitt dei gode referansar, og at dette hjelpte dei til å få læreplassen. Den eine blei i tillegg oppmoda om å søke helgejobb og vikarjobb på institusjonen.

Kort oppsummert viser funna at lærlingane har fått meir støtte frå andre enn dei kanskje er klar over. Sju av dei åtte lærlingane nemner støtte frå yrkesfaglærarane. Læraren har ikkje gitt eleven læreplass opp i hendene, men oppmuntra og gitt tips undervegs. Tre av dei sju nemner støtte i miljøet utanfor skulen. To har fått støtte i heimemiljøet i butiltaket, mens berre ein har fått støtte frå ein vaksen han har møtt i samband med ein fritidsaktivitet. Som allereie nemnt, fortel dei to helsefaglærlingane om støtte frå rettleiaren dei hadde i YFF under utplassering. Kva lærlingane elles meiner om samanhengen mellom utplassering og læreplass vert presentert i neste underkapittel.

## 4.3 Utplassering i bedrift/arbeidsplass

Sju av åtte lærlingar har fått læreplass i ei av bedriftene/arbeidsplassane der dei har vore utplasserte som ein del av faget YFF. Hovudfunnet er at desse lærlingane meiner at det er ein positiv samanheng mellom det som skjedde under utplasseringa og at dei har fått læreplass same stad. Fleire av spørsmåla i intervjuguiden handla om utplassering i bedrift/arbeidsplass, men det er viktig å påpeike at seks av dei åtte lærlingane nemnde utplassering som ei av årsakene til at dei fekk læreplass allereie i starten av intervjuet før dei hadde fått desse spørsmåla.

Funnet viser at lærlingane har forstått at det har vore viktig å skape ein relasjon til utplasseringsbedrifta for å få sjansen til å få læreplass. Dei er bevisste på at dei blir iaktatt og vurderte når dei er på utplassering og har evne til å sjå seg sjølv utanfrå med praksisrettleiaren sitt blikk. Difor har dei vore opptatt av å få vist fram eigenskapane sine og kva dei kan. Lærling 4 skildrar prosessen slik:

Eg har alltid hatt lyst å jobbe. No òg, det same no òg. Eg er litt nysgjerrig. Eg spør masse. Viss eg ikkje har noko å gjere, så spør eg om eg kan gjere noko. Ofte på utplassering så ser du masse på og ikkje jobbar. Det gjorde eg, mens han viste. Han såg det på meg at eg hadde lyst å jobbe. Så han sa berre til meg «Beklagar at eg ikkje har masse til deg». Men etter kvart så fekk eg meir og meir jobb.

Eitt av funna viser at lærlingane har merka seg at praksisrettleiarane har lagt merke til kva slags personlege eigenskapar dei har vist fram. Rettleiarane har blitt kjende med dei og sett at dei er motiverte, nysgjerrige, lærevillige og sjølvstendige. Ein av lærlingane meiner at praksisrettleiaren har sett at han har utmerka seg som meir lærevillig samanlikna med andre elevar i praksis. Lærlingen meiner han kanskje ikkje var som mange andre ungdommar som var passive og lite aktive under utplasseringa. Ein annan, Lærling 8, fortel at sjølvstendigheita hans har blitt verdsett:

I dei første to vekene var eg sånn forsiktig og var med på og observerte og sånt. Men i dei siste to vekene så gjekk eg heilt på eiga hand. Då var dei veldig sånn overraska. Det var ikkje så veldig mange som gjekk på eiga hand i utplasseringa. Men eg klarte det så.

Eit anna funn er at fleire av lærlingane meiner at ei av årsakene til at dei har fått læreplass der dei var på utplassering, er at dei har hatt relevant fagleg kunnskap frå før, og at dei har fått vist den fram. To av dei grunngir det med at dei har ein spesifikk kvalifikasjon. Den eine har ein formell kompetanse: «Eg hadde truckbevis så eg kunne køyre der. Eg kunne vise dei at eg kunne vere viktig mann der.» Den andre meiner han hadde oppnådd kvalifikasjonar gjennom tidlegare arbeidserfaring på ein bilverkstad.

Som nemnt, spurde eg lærlingane direkte om dei lærte noko under utplasseringa. Samtlege svara bekreftande på dette. Funna er ikkje uventa, spesielt sett i høve til vekta dei legg på eigeninnsatsen sin for å få læreplass. Lærlingane har ei positiv vurdering av sine egne kunnskapar og ferdigheiter innanfor lærefaget og meiner at dei «sjølvsgt» erverva mange av desse i YFF under utplasseringa. Fleire av dei er konkrete når dei beskrive læringsutbyttet. For å illustrere dette funnet og få fram to ulike aspekt, trekker eg fram utsegner frå to lærlingar. Den eine, Lærling 3, set ord på usikkerheita han følte på då han starta på utplassering. Han konkretiserer og kjem med døme på ferdigheiter han



tileigna seg:

Når vi ser ein ting, ser det ut til at det er litt vanskeleg. Når eg ser dei andre sjåførane, når dei lossar og lastar og dei sikrar varane, så eg tenkte korleis dei gjer? Eg trudde det var veldig vanskeleg, men med tid blei eg kjend med det. Det berre kom. Ja, ja, eg har lært masse. Eg har lært sikring, sikring av varer og så korleis du må ha kontakt med kundar. Og så planlegging, planlegging av når du lastar varer. Og korleis du planlegg, kor kjem først og kva for varer som må sette på bak. Så liksom har lært litt.

Den andre meiner at sjølv om teorien ein lærer på skulen er viktig, lærer ein meir og fortare gjennom praksis spesielt når ein er minoritetsspråkleg. Lærling 7 seier: «I staden for å lese bok, det er liksom litt vanskeleg å sette seg inn i spesielt viss du manglar norsk eller kunnskap. Det er liksom litt vanskelegare. Praksis hjelper alltid til å forstå meir.»

Avslutningsvis vil eg komme tilbake til Lærling 1 som ville ha og fekk læreplass i eit anna firma enn han var utplassert i. Han skil seg, som tidlegare nemnt, ut ifrå dei andre med tanke på kva han meiner om samanhengen mellom utplassering og det å få læreplass. Sitatet i underkapittel 4.1 på s. 39 beskriv prosessen hans for å få læreplass. På spørsmål om korleis han opplevde utplasseringa, svarar han først at det var berre kjedeleg. På oppfølgingsspørsmål modererer han seg noko: «Eg synest det var litt kjedeleg fordi eg fekk ikkje snakka med nokon, og eg fekk ingen oppgåver, for eksempel sette inn isolasjon eller noko sånt. Så då gjorde eg, eller rydda opp litt og sånn.» Om læringsutbyttet under utplasseringa seier han følgjande:

Nei, eg trur ikkje det fordi det var berre mest isolering. Eg lærte gipsing. Eg har gjort nokon dagar gipsing. Så selvfølgelig eg lærte litt fordi eg såg på folk der og korleis dei dreiv og jobba med forskjellige ting. Så eg kan seie at eg lærte noko på utplassering òg.

Slik sett skil han seg ikkje særleg frå dei andre. Kort oppsummert har alle dermed uttrykt at dei har lært noko og fått vist fram kvalitetane sine under utplasseringa. Sju av dei åtte meiner at det som har skjedd under utplasseringa er ei av årsakene til at dei har fått læreplass.

## 4.4 Norskkunnskapar

Dette underkapittelet presenterer kva lærlingane meiner om betydninga norskkunnskapane har hatt for at dei har fått læreplass. Det viser også korleis dei vurderer sine egne norskkunnskapar.

Hovudfunnet er at lærlingane jamt over meiner at norskkunnskapane deira har vore ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass, men ikkje alle legg så stor vekt på det. Dei er derimot samstemte når dei vurderer at norskkunnskapane deira var gode nok og omtalar dei som bra nok, i

midten, sterke og veldig bra. I framstillinga nedanfor nyanserer eg hovudfunnet og kjem med døme.

Berre to lærlingar, nemleg dei to helsefagarbeidarane, peikar på norskkunnskapane sine som ei av dei viktigaste årsakene når dei svarar på opningsspørsmålet om kva som er grunnane til at dei har fått læreplass. Det same gjer desse to når eg avslutningsvis ber dei om å peike på den eller dei viktigaste faktorane for at dei fekk læreplass. Den eine understrekar og forklarar kor hardt han har jobba med å lære seg språket både på og utanfor skulen. Han har alltid gjort oppgåvene sine og jobba ekstra med heimearbeidet. På fritida oppsøkte han norske gitar og spelte fotball med dei. Han meiner dette var med på å utvikle det norske språket hans.

Den andre helsefagarbeidaren har også forstått at gode norskkunnskapar er ein føresetnad for å vere ein god helsefagarbeidar:

Det er jo på ein måte ganske viktig at du forstår og kan seie dei det du meiner på ein forståeleg måte, og at den du snakkar til òg forstår. For eksempel samtale. Då er det sånn at på omsorgssenteret, dei er jo eldre sant, og dei har jo veldig forskjellige dialektar. Dei er heilt sånn, dei er ikkje så veldig lette å forstå heller.

Han fortel vidare at då han var på jobbintervju for å få læreplassen sin, blei norskkunnskapane hans verdsett, og han fekk tilbakemelding om at han snakka godt norsk. Sjølv er han tydeleg: «Eg vil seie at språket sant det er nøkkelen eller den faktoren som eg synest har vore viktig for at eg har fått læreplass.» Det er ingen tvil om at begge desse lærlingane meiner at norskkunnskapane deira har vore ein sterkt medverkande årsak til at dei har fått læreplass.

To andre lærlingar bekreftar også at norskkunnskapane betydde noko for at dei fekk læreplass. Dei meiner begge at dei var sterke i norsk sjølv og legg vekt på at dei er i stand til å kommunisere på eit fagspråk i ein arbeidssituasjon. Dei ønsker å framstå som kompetent i lærefaget sitt og har soleis vore motiverte og jobba ekstra for å lære seg dette fagspråket for å kunne kommunisere presist og nøyaktig. «Du må ha språk sånn at du kan forklare kva som skjer med bilen. For eksempel kvifor den lyden som er inni den bilen», seier mekanikarlærlingen. Den andre, Lærling 7, legg vekt på dette:

Du må kunne dei faguttrykk og fagord, alle liksom. Viss dei seier: «Hent» for eksempel «skiftenøkkel». Viss du står berre. Kva viss du ikkje veit kva ein skiftenøkkel er? Det viser eit dårleg teikn og at du ikkje får hjelpt dei. Så det er viktig kunnskap.

Eitt funn viser at ein av lærlingane trur at norskkunnskapane hans har hatt betydning for inntrykket han gav bedrifta då han ringde dei for å be om læreplass. Han omtalar norskkunnskapane sine som «Ja, Ja ikkje heilt, men passeleg», men har likevel sjølv tillit nok til å ringe ei ukjend bedrift fleire

gonger for å be om læreplass. Dette gjeld lærlingen som skaffa seg ein annan læreplass, enn der han var utplassert.

To av lærlingane meiner det er ein minimal samanheng mellom norskkunnskapane deira og at dei har fått læreplass. Den eine meiner norskkunnskapane hans er ei av fleire medverkande årsaker, men at kjennskap har vore viktigare. Den andre, ein tømrrarlærling, er ikkje sikker på om norskkunnskapane kan vere ei av årsakene til at han har fått læreplass i det heile: «Eg er ikkje sikker på det, men eg jobbar med mange folk som ikkje kan norsk som kjem i frå Polen og Kroatia og slikt. Så eg trur ikkje det har noko å seie så lenge du kan ein jobb.»

Det siste funnet i denne kodegruppa handlar om ein lærling som seier at norskkunnskapane hans var dårlege i starten, men han fortel at praksisrettleiaren «skjønte meg» og tilpassa språket sitt slik at lærlingen forstod. I dag er han tydeleg stolt over språkutviklinga si i norsk og seier: «Men no er det vanleg. Han snakkar til andre og meg. No skjønner eg alt nesten. Prøver da.» Det ser likevel ut som lærlingen meiner at norskkunnskapane hans ikkje var ein medverkande årsak til at han fekk læreplass.

Funna eg har presentert ovanfor viser at lærlingane meiner at det er ein viss samanheng mellom norskkunnskapane deira og at dei fekk læreplass. Dei reflektere og trekker fram ulike grunnar til at norskkunnskapane deira har hatt eller ikkje har hatt betydning. Samtidig meiner alle at dei hadde tilfredsstillande nivå i norsk då dei søkte om læreplass. Alle unntatt ein av lærlingane opplyser om at dei har gått eit ekstra år på vidaregåande før dei starta på vg1. Då tok dei grunnskuleeksamen eller forbedra grunnskulekarakterane sine. Det er ingen av lærlingane som nemner dette året eller norskkunnskapar dei lærte då, som ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass.

## 4.5 Karakterar og frammøte

Litt ut i intervjuet spurde eg lærlingane om dei var fornøgde med karakterane sine og om fråværet deira fordi eg lurte på om dei meinte dette kunne vere medverkande årsaker til at dei hadde fått læreplass. Alle lærlingane er fornøgde med karakterane sine, dei omtalar dei som bra, ganske bra, veldig ok og gode. Alle lærlingane opplyser også at dei hadde lite fråvær. Det er to hovudfunn i denne kodegruppa. Det eine er at lærlingane ikkje meiner det same om karakterane si betydning for at dei har fått læreplass. Det andre gjeld fråværet, der er dei derimot samstemte. Lågt fråvær er ein føresetnad for å få læreplass.

Eitt funn er at to lærlingar allereie som svar på opningsspørsmålet i intervjuet, nemner karakterane sine som ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass. Den eine meiner at dei var gode. Den

andre utdjupar det og tillegg karakterane stor betydning. Han seier: «For å få god lærlingplass, må du ha gode karakterar og slik. Så eg har jobba litt meir med det, og jobba hardt for å få, fekk nokon gode karakterar. Så fekk eg lære plass.» To andre svarar bekreftande når dei får direkte spørsmål om dei trur at karakterane betydde noko, men dei grunngir det ikkje vidare.

Ein av lærlingane trur ikkje karakterane har spelt noka rolle, men han moderer seg litt: «Ikkje for meg. Kanskje hadde dei selvfølgelig betydd noko viss eg ikkje hadde bestått noko fag eller eg har hatt dårleg karakter spesielt i kroppsøving.» Vidare fortel han at bedrifta han er tilsett i, ikkje har spurt etter karakterane hans. Dei andre uttrykker ingen samanheng mellom karakterar og ha oppnådd lære plass.

Lærlingane har møtt fram til undervisning og utplassering i vg1 og vg2 og meiner dette er ein medverkande årsak til at dei har fått lære plass. «Når du får lære plass, ser dei på fråværet. Eg hadde lite fråvær. Så det er det som gjer det», seier til dømes ein av dei. Fleire av lærlingane kjem inn på at å møte presist er med på å skape eit seriøst inntrykk. Eit illustrerande døme på dette er Lærling 5 si utsegn:

«Ja, viss eg hadde hatt mykje timar fråvær så hadde det ikkje vore fint. Folk hadde trudd at eg ikkje er noko seriøs, og at eg ikkje likar å møte opp til tiden og møte på skulen og slik. Men eg har jobba hardt for det.»

Lærling 6 seier at lite fråvær var det som hjelpte han mest til å få lære plass. Han løftar blikket og reflekterer:

Eg trur for lærlingplass, kan ikkje skulen gjere mykje meir enn å lære deg. Dei studentane må fokusere på lære plassen. For eksempel kjenner eg mange som ikkje har fått lærlingplass enno. Det er mange av vennene mine som ikkje har fått plass enno, dei arabiske òg. Det er problem at dei fokuserer ikkje på skulen så mykje. Dei berre, viss dei vil ha det kjekt reiser dei på skulen. Men for meg var det alt mogleg som eg ville gjere, så eg reiste på skulen.

Kort oppsummert seier lærlingane at dei er fornøgde med karakterane sine, samtidig rettar dei lita merksemd mot karakterane og kva dei har betydd for at dei har fått lære plass. Dei meiner derimot at frammøtet deira har hatt større betydning.

## 4.6 Samanfating av lærlingane sine erfaringar

Presentasjonen i dette kapitlet har vist at alle lærlingane har klare meiningar om kva som er medverkande årsaker til at dei har fått læreplass. Det overordna funnet som svarar på problemstillinga, er at kvar einaste lærling meiner det er fleire årsaker til at nettopp han har fått læreplass. Den enkelte lærlingen meiner at nokre faktorar har hatt større betydning enn andre. Mange synspunkt er samanfallande mellom lærlingane, men ikkje alle. Dei rangerer heller ikkje årsakene likt.

Lærlingane legg hovudvekta på eigeninnsatsen sin, personlege eigenskapar og kvalifikasjonar når dei reflekterer over kva som er årsakene til at dei har fått læreplass. Men funna viser at lærlingane har fått meir støtte frå andre enn dei kanskje er bevisste på. Dei framhevar særleg støtte og hjelp frå yrkesfaglærarane når dei blir spurde om det er nokon som har støtta dei. YFF i bedrift/arbeidsplass, har vore viktig. Lærlingane legg stor vekt på læringsutbyttet under utplasseringa, men trekker også her fram eigeninnsatsen sin og det dei har gjort for å vise seg fram. Dei har ei positiv oppfatning av norskkunnskapane sine, men meiner både at det har hatt og ikkje har hatt betydning for at dei har fått læreplass. Det same gjeld karakterane si betydning. Lærlingane har vore klar over fråværsreglane og har innretta seg deretter. Dei ser ein samanheng mellom frammøte på skulen og å oppnå læreplass.

Ingen av lærlingane trekte fram det dei lærte på ungdomsskulen eller under tidlegare grunnskuleopplæring for minoritetsspråklege som ein medverkande årsak til at dei hadde fått læreplass.

## 5. Drøfting av funna

Utgangspunktet for undersøkinga var at eg ville vite kva minoritetsspråklege mannlege lærlingar som kom til Noreg som flyktningar, sjølv meinte om årsakene til at dei hadde fått læreplass rett etter fullført vg2. Eg ønskte også å undersøke om eg utifrå svara deira kunne sjå om kva slags føresetnader som var til stades for at dei kunne fungere som agentar i eige liv. I dette kapittelet vert resultata eg presenterte i kapittel 4 drøfta opp mot teoriane eg gjorde greie for i kapittel 2. Sentralt her er modellen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) i underkapittel 2.2. Konseptuelt dannar disposisjonen for kapittelet. Desse er: *Eigeninnsats og personlege eigenskapar, Støtte frå andre, Utplassering i bedrift/arbeidsplass, Norskkunnskapar og Karakterar og frammøte*.

### 5.1 Eigeninnsats og personlege eigenskapar

I dette underkapittelet tolkar og drøftar eg kva lærlingane sa sjølv om eigeninnsatsen sin og personlege eigenskapar. Desse funna er presentert i underkapittel 4.1. Eg drøftar utsegnene deira opp mot teorien i kapittel 2. Alle lærlingane har utsegn som kan relaterast til eigeninnsats og eigenskapar hjå dei sjølv. Fleire understrekar at dei har ytt ein ekstra innsats og jobba hardt for å nå målet sitt om å få læreplass.

Alle lærlingane framstår som motiverte sjølv om berre ein av dei bruker ordet *motivasjon*. Det er ikkje så rart, motivasjon er eit teoretisk omgrep som kjem til syne gjennom handling, innsats og kva handlinga er retta mot (Imsen, 2020, s. 304). Ut frå svara til lærlingane tolkar eg at ønsket om læreplass har vore motivasjonen for innsatsen dei har lagt ned på vidaregåande skule. Som nemnt i underkapittel 2.2.2, er det vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon sjølv om det ikkje er eit vasstett skilje mellom dei to typane (Manger & Wormnes, 2015, s. 28–30). Ut frå svara til lærlingane er det ikkje så lett å avgjere om motivasjon er indre, ytre eller ein kombinasjon av desse. Ein måte å forstå motivasjonen deira på er å dra inn konteksten. Som flyktningar, mange utan familie, vil dei vere avhengige av å ta ansvar for sin eigen livssituasjon og få seg lønna arbeid for å kunne forsørge seg sjølv. Slik livssituasjonen deira er, kan det tenkast at dei har forstått at det er gunstig for dei å handle på ein bestemt måte, nemleg å legge inn ein ekstra innsats og jobbe hardt for å få læreplass uavhengig av interessa deira for sjølvle lærefaget. Då er det i tilfelle ikkje gleder over sjølvle aktiviteten som har motivert dei, men ønsket om ei trygg framtid. Det kan tenkast at dette har vore ein autonom ytre motivasjon hjå dei (Deci og Ryan, i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Fleire av lærlingane uttaler seg om at dei har hatt ei interesse og lyst for det aktuelle lærefaget. Ein annan måte å forstå funna

på er at dei har hatt ein indre motivasjon. Dei har utført ein aktivitet ut frå interesse, og aktiviteten i seg sjølv har skapt ei glede og tilfredsheit hjå dei. Difor har dei lagt ned hardt arbeid og ein ekstra innsats. Ifølgje Deci og Ryan er dette kjenneteikn på ei indre motivert åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Det kan tenkast at den indre motivasjonen deira er skapt av den ytre motivasjonen. I ettertid ser eg at det hadde vore ein styrke viss eg hadde spurt lærlingane meir om dette. Det kunne gitt meg ei utvida og djupare forståing av motivasjonen deira.

Ifølgje Bandura (1997) sin sosial kognitive teori handlar *human agency* om å ta kontroll over eige liv. Ein viktig føresetnad for dette er evna til sjølvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 21). Det lærlingane fortel om åtferda si tyder på at dei har ei slik evne. Å møte presis, å vere fokusert på skulen, samt engasjere seg og gjere leksene er uttrykk for sjølvregulering. Det er ei hensiktsmessig åtferd retta mot eit bestemt mål, nemleg å få lære plass. Den same hensiktsmessige åtferda har dei vist under utplasseringa. Dei har vore fokuserte og prøvd å lære. Lærlingen som fortel at han la vekk mobiltelefonen under utplasseringa er eit enkelt, men illustrerande døme på sjølvregulering. Å legge vekk telefonen og fokusere på det som skjer rundt seg for å lære, er ei konkret handling han utfører for å oppnå målet om å bli kvalifisert for å få den lære plassen han ønsker. I intervjuet vurderte han læringsresultatet sitt og kva det førte til. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 194) beskriv dette meir detaljert som ein prosess for sjølvregulerande læring. Sjå underkapittel 2.2.4.

Sjølvoppfatning blir brukt om dei oppfatningane, refleksjonane og følelsane ein person har om seg sjølv (Imsen, 2020, s. 340). Som svar på spørsmålet om kva han meiner er den viktigaste faktoren for at han fekk lære plass, svarer ein av lærlingane: «Det er meg sjølv. Det er meg sjølv». Denne utsegna er representativ og dekkande for kva lærlingane meiner er hovudårsaka til at dei har fått lære plass. Den er også eit uttrykk for ei positiv sjølvoppfatning. Funn i dei andre kodegruppene peikar i same retning. Under utplasseringa har dei hatt høg meistringstru, og dei fortel om anerkjening frå praksisrettleiaren mellom anna for kunnskapane dei har tileigna seg. Både høg meistringstru og anerkjening frå andre bidrar til ei positiv sjølvoppfatning (Kvelling et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Samtalane eg hadde med lærlingane hadde ein positiv atmosfære. Det kan ha styrt svarea deira og gitt ei situasjonsavhengig positiv sjølvoppfatning. Likevel vil eg ikkje så tvil om funna. Alle kodegruppene viser funn der lærlingane uttrykker ei positiv sjølvoppfatning. Ingen av funna peikar heller i retning av at dei har ei negativ sjølvoppfatning.

Som nemnt i 2.2.5, er det to hovudtradisjonar innanfor forskning knytt opp mot sjølvoppfatning. Ein av desse er sjølvvurderingstradisjonen. Tre av lærlingane gir eksplisitt uttrykk for ei positiv sosial sjølvvurdering. Underkapittel 4.1, s. 38 viser at dei omtalar seg sjølv som tolmodige, empatiske, kommunikative og samarbeidsvillige. Lærlingane meiner dette er ein medverkande årsak til at dei har

fått læreplass.

For å kunne fungere som agent i eige liv må ein elev vere sjølvstendig. I underkapittel 4.1, s. 39 siterte eg ein lærling som viser dette gjennom framgangsmåten han brukte for å få læreplass. Han orienterte seg først ved hjelp av lærarane før han eine og aleine tok ansvaret sjølv. Eleven kontakta deretter bedrifta fleire gonger på eiga hand og gav seg ikkje før han fekk komme for å prøvejobbe om sommaren. Det er verdt å merke seg at han er så pågåande i prosessen og har ein så sterk indre motivasjon at han ikkje gir seg, sjølv om bedrifta i utgangspunktet var negativ. Deci og Ryan sitert i Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 142) nemner sjølvbestemmelse som eitt av dei psykologiske behova som må vere tilfredstilt for at eit menneske skal oppnå indre motivasjon. På den eine sida kan lærlingen si utsegn tolkast som at faglæraren også har gitt eleven rom for sjølvbestemmelse. Skaalvik og Skaalvik (2021) meiner sjølvbestemmelse er viktig for å utvikle sjølvstendige elevar. På den andre sida kan årsaka til at eleven tok så mykje ansvar sjølv, vere at læraren var passiv i denne situasjonen.

At eleven er så sikker i si sak, tolkar eg òg som at han har tru på eigen kompetanse. Dette er eit av dei andre behova Deci og Ryan meiner må vere tilfredstilt for at ein skal oppnå indre motivasjon. Som nemnt i 4.1 s. 38 uttrykker fleire andre lærlingar det same. Eg tolkar det slik at dei meiner dei har fått kompetanse gjennom tidlegare arbeidserfaring som igjen har vore med på å styrke sjansen deira for å få læreplass. Trua deira på eigen kompetanse viser at dei har høg meistringforventning. Bandura (1997) sin teori om *self-efficacy* handlar mellom anna om dette. Eg kjem tilbake til kva lærlingane seier om dette i underkapittel 5.3 Utplassering i bedrift/arbeidsplass.

## 5.2 Støtte frå andre

Sjølv om alle lærlingane framhevar at deira eigen innsats og eigenskapar er viktige medverkande årsaker til at dei har fått læreplass, unnlet ingen av dei å nemne betydninga av positive sosiale relasjonar til faglæraren eller andre vaksne. Alle lærlingane nemner støtte frå andre som ei medverkande årsak til at dei har fått læreplass. Sju av dei nemner at dei har fått hjelp av yrkesfaglæraren i prosessen. Eg tolkar utsegnene til lærlingane som at det har vore ein trygg relasjon mellom dei og faglærarane deira då dei gjekk på yrkesfag. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 20) meiner at læraren spelar ei avgjerande rolle i arbeidet med å skape eit trygt og inkluderande skulemiljø der elevane kan få moglegheit til å vere agentar i sitt eige liv.

Tre av lærlingane har fått enkle og konkrete råd av yrkesfaglæraren om korleis dei skulle gå fram for å få læreplass. Det var tips om kor dei skulle søke, kva dei burde skrive på cv eller i søknaden og råd om at dei skulle ringe til bedrifta sjølv. Dette er døme på *instrumentell støtte* frå lærar til elev (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238).



Ein av lærlingane skildrar ein prosess der yrkesfaglæraren har vore spesielt sterkt involvert. Læraren nærmast kommanderte eleven til å ta i mot utplasseringsplassen han hadde funne til eleven fordi dette ville bidra til å gi eleven læreplass seinare, sjå sitatet i underkapittel 4.2, s. 40. Ein god elev-lærarrelasjon bygger på tillit og openheit. Ein lærar bør ha ulike eigenskapar for å kunne skape ein god relasjon mellom seg og eleven. Ein av desse eigenskapane er å vere tydeleg (Fallmyr, 2017, s. 36–38). I dette tilfelle er det ein svært tydeleg lærar som absolutt meiner eleven bør gripe ein spesiell sjanse til å få læreplass. Ved å gripe denne sjansen viser lærlingen at han hadde stor tillit til faglæraren sin då han var elev. På den andre sida kan dette funnet vise at eleven i denne situasjonen har hatt liten sjølvbestemmelse. Han har innretta seg etter læraren sin plan. Slik sett har han ikkje fungert som agent i eige liv i denne situasjonen.

Mykje av støtta lærlingane fekk frå yrkesfaglærarane i prosessen med å få læreplass, tolkar eg som instrumentell. Ein anna type sosial støtte frå lærar til elev blir kalla *emosjonell støtte*. Den handlar om i kva grad elevane opplever å bli verdsette, aksepterte og respekterte av læraren, og at dei føler seg trygge saman med læraren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Ingen av lærlingane seier direkte at dei har fått emosjonell støtte frå yrkesfaglærarane. Men eg tolkar likevel støtta som ein av lærlingane fortel om som emosjonell. Han fortel at læraren lytta og var open då han som elev ønskte å takke nei til ein læreplass på tunge køyretøy og heller bli lærling i lette køyretøy. Å lytte er ei form for emosjonell støtte. Etter å ha lytta og deretter respektert eleven sitt ønske, gav læraren eleven instrumentell støtte ved å ringe ei aktuell bedrift for han. Som nemnt i underkapittel 2.2.3, har Federici og Skaalvik (2013) i studien sin funne at det er ein positiv korrelasjon mellom instrumentell støtte og emosjonell støtte.

Berre éin lærling seier at han ikkje har fått hjelp av yrkesfaglæraren. Han meiner det er berre han sjølv som har jobba og klart det. I staden legg han vekt på tilhøyrsløse og positive sosiale relasjonar utanfor skulen. Lærlingen i underkapittel 4.2, s. 40 fortel om støtte frå trenaren/ordføraren. Han har fått emosjonell støtte ved at han opplever å bli verdsett og akseptert. Han har også fått instrumentell støtte når trenaren/ordføraren har ringt fleire gonger og anbefalt han til sjefen i bedrifta der han no er lærling. Fire andre lærlingar fortel også om relasjonar utanfor skulen som har hatt betydning for at dei har fått læreplass. Desse har også fått instrumentell støtte i form av konkrete råd, praktisk hjelp og gode referansar. Ein god referanse inneheld også element av emosjonell støtte. Å få gode referansar reknar eg med at gir elevane ei kjensle av å bli verdsett, akseptert og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238).

Som tidlegare nemnt i drøftinga, meiner eg at lærlingane har vore motiverte og lagt ned ein ekstra innsats. Dei har også ei positiv sjølvoppfatning. Funna om støtte frå andre underbygger denne

oppfatninga. Ifølgje Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 238) er det nemleg ein samanheng mellom sosial (instrumentell og emosjonell) støtte og eleven si sjølvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring. Jamt over gir lærlingane døme på instrumentell støtte. Det er kanskje ikkje overraskande at det er konkrete situasjonar dei hugsar best. Dersom eg hadde halde tråden og spurt dei meir inngående om emosjonar knytt til støtta dei hadde fått, ville eg kanskje fått fleire funn og ei djupare forståing av støtta. Samtidig er det ikkje sikkert at emosjonell støtte er så naturleg og utbreidd som instrumentell støtte er blant gutar på vidaregåande. Men uansett viser funna at lærlingane har hatt positive sosiale relasjonar til yrkesfaglærar og vaksne utanfor skulen. Dette er ein av føresetnadene for å fungere som agent i eige liv.

## 5.3 Utplassing i bedrift/arbeidsplass

I dette underkapittelet drøftar eg funna frå kodegruppa Utplassing i bedrift. Eg drøftar funna opp mot modellen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18) for å sjå om utsegnene deira også her kan opplyse noko om føresetnadene for å vere agent i eige liv. Faget YFF skal gjere det mogleg for elevane å veksle mellom læringsarenaer og gi dei høve til å oppleve realistiske arbeidssituasjonar i læringsarbeidet. På denne måten får dei også moglegheit til å knyte kontakt med potensielle lærebedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2020). For alle lærlingane bortsett frå ein, resulterte utplassinga i lærekontrakt i same bedrift/arbeidsplass. Som funna i underkapittel 4.3 viser, har YFF i bedrift/arbeidsplass vore ein viktig arena for lærlingane til å skaffe seg læreplass. I den direkte kontakten har lærlingane fått vist fram kvalitetane sine. Å få vise interesse, motivasjon og personlege eigenskapar har lagt eit grunnlag for å få læreplass.

Fleire av lærlingane i undersøkinga meiner at dei har evna til å tileigne seg kunnskapar og ferdigheiter. Bandura (1997) skil mellom læring gjennom eiga erfaring og læring gjennom observasjon. Fleire av lærlingane fortel at dei har lært gjennom observasjon. For at observasjonslæring skal førekomme er det fire faktorar som er viktig, det er merksemd, hukommelse, evne til å gjennomføre etterlikning og motivasjon (Bandura, 1986, s. 52). Dette har eg gjort greie for i underkapittel 2.2.1. Under utplassinga har lærlingane vore nysgjerrige, merksame, lærevillige og sjølvstendige. Dei har vore modige og ikkje vore redde for å vise at dei kan gjennomføre etterlikning. Det kan sjå ut som at observasjonslæringa har gitt dei meistringstru, ikkje minst fordi dei har fått lov til å sleppe til i etterkant. Denne meistringserfaringa kan vere med på å skape høg meistringserventning ved eit seinare høve. Bandura nemner tidlegare meistringserfaringar på eit spesifikt område som kjelde til seinare meistringstru innanfor same område (Imsen, 2020, s. 363). Sjølv om observasjonslæringa har skapt ei meistringstru, er det ikkje sikkert den eine

helsefagarbeidaren har hatt dette då han starta på utplasseringa. At han var forsiktig og observerande i to veker, kan på den eine sida tyde på at han har hatt låg meistringstru. På den andre sida kan den forsiktige åtferda hans skuldast at han var ny på utpasseringsstaden og ikkje manglande meistringstru.

Meistringsforventning eller self-efficacy handlar om at eit individ trur at det vil greie ei bestemt oppgåve (Bandura, 1997). Som det kom fram i drøftinga i underkapittel 5.1, har lærlingane tru på sin eigen kompetanse. Til dømes forventta bilmekanikarlærlingen å meistre utplasseringa fordi han hadde tidlegare erfaringar med å meistre på same området. Funnet viser også at han har fått sjansen til å vise seg fram. Det ser ut som han hadde ei positiv fagleg sjølvvurdering som var områdespesifikk. Sjå tabellen i underkapittel 2.2.5, s. 20 (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Å lære seg kunnskap og ferdigheiter er ein føresetnad for å vere agent i eige liv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 18). Ein av lærlingane legg vekt på at ei av årsakene til at han fekk læreplass, var at han hadde ein spesiell formell kvalifikasjon, nemleg truckbevis. Han meinte difor at han kunne vere ein viktig arbeidstakar i lærebedrifta. Å vurdere seg sjølv som viktig, er eit uttrykk for at han har ei positiv sjølvoppfatning. Det kan likevel sjå ut som den same lærlingen hadde ei lågare meistringstru då han starta i utplasseringa. Han observerte dei andre sjåførane og lurte på korleis han skulle klare å gjere det same. Låg meistringstru vil få ein til å tvile på eigen kompetanse, og ein vil fortare gi opp (Bandura, 1997). Sjølv om eleven viser teikn til låg meistringsforventning i starten, viser han at endring er mogleg over tid.

I observasjonslæring er det eit gjensidig samspel mellom person, miljø og åtferd. Innanfor sosial kognitiv teori vert dette kalla *triadic reciprocal causation* (Bandura, 1997, s. 6). Sjå modellen i underkapittel 2.2.1, s. 10. Eit av funna kan illustrere eit slikt samspel. Sjå funnet i underkapittel 4.3, øvst på s. 42. Eleven (person) er nysgjerrig. Han spør og ser på (åtferd) praksisrettleiaren (miljøet) som viser. Praksisrettleiaren responderer ved å gi lærlingen fleire arbeidsoppgåver. Dette fenomenet viser dynamikken mellom eleven, åtferda hans og praksisrettleiaren. Eleven styrer åtferda si samtidig som han influerer på miljøet. Dette er eit sentralt poeng ved triadisk gjensidigheit (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 63). Ein kan òg sjå dette funnet opp mot Bandura sin teori om å vere agent i eige liv (Bandura, 1997, s. 3). Bandura legg vekt på at menneska har påverknad på kva som skjer med dei og kan handle intensjonalt. Funnet viser også ein lærlingen som har meistringstru når han er så offensiv overfor praksisrettleiaren sin.

## 5.4 Norskkunnskapar

Som nemnt i underkapittel 3.2.3 Gjennomføring av intervju, prøvde eg og tilpasse meg språkleg under intervju. Sjølv har eg ingen kompetanse innanfor faget norsk som andrespråk. Som «amatør» slik sett, oppfatta eg norsken deira som funksjonell, men mangelfull. Eg måtte konsentrere meg og tilpasse meg språkleg for å skape ei gjensidig forståing. Funna viser derimot at lærlingane meiner at norskkunnskapane deira var gode nok allereie på det tidspunktet då dei søkte læreplass. Lærlingane si sjølvvurdering av kompetansen sin i det norske språket er gjennomgåande positiv.

Deci og Ryan meiner kompetanse er eit av tre psykologiske behov som må vere tilfredsstilte for at eit menneske skal oppnå indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2021). I denne samanhengen omfattar kompetanse ikkje berre reell kompetanse, men også opplevd kompetanse. At den opplevde kompetansen av å beherske norsk språk er såpass god, styrkar oppfatninga av at lærlingane har vore indre motiverte. Dette funnet peikar i same retning som funn om motivasjon i underkapittel 5.1, s. 48-49. Det kan tenkast at denne opplevde kompetansen spring ut av eit ønske om å få vere kompetent. Deci og Ryan meiner eit slikt ønske blir stimulert av å ha ein viss grad av sjølvbestemmelse. Saman med kompetansen dei tileigna seg på utplasseringa, legg den opplevde kompetansen deira i norsk eit grunnlag for at dei kan vere autonome (Federici & Skaalvik, 2013).

Utvikling av kompetanse, sosial samanlikning og anerkjenning frå andre er viktige kjelder for utvikling av ei positiv sjølvopfatning (Kvelling et al., 2022, s. 352). Eit funn viser ein lærling som meiner han har hatt ei utvikling av kompetansen sin i norsk. Sjå underkapittel 4.4, s. 45. Funnet viser at han føler seg anerkjent fordi han blir snakka til av praksisrettleiaren på same måte som vedkommande snakkar til andre. Lærlingen har gjort ei sosial samanlikning der han meiner at han kjem godt ut. Funnet illustrerer det Kvelling meiner er kjelder for utvikling av ei positiv sjølvopfatning.

Eitt funn er at begge helsefaglærlingane meiner at norskkunnskapane deira er den viktigaste faktoren for at dei har fått læreplass. Den eine legg ikkje vekt på vurderinga av den norskspråklege utviklinga si, men nøyer seg med å konstatere at det har skjedd ei utvikling. Han er opptatt av kva han sjølv har gjort for å lære seg norsk. Han har oppsøkt eit norskspråkleg miljø og gjort ein ekstra innsats heime og på skulen. Lærlingen framhevar at han har jobba hardt for å oppnå ein kvalifikasjon i norsk språk som igjen har gitt han læreplass som belønning. Motivasjon er ein føresetnad for læring. Lærlingen har ein *autonom ytre motivasjon* (Ryan & Deci, 2017). Han utfører aktivitetar av eigen fri vilje og på eige initiativ for å oppnå målet sitt om å få læreplass. Denne autonome ytre motivasjonen treng nødvendigvis ikkje å utelukke at han også har ein indre motivasjon for å lære norsk. Han har på eiga hand gjort ein ekstra innsats for å skaffe seg nødvendige kunnskapar for å nå eit mål. Det krev stor

grad av sjølvstendigheit og sjølvregulerande ferdigheiter. Lærlingen har vist det Bandura (1997) kallar *personal agency*. På denne måten viser lærlingen at han kan ta kontroll over sitt eige liv.

Som nemnt ovanfor, er anerkjenning ei kjelde for å utvikle ei positiv sjølvoppfatning (Kvello et al., 2022, s. 352). Den andre helsefaglærlingen nemner ei slik anerkjenning som han opplevde då han var på intervju for å få lære plass der intervjuaren hadde sagt at han snakka godt norsk. Ei slik tilbakemelding har truleg vore med på å styrke den faglege sjølvvurderinga eleven hadde av norskkunnskapane sine då han skulle søke om lære plass. Andre si vurdering er eit av prinsippa som har stor betydning for utvikling av ein elev si faglege sjølvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 106). Lærlingen bruker ein metafor når han beskriv norskkunnskapane sine og seier at språket er nøkkelen eller den faktoren som har vore viktigast for at han har fått lære plass. Dette funnet viser at han har ei positiv fagleg sjølvvurdering av norskkunnskapane sine. Dei er utvikla gjennom erfaringar og tolkingane av desse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 129). Det går an å sjå på tilbakemeldinga denne lærlingen har fått om norsken sin i eit anna perspektiv. Det kan vere at dei som gir slike kompliment, ofte tek utgangspunkt i at norskkunnskapane er bra med tanke på kor mange år innvandrarar har budd i Noreg. Komplimentet blir gitt i ein bestemt kontekst, men kan føre til at innvandrarar tek med seg godorda og får ei generell positive sjølvvurdering av norskkunnskapane sine som kanskje ikkje stemmer i alle situasjonar. Kanskje lærlingen ovanfor trur han er betre i norsk enn det han eigentleg er. Kva er eigentleg «å snakke godt norsk»?

To andre lærlingar meinte også at dei var sterke i norsk og at det var ein medverkande årsak til at dei hadde fått lære plass. Sitata i underkapittel 4.4, s. 44 viser at også desse hadde positiv fagleg sjølvvurdering. Vurderinga deira er spesifikk. Den gjeld spesielt eit område av norskkunnskapane deira, nemleg faguttrykk og fagord innanfor lærefaga deira. Den spesifikke sjølvvurderinga ein elev har av seg sjølv på eit område i eit fag, dannar grunnlaget hans for ei generell sjølvvurdering om han er sterk eller svak i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Den spesifikke positive sjølvvurderinga desse to har av fagnorsken sin, kan altså danne grunnlaget for at dei har ei generell positiv sjølvvurdering av norskkunnskapane sine.

## 5.5 Karakterar og frammøte

Vurdering frå andre har stor betydning for eleven si skulefaglege sjølvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 106). Karakterar som lærarar gir i skulefag er ei vurdering frå andre. Funna i denne kodegruppa er at lærlingane omtalar karakterane sine som gode. Dei oppfattar truleg karakterane som ei positiv anerkjenning av den faglege innsatsen sin. Ei slik anerkjenning kan vere med på å bidra til utvikling av ei positiv sjølvoppfatning (Kvello et al., 2022, s. 352). Drøftinga fram til no har vist at

lærlingane sjølv meiner det er ein samanheng mellom at dei sjølv har vore agentar i eige liv og at dei har fått læreplass. Funna i underkapittel 4.5 viser den same tendensen. Lærlingane meiner dei har jobba hardt for og er stolte av karakterane sine sjølv om dei ikkje tillegg dei like stor betydning for at dei har fått læreplass.

Som nemnt i funna i underkapittel 4.5, meiner fire av lærlingane at karakterane har vore ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass. Men berre ein av desse meiner karakterane har hatt stor betydning. Han seier at for å få ein god læreplass må ein ha gode karakterar. Han understrekar at han har jobba hardt for å få gode karakterar og at det resulterte i læreplass. I dette tilfellet har karakterane vore ein ytre motivasjon for å jobbe hardt for å få ein god læreplass som belønning. Dette er i samsvar med Deci og Ryan (2017) sin definisjon av ytre motivasjon. Hovudintrykket er at lærlingane då eg intervjuar dei, ikkje hadde særleg fokus på karakterane. Svara kan vere prega av at det var ei stund sidan dei var elevar. Kanskje ville dei ha lagt meir vekt på karakterane om dei hadde blitt spurt på eit tidlegare tidspunkt. Då ville eg kanskje ha fått eit anna funn. Sjølv om lærlingane ikkje legg så stor vekt på betydninga av karakterar for å få læreplass, seier forsking noko anna. Årsakene til at elevar ikkje får læreplass er komplekse, men det er ein tydelig samanheng mellom karakterar og fråvær og det å få læreplass (Utdanningsspeilet, 2018).

Funnet er at lærlingane meiner at frammøtet deira har hatt større betydning enn karakterane for å få læreplass. Dei legg vekt på at frammøtet viser at dei er seriøse. Ved å møte opp på skulen og på utplassering uttrykker lærlingane i praksis ein indre klar og god verdi. Eit grunnlag av klare og gode verdiar vil gjere det enklare å ta gode og sjølvstendige val (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Sjølv om det kan vere ønsket deira om å bli vurdert som gode arbeidstakarar som ligg til grunn for frammøtet deira, utelukkar ikkje det at frammøtet deira også skuldast at dei har vore klar over fråværsreglane. Uansett har dei evna å sjå at konsekvensane av valet om å møte på skulen, kan bidra til noko positivt.

Eit anna funn viser at det er mogleg å ta eit sjølvstendig val om å møte fram der ein føler eit sosialt press. Sjå sitatet i underkapittel 4.5, s. 46. Å velje å fokusere på skulen og møte opp, mens vennene berre reiser på skulen når dei kan ha det kjekt der, er uttrykk for dette. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 21) sin figur vist i underkapittel 2.2.7, s. 21 viser at det er ein gjensidig samanheng mellom sjølvstendigheit, verdiar og kritisk refleksjon. Eleven sin verdi her er at frammøte er viktig, og han tar eit sjølvstendig val om å møte opp. Han reflekterer over dette valet når han vert utfordra av venner som har andre verdiar. Dette funnet illustrerer nettopp denne samanhengen. Å kunne ta eit slikt sjølvstendig val er ein føresetnad for å kunne fungere som agent i eige liv.

Fleire studiar viser at kunnskapsgrunnlaget og karaktarsnittet frå tiande klasse har betydning for kompetanseoppnåing i vidaregåande opplæring (Lødding, 2009; Markussen & Grøgaard, 2020;

Markussen et al., 2008; Salvanes et al., 2015). Som funna viser trekte ingen av lærlingane fram det dei lærte under grunnskuleopplæring for minoritetsspråklege som ein medverkande årsak til at dei hadde fått læreplass. Det kan henge saman med at denne opplæringa ligg litt tilbake i tid. Dei fekk heller ikkje direkte spørsmål om dette, men sju av lærlingane fortale om dette i starten av intervjuet. Sjølv lurar eg likevel på om denne opplæringa kan ha vore ein medverkande årsak til at dei har fått læreplass. Dei har gått eit ekstra år der dei truleg har auka kunnskapsgrunnlaget sitt, ikkje minst i norsk. Dette er eit frivillig år dei har valt å ta. På den eine sida kan det vere eit sjølvstendig val dei tok då dei skulle starte på vidaregåande fordi dei forstod at dei burde auke kunnskapsgrunnlaget sitt før dei skulle starte på ei yrkesutdanning. På den andre sida kan det vere at dei tok dette valet etter å ha fått instrumentell støtte i form av råd frå lærarar eller andre støttande vaksne.

## 5.6 Oppsummering

Svara eg fekk frå lærlingane på problemstillinga, har eg samanfatta i underkapittel 4.6. Dei viser at lærlingane meiner at det var fleire årsaker til at dei fekk læreplass. Størst vekt legg dei på eigeninnsatsen sin og personlege eigenskapar. Dei legg også vekt på at dei har fått vist fram kvalitetane sine. Det er hovudfunna i undersøkinga. Det er interessant at dei ofte peikar på betydninga av innsatsen dei har lagt ned også når dei snakkar om utplassering, norskkunnskapane, karakterane sine og at dei har hatt lite fråvær. Det kan for eksempel vere kor hardt dei har jobba for å lære seg språket, eller at dei har møtt opp presis på utplasseringa for å skape eit godt inntrykk.

Funna viser at lærlingane har hatt ein intensjon om å få læreplass og har handla deretter. Dei har vore motiverte og jobba hardt for å lære og deretter sørga for å få vist fram kvalitetane sine. Dei meiner dei har tatt kontroll over utdannings situasjonen sin. For meg framstår det som at dei har gode sjølvregulerande ferdigheiter. I tillegg til motivasjon og sjølvregulerande ferdigheiter er også positiv sjølvoppfatning og sjølvstendigheit føresetnader for å fungere som agent i eige liv, ifølgje modellen til Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 18). Eg meiner at drøftinga av funna i undersøkinga viser at desse føresetnadene har vore sterkt til stades hjå lærlingane. Dei legg mest vekt på seg sjølv og det dei sjølv har gjort. Konklusjonen er at dei opptre som agentar i eige liv på vegen mot læreplass.

Lærlingane har hatt ein positiv relasjon til yrkesfaglærarane sine og utplasseringsstaden. Tilhøyrslø og positive sosiale relasjonar er også ein føresetnad for å fungere som agent i eige liv. Difor har det overraska meg at ingen av lærlingane trekker fram støtte frå andre som svar på dei to opne spørsmåla eg stilte både tidleg i intervjuet og avslutningsvis. Når dei fekk direkte spørsmål om støtte frå andre, gav dei konkrete svar og kom med ulike døme på slik støtte, særleg frå yrkesfaglæraren. Når eg rett etterpå, i det opne spørsmålet bad dei om å komme med dei viktigaste faktorane for at

dei fekk læreplass, var det likevel ingen som nemnde støtte dei hadde fått frå andre. Slik sett ser det ut til at lærlingane ikkje legg så stor vekt på denne støtta, sjølv om dei undervegs i intervjuet nemner at yrkesfaglæraren til dømes skaffa dei læreplass, gav dei råd om korleis dei skulle søke og tidlegare hadde skaffa dei utplassering i YFF der dei no er lærlingar.

I tillegg til at praksis og arbeidserfaring i YFF er svært viktig for å skaffe seg læreplass, viser funna òg at viktige personar rundt elevane, som lærarar og andre utanfor skulen, som tar ansvar og støttar og hjelper dei på ulike måtar, er viktig for at dei skal lukkast. Dette handlar òg om individuell tilpassing av støtte som bidrar til at elevane fullfører yrkesutdanninga si. Det siste momentet er evna deira til å vere agentar i eige liv, utvikle meistringstru gjennom meistringserfaringar, evne til sjølvregulering, sjølvstendigheit, motivasjon og klare verdiar. Det er viktige evner og kompetansar som skulen må legge til rette for. Desse funna vil òg vere relevante for det spesialpedagogiske feltet med omsyn til korleis ein skal forebygge fråfall og bidra til at alle elevane meistrar og gjennomfører utdanninga si.

Å jobbe med minoritetsspråklege elevar er eit ukjent fagområdet for meg. Eg har ikkje mykje erfaring med å lytte til ungdommar som har norsk som andrespråk. Under intervjuet var det difor krevjande å halde tråden i samtalen og samtidig rette merksemda mot at lærlingen og eg hadde ei felles forståing av det som vart sagt. Det kan ha hindra meg i å komme med gode oppfølgingsspørsmål som igjen kunne ha gitt meg meir utfyllande informasjon. Skulle eg ha gjort noko liknande igjen, ville eg ha utarbeidd ein meir detaljert intervjuguide som eg kunne ha støtta meg til. I kontakten med lærlingane både før og under intervjuet var det viktig for meg å vere positiv og vise engasjement. Dette kan ha vore med på å skape tillit slik at lærlingane vart meir opne, men det kan også ha styrt informasjonen dei gav i ei bestemt retning. Desse to forholda kan ha vore med på å påverke reliabiliteten i undersøkinga.

Eg meiner at datamaterialet er gyldig med omsyn til problemstillinga. Problemstillinga er eit enkelt formulert spørsmål. Eg bruker same ordlyden når eg stiller lærlingane dei to opne spørsmåla i intervjuet. I analysen har eg vore empirinær og lagt vekt på å ikkje utelate eller endre funn. SDI-metoden var eit godt verktøy i dette arbeidet. Hensikten med SDI-metoden er konseptuell generalisering. Konseptane eg kom fram til kan truleg nyttast i ei anna liknande undersøking i den same elevgruppa.

Å gjere ei undersøking som del av eit masterstudium er lærerikt. Først og fremst har dette arbeidet gitt meg svar på problemstillinga mi. Funna kopla opp mot teori gav meg ny innsikt. Eg meiner at det var hensiktsmessig å bruke ei kvalitativ tilnærming som metode. Sett frå lærlingane sitt perspektiv ser det ut til at det er formålstenleg å få etablert ein god relasjon mellom elev og utplasseringsplass i løpet av vg1 og vg2. Sju av dei åtte lærlingane eg intervjuet fekk læreplass same stad som dei var



utplasserte i YFF. Det er på denne arenaen dei har fått vist seg fram og opptredd som agentar i eige liv. Funna bekreftar tidlegare forskning som viser at praksiserfaring er eit av dei viktigaste verkemidla for å få læreplass (Utdanningsspeilet, 2022). Denne praksiserfaringa får minoritetspråklege gutar i faget YFF under utplassering i bedrift/arbeidsplass. Skulen må difor legge ekstra godt til rette for at desse elevane får ein god praksisplass og sette inn ressursar i kontakten mellom elev, skule og bedrift. Tema for vidare forskning kunne ha vore å undersøke korleis kontakten er i dag mellom elev, lærar og utplasseringsbedrift/arbeidsplass i YFF. Det kunne vore interessant å rette problemstillinga mi til yrkesfaglærarar og lærebedrifter som tar i mot elevar i YFF. Dette ville kunne belyse fleire sider av kvifor desse gutane som tilsynelatande har eit ugunstig utgangspunkt, likevel lukkast med å få læreplass.

# Referanseliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Birkelund, G. E., Skeie Hermansen, A. & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.  
<https://www.sv.uio.no/iss/forskning/prosjekter/segregering-i-osloskolen/publikasjoner/skolesegregering.pdf>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Engen, T. O. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), p21. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Fekjær, S. N. & Birkelund, G. E. (2007). Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, 23(3), 309–323. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm003>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hardoy, I., Mastekaasa, A. & Schøne, P. (2018). Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: Norwegian evidence. *European Societies*, 20(2), 301–321. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1402120>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø., Hybertsen, I. D., & Ragnheiður Karlsdóttir. (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse*

- blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring* (13/2009). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279748/NIFUrapport2009-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående :Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019. Sluttrapport* (2020:3). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2658313/NIFUrapport2020-3.pdf?sequence=1>
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret* (SKRIFTSERIE 6/2005). NIFU STEP. [https://www.ks.no/contentassets/da63a429332a46a797d48ad7d85acb66/2557\\_024016-stayere-slutttere-returnerte.pdf](https://www.ks.no/contentassets/da63a429332a46a797d48ad7d85acb66/2557_024016-stayere-slutttere-returnerte.pdf)
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (RAPPORT 13/2008). NIFU STEP. <https://core.ac.uk/download/pdf/30846162.pdf>
- NAFO. (2023, 29. mars). *Ord og uttrykk – språklege minoriteter i opplæringa – NAFO*. NAFO. <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklege-minoriteter-i-opplaeringa/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NSD. (2023). nsd.no. <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators* (OECD 2020). Organisation for Economic Co-operation and Development. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salvenes, K. V., Grøgaard, J. B. & Aamodt, P. O. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene. Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring* (13/2015). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284658/NIFUrapport2015-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Smith, K., Gamlem, S. M., Sandal, A. K. & Engelsen, K. S. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*, 3(1), 1227021. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1227021>
- Statistisk sentralbyrå. (2022a). 12969: *Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, kjønn og innvandringskategori 2006-2012—2015-2021*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12969/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b). *Gjennomføring i videregående opplæring* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

- Statistisk sentralbyrå. (2022c). *Flere elever fullfører videregående opplæring på normert tid* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering/artikler/flere-elever-fullforer-videregaende-opplaering-pa-normert-tid>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *12971: Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad, todelt utdanningsprogram, kjønn, statistikkvariabel og intervall (år). Statistikkbanken* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12971/tableViewLayout1/>
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning—ser vi en fremtidig suksesshistorie. *SSB: Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*, 70–97.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919957997602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tjora, A. H. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsspeilet. (2018). *Del 2 Hvilke faktorer påvirker om ungdommer får læreplass?* Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet/laereplass/>
- Utdanningsspeilet. (2019). *Gjennomføring*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/>
- Utdanningsspeilet. (2022). *Lærlinger og lærebedrifter*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/videregaende-opplaring/larlinger-i-videregaende-opplaring/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

# Intervjuguide

Innleiing: Informasjon om forskingsprosjektet. Gå i gjennom informasjonsskrivet og signere på dette.

### Informantbeskriving:

- Alder
- Ankomstår til Noreg
- Bur aleine/med familie
- Skulegang i heimlandet
- Skulegang i Noreg
- År på vidaregåande skule før læretid
- Lærefag

### Spørsmål

1. Kva meiner du er grunnane til at nettopp du har fått læreplass?
2. Fekk du fleire tilbod om læreplass?
3. Når på året skreiv du lærekontrakt?
4. Fekk du hjelp til å skaffe deg læreplass?
  - 4.1. Av kven?
  - 4.2. Korleis?
5. Gjorde du det på eiga hand?
  - 5.1. Korleis?
6. Var du utplassert på vg1/vg2?
  - 6.1. Korleis opplevde du det?
  - 6.2. Fekk du vist fram noko du kunne?
  - 6.3. Lærte du noko der?
  - 6.4. Var du utplassert på vg1/vg2 der du no er lærling?
7. Korleis var frammøtet/fråværet ditt på vidaregåande?
  - 7.1. På skulen?

- 7.2. På utplasseringa?
8. Korleis var karakterane dine?
- 8.1. Var du fornøgd med dei?
- 8.2. Trur du dei betydde noko for at du fekk læreplassen?
9. Korleis var norskkunnskapane dine?
- 9.1. Er du fornøgd med dei?
- 9.2. Trur du dei betydde noko for at du fekk læreplassen?
10. Er det nokon lærarar som har betydd noko for deg i høve skulegangen og læreplassen du har fått?
- 10.1. Korleis?
11. Er det nokon utanfor skulen som har engasjert seg og/eller støtta deg i skulegangen og læreplassen du har fått?
- 11.1. Korleis?
12. Var det noverande utdanningsprogrammet ditt førstevalet ditt då du starta på vg1?
13. Når me no skal avslutte, er det mogleg for deg å peike på den aller viktigaste faktoren eller faktorane til at du fekk deg læreplass?

## Vedlegg 2

**Vil du delta i forskingsprosjektet****«Gjennomføring av yrkesfagleg utdanning blant minoritetsspråklege elevar»**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å undersøke suksessfaktorar for minoritetsspråklege elevar som får læreplass etter vg2. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva det vil innebere for deg å delta.

**Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke kva minoritetsspråklege lærlingar sjølv meiner er viktige faktorar for at dei har fått læreplass. Fråfallet blant minoritetsspråklege elevar er større enn elevar ellers på yrkesfagleg utdanning på vidaregåande skule. For at skulen skal kunne sette inn tiltak for å betre gjennomføringa er det viktig å kjenne til faktorar som bidrar til gjennomføring. Eg vil gjerne finne ut kva elevane sjølv meiner kan bidra til ei høgare gjennomføring. Å lære av elevane sine erfaringar er viktig for å forbetre utdanningssystemet.

**Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

**Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Utvalskriteria for å delta i dette forskingsprosjektet er at du er minoritetsspråkleg mann, at du har fått læreplass same år som du avslutta vg2 og at du framleis jobbar som lærling. Du får spørsmål om å delta fordi du oppfyller desse kriterier. Eg fekk kontaktopplysningar om deg frå rektor der du gjekk på vidaregåande skule.

**Kva inneber det for deg å delta?**

Viss du vel å delta i prosjektet inneber det at eg intervjuar deg. Det vil ta ca. 30-40 minutt. Me kan avtale ein roleg og behageleg plass å møtast. Eg vil gjerne ta opp samtalen vår ved hjelp lydopptakar. Det lettar datahandsamingsarbeidet mitt. Opptaka vert sletta etter at prosjektet er ferdig. Eg ynskjer at intervjuet skal bli ein dialog mellom oss der eg tek utgangspunkt i nokre spørsmål eg har utarbeidd på førehand. Spørsmåla er opne og utan fasitsvar. Det er erfaringane dine eg er interessert i.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle personopplysningane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Personvernet ditt – korleis vi oppbevare å bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre eg som student og rettleiaren min som vil ha tilgang til materialet. All informasjonen som eg samlar inn vil bli lagra på ein passordbeskytta server. Kontaktopplysningane dine vert koda og ikkje lagra saman med svara dine. Opplysningane om deg som vert publisert i masteroppgåva vil vere anonymisert.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet**

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet vert avslutta/oppgåva er godkjent. Etter planen skal det skje seinast mai 2023.

### **Rettane dine**

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrerte om deg og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta personopplysningar om deg
- å få sletta personopplysningar om deg
- å sende klage til datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan eg finne ut meir**

Viss du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av rettane dine, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet:

- Tallak Stokstad (student), tlf. 91 32 80 01, [tallakst@gmail.com](mailto:tallakst@gmail.com)
- Ann Karin Sandal (rettleiar), tlf. 57 67 60 25 , [ann.karin.sandal@hvl.no](mailto:ann.karin.sandal@hvl.no)



- Personvernombodet vårt: Trine Anikken Larsen, tlf. 55 58 76 82 [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

Viss du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Ann Karin Sandal  
(Rettleiar)

Tallak Stokstad  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «gjennomføring av yrkesfagleg utdanning blant minoritetsspråklege elevar», og fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3

4/17/23, 12:57 PM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Gjennomføring av yrkesfagleg utdanning blant minoritetsspråklege e...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
897830**Vurderingstype**  
Standard**Dato**  
11.08.2022**Prosjekttittel**

Gjennomføring av yrkesfagleg utdanning blant minoritetsspråklege elevar

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**

Ann Karin Sandal

**Student**

Tallak Stokstad

**Prosjektperiode**

22.08.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

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.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2023.

## 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

4/17/23, 12:57 PM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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).

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4

# Figurliste

1. Figur 2.1: Søkarar som har fått lærekontrakt
2. Figur 2.2: Sentrale føresetnader for livsmeistring eller evne til å fungere som agent i eige liv
3. Figur 2.3: Triadisk gjensidigheit
4. Figur 2.4: Hovudfasane i sjølvregulert læring
5. Figur 2.5: Gjensidig samanheng mellom sjølvstendigheit, verdiar og kritisk refleksjon
6. Figur 3.1: Stegvis-deduktiv induktiv metode
7. Figur 3.2: Døme på empirinær koding
8. Figur 3.3: Kodegrupper

# Tabelliste

1. Tabell 2.1: Fasar og prosessar i sjølvregulert læring
2. Tabell 2.2: Forskjellar mellom fagleg sjølvvurdering og meistringsforventning
3. Tabell 4.0: Presentasjon av intervjupersonane