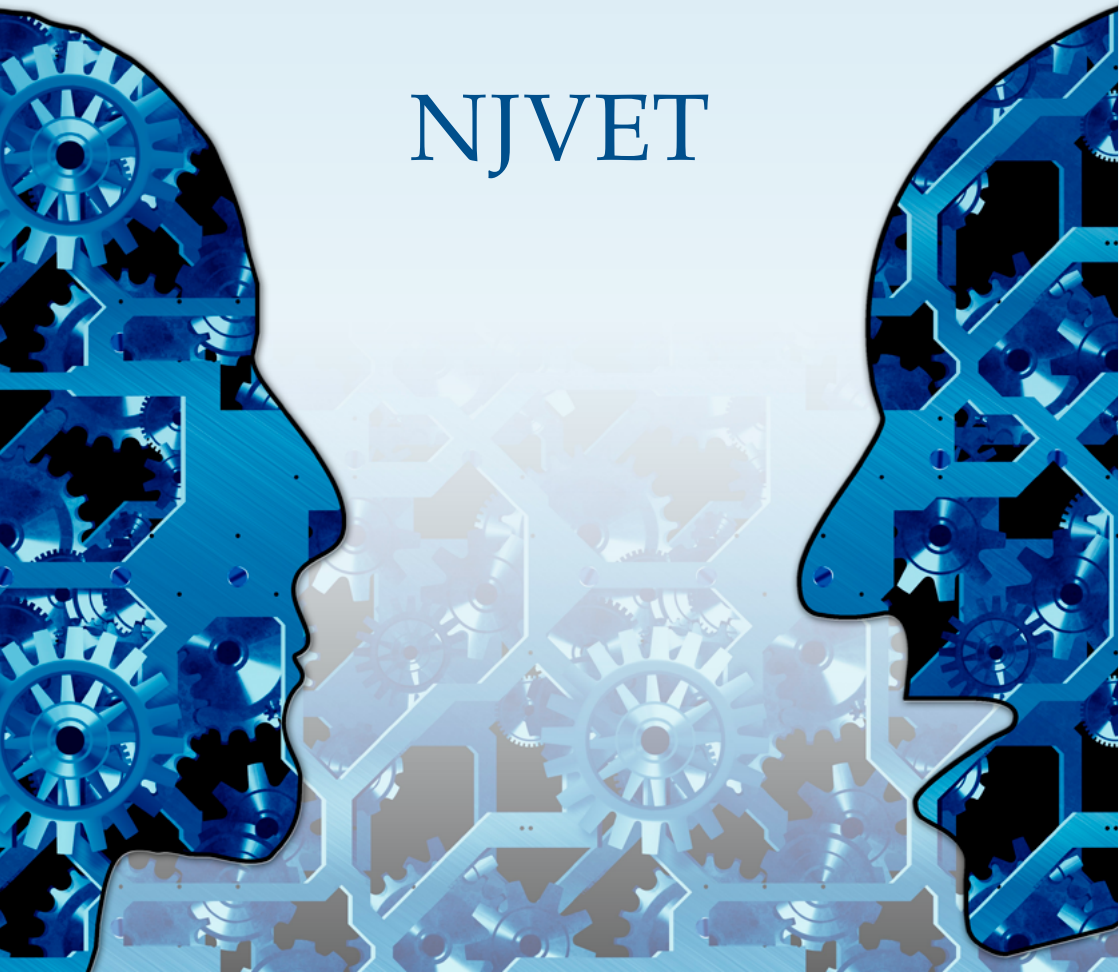


*Nordic Journal of  
Vocational Education  
and Training*

NJVET







---

## Table of Contents

### Editorial

#### **Editorial: The journal turns thirteen**

*Per Andersson, Hedvig S. Johannesen, Johanna Köpsén and Arnt Louw* ..... iii

### Peer-reviewed articles

#### **Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser [Democracy at vocational education based on social and health care programmes]**

*Henriette Duch, Tobias Kidde Skov* ..... 1

#### **Fra logg til blogg: Yrkesfaglæreres digitale kompetanseutvikling gjennom designbasert praktikerforskning [From log to blog: Vocational teachers' digital competence development through design-based practitioner research]**

*Svanhild Kristine Berntsen, Hedvig Skonhoft Johannesen* ..... 28

#### **Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie [Organisational characteristics in the coordination between school and working life in vocational training: Empirical illumination through a Norwegian case study]**

*Merete C. Rekdahl, Jan Merok Paulsen* ..... 54

#### **Hvordan tilrettelegge for læring av yrkesteori? [How to facilitate students for learning vocational theory?]**

*Eldbjørg Marie Schön, Ellen Beate Hellne-Halvorsen* ..... 80





## Editorial: The journal turns thirteen

Per Andersson\*, Hedvig Skonhoft Johannesen\*\*,  
Johanna Köpsén\* & Arnt Louw\*\*\*

\*Linköping University, Sweden

(per.andersson@liu.se, johanna.kopsen@liu.se)

\*\*OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (hjohanne@oslomet.no)

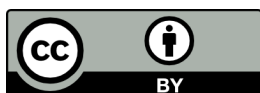
\*\*\*Aalborg University, Denmark (avl@ikl.aau.dk)

Welcome to the first issue of the *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, volume 13! The journal is growing up, and we are already having a teenager. Considering that metaphor, this could be seen as a milestone, but it also means that there will be development to come during the next few years. For example, we have some exciting special issues in the pipeline, which we are looking forward to in 2024.

In the beginning of the summer, the NordYrk network met again at the conference in Bergen, Norway, and we had the opportunity to meet other vocational education and training (VET) researchers from the Nordic countries and beyond. There are exciting things happening in 2024 for the network too, with the annual conference taking place in Iceland for the first time. We will meet in Reykjavik in June next year to discuss new research findings and develop our network!

### In this issue

In this issue we can present four new research articles from Denmark and Norway. The first contribution is *Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser* (Democracy at vocational education based on social and health care programmes) by **Henriette Duch** and **Tobias Kidde Skov**, VIA University College, Aarhus, Denmark. VET does not only include vocational contents and learning objectives. In Denmark, the VET institutions are also, since the year 2000, expected to educate the students for participation in the democratic society. The authors take a student perspective when they study the



implementation of this requirement through interviews and make an analysis based on a theoretical approach from John Dewey. The findings show a diversity among students as well as between subjects. Some students are active concerning democratic questions while others are more reluctant to speak up. Questions about democracy are most visible in the subject of social science, but more limited in other subjects. Duch and Skov conclude that the teacher is important for how much focus democracy gets in VET and that some students could be excluded in this sense, and they call for more research about how to address this matter.

The three remaining articles are written by researchers from OsloMet – Oslo Metropolitan University in Norway. In *Fra logg til blogg: Yrkesfaglæreres digitale kompetanseutvikling gjennom designbasert praktikerforskning* (From log to blog: Vocational teachers' digital competence development through design-based practitioner research), **Svanhild Kristine Berntsen** and **Hedvig Skonhoft Johannesen** present an intervention study in Norwegian vocational education and training, exploring the development of vocational teachers' professional digital competences. The study has a design-based practitioner research approach where teachers are also researchers and participating observers. The study investigates the implementation of a new artefact, an ePortfolio blog as a boundary object in subjects of vocational specialisation with youth enterprise as the method. In the article we get to read about how the study identified participatory knowledge about vocational teachers' development opportunities and competence profiles as related to the use of technology as boundary objects, and the text comments on new boundary-crossing practices. The article also contributes with interesting insights to how practitioner research provides opportunities for development.

The second Norwegian contribution is *Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie* (Organisational characteristics in the coordination between school and working life in vocational training: Empirical illumination through a Norwegian case study). In this article **Merete C. Rekdahl** and **Jan Merok Paulsen** deal with the transition between school and work in the Norwegian VET system. The article is based on a case study involving upper secondary schools, vocational communities situated at department levels, and labour market partners. The study focuses on critical factors of successful inter-organisational collaboration between schools and subject departments which are well-performing in terms of a high degree of student completion in VET. The study highlights the importance of collaborative learning through the creation and development of specific organisational routines directed towards the core practices of vocational didactics. Furthermore, the study finds that the process of local adaptation activated at the subject-department level and directed towards corresponding businesses and relevant parts of the public sector is important to successful school and work transitions.

Finally, **Eldbjørg Marie Schön** and **Ellen Beate Hellne-Halvorsen** present the study *Hvordan tilrettelegge for læring av yrkesteori?* (How to facilitate students for learning vocational theory?). The topic of the study concerns the work of vocational teachers in motivating students to learn vocational theory at the educational programme for Restaurant and Food Science (RM). The study draws on data from focus group interviews with vocational teachers and a survey of students. The findings show that students at the RM programme struggle with their motivation to learn theory, as they are more focused on learning from practice. The vocational teachers state in the interviews that they commence teaching vocational theory in the classroom before they proceed to practical work through vocational guiding and differentiation in teaching practical tasks. The results from the survey with the students are in compliance with the teachers' perspectives, however the students also contribute views on specific teaching methods that enhance their motivation for learning.







# Demokrati på erhvervsuddannelser med afsæt i social- og sundhedsuddannelser

Democracy at vocational education based on social and health care programmes

Henriette Duch & Tobias Kidde Skov

VIA University College, Aarhus, Danmark (hedu@via.dk)

## Abstract

Since the year 2000, the Danish vocational education and training institutions have been legally required to include the educational objective of educating the students to participate in democracy. We examine the implementation of the requirement from a student perspective, through interviews with twelve newcomers at a social and health care college. Our focus is the student experience in school and their expectations for their working life.

With the theoretical approach of John Dewey's philosophy on democracy and education we find a diversity among students. Some students are very active and express their opinions while others choose to be reluctant in public. In social science, the students learn about representative democracy but democracy as a social practice is limited in other subjects and in the classroom. However, the teachers' role seems important for the students' courage to speak up. The article concludes that some students might be in risk of exclusion of democracy, and we suggest more research in didactical approaches to address this.

**Keywords:** democracy, social and health care colleges, vocational education, students, Dewey



## Indledning

Den danske erhvervsuddannelseslov har demokratibegrebet indskrevet i sit formål, idet uddannelsen skal "bidrage til at udvikle de uddannelsessøgendes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b). Forskning viser imidlertid, at selvom nordiske unge er demokratisk indstillede, har de ikke alle tydelige forestillinger om aktiv deltagelse i demokratiet, og eleverne mener, at uddannelserne ikke er optaget af deres demokratiske oplevelser (Liberkind, 2020). En lignende konklusion har en svensk forskningsoversigt om børns og unges muligheder for indflydelse fra børnehave til ungdomsuddannelse. Undersøgelsen sammenfatter elevperspektiver således: "Sammanfattningsvis visar inflytandeforskningen med barn- och elevperspektiv att barn och elever vill ha inflytande, men är kritiska till det utrymme för inflytande som de uppfattar att de har" (Thuresson & Quennerstedt, 2020, s. 104). I dansk kontekst er sådan forskning om erhvervs-skoleelevers perspektiv og oplevelser, som kan kvalificere skolernes arbejde med det nævnte formål, begrænset, mens den er mere udbredt inden for gymnasie- og grundskoleområdet (Carlsson & Hoffmann, 2011; Kolstrup, 2002; Raae, 2008; Ydesen & Andreasen, 2019). Generelt kan der spores en bekymring for, at demokrati får for lidt opmærksomhed (Hjort, 2008). Denne artikel retter sit blik på social- og sundhedsuddannelserne (SOSU) for at koncentrere undersøgelsen om én konkret uddannelse ud af mere end 100 danske erhvervsuddannelser.

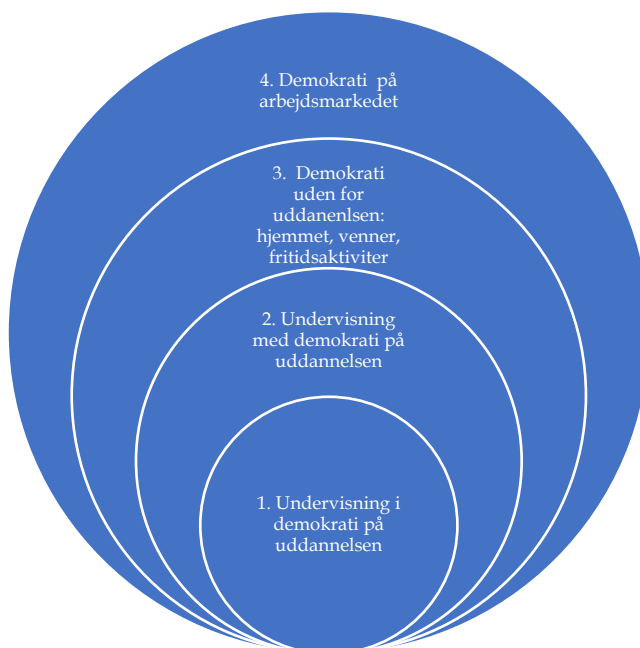
Artiklens formål er at bidrage med viden om, hvordan status på lovens formål om elevers evne og interesse for aktiv demokratisk medvirken på erhvervsuddannelserne aktuelt ser ud. For at undersøge dette fokuseres der på elevers perspektiv om, hvilke muligheder de ser for deltagelse, samt hvordan de deltager. Dette leder til følgende forskningsspørgsmål: Hvilke erfaringer har elever på SOSU med deltagelse i repræsentativt demokrati og meningsytringer i og uden for deres uddannelse?

For at præcisere forståelsen af begrebet demokrati indledes artiklen med en kort redegørelse for nogle af de forskellige perspektiver på demokrati, som fremgår af uddannelsesforskningen, hvor kun enkelte forskningsbidrag er fra erhvervsuddannelser. Derefter redegøres for udviklingen frem mod den aktuelle formulering om demokrati i erhvervsskoleloven samt nogle af de politiske intentioner og diskussioner, som relaterer sig hertil. Denne dokumentanalyse er en central baggrund for rammesætningen af demokrati på danske erhvervsuddannelser, og dermed for artiklens empiriske fund. Disse præsenteres efterfølgende, hvor der zoomes ind på SOSU på baggrund af den kvalitative empiri. Til sidst vil artiklen se på, hvilke muligheder og udfordringer elevernes forståelser af demokrati har for arbejdet med demokrati på erhvervsuddannelserne og mere konkret SOSU.

## Forskning i demokrati i uddannelser

Demokrati er et meget bredt forskningsområde – også på en vekseluddannelse som erhvervsuddannelser. En måde at afgrænse og forstå dette på er ved at tale om at demokrati inden for forskellige arenaer på en uddannelse. Det kan være et tema, som primært varetages i nogle fag, eller det kan være en generel institutionsopgave, som alle undervisere bidrager til (Dansk Ungdoms Fællesråd [DUF], 2020; DUF & Epinion, 2021). Yderligere kan undervisning om demokrati, også kaldet en tynd tilgang, adskilles fra undervisning med demokrati, kaldet en tyk tilgang (Wistrøm & Madsen, 2018). I undervisning om demokrati (tynd tilgang) er demokrati det faglige indhold, for eksempel det politiske system, mens der i undervisning med demokrati (tyk tilgang) er en didaktik, som praktiserer demokrati. Sagt med andre ord kan studier i demokrati have fokus på demokrati som en del af curriculum, det faglige indhold, eller på didaktikken (Børhaug, 2008).

Figur 1. Arenaer for demokrati.



Eleverne kan have erfaringer med demokrati fra andre arenaer end deres nuværende uddannelsesinstitution eksempelvis andre uddannelser, fritidsaktiviteter, sportsforeninger, interesseorganisationer, frivilligt arbejde, aktivisme og deltagelse i politiske partier samt fra deltagelse i familie og venners generelle drøftelser og beslutningsprocesser (DUF, 2020; DUF & Epinion, 2021; Hansen & Sørensen, 2014; Ibsen & Levinsen, 2016; Liberkind, 2020; Liberkind & Bruuns, 2021; Ljungmann & Riggelsen, 2021; Rheingans & Hollands, 2013). Inddragelse

af sådanne erfaringer i drøftelser med demokratiske perspektiver i uddannelser kan være med til at motivere eleverne til at interessere sig for demokrati (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021). Konkret på SOSU kan der være et potentiale i en kritisk og demokratisk tilgang til elevers fremtidige deltagelse på arbejdsmarkedet (Rönnlund mfl., 2019). Arbejdsmarkedet ser vi derfor som yderligere en relevant arena, og det er netop her, en vekseldannelse som erhvervsuddannelserne i Danmark adskiller sig fra andre ungdomsuddannelser. På baggrund af litteraturen har vi udviklet figur 1, der analytisk viser et overblik over arenaerne.

Da artiklens udgangspunkt er elever på en erhvervsuddannelse, tages der afsæt inderst i figuren, helt tæt på undervisningen, mens der fra dette udgangspunkt kan åbnes mod større perspektiver omkring uddannelsen, relationer uden for denne og arbejdsmarkedet. Figuren er udviklet i en tidlig version på baggrund af møder med SOSU, som omtales senere, og den er forfinet på baggrund af den forskningslitteratur, nævnt ovenfor og som uddybes i det følgende. De to inderste cirkler i figur 1 vedrører didaktik på SOSU, hvor samfundsfag står særlig central, fordi faget skal undervise om demokrati. Fagdidaktisk skelnes mellem tysk forskning med traditionen *politische Bildung* og engelske traditioner som henholdsvis *social science education*, *civic education* og *citizenship education* (Christensen, 2015, 2017; Spanget Christensen, 2011). Samfundsfaglærere har en faglig viden om demokrati, men faget har alligevel udfordringer i forhold til at leve op til formålet om at uddanne elever til demokratisk deltagelse (Mouritsen, 2021), på trods af at der er udviklet forskellige didaktiske tilgange (fx Levinsen, 2021; Nielsen, 2021; Schou, 2021). I andre fag, for eksempel naturvidenskab, kan lærere have vanskeligere ved at undervise i demokrati, fordi de alene har en overfladisk viden herom, men her er der til gengæld muligheder for at undervise med demokrati ved at lærere og elever udforsker faglige problemstillinger sammen (Misfeldt, 2014; Wistrøm & Madsen, 2018). De erhvervsfaglige fag på erhvervsuddannelser kan siges at have et særligt fokus på den yderste cirkel i figur 1, fordi uddannelserne har et stærkt fokus på arbejdsmarkedet og er vekseldannelser, men her findes en tendens til at socialisere mod arbejdsmarkedet frem for at have et bredere perspektiv på demokrati, som står mere centralt i de såkaldte almene fag på erhvervsuddannelser (Nylund mfl., 2020). Erhvervsfagene kan desuden have en opmærksomhed på didaktikken i oplæring på arbejdspladsen, som kan udfordre med manglende sammenhæng (Duch mfl., 2022).

Som vist på den tredje cirkel kommer elever på en erhvervsuddannelse med forskellige demokratiske forudsætninger på grund af forskellige familiære opvækstvilkår og erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb. Nogle elever kan have oplevet ikke at kunne deltage på lige fod med andre, måske grundet i racisme og som følge heraf eksklusion fra deltagelse i demokrati (Riese & Harlap, 2021; Thuresson & Quennerstedt, 2020). I forskningen tales om en social ulighed for demokratisk deltagelse, ikke alene på de velkendte sociologiske variable, men

også i forhold til muligheder i en by- og uddannelseskultur i modsætning til unge uden for denne kultur (Lieberkind, 2020). Karakteristik af den specifikke målgruppe af elever er således også centralt, når demokrati tematiseres.

Hvor den tredje cirkel kan relatere sig til fortiden og nutiden, har den fjerde særlig et fremtidsperspektiv for elever på SOSU, mens cirkel 1 og 2 er situationen her og nu på erhvervsuddannelsen. Den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biesta taler om forskellige tidslige perspektiver på demokrati (Biesta, 2013). Socialisation handler "om den læring, der er nødvendig for at blive en del af den eksisterende sociopolitiske orden [mens] subjektifikation handler om den læring, som vi kunne kalde for demokratiets 'eksperiment'" (Biesta, 2013, s. 172). Det betyder at elever har mulighed for at gøre sig erfaringer med demokrati, og at disse kan bidrage til den løbende udvikling af et demokratisk samfund. Demokrati er således ikke en fast størrelse, men kan ændre sig over tid, og den enkelte elev skal på den ene side tilpasse sig det aktuelle samfund, men også være med til at udvikle det demokratiske samfund.

Udfordringen ved Biestas forståelse af demokrati er, som hos for eksempel også Jürgen Habermas, John Dewey, Paulo Freire og Jerome Bruner, at kunne transformere politiske intentioner om demokrati i uddannelser til pædagogiske og didaktiske virkninger i den konkrete undervisning (Samuelsson & Bøyum, 2015; Stray & Sætra, 2017). Forskning bidrager imidlertid med forslag til didaktikker, som anvender eksempelvis casearbejde, kommunikation og forskellige typer af dialogformer (Emslie, 2009; Englund, 2016), men der er fortsat forskellige forståelser af demokratiske modeller, og unges præferencer for sådanne modeller, og anvendelse i praksis i beslutningsprocesser kan være mere eller mindre sammenhængende og velegnede til at reflekterer over erfaringer (Husfeldt & Nikolova, 2003; Nieuwelink mfl., 2016). Skoler, der søger at praktisere en progressiv demokratisk deltagelse, kan vise sig at reproducere samfundsmæssige magtstrukturer (Wilson, 2015).

## Demokrati på erhvervsuddannelser: Reforme og diskussioner

Forskningen giver således et indblik i, hvor kompleks det er at konkretisere, hvorledes formålet om at uddanne til demokrati på erhvervsuddannelser kan forstås og didaktiseres. Derfor er det relevant at se nærmere på, hvorledes man over tid er nået frem til den aktuelle formulering i formålet. Vi vil derfor kort redegøre for, hvordan demokrati skrives ind i formålet for erhvervsuddannelser, samt redegøre for nogle af de politiske intentioner og diskussioner, som leder frem til eller viser andre diskurser omkring den aktuelle formulering. Det følgende er derfor også vores belæg for, at forskning i demokrati på erhvervsuddannelser er nyt, at den formelle ramme herfor fortsat er relativt upræcis, og at artiklens empiri med elevperspektiver kan åbne feltet. Metoden bag afsnittet uddybes senere i artiklen.

Begrebet demokrati kommer sent ind i erhvervsuddannelserne i modsætning til i folkeskolen, hvor det bliver skrevet ind i folkeskoleloven i 1975 (Korsgaard, 2009). Debatten om demokrati i folkeskolen går dog tilbage til perioden efter 2. verdenskrig, hvor der kommer fokus på demokrati i pædagogik og uddannelser, mens debatten er mindre fremtrædende inden for erhvervsuddannelserne herunder på SOSU. Dette udfoldes i det følgende afsnit med henblik på at rammesætte diskursen omkring demokrati.

Bekendtgørelser inden for SOSU, der fra 1990 får de nuværende uddannelsesbetegnelser, har som i dag indeholdt formål knyttet til det faglige (Sundhedsstyrelsen, 1973; Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990). SOSU har sin egen historie, men er i dag samlet med andre uddannelser under betegnelsen erhvervsuddannelser. Erhvervsuddannelsers samfundsmæssige opgave og fremtidsperspektivet er formuleret inden for de tekniske uddannelser med lærlingeloven fra 1956, og dette øges i løbet af 1960'erne for i 1977 at styrke det almene ved at indføre grundfag i uddannelsen (Koudahl, 2004). I betænkningen fra 1987, som både forholder sig til tekniske uddannelser og handelsuddannelser, fremgår direkte, at uddannelse anses af betydning for den politiske kultur og demokratisk deltagelse (Undervisningsministeriet, 1987, s. 598), og med reformen i 1990 er en opmærksomhed på "holdninger til demokrati" (Koudahl, 2004, s. 88). Af formålet både i 1989 og i 1997 fremgår, at uddannelsen skal "give unge en uddannelse, der både giver grundlag for deres fremtidige arbejdsliv og bidrager til deres personlige udvikling og til deres forståelse af samfundet og dets udvikling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 1989, 1997).

### Det repræsentative demokrati og demokrati som formål

Også det repræsentative demokrati på erhvervsuddannelserne formaliseres sent. På de almene gymnasier har der været elevråd siden 1968, men først i 1991 kræves dette på de tekniske erhvervsuddannelser, som en udbredelse af eksisterende regler på handelsskoler (Jensen, 1997). Undervisningsministeren foreslår i 1997 regler for demokratiet i hele det offentlige uddannelsessystem herunder elevråd (Jensen, 1997). Den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen beskriver demokrati på tre områder: undervisning i demokrati, demokrati i undervisning og indflydelse på institutioners og uddannelsers hverdag (Folketinget, 2000). Dette falder tidsmæssigt sammen med reformen af erhvervsuddannelser i år 2000, hvor demokrati er pointeret (Højrup, 2001). I lov om erhvervsuddannelser kommer nu til at stå, at uddannelsen skal "bidrage til at udvikle de unges interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund og bidrage til deres personlige udvikling" (efter Koudahl, 2004, s. 94), hvor den tidligere formulering var "bidrager til deres personlige udvikling og til

deres forståelse af samfundet og dets udvikling" (Børne- og Undervisningsministeriet, 1997). Demokrati er således fra 2000 indskrevet som i formålet i erhvervsuddannelsesloven i dag.

## Demokrati i lyset af andre diskussioner

Relativt nye politiske diskussioner om demokrati kan ses i Folketinget (2019a) i forhold til elevers mulighed for at deltage i demokratiske aktiviteter, uden det noteres som fravær på uddannelsen, men diskussionen leder ikke til ændringer af love. I 2021 kan lokaliseres et ministerspørgsmål om demokratiske dannelse og bekæmpelse af "fake news" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021c). I svaret forbindes karakterdannelse, demokrati og digital dannelse. Karakterdannelse er et nyt begreb inden for erhvervsuddannelser (Folketinget, 2019b), som der efterfølgende er sat midler til at konkretisere og implementere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022; Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2020a, 2020b). Begrebet står centralt i bekendtgørelsen sammen med faglig stolthed, mens demokrati ikke nævnes direkte. Demokrati kan indirekte fortolkes som nævnt ud fra formuleringer så som "selvstændig stillingtagen", men demokrati er altså direkte formuleret i erhvervsuddannelsesloven, men ikke i tilhørende bekendtgørelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a).

Opsamlende kan siges, at demokrati skrives senere ind i erhvervsuddannelser end i andre danske uddannelsesretninger, først indirekte og så med anvendelse af begrebet demokrati. Selvom SOSU først sent får status som en erhvervsuddannelse, så er uddannelsen omfattet af den nævnte erhvervsskolelov og de nye begreber i bl.a. bekendtgørelsen. Disse indgår i de seneste års politiske diskussioner, som aktualiserer demokrati, men diskussionerne initieres af andre diskurser, som synes at have forrang for demokrati. Diskussionerne taler ikke direkte ind i forhold til de omtalte arenaer i figur 1 og klargør dermed ikke den politiske forståelse af demokrati på erhvervsuddannelser. Da den centrale kontekst er SOSU introduceres i det følgende til uddannelsens struktur.

## Analytisk tilgang

Som nævnt ovenfor forholder teoretikere som Biesta, Habermas, Freire og Bruner sig ligesom Dewey til demokrati og uddannelse. Når vi her vælger Deweys perspektiv, er det især begrundet i, at han pointerer betydningen af erfaring, som vi anser for særlige relevante i en vekseluddannelse (Dewey, 1934, 2005; Elkjær, 2012; Elkjær & Wiberg, 2013). Dewey beskriver demokratiet som et kærlighedsforhold til uddannelse, hvor uddannelse skal skabe et demokratisk udgangspunkt gennem engagement og interesse, som involverer erfaringer sammen med andre: "Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikativ erfaring" (Dewey,

2005, s. 104). Som Elkjær og Wiberg (2013) argumenterer, så er erfaringsbegrebet hos Dewey afgørende for at forstå handling og tænkning og deraf demokratiske muligheder. For Dewey er aktive erfaringer vores mulighed for at forbinde os til verden og deltage i den. Det er muligheden for at forstå, hvem vi er og at forstå os selv (Elkjær & Wiberg, 2013, s. 128). Den aktive erfaring sker ifølge Dewey, når vi arbejder forsøgende og eksperimenterende, og når vi reagerer og handler aktivt med muligheden for, at det kan ændre noget og os selv (Dewey, 2005, s. 157). Uddannelse skal herved ruste og understøtte elever til løbende forandringer, så "et samfund, der er mobilt, som gennemkrydses af de forandringer, der foregår overalt, må sørge for, at dets medlemmer opdrages til at tage et personligt initiativ og være tilpasningsdygtige" (Dewey, 2005, s. 105).

Hos Dewey er erfaringer en gensidig proces mellem elev og verden, hvor "påvirkning, tænkning og handling" er sammenhængende (Elkjær, 2012, s. 319), idet mennesket er en "handlekraftig og indgribende aktør, der er med til at skabe og forme fremtiden" (Elkjær, 2012, s. 321). Erfaring er både fremadskuende, kognitive, følelsesmæssige og tæt forbundet med kritisk refleksion: "Teorier og begreber og dermed kritisk tænkning og refleksion vil altid være at finde i erfaringer" (Elkjær, 2012, s. 322). Når elever får mulighed for at udforske erfaringer, ændres disse fra at være passive til at blive aktive, og den tidlige distance mellem erfaring og refleksion giver en form for afstand, der muliggør tænkning. Dette er dog også udfordringen ved Deweys tænkning, og den måde at læse ham på. For som Rømer (2010) argumentere for, så bliver Deweys tænkning ofte læst som en handlingsfilosofi, hvor det at gøre noget aktivt, alene er det, som skaber erfaringer. Her kunne man argumentere for, at tænkning i sig selv, adskilt fra handling og praksis, også har mulige erfaringsmæssige potentialer (Dewey, 1934; Rømer, 2010).

I tråd med Dewey anser vi elevers erfaring med demokrati som væsentlige med henblik på bevarelse af og udvikling af et demokratisk samfund. Derfor spørger vi i interviews til erfaringer fra uddannelsessammenhænge samt i andre sammenhænge så som i hjemmet, i fritidsaktiviteter samt samme med venner. Disse erfaringer er ifølge vores læsning af Dewey med til at skabe elevernes fremtid i alle de arenaer, som de indgår i. Figur 1 anvendes dermed også til at vise vores operationalisering af de demokratiske forståelser og tilgange. Antagelsen er således, at ved at indsamle viden om elevers erfaringer, vil det skabe et afsæt for, hvorledes man didaktisk kan understøtte refleksioner og nye handlinger hos eleverne. Dette kræver, at vi forstår elevernes erfaringer, og om de kan betegnes som aktive og dermed have et forandringspotentiale. Dewey eksemplificerer dette ved et barn, som stikker en finger ind i ilden, hvilket kan betegnes som en passiv erfaring (Dewey, 2005, s. 157). Her forbinder barnet ikke smerte som konsekvens med det at stikker fingeren ind i ilden. På samme måde er elevernes erfaringer med demokrati også passive, hvis de genererer viden uden at reflektere over det og tilpasse det egen tænkning. Elevernes



demokratiske erfaring må derfor ud fra teorien i en eller anden grad kunne anskues aktivt, for at skabe de rette rammer for tænkning, handlinger og refleksion. Konkret vil analysen tage afsæt i, at erfaringer med demokrati kan komme til udtryk på fire arenaer på en erhvervsuddannelse: undervisning om demokrati, demokrati med undervisning og gennem elevens indflydelse på institutioners og uddannelsers hverdag (jf. hhv. cirkel 1 og 2 i figur 1). Sidstnævnte forstås som repræsentativt demokrati på uddannelser (jf. Jensen, 1997). Da både erfaringer (jf. cirkel 3 i figur 1) og fremtidsforestillinger om det erhvervsrettede er centralt på SOSU (jf. cirkel 4 i figur 1) tilføjer vi dette som arenaer, der fremadrettet kan handles inden for. Samlet set vil disse erfaringer og forestillinger give et indblik i, hvad der kan være det didaktiske udgangspunkt for at bidrage til elevens refleksion, således at de på sigt kan handle. For erhvervsuddannelser er konteksten for sådanne handlinger både samfundet i bred forstand, på skolen samt på oplæringsstedet og kommende arbejdspladser.

## Metodisk tilgang

Som det fremgår ovenfor, er der foretaget søgninger på Folketingets hjemmeside efter dokumenter om politiske beslutninger og drøftelser, suppleret med tidligere analyser i forskning af erhvervsuddannelsers historie i forhold til demokrati. Redegørelsen herfor ovenfor giver et indblik i den politiske forståelsesramme og dermed den formelle ramme, som erhvervsskoler er underlagt. Som sagt viser resultaterne dog, at denne ramme ikke er særlig præcis, og formålet med erhvervsskoleloven derfor meget er overladt til fortolkning på skoler og af lærere. Derfor er også som indledning til projektet afholdt to møder med ledere og projektmedarbejdere på en social- og sundhedsskole med henblik på en konkret indsigt i de uddannelsesmæssige og organisatoriske tilgange til at arbejde med demokrati, karakteristik af den konkrete elevgruppes forudsætninger og erfaringer samt aktuelle udfordringer på arbejdsmarkedet – både som elever og som kommende medarbejdere. På baggrund heraf er udarbejdet en semistrukturerede interviewguide, hvor der spørges til elevens erfaringer med demokrati i og uden for uddannelser, deres interesse heri samt deres forestillinger om, hvorledes de inden for erhvervet kan deltage aktivt i konkrete og samfundsmæssige problemstillinger. Interviewguiden kan ses som en yderligere konkretisering og operationalisering af figur 1. Foreløbige analytiske resultater er præsenteret og drøftet med en ledergruppe på SOSU med henblik på at kvalificere analysen yderligere.

Intensionen var at interviewe 12 elever, hvor kriterier for udvælgelse var, at de har afsluttet grundforløb 1, er påbegyndt grundforløb 2 i foråret 2022, er under 25 år, og tænker deres uddannelse rettet mod: SOSU Hjælper, SOSU Assistent eller EUX Velfærd (sundhedsfaglig student), samt at de repræsenterer skolens elever i forhold til køn, alder og etnicitet (strukturen på SOSU forklares

nedenfor). Ønsket var således særlig at få de unge elever i tale, da antagelsen var, at deres erfaringer primært var knyttet til uddannelse i modsætning til de ældre elevers. Skolen foretog den første kontakt og udvælgelse af elever, men på den første interviewdag var den første elev syg, og kun tre andre stod på vores tilsendte liste. Derfor gik vi til et andet hold, hvor en elev meldte sig på til den aktuelle dag og fem andre til den anden planlagte dag. Derfor blev der flere informanter, som ikke kom fra grundforløb 1, som først ønsket. Vi valgte denne pragmatiske tilgang for at rekruttere informanter. I løbet af den første dag fandt vi to andre elever med hjælp fra allerede interviewede elever. Det vil altså sige, at nogle informanter havde meldt sig – alle fra én klasse – på forhånd, og andre havde meldt sig efter en mere direkte forespørgsel i en anden klasse samt senere tiltag for at rekruttere flere. Vores vurdering på baggrund af udtalelser under interviews var, at vanskeligheden med at rekruttere hang sammen med usikkerhed omkring begrebet demokrati, en forventning om at skulle vide ”nok” til at kunne deltage, og ikke nødvendigvis positive erfaringer med demokrati, samt at nogle elever alene ville indgå i skoletiden. Endelig var nogle bekymrede for at få fravær fra undervisningen, hvilket blev løst i dialog med deres lærer. Deltagerne i interviewene er således udtryk for, hvilke 12 elever der praktisk kunne rekrutteres på de pågældende to dage. Den mulige betydning heraf for det analytiske resultat kan være, at vi finder en større variation.

Fem af de 12 informanter er mænd, og fem har taget grundforløb 1 og er 17 eller 18 år, så tre af disse er ikke stemmeberettigede. De, som først er startet på grundforløb 2, er fra 19 år og op til 35 år. Sidstnævnte gruppe har på interviewtidspunktet (februar 2022) været på SOSU i få dage. Syv har navne, som ikke er traditionelle danske navne, og sprogligt er der blandt disse forskellige grader af særlige udtale og ordvalg, som indikerer en anden etnisk baggrund. Informanterne har således en variation i forhold til deres baggrund, alder og køn som den generelt kendes på SOSU, uden der kan tales om repræsentativitet. Alle vil være SOSU Assistent, to ønsker EUX Velfærd (se forklaring ovenfor). To af de elever, som meldte sig ved første rekruttering, er blandt de mest aktive med erfaringer fra deltagelse i repræsentativt demokrati som elevråd eller i fagforeningen FOA, men vi ser ikke en entydig bias i forhold til, hvorledes eleverne er rekrutteret.

Vi har ved 10 interviews været to til stede og fordelt arbejdet, så en har interviewet og en har taget noter. Der er også optaget lyd. Noter er efterfølgende læst med henblik på korrektur og enkelte tilføjelser, som er vurderet som centrale for forståelse senere. Gennem interviews er vi ligesom i rekrutteringen blevet opmærksomme på, at demokrati for nogle opleves som et følsomt emne. Derfor har vi også anonymiseret og sløret forhold omkring baggrundsfaktorer og udtalelser, når vi af etiske årsager har skønnet det hensigtsmæssig.

Ovenstående data indgår i et større studie, hvor der efterfølgende i efteråret 2022 er foretaget interviews med centrale personer på tre SOSU-skoler samt tre

interviews med oplæringsansvarlige fra elevers praktikpladser. I foråret 2023 planlægges et aktionslæringsforløb med undervisere fra en SOSU-skole med henblik på didaktisk udvikling.

Analyse af interviews er foretaget på baggrund af gennemlæsninger, kodninger og kategorisering (Kvale, 1997). Kategoriseringer er først udarbejdet af os hver for sig og derefter sammenlignet og drøftet, men de to kategoriseringer og kondenseringer var meget identiske. Empirien er analyseret induktiv og efterfølgende analyseret i lyset af Deweys demokratiforståelser. Navnene på elever anvendt i analysen er pseudonymer. I det følgende præsenteres resultaterne i form af overordnede positioner samt i forhold til, hvorledes demokratisk deltagelse konkret forbindes med undervisningen. Således inddrages de fire arenaer nævnt ovenfor.

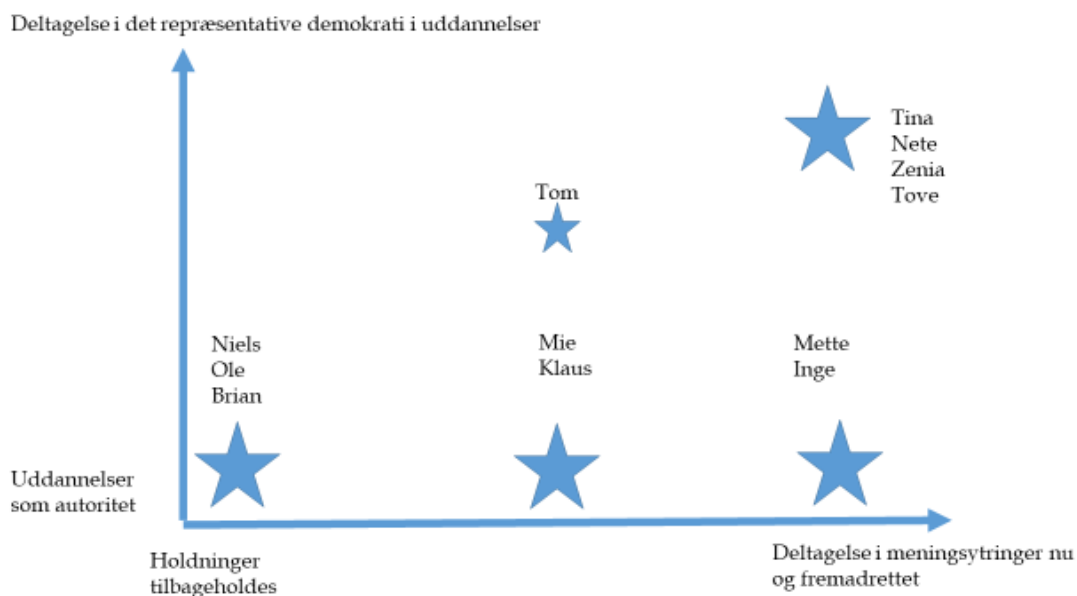
## Resultater

Analysen præsenteres i to afsnit. Det første omhandler, hvorledes der blandt eleverne i bred forstand kan identificeres forskellige erfaringer og refleksioner i forhold til repræsentativt demokrati, samt hvorledes de forholder sig at ytre sig generelt både i uddannelsen, erhvervet og samfundet – altså arenaerne 2, 3 og 4 i figur 1. Disse systematiserer vi som forskellige positioner. Det andet anden afsnit omhandler didaktiske erfaringer og holdninger til demokrati på uddannelser, altså primært arena 1 i figur 1.

### Elevpositioner

Eleverne udtrykker forskellige holdninger til, hvorledes de ser på og deltager i det repræsentative demokrati på uddannelser, det er både erfaringer fra tidligere uddannelser, primært grundskolen (privatskole, folkeskole eller efterskole) og på SOSU. Dette er således ét mindre udsnit af og en konkretisering af, hvad der kan være i arena 2, undervisning med demokrati. Her skal det huskes, at nogle elever er helt nye på den konkrete skole, mens andre har været der et halvt år, de nye udtrykker således mere en generel holdning, mens de øvrige kan have et bedre kendskab til mulighed og praksis i organisationen. Som yderpoler er eller har nogle elever været meget engagerede og deltaget i bl.a. elevråd eller andre former for repræsentativt demokrati. Andre elever ser mere uddannelsesinstitutionen som en form for autoritet, der bedst ved, hvorledes uddannelser bør være. Figur 2 illustrerer disse positioner med den lodrette akse. Placeres elever nederst udtrykker de direkte, at skolen bedst træffer beslutninger, og de ikke selv aktivt forholder sig hertil, placeres de øverst er de meget aktive i det repræsentative demokrati, og placering i midten viser elever, som deltager i mindre grad.

Figur 2. Elevpositioner i forhold til erfaringer og handlinger.



Andre yderpoler er, hvorvidt elever deltager i forskellige former for meningsytringer på uddannelser, i fritiden eller udtrykker holdninger til deres fremtidige deltagelse eller, elever formulerer forskellige situationer eller overvejelser over, hvorledes og hvornår de tilbageholder meninger og dermed ikke ytrer sig. Det vil sige elever, som har været, er eller forventer at blive aktive i arena 2, 3 eller 4. Dette er illustreret med den vandrette akse i figuren. Elever placeret længst til venstre udtrykker direkte, at de på påpasselige med eller slet ikke ytrer deres holdninger, elever lidt længere mod højre afvejer og reflekterer over, hvornår og hvorfor de ytrer sig. Elever placeret helt til højre ytrer sig og deltager uden omtale af bekymring herfor. De 12 elever grupperer sig primært fire forskellige steder i figuren, markeret med stjerner. Hvor der her er tale om to, tre eller fire elever, er en femte position alene tydelig for én elev, hvorfor stjernen er mindre. Klart nok er disse positioner ikke målfaste, men de indikerer nogle fællestræk for elever placeret samme sted. Dette udfoldes i de følgende underafsnit, som nuancerer positionerne ved at se på enkeltelever. Som det vil fremgå, så kan mange informanter gengive og reflektere over erfaringer med demokrati uden for undervisningen, mens synet på og erfaringer med handlinger er en afgørende forskel på, hvor i figur 2 man kan placeres. Jo længere mod højre ad den horisontale akse og jo længere op ad den vertikale jo større betydning får handlinger. Det skrives således med baggrund i Deweys teori frem, hvorvidt der er erfaringer og refleksioner, samt hvorvidt dette forbindes med handling. Denne pointe samles der op på i diskussionen ligesom det forhold, at det for en del elever er vanskeligt at nævne erfaringer fra undervisning i og med demokrati. Styrken ved Deweys teori er derved, at den kan henlede opmærksomheden på,

hvad den uddannelsesmæssige opgave kan anses for at være, fordi refleksioner over handlinger er centrale for nye handlinger. Som nævnt tidligere udtrykker teorien én tilgang, som ville fremstå anderledes i andre analytiske perspektiver.

*De meget deltagende i det repræsentative demokrati*

De fire elever, som aktuelt eller tidligere har deltaget i det repræsentative demokrati på uddannelser og deltager i forskellige former for meningsytringer nu samt har planer herom i fremtiden, er Tina, Nete, Zenia og Tove. Tina har taget grundforløb 1, hun er 18 år og interesserer sig ikke for politik. Hun kalder det "voksensnak", og området kan overlades til de voksne, idet det handler om at blive enig. Hun har været formand for skolerådet på grundforløb 1 og elevformand på sin tidligere skole, og hun beretter om konkrete erfaringer med at få ændringer igennem på en uddannelse – alle vedrørende de fysiske rammer. I hjemmet diskuteres politik, selvom de ikke er enige, og hun drøfter holdninger med ældre venner samt indgår i en fritidsaktivitet, hvor hun inddrager deltagerne i beslutninger. Hun er optaget af emner som dyrevelfærd og ældrepleje. Hun ser muligheder for at diskutere faglige forhold på en arbejdsplads og ser læger, SOSUer og sygeplejersker som havende samme mål, hun er aktiv i FOA (fagforeningen for SOSUer), hvor hun "er i gang med at lære, hvad de kan bruges til", og hun ser sig selv have en central rolle i fremtiden.

Zenia er også 18 og har taget grundforløb 1. I familien diskuteres man, hvad der sker i omverden, men ellers mener hun at have svært ved at forstå begrebet demokrati og dets måde at fungere på. Hun har tidligere været aktiv i elevdemokrati og deltager i en udadrettet aktivitet for SOSU, og generelt siger hun, at hun deltager i diskussioner, også selvom de ikke er vigtige for hende: "for mig er det ikke svært, jeg snakker meget, men kan se på de andre i klassen, at de har det svært. Det handler også om at være selvsikker." I fremtiden ser hun sig selv som leder, da hun ser dette som rollen, der beslutter på arbejdspladsen, men hun ser også muligheder for at ældre inddrages i beslutninger.

Tove er lidt ældre og er først startet på grundforløb 2, og i hendes hjem ses og drøftes nyheder sammen i familien. De er ikke altid enige, og hun karakteriserer dette således: "jeg har andre holdninger, mens de har deres. Jeg fortæller mere ud fra viden, de taler mere om håb, hvad der kunne være bedre. Jeg tænker mere logisk, realistisk. Vi er uenige på nogle punkter, men vi er stadig familie og elsker hinanden." Hun har tidligere været aktiv i elevråd, og hun er i det hele taget optaget af at lytte til og inddrage andre, samtidig med at hun også gerne taler på deres vegne. Hun mener, at nogle må "steppe op" på vegne af de mere tavse. Hun ønsker at ændre på ældreplejen for at ændre synet på den faggruppe, som hun kommer til at tilhøre.

Nete er i tyverne og også startet på grundforløb 2. I familien og nærmeste omgangskreds er meget forskellige politiske holdninger, og det giver anledning til diskussioner, men også accept af forskellige holdninger. Med økonomiske

problemer i familien har hun stor respekt for erfaringer frem for diskussioner: "Kontanthjælpssystemet [...] gav et billede på demokratiet, og gav mig holdninger til disse ting. [...] Min kærestes familie har en anden holdning - en liberal. Han kunne rykke nogle holdninger, fordi han hørte min historie." Hun har været aktiv i elevråd, men er nu især optaget af klima. Desuden har hun været i gang med en anden erhvervsuddannelse, hvor hun oplevede sig placeret i bundet af et hierarki på arbejdspladsen, og det håber hun bliver anderledes på SOSU, hvor hun på sigt forestiller sig at indgå aktivt omkring forholdene på arbejdsmarkedet: "Forholdene som SOSU er meget hårde, og sundhedssystemet er under pres, og der kunne jeg godt tænke mig, at hvis jeg finder noget ting, som ikke fungerer, at jeg så vil 'brokke' mig. At jeg aktivt forholde mig til det, jeg ser og ytrer mig."

Fælles for de fire elever er således, at der i familien er drøftelser om og interesser for omverden, samt at de har været aktive i et eller flere former for repræsentativt demokrati. Elevernes "mærkesager", som vi vælger at kalde det, er dog vidt forskellige både i forhold til aktuel og fremadrettet deltagelse og engagement, men de har klare forestillinger om også fremtiden inden for SOSU. Eleverne reflekterer over deres erfaringer og fremadrettede handlinger.

Tom har nogle ligheder med ovennævnte, han taler med sine forældre om nyheder, deltager gerne og ytrer sig, hvis han finder det vigtigt. Også han har været medlem af elevråd, men han taler ikke så konkret herom. Der, hvor han klart adskiller sig fra de fire, er, at han finder deltagelse og demokrati som værdiløst, hvis beslutninger ikke bliver, som han ønsker. Han vil gerne læse videre og bidrage til, at borgere og patienter får det bedre. Hans formuleringer er således mindre konkrete og med det forbehold, at demokrati også opfattes som en form for konkurrence, hvor man kan vinde eller tabe. Taber man, er det "nedtur". Hans erfaringer og refleksioner kan siges at resultere i begrænsede interesser for eller klar selektion af handlinger, måske fordi demokrati ikke tillægges den værdi, som det har i Deweys forståelse, måske fordi forståelsen er et konkurrencedemokrati, der alene kan have to udfald: vinde eller tabe. Tom har taget grundforløb 1 og meldt sig selv til interviewet.

Selvom Tom bliver en elevrepræsentant, som udtrykker en helt anden demokratiforståelse end det ideal, som Dewey har, så er det fælles for de fem elever, at de har positive erfaringer med deltagelse i demokrati, at de reflekterer herover også med henblik på, hvordan de ønsker at deltage og handle i fremtiden. Refleksionen i kombination med erfaring ser derfor ud til at være vigtig, hvis ønsket er at fremme elevens demokratiske deltagelse.

#### *De mindre deltagende: Mening udtrykkes i et vist omfang eller tilbageholdes*

Hvor de ovennævnte elever udtrykker holdninger og deltager, kendetegner det positionerne lige over den vandrette linje, at de ikke deltager i det repræsentative demokrati. Forskellen blandt disse syv elever er i hvilken grad, de ytrer sig.

To elever, Inge og Mette, repræsenterer på flere måder nogle yderpunkter i datamaterialet: Inge, som er den yngste og med grundforløb 1, og Mette som er den ældste elev og med start på grundforløb 2 og med mange års praktisk erfaring. Inge er aktiv i demonstrationer og med ret markante mærkesager knyttet til store verdensomspændende problemstillinger, hvor hun også bidrager økonomisk hver måned, men hun vil ikke stemme til valg, hvilket begrundes religiøst. Hendes holdning er, at "hvis ikke det går godt i ens liv, så gider man heller ikke deltage. Hvis man er glad for sit liv, så vil man gerne deltage". Hun vil videreuddanne sig og bidrage til forbedringer inden for SOSU. Mette beskriver sig selv som stille tidligere, men nu deltager hun aktivt: "Hvis det er et emne, hvor jeg har noget at bidrage med, vil jeg gerne markere mig. Hvis det ikke interesserer mig eller jeg ikke har en holdning, så trækker jeg mig." Hun har tidligere jobberfaring med et ledelsesansvar i en anden branche, men hun har nu flere års erfaring fra plejesektoren, hvor arbejdspladsen har opfordret hende til at tage uddannelsen. Hendes mærkesag er de personlige relationer til ældre og pårørende, og så ser hun sig som fremtidig leder i sektoren. Her fremstiller hun sin aktuelle nøglerolle for eksempel i samarbejde med forskellige faggrupper. For både Inge og Mette er erfaringerne med at ytre sig således hentet uden for uddannelseskontekster, men de reflekterer over fortiden, nutiden og fremtiden samt har klare forhåbninger til deres egne handlinger. Uddannelser ser dog ikke ud til at indtage den centrale rolle for demokrati, som Dewey forestillede sig.

De tre elever placeret i nederste venstre hjørne er mellem 19 og 21 år, og Niels taler i forhold til PAU (som omtalt ovenfor rettet mod det pædagogiske område frem for sundhedsområdet) som den eneste i det samlede materiale, hvilket et fåtal af elever får mulighed for at få praktikplads inden for, selv om mange ønsker det. Han har stemt til valg, og siger han godt kan deltage, men også at han oplever, at hans holdninger kan være forkerte, så han bliver bange for at sige noget: "Nogle siger ikke noget, fordi de er bange for at sige noget. Jeg har oplevet, at nogle holdninger kan være forkerte." Han taler om ikke at gøre forskel på børn i familien og gerne ville være en rollemodel for børn også i forhold til at vise, hvad demokrati er. Ole på 19 er startet på grundforløb 2 på SOSU, og han har stemt blankt til valg. Og selvom det i familien drøftes, hvor for eksempel en familietur skal gå hen, så siger han, at han holder sig tilbage og i baggrunden samt mest forholder sig til yderpunkter som kan være om dagen har været god eller dårlig i den hjemlige dialog. Han formulerer direkte, at SOSU'er og sygeplejersker ikke altid er enige, men at han drømmer om et godt samarbejde og en arbejdsplads, som en i familien har, hvor der bliver lyttet og talt sammen. Brian er 21 og også startet på grundforløb 2. Hjemme bestemmer forældrene mest. Han laver en form for selvcensur i forhold til, hvad han ytrer sig om, og han har oplevelser fra tidligere uddannelse, hvor nogle lærere og elever ikke anerkendte ham: "Jeg fik ikke anerkendelse i klassen. Det var nogle specifikke lærere. Når jeg prøvede at forklare noget, så var det bare sådan ja, ja videre." Han siger

direkte, at det har givet ham lavt selvværd. Brian konstaterer, at arbejdspladser har et hierarki, og han forventer at blive placeret lavt i dette, så derfor drømmer han om at blive selvstændig og kunne indgå i et teamwork. Dette samarbejde tror han ikke, han kan opnå i det offentlige sundhedsvæsen, fordi han er flersproget. De tre unge mænd har altså det fælles, at de holder sig tilbage og i mindre grad ytrer sig. Begrundelserne er forskellige, men det knytter sig til nogle erfaringer og kan muligvis være forklaringer på, at deres fremtidsdrømme i forhold til deltagelse er mere beskedne, end det ses hos de andre informanter. Mindre gode erfaringer kan således se ud til at have en betydning for interesse for fremtidig handling. De to af eleverne taler om familiære beslutningsprocesser, men det fremstår ikke som om, at der drøftes bredere samfundsmæssige eller politiske forhold. Ud fra Deweys forståelse ligger der her en central uddannelsesopgave, som hos de tre foreløbig ikke er lykkedes, så teorien fremstår netop som et ideal, som er ikke identisk med disse tre elevers erfaringer. Uddannelser og demokrati kommer ikke i et konstruktivt samspil med hinanden, sådan som Dewey argumenter for, fordi der på uddannelserne er negative erfaringer, som de nu forsøger at undgå.

Mie og Klaus placerer sig mellem de to andre grupperinger på den vandrette linje. Mie er 17, har gået på grundforløb 1 og har på forhånd meldt sig til interview. Klaus er 25 og lige startet på SOSU. Mie drøfter holdninger i familien, men holder dem tilbage i det offentlige, da hun ikke er tryk ved at udtrykke holdninger, da det kan fornærme andre, og hun er bange for at sige noget forkerte og siger, hun mangler selvtillid, hvorfor "hendes meninger drøftes med venner og bedsteforældre, mere inden for de fire vægge, hvor andre ikke kan høre os. Tror vi er bange, ikke trykke ved at sige vores mening i offentligheden. Det kan være, andre bliver fornærmet, og man vil helst ikke fornærme." På SOSU kan hun dog godt sige sine holdninger, og hun kan godt forestille sig at strejke for at få bedre vilkår på en kommende arbejdsplads, sådan som sygeplejerskerne, og som hun vil læse videre til, har gjort, men det må ikke gå ud over borgere og patienter. Klaus siger, at det ville være rart at tilkendegive sin holdning, hvis det er vigtigt, men han deltager ikke, han indretter sig på krav på uddannelsen. Ligeledes siger han, at det kunne være rart at have indflydelse og kunne sige sin mening på en arbejdsplads, men han tror, det bliver svært at få indflydelse: "Nogle på arbejdspladsen har bestemt, så det er svært for mig at komme med noget andet perspektiv. Det er muligt, alle kan ændre alt med gode ideer og argumenter, det kommer bare til at tage lang tid. Selv hvis noget ikke er godt for borgeren, kan de andre sige 'sådan plejer vi'." Både Klaus og Mie har således en interesse i at ytre sig og deltage, men de er forsigtige i forhold til, at det ikke må påvirke andre negativt, eller de opfatter reelle muligheder for handling som begrænsede. Selvom de ikke har så negative erfaringer som de tre drenge omtalt ovenfor, så reflekterer de over erfaringer – også på uddannelser.



De mindre deltagende reflekterer over negative og positive erfaringer med deltagelse, som tydeliggør, hvorfor de ikke i alle sammenhænge – skole eller oplæring, nu eller fremadrettet – holder sig tilbage med at ydre sig. I modsætning til Deweys pointer og ønsker i forhold til at refleksioner over uddannelses-erfaringer kan fremme demokrati, så tyder empirien på, at refleksioner over negative erfaringer også kan få elever til at være forsigtige med fremtidige ytringer.

### Undervisning med og i demokrati

På flere forskellige måder italesætter elever uddannelsen som en form for autoritet, og Klaus udtrykker for eksempel, at skolen har legitimitet til og historisk erfaring for at træffe beslutninger: "Tænker de har styr på det, har ikke behov for at ændre på noget, de har erfaring." Zenia siger, at "skolen bestemmer, for sådan er det", og Mie siger, at man ikke skal sige skolen imod, men række hånden op for at få høje karakterer. Samtidig siger hun også, at dette er eneste sted, hun kan sige sin mening uden at møde kritik. På den baggrund taler både Mie, Zenia og Klaus om skolen som et sted med det, Dewey kalder passive erfaringer, hvor eleverne ikke har forventninger om, at skolen inviterer ind i et kommunikativt fællesskab. I stedet betragtes skolen som en autoritet, hvor kritik er noget negativt, modsat Deweys demokratiforståelse, hvor vi mødes for netop at forstå hinandens holdninger.

Eleverne giver udtryk for, at deres deltagelse ikke har en betydning. Erfaringerne træder ikke helt tydeligt frem, og handlinger synes at være betydningsløse i elevernes optik. Inge udtrykker ligefrem, at skolen har en anden opgave, da demokrati: "det er ikke vigtig for min læring". Hendes fokus er således på fagfaglig læring i en snæver forstand og ikke læring om de demokratiske dele, som eksempelvis kan påvirke og udfordre hendes fremtidig praksis. Tina siger nogenlunde det samme med en anden formulering om, at "skole er også skole", og elever bliver hørt. Ole nævner dog et valgmøde, hvor elever kunne deltage, og således få en oplevelse af demokratiske valgs betydning som en form for undervisning i demokrati.

Der har i nogle elevers optik været en situation omkring et kort praktikophold, hvor de ikke oplever at blive hørt og inddraget. Det handler om Covid-19 pandemien, hvor det kan være vanskeligt at få elever ud i ældreplejen grundet restriktioner, men som Nete siger, kunne de som elever være gået til andre end læreren for at få indflydelse, hvad de ikke gjorde. Der er altså en forståelse for beslutningsprocesser og muligheder for at påvirke disse, men refleksionerne leder ikke til handling. Mette har modsat valgt at trodse skolens beslutning og fået sit eget ønske igennem. På den måde ses en mulighed for at gå mod autoriteten. Flere af eleverne reflekterer således over erfaringer og deres handlemuligheder, som netop ikke blev realiserede.

For den gruppe af elever, som ikke deltager og i mindre grad ytrer sig, argumenteres der ud fra negative erfaringer eller antagelser om, at der kan være negative sanktioner eller at handlinger ikke bidrager med noget positivt for dem selv eller andre. I Deweys perspektiv lever uddannelserne – i dette tilfælde SOSU – ikke op til den opgave, han tildeler skolen. Ud fra dette perspektiv står SOSU derfor med udfordringer for at realisere formålet formuleret i erhvervsskoleloven. Ud fra empirien er der særlig muligt for at skabe erfaringer i nogle fag, i beslutningsprocesser og gennemlærerrollen, hvilket uddybes i det følgende.

#### *Fags forskellighed i forhold til demokrati*

Otte elever nævner samfundsfag som faget, hvor de har viden om demokrati fra. Der har været en øvelse med at indtage forskellige partiers standpunkt. Zenia nævner dog også, at en lærer udtrykker sine egne holdninger for tydeligt, og ikke lyttede til hendes. Brian omtaler en mulighed for indflydelse i dansk, mens Klaus mener, at demokrati ikke er relevant i naturfag, da der ikke er meget at diskutere i modsætning til religion. Man kan således se, at ét fag, samfundsfag, som eleverne har haft tidligere, knyttes direkte til demokrati. Her lærer de om og i demokrati, hvilket stort set ikke finder sted i andre fag. Demokrati som en erfaring i fag er således næsten fraværende, og derfor er grundlaget for refleksion begrænset.

#### *Beslutningsprocesser om det sociale i klassen*

Det samme er tilfældet, når flere elever kommer ind på beslutningsprocesser. Zenia fortæller om håndsoprækninger med lukkede øjne, så andre ikke kan se ens tilkendegivelse. Inge nævner kageordning og klassesdiskussioner, mens Brian er inde på beslutning om et emne til klassens time. Ole fortæller om, at han blander sig lidt i beslutninger om pauser og aftale i klassen om god adfærd, mens Nete omtaler nogenlunde samme område i forhold til brug af telefoner. Endelig er Tom inde på, at det i forbindelse med gruppedannelse er drøftet, hvorvidt elever måtte få indflydelse.

Generelt kan siges, at disse eksempler på beslutningsprocesser, som elever forbinder med demokrati, handler om sociale forhold og knytter sig ikke direkte til et fagligt indhold, med mindre gruppedannelse skal forstås som relateret meget direkte til et fag. I hvert fald forklares dette ikke nærmere af eleven. Disse beslutningsprocesser er derfor ikke klart relateret til et fag, men kan mere ses som undervisning med demokrati (jf. arena 2), men da erfaringerne ikke fremstår skarpe for eleverne, i hvert fald ikke så det umiddelbart kan danne baggrund for refleksioner og fremadrettede handlinger, tyder det på, at Deweys kobling mellem erfaringer, refleksion og fremtidig handling ikke kommer tydeligt i spil.

#### *Forståelse af lærerrollen*

Enkelte udsagn handler direkte om læreren, og derved kommer det til udtryk, at lærerrollen og forvaltning heraf for elever fremstår relevant for demokratiet. Tom

siger, at det er typisk lærere, der bestemmer, elever kan nogle gange komme med forslag for eksempel om behov for pauser og undervisningsmetoder. Han siger også, at man ikke siger læreren imod, men godt kan give feedback. Mie taler positivt om en uformel stemning mellem lærere og elever, mens andre elever har tidligere negative erfaringer. Niels rejser for eksempel en problemstilling om, at en lærer hele tiden vælger den samme person, mens Klaus ikke ser det som demokratisk, at lærere beslutter. Set ud fra Dewey har eleverne erfaringer her, men heller ikke dette ser ud til at åbne for mange refleksioner eller fremadrettede handlinger, som bidrager positivt til deres holdninger til at deltage.

#### *Pointer om fag, beslutningsprocesser og lærerroller: Opsamling*

Da undervisning om demokrati især er knyttet til faget samfundsfag og sociale forhold, ser demokrati således ud til at være afgrænset til dele af skolen. Erfaringsgrundlaget fremstår derved som afgrænset udover det repræsentative demokrati og erfaringer fra andre kontekster. Ligeledes fremstår lærerrollen som central – både for negative og positive erfaringer. Skolen giver samlet set erfaringer, som elever reflekterer over, men som ikke nødvendigvis ser ud til at fremme fremtidige demokratiske handlinger. Set i lyset af Deweys teori kan der være et potentiale i undervisning med demokrati, således at elever i højere grad får positive erfaringer, og undervisningen også bliver et refleksionsrum.

## Diskussion

Vores resultater viser, at elever på flere områder har begrænset erfaring med demokrati og dermed begrænset baggrund for at reflektere over dette. I lyset af Deweys demokratiforståelser er refleksionen og den tidlige distance til erfaringer central for handlinger. Figur 2 viser, at jo længere nede af den horisontale linje og jo længere mod venstre af den vertikale linje jo større et behov for at få erfaringer og evt. didaktisk rammesætning for refleksion over disse.

Vores fund viser ligesom andre undersøgelser (fx DUF & Epinion, 2021; Lieberkind, 2020; Lieberkind & Bruuns, 2021), at også mange elever på SOSU har generelle erfaringer fra demokratilignende deltagelse, som naturligt vil kunne indgå i undervisning og motivere, som vist af forskning (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021). Der kan således være et potentiale i en didaktik, som indtænker refleksion over dette, og vi deler bekymringen med andre (Lieberkind, 2020; Riese & Harlap, 2021) for de elever, som har mindst tiltro til demokrati og lyst til at ytre sig. Vi ser det som en mulig didaktisk opgave for erhvervsskolerne. Når flere elever har begrænset eller ingen interesse i demokratiske handlinger, kan det bekymre for den fremadrettede udvikling af demokrati, sådan som Deweys teori henleder opmærksomheden på – i denne optik er der en længere vej for SOSU i forhold til at realisere erhvervsskoleloven. Samtidig kan der forskningsmæssigt

være udfordringer i både at se på demokrati fra en teoretiske tilgang og en didaktisk (Samuelsson & Bøyum, 2015).

Elever har i begrænset omfang erfaringer med metoder relateret til demokrati samt undervisning om og med demokrati. Hvis dette anses for forudsætning for refleksion og handling, så ligger en central uddannelsesopgave her, også med henblik på kompetencemål på SOSU og kommende arbejdsliv. I lyset af Deweys teori kan der være pointer i, at erfaringer fra samtlige arenaer i figur 1 anvendes som baggrund for refleksioner, og at erhvervsuddannelser retter en særlig opmærksomhed på arena 1 og 2, fordi man her har mulighed for at bidrage til erfaringer af relevans for arena 4 (Wistrøm & Madsen, 2018).

### **Konklusion og forslag til videre arbejde**

Som vist ovenfor er det relativt nyt, at demokrati er skrevet direkte ind i formålet i erhvervsuddannelsesloven, mens det i bekendtgørelse fremstår mindre tydeligt og kun indirekte. Artiklen formidler den historiske udvikling frem til i dag, hvor de seneste politiske diskussioner ikke har demokrati som den primære diskurs. Erhvervsuddannelser, også især SOSU, adskiller sig dermed historisk og forskningsmæssigt fra andre uddannelser, hvor interessen for demokrati har været både tidligere og mere omfattende.

Artiklen spørger til eleverfaringer med demokrati på SOSU, og vores resultater viser, at der kan identificeres flere forskellige elevpositioner på SOSU, som går på tværs af de fire arenaer, demokrati kan kategorieres i forhold til (jf. figur 1). Nogle elever er eller har været aktive i det repræsentative demokrati på uddannelser, og disse elever ser sig også som deltagende inden for kommende erhvervet, med mulighed for at påvirke fremtidige arbejdsmuligheder og vilkår. Andre elever holder sig mere tilbage, men deltager og ytrer sig i andre sammenhænge. Der er imidlertid nogle elever, som tilbageholder meninger og deltagelse, og i højere grad ser skolen som en autoritet, elever ikke skal eller gør klogt i at forholde sig aktivt til – skolen anses som en autoritet, de indretter sig efter. Det kan være bekymrende i lyset af den uddannelsesopgave, som i nogle sammenhænge udtrykkes i dansk politik, om end ikke særlig præcist, med skiftende diskurser. Deweys teori giver nogle bud på, hvorledes opgaven kan tilgås, selvom teorien i mindre grad kan forklare betydningen af elevers negative erfaringer. Teorien har en idealforestilling, mens empirien viser nogle udfordringer – og til dels kan bidrage med bud på, hvor der kunne tages yderligere initiativer.

Når vi spørger til, hvilke erfaringer elever har på SOSU med deltagelse i det repræsentative demokrati og meningsytringer i og uden for uddannelser, så kan vi altså svare, at der er ret stor variation. Når nogle elever har positive erfaringer og fremtidsønsker hvilket kan siges at være udtryk for, at formålet efterleves og måske ovenikøbet videreudvikles på SOSU. Dog mener vi, at positioner i figur 2, der viser elever, som ikke tør ytre sig og udøver en form for selvcensur, kalder på opmærksomhed. Det er nok en utopi, at alle elever skal indgå i skolens råd og

udvalg samt fagbevægelse, men det kunne det være muligt at overveje, hvorledes der didaktisk kan arbejdes med, at flere elever i højere grad ser sig selv som handlende nu og i fremtiden. Deweys teori kommer med nogle forslag til hvorledes, om end den ikke imødekommer alle de positioner, empirien viser. Nogle elever har i mindre grad positive erfaringer med deltagelse, hvilket derfor kan ses som en udfordring.

Vores resultater viser, at samfundsfag fremstår som det centrale fag for mange elever i forhold til undervisning om og til dels med demokrati inden for det, vi har omtalt som arena 1 og 2 i figur 1. Resultaterne viser også, at der findes demokratiske beslutningsprocesser sted, men at der i lyset af Deweys forståelse kan arbejdes yderligere med at understøtte elevers refleksioner over dette. Elever er opmærksomme på den rolle, som lærere har, men der kan være et potentiale for at understøtte deres refleksioner i forhold til demokrati.

Et centralt didaktisk spørgsmål er derfor, hvorledes fagene generelt kan bidrage. Forskning viser, at inddragelse af erfaringer kan motivere til interesse for demokrati både i uddannelsen og senere på arbejdsmarkedet, om end der skal være en opmærksomhed på balancen mellem et alment uddannelsesperspektiv og fokus på arbejdsmarkedet (Løvlie, 2015; Nielsen, 2021; Nylund mfl., 2020; Rönnlund mfl., 2019).

Samtidig viser vores resultater også, at der er behov for opmærksomhed på den specifikke målgruppes erfaringer, da der er toner i retning af oplevet ulighed, racisme og eksklusion som en mulighed, som også andre har peget på (Liberkind, 2020; Riese & Harlap, 2021). Dette, foreslår vi, kan adresseres didaktisk på SOSU både med henblik på inklusion generelt i samfundet, men også i forhold til den centrale opgave blandt borgere og patienter. Vi foreslår endvidere, at der igangsættes mere forskning i, hvorledes der didaktisk kan arbejdes med dette. Forskning fremadrettet kunne desuden se på, hvorledes demokratisk deltagelse kommer til udtryk senere i uddannelsen samt på andre erhvervsuddannelser.

## Om forfatterne

**Henriette Duch** er lektor og Ph.d. ved Ungdomsuddannelse, erhvervspædagogik og vejledning på VIA University College, Aarhus, Danmark. Hun er tilknyttet forskningscenter for Professionsdidaktik med fokus på lærerkvalificering og professioner på ungdomsuddannelser herunder erhvervsuddannelser samt videregående uddannelser.

**Tobias Kidde Skov** er lektor ved Ungdomsuddannelse, erhvervspædagogik og vejledning på VIA University College, Aarhus, Danmark. Han er tilknyttet forskningscenter for innovation og entreprenørskab med fokus på lærerroller, håndværk og dømmekraft på ungdomsuddannelser herunder erhvervsuddannelser.

## Referencer

- Baes-Jørgensen, J. (2020). *Behov for markant flere elever på SOSU-uddannelser for at klare ældreboomet*. Kommunernes Landsforening.  
<https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/2020-18/behov-for-markant-flere-elever-paa-SOSU-uddannelser-for-at-klare-aeldreboomet/>
- Berlingske. (2020, 15. oktober). *Næsten hver tredje SOSU-elev har indvandrerbaggrund*. <https://www.berlingske.dk/danmark/naesten-hver-tredje-SOSU-elev-har-indvandrerbaggrund>
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund: Uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Klim.
- Børhaug, K. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579–600.  
<https://doi.org/10.1080/00220270701774765>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (1989). *Lovforslag*. Folketingstidende.  
<https://www.folketingstidende.dk/samling/19881/lovforslag/L38/index.htm>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (1997). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. LBK nr 122 af 05/02/1997. Retsinformation.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/122>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse*. Undervisningsministeriet.  
<https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/baggrund-for-fgu/bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021a). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr 2499 af 13/12/2021.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/2499>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021b). *Erhvervsuddannelsesloven*. LBK nr 1868 af 28/09/2021. Retsinformation.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1868>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021c). *Kulturudvalget 2020-21. KUU Alm.del: Endeligt svar på spørgsmål 310 Offentlig*.  
<https://www.ft.dk/samling/20201/almdel/kuu/spm/310/svar/1793644/2415200.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Pulje til program om karakterdannelse i erhvervsuddannelserne*. <https://www.uvm.dk/puljer-udbud-og-prisuddelinger/puljer/puljeoversigt/tidligere-udmeldte-puljer/eud/pulje-til-program-om-karakterdannelse-i-erhvervsuddannelserne>
- Børne- og Undervisningsudvalget. (2013). *Børne- og Undervisningsudvalget 2013-2014, BUU Alm.del Bilag 25*. Folketinget.  
<https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/buu/bilag/25/index.htm>

- Carlsson, M. & Hoffmann, B. (2011). Handlekompetence og demokratisk dannelse. I K. Kragh, B. Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack* (s. 119–133). Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Christensen, A. S. (2015). Demokrati- og medborgerskabsbegreber i grundskolens samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland. *Nordidactica*, (1), 64–92.
- Christensen, A. S. (2017). *Kompetencer i samfundsfag: En undersøgelse af elevers verbalsproglige og multimodale samfundsfaglige kompetencer i 8. klasse i folkeskolen*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2020). *Den demokratiske forståelse på Erhvervsskoler 2019*.  
[https://duf.dk/fileadmin/user\\_upload/Editor/documents/DUF\\_materiale\\_r/DUF\\_Analyser/Demokratiets\\_Dag\\_2020.pdf](https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/DUF_materiale_r/DUF_Analyser/Demokratiets_Dag_2020.pdf)
- Dansk Ungdoms Fællesråd & Epinion. (2021). *Demokratianalyse, 2021*.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Duch, H., Lang, N. R. & Nielsen, M. T. (2022). Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik: Et afsæt for udvikling af praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i udvikling*, 7(1), 123–144.  
<https://doi.org/10.7577/sjvd.4743>
- Elkær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori: Med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 317–330). Samfundslitteratur.
- Elkær, B. & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori & didaktik* (s. 124–143). Hans Reitzels forlag.
- Emslie, M. (2009). 'Practise what you teach'. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/13676260902810833>
- Folketinget. (2000). *Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område (Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet)*. Folketingstidende. [https://www.folketingstidende.dk/samling/19991/lovforslag/L98/19991\\_L98\\_som\\_vedtaget.pdf](https://www.folketingstidende.dk/samling/19991/lovforslag/L98/19991_L98_som_vedtaget.pdf)
- Folketinget. (2019a). *B 89 Forslag til folketingsbeslutning om at indføre gyldigt fravær for elever på ungdomsuddannelsers engagement og deltagelse i civilsamfundsorganisationer, foreninger m.m.* Folketingstidende. [https://www.folketingstidende.dk/samling/20181/salen/M78/20181\\_M78\\_referat.pdf#B89](https://www.folketingstidende.dk/samling/20181/salen/M78/20181_M78_referat.pdf#B89)
- Folketinget. (2019b). *Til lovforslag nr. L199 Skriftlig fremsættelse (13. marts 2019)*. Folketingstidende. <https://www.folketingstidende.dk/samling/20181/lovforslag/l199/index.htm>

- Hansen, N-H. M. & Sørensen, N. U. (2014). *Unge motivation for politisk deltagelse: Syv former for politisk engagement*. Center for Ungdomsforskning.  
[https://www.cefu.dk/media/404368/unges\\_motivation\\_for\\_politisk\\_deltagelse.pdf](https://www.cefu.dk/media/404368/unges_motivation_for_politisk_deltagelse.pdf)
- Hjort, K. (2008). *Demokratisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2003). Students' concepts of democracy. *European Educational Research Journal*, 2(3), 396–409.  
<https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.3.6>
- Højrup, S. (2001). *Pædagogisk ledelse og demokratiske læreprocesser: Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet.  
<https://static.uvm.dk/publikationer/2001/demokrati/12.htm#DOCTOP>
- Ibsen, B. & Levinsen, K. (2016). *Unge, foreninger og demokrati*. Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund, Syddansk Universitet.
- Jensen, O. V. (1993). *Skriftlig redegørelse: Redegørelse af 3/11 93 om uddannelse til alle*. (Redegørelse nr. R 3). Folketingstidende.  
<https://www.folketingstidende.dk/samling/19931/redegoerelse/R3/index.htm>
- Jensen, O. V. (1997). *Redegørelse af 20/11 97 om det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet*. (Redegørelse nr. R 5). Folketingstidende.  
<http://webarkiv.ft.dk/Samling/19971/redegoerelse/R5.htm>
- Kolstrup, S. (2002). *Demokratisk dannelse: Udstødt af den pædagogiske forskning* (Gymnasiepædagogik Nr. 34). Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. <https://static.sdu.dk/Flexpaper/aspnet/pdf/34.pdf>
- Korsgaard, O. (2009). Demokrati som pædagogisk værdi. *Vera*, 49, 13–17.
- Koudahl, P. (2004). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter].
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Levinsen, K. (2021). Demokratisk dannelse gennem skolevalg. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 153–164.  
[https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user\\_upload/documents/Polis\\_03.pdf#page=55](https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55)
- Lieberkind, J. (2020). *Nordiske unge: Politisk fællesskab og engagement*. Foreningen Norden.  
<http://foreningen-norden.dk/wp-content/uploads/2020/10/Nordiske-unge-politisk-faellesskab-og-engagement-2020.pdf>
- Lieberkind, J. & Bruun, J. (2021). *De unge borgere: Mellem demokrati og politisk dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.



- Ljungmann, R. & Riggelsen, M. P. (2021). *Grib demokratiet: Om at styrke unges demokratiske selvtilid, handlekraft og mod*. Folk – mødested for demokrati og dannelse. <https://folk.dk/downloads/bog-grib-demokratiet>
- Løvlie, L. (2015). John Dewey, phenomenology, and the reconstruction of democracy. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.104>
- Misfeldt, M. (2014). Trekantsberegninger og teknologi: Et eksempel på hvordan teknologi har (eller bør have) indflydelse på udvikling af Matematikcurriculum. *MONA: Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (1), 27-43.
- Mouritsen, P. (2021). Medborgerskab: Ikke bare et dannelsesbegreb. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 25-42. [https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user\\_upload/documents/Polis\\_03.pdf#page=55](https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55)
- Nilsen, H. F. (2021). Demokratisk medborgerskab: Et republikansk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 70-81. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-07>
- Nielsen, S. R. (2021). Den demokratiske samtale i samfundsfagsundervisningen: En didaktisk analyse i et motivations- og medborgerskabsperspektiv. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 133-152. [https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user\\_upload/documents/Polis\\_03.pdf#page=55](https://forlagetcolumbus.dk/fileadmin/user_upload/documents/Polis_03.pdf#page=55)
- Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijssels, F. & Ten Dam, G. (2016). 'Democracy always comes first': Adolescents' views on decision-making in everyday life and political democracy. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 990-1006. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136053>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall P.-Å. & Rönnlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Raae, P. H. (2008) Når demokratiet er i konflikt med sig selv? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 300-313.
- Rheingans, R. & Hollands, R. (2013). 'There is no alternative?': Challenging dominant understandings of youth politics in late modernity through a case study of the 2010 UK student occupation movement. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.733811>
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grænser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Rømer, T. A. (2010) *Uddannelse i spænding: Åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynkomstens pædagogik*. Klim.

- Rönnlund, M., Ledman, K., Nylund, M. & Rosvall, P.-Å. (2019). Life skills for 'real life': How critical thinking is contextualised across vocational programmes. *Educational Research*, 61(3), 302–318.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633942>
- Samuelsson, M. & Bøyum, S. (2015). Education for deliberate democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 75–94.  
<https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1031>
- Schou, L. R. (2021). Demokrati i uddannelsen. *Polis: Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik*, 3, 103–118.
- Spanget Christensen, T. (2011). Samfundsfag: Et senmoderne fag? *Nordidactica*, (1), 1–25.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020a). *Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne: Opsamling på forundersøgelse*. EMU.  
<https://emu.dk/eud/undervisningsmiljoe/erhvervsrettet-uddannelsesmiljoe/program-om-karakterdannelse-paa?b=t437-t500-t4395>
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020b). *Program om karakterdannelse på erhvervsuddannelserne: Bruttokatalog med redskabsskitser*.
- Stray, J. & Sætra, E. (2017). Teaching for democracy: Transformative learning theory mediating policy and practice. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.555>
- Sundhedsstyrelsen. (1973). *Cirkulære om uddannelse af sygehjælpere*. (Til samtlige amtsråd, Københavns magistrat og Frederiksberg kommunalbestyrelse m.v.). DSR.  
[https://dsr.dk/sites/default/files/473/cirkulaere\\_om\\_uddannelse\\_af\\_sygehjaelpere\\_1973.pdf](https://dsr.dk/sites/default/files/473/cirkulaere_om_uddannelse_af_sygehjaelpere_1973.pdf)
- Thuresson, H. & Quennerstedt, A. (2020). Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt. *Educare*, (2), 92–116.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.5>
- Undervisningsministeriet. (1987). *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser: Betænkning afgivet af et udvalg nedsat af undervisningsministeren maj 1986* (Betænkning nr. 112 juni 1987). <https://www.xn--betnknings-c9a.dk/wp-content/uploads/2021/08/1112-2.pdf>
- Undervisnings- og Forskningsministeriet. (1990). *Bekendtgørelse nr. 799 af 21. november 1990: Bekendtgørelse om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser inden for bistands-, pleje- og omsorgsområdet m.v.* DSR.  
[https://dsr.dk/sites/default/files/473/bekendtgørelse\\_om\\_de\\_grundlaeggende\\_social-\\_og\\_sundhedsuddannelser\\_inde\\_n\\_for\\_bistands-1990.pdf](https://dsr.dk/sites/default/files/473/bekendtgørelse_om_de_grundlaeggende_social-_og_sundhedsuddannelser_inde_n_for_bistands-1990.pdf)
- Wilson, M. A. F. (2015) Radical democratic schooling on the ground: Pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121–136. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.959978>

Wistrøm, Ø. & Madsen, J. (2018). Democracy and science: Two sides of the same coin? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 50–68.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.559>

Ydesen, C. & Andreasen, K. E. (2019). Koblinger mellem økonomi og uddannelse: Et rids af dansk transnational uddannelseshistorie. *Educare*, (1), 18–42.

<https://doi.org/10.24834/educare.2019.1.2>



# Fra logg til blogg: Yrkesfaglæreres digitale kompetanseutvikling gjennom designbasert praktikerforskning

From log to blog: Vocational teachers' digital competence development through design-based practitioner research

Svanhild Kristine Berntsen & Hedvig Skonhoft Johannesen

OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (svanhil@oslomet.no)

## Abstract

Professional digital competences (PDC) have a significant influence on Norwegian and international innovation in education and have been extended to include several aspects of the teacher's role. There is a need for more research on vocational teachers/education in general, and specifically on digital competence. This article is an intervention study in Norwegian vocational education and training, exploring the development of vocational teacher's professional digital competences through design-based practitioner research. The aim has been to study how the implementation of a new artefact, using blog as an ePortfolio and a boundary object, influence the practitioner researcher's and vocational teacher colleagues' development of PDC. The study was carried out in subjects of vocational specialisation with youth enterprise as the method. The results and analysis contribute to identifying participatory knowledge about vocational teachers' development opportunities and competence profile related to the use of technology as boundary objects and the further establishment of new boundary-crossing practices. This study contributes to an expanded understanding of vocational teachers' competence profile and development opportunities related to PDC, and the case contributes with increased knowledge about how practitioner research provides opportunities for development.

**Keywords:** practitioner research, vocational didactics, teacher's professional digital competence, ePortfolios, boundary learning



## Introduksjon

I bølgen av internasjonale reformer som vektlegger kompetansebasert utdanning har ulike rammeverk for digital kompetanse og profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) fått en sentral plass (Kelentrić et al., 2017). Kritikken mot denne forskningen har vært at den ofte begrenses til å etablere normer og standarder for oppdatert lærerutdanning og i mindre grad til å si noe om hvordan denne kompetansen utvikles i praksis (Bustamente, 2020). Det etterspørres flere kvalitative studier som kan gi innsikt i hvordan digital kompetanse blir integrert i de ulike yrkesfagene samt i spenningsfeltet mellom skole og arbeidsliv (Choy et al., 2018). Yrkesfaglæreres utvikling av PfDK gjennom designbasert praktikerforskning studeres i denne artikkelen for å imøtekomme et behov for utvidet kunnskap om hvordan PfDK konkretiseres i yrkesfaglærernes undervisningspraksis og kompetanseutvikling (Schwendimann et al., 2015). Flere oversiktsstudier konkluderer med at lærernes digitale kompetanse er mangelfull i lys av forventede krav og må styrkes (Zhao et al., 2021). Nyere studier viser at det å utnytte og videreutvikle teknologien i yrkespraksis er vanskelig for yrkesfaglærere og instruktører (Seufert et al., 2019), men for denne gruppen foreligger det få undersøkelser i den internasjonale forskningslitteraturen (Cattaneo, 2022).

EPortfolio er en digital mappe som fungerer som en læringsportefølje (Caruso et al., 2016), og begrepet *boundary object* (Akkerman & Bakker, 2011) viser i denne sammenhengen hvordan teknologi kan understøtte læring på tvers av læringskontekster ved å bygge bro mellom de ulike læringsarenaene. Studier knyttet til bruk av teknologi med særlig fokus på ePortfolioer som *boundary objects* i arbeid med å utvikle og forbedre grensekryssingspraksiser gir imidlertid innspill til hva PfDK kan innebære for yrkesfaglærere i denne studien (Akkerman & Bakker, 2011; Bouw et al., 2019; Caruso et al., 2016; Enochsson et al., 2020; Schwendimann et al., 2018;). Hindringer lærere møter når de tar i bruk teknologi for å bygge broer mellom skole og arbeidsliv aktualiseres (Enochsson et al., 2022). Forsknings-tilnærmingen i denne artikkelen er en kombinasjon av pedagogisk designbasert forskning (Anderson & Shattuck, 2012; Van den Akker et al., 2006) og praktikerforskning (Heikkinen et al., 2016; Hiim, 2015) som systematiserer hovedforfatterens og kollegaers erfaringer og prosesser i utviklingsarbeidet. Målet for denne studien er å identifisere utviklingsmuligheter ved praktikerforskning, og bidra til utvidet kunnskap om yrkesfaglæreres profesjonsfaglige digitale kompetanseutvikling og kompetanseprofil. Problemstillingen som besvares i artikkelen er:

- *Hvordan kan designbasert praktikerforskning med utprøving av blogg som boundary object bidra til utvikling av yrkesfaglæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse?*

## Innramming og konkretisering av caset

Studien "Fra logg til blogg" er et delprosjekt i innovasjons- og designforskningsprosjektet HELDAL (*Nye verktøy og systemer for helhetlig dokumentasjon, analyse og læring i fag- og yrkesopplæring*) støttet av Norges Forskningsråd. Med utgangspunkt i en litteraturstudie ble det i HELDAL-prosjektet utviklet designkriterier for utvikling av yrkesdidaktisk bruk av ePortfolioer som har inspirert studien "Fra logg til blogg". Utviklingsarbeidet ble gjennomført i en hudpleieklasse på Vg2 (2. året på videregående skole i Norge) i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) skoleåret 2020/2021 og ble avsluttet med oppfølgingsintervjuer i juni 2022. Covid19-pandemien med økt teknologistøttet undervisning var en ekstraordinær rammefaktor som påvirket utviklingsarbeidet og kompetanseutviklingen (Bern et al., 2021).

Norsk fag- og yrkesopplæring er i hovedsak basert på 2 pluss 2-modellen med to år i skole og to år i bedrift, mens hudpleie er et 3-årig skolebasert utdanningsløp. Imidlertid praktiseres det oftest med opphold/praksisperioder i bedrifter, og det er hudpleieklinikker på skolene der elevene tar imot kunder og praktiserer hudpleie. YFF er et fag i norsk yrkesopplæring som skal gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer, gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner, og knytte kontakt med bedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I denne klassen brukes ungdomsbedrift (UB) som metode for opplæringen, en metode som har som mål å utvikle entreprenørielle ferdigheter hos eleven, i samarbeid med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører. I UB skal ikke elevene ha opplæring ute i bedriften, men de skal ha en mentor fra arbeidslivet. Mentor skal ifølge intensjonen være en støtte fra næringslivet gjennom UB-året, og skal videre fungere som en rådgiver, støttespiller og inspirator for elevene i deres arbeid med egen ungdomsbedrift (Ungt entreprenørskap Norge, 2022).

Loggskrivning er en utbredt praksis i faget YFF. Noe av bakgrunnen for utprøvingen av blogg var hentet fra praksisfeltet hvor elevene uttrykte lav motivasjon for loggskrivning, og lærerne syntes det var vanskelig å få elever til å reflektere i loggen: "Vi skriver det for lærerens skyld", lærerne uttrykte at "det er vanskelig å få elevene til å reflektere over egen læring i loggen". Det var også uttalte utfordringer knyttet til hvordan samarbeid med en mentor fra arbeidslivet kunne utnyttes for å styrke elevenes læring. Blogg var ikke utprøvd tidligere, verken i faget eller blant kollegiet som skulle delta. Blogg er et multifunksjonelt tekstverktøy som inviterer til interaksjon og på den måten utfordrer elevene til å svare på henvendelser fra kunder (Grüters, 2011).

## Teoriramme og tidligere forskning

Prosjektets teoretiske forankring er medieringstenkningen innen sosiokulturell teori (Vygotsky, 1978). Den bryter med en forståelse av kunnskapsoverføring som en enkel forflytning av innhold, for eksempel fra skole til arbeidsliv. I stedet oppfattes en slik prosess som dynamisk ved at bevegelsene mellom stedene både påvirkes av den lokale konteksten, men også gjensker denne konteksten. Overføringsbegrepet erstattes med "grensekryssing" (*boundary crossing*, Tuomi-Gröhn et al., 2003). For å kunne håndtere slike sammensatte prosesser og samhandle på tvers av ulike kontekster, etableres det ofte "grenseobjekter" (*boundary objects*) i form av tegnsystemer som brolegger kognitive, strukturelle og strategiske avstander mellom sosiale kontekster. Dermed skapes en operativ, men motsetningsfylt plattform, som muliggjør samhandling på tvers (Akkerman & Bakker, 2011; Leigh Star, 2010; Star & Griesemer, 1989) og i hybride læringsarenaer (Lahn & Nore, 2019). Akkerman og Bakker (2012) omtaler ePortfolioer og lignende teknologi som "grenseobjekter".

I tilknytning til vekslingen mellom skole og arbeidsliv som er typisk for fag- og yrkesopplæring, kan "grensekryssing" mer presist benevnes "grenselæring" siden læring er et overordnet men spenningsfylt formål for aktiviteten (Engeström, 2009, 2011). Denne prosessen kan beskrives som læringsmekanismer på ulike kommunikasjonsnivåer (Akkerman & Bakker, 2011; Enochsson et al., 2020): identifikasjon, koordinering, refleksjon og transformasjon, der grenseobjekter understøtter samhandling på hvert av nivåene i utvikling av en modell kalt identifikasjonsmodellen. Modellen kan være nyttig ved implementering og analyse av digital teknologi som grenseobjekt ved arbeid med integrerende læringsarenaer. I denne modellen går identifikasjon foran hvert av de tre andre konseptene, og den dukker opp igjen i en repeterende prosess hvor nye hull identifiseres, og nye teknologiske verktøy velges for å bygge bro over disse gapene (Enochsson et al., 2020). Disse læringsmekanismene medierte av digitale grenseobjekter vil i denne studien knyttes til yrkesfaglærernes utvikling av profesjonsfaglige digitale kompetanser i den hendelsesorienterte analysen for å synliggjøre utvikling hos praktikerforsker og lærerkollegiet.

Yrkesdidaktikken og den doble yrkesfaglæreridentiteten er et sentralt teoretisk rammeverk for studien om utvikling av PfdK, ettersom yrkesfaglærere må være kompetente både i undervisningspraksis og oppdatert yrkeskompetanse (Andersson et al., 2018; Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Viktige prinsipper for yrkesdidaktikk er å ta utgangspunkt i helhetlige yrkesoppgaver, samarbeid om opplæring med bedrifter i utvidet profesjonsfelleskap, yrkes- og interessedifferensiering, forstått som helhet og sammenheng mellom emner, fag og kontekst (Gessler & Howe, 2015; Hansen, 2017). Diskusjoner om yrkesdidaktikk peker på at utdanningsløpet bør i større grad forankres i arbeidslivets

behov, men også stimulere elevenes kritiske tenkning for å videreutvikle yrkene (Hansen, 2017).

### **Profesjonsfaglig digital kompetanse i yrkesfag**

Digitale ressurser i fag- og yrkesopplæringen endrer forholdet mellom skole og arbeidsliv, og kan bidra til å skape tettere koblinger mellom kontekstene (Seufert et al., 2019). Forskning peker på et uutnyttet potensial for effektiv bruk av digitale hjelpemidler i videregående opplæring (Fullan et al., 2018). Raske endringer i teknologi både på arbeidsplasser og i hverdagen betyr at det er viktig for yrkesfaglærere å utvikle digitale ferdigheter knyttet til yrkesfagenes særegne innhold (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021; Zhoa et al., 2019). Yrkesfaglærere bør etterstrebe utvikling av *cross-vocational digital competence* som bidrag til transformasjon av undervisningspraksisen i vekslingen mellom skole og arbeidsliv (Seufert et al., 2019).

Det å forstå hva som er digitale teknologier og motivasjon til å ta del i en digital kultur er en sentral forutsetning for å utvikle PfdK (Godhe, 2019; Skantz-Åberg et al., 2022). Studier knyttet til yrkesfaglæreres behov for PfdK omhandler blant annet å forberede sine elever til å nå opp i et konkurransesamfunn med økt grad av digitalteknologi (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021). Til tross for motivasjon og ønske om å utvikle digitale praksiser mellom skole og arbeidsliv viser studier at både teknologiske, strukturelle og organisatoriske hindringer i lærerens handlingsrom kan bremse utviklingen av PfdK (Enochsson et al., 2022). Aarkrog (2022) poengterer at refleksjon er et avgjørende element for læring, også ved bruk av digital teknologi. Dette for å kunne oppnå endrede læringsprosesser og økt læringsutbytte, ikke bare bidra til motivasjon og variasjon i undervisning (Aarkrog, 2021).

### **Studier om bruk av ePortfolioer i yrkesopplæring**

EPortfolioer og tilsvarende teknologi kan understøtte dokumentasjon av grenselæring på tvers av skole/arbeidsliv og fag (Caruso et al., 2016). Kommunikasjon og samarbeid om elevers opplæring og vurdering vil kunne bli lettere og mer effektivt (Cattaneo et al., 2018). Porteføljene kan gi et rikere og mer helhetlig grunnlag for formativ vurdering siden den kan synliggjøre elevenes arbeid i ulike prestasjons-, reflekterende- og teoretiske kontekster. Det pekes på viktigheten av at slike systemer understøttes av et pedagogisk og ikke utelukkende teknisk design (Gikandi et al., 2011; Lahn & Nore, 2014; Schwendimann et al., 2018). Videre kan de fungere som lærings- og arbeidsverktøy der elever reflekterer over egne læringsprosesser og over egne erfaringer med støtte fra instruktører og lærere i et digitalt erfaringsrom (*Erfahrtraum*), et tredje læringsrom hvor elementer fra skole og arbeidsliv kombineres (Aarkrog, 2021). Studier av digitale læringslogger viser at de stiller lærere overfor nye didaktiske og digitale krav (Schwendimann et al., 2018; Van der Schaaf, 2019). Blogg, eller *web-log*, testes



ut som ePortfolio og grenseobjekt i denne studien. Blogg er ofte brukt for å markedsføre en bedrift, tjeneste, eller et individ online, og gir mulighet for kommunikasjon og bruk av hyperlenker (Grüters, 2011). Forsøket "Fra logg til blogg" ble designet av praktikerforsker med inspirasjon fra følgende prinsipper for bruk av ePortfolioer i yrkesopplæringen: (1) Tilpasning (*alignment*) der en blir enige om felles målsettinger og vurdering, (2) Design basert på innlemmelse (*incorporation*) der deler av en arbeids- og/eller læringsprosess håndteres i læringsarenaen, (3) Design basert på hybridisering ved at elevene både lærer og arbeider i en og samme praksis (Bouw et al., 2019).

## Metode

### Praktikerforskning: En casestudie

Denne studien er en variant av praktikerforskning kombinert med en designbasert tilnærming (Heikkinen et al., 2016; Hiim, 2015) der yrkesfaglærer både er forsker og deltagende observatør i et lærerfellesskap. Pedagogisk designforskning har fått stort gjennomslag internasjonalt i studier av teknologistøttet læring (Anderson & Shattuck, 2012; Van den Akker et al., 2006). Til forskjell fra eksperimentell intervensjonsforskning er det ikke lagt opp til en systematisk før og etter-studie, men en eksplorerende flermetodisk tilnærming med egen-observasjon, observasjon av andre i undervisning og møter og intervjuer av aktører sammenfattet i en hendelsesorientert prosess-studie (Creswell, 2018). I likhet med selvbiografiske forskningstilnærminger legges det vekt på produksjon av gjennomgående refleksjonsnotater med utvalg av kritiske hendelser (Fangen, 2010; Heikkinen et al., 2016). Prosjektdeltagernes erfaringer og justeringer av praksis og design gjennom forsøket med blogg ble sentralt for å speile, eller kunne si noe om utviklingen av praktikerforskerens og kollegaers profesjonsfaglige digitale kompetanseutvikling.

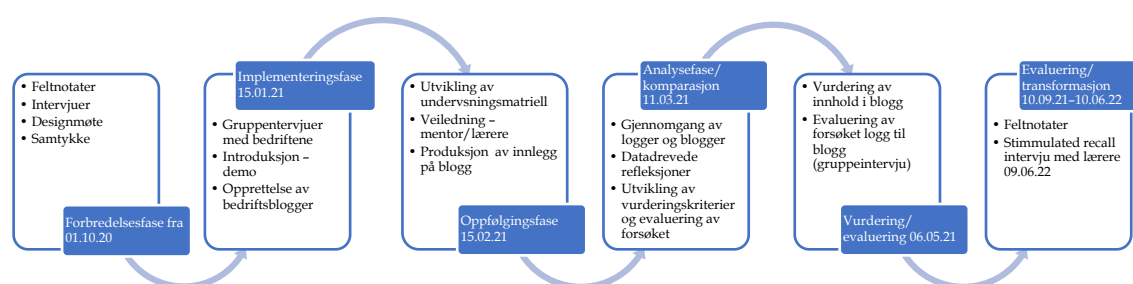
Case-studier er mye brukt for å studere fenomener og hendelser i dybden over tid, og derav få frem eksempler som her dreier seg om kompetanseutvikling når lærere tar i bruk en ny ePortfolio i opplæringen. I tillegg vil en sammensatt case som dette, med en flermetodisk tilgang til kontekstuelle data, styrke pålitelighet og generaliserbarhet av dataene (Yin, 2013).

### Deltagere og korpus

Målet med selve intervensjonen var å forbedre den digitale undervisningspraksisen innenfor metoden ungdomsbedrift i YFF med deltagere som arbeidet innenfor denne rammen. Praktikerforskeren underviste og forsket simultant på utprøvingen av bloggen som teknologisk artefakt og hvordan dette utviklet egen og lærerteamets PfdK. Dette i samarbeid med elever, kollegaer, avdelingsleder og mentorer, som et strategisk bekvemmelighetsutvalg (*purposeful sampling*,

Bryman, 2016). Validitetsprinsippet om historisk kontinuitet er ivaretatt ved at intervensjonen er gjennomført på en kjent arbeidsplass. Praktikerforsker er godt informert om historisk utvikling og har dermed forutsetninger for å oppdage hendelsesforløpet som en fortelling som avslører viktige årsakssammenhenger som kommer til syne i praktikerforskningen (Heikkinen et al., 2016). Deltagerne i forsøket besto av fire yrkesfaglærere, en avdelingsleder, 11 elever og to mentorer fra arbeidslivet.

Det er gjennomført systematisk innhenting av data via observasjon, dokumentasjon og refleksjon i form av feltnotater. Feltnotatene inneholder lærerrefleksjoner og datadrevne forskerrefleksjoner (Patton, 2002). Av transkriberte intervjudata er det gjennomført et oppstartsmøte/drøftelsesmøte med lærerne/leder om designet "Fra logg til blogg", intervjuer og oppstartsmøte med elevene i de tre ungdomsbedriftene (14 elever) og videre møter med to mentorer for to av tre bedrifter (11 elever) i klassen som valgte å begynne med blogg. Avslutningsvis ble det gjennomført to vurderingsmøter med de to bedriftene, deres mentor og to faglærere hvor elevene presenterte bloggen og vurderte den, samt evaluerte utprøvingen og læringsutbytte i overgangen til blogg. Skjermbasert loggdata (logg og blogg) og dokumenter (undervisningsmaterie) har i denne sammenhengen vært en viktig del av prosessen og må studeres som en del av yrkesfaglærerens utvikling, som en svært viktig del av praksisforankringen (Asdal, 2015). Det ble gjennomført *stimulated recall*-intervjuer (Calderhead, 1981) med lærere våren 2022 for å dokumentere videreutvikling av PfdK både hos praktikerforskeren og profesjonsfelleskapet. Tidslinjen nedenfor beskriver datainnsamlingsprosessen og tidfester intervensjonens forløp i faser. Noe som synliggjør en prosessvaliditet og ivaretar prinsippet for gjennomførbarhet (*workability*) i praktikerforskning (Heikkinen, 2016).



Figur 1. Visuell fremstilling av intervensjonens faser og korpus.

### **Analysetilnæringer**

Observasjonsdata ble generert ut fra vanlige prinsipper for deltakende feltobservasjon uten bruk av forhåndsdefinerte kategorier som i strukturert observasjon, og knyttet til aktiviteter og viktige hendelser, ført i en feltdagbok (Fangen, 2010). Det ble utviklet intervjuguider med flere åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2014) og temaer for prosessmøter dukket opp underveis. Analysen tar sikte på å presentere utvalgte hendelser av betydning i ulike faser av intervensjonen, og hvordan disse må forstås på bakgrunn av kontekst, ramme-faktorer, og hva som fremmer og hemmer yrkesfaglærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse (De Coninck et al., 1990). Tematisk analyse ble gjennomført i seks trinn inspirert av Braun og Clarkes (2012) hvor koder og tema ikke knyttes til et bestemt teoretisk rammeverk, men analysert ut fra hendelser og erfaringer, hvor ulik teori og tidligere forskning presentert ovenfor benyttes for å få frem utviklingen av PfdK. Braun og Clarkes (2012) seks trinn er i korte trekk: (1) Bli kjent med datamaterialet, (2) Lag de første kodene, (3) Let etter tema, (4) Gå kritisk gjennom temaene, (5) Definer og gi temaene navn, (6) Skriv rapport. Utvalget av koder og tema er forankret i prosjektets problemstilling, og i det utvalget av teoretiske perspektiver og tidligere forskning som presenteres ovenfor. Abduksjon ble et viktig prinsipp i analysen, hvor vekslning mellom teori og empiriske oppdagelser førte til nye og justerte temaer som best kunne definere yrkesfaglærerens kompetanseutvikling og profil (Askeland, 2005).

### **Forskerrollen og forskningskvalitet**

Praktikerforskerens rolle har vært å bringe ideer fra forskning, konkretisere disse i et yrkesdidaktisk digitalt design, implementere bloggen som den nye læringsarenaen, samle inn erfaringsdata og å analysere og rapportere disse tilbake til lokale aktører (Heikkinen et al., 2016). Tolkningenes validitet og pålitelighet er rimeligvis en metodisk utfordring i praktikerforskning der yrkesfaglærer er forskningsobjekt og forsker. Fem grep har vært viktig i dette prosjektet: (1) Deltagervalidering ble tilstrebet gjennom gjentatte diskusjoner med aktørene om praktikerforskerens tolkninger. (2) Felles gjennomgang av datamaterialet med medforskere i HELDAL-prosjektet og medforfatter i kollektive analyser har vært et grep for å etterstrebe transparens, systematikk og en korleksjon av subjektive tolkninger (Eggbø, 2020). (3) Det har vært viktig å frambringe deltagerens stemmer, den kollektive flerstemmighet, ved å gjennomføre en trinnvis systematisk tekstkondensering av aktørens formuleringer (Malterud, 2012). (4) Praktikerforskerens viktigste strategier for å begrense maktbruk og ubegrunnet påvirkning av aktørene har vært deltagerinvolvering, åpenhet, medvirkning og samtykke, som også imøtekommer validitetsprinsippene om refleksivitet og dialektikk (De Jong et al., 2013; Heikkinen et al., 2016). (5) Utviklingen som synliggjøres i caset viser deltagerens reorientering av

fokus etter forsøket med blogg, som muliggjør transformasjoner av praksis og som Heikkinen med flere (2016) løfter frem som det femte og siste validitetsprinsippet (*the principle of evocativeness*) i god praktikerforskning.

### Analytisk fremstilling av yrkesfaglærernes utvikling i ulike faser

Presentasjonen av funn og analyse vil beskrive utviklingen av profesjonsfaglig digital kompetanse ved gjennomføring og evaluering av intervensjonen "Fra logg til blogg". Beskrivelsen har form av et narrativ systematisert som en hendelsesorientert prosessanalyse.

#### Forberedelsesfase: Å planlegge for læring online

Ved oppstartsintervjuene ble det avdekket at mentorrollen i ungdomsbedriftene var utydlig, både for elever og lærere. En elev uttrykte at "vi vet liksom ikke hva vi skal bruke henne til" og en annen sa "det er lettere å spørre en lærer om noe enn å ringe en mentor som er på jobb." Lærerne uttrykte at: "å få elevene til å benytte seg av mentor har alltid vært et ømt punkt i UB."

Praktikerforsker utviklet et pedagogisk design for utprøving av bedriftsblogger basert på både deltagelse i forskerfelleskap (HELDAL-prosjektet), lesning av relevant forskningslitteratur og innspill fra praksisfeltet som en av yrkesfaglærerne (Anderson & Shattuck, 2012; Heikkinen et al., 2016). Både selve intervensjonen og praktikerforskers rolle kan leses som et *boundary object* (Akkerman & Bakker, 2012) inn i forskningsdesignet. Designet er basert på forskning om bruk av ePortfolioer i yrkesopplæringen hvor man setter mål og får elever til å arbeide og lære i en og samme praksis (Bouw et al., 2019). Et av målene var å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, i dette tilfellet med mentor for ungdomsbedriftene, ved hjelp av teknologi (Caruso et al., 2016; Cattaneo et al., 2018). Den pedagogiske målsettingen for bloggen (Enochsson et al., 2020) var å kunne fungere som et arbeidslivsverktøy der elevene promoterte og reklamerte for sine tjenester i ungdomsbedriften, og videre som en type portefølje der elevene kunne dokumentere egne læringsprosesser (Caruso et al., 2016; Gikandi et al., 2011; Lahn & Nore, 2014; Schwendimann et al., 2018). På bedriftsbloggen skulle elevene legge ut informasjon om bedriften, arbeide med markedsføring, kommunisere med kunder og fremme egen utvikling med dokumentasjon fra arbeid i bedriften, som også kunne være av interesse for kunder og mentor. Bloggen skulle være grunnlag for vurderingssamtale med mentor og faglærer ved slutten av terminen, og mentor og faglærere kunne gi tips og veilede elevene underveis. Underveisvurdering skulle ikke skrives på bloggen direkte, da denne også skulle leses av kunder. Lærerteamet var positive til å delta og bidra i dette utviklingsarbeidet, med forbehold om at praktikerforsker tok hovedansvaret for opplæring og oppfølging av elevene. Lærerne var travelt opptatt både med å ta i bruk et nytt LMS-system,

gjennomføre digital undervisning under covid19-pandemien, og arbeidet med implementering av nye læreplaner med ny reform, fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020b) En lærer sa: "Jeg kan ikke noe om blogg, og har ikke tid til å sette meg inn i mere nytt akkurat nå." Praktikerforsker hadde imidlertid andre arbeidsbetingelser og bedre tid til gjennomføringen (Heikkinen et al., 2016).

Det å legge til rette for *online learning* med bedriftsprofilering på blogg gjorde at praktikerforsker identifiserte et økt utviklingsbehov for kompetanse innenfor etiske problemstillinger som nettvett, personvern og GDPR (*general data protection regulation*), men også yrkesetiske retningslinjer for blogg hvor kunder og lesere av bloggen ivaretas i tråd med personvernreglement og god yrkesetikk (Enochsson et al., 2020). Hvor dualiteten i yrkesfaglærerrollen gjør seg gjeldende i aktuelle beskrivelser for yrkesfaglæreres PFDK (Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Tematikken ble videreformidlet og drøftet sammen med avdelingsleder og lærerne i oppstartsmøte. En lærer sa: "Vi har ikke hatt så mye fokus på dette på hudpleielinja tidligere. Det å fokusere mer på dette i undervisning vil kanskje føre til at elevene også tar bedre valg på sosiale medier privat." Elevenes arbeid med logger inneholdt ikke disse aspektene og slik uttrykte elever de nye utfordringene: "Innlegg om personvern er viktig at vi forholder oss til på blogg, sånn som taushetsplikt og riktig bruk av bilder. At vi gjør klientene våre trygge på at vi har våre regler som vi holder i en hudpleiesalong." På denne måten ble innholdet i opplæringen justert og elevene som arbeidet med blogg måtte i større grad utvikle strategier for digital dømmekraft og personvern, og handle ut fra yrkesetiske prinsipper.

Skolen oppfordrer i utgangspunktet lærere til å ta i bruk interne digitale systemer i undervisning for å holde seg innenfor GDPR-reglement, og dette reiser viktige spørsmål om yrkesfaglærers autonomi i yrkesfaglig undervisning. For å fremme en noenlunde ensartet praksis med hensyn til personvern innenfor skolens rammer og digitale systemer, organiserte praktikerforsker et internkontrollsystem med sjekklister for elevene om allmenne regler og yrkesetiske prinsipper for publisering. Sjekklisten hadde også et eksempel på hvordan et innlegg om personvern hensyn overfor kunder kan skrives, noe som kreves ved etablering av en bedriftsblogg. Det at det var ungdomsbedrifter med elevgrupper, fremfor enkeltelever som skulle publisere innlegg, ble viktig for å motvirke en skepsis blant kollegaer og ledelse mot å eksponere elever online. Den internasjonale litteraturen berører så vidt spørsmålet om *online* læring, sosiale medier, personvern og yrkesfaglæreres digitale kompetanse på dette feltet (OECD, 2021), men har i liten grad fokusert på aspektene rundt autonomi, felles retningslinjer og yrkesfaglig/institusjonell forankring.

Praktikerforsker utviklet kompetansen ved å organisere og etablere internkontrollsystemer, og dele dette med kollegaer i deres arbeid med veiledning på blogg, og som læringsressurs og sjekklister for elever før enhver publisering (Enochsson et al., 2020). Dette viste seg å være særlig viktig for at yrkesfaglærerne

kunne overkomme hindringer når det ble nødvendig å gå utenom skole-interne systemer for å gjøre opplæringen relevant og for å kunne krysse grenser mellom skole og arbeidsliv, og videre utvikle grensepraksiser (Akkerman & Bakker, 2012; Engeström, 2009; Enochsson et al., 2022).

I forberedelsesfasen kom det klart fram at yrkesfaglærernes utvikling av PfdK her dreide seg om den designbaserte praktikerforskningens innspill til design (forskningsbasert utprøving), utvikling av yrkesetiske og læreretiske digitale kompetanser med internkontroll når elevenes læring går online og at tid og motivasjon er sentralt for å overkomme hindringer slik at utvikling kan skje.

### **Implementering: Bedriftsblogg som *boundary object***

I fasen med iverksettelse måtte de tekniske aspektene ved bloggverktøyet prøves ut og læres av praktikerforsker og deltagere. Det viste seg svært utfordrende å komme i kontakt med lærere som hadde erfaring med blogg i undervisning. Mentor i den ene ungdomsbedriften ble derfor kontaktet og uttrykte: "Jeg er ikke akkurat noen blogger, men jeg kan vise deg det jeg kan, her er det mye jeg også kan lære." Mentor viste hvordan bloggen etableres og maler velges, slik at praktikerforsker fikk etablert noen tekniske ferdigheter før utprøving med elevgruppa. Den etablerte kontakten praktikerforsker hadde til mentor gjennom mange års samarbeid var en viktig faktor for å møtes (Heikkinen et al., 2016). Selv om de tekniske ferdighetene var svært begrenset, hadde praktikerforsker stor motivasjon for utvikling og oppfølging av forsøket med blogg for at opplæringen i større grad skulle ta del av en digital kultur (Godhe, 2019; Skantz-Åberg et al., 2022). Avdelingsleder var støttende til utprøvingen og påpekte at: "Det er slik vi kommer oss videre, ved å være digitalt modige."

Elevenes utforskning ble viktig for kompetanseheving av aktørene. En elev fant ut hvordan hun kunne lage booking-skjema, og en annen elev viste praktikerforsker hvordan man kunne sette opp datoer for bedriftens kundekvelder i skolens hudpleieklinikk i egen sidemal. Mentor og elevene bidro til praktikerforskerens utvikling av teknisk kompetanse på bloggverktøyet, og praktikerforsker tok dette med seg videre i møter med lærerteamet. Dette eksemplet viser at læring og utvikling ble konstruert i samhandling med andre mennesker og artefakter i form av grenselæring, noe som er i tråd med en lærerrolle som medierer mellom aktivitetssystemer og tilrettelegger for prosesser (Akkerman & Bakker, 2012; Vygotsky, 1978).

Ved å orientere seg i temaet digital markedsføring gjorde praktikerforsker en oppdagelse knyttet til konseptet innholdsmarkedsføring, og utviklet ideen om at elevene skulle gi faglige tips til kunden som merverdi utover reklame. Det å legge til rette for at elever utvikler digital kompetanse som er konkurransedyktig i arbeidslivet løftes frem som en sentral PfdK for yrkesfaglærere (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021). Praktikerforskeren oppdaterte lærerteamet, og organiserte og spisset oppdraget på elevenes bedriftsblogg (Enochsson et al.,

2020). Elevene ble dermed utfordret til å formidle det de har lært på en mer arbeidslivsrelevant måte enn i loggen (Hansen, 2017).

Yrkesfaglæreres utvikling i implementeringsfasen avhenger av at man er digitalt modig, og kan innta en mer medierende lærerrolle hvor i dette tilfellet læringsfelleskapet med mentor og elevgruppa kunne utforske, utvikle og samskape nye digitale opplæringspraksiser. Med fokus på innholdsmarkedsføring utviklet lærerne oppdatert hudpleiefaglig digitale kompetanse.

### **Oppfølgingsfase: Differensieringsstrategier og multimedialkompetanse**

Elevene ble i arbeidet med blogg opptatt av at de måtte gi korrekt informasjon og tips til sine kunder og en elev sa: "Det må jo være profesjonelt da, men hva skal vi liksom skrive?" Praktikerforsker utviklet en læringsressurs for blogginnlegg med forslag til tverrfaglige temaer de kunne skrive om innenfor hudpleiefaget, som ivaretar interessedifferensiering (Gessler & Howe, 2015; Hansen, 2017). Elevene tok mer initiativ til veiledning og etterspurte fagkunnskap: "Hva kan jeg tipse kundene til å spise for å få en fin hud?" For å skrive innleggene tok de i bruk læringsressurser og teori mer aktivt enn når de skrev logger. Her ble refleksjon før publisering et viktig element i yrkesdidaktikken, som endret på læringsprosessen (Akkerman & Bakker, 2012; Aarkrog, 2021) og noteres som et innspill til praksis og PfdK for yrkesfaglærere som slipper elevene sine online i læringsarbeidet.

I et av oppfølgingsmøtene med lærerteamet ble det videreformidlet ideer om hvordan innleggene kunne være og se ut, slik at yrkesfaglærerne kunne bidra i veiledning hvor digital journalistikk ble diskutert. Overgangen til blogg utfordret den lærerfaglige digitale kompetansen knyttet til multimedia, som omtales som en sentral kompetanse for yrkesfaglærere (Seufert et al., 2019). Elevene beveger seg på den måten over i et helt nytt digitalt praksisfelleskap (Akkerman & Bakker, 2011).

I utprøvingen ble en gratisversjon av et bloggverktøy brukt, som viste seg å ha begrenset mulighet for opplasting av bilder, lyd og video. Praktikerforsker fikk en hindring som måtte overkommes (Enochsson et al., 2022) slik at elevene kunne dele videoer og presentasjoner. Elevene uttrykte at: "Det må funke og se bra ut på bloggen." Med støtte fra digitale lærerforum på sosiale medier, ble løsningen å dele visningslenke fra det skoleinterne systemet, og videre lage bilde på presentasjonen som link. Denne muligheten var verken praktikerforsker eller lærerkollegier klare over. En lærer uttrykte at: "Sånn visningslink kan jo også løse problemet når elever skal filme prosedyrer og dele det med hverandre på andre plattformer også." Å benytte seg av visningslink er en gunstig multimedia-kompetanse for yrkesfaglærere som kan overføres til bruk utover blogg i arbeid med digital dokumentasjon i ePortfolioer på andre digitale læringsarenaer for å synliggjøre praktisk kunnskap (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021).

Et større problem oppsto når mentor og kunder ikke fikk tilgang til linken med presentasjoner og filmer når lagringsskyen lå innenfor skoleeier og skolen som organisasjon. En av bedriftene valgte å dele sin video på publiseringsplattformen Youtube som en alternativ mulighet. Dette illustrerer hvordan digital grenselæring ofte er avhengig av en integrasjon av systemer og pedagogiske prinsipper og prioriteringer (Akkerman & Bakker, 2012; Engeström, 2011). Denne erfaringen gjorde at yrkesfaglærerne økte sin tekniske kompetanse, men også utviklet ny innsikt i institusjonelle begrensninger i systemene som gjør det vanskeligere for yrkesfaglærere å utvikle den digitale kompetansen som etterspørres i forskning om bruk av digital teknologi og ePortfolioer på tvers av skole og arbeidsliv (Enochsson et al., 2022).

Praktikerforsker utviklet i oppfølgingsfasen en opplæringspraksis hvor veiledning og refleksjon ble viktig i forkant av elevens publisering online, når elevene ville fremstå profesjonelle. Tekniske- og multimedialkompetanse ble utviklet når hindringer oppsto, og som gav innspill til løsninger på andre plattformer enn blogg. Innsikt i organisatoriske og teknologiske hindringer viste seg å være en viktig forutsetning for etablering av digitale grensekryssende praksiser. Dette var imidlertid en fase hvor det var praktikerforsker som utøvde praksis, men ga videre innspill til lærerkollegiet (Heikkinen, 2016).

### **Komparasjon "Fra logg til blogg": Synliggjør endret opplæringspraksis**

I denne fasen tok praktikerforskeren med innsiktene og erfaringene inn i en komparativ analyse (Bryman, 2016) av elevenes logger og blogger etterfulgt av et orienteringsmøte med lærerteamet i YFF. Analysen bekreftet at det gjennomgående er vanskelig å vurdere yrkeskompetanse ut fra loggene hvor eleven beskriver mye hva de har gjort, her illustrert med et eksempel fra elevlogg: "På torsdag utførte vi ulike behandlinger slik at vi fikk øve på det vi sliter med. Behandlingene var ansiktsbehandling, vippe extensions og voksing. Vi har blitt tryggere på voksing og fått bedre teknikk." Innleggene på blogg skulle gi merverdi i form av fagkunnskap til kunder, ikke bare reklame, som her: "Vi har noen enkle tips til hvordan du kan få bedre farge i ytre del av bryna, og til hvordan du lett kan forme dine egne bryn ved å gjøre en enkel måling. Fargen sitter oftest i 2-3 uker, men kan variere ut ifra hårtype. Vi kan hjelpe deg med fargevalg og fasong for å imøtekomme dine ønsker og behov." Eksemplet hentet fra bloggen, og det faktum at elevene fikk trening i digital kommunikasjon, service og logistikk ved timebestilling online, viser at elevene fikk muligheten for å utvikle yrkesidentitet og yrkeskompetanse med arbeid på blogg (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021; Zhao et al., 2019).

Analysearbeidet gav praktikerforsker mulighet til å vurdere nærmere hvilke yrkesdidaktiske formål som lå til grunn for dokumentasjon både på logg og blogg. Refleksjoner hvor elever viser at de lærer av sine feil, og planlegger arbeidet videre for å forbedre praksis ved hjelp av aktører fra skole og arbeidsliv,



framkom verken i loggene eller egnet seg i bloggene. Verktøyene kom til kort for å tjene et formål om å fungere som en type tredje læringsrom eller *Erfahrraum* i grensen mellom skole og bedrift hvor flere aktører fra skole og arbeidsliv støtter opp under elevenes yrkesutøvelse og refleksjon (Lahn & Nore, 2014; Leigh Star, 2010; Schwendimann et al., 2018; Aarkrog, 2021). Praktikerforskers innsikt i denne forskningen gjorde at man kunne konkludere med at bedriftsblogger som grenseobjekt ikke ble tilstrekkelig som et digitalt artefakt, og på den måten ble det identifisert nye utviklingsbehov (Enochsson et al., 2020).

Oppsummert viser komparasjonen hvordan praktikerforsker benytter data-drevne refleksjoner for å identifisere endring og utvikling, men også oppdage nye utviklingsbehov. Innholdet på logger og blogger viser at overgangen til blogg har bidratt til elevenes utvikling av yrkeskunnskap og digital yrkesidentitet, som en profesjonsfaglig digital kompetent yrkesfaglærer bør etterstrebe å kunne legge til rette for.

### Vurdering og evaluering: Refleksjon

I evalueringsmøtene med lærerne, elevene og mentorene uttrykte alle elever som deltok i forsøket med blogg at det var mer motiverende og lærerikt: "Selv om vi skriver tips til kunden, så er det og tips til oss selv også. Sånn som farging av vipper og bryn, det å vite om klienten er allergisk eller ikke. Vi har funnet ut av ting som vi også får utbytte av." En annen sa: "Blogg er mye bedre enn logg. Det er litt gøyere å skrive til kunder enn til lærere som kan alt om hudpleie." Yrkesfaglærerne hadde lagt til rette for at elevene fikk trene på å være "eksperter" som gav profesjonelle tips til kunder, noe som ifølge utsagnene har gjort noe med elevenes opplevde motivasjon, men også opplevd læringsutbytte (Seufert et al., 2019; Zhou et al., 2019; Aarkrog, 2021).

I lys av begrepet *boundary object* fremmet bloggen kommunikasjon og felles tilgang til informasjon og ble en type samarbeidsrelasjon hvor premisene for interaksjon var avklart (Bouw et al., 2019; Caruso et al., 2016). Bloggen fungerte som et *boundary object* hvor lærer, elever og mentor fikk vurdert og evaluert innlegg på slutten av skoleåret.

I møtet ble det videre konstatert at bloggen ikke førte til et tett nok samarbeid underveis i forsøket, og heller ikke la godt nok til rette for refleksjon og veiledning (Schwendimann et al., 2018; Aarkrog, 2021). Mentor uttrykte at: "Bloggen er et godt verktøy, for da får vi jo sett fremgangen veldig tydelig da, men det hadde sikkert vært smart å prates litt oftere." Elevene uttrykte at de ønsket flere arenaer enn bloggen til å samarbeide med mentor: "Ja, hun kunne hjulpet oss mer. Det hadde vært fint å kunne planlegge møter online i teams, for å få tettere samarbeid." Praktikerforsker så begrensninger med bloggen som eneste artefakt som *boundary object*, når det ikke fungerte som et tredje digitalt samarbeidsrom (*Erfahrraum*) som muliggjorde samhandling på tvers (Leigh Star, 2010; Schwendimann et al., 2018; Star & Griesemer, 1989; Aarkrog, 2021).

Evalueringssmøtet gav en mulighet for å diskutere, reflektere og drøfte ulike digitale artefakter som kunne benyttes for å krysse grenser og utnytte mentors kompetanse enda bedre, noe som førte til utvidet innsikt i bruk av teknologi i yrkesopplæring hos deltagerne (Enochsson et al., 2020). En lærer sa: "Det blir mange kanaler, og det er viktig å være bevisst på hva vi bruker, og være samstemte i det vi velger fremover." Elevene uttrykte at: "Det er faktisk ikke på bloggen vi har fått mest kunder, det er på sosiale medier." Økt vekt på digitalteknologi, digital innholdsmarkedsføring, yrkesetikk og profesjonalitet viste seg ha større betydning for utvikling, enn bloggen som artefakt for det totale læringsutbyttet.

I evalueringssfasen viste lærerne, mentor og elevene en ny forståelse av valgmuligheter i multimedia, og hvordan sosiale medier, blogg og nettsider kan kombineres med skolens *Learning Management System* (LMS) i bruk som tilkoblingsmuligheter og grenseoverganger (*cross vocational digital competence*, Seufert et al., 2019). Noe som i denne sammenhengen oppsummeres i følgende innspill til beskrivelser av yrkesfaglæreres PfdK: Bruke teknologi for å styrke læringsprosesser og læringsutbytte, oppsøke og kritisk vurdere digitale artefakter i og utenfor skoleinterne og bedriftsinterne systemer, ta i bruk ePortfoliosystemer med hensikt om å etablere gode grensekryssingspraksiser hvor elever arbeider og lærer i en og samme praksis, og etablere felles retningslinjer om opplæringspraksiser og valg av digitale verktøy med elever og aktører fra arbeidsliv.

### Fra evaluering til transformasjon: Nye *boundary practices*

I etterkant av evalueringen av prosjektet "Fra logg til blogg" planla tre yrkesfaglærere et nytt skoleår med utgangspunkt i erfaringene fra utprøvingen med blogg. Den nye elevgruppa ville jobbe med markedsføring på nettside og på sosiale medier, og uttrykte at: "Blogg er vel litt sånn 2008." Teknologit utviklingen går raskt og digitale artefakter vil variere og utvikle seg som en del av yrkesfaglærerens rammebetingelser. Opplæringsprinsippene for læring og markedsføring online ble videreført.

Lærerne ble også enige om å invitere mentor inn i skolens LMS-system og planlegge digitale refleksjons- og veiledningsmøter med mentor, lærer og elever tre ganger per termin. Mentor ble invitert til skolen for planlegging av skoleåret og sa at: "Teamsmøter er lettere for meg å få til i en travel hverdag." Etter å ha signert skolens taushetserklæring, fikk mentor tilgang. Nok en hindring som måtte overvinnes av yrkesfaglærer (Enochsson et al., 2022). Det ble viktig at elever fikk klarhet i hva mentor kunne bidra med utover det lærere kan, og det å identifisere mentors/arbeidslivets unike kompetansebidrag inn i veiledning og oppfølging av ungdomsbedriftene er en viktig forutsetning i diskusjonen om bruk av digitale teknologi som grenseobjekt. Covid19-pandemien med økt bruk av digital kommunikasjon hadde antagelig innvirkning på forslagene om

Teamsmøter. Agendaen for trepartsmøtene ble veiledning og refleksjon etter praksis i klinikken på skolen eller etter praksis ute i mentors hudpleiesalong, hvorpå elevene skrev refleksjonsnotater om hva de lærte og hva de skulle jobbe videre med til neste praksissøkt. Her var målet å danne et digitalt utviklende læringsfelleskap (Schwendimann, 2015) hvor elevene skulle få støtte av faglærere og mentor i å utvikle evne til refleksjon og dokumentere dette i en skoleintern ePortfolio. Et av teammøtene fikk imidlertid en annen agenda, hvor de to daglige lederne av ungdomsbedriften fikk veiledning av mentor i ledelsesoppgaver etter innspill fra en av yrkesfaglærerne. Yrkesfaglæreren som foreslo dette, viste evne til å identifisere nyttige kompetansebidrag fra mentor som har drevet klinikk i en årrekke.

Intervjuene ett år etter viser at en ny grensekryssingspraksis ble etablert i YFF etter at Teamsmøter ble innført, som medførte nye avtaler som innebar at aktørene, både lærere, elever og mentor, krysset grenser på nye måter både fysisk og digitalt. Fysisk i form av at mentor møtte opp på skolen på generalforsamling og kundekvelder, og elevene fikk arbeide ute i bedriften til mentor. Digitalt gjennom sosiale medier, nettside og skolens LMS. En av lærerne uttalte: "Ja, vi har endret mye av praksisen med det digitale etter forsøket med blogg og fått tettere samarbeid. Teamsmøter må videreføres, det har gjort at vi har fått utnyttet mentor på en helt annen måte, og etablert mye tettere samarbeid gjennom hele skoleåret."

Oppsummert viser fase seks om transformasjon, at forsøket med blogg førte til videre etablering av digital møtevirkosomhet mellom aktørene som igjen ledet til et enda tettere samarbeid med mentor på eksterne og interne digitale arenaer neste skoleår. Beskrivelser av yrkesfaglærernes utvikling av PfdK i denne fasen er: Å bruke digitale teknologier med tydelige yrkesdidaktiske formål, å kunne identifisere aktørenes ulike kompetansebidrag inn i veiledning og opplæring på digitale flater, å kunne etablere digitale læringsrom hvor elevenes evne til refleksjon i og over praksis blir ivaretatt med støtte fra aktører, og å utnytte teknologiens muligheter til å opprettholde tett kontakt om opplæring ut fra aktørenes forutsetninger.

## Oppsummering og diskusjon

Den designbaserte intervensjonen "Fra logg til blogg" gjennomført av praktikerforskeren i samarbeid med yrkesfaglærerkollegene, elever og mentorer i ungdomsbedrifter, stilte følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan designbasert praktikerforskning med utprøving av blogg som boundary object bidra til utvikling av yrkesfaglæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse?* Hovedfunnene oppsummeres og diskuteres her i fire kategorier for å besvare de ulike delene av problemstillingen hvor den siste gir innspill til hva PfdK kan være for yrkesfaglærere. Avslutningsvis løftes frem videre forskningsbehov.

### **Designbasert praktikerforskning: Bidrag til utvikling av PfdK**

Praktikerforskningen har vært selve redskapet og forskningstilnærmingen som har gjort det mulig å få tilgang til vanskelig tilgjengelig empiri og å muliggjøre en intervensjon med designbaserte forskningsbidrag. Forskningsbasert kunnskap har gitt nyttige innspill til hvordan teknologi og ePortfolioer kan brukes i yrkesopplæringen som et direkte bidrag inn i kompetanseutviklingen. Yrkesfaglærere må ha tid til både å orientere seg i teknologiske muligheter, tid til å utvikle sine tekniske ferdigheter og tid til å etablere digitale læringsfelleskap med praksisfeltet. I denne intervensjonen var det praktikerforsker som hadde tid nok til å kunne utvikle flest aspekter ved sin PfdK, men bidro allikevel til endring av praksis i lærerteamet. Forskningen har bidratt til å oppdage nye dimensjoner av et fenomen som vi vet lite om fra før, som i dette tilfellet har gitt eksempler på kompetansebeskrivelse av yrkesfaglæreres profesjonsfaglig digitale kompetanse (Cresswell, 2018; Heikkinen et al., 2016).

### **Utprøving av blogg som *boundary object*: Bidrag i utvikling av PfdK**

Grenselæringen med blogg som grenseobjekt viste at det er mulig å kombinere faglig utvikling og digitale medier på nye måter som kan imøtekomme krav om en mer oppdatert og arbeidslivsrelevant undervisningspraksis, og bloggen ble et godt verktøy for å lære og arbeide i en og samme praksis (Akkerman & Bakker, 2012; Bouw et al., 2019). Det å prøve ut en ny digital ePortfolio som endret læringsbetingelsene gav ny innsikt i teknologiske og organisatoriske hindringer som må overvinnes for å ta i bruk digitale systemer i og utenfor skolekonteksten (Enochsson et al., 2022). Overblikk og bedre innsikt bidro til nye ideer om mulige digitale tilkoblingsmuligheter som kunne videreutvikle nye grensepraksiser med flere grenseobjekter (Akkerman & Bakker 2011; Enochsson et al., 2020). Kompetanseutviklingen hos lærerne handlet om mer enn innlæring og bruk av et digitalt artefakt, men i større grad om refleksjon og reorganisering av teknologistøttet opplæring for å skape en forbedret grensepraksis mellom mentor, elever og lærer. Et viktig funn er at det digitale aspektet ved yrkesopplæring bør utøves som en naturlig del av yrkesdidaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering i yrkesfaglig undervisningspraksis. Yrkesdidaktisk kompetanse viser seg å være en forutsetning for å kunne utvikle PfdK i yrkesopplæringen.

### **Utvikling av yrkesfaglæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse**

Den doble yrkesfaglærerrollen (Fejes & Köpsén, 2014), med både yrkesfaglige og lærerfaglige digitale kompetansebehov, ble nyansert i forsøket med blogg. Yrkesfaglærer må forholde seg til digitale systemer både i skole, på arbeidsplass og på de digitale læringsarenaene hvor systemer stadig endrer seg og fornyes. *Cross vocational digital competence* (Seufert et al., 2019) viser seg i denne studien å

innebære å ta i bruk digitale flater med yrkesdidaktiske formål, men også å kunne se ulike digitale artefakter og læringsarenaer i sammenheng for å skape helhet i en opplæring som veksler i hybride læringsmiljøer. Yrkesfaglærerens PfDK innebærer her også å ta i bruk digitale verktøy som kan brukes i utvikling av yrkesfaget. For at yrkesfaglærere skal lykkes i utvikling av PfDK viser denne studien at lærerne bør samarbeide med aktører fra arbeidslivet og kritisk vurdere valg av teknologi for å støtte opp under elevenes læringsprosesser. Det er her viktig å etablere en felles oppfatning av målsettingen for opplæringen, rolleavklaring og formålstjenlig bruk av digitale verktøy som krysser grenser. Å kartlegge og utnytte ulike aktørers mulige kompetansebidrag inn i den digitale opplæringen fremstod som en sentral forutsetning og kompetanse for å kunne utvikle PfDK som bidro til grensekryssing og grenselæring.

Yrkesdidaktisk planlegging bør innebære i lys av medieringstenkning (Vygotsky, 1978) å identifisere gap mellom skole og arbeidsliv, drøfte teknologiens plass i denne konteksten, vurdere verktøy og deres funksjon opp mot de enkelte yrkesdidaktiske målsettingene. Identifikasjonsmodellen (Enochsson et al., 2020) har vist seg nyttig for å studere yrkesfaglærernes utvikling i dette forsøket, hvor det å opparbeide en PfDK på et høyt nivå innebærer å stadig identifisere nye gap, se på teknologiens muligheter og begrensninger, og organisere nye praksiser på tvers av læringskontekster som evalueres ved refleksjon som innspill til ny transformasjon.

Vurderinger knyttet til hva som kan eller bør holde seg innenfor skolens rammer av digital dokumentasjon kan i yrkesopplæringen gå på bekostning av tett samarbeid med arbeidslivet. Noe som også reiser spørsmålet om yrkesfaglæreres autonomi, og videre spørsmål om hvordan yrkesfaglæreres PfDK skiller seg fra faglæreres?

PfDK er et flerdimensjonalt begrep, og noen av kompetansebeskrivelsene som ble foreslått i analysen, kan egne seg like godt for en faglærer. Derimot viser den doble yrkesfaglærerrollen, det utvidede praksisfelleskapet med flere involverte aktører og teknologier at en yrkesfaglærer trenger et større omfang av hybride digitale kompetanser (Lahn & Nore, 2019).

### **Oppsummerte funn med innspill til yrkesfaglæreres digitale kompetanseprofil**

Tabell 1 oppsummerer kompetansebeskrivelser for yrkesfaglærere som ble identifisert og utviklet gjennom intervensjonen og analysen i dette caset. Beskrivelsene systematiseres innenfor kategoriene til PfDK-rammeverket (Kelentrić et al., 2017), når dette rammeverket ikke spesifiserer kompetansedimensjoner for yrkesfaglærere.

Tabell 1. Oppsummerte funn koblet til yrkesfaglærerens digitale kompetanseprofil.

PfdK-rammeverk (Kelentrić et al., 2017)	Kompetansebeskrivelser for Yrkesfaglærernes PfdK
Fag- og grunnleggende ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle og legge til rette for fremtidsrettet og konkurransedyktig digital yrkespraksis</li> <li>• Bruke digitale opplæringspraksiser som muliggjør utvikling av relevant yrkeskompetanse og utvikling av digital yrkesidentitet</li> </ul>
Skolen i samfunnet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle og legge til rette for multimedialkompetanse hvor elevene kan dokumentere yrkeskompetanse og ta del i den digitale arbeidslivskulturen</li> <li>• Utnytte teknologiens muligheter til å opprettholde tett kontakt om opplæring med arbeidslivet</li> </ul>
Etikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikle yrkesetiske og læreretiske digitale kompetanser med internkontroller når elevenes læring går online</li> </ul>
Pedagogikk og fagdidaktikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utforske digitale artefakter og ePortfoliosystemer i og utenfor skoleinterne og bedriftsinterne systemer som hensiktsmessige grenseobjekter</li> <li>• Etablere digitale læringsrom hvor elevenes evne til refleksjon i og over praksis blir ivaretatt med støtte fra aktører</li> <li>• Ha tydelige yrkesdidaktiske formål ved bruk av digital teknologi i yrkesopplæringen</li> </ul>
Ledelse av læringsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invitere yrkesopplæringens ulike aktører til å utforske, utvikle og samskape nye digitale opplæringspraksiser.</li> <li>• Innta en mediererende, veiledende og koordinerende lærerrolle på digitale læringsarenaer mellom skole og arbeidsliv</li> </ul>
Samhandling og kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablere felles retningslinjer om opplæringspraksiser og valg av digitale verktøy med elever og aktører fra arbeidsliv.</li> <li>• Identifisere aktørenes ulike kompetansebidrag inn i veiledning og opplæring på digitale flater</li> </ul>
Endring og utvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få innsikt i teknologiske og organisatoriske utfordringer som må overvinnes for å etablere gode grensekryssende digitale praksiser</li> <li>• Benytte forskningsbasert kunnskap om bruk av teknologi i yrkesopplæringen som inspirasjon for videreutvikling av opplæringspraksiser</li> </ul>

### Videre forskningsbehov

I denne studien belyses kompetanseutvikling innenfor et fag (YFF) og en metode (Ungdomsbedrift). Det trengs mer forskning på yrkesfaglærerens profesjonsfaglige digitale kompetanseprofil som bidrag til utvikling av profesjonsutøvelse og forskning (Cattaneo, 2022). En begrensning i dette forskningsbidraget er studiens kvalitative karakter og begrensede omfang, som bidrar til at det som kan være overførbart til andre utvalg og kontekster er av begrepsmessig- og teoretisk art, men må prøves ut i andre empiriske kontekster og utvalg (Bryman,

2016). EPortfolioer og lignende teknologier kan også fungere som et mer tverrfaglig gjennomgående dokumentasjonsverktøy av elever og lærlingers yrkeskompetanse med progresjon, i overganger mellom Vg1, Vg2 og ut i lærebedrift, altså på tvers av skole og bedrift i hybride læringskontekster (Caruso et al., 2016; Cattaneo et al., 2018; Nore & Lahn, 2014). Utvikling og bruk av ePortfolioer der elever bygger opp sin eget *personal learning environment* (PLE) (Yen et al., 2019) som grenseobjekt kan understøtte både vertikal og horisontal læring på tvers av fag og trinn og utforske yrkesdidaktikken videre (Riis, 2017). Simulering, algoritmisk tenkning og spill i yrkesfaglig undervisning kan bidra med flere kompetansedimensjoner for yrkesfaglærerens PfdK. Det trengs også mer forskning på yrkesfaglæreres utvikling av yrkesspesifikke digitale kompetanser for å trekke frem yrkesfaglige variasjoner og kontekster (Seufert et al., 2019; Tondeur et al., 2021). Omfanget av de teknologiske, organisatoriske og yrkesspesifikke perspektivene på yrkesfaglæreres PfdK reiser spørsmålet, i lys av praktikerforskning, om hvordan en ordinær yrkesfaglærer kan få rammebetingelser som muliggjør PfdK på et høyt nivå.

### Om forfatterne

**Svanhild Kristine Berntsen** er PhD-kandidat ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norge. Hun underviser på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU) på Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Forskningsinteresser er digitalisering og profesjonsfaglig digital kompetanse (*professional digital competence*, PCD) i fag- og yrkesopplæring (*vocational education and training*, VET).

**Hedvig Skonhoft Johannesen** er førsteamanuensis (Associate Professor), PhD, ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norge. Hun underviser på Master i yrkespedagogikk og på PhD-programmet i Utdanningsvitenskap for lærerutdanning, i kunnskapsteoretiske og -sosiologiske emner. Forskningsinteresser er fag- og yrkesopplæring (*vocational education and training*, VET), kunnskapssosiologi og livslang læring.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.  
<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Andersson, P., Hellgren, M. & Köpsén, S. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 140–164.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.2.4>
- Asdal, K. (2015). What is the issue? The transformative capacity of documents. *Distinction: Journal of Social Theory*, 16(1), 74–90.  
<https://doi.org/10.1080/1600910X.2015.1022194>
- Askeland, B. (2005). Om analogi og abduksjon. *Tidsskrift for Rettsvitenskap*, 117(4–5), 499–547. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3096-2004-04-05-02>
- Bern, L. T., Özkal Lorentzen, N. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: En studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.  
<https://doi.org/10.1080/13639080903461865>
- Bouw, E., Zitter, I. & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work: A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Braun, V. & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 739–743. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bustamante, C. (2020). TPACK-based professional development on web 2.0 for Spanish teachers: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 327–352. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1564333>
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x>



- Caruso, V., Cattaneo, A. & Gurtner, J.-L. (2016). Learning documentations in VET systems: An analysis of current Swiss practices. *Vocations and Learning*, 9(2), 227–256. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9149-4>
- Cattaneo, A. A. P., Antonietti, C. & Rausedo, M. (2022). How digitalized are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
- Cattaneo, A. A. P. & Aprea, C. (2018). Visual technologies to bridge the gap between school and workplace in vocational education. I D. Ifenthaler (Red.), *Digital workplace learning* (s. 251–270). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8_14)
- Choy, S., Wärvik, G.-B. & Lindberg, V. (Red.). (2018). *Integration of vocational education and training experiences* (Bd. 29). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE.
- De Coninck, F., Godard, F. & de Coninck, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation: Les formes temporelles de la causalité. *Revue Française de Sociologie*, 31(1), 23. <https://doi.org/10.2307/3321487>
- De Jong, T., Linn, M. C. & Zacharia, Z. C. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science*, 340(6130), 305–308. <https://doi.org/10.1126/science.1230579>
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. I A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutiérrez (Red.), *Learning and expanding with activity theory* (1. utg., s. 303–328). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A. & Ådefors, A. (2020). Connecting school and workplace with digital technology: Teachers' experiences of gaps that can be bridged. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 43–64. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010143>
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A., & Ådefors, A. (2022). Obstacles to progress: Swedish vocational teachers using digital technology to connect school and workplaces. *International Journal of Training Research*, 20(2), 111–127. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1979623>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>

- Fullan, M., McEachen, J. & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gessler, M. & Howe, F. (2015). From the reality of work to grounded work-based learning in German vocational education and training: Background, concept and tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 214–238. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.6>
- Gikandi, J. W., Morrow, D. & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Godhe, A.-L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Grüters, R. (2011). Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiverings-teknologi. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244000>
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Heikkinen, H. L. T., de Jong, F. P. C. M. & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9153-8>
- Hiim, H. (2015). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red), *Action research for democracy* (s. 147–165). Routledge.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Astorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Senter for IKT i utdanningen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *InterView: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del: Verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Lahn, L. C. & Nore, H. (2014). Bridging the gap between work and education in vocational education and training: A study of Norwegian apprenticeship training offices and e-portfolio systems. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(1), 21–34.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.1.2>
- Lahn, L. C. & Nore, H. (2019). Large scale studies of holistic professional competence in vocational education and training (VET): The case of Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 132–152. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.2>
- Leigh Star, S. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.  
<https://doi.org/10.1177/0162243910377624>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*.  
<https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.  
<https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Riis, M. & Brodersen, A. (2017, 14. mars). Technology-mediated boundary objects and boundary crossings in vocational education and training: An instructional design model. *SFI VET Congress 2017*.  
<https://www.ucviden.dk/da/publications/technology-mediated-boundary-objects-and-boundary-crossings-in-vo>
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A. P., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The ‘Erfahrraum’: A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 367–396.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1061041>
- Schwendimann, B. A., De Wever, B., Hämäläinen, R. & Cattaneo, A. A. P. (2018). The state-of-the-art of collaborative technologies for initial vocational education: A systematic literature review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(1), 19–41.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.1.2>
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2019). Design for system change: Developing digital competences of vocational teachers. I L. Uden, D. Liberona, G. Sanchez & S. Rodríguez-González (Red.), *Learning technology for education challenges* (Bd. 1011, s. 393–407). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_34)

- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: An overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1), 2063224. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Tondeur, J., Howard, S. K. & Yang, J. (2021). One-size does not fit all: Towards an adaptive model to develop preservice teachers' digital competencies. *Computers in Human Behavior*, 116, 106659. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106659>
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 360-365). Pergamon Press.
- Ungt entreprenørskap Norge. (2022, 03. oktober). *Mentor og nettverk*. <https://ungdomsbedrift.no/drive/mentor-og-nettverk>
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K. & McKenney, S. (2006). Introducing educational design research. I J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 15-19). Routledge.
- Van der Schaaf, M. F. (2019). Electronic portfolios enhanced with learning analytics at the workplace. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Suart (Red.), *Handbook of vocational education and training* (s. 1-20). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1\\_89-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_89-1)
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Yen, C.-J., Tu, C.-H., Sujo-Montes, L. E., Harati, H. & Rodas, C. R. (2019). Using personal learning environment (PLE) management to support digital lifelong learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 9(3), 13-31. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2019070102>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Zhao, Y., Llorente, A. M. P. & Gómez, M. C. S. (2019). An empirical study of students and teaching staff's digital competence in Western China: Based on a case study of Gansu Agricultural University. *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 1012-1019. <https://doi.org/10.1145/3362789.3362924>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M. & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Aarkrog, V. (2021). *Digitale læringsværktøjer i erhvervsuddannelserne: En videnskortlægning*. Aarhus Universitet.

Aarkrog, V. (2022). Ingen læring uden refleksion: En undersøgelse af VR-simulationstræning blandt medarbejdere på tre plejehjem. *Kognition og Pædagogik*, 32(123), 16-24.



# Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie

Organisational characteristics in the coordination between school and working life in vocational training: Empirical illumination through a Norwegian case study

Merete C. Rekdahl & Jan Merok Paulsen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (mere@oslomet.no)

## Abstract

The current study provides an in-depth investigation of critical factors of successful inter-organisational collaboration involving upper secondary schools, vocational communities situated at department levels, and labour market partners in the school's local environment. The research question that has guided the study is: What are the organisational characteristics of schools and subject departments which are well-performing in terms of a high degree of student completion in vocational education and training? The concept of 'organisational characteristic' refers to structures, roles and institutionalised patterns of collaboration involving school teachers, school leaders and labour market partners. The study is designed as a single case study encompassing two units of analysis, embracing school and department levels in their interactions with partners in the labour market. The findings of the study highlight the importance of collaborative learning through the creation and development of specific organisational routines directed towards the core practices of vocational didactics. Moreover, the findings underscore the process of local adaptation activated at the subject-department level and directed towards corresponding businesses and relevant parts of the public sector. Implications for further research and practice are discussed.

**Keywords:** organisational characteristics, collaborative learning, didactical core practices, sensemaking, organisational routine



## Innledning

Felles for den nordiske yrkesfagutdanningen er at det er utfordringer med samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og det påvirker arbeidslivets kompetansebehov og elevenes opplæring (Helms Jørgensen, 2018; Michelsen & Stenström, 2018). Opplæringsmodellen til yrkesfagutdanningen er todelt mellom to ulike opplæringsarenaer, skole og arbeidsliv – med et gjensidig avhengighetsforhold for at elevene skal få gjennomført utdanningen (Helms Jørgensen et al., 2019; Nyen & Tønder, 2014). Utfordringene med overgang mellom skole og arbeidsliv er et politisk internasjonalt satsingsområde fordi svake overganger kan knyttes til frafall (Helms Jørgensen et al., 2019; Lamb et al., 2011). Den todelte utdanningen gir noen distinkte strukturelle særtrekk som byr på organisatoriske utfordringer og forventninger om samarbeid mellom de to opplæringsarenaene. Selv om yrkesfagutdanningen har det til felles at den er to-delt, organiseres utdanningen ulikt i Norden. Den norske og danske modellen for yrkesfagutdanning har lærlingordning og skiller seg fra den svenske og finske som er mer statlig regulert, der en større andel av opplæringen skjer i skolen (Helms Jørgensen et al., 2018). Bakgrunnen for ulikhetene i organisering av yrkesfagutdanningen i de skandinaviske landene kan spores til kulturelle, politiske og økonomiske prioriteringer, som ofte er påvirket av arbeidsmarkedsbehov og interesseorganisasjoner (Berner & Gonon, 2016). Den norske hovedmodellen, omtalt som "2+2-modellen" (to år med opplæring i skolen, Vg1 og Vg2, og to år som lærling), ble utviklet tidlig på 1990-tallet som en del av rettighets- og læreplanreformen kjent som "Reform-94". Denne modellen forutsetter et tett samvirke mellom det enkelte yrkesfaglige miljøet i skolene og det lokale og regionale arbeidsliv. Dette samvirket er avgjørende for at elevene skal kunne fullføre utdanningen. Rettighetsoppfyllelsen frem til fullført kompetanse er imidlertid ikke sikret gjennom strukturelle mekanismer (Hiim, 2013; Paulsen, 2008). I den norske yrkesopplæringen er de enkelte fagmiljøene og avdelingene knyttet til et korresponderende arbeidsliv i lokalsamfunnet, hvilket innebærer at læreplanens didaktiske praksis utspilles på flere arenaer i ulike organisasjoner i den norske 2+2-modellen. Derfor utspilles ledelse og organisering av yrkesfagutdanningen i praksis gjennom en serie av komplekse prosjekter fra de enkelte fagmiljø i avdelinger. Disse særegenhetene i læreplanregimet innenfor yrkesfagutdanningene i Norge danner et mønster av samhandling og interaksjoner som karakteriseres som et løst koblet system i strukturell forstand. Med koblinger forstår vi grovt sett at elementene i systemet for yrkesopplæring kun i mindre grad påvirker hverandre gjensidig, og den hierarkiske styringen som er mer synlig i andre deler av grunnopplæringen, vil kun periodisk påvirke kjernevirksomheten. Et annet organisatorisk trekk ved løst koblede systemer er at det er betydelig individuell og kollektiv autonomi på laveste nivå, typisk

avdelings- og fagmiljønivået, og disse miljøene vil da stå i forgrunnen for innovasjon og tilpasning.

Kollektiv autonomi i de ulike fagmiljøene på avdelingsnivå, vil kunne aktivere en mulighet for interorganisatorisk samarbeid og læring for utvikling og kunne dekke gjensidig behov og forståelse sammen med arbeidslivsbedrifter. Et interorganisatorisk samarbeid kjennetegnes først og fremst av at ulike organisasjoner samarbeider for felles mål.

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i denne forforståelsen og vil undersøke samordning og tilpasningslæring i yrkesfagutdanningen mellom skole og arbeidsliv gjennom en casestudie i yrkesfagutdanningen. Dette inkluderer å se på faktorer som kommunikasjon, samarbeid, forventninger og kulturelle forskjeller mellom organisasjonene. Gjennom denne casestudien vil forskerne kunne gi et mer grundig og detaljert bilde av samordning og tilpasningslæring i yrkesopplæringen, og bidra med innspill for å forbedre praksis og samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Artikkelen har som formål å belyse følgende problemstilling:

- Hvilke organisatoriske særtrekk karakteriserer vellykket samarbeid mellom skole og arbeidslivaktører i yrkesfagutdanningen?

Med organisatoriske særtrekk forstår vi i en skolekontekst samarbeidsstrukturer og institusjonaliserte verdi- og samarbeidsmønstre som omfatter både læreres og skolelederes arbeid (se Jarl et al., 2021). I den aktuelle forskningskonteksten retter vi fokus mot inter-organisatoriske særtrekk som er utviklet gjennom samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og data er samlet inn i et kvalitativt design som gir innsyn i hvordan lærere, elever og deres samarbeidsaktører opplever organiseringen av samarbeidet. Casene i studien er selektert ut fra sekundærdata som dokumenterer at skolene har god gjennomstrømning av elever fra skole til lærebedrift. De utgjør dermed unike caser med potensial for belysning av hvilke organisatoriske særtrekk som er relatert til samarbeid og praksisfelleskap i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF), et fag som fordrer at elevene er i praksis i en arbeidslivsbedrift, for å skape koherens mellom aktørene i feltet (Andersen, 2013; Ragin, 1994). Utvalget av caseskole er gjort ut fra statistikk over hvilke regioner som får flest elever direkte ut i lære etter Vg2, hentet fra Indikatorrapport for samfunnskontrakten 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### Særtrekk i styringen av norsk yrkesfagutdanning

Manglende sammenhenger mellom intensjoner, praksiser og målrealisering i yrkesfagopplæringen har vært et veldokumentert problem siden læreplanreformene på midten av 1990-tallet (se for eksempel Markussen et al., 2011).



Stortingsmelding 21 (2020-2021), Fullføringsreformen, setter søkelys på at svakt forankret og manglende samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan hindre elevene i å få læreplass, og dermed også fullføre utdanningen i tråd med både elevens og samfunnets intensjoner. Utvær og Saur (2019) viser til at rammebetingelser for samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan knyttes til geografisk beliggenhet, ut fra hvilke fagopplæringstradisjoner og næringslivsstruktur som ligger i tilknytning til skolen. Det beskrives som arbeidskrevende at lærerne og praksisinstruktører opererer på to ulike arenaer, skole og arbeidsplass, som dessuten er innvevd i ulike styringslogikker (Akkerman & Bakker, 2012). Tilsvarende vil kulturforskjeller mellom aktører som utfører sine primæroppgaver i atskilte omgivelser, kunne påvirke samarbeid mellom skole og arbeidsliv (Bakker & Akkerman, 2017). Det er for eksempel mulig at bedrifter og institusjoner i det lokale arbeidslivet kan ha andre normer og preferanser knyttet til elevrollen enn de som er rådende i en skole-setting. Geografisk og fysisk adskilte læringsarenaer, kognitiv distanse og kulturforskjeller bidrar til å skape løse koblinger i dette utdanningsfeltet. Styringssystemet forsterker videre muligheten for iboende løse koblinger ved at ansvaret er splittet opp. Det er skoleeier som er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lover og forskrifter, men når det gjelder hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som brukes, bestemmes dette på skolenivå i det norske utdanningssystemet og påvirkes av samspillet med det lokale arbeidslivet (Dæhlen et al., 2008).

En studie av Polesel et al. (2017) med skoleledere og lærere innen yrkesfagutdanningen, som er basert på utfordringene som ligger i samarbeid mellom skole og arbeidsliv, viser at kvalitet i dette samarbeidet i hovedsak utvikles på individnivå fremfor systemnivå. De fant at samarbeidet er avhengig av nøkkelpersoners engasjement og skolelederens vilje og evne til å initiere egnede strukturer og prosesser. Emmenegger et al. (2019) viser til at skolene ikke vektlegger styringsdokumenter, men fatter beslutninger i større grad basert på egne erfaringer. Lærernes fokus ligger mer på hvordan de skal organisere og koordinere faget fremfor det faglige innholdet (Akkerman & Bakker, 2012; Nyen & Tønder, 2012). Bedriftene ønsker på sin side mer målrettet samarbeid med skolene om hvordan rekruttering til YFF kan styrkes, og at ansvaret må ligge på skolenivå og ikke være opp til den enkelte lærer (Breen & Rekdahl, 2019). Et tett samarbeid mellom lærere og arbeidslivet vil styrke og i større grad sikre at elevenes utdanning er i takt med arbeidslivets behov (Köpsén & Andersson, 2018). Bedriftenes autonomi og egeninteresse til å delta i samarbeidet kan videre være en utfordring for yrkesutdanningen (Juul & Helms Jørgensen, 2011). Det kan også være en konflikt mellom elevenes valg og arbeidslivets behov, fordi elevene først og fremst velger faget de har lyst på fremfor arbeidslivets behov (NOU 2018:2). I tillegg har arbeidslivet liten innflytelse på hvordan skolene

organiserer YFF (NOU 2018:2). På den måten påvirker strukturene og skolens organisering læreres mulighet for å utøve en yrkesdidaktisk opplæring og tilpasset opplæring. Tilsvarende utøves den politiske styringen gjennom desentralisering, som gjør at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv styres av lokalt logiske handlinger og normer for samarbeid (Emmenegger et al., 2019). Skolens relasjoner til arbeidslivet blir dermed et sentralt strategisk virkemiddel for å lykkes med samarbeidet mellom skole og arbeidsliv (Utvær & Saur, 2019). I tillegg til geografisk beliggenhet har skolens ressurser og relasjoner betydning for samarbeidet, ifølge Polesel et al. (2017). Samlet sett indikerer denne forskningen at det er et betydelig potensial for å øke kvaliteten i samarbeidet, blant annet ved å styrke koordineringen mellom opplæringsarenaene og innta hverandres perspektiver (Bakker & Akkerman, 2017; Emmenegger et al., 2019).

## Analytisk rammeverk

### Løse koblinger i yrkesfagutdanningen

Det er i dag en bred konsensus i organisasjonsforskning om at skoler, og i særdeleshet videregående skoler, kan forstås som løst koblede organisatoriske systemer (Johnson & Kruse, 2019). Termen "løs kobling" beskriver i grove trekk svakere hierarkisk koordinering og kontroll av kjernevirksomheten i skoler, som gir seg utslag i manglende koherens mellom mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosessene i skolens kjernevirksomhet, samt resultatene av disse, på den andre (Weick, 1976). Et annet utslag av løse koblinger er variasjon i pedagogisk praksis og resultater av denne på flere nivåer: mellom klasser i samme avdeling, mellom avdelinger på samme skole, og mellom skoler i samme skoledistrikt. Dette stabile mønsteret ble observert på 1970- og 80-tallet i studier av det amerikanske offentlige skolesystemet (Meyer & Scott, 1992). Samtidig fant de samme forskerne en myriade av innovasjoner og læreplantilpasninger som var lokalt generert, men disse var løst koblet, og i noen tilfeller frakoblet, skolenes hierarki og styringssystem. Løse koblinger har i nyere tid blitt anvendt som begrepsapparat for å studere hvordan reformelementer tilpasses eksisterende pedagogisk praksis, der resultatene viser et mer nyansert og fingradert bilde gjennom flere mulige utfall av løse og tette koblinger: Fra de-kobling av reformpedagogikk til helhetlig inkorporering av reformelementene i den pedagogiske praksis (Coburn, 2004).

Spain og Woulfin definerer kobling som "et definerende aspekt ved organisasjonens struktur" (Spain & Woulfin, 2019, s. 163). De argumenterer videre for at "kobling beskriver flere strukturelle linker som blir brukt til å koordinere og kontrollere organisatoriske subenheter og enkeltpersoner" (Spain & Woulfin,

2019, s. 163). Koblingsbegrepet brukes med andre ord til å analysere graden av hierarkisk kontroll over skolens arbeidsprosesser, graden av respons "oppover" i skolens hierarki fra subenheter (avdelinger), og den gjensidige påvirkningen mellom avdelinger i en og samme skole. I et tett koblet system, for eksempel, vil separate subenheter påvirke hverandre kontinuerlig gjennom mange linker som binder dem tett sammen, og utøvere og ledere vil følgelig ha lite rom for selvstendig skjønn. Et tett koblet system er følgelig et organisatorisk design som støtter standardiserte og forutsigbare arbeidsprosesser, som for eksempel i produksjonslinjer som skal tilvirke datamaskiner, biler og konsumentvarer (Johnson & Kruse, 2019). Derimot argumenterte Weick (1976) tidlig for at komponentene i løst koblede systemer kun påvirker hverandre periodisk og tilfeldig i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. En må også regne med en rekke samspillseffekter i løst koblede systemer, noe som gjør det vanskelig å bestemme årsaksforhold. Og organisatoriske subenheter, for eksempel avdelinger, vil fungere mer uavhengig av hverandre, med svake linker og fravær av gjensidig påvirkning. Et løst koblet system, med svakere hierarkisk kontroll og koordinering, forutsetter følgelig et aktivt profesjonelt skjønn "på gatenivået". Yrkesfagutdanningen, med opplæring både i skolens system og på en arbeidsplass, fremstår i tillegg som en nærmest "ekstremvariant" av et løst koblet system i norsk grunnopplæring. Det totale opplæringsløpet for elevene frem til fullført kompetanse utspilles på arenaer som er ulike. I tillegg eksisterer det en asymmetrisk fordeling av kritiske ressurser i det enkelte opplæringsløpet: Skolen og skoleeier forvalter rettighetene til elevene, mens bedrifter og fylkeskommuner kontrollerer de mest kritiske ressursene for fullføring, praksisplasser og lærlingekontrakter (Paulsen, 2008).

Videregående skoler er hovedsakelig strukturert i avdelinger gjennom fagspesifikke utdanningsprogrammer, og dette er et gjennomgående trekk på tvers av nasjonale systemer. Det betyr for det første at avdelingsgrensene ofte korresponderer med distinkte kunnskapsgrenser som skiller dem fra hverandre. Dette mønsteret skaper organisatorisk differensiering og spesialisering, som skiller avdelingene tydelig fra hverandre. I dette perspektivet er interorganisatorisk samarbeidslæring og distribuert ledelse sentralt som et mulighetsområde og en antagelse i studien.

Utgangspunktet for forståelsen av skoler som løst koblede systemer er (omfanget av) kompleksitet. Skoler er komplekse på grunn av den store mengde av interaksjoner som er situert i lærerens arbeid med elevgrupper (se Hawkins & James, 2019, s. 200). Et høyt antall interaksjoner skaper relasjoner mellom medarbeiderne, som igjen gjensker kompleksitet i skolens organisasjonslogikk. Ett eksempel på dette er antall relasjoner i elevgruppen som læreren må "orkestrere", der en elevgruppe på 15 vil ha 105 relasjoner<sup>1</sup>. Et system kan videre sies å være komplekst når elementene i systemet samhandler med hverandre og

endrer hverandre gjennom denne samhandlingen. Kompleksiteten forsterkes videre gjennom antall aktører som samhandler med skolen: lokalpolitikere, skoleadministratorer, frivillige organisasjoner, media, foreldreutvalg, fagforeninger, humanitære organisasjoner og livssynssamfunn. I tillegg kommer de særegne samarbeidsaktørene for yrkesutdanningen, slik som de lokale og regionale relasjonene til næringsliv og arbeidsliv, samt opplæringskontor og kommuner. Opplæringskontor er en privat aktør som er eid av bedrifter som har gått sammen for å samarbeide om inntak og det praktiske ved å ha lærlinger. De kan være lokale, regionale og organisert etter bransjer. Alle disse samhandler med skolen, og både lærere og ledere må forholde seg til dem. Dette nettverket av relasjoner og samhandling bidrar til et komplekst, men også dynamisk system.

### Typologi over løse koblinger

Orton og Weick (1990) har i en oversiktsstudie utviklet en typologi over løse koblinger i organisasjoner, strukturert som årsaker, analysenivå, direkte effekter, kompensasjonsstrategier og organisatoriske resultater. Denne er vist, med noen få tilpasninger (Paulsen, 2008), i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Typologisk oversikt over løse koblinger (tilpasset fra Orton & Weick, 1990).

Årsaker til løse koblinger	Typer av løse koblinger, mellom	Direkte effekter av løse koblinger	Kompensasjonsstrategier for løse koblinger	Organisatoriske resultater av løse koblinger
Abstrakt kjernevirksomhet	Individer	Selvstendige enheter (modularitet)	Felles verdier	Utholdenhet
Høy substantiv kompleksitet	Subenheter (avdelinger)	Skjønnsutøvelse	Forsterket distribuert ledelse	Skjerming
Fragmenterte eksterne omgivelser	Hierarkiske nivåer	Variasjon i praksis	Flere sett av standarder	Tilpasningsevne
Fragmenterte interne omgivelser	Organisasjonen og omgivelser	Mål frikoblet fra handlinger	Lokal tilpasning gjennom samarbeidslæring i praksisfellesskap	Effektivitet og jobbtilfredshet

Når det gjelder årsaksforklaringer til løse koblinger i skoler, konkluderte organisasjonsforskere alt på 1960-tallet at lærerens arbeid i undervisning representerer en såkalt usikker og abstrakt arbeidsteknologi (Thompson, 1967). Lærerens arbeidskontekst er i tillegg preget av høysubstantiv kompleksitet, det vil si at læreren gjerne må aktivere flere ulike ferdigheter i daglig undervisning

(Rowan, 1994). Videregående skoler i yrkesfagutdanningen opererer dessuten i lokale organisasjonsfelt fylt av mange eksterne aktører fra det lokale arbeidsliv, i tillegg til opplæringskontor, bransjeforeninger, fagorganisasjoner og offentlig forvaltning. Det innebærer at omgivelsene får preg av ekstern fragmentering, som fremstår som en kilde til løse koblinger i dette feltet. Organisering av yrkesfagutdanningen blir dermed kompleks, med løse koblinger også i form av manglende sammenhenger mellom intensjoner og praksiser i yrkesfagopplæringen. Forskningslitteraturen konkluderer med noen distinkte kompensasjonsmåter for uønskede trekk ved løse koblinger, og fellesnevneren i dem består i å tilføre mer koherens: lokal tilpasning, felles forståelse gjennom meningsdanning, forsterket distribuert ledelse og samarbeid i praksisfelleskap (Johnson & Kruse, 2019; Orton & Weick, 1990; Paulsen, 2008).

### Lokal tilpasning gjennom regelbasert læring

Et sentralt, men oversett poeng hos Weick er at et løst koblet system kan være et velegnet system for lokale tilpasninger. Dersom eksempelvis en avdeling i yrkesopplæringen kan tilpasse og justere sine regler og pedagogisk praksis for å løse problemer i fagfeltet, vil en kunne gjøre det uten å "forstyrre" naboavdelingene (Weick, 1976, s. 6-7). Lokal tilpasning kan ifølge March (1994) således være tjenlig, gjennom "gaining the informational and motivational advantage of using people with local involvement and knowledge, at the cost of accentuating problems of central coordination and control" (March, 1994, s. 193). En skolestrategi som gir mulighet for lokale tilpasninger, kan således være en rasjonell strategi for videregående skoler bestående av spesialiserte og fagspesifikke kunnskapsmiljøer internt.

I en tidlig oversiktsstudie av organisatorisk læring påviste Levitt og March at å utforme, endre og tilpasse rutiner var viktig for kollektiv læring (Levitt & March, 1988). Deres generiske rutinebegrep omfatter både formelle skriftlige prosedyrer, uformelle regler og normative elementer som påvirker handlinger. Senere omtalte March og kolleger rutinebegrepet som "handlingsgrammatikk" for å understreke at selv om rutiner er styrende for atferd, gir de også aktørene rom for innovasjon og tilpasning. Grammatikk metaforen får frem dynamikken i organisatoriske rutiner gjennom at tilsynelatende detaljerte rutiner også gir rom for innovasjon og autonomi i utførelsen av arbeidsoppgaver. Tilsvarende består rutiner gjerne av subrutiner, som kan bli restrukturert til nye kombinasjoner over tid. Rutiner utgjør i teoretisk forstand en form for kollektiv hukommelse (Weick & Roberts, 2001), gjennom måten erfaringslæring blir akkumulert og lagret i formelle og uformelle regler, selv om medarbeidere forlater virksomheten over tid (Levitt & March, 1988, s. 83). Disse formene for rutinebasert læring har i liten grad vært teoretisk utledet og empirisk studert i skoler som organisasjoner.

### **Felles verdier gjennom meningsdanning i tolkningsfellesskap**

Meningsdanning utspilles ved at ledere og lærerne fremforhandler felles mening og felles preferanser om hvordan skoleslagets særtrekk skal forstås og hva som er god pedagogisk praksis. Det teoretiske poenget blir da at i en organisasjonslogikk dominert av løse koblinger, blir forpliktelse til felles profesjonsnormer og verdier, samt en felles kognitiv forståelse av utfordringene i kjernevirksomheten, en bindingsmekanisme som tilfører koherens i systemet. I internt fragmenterte organisasjoner fordrer slik meningsskapning tolkningsfellesskap, der medlemmer som arbeider i ulike grupper, kommer sammen for å danne mening av konkrete forslag til løsning av utfordringer eller ideer for utprøving. Dette behovet understrekes ved at skoleinstitusjonen styres av vage, til dels uklare og ofte inkonsistente mål, og der målformuleringer må gis mening gjennom felles tolkning, dialog og gjensidig tilpasning i ulike fellesskap (Louis et al., 2009). Et tolkningsfellesskap vil naturlig samle deltakere som er involvert i YFF-faget.

### **Samarbeidslæring i praksisfellesskap**

Flere teoretiske arbeider og empiriske studier av skoler har fremholdt praksisfellesskapet som lærings- og koordineringsarena for å håndtere løse koblinger (Brouwer et al., 2012; Fuller et al., 2005). I originalarbeidet fra 1991 definerte Lave og Wenger et praksisfellesskap som:

*A tightly knit group of members engaged in a shared practice who knows each other and work together, typically meet face-to-face and continually negotiate, communicate and coordinate with each other directly. In a community of practice, joint sense making and problem solving enhances the formation of strong interpersonal ties and creates norms of direct reciprocity within a small community (Lave & Wenger, 1991, p. 28).*

I Laves og Wengers (1991) tidlige konseptualisering la de vekt på praksisfellesskapet som en tett sammenkoblet arbeidsgruppe, der medlemmene er engasjert i direkte ansikt-til-ansikt-interaksjoner med hverandre for felles meningsdanning og problemløsning. I dette gruppefellesskapet eksisterer sterk gjensidig avhengighet og sterke personlige bånd mellom medlemmene, og det definerende for denne type arbeidsgruppe er at de skaper en felles praksis. Som understreket av Duguid (2005): Dersom en tar bort praksis fra fellesskapet, reduseres fellesskapet til en hvilken som helst gruppe. Det er snarere engasjementet som er definerende for medlemskapet i et praksisfellesskap. Det vil si at praksisfellesskapet gjerne krysser formelle grenser i organisasjonskartet, og det åpner også for deltakere som tilhører andre organisasjoner. For eksempel fant Printy (2008) i en studie av matematikk- og naturfaglæreres arbeid med å tilpasse en ny læreplan, at lærernes praksisfellesskap bestod både av medlemmer på samme avdeling og eksterne kolleger i de samme fagene. Det samme

prinsippet konstituerte praksisfellesskapene i en studie av tilpasningslæring i yrkesfagene i Norge, der praksisfellesskapene hadde utspring fra det enkelte fagmiljø i en yrkesfaglig avdeling, og ble supplert av medlemmer i praksisbedrifter (Paulsen, 2008).

Tabell 2. Registerdata anvendt i seleksjon av case.

Tall fra elevundersøkelsen		
	Caseskole	Snitt for fylket
Fullført og bestått	91,1%	85,4%
Læringskultur Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det	Helt enig 64,5%	Helt enig 46,5%
Fravær	2,3 (Yrkesfaglige utdanningsprogram)	4,2 (Yrkesfaglige utdanningsprogram)
Vurdering for læring	3,9	3,5
Trives du på skolen	4,5	4,2
T 30 i elevundersøkelsen. Tilvalgsspørsmål skolen kan velge å ta med		
	Caseskole	Fylke Nasjonalt
Sp om relevant praksis i YFF	4,6	Fylke 4,4 Nasjonalt 4,3
Praksis knyttet til relevans for opplæring knyttet til læretiden	4,5	Fylke 4,3 Nasjonalt 4,3
Hvor fornøyd er du med praksisen i YFF	4,4	Fylke 4,1 Nasjonalt 4,1
Om YFF bidrar til at det er lettere å få læreplass	4,4	Fylke 4,3 Nasjonalt 4,3

## Metode

### Casestudie

Empirisk bygger denne studien på en kvalitativ casestudie som er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Casen omfatter en videregående skole som kun tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og deres samarbeidsaktører. Undersøkelsen innbefatter tre av skolens utdanningsprogram på Vg2; bygg- og anleggsteknikk (Byggfag), teknikk og industriell produksjon (TIP) og helse- og oppvekstfag (HO). Skolen har lang tradisjon for å samarbeide med arbeidslivet og ligger i en stor kommune i en region som har behov for yrkeskompetanse. Skolens formål er å sikre at den todelte utdanningen sees på som en helhet. Skolen fokuserer på at innholdet i alle fag skal være yrkesforankret med utgangspunkt i yrkesutøvelsen, også i fellesfagene. Datainnsamlingen ble gjort våren 2019 basert på tall fra elevundersøkelsen og skoleeiers kvalitetsmelding fra 2018. Caseskolen har som vist i tabell 2, vist over, skoleresultater over både fylkes- og nasjonalt nivå. Den nærmeste videregående skolen har tilsvarende utdanningsprogram og tilhører det samme arbeidsmarkedet. Denne skolen har svakere resultater og større frafall enn caseskolen.

For å ivareta skolens anonymitet henvises det ikke til kilder utover elevundersøkelsen og kvalitetsmeldingen fra fylket. Skolen ligger i en region hvor det er behov for yrkesfaglig kompetanse, og har ca. 500 elever og 118 ansatte.

### Utvalg

Vi tok kontakt med en skoleeier som stemte med kriteriene. Vedkommende ga oss kontaktinformasjon til en skole som samarbeider tett med arbeidslivet, og denne takket ja til å delta som caseskole. Utvalget i caset er knyttet sammen ut fra nevnte utdanningsprogram på Vg2 med elever, deres kontaktlærere og arbeidslivsbedrifter skolen samarbeider med. I tillegg er opplæringskontor og kommunen, som tar inn både elever i praksis og læringer, intervjuet. Begrunnelsen for å intervju skoleeiers samarbeidsaktører var for å få deres opplevelse og perspektiv av organisering og ledelse av deres samarbeid med skolen. Utvalget av lærere, opplæringskontor og kontakten i kommunen ble rekruttert gjennom rektor og en avdelingsleder ved skolen og ble forespurt om de ville delta. Avdelingslederen var også behjelpelig med kontaktinformasjon til arbeidslivsbedrifter skolen samarbeider med. Begrepet "arbeidslivsbedrifter" blir benyttet fordi det er både offentlige og private bedrifter som blir omtalt. Elevene ble rekruttert av kontaktlæreren sin. Alle stilte seg positive til å delta og signerte samtykke til deltagelse i prosjektet. Tabell 3 viser forskningdeltagere.



Tabell 3. Forskningsdeltagere i casestudien.

<b>Lærere</b>	Lærer Vg2 TIP	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 Teknikk og industriell produksjon. Mann
	Lærer Vg2 HO	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 Barn- og ungdomsarbeiderfaget. Kvinne
	Lærer Vg2 BA	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 tømmer. Mann
	Lærer fellesfag Vg2 Norsk, samfunnsfag og engelsk	Intervju med fellesfaglærer som underviser i fellesfag på TIP. Kvinne
<b>Opplæringskontor/kommune</b>	Opplæringskontor TIP	Intervju med dagligleder for opplæringskontoret innen Teknikk og industriell produksjon som rekrutterer elever fra utvalgte skole. Mann
	Kommune som rekrutterer til HO	Intervju med ansvarlig for rekruttering av lærlinger og elever utplassert i YFF i den kommunen skolen ligger. Kvinne
	Opplæringskontor BA	Intervju med dagligleder for opplæringskontoret innen Bygg og anlegg som rekrutterer elever fra utvalgte skole. Mann
<b>Bedrifter</b>	Bedrift innen TIP	Intervju med en dagligleder hos en bedrift innen industrien som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Mann
	Bedrift innen HO	Intervju med dagligleder for en barnehage som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Kvinne
	Bedrift innen BA	Intervju med en dagligleder hos en rørlegger bedrift som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Mann
<b>Elever</b>	Elever på utdanningsprogrammet TIP	Fokusgruppeintervju med fire elever, på Vg2 industrideknologi. En jente og tre gutter
	Elever på Vg2 utdanningsprogrammet HO	Fokusgruppeintervju med fire elever på Vg2 barn- og ungdomsarbeiderfaget. Fire jenter
	Elever på utdanningsprogrammet BA	Fokusgruppeintervju med fire elever, kun gutter

Bindeledd mellom de to opplæringsarenaene er faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i skoledelen av opplæringen. Faget danner hovedrammen for samarbeidet med arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskriften til YFF (Utdanningsdirektoratet, 2020) gir føringer for at elevene skal teste ut ulike fagbrev i praksis i en arbeidslivsbedrift. Derfor tok intervjuene utgangspunkt i YFF-faget. Datainnsamlingen består av ni semistrukturerte intervju og tre fokusgruppeintervju med fire elever i hver gruppe. Fokusgruppeintervju ble valgt som datainnsamling til elevene fordi intervjuene skulle oppleves som trygge. Når elevene samles i grupper, oppleves det som en større trygghet enn om de skulle blitt intervjuet én og én i samtale med en ukjent. Intervjuguidene er tilpasset til de ulike deltagerne, men med tre hovedperspektiv i YFF-faget: Hva gjør dere? Hvordan gjør dere det, og eventuelt hvorfor gjør dere det sånn? I tillegg fikk alle forskningsdeltagerne spørsmål om hvordan de opplever organiseringen av YFF.

## Analyse

I denne delen vil vi redegjøre for arbeid med analysene. Første steg i analysene var å lese igjennom den transkriberte teksten og fortette meningsinnholdet i de ulike gruppene av forskningsdeltagere, før innholdet ble sortert etter kategorier (Malterud, 2012). Videre ble teksten lagt inn i NVivo etter kategorier og deretter reorganisert for å teste ut ulike perspektiver (Silver & Woolf, 2015). Det ble i første runde 19 kategorier som handler om samarbeid og nettverk, ledelse, suksessfaktorer, sammenheng, behov og nytte, kommunikasjon og kultur. Denne prosessen ga oversikt over hva de ulike deltagerne svarte under de ulike kategoriene. Det ble også testet ut ulike måter å organisere funnene på. Eksempelvis ved å se på funnene hierarkisk og å se på sammenhengen og likheter mellom de ulike utdanningsprogrammene. Det andre analysesteget innebar å stille spørsmål til teksten. Hva handler dette om, hva sier de? I denne prosessen ble kategoriene til temaer. I det tredje analysesteget ble meningsinnholdet i teksten sortert i en matrise over hvordan lærere, opplæringskontor, bedrifter og elevene i de ulike utdanningsprogrammene organiserer og opplever YFF. Denne sorteringsprosessen bidro til klarhet av hovedfunnene. fjerde analysesteget ble analysene basert på en empirinær forståelse av funnene til det teoretiske rammeverket gjennom en deduktiv prosess knyttet til dimensjonene i paraplybegrepet organisatoriske særtrekk slik det fremstod i casen. Se oversikt i tabell 5 etter presentasjon av funn. Analyseprosessen er vist i tabell 4 nedenfor.

Tabell 4. Analyseprosessen i fire steg.

Analysteg	Formål	Strategi	Forskningsspørsmål
<b>Første steg</b>	Gjør forskeren kjent med hva de ulike forskningsdeltakerne snakker om	Hermeneutisk og åpen induktiv tilnærming	Hvordan opplever forskningsdeltakerne organiseringen av YFF?
<b>Andre steg</b>	Se etter begreper og temaer	Valg av temaer og begreper knyttet til kjente utfordringer i yrkesfagutdanningen	Hva handler dette om, og hva sier beskrivelsene?
<b>Tredje steg</b>	Valg av retning av hva funnene handler om	Induktiv prosess	Hva er fellestrekk og ulikheter i hvordan YFF organiseres i de ulike utdanningsprogrammene?
<b>Fjerde steg</b>	Knytte funnene til formål med studien	Deduktiv prosess	Organisatoriske særtrekk ved samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen

## Presentasjon av funn

### Regelbasert tilpasning mellom skole og arbeidsliv

Intervjudataene viser at skoleledelsen på caseskolen har tydelige føringer og strategier for hvordan de samarbeider med arbeidslivet knyttet til YFF-faget. Skolen begynte allerede i 2006 å jobbe systematisk med hvordan de skulle organisere YFF, da PTF. Prosjektet medførte at skolen utarbeidet rutinebeskrivelser for hvordan faget skal organiseres. Rutinebeskrivelsene inneholder hovedsakelig føringer for at elevene skal være i praksis i en arbeidslivsbedrift, hvordan elevoppfølgingen skal gjøres med praksisbesøk og vurdering i faget, samt at kontaktlæreren skal ha YFF i egen klasse. I tillegg skal lærerne være tett på både elever og arbeidslivsbedrifter. Lærerne får full ressurs for faget, kjøregodtgjørelse og en timeplan som gjør det mulig å være ute på praksisbesøk. Skolen er tydelige på at uten samarbeid med arbeidslivsbedriftene er det vanskelig å gi elevene det de trenger for å fullføre den todelte yrkesfagutdanningen. De deskriptive dataene viser en omfattende rutine, bygd på skrevne og forventningsbaserte uskrevne regler som "guider" lærernes og skoleledernes ivaretagelse av samarbeidsrelasjoner med arbeidslivet og oppfølging av elevene i praksisbedrifter.

### Forventningsstyring

Informantene i caseskolen, på tvers av de tre utdanningsprogrammene, beskriver at de lykkes med YFF fordi de tar faget på alvor og gjør en grundig jobb. De bygger undervisningen rundt praksisperiodene i YFF, som oppleves som høydepunkt for elevene. TIP-læreren understreker skolens systematiske arbeid med YFF:

Altså, hvis vi ikke hadde fått til dette her i 2006–2007, at de [skoleledelsen] gjorde den jobben, så hadde vi sittet her, tre lærere, og ringt rundt til bedrifter og spurt: "Kan dere ta inn en elev?" Og så hadde de på naboskolen gjort det samme, det hadde blitt rot. Så det er på en måte en skikkelig og ryddig måte det er blitt gjort på.

Lærerne trekker frem at skoleledelsen er tydelig på hvilke forventninger de har til lærerne når det gjelder hvordan de organiserer YFF. HO-læreren beskriver det slik:

Skoleledelsen er der i sin tydelighet og vi vet, altså de er tydelig i hva de forventer av oss. Elevene kommer ikke, altså jeg er fullt klar over at de har en forventning til at jeg skal finne gode praksisplasser, jeg skal ha gode veiledere, jeg skal fylle den lokale læreplanen som vi jobber etter, vi skal bruke de kriteriene vi har blitt enige om og ingen ting annet.

Lærerne trekker frem betydningen av rektor, som sier at YFF er det viktigste faget og at rektor er tilhenger av at elevene er mest mulig i praksis. Gjerne også i programfagene, fordi det er der elevene får autentiske yrkesoppgaver, og det er der de skal jobbe. Samtidig understreker lærerne at skolen har tydelige forventninger til bedriftene og vektlegger at YFF er opplæring og ikke bare utplassering, samt at arbeidslivsbedriftene ikke skal misbruke elevene som ekstra arbeidskraft. Et av opplæringskontorene og kommunen trekker frem at det er kvalitetsforskjell på elever som kommer fra caseskolen, og andre skoler de samarbeider med. Begge begrunner det med at caseskolen er mye tettere på og har en bedre oppfølging av elevene. Opplæringskontoret i TIP utdyper følgende:

Det handler om lærerens holdninger og forberedelser til elevene til praksis. På caseskolen får de alle timene sine i YFFen, altså lærerressursen, mens naboskolen får ikke det. Lærerne kjører ikke ut til bedriftene, for de får ikke ressursene. De får ikke timene, de skal brukes til andre ting, så hvorfor skulle de det. Det blir gratis arbeid, det blir jo akkurat det. Så det har litt med holdninger å gjøre. På naboskolen er elevene litt mer sånn "dette liker jeg ikke, dette gidder jeg ikke, møter ikke".

### Organisasjonsdesignet av YFF

De ulike avdelingene har tillit til å organisere YFF slik de mener er hensiktsmessig ut fra fagenes egenart. Det gir utslag i ulik måte å samarbeide og organisere YFF på. For eksempel har ikke elevene fellesfag i YFF-periodene, hverken på TIP eller Byggfag, i motsetning til elevene på HO. Alle utdanningsprogrammene samarbeider tett med fellesfaglærerne. På TIP og Byggfag er

fellesfaglæreren med på praksisbesøk, og på HO har de felles oppgaver med bl.a. norskfaget. Tett samarbeid med fellesfaglærerne er en forventning skoleledelsen har til lærerne, for å gi elevene yrkesrelevant opplæring i alle fag. En spesiell ordning på utdanningsprogrammet TIP er at opplæringskontoret organiserer hele YFF. Det betyr at lærerne ikke kan blande seg inn, og at alt samarbeidet om praksisplasser blir koordinert fra opplæringskontoret til teamkoordinator på TIP. Opplæringskontoret på TIP forklarer:

Det er vi som styrer alt dette. Vi vet ikke hvem lærerne er og ikke hvilket fravær elevene har eller hvilke karakterer de har, vi vet ikke om det er en grei elev eller om det er en drittsekk, vi behandler alt likt. Det er ikke noe ubehag i dette her. Og ikke kan bedriften påvirke oss heller, for vi vet ikke noe.

Byggfag har en mer skreddersydd løsning til hver enkelt elev i YFF. Lærerne har tett samarbeid med opplæringskontoret for formidling av praksisplasser, og både lærerne og elevene kan finne praksisplasser, i motsetning til på TIP.

HO organiserer YFF litt annerledes. Her er det lærerne som har alt ansvar for organiseringen. Lærerne bestemmer hvilke arbeidslivsbedrifter de ønsker å benytte og tar direkte kontakt med de enkelte virksomhetene. For å lette arbeidet benytter de ofte de samme arbeidslivsbedriftene og instruktørene og har ofte fem elever per arbeidsplass. De har tett samarbeid med lærlingansvarlig i kommunen. Samarbeidet har medført at kommunens virksomheter ikke kan si nei til å ta imot elever i YFF. Lærlingansvarlig i kommunen sier at det er ikke et vedtak, men en uttalt greie, og det sikrer rekruttering.

Skolen har føringer for at lærerne skal ha nettverk i arbeidslivet. Arbeid med nettverk gjøres også ulikt. Lærerne på TIP har ingen formelle nettverksmøter med opplæringskontoret eller arbeidslivsbedriftene i organisert form, men tar kontakt ved behov. På Byggfag derimot, har lærerne og arbeidslivsbedriften som blir intervjuet, nettverksmøter annenhver måned. Deltagere på nettverksmøtene er lærere, avdelingsledere og opplæringskontoret, og av og til er rektor med. Da kommer bedriftene til skolen og stiller spørsmål om: "Hva må vi lære elevene nå?" De har nærmet seg hverandre for å gå i takt. De diskuterer alt fra læreplanene til utvikling. Lederen i byggfagbedriften legger til at de samarbeider med skolen gjennom laug et i distriktet og har dannet et samarbeid med skolen og fylkeskommunen. Han sier at de har bygget opp et av Norges beste opplæringscenter med egne hus på skolen, fordi de vil at når elevene kommer ut i YFF eller som lærlinger, så skal de kjenne seg igjen. På HO samarbeider lærerne med andre skoler i regionen i regi av fylket om f.eks. lokale læreplaner. Kommunen har faste nettverksmøter med sine instruktører og lærlinger som har betydning for YFF, fordi de rekrutterer lærlinger gjennom YFF. Når det gjelder internt samarbeid mellom avdelingene på skolen, er de frakoblet hverandre i hverdagen. Det gir utslag i for eksempel at HO-læreren ikke visste at både Bygg og TIP hospiterer i arbeidslivsbedrifter, fordi det er nytt hos dem.

### Opplevelse av samarbeidet og organisering

Skolens eksterne samarbeidspartnere opplever at samarbeid med skolen fungerer godt. Samarbeidet preges av gode relasjoner og gjensidig nytte. De gode relasjonene bidrar til at det er lett å gi tilbakemelding hvis de ønsker endringer. Det tette samarbeidet og relasjonene er bygd opp over tid via jevnlig kontakt gjennom skoleåret, både fysisk og på telefon. Dette gjelder særlig opplæringskontorene og kommunen, som fungerer som mellomledet mot arbeidslivsbedriftene.

Arbeidslivsbedriftene trekker frem et fellestrekk som går gjennom intervjuene, at de er fornøyde med at YFF er periodisert og ikke er én dag i uken. Det gir kontinuitet og bidrar til at de blir kjent med elevene, samt at elevene kommer inn i rutinen på arbeidsplassen. De trekker frem at de opplever at lærerne er flinke til å følge opp elevene og poengterer betydningen av det. En av de daglige lederne sier at regionen har kultur for samarbeid mellom skole og arbeidsliv og utdyper: "Jeg tror nok det at vi som bor her er på en måte vokst opp med service og den type ting. Så vi har nok en litt annen måte å tenke på kanskje. Det er kultur altså. Vi har fått det inn med teskje."

### Rekrutteringsmotiver i arbeidslivet

Arbeidslivsbedriftene trekker frem at samarbeid med skolene er et ledd i rekrutteringen og at de ønsker å ta samfunnsansvar. På den annen side viser dataene at det er en felles praksis for opplæringskontorene på TIP og Byggfag at de ikke sender elever ut i arbeidslivsbedrifter som ikke skal ansette lærlinger. Opplæringsansvarlig i kommunen sier at det er en vinn-vinn-situasjon for alle parter, og at hele næringslivet i kommunen ser at samarbeid med skolen er nyttig innenfor alle bransjer og yrker. Lærerne opplever organiseringen av YFF som god, og eneste innspill til endringer er at de må være i utvikling. En av lærerne sier:

Skoleledelsen ønsker hele veien å pushe på at vi skal finne på nye ting, men jeg tenker at vi aldri må bli så gode at vi tror vi er ferdige. Altså den beste måten å ha YFF på i dag, trenger ikke være det beste i morgen. Og jeg tror at den sulten etter å se på hva vi kan gjøre annerledes for at det skal bli bedre – det tror jeg er nøkkelen til suksess. Og den er ikke konstant, den er sannsynlig foranderlig.

Elevenes opplevelse av skolens samarbeid med arbeidslivet er positive. Elevene opplever at de blir godt tatt imot i arbeidslivsbedriften, og de er forberedt på at elevene kommer. Elevene på TIP beskriver:

De som skal møte oss de er alltid informert så når vi kommer så møter de oss og vi hilser fint og blir vist rundt. En av de andre forklarer "Det er en kontaktperson da som har kontakt med både læreren og opplæringskontoret og hvis det er noe du lurer på så ringer de bare til dem. Bedriftene, de får oss med og, i alle fall der hvor jeg var. De fikk oss inn i samtaler og at vi ikke satt der alene liksom.

Elevene på HO gir for eksempel følgende utsagn:

Vi fikk jo mulighet til å gå ut å møte bedriften før selve praksisen begynte og da fikk vi hilse på veileder og alt sånne ting. Så da avtale vi på en måte, hva skal jeg si, sted og oppmøte og tid og sånt. Det er, ja så du viste litt sånn og da kom vi jo samla også, og det er også litt greit.

Vi hadde veldig åpne veiledere. Sånn som de vi hadde, de var veldig imøtekommende og veldig på hjelpe siden. Der det at det, de tok oss inn, de viste oss, de ga oss ulike strategier og måter vi kunne gjøre ting på og. Så de var veldig sånn.

Elevene på HO trekker også frem at skolen har et godt omdømme fordi skolen er tett på elevene, og fordi skolen samarbeider godt med arbeidslivet, får elevene som vil læreplass. Alle elevene opplever yrkesrelevant praksis i YFF og at praksisen har sammenheng med undervisningen på skolen. Ingen av elevene ønsker en endring av hvordan YFF organiseres, de mener skolen har funnet en god løsning. Under er elevutsagn representert fra alle tre utdanningsprogrammene om skolens løsning på YFF:

- "Det vi lærer på skolen er jo en introduksjon til hva vi skal gjøre i arbeidet, det er jo derfor vi går her. Alt vi gjør på skolen er relevant for hva vi kan komme opp i."
- "Det er ikke noe vi trenger å forandre på."
- "Tror de har funnet en god løsning på det."
- "Jeg synes det er kjekt sånn som det er nå. Jeg ser ikke et stort behov for forandring."
- "Jeg føler at fordi det vi lærer i timene er veldig relevant for det vi kommer til å møte i arbeidslivet og når vi er i praksis generelt."

Analysene viser at caseskolen både prioriterer og har utviklet et godt system for samarbeid mellom skole og arbeidsliv. YFF er styrt av rutiner og tillit gjennom samarbeid med lokalt arbeidsliv ut fra fagenes egenart. Samtidig fremkommer det at det er lite samarbeid på tvers av avdelingene.

### Oppsummering av organisatoriske særtrekk

I tabell 5 nedenfor oppsummeres i korthet stabile organisatoriske særtrekk ved casestudien som er relatert til de tre fagmiljøenes evne til å oppnå resultater som er betydelig over det nasjonale snittet i form av fullføring og oppnådd kompetanse for elevene i yrkesfagutdanningen. Disse særtrekkene influerer på praksis blant skoleledere, lærere, praksisinstruktører og sentrale aktører i opplæringskontorene og i den aktuelle kommunen. De spenner med andre ord over særtrekk ved hele organisasjonen, relasjoner mellom avdelinger og omgivelser (inter-organisatoriske) og intra-organisatoriske relasjoner på sub-

enhetsnivået mellom avdelingene. Spennet i analysenivåer dokumenterer kompleksiteten i denne formen for samordning og gjensidig tilpasningslæring.

Tabell 5. Organisatoriske særtrekk i casen.

Organisatoriske særtrekk	Analysenivå	Beskrivelse
Regelbasert tilpasning	Organisatorisk	Skolen i denne casestudien har utviklet et nett av formelle og uformelle regler som samlet sett utgjør en rutine som følger de didaktiske aktivitetene både i skole og praksissetting
Forventningsstyring	Organisatorisk	Casen eksponerer styrken i forventningsstyring i første rekke aktivert av rektor og øvrig ledelse
Gjensidig tillit	Inter-organisatorisk	Dataene i casestudien beskriver at det inter-organisatoriske samarbeidet preges av gode relasjoner situert i gjensidig tillit
Sentrale aktører i samarbeidsnettverk	Inter-organisatorisk	Både opplæringskontoret innenfor TIP og byggfag, samt opplæringsansvarlig i kommunen, for HO, spiller roller som sentrale aktører i nettverket. De styrer ressurstilgang blant annet gjennom å velge hvilke bedrifter og offentlige institusjoner som er skikket til å motta lærlinger (for senere ansettelse)
Gjensidig nytte	Inter-organisatorisk	Opplæringsansvarlig i kommunen beskriver gjensidig nytte for alle parter og at hele næringslivet i kommunen ser at samarbeid med skolen er lønnsomt innenfor alle bransjer og yrker
Løse koblinger internt mellom avdelinger og fagmiljøer	Intra-organisatorisk	Selv om casestudien viser at løse strukturelle koblinger i styringssystemet tettes gjennom ekstern integrering mellom det enkelte fagmiljø (utdanningsprogram), er gjensidig tilpasning og avhengighet lav mellom avdelingene, noe som indikerer løse koblinger

## Diskusjon

### Organisatoriske særtrekk som bidrag til forklaring

Denne casestudien analyserer sammenhenger mellom organisatoriske særtrekk og stabilt gunstige resultatutfall på skolenivået kartlagt gjennom indikatorer for elevenes gjennomføring.



Dette teoretiske utgangspunktet om at organisatoriske særtrekk gir forklaringer til ulike utfall for skoler støttes av en nyere longitudinell studie av vellykkede og mislykkede skoler i Sverige, der Jarl et al. (2021) definerer organisatoriske særtrekk gjennom lederskapsfunksjoner, organisering av lærernes arbeid, koordinering av arbeidet og samarbeid i lederfelleskap og profesjonsfelleskap, og som var institusjonalisert i skolenes kulturer over tid. Studien konkluderer med at disse trekkene ga vesentlig forklaring til ulike utfall mellom de to case-kategoriene (Jarl et al., 2021). Tilsvarende viste en komparativ studie i et ruralt felt av små norske skoler at visse institusjonaliserte særtrekk ga forklaring til stabilt positive skoleutfall, og at forklaringene var sentrert om organisatoriske særtrekk som omfattet kjernepraksiser i ledelse, et deltakende lederskap i lærernes profesjonsutvikling kombinert med direkte oppfølgende veiledning (Forfang, 2020).

### **Organisatorisk rutine som kompensasjon for løse koblinger**

Det første organisatoriske særtrekket som trer frem i casestudiens analyser er en organisatorisk rutine som følger det didaktiske forløpet i både skole og praksissettingen. Begrepet organisatorisk rutine brukes i organisasjonsforskning for å beskrive stabile regler som i vesentlig grad påvirker arbeidsutførelsen, men som også gir rom for utprøving og innovasjon (Feldman, 2000; Feldman & Pentland, 2003). Analysene i casestudien viser sammensatte rutiner som regulerer deler av prosessene som elever, kontaktlærere og instruktører skal gjennomføre i praksisbedriftene. I disse rutinene inngår også uskrevene regler som gir en viss normstyring av elever og ansatte, i første rekke aktivert av skolelederne, som beskrevet i tabell 5. Samtidig er det i nyere teoretiske arbeider konsensus om at rutiner fungerer mer som "handlingsgrammatikk" enn som standardprosedyrer (se Cyert & March, 1992; Feldman & Pentland, 2003). Dette gjenspeiles i casestudiens funn, gjennom autonomi og rom for variasjon. I tillegg er elementene i regelsettet utviklet lokalt i det enkelte fagmiljø og tilpasset aktørsitasjonen på arbeidslivssiden.

### **Lokale læreplaner innvevd i en organisatorisk rutine**

Lokale rutiner er utformet i et lokalt innhold tilpasset til og situert i det aktuelle faget eller yrkesdomenet de skal virke. Samtidig inneholder de lokale rutinene generiske trekk som går på tvers av fagområder og avdelinger, ved at de omfatter elevoppfølging, praksisperioder og vurderingspraksis. Denne rutinen er koblet til skolens formelle struktur gjennom kontaktlærer. Som påvist i nyere empiriske og teoretiske arbeider, gir praktisering av rutiner også rom for innovasjon, utforskende læring og endring (Rerup & Feldman, 2011). I dette tilfellet hvordan eksempelvis vurderingspraksis (det generelle) skal utvikles innenfor enkelte fag gjennom utprøving. Dette et område det er behov for mer forskning på, og denne

studiens funn løfter frem samspillet mellom generiske rutiner og lokal innovasjon i det aktuelle feltet som et område for videre utforskning.

### **To modeller for lokal tilpasning**

Lokal tilpasning betyr at tilpasningen til eksterne forventninger gjennomføres av aktørene på laveste nivå i organisasjonen, hvilket i studiens kontekst vil si subenhetsnivået eller avdelingsnivået i skolens organisasjon (Orton & Weick, 1990). Det innebærer at ledere og ansatte på laveste nivå etablerer relasjoner, ofte i form av sosiale nettverk, til interessenter i omgivelsene. I yrkesfagutdanningen skjer det typisk ved at lærere og mellomledere inngår i tillitsbaserte profesjonelle nettverk med arbeidslivsbedrifter, kommuner og opplæringskontorer (Paulsen, 2008). Rasjonale med lokal tilpasning som kompensasjonsstrategi for løse koblinger i systemet finnes videre i det faktum at organisasjoner i videregående opplæring er kjennetegnet av at avdelingsgrensene korresponderer med et gitt kunnskapsdomene. Det betyr at det som kan være en god løsning på én avdeling, kan virke inkompatibelt på en annen (Busher & Harris, 1999).

Casestudien viser to modeller for lokal tilpasning. I den første modellen er organiseringen av YFF lagt til Opplæringskontorene, og denne modellen regulerer YFF innenfor byggfag og teknologi og industriell produksjon (TIP). Det betyr at opplæringskontorene utøver en viss innflytelse både inn mot fagmiljøet på skolen og inn mot de korresponderende praksisbedriftene. Opplæringskontorene får da rollen som en sentral aktør i et samarbeidende nettverk, der kontorene setter agenda, formidler forventninger og koordinerer aktiviteter for elevene. I den andre modellen som vises innenfor fagområdet HO, skjer tilpasningen i vesentlig grad i praksisfellesskap formet av praksisinstruktører, lærere og mellomledere fra avdelingen. Disse fellesskapene ivaretar behov for lokal kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, med klare implikasjoner for den pedagogiske praksis innenfor avdelingen og i kommunene som ivaretar praksisopplæring. I disse fellesskapene dannes en felles forståelse og meningsdanning (Wenger, 2000). Det er også åpenbart at disse praksisfellesskapene konstitueres både som tolkningsfellesskap og gjennom profesjonelle nettverk mellom lærere og praksisinstruktører. Våre funn viser to distinkte organisasjonsmodeller som utspilles på tvers av yrkesfagmiljøer, samspill og rutiner, noe som igjen understreker at lokal tilpasning er et viktig organisatorisk særtrekk i dette feltet. Vi anser videre modeller for lokal tilpasning som et fruktbart område for videre utforskning innenfor yrkesfagutdanningen med representasjon fra flere avdelinger og fagmiljøer. Det vil kunne bidra til en forbedret forståelse av lokal tilpasning og praksislæring på tvers av fagmiljøer i yrkesopplæringen.

Samlet sett gir analysene i denne casestudien et bidrag til å forstå hvordan differensierte organisasjoner i videregående opplæring kompenserer for koordineringsproblemer og mangel på koherens skapt av løse koblinger. Studiens funn

viser samspill mellom organisatoriske rutiner rettet inn mot elevoppfølging og ledelse aktivert både fra skolens toppnivå og avdelingsnivå. Vi antar også at kulturelle særtrekk i form av en pragmatisk og løsningsorientert tilnærming har formet en kulturell stivhengighet som er gunstig i den aktuelle skolekonteksten, og som bidrar til intensjonsforklaringer på gunstige utfall i yrkesfagutdanningen.

### Implikasjoner for praksis

Studien belyser samarbeidslæring mellom fagmiljøer, skoler og arbeidsliv innenfor YFF, med et særlig blikk på skoleledelse i den aktuelle konteksten. For praksisfeltet viser den foreliggende studien betydningen av å bygge praksis- og tolkningsfellesskap "innenfra" på den enkelte avdeling. Sammenligningene mellom funn fra avdelingene viser betydningen av å bygge lokale rutiner på laveste hierarkiske nivå. Samtidig viser våre funn at lokale fagspesifikke løsninger generert avdelingsvis kan forsterke bidraget fra organisatoriske rutiner rettet inn mot kjernepraksiser i yrkesdidaktikken. Det fordrer imidlertid et stramt design som balanserer disse elementene. Disse aspektene ved samarbeid mellom skole og arbeidsliv med YFFs særtrekk bør også inkorporeres i lederutvikling og lederutdanning for skoleledere.

### Sluttnote

<sup>1</sup> Formelen er  $R = N*(N-1)/2$ , der N=antall medlemmer i gruppen. Antall relasjoner stiger overproposjonalt med antall medlemmer i gruppen. Eksempel: En gruppe på 3 medlemmer inneholder 3 relasjoner. Får den et 4. medlem, er  $R=6$ . Det 4. medlemmet medfører med andre ord en økning i antall relasjoner. En gruppe på 7 medlemmer inneholder 21 relasjoner.

### Om forfatterne

**Merete C. Rekdahl** er PhD-kandidat ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge. Hun underviser på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU) på Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Forskningsinteresser er skoleledelse i yrkesfagutdanningen og samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

**Jan Merok Paulsen** har doktorgrad i organisasjons- og ledelsesfag og er professor i skoleledelse tilknyttet OsloMet – Storbyuniversitetet. Hans forskning omfatter ledelse fra skoleeiernivået, rektors ledelse, mellomledelse i skolen og læring i skolens ulike profesjonelle fellesskap.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Andersen, S. S. (2013). *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Bakker, A. & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I L. U. David Guile (Red.), *Handbook on vocational education* (s. 351–372). <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- Berner, E. & Gonon, P. (2016). *History of vocational education and training in Europe: Cases, concepts and challenges* (Vol. 14). Peter Lang.
- Breen, A. & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R.-J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 346–364.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/13632439969069>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(4), 21–44.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1992). *A behavioral theory of the firm* (2. utg.). Blackwell.
- Duguid, P. (2005). The art of knowing: Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *Information Society*, 21(2), 109–118.
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. M. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1: Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-2>
- Emmenegger, P., Graf, L. & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: A review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21–45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Feldman, M. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 611–629.
- Feldman, M. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Forfang, H. (2020). Relationships and interactions between school owners and school principals: A case study of a Norwegian school district programme.

- Educational Management, Administration & Leadership*, 49(6), 904–920. <https://doi.org/10.1177/1741143220919766>
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>
- Hawkins, M. & James, C. (2019). Exploring the ideas of coupling and complexity in schools. I B. L. J. Johnson & S. D. Kruse (Red.), *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice* (s. 186–207). Routledge.
- Helms Jørgensen, C. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: Different system and common challenges. I C. Helms Jørgensen, O. J. Olsen & D. Persson Thunqvist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (s. 1–28). Routledge.
- Helms Jørgensen, C., Järvinen, T. & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278–297. <https://doi.org/10.1177/1474904119830037>
- Helms Jørgensen, C., Olsen, O. J. & Persson Thunqvist, D. (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Routledge.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utoikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448–464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Johnson, B. L. J. & Kruse, S. D. (Red.). (2019). *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice*. Routledge.
- Juul, I. & Helms Jørgensen, C. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560393>
- Köpsén, S. & Andersson, P. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188158>
- Lamb, S., Sandberg, N. & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.

- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smylie, M. & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. I A. Harris (Red.), *Distributed leadership* (s. 157–180). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.  
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making: How decisions happen*. Free Press.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Meld.St. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen: Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Meyer, J. W. & Scott, W. R. (1992). *Organizational environments: Ritual and rationality* (2. utg.). Sage.
- Michelsen, S. & Stenström, M.-L. (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries*. Routledge.
- NOU 2018:2. *Fremtidige kompetansebehov 1, Kunnskapsgrunnlaget*. Norges offentlige utredninger.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo.  
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/fleksibilitet-eller-faglighet>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing adaptive learning from the middle*. [Doktoravhandling, Handelshøyskolen BI].
- Polesel, J., Klatt, M., Blake, D. & Starr, K. (2017). Understanding the nature of school partnerships with business in delivery of vocational programmes in schools in Australia. *Journal of Education & Work*, 30(3), 283–298.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1165344>
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187–226.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013161X07312958>
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Pine Forge Press.

- Rerup, C. & Feldman, M. S. (2011). Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning. *Academy of Management Journal*, (3), 577–610. <https://doi.org/10.1177/0149206310371691>
- Silver, C. & Woolf, N. H. (2015). From guided-instruction to facilitation of learning: The development of five-level QDA as a CAQDAS pedagogy that explicates the practices of expert users. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062626>
- Spain, A. K. & Woulfin, S. L. (2019). Past, present, and future of coupling as a leadership concept. I B. L. J. Johnson & S. D. Kruse (Red.), *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice* (s. 162–185). Routledge.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. McGraw-Hill.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Indikatorrapport for samfunnskontrakten 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/indikatorrapport--for-samfunnskontrakten-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (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/>
- Utvær, B. K. S. & Saur, E. (2019). Små-og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 43–60. <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K. E. & Roberts, K. H. (2001). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. I K. Weick (Red.), *Making sense of the organization* (s. 259–283). Blackwell.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.



# Hvordan tilrettelegge for læring av yrkesteori?

How to facilitate students for learning vocational theory?

Eldbjørg Marie Schön & Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (eschon@oslomet.no)

## Abstract

The aim of this study is to investigate how teachers facilitate the training in vocational theory that can motivate students for learning in the Restaurant and Food Science (RM) education programme. By using focus group interviews of vocational teachers and a survey of students, the study seeks both teachers' and students' experiences of teaching and learning vocational theory respectively. Students who choose vocational education expect a lot of practice in the education and may therefore experience challenges when the training consists of theory. This can have consequences for the students' motivation for learning and for completing the education. The results from the interviews show that the vocational teachers emphasize teaching theory in a classroom context before the theory is translated into practical work. When the teachers link theory to practical tasks, vocational guidance and differentiation are prominent, but no specific methods are presented for the preparation of vocational theory. The results from these interviews are compared with results from the survey of students and what they think motivates them for learning occupational theory. The students' experiences mainly coincide with the teachers' statements, but the students' answers also refer to specific teaching methods that motivate them to learn.

**Keywords:** vocational theory, vocational didactics, differentiation, motivation, teaching methods





## Innledning

Yrkesopplæringen i Norge består av to år i skole og to år med opplæring i bedrift eller institusjon. I løpet av de to årene i skolekonteksten skal opplæringen gi elevene praktiske ferdigheter og yrkesteoretisk kunnskap for å forberede dem på deres framtidige yrke. Lærerne som underviser i yrkesteori, er forpliktet til å følge læreplanen (LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, innført i 2006, og som denne studien knytter seg til) (Utdanningsdirektoratet, 2006) og sikre at elevene arbeider etter kompetansemålene og oppnår læringsutbytte. Opplæring i skolekonteksten det første året (vg1) inneholder 14 fagretninger og det andre året tre fagretninger. Først når de skal ut som lærlinger i bedrift, velger de sin fagretning. Læretiden avsluttes med fag- eller svenneprøve som er praktisk. Eleven får da tittelen faglært.

Forskningsfeltet for studien er skolekonteksten av yrkesopplæringen i utdanningsprogrammet Restaurant og matfag (RM). Målet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for elevenes læring av yrkesteori, basert på hva både lærere og elever uttaler seg om dette. Ved fokusgruppeintervju av lærere ved to ulike skoler og en spørreundersøkelse av elever på flere skoler i Norge, søker denne studien innsikt i både hva lærere sier at de gjør i opplæringen og elevenes erfaringer fra opplæring når yrkesteori er tema. Dette ledet oss til følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegges opplæringen i yrkesteori for elevenes læring i Restaurant og matfag?* Studien har særlig perspektiv på hvorvidt læreres uttalelser og elevenes erfaringer om opplæringen i yrkesteori viser sammenfall eller diskrepans.

Utdanningsprogrammet Restaurant og matfag står på mange måter i en særstilling sammenlignet med de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Elever som søker RM har et svakere karaktersnitt fra grunnskolen enn elever som søker seg til de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Andersen & Andresen, 2016). Samtidig utmerker Restaurant og matfag seg ved høyt frafall og den laveste gjennomføringsgraden (SSB, 2023). Mange av elevene her har også særskilte behov med ulike former for spesielle tilretteleggingstiltak. I tillegg viser forskning at mange yrkesfagelever generelt sett har mangler i sine skriftferdigheter (lesing og skriving) som kan være et hinder for å tilegne seg den tekstbaserte yrkesteorien (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022; Hellne-Halvorsen, 2014).

Å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning kan følge de ulike komponentene i en didaktisk relasjonsmodell om elevforutsetninger, innhold og mål for opplæringen. Kjernen i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen er å skape sammenheng mellom yrkesteori og praktisk arbeid. Derfor står yrkesoppgavene og yrkesfunksjonen i sentrum av den yrkesdidaktiske planleggingen (Sylte, 2016). I RM er yrkesteori en integrert del av de tre programfagene *Bransjelære, ernæring og kosthold, Hygiene og mikrobiologi, og Råstoff og produksjonslære* som var

betegnelsen på programfagene da undersøkelsen ble gjennomført etter Kunnskapsløftet 2006 (LK06)<sup>1</sup>. Yrkesteorien i disse fagområdene utgjør til sammen sju timer eller ca. 20 % av opplæringen per uke. Ved siden av fellesfag som norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, består også opplæringen av nesten 20 % med praktisk arbeid enten i bedrift eller i skolens verksteder.

En forutsetning for opplæring av yrkesteori er at elevene forstår hvordan yrkesteorien fra skolekontekst kan danne en kunnskapsbase for læring i skole og for et framtidig yrke (Hiim & Hippe, 2009). Undersøkelser viser at elever vil gå på skolen og fullfører utdanningen når opplæringens innhold interesserer dem og oppleves som nyttig for læring og relevant for framtidig arbeid (Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet et al., 2013; University of Tromsø, 2019). Yrkesfaglæreres utfordring er å tilrettelegge for elevenes ulike interesser og forutsetninger der sammenhengen mellom teori og praksis står sentralt og at opplæringen differensieres og rettes mot elevenes praktiske oppgaver, interesser og framtidig yrke.

## Forskning på feltet og teorigrunnlag

Forskning på feltet og den teoretiske innrammingen sees i sammenheng i dette kapittelet. Denne studien har sin teoretiske tilnærming basert på yrkesteoretiske perspektiver for læring, som pragmatisme og læring i et sosiokulturelt perspektiv (Schön, 1987; Skaalvik & Skaalvik, 2011) med særlig vekt på situert læring (Dreyfus & Dreyfus, 2000; Haaland & Nilsen, 2018; Sylte, 2016). Disse perspektivene kan gjenkjennes i lærerens didaktiske tilrettelegginger i opplæring av yrkesteori. Når det gjelder forskning på tema knyttet til tilrettelegging for og læring av yrkesteori, begrenser denne studien seg til nordisk forskning ved bruk av søkeordene yrkesteori, læringsutbytte, undervisningsmetoder og motivasjon.

I pragmatismen vektlegges aktivitetspedagogikk, som "learning by doing", med særlig bruk av metoder som samtale, dialog, gruppearbeid, problembasert læring og arbeid med prosjekter (Andersen & Andresen, 2016; Goth & Schön, 2014; Schön, 1987). I et sosiokulturelt læringsperspektiv knyttes læring til praktisk handling og erfaringer der metoder som praktisk arbeid på verksted, samhandling og refleksjon er sentrale. En tilnærming som gir en trinnvis læring for elevene ("stilas bygging") (Dreyfus & Dreyfus, 2000) kan innebære bruk av metoder som vektlegger tverrfaglighet (Utvær et al., 2022). Disse metodene bygger på det å lære ved å gjøre og forstå.

Artikkelen til Bødtker-Lund et al. (2017) studerer hvilke metoder som fungerer for elever i utvalgte yrkesfag, deriblant RM. Studien ble gjennomført med spørreundersøkelse av elevene og semistrukturerte intervjuer av lærere. Hovedfunnene viser at yrkesopplæringen generelt sett ikke samsvarer med

elevenes ulike læringsbehov, og at opplæringen var lite relevant for elevenes kommende yrke. Men her skiller ett fagområde i RM seg ut ved at 80 % av elever som har valgt å bli kokker, mener opplæringen er relevant for kommende yrke. I de øvrige fagområdene i RM, viser denne undersøkelsen mangler med hensyn til yrkesrelevant opplæring og tilrettelegging for elevenes ulike interesser og læringsbehov. For RM-fagene innebærer dette at yrkesteori i opplæringen skal kunne relateres til og brukes i praktisk arbeid for framtidige fagarbeidere som kokk, servitør, baker og konditor. Innen svensk forskning viser det seg at fagområder som tradisjonelt ikke har appellert til gutter på yrkesfag som språk og matematikk, har endret seg og at elevene selv ønsker økt kompetanse i disse fagene fordi dette er kompetanser som etterspørres i deres framtidige yrkesoppgaver (Nylund et al., 2017). For å belyse sammenhengen mellom praksis og teori i yrkesopplæringen (Sylte, 2016), omfatter den teoretiske innrammingen fire perspektiver: Yrkesteori, yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk, undervisningsmetoder, motivasjon for læring og differensiering.

### Yrkesteori

Begrepet *yrkesteori* kan gis litt forskjellig meningsinnhold. For eksempel kan yrkesteori knyttes til å beskrive teori for prosedyrer eller gjennomføring av praktisk arbeid (Hiim, 2013). Begrepet kan også forstås som uatskillelig med praksis, det vil si at teori og praksis sees som en helhet og i sammenheng (Hiim, 2013; Hiim & Hippe, 2001), som utgjør yrkeskunnskapen. Kjerneelementet er her at teori og praksis skal skje mest mulig parallelt. I en utvidet forståelse av yrkeskunnskap, relatert til integrerte grunnleggende ferdigheter med LK06 og videreføringen av denne med Fagfornyelsen i 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020), og generiske kompetanser (OECD, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016), vil blant annet ferdigheter, holdninger og verdier spille inn.

Yrkesopplæringen bygger på den yrkesrettede læringstradisjon. Abstrakte og teoretiske prinsipper blir utledet fra konkrete praktiske situasjoner, i motsetning til en akademisk læretradisjon som preges av en mer skriftbasert kunnskapsoverføring og kunnskapstilegnelse (Imsen, 2009). Yrkesteorien har søkelys på at praksis og teoretisk kunnskap relateres til det eleven kan bruke i sin praksis på verkstedet og i kommende yrke som faglig handlingskompetanse (Handal & Lauvås, 2014; Hiim & Hippe, 2001; Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2018). Hiim hevder at yrkesteorien ofte lever sitt eget liv løsrevet fra praksisundervisningen (Hiim, 2013).

Forholdet mellom teori og praksis kan være flytende og betraktes som et kontinuum, der praksis kan være teoribasert og teorien praksisbasert (Hiim & Hippe, 2009). Praktiske handlinger er sjelden uten teoretisk forankring, slik heller ikke teori er løsrevet fra praktiske erfaringer og handlinger (Haaland & Nilsen, 2018). Yrkesforankret opplæring kan også beskrives som praktisk yrkesteori der

yrkesteori i opplæring synligjøres ved sammenhengen mellom skolefag og yrke (Haaland & Nilsen, 2018).

Yrkesteori kan også forstås som en teori det enkelte individ utvikler for utøvelse av et yrke, basert på blant annet kunnskap, erfaringer og holdninger. Carson og Birkeland (2009) sier følgende: "Yrkesteorien er individuell, fordi hver enkelt av oss som utøver av et yrke, har ulik kunnskap, verdier og erfaringer" (s. 72–73). Forståelsen av begrepet yrkesteori reflekterer ulike syn på kunnskap, og yrkeskunnskap spesielt. Når det i denne studien snakkes om yrkesteori, menes teorioppgaver som gjennomføres før, under eller etter praksisøkter i verkstedet.

### Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk

Yrkespedagogikk har sterk forankring i læringsteorien til Dreyfuss og Dreyfuss (2000), den såkalte mesterlæremodellen, der eleven utvikler sin kompetanse fra nybegynner til ekspert gjennom erfaring, læring og refleksjon over praktisk arbeid. Dette går ut på at mesteren viser og elevene kopierer og etterligner det mesteren gjør, som på skolen vil være læreren. Forholdet mellom individ og læring som sosial praksis er sentralt i mesterlæren, i tillegg til imitasjon, reproduksjon og fornyelse. Ifølge Dreyfus og Dreyfus er gjentakelse av oppgavene, hvis ønskelig i forskjellige former for elevens egen mestring, en forutsetning for at eleven utvikler seg fra nybegynner til mester. Trinnvis opplæring, fra nybegynner til mester organiseres i den praktiske undervisningen i RM. Den erfarne og utdannede læreren overfører sin kunnskap trinn for trinn. For eksempel lærer elevene å lage kraft, for så å bruke kraften til supper og sauser. Mesterlæren til Dreyfus og Dreyfus brukes ofte i praktisk opplæring i RM ved å gå fra det kjente, til det ukjente, og slik videreutvikles yrkesteorien ved å omsette den i praktisk handling til teoretisk kunnskap. I tråd med dette er det derfor viktig at lærerne har praktisk tilnærming også i metodene som brukes i opplæring av yrkesteori.

Den didaktiske relasjonsmodellen gir læreren redskap for hvilke faktorer som bør inkluderes i en opplæringssituasjon, som mål, elevforutsetninger, rammebetingelser, læringsinnhold, undervisningsmetoder og vurdering (Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2018). I et yrkesdidaktisk perspektiv er det av betydning at disse faktorene relateres til yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. Dette vil sikre at opplæringen blir relevant for elevene. Relevant opplæring forutsetter innsikt og kunnskap om det aktuelle yrket (Hiim, 2013). For lærere i videregående skole innebærer dette at opplæringen differensieres til elevenes interesser og framtidige yrkesvalg.

### Differensiering

I et yrkesdidaktisk perspektiv vil denne studien vektlegge differensiering som vesentlig faktor for elevenes læring av yrkesteori. Dette betyr at opplæringen

rettes mot elevenes interesser og yrkesvalg, som i denne studien innebærer både interessedifferensiering og yrkesdifferensiering. Differensiering krever også at læreren tilrettelegger for forskjellige undervisningssituasjoner som er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og interesser (Haaland & Nilsen, 2018). I RM, med 14 fagområder på vg1 og tre på vg2 (jamfør LK06), velger elevene ofte fag knyttet til deres fremtidige yrkesvalg. En elev som ønsker å bli baker, vil for eksempel få kunnskap om hva hygiene betyr for bakerens arbeidsutførelse og for bakeriet, til forskjell fra hva hygiene innebærer for en kokk eller servitør. Å jobbe ut ifra sine interesser er, ifølge Haaland og Nilsen en stor motivasjon. Haaland og Nilsen understreker viktigheten av å lære gjennom praksis og gjøre teorien så praksisnært som mulig for å øke forståelsen (Haaland & Nilsen, 2018).

For å sikre yrkesdifferensiert opplæring i RM, vil yrkesteori bli koblet til elevenes ønsker om framtidig yrkesvalg. Yrkesdifferensiering er viktig fordi personlig interesse er den viktigste katalysatoren for å skape motivasjon for læring, og gjøre læring relevant og meningsfull (Haaland & Nilsen, 2018).

### **Motivasjon for læring**

Relasjonen mellom elever og lærer er viktig, og forskning viser at god relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringsutbyttet og en nøkkelfaktor for læring og motivasjon (Katz et al., 2010; Nordahl et al., 2011; Sevje & Gustafson, 2013; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010). En norsk undersøkelse viser at elevenes læringsutbytte har sammenheng med deres relasjon til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015).

I tillegg viser forskning at en lærerstyrt undervisning, som kjennetegnes ved at læreren har klare mål og struktur i sitt arbeid, fremmer motivasjon, utholdenhet og gode læringsstrategier (Kaplan, 2002; Karabenick, 2004; Midgeley & Urda, 2001; Muhrman, 2022). Tydelige målformuleringer for opplæringen og sammenheng mellom innhold og arbeidsmetoder er viktige forutsetninger for elevenes motivasjon.

Motivasjon intensiveres når elevene opplever læringsarbeidet som morsomt, nyttig og fremtidsrettet og øker når elevene får vist hva de er gode for (Imsen, 2006, s. 375–382). I yrkesfaglige utdanningsprogrammer har elevenes motivasjon sammenheng med yrkesretting og interessedifferensiering av opplæringen (Utvær et al., 2022). Videre vil elevaktive metoder, elevenes delaktighet i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen motivere dem for læring (Utvær et al., 2022). Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om Eccles og Wigfields verdiperspektiver som er viktig for at elevene skal føle mestring og få mestringsmotivasjon. De hevder at oppgavene må gi indre verdi, nytteverdi og personlig verdi, da disse faktorene er med på å gi mestring og mestringsmotivasjon.

Hvis eleven føler at læringen ikke er relevant og at de ikke mestrer oppgavene, kan dette innebære avbrudd i utdanningen (Bødtker-Lund et al., 2017). Elever på yrkesfaglig utdanning har nesten alle, med noen få unntak, ti års skole bak seg. De har klare meninger om hvordan man lærer og hvilke metoder de liker å bruke for å tilegne seg ny kunnskap (Amundsen, 2015).

### Undervisningsmetoder

Å rette opplæringen mot elevenes ulike interesser og framtidige yrkesvalg, kan indikere ulike undervisningsmetoder i den yrkesteoretiske opplæring. Det dreier seg om undervisningsmetoder der elevene får prøve ut yrkesteorien i praksis for på denne måten å utvikle yrkeskunnskapen (Sevje & Gustafson, 2013). Metodene viser konkret hvordan læreren legger til rette for og leder læringsarbeidet og hvilke aktiviteter elevene gjennomfører som skal sikre elevenes kunnskapsutvikling. Forskning viser blant annet at en lærerstyrt og målrettet undervisning bidrar til både elevenes læringsutbytte og motivasjon (Kaplan, 2002; Karabenick, 2004; Midgeley & Urdan, 2001; Muhrman, 2022).

Andre forskere fremhever elevenes mulighet til å velge undervisningsmetoder selv for egen læring. Imsen (2009) mener dette sikrer motivasjon når elever kan velge undervisningsmetoder som oppleves som morsomme og nyttige for læring (Imsen, 2009; Tangen, 2022). Eksempler på slike metoder kan knyttes til ulike samtaleformer, gruppearbeid, problembasert læring og arbeid med prosjekter (Dreyfus & Dreyfus, 2000; Goth & Schön, 2014; Schön, 1987). Relatert til yrkesopplæring kan disse metodene invitere elevene til å forstå hvorfor og hvordan yrkesteorien kan overføres til praktisk arbeid. Verdt å bemerke er at læreplaner for opplæring (LK06) som gjelder for denne studien, ikke gir metodiske føringer for planlegging og gjennomføring av undervisning, som igjen betyr at lærere stilles fritt i valg av undervisningsmetoder.

### Metode

I dette kapittelet vil vi belyse metodene vi har brukt i studien. Vi vil også beskrive utvalget, hvilke prosedyrer vi brukte og implikasjoner ved metodevalget. Vi gjennomførte to fokusgruppeintervjuer med yrkesfaglærere på to videregående skoler i Oslo og Viken, som alle underviser på RM, både første og andre år i skoledelen av opplæringen. Disse to skolene hadde forskerne kjennskap til fra tidligere ved blant annet utplassering av praksisstudenter. I tillegg ble det gjennomført en spørreundersøkelse som ble besvart av 211 elever på ulike skoler i Norge som tilbyr RM.

### Litteraturstudie

Det ble gjennomført en strukturert litteraturstudie (Patton, 2002), basert på søkeordene "yrkesteori", "yrkesdidaktikk", "differensiering" og "undervisningsmetoder", begrenset til år 2010–2021. Vi gjorde videre en avgrensning av søket innenfor nordisk forskning. Søkeord ble identifisert ved å bruke PICO-skjemaet, og søket brukte databasene BIBSYS og Norart (Alma). Søket identifiserte sju nettsteder, hvorav fire fagfelleverderte vitenskapelige artikler viste seg aktuelle for vår studie.

### Fokusgruppeintervju - lærere

Intervjuer gjennomføres generelt som en faglig samtale mellom to personer. I denne studien har vi benyttet fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). En fokusgruppe består av en gruppe mennesker som ledes av en moderator. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av en mindre styrende form, der hensikten er å få frem mange forskjellige synspunkter fra deltakerne gjennom ordveksling, der enighet mellom informantene ikke er målet. Vi forskere hadde likevel en tematisk plan for intervjuet med en seminstrukturert intervjugaid der vi ønsket å få informasjon om lærernes erfaringer og synspunkter om deres undervisning i yrkesteori. Spørsmålene knyttet seg til deres forståelse av begrepet yrkesteori, forholdet mellom praktisk og yrkesteoretisk opplæring, om ulike undervisningsmetoder lærere benyttet i undervisningen og om yrkesretting og differensiering. Ved bruk av fokusgruppeintervju ønsket vi å få frem ulike perspektiver som yrkesfaglærerne har på opplæring i yrkesteori.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført digitalt via Zoom med lydopptak og transkribert umiddelbart etter intervjuene. På skole A deltok fem lærere, som har praktisert i læreryrket fra to til 20 år. På skole B deltok fire lærere som alle har praktisert i læreryrket over 20 år. Lærerne fra fokusgruppene fikk følgende koder: A1, A2, A3 osv. og B1, B2, B3... Alle lærerne har lang praksis fra RM-yrker og har i tillegg yrkesfaglærerutdanningen. Lærerne ble informert om at dataene fra intervjuet ville bli anonymisert og slettet ved prosjektslutt.

### Spørreskjema - elever

Spørreskjemaet til elevene besto av seks spørsmål og fem påstander, der vi blant annet ønsket å få informasjon om deres erfaringer knyttet til hvorvidt opplæringen av yrkesteori var relevant og rettet mot deres interesser og framtidig yrkesvalg og om motivasjon for læring av yrkesteori. Svarene ble gradert fra 1–7, der 1 var helt uenig/svært liten grad, og 7 var helt enig/svært høy grad, avhengig av spørsmåls- eller påstandsformuleringen. I analysen samler vi graderingene slik: 1–2 er lav, 3–5 er middels, 6–7 er høy. Som et siste spørsmål skulle elevene rangere en opplisting av ulike undervisningsmetoder som de mente gav størst motivasjon for læring av yrkesteori. Elevene skulle her velge tre

metoder, uten rangering av metodene. I tillegg hadde spørreskjemaet åpne svarrubrikker for kommentarer.

Spørreskjemaene ble fysisk delt ut til elever av praksisstudenter ved Yrkesfaglærerutdanningen (RM) i deres praksisperiode på forskjellige skoler i Norge og i deres egen undervisning. Begrunnelsen for dette var for det første av praktiske hensyn. En elektronisk survey på landsbasis ville stilt større krav til ressurser. Informasjonen fra spørreundersøkelsen benyttes som sekundærdata i denne studien, som innebærer at informasjonen fra elevene tillegges mindre vekt enn informasjonen fra lærerne og som fungerer som kilde til eventuelt samsvar eller diskrepans på ulike fenomener. For det andre kunne studentenes delaktighet sikre flere respondenter enn det vi som forskere ville klart å gjennomføre i vårt nærområde (Oslo og Viken). Studentenes praksisskoler avgjorde på denne måten hvor undersøkelsen ble gjennomført og som var betinget av studentenes bosted. Videre kunne studentene tilpasse tidspunkt for gjennomføring av spørreundersøkelsen i løpet av deres praksisperiode på fire uker. 214 elever svarte på undersøkelsen og fordelte seg slik: 150 elever på vg1 og 64 på vg2. Av disse var 88 jenter og 126 gutter. Tre elever svarte ufullstendig og er ikke tatt med i svarprosenten. Hadde alle klasser vært fulltallige, ville 275 elever svart. Dette utgjorde en svarprosent på 76,5 % som utgjør totalt 211 elever som har svart på hele undersøkelsen. Dataene ble kodet og lagt inn i Excel som analyseverktøy for å identifisere likheter og forskjeller mellom svarene, og som verktøy for å få informasjon om variabler. Svarene baseres på prosentvis utregning. I denne artikkelen presenteres et utvalg av svarene fra spørreundersøkelsen, på grunn av den tematiske innretningen for studien som artikkelen baseres på.

### **Analyseprosess**

Analysen ble gjennomført på basis av en kobling mellom datadrevne og teori-drevne kategorier fra de transkriberte intervjuene og spørreundersøkelsen. Det betyr at studien baseres på metodetriangulering ved to ulike metoder for datainnsamling (*mixed methods*). Informasjon fra fokusgruppeintervjuene, som vi vurderer som primærdata ved at de tillegges mest vekt, ble triangulert mot elevenes svar i spørreundersøkelsen for å få fram perspektiver fra de to gruppene av informanter på samme fenomen (Hammersley & Atkinson, 1996) og som ble meningsfortettet i kategorier (Malterud, 2011). Dette ledet til følgende tre kategorier; *forholdet mellom praktiske oppgaver og yrkest teori, differensiering og undervisningsmetoder*. Utdypende kommentarer i åpne skrivefelt fra enkelte elever er inkludert i analysen. I spørreundersøkelsen krysset informantene av for alder, kjønn og utdanningsnivå (vg1 og vg2). Disse ble ikke tatt i betraktning fordi slike opplysninger ikke gav noen variabler av betydning for denne studien.



### **Etiske og metodiske implikasjoner**

Resultater fra studien bygger på et begrenset antall respondenter; 211 elever og ni lærere, og et begrenset fagområde. Valget av elever som respondenter i spørreundersøkelsen var tilfeldig siden lærerstudentene ved OsloMet – storbyuniversitet delte ut spørreskjemaet til elever i videregående skole, hvor de hadde sin pedagogiske praksisperiode. Forskerne hadde ingen innsikt i hvordan selve spørreundersøkelsen ble gjennomført, men valgte å stole på at studentene gjennomførte undersøkelsen etter instruksjoner som ble gitt i skriftlig form til studentene. Disse gikk blant annet ut på at elevene skulle svare individuelt og skriftlig på utdelt spørreskjema, at alle svar ble anonymisert og til slutt forseglet i lukket konvolutt. Dette skulle sikre reliabilitet i dataene. Det kan være implikasjoner ved validitet på grunn av et begrenset antall informanter, sett i lys av at det per år 2021 er rundt 1650 elever i restaurant- og matfagprogrammer i videregående skoler i Norge. Derfor kan resultater fra studien ikke betraktes som generaliserbare, men de kan gi indikasjoner på fenomener som knyttes til hva som gir læring av yrkesteori. Det synes likevel å være en styrke for gyldigheten ved at de fleste av elevene hadde likelydende svar på hva som gir dem læring uavhengig av alder, kjønn og utdanningsnivå. For at skjemaets validitet skulle styrkes ble skjema pilotert på kolleger som kjenner fagområde i forkant av undersøkelsen.

Andersen og Pedersen (2021) sier implikasjoner ved fokusgruppeintervju og andre intervjuer er at hvis intervjuet skal være kunnskapsproduserende, må den som intervjuer stille spørsmålene på en slik måte at informantene tar i bruk: det langsomme reflekterte tankesettet, ved å lytte på respondentene og få de til å utdype sine svar. Vi la vekt på at alle stemmer kom fram i intervjuene uten avbrytelser, men samtidig ser vi også at spørsmålene i intervjuguiden presset fram et visst tempo og tematisk retning som kan ha gått på bekostning av de utdypende svarene og utfyllende informasjon fra informantene.

Studien ble presentert og godkjent av Norges Societaldata (OsloMet – storbyuniversitet) og har fått prosjektnummer 50058. De anbefalte retningslinjene samt forskningsetiske prinsipper ble fulgt gjennom hele studien. Førsteforfatter var ansvarlig for utformingen av spørreskjemaet.

### **Analyse og resultat**

Resultater fra analysen presenteres ved datatriangulering fra læreres uttalelser og elevers erfaringer. Resultatene gis innenfor tre kategorier der data fra lærernes svar sees opp mot elevenes svar.

### Forholdet mellom praktiske oppgaver og yrkesteori

Som et innledende spørsmål til lærerne, ønsket vi å få deres forståelse av begrepet *yrkesteori*. Felles for alle lærer er at yrkesteorien må samsvare med praksis som er et viktig element i yrkesopplæringen. Lærerne har likevel litt ulike oppfatninger av hvordan praksis og teori skal vektlegges i opplæringen. En av lærerne sier: "Kunnskap og forståelse for begrunnelse av yrkesutøvelsen, det vil si det praktiske arbeidet. Det nytter ikke å skille ut yrkesteori" (A3), mens en annen har en bredere forståelse:

Det er teorien som omhandler yrket fra A- Å som gjennomgås i klasserom og videreføres på verksted eller restaurant. Teorien er spørsmålene som omhandler hvorfor, og så finner man sammen ut med elevene hvordan vi gjør det i praksis. Teorien bygger på de ulike temaene i RM-fag, på et kjøkken organiseres dette inn i hva en arbeidsdag er, og det brukes faguttrykk som forklares, og brytes ned i praksis og teori, teorien må være relevant slik at interesse og nytte i yrkene kommer frem. Yrkesteorien må ha overføringsverdi til praksis. (B2)

Ut ifra lærenes forståelse av begrepet yrkesteori, ser vi at begrepet forstås bredt og sammensatt, og lærerne påpeker at det er vanskelig å skille praksis og teori. En felles forståelse er likevel at de kobler yrkesteorien til praktiske arbeidsoppgaver som en lineær prosess der opplæring i yrkesteori i klasseromskontekst også forankrer teorien til eksempler fra praksis. På spørsmål om hvor de finner yrkesteorien, svarer de ulikt. Lærere med lang erfaring som lærer og yrkesutøver i faget, knytter yrkesteorien til sin egen og kollegers opparbeidede erfaring.

Bruker kollegaene mine mye, hos oss er det god delingskultur blant oss lærerne og vi har ulike fagbakgrunner, dermed kan vi styrke hverandre og bruke hverandre for å lage gode yrkesteoretiske opplegg. Vi lar ikke teorien henge igjen i klasserommet. Vi lærerne tar i bruk yrkesteorien på kjøkkenet eller bakeriet. Vi snakker om teorien på kjøkkenet. (A2)

Lærerne vektlegger at erfaringer i både læreryrket og fra bransjen er viktig fordi dette er et fag som krever praktisk yrkesutøvelse med yrkesteoretisk grunnlag: "Fagkunnskapen sitter i hode og hendene og det gjenskapes. Vi bruker NDLA [Nasjonale digitale læringsarena] en del og så sammenfatter vi tekster selv, jeg har mange flerspråklige elever, jeg bruker lite lærebøker" (B1).

Forholdet mellom yrkesteori og praksis ser lærerne som to sider av samme sak, praksis må til for å forstå teorien og teorien må til for å kunne begrunne og forklare praksis. Det dreier seg om å se sammenheng og helhet mellom praksis og teori. En lærer konkretiserer dette på denne måten knyttet til temaet emulsjon: "Setter sammen praksis med teorien, for eksempel emulsjoner. Råstoffet egg trekkes inn i teorien, med oppfølgingsspørsmål i praksis, vi jobber med å få til rød tråd" (A4).

Å koble praksis og teori synes vesentlig når elevene skal lære yrkesteori, som også kan indikere didaktiske utfordringer for lærerne. I en oversikt over ulike

undervisningsmetoder for læring svarer neste 80 % av elevene at de foretrekker praktisk arbeid i ulike former fremfor klasseromsundervisning. Dette resultatet er i samsvar med tidligere forskning (Bødtker-Lund et al., 2017). I praktisk arbeid opplever elevene gjerne støtte og rettelser for å mestre arbeidsoppgavene (Sylte, 2016). Praktisk arbeid utføres ofte trinnvis som beskrevet av Dreyfus og Dreyfus (2000), som er sammenfallende med mesterlæren der mester eller lærer demonstrerer arbeidsoppgaven og parallelt kan forklare yrkesteori. Elevene utfører deretter samme arbeidsoperasjon under veiledning. En lærer forteller at hun bruker mesterlæren og forklarer hvordan hun gjennomfører dette:

... på den måten tar elevene med inn i yrkeskulturen. Læreren har max 20 minutter forelesning, står side om side med eleven når eleven arbeider både teoretisk og praktisk. Støtter oss på *learning by doing*, og læring gjennom språket. Elevene må bli klar over hvor mye teori som kreves og være stolte over å kunne teorigrunnlaget. Motivasjonen fremmes ved å jobbe sammen i grupper for å få til gode produkter. Konkretisering foregår gjennom praksis og viser konkrete eksempler. Opplæringen vil oppleves relevant for elevene når den er yrkesrettet mot deres kommende yrke. (A1)

En utbredt oppfatning til elever i yrkesopplæringen er at de ikke liker teori. Dette tilbakeviser lærerne i denne studien, og en av dem sier følgende: "Feil at eleven hater teori, dette kommer an på hvordan man har teori. Hvis det er nyttig og de ser de kan bruke dette, vil de huske det og ha lært det. Motivasjon skapes ved at elevene slippes løs og får veiledning. Trygg atmosfære rundt teori i praksis er naturlig hos oss" (A3). Her understrekes at det er måten lærerne legger til rette for læringen på som er avgjørende for elevenes motivasjon.

Når opplæring i yrkesteori er formålet, skjer dette i hovedsak i klasseroms-kontekst der læreren formidler muntlig praktiske eksempler som kobler teorien opp mot praksis. Svarene i undersøkelsen viser at elevene liker å lære yrkesteori, men elevenes motivasjon er betinget av hva de interesserer seg for. Tabell 1 viser hvilke læringserfaringer elevene har ved praktiske oppgaver og ved opplæring av yrkesteori.

Tabell 1. Elevenes erfaringer med læring ved praktiske oppgaver og ved yrkesteori.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Jeg lærer mer gjennom praktisk arbeid enn teori!	1,0 %	19 %	80 %

De fleste elevene mener de lærer best ved praktiske oppgaver. Dette sammenfaller også med Syltes (2016) erfaringer. Men det er likevel verdt å merke seg at nesten 1/5 av elevene svarer at de også har utbytte av opplæring med yrkesteoretisk innhold. Dette synes å henge nøye sammen med lærernes evne til å motivere elevene. Litt over halvparten av elevene (56,9 % svarer at lærerne er

flinke til å motivere dem for å lære yrkesteori (se tabell 1). En elev har følgende tilleggskommentar: "De aller fleste lærere er flinke til å motivere i yrkesteori, lærerne prøver hele tiden". Både lærere og elever understreker at et vesentlig element i opplæring av yrkesteori er at opplæringen må motivere for elevenes læring. Dette gjøres best ved å forankre teorien i praktiske arbeidsoppgaver.

### Differensiering (interesse- og yrkesdifferensiering)

Å rette yrkesteorien mot elevenes interesser og framtidige yrkesvalg synes å være en viktig motivasjonsfaktor for elevenes læringsutbytte. Lærerne sier de bruker differensiering aktivt både interessedifferensiering og yrkesdifferensiering når de underviser i yrkesteori. I denne sammenheng ser de også viktigheten av at elevene får kjennskap til alle yrkesmuligheter innenfor Restaurant og matfag. En lærer forklarer dette slik: "Vi har store verksteder, elevene får prøve seg frem til yrket de ønsker, de rullerer, eleven får prøve seg frem for å ta rett valg. Vi stiller samme faglige krav til alle. Viktig å ta hensyn til de faglige krav for tilrettelegging" (A1). En annen lærer forteller at:

I YFF [yrkesfaglig fordypning som er praktisk arbeid i verksted eller bedrift] velger eleven selv fagområde eller yrke de ønsker, de kan bytte flere ganger for å finne sitt yrke i RM-fag. I tillegg differensierer vi når vi holder på med hygiene, for eksempel va betyr dette for bakeren? Hva må servitøren gjøre? Hvorfor bruker kokken hansker når han holder på med kald mat, mens konditoren bruker hendende på deiger og rører? (B3)

Lærerne bruker interesse- og yrkesdifferensiering aktivt og ser viktigheten av å bevisstgjøre elevene mot deres kommende yrkesvalg og hvilket yrkesteoretisk grunnlag som er viktig for deres framtidige yrkesvalg.

I spørreundersøkelsen svarer elevene at lærerne differensierer undervisningen i yrkesteori. For det første opplever over halvparten av elevene (53 %) at lærerne snakker om alle fagområdene som inngår i utdanningsprogrammet RM, og at over 60 % av elevene mener de får relevante oppgaver for et framtidig yrkesvalg.

Tabell 2. Elevenes erfaringer med interesse- og yrkesdifferensiering av opplæringen.

Spørsmål:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Får du oppgaver som er relevante for yrket du har valgt? (eks kokk, servitør, baker)	4 %	32 %	63 %
I hvilken grad får du jobbe med det som interesserer deg i RM fag?	3 %	43 %	54 %

Cirka halvparten av elevene har gode og svært gode erfaringer med at undervisningen er rettet mot deres interesser og yrkesvalg (se tabell 2). Derimot er litt under halvparten av elevene er likevel litt usikre på om de får arbeide med oppgaver og fagområder som svarer til deres interesser og yrkesplaner. Det kan synes som det er en diskrepans både mellom det lærerne sier at de gjør med hensyn til differensiering og hva elevene svarer på dette. En mulig implikasjon for elevenes motivasjon for læring kan oppstå når nesten 80 % av elevene sier på generelt grunnlag at de motiveres når opplæringen er praksisbasert (jamfør tabell 1). I RM-fag, som i flere andre yrkesutdanninger, er det elever som ikke har denne utdanningen som primærønske, og dette kan være én årsak til at såpass mange bare blir delvis eller ikke blir motivert uansett hvordan undervisningen i yrkesteori legges opp.

### Undervisningsmetoder i opplæring av yrkesteori?

I fokusgruppeintervjuene med lærerne ønsket vi å få konkrete eksempler på hvilke metoder de benytter når temaet for opplæringen er yrkesteori. Vi har sett over at lærerne generelt sett har en kobling mellom yrkesteori og praktiske oppgaver i sin tilnærming. Lærerne er i liten grad konkrete på hvilke metoder de bruker, men sier unisont at "alle" metoder egner seg i teoriundervisning, og at de varierer mye i timer der yrkesteori er tema for opplæringen. Lærerne synes det er vanskelig å peke på dominerende eller utvalgte undervisningsmetoder, men sier at de vektlegger variasjon, samarbeid og elevaktiviteter når de fremhever hvilke metoder som fungerer godt i yrkesteori, og framfor alt praksisforankring av teorien. De ulike metodene må være tilpasset elevgruppen, sier de, og de tar hensyn til elevenes ønsker og er i tett dialog med elevene. Med relativt få elever i klassen (maks 15 elever) ser de fordelene av at det er små grupper, hvor de ser den enkelte elev.

Når elevene er fornøyde med måten de jobber på, vil de også få større læringsutbytte. Elevene vil være mer motiverte når de jobber med oppgaver de liker å utføre (Imsen, 2006). På spørsmål om hvordan læreren jobber for å motivere for læring, svarer 56 % av elevene at arbeidsmetodene som deres lærere benytter, motiverer dem for læring av yrkesteori og at lærerne stort sett er gode på å motivere. En elev legger til: "De aller fleste lærere er flinke til å motivere i yrkesteori, lærerne prøver hele tiden, men jeg klarer ikke å ta det til meg." Dette kan det tyde på at lærernes undervisningsmetoder ikke treffer alle elever og gir dem læringsutbytte når temaet i undervisningen er yrkesteori, eller at eleven ikke har tatt et riktig eller kommet inn på ønsket yrkesretning. Spørreundersøkelsen viser også at nesten 40 % av elevene svarer at de er litt usikre på eller uenige i om læreres undervisningsmetoder i teoriundervisningen motiverer dem for læring. Dette viser at over 50 % mener at lærernes metoder motiverer for læring (se tabell 3 under).

Tabell 3. Elevenes erfaringer om lærerne motiverer for læring av yrkesteori.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Læreren er flink til å motivere meg når jeg skal lære!	6%	40 %	54 %

En faktor som kan motivere elevene for læring er om de selv får velge måter å arbeide med teoristoffet på. Her svarer elevene i de åpne svarrubrikkene litt forskjellig. En elev mener at lærerne åpner for dette: "De tror på meg når jeg vil gjøre det på min måte." En annen elev har mer varierte erfaringer og mener elevene "får være med å bestemme innimellom og i noen fag". Dette tyder på at det er lærerne som i hovedsak bestemmer undervisningsmetoder. Men svarene kan tyde på at valg av undervisningsmetoder er en viktig motivasjonsfaktor for læring av yrkesteori (se tabell 4).

Tabell 4. Elevenes erfaringer med individuelle valg av undervisningsmetoder.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Jeg får velge arbeidsformen som gir best læring for meg i teoritimene!	10 %	62 %	28 %

På bakgrunn av våre egne erfaringer med undervisningsmetoder, som i spørreskjema omtales som arbeidsform i RM-fag, satte vi opp en liste over ulike metoder i opplæring av yrkesteori i spørreundersøkelsen for elevene der elevene kunne krysse av for å rangere tre metoder som gav dem best læringsutbytte. Denne listen inneholdt metoder som par- eller gruppearbeid, tavle og/eller PowerPoint-presentasjoner, bruk av spill, eller video, bedriftsbesøk, praktisk arbeid, entreprenørskap og kunnskapstester.

Tabell 5 under viser prosentvis hvilken undervisningsmetode eleven foretrekker å bruke når de arbeider med yrkesteori.

Tabell 5. Elevenes prioriterte valg av undervisningsmetoder i yrkesteori.

1. Arbeider parvis	62,6 %
2. Se Video / Film	61,1 %
3. Gruppearbeid, teamarbeid i en gruppe	56,7 %
4. Besøke en bedrift	46,9 %
5. Tavle / PowerPoint-undervisning	40,3 %
6. Læring av spill / videospill	36,5 %
7. Entreprenørskap / ung entreprenørskap	28,0 %
8. Tester / prøver	27,0 %
9. Rollespill	14,2 %

Resultatene viser her at samarbeid i par eller grupper utmerket seg ved at om lag 60 % av elevene foretrekker denne arbeidsformen. Litt over 45 % av elevene mener de lærer yrkesteori ved å besøke bedrifter og erfare teorien i yrkessammenheng, mens litt færre (ca. 40 %) får læringsutbytte av lærerstyrt undervisning ved bruk av tavle eller PowerPoint. En elev skriver i svarrubrikken: "Tavle og PowerPoint er fint, da kan vi notere eller ta bilder, og stille spørsmål underveis, og så har vi noe å se på før tester / prøver." Tavle og PowerPoint kan være en god metode for å yrkesrette teorien, bygge på det kjente til det ukjente, gå trinnvis fram som i mesterlæren, samtidig som det gir eleven en oversikt og helhet på hva, hvorfor og hvordan lære yrkesteori. Tester og prøver ble av elevene vurdert som en arbeidsform som gav nest lavest læringsutbytte og motivasjon.

Undervisningsmetodene som benyttes når temaet er yrkesteori, synes varierte og sammensatte, både slik lærerne uttrykker dette og slik elevene erfarer det (se tabell 5). Selv om lærerne er lite presise på hvilke metoder som egner seg, synes elevhensyn å spille inn på valg av metoder. Elevene framhever særlig samarbeid som gunstig for deres egen motivasjon, men ellers har de et bredt spekter av metoder som de trives med og som gir dem læringsutbytte og motivasjon.

## Diskusjon

Målet med denne studien var å undersøke hvordan opplæring i yrkesteori tilrettelegger for elevenes læring i utdanningsprogrammet Restaurant og matfag. Funnene baseres både på intervju med yrkesfaglærere og en spørreundersøkelse av elever. Problemstillingen for studien hadde følgende formulering: *Hvordan tilrettelegges opplæringen i yrkesteori for elevenes læring i Restaurant og matfag?*

På bakgrunn av både lærernes uttalelser og elevenes erfaringer slik de uttrykte disse i spørreundersøkelsen, synes den didaktiske tilnærmingen til læring av yrkesteori å være bredt sammensatt for elevenes motivasjon for yrkesteoretisk kunnskap. Å sikre elevenes motivasjon ved valg av relevante undervisningsmetoder kan være et viktig bidrag til elevenes mestring og dermed forhindre frafall fra skolen (Haaland & Nilsen, 2018). Lærerne er riktignok lite konkrete på hvilke metoder som de mener gir best læringsutbytte for elevene, men understreker viktigheten av at yrkesteori og praktiske arbeidsoppgaver sees i sammenheng, uavhengig av konkrete undervisningsmetoder. Det er denne koblingen som motiverer elevene for læring, ifølge lærerne. Lærerne uttaler at variasjon, elevmedvirkning og hyppig endring av undervisningsmetoder er viktig for at elevene får læringsutbytte i yrkesteori. Elevene på sin side har noen prioriterte undervisningsmetoder når yrkesteori er tema i lærernes undervisning, der praksisforankring av teorien utmerker seg. Men elevene viser til et bredt

repertoar av undervisningsmetoder i yrkesteori som de mener gir motivasjon og læringsutbytte.

Et aspekt ved lærerens undervisningsmetoder kan forankres i yrkes- og interessedifferensiering. Dette kan innebære at elevene får velge metoder selv relatert til deres interesser og framtidige arbeid, slik flere elever uttrykker dette. Likevel synes det ikke som lærerne åpner for dette i særlig grad. Det er lærerne som i hovedsak velger undervisningsmetoder for elevene. De metodene som elevene likevel fremhever som mest motiverende, og som gir størst læringsutbytte er elevaktive metoder som parvist arbeid og gruppearbeid. Å jobbe sammen er noe den norske skolen har gode score på i Pisa-tester og som vektlegges og arbeides med i hele grunnopplæringen. Dette følger også tidligere forskning (Bødtker-Lund et al., 2017; Hansen et al., 2015). Når elevene er fornøyde med og liker måten de jobber på, vil de også få større læringsutbytte (Imsen, 2006).

Men også de tradisjonelle lærerstyrte undervisningsmetoder som bruk av tavle, PowerPoint-presentasjoner, individuelle skriveoppgaver og tekstlesing, fungerer, ifølge elevene. Hovedtendensen er at lærerne gjennomgår yrkesteorien **før** elevene utfører praktiske oppgaver for at elevene skal få økt utbytte av praksis som gjennomføres etter den teoretiske gjennomgangen. Dette er et overraskende funn sammenlignet med tidligere forskning der slike metoder i mindre grad ansees som læringsfremmende (Bødtker-Lund et al., 2017; Imsen, 2009; Nordahl et al., 2011). I en lærerstyrt undervisning av yrkesteori i klasseromskontekst kan lærerne forankre teorien til praktiske eksempler ofte formidlet verbalspråklig, men også ved konkrete praktiske gjøremål. Formålet er å gi elevene en helhetsforståelse ved at teori kobles til praksis før elevene selv prøver ut teorien i praktiske oppgaver. Denne tilnærmingen kan også åpne for refleksjon av tidligere yrkesteori og tidligere praksis (Haaland & Nilsen, 2018). Den lærerstyrte metoden er for elevene en kjent metode fra tidligere skolegang. Det kan være grunnen til at elevene gir uttrykk for at denne metoden gir dem trygghet i læringsprosessen av nytt kunnskapsstoff.

Teoretisk yrkeskunnskap betraktes av lærerne som en forutsetning for å mestre praktiske arbeidsoppgaver. Derfor velger lærerne å undervise i yrkesteori før elevene utfører praktisk arbeid, som er nødvendig i restaurant og matfagyrker siden praktiske prosesser innen RM fag ikke kan reverseres. En utfordring er at elever generelt på yrkesfag kan ha en negativ holdning til det å lære yrkesteori. Lærerne tilbakeviser dette, og understreker at elevene liker yrkesteori og teoriundervisningen, men at denne delen av opplæring er betinget av hvordan den gjennomføres ved at teori kobles til praksis. Dette bidrar til at yrkesteorien blir tilgjengelig for elevene. Lærerne er samstemte om at teoretisk forkunnskap er nødvendig før elevene "slippes løs" på kjøkkenet. Mat er ferskvarer, det er ikke et metall som kan smeltes om og brukes på nytt. Et matprodukt som blir ødelagt,



resultater i matsvinn og er lite bærekraftig. Derfor vil de fleste gjennomgå det grunnleggende teoretisk først, og deretter la elevene utføre praktisk arbeid under veiledning.

Når undervisningen skjer i verksted eller kjøkken, er utgangspunktet for læring praktiske arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser. Men praktiske læringsaktiviteter realiseres ved tett kobling til teoretisk yrkeskunnskap. Ifølge lærerne trekkes relevant yrkesteori inn i arbeidsoppgavene for å koble undervisningen i yrkesteori fra klasseromskonteksten til det praktiske arbeidet i kjøkken eller verksted. Denne koblingen vektlegges av lærerne og synes også å være den mest motiverende arbeidsmetoden for å elevene. Ofte jobber man to og to eller i større grupper på kjøkken der elevene er hverandres sparringspartnere og kritikere til arbeidet som gjøres, og der læreren fungerer som mester og veileder i arbeidsprosessen (Dreyfus & Dreyfus, 2000).

Entreprenørskap er en arbeidsform som har stor relevans i Restaurant og matfaget da dette er et kreativt yrke, hvor faget utvikler seg i ulike retninger hele tiden. Det kan derfor være en arbeidsform som kan motivere elevene fordi de her arbeider "for seg selv" og ikke for skolen/læreren (Ødegård & Ask, 2014). Her får elevene samarbeide og være kreative. Likevel er det bare i underkant av 30 % av elevene som mener dette er en arbeidsmåte som gir yrkesteoretisk læringsutbytte, her vises til funn i elevenes valg, jamfør tabell 5.

Elevene synes relativt positive til lærerstyrte undervisningsmetoder i klasseromskontekst. Dette kan være et overraskende funn tatt i betraktning at mange elever har utfordringer med tekstbaserte læringsaktiviteter og tester og prøver. John Hattie argumenter mot at testing og standardiserte prøver fører til læring (Hattie, 2009). Men i opplæring av yrkesteori kan elevene i RM oppleve det positivt å ha tester eller prøver fordi disse ofte er relatert til praktiske eksempler/ illustrasjoner og praktiske øvelser. Samtidig er det rimelig å anta at elevenes holdning til tester og prøver motiveres av egne faglige interesser. Slik kan elevene få bedre resultater enn det eleven tidligere har erfart for eksempel i teorifag i ungdomsskolen.

Yrkesforankret opplæring, hvor undervisningsmetodene som velges består av helhet og sammenheng, praksisnærhet og søkelys på kommende yrke, kan synes å være en selvfølge for erfarne lærere, mens elevene ser på undervisningsmetoder mer separat og har en tydeligere formening om hva som fungerer godt for dem. Lærerne mener at bruk av planleggingsverktøy som den didaktiske relasjonsmodellen med mål om å sette elevene i sentrum og sikre helhet og sammenheng i undervisningen, motiverer elevene for læring i yrkesteori, slik de uttalte seg om dette i fokusgruppeintervjuene. I denne studien viser elevenes erfaringer at lærerne har en yrkespedagogisk tilnærming som elevene er tilfredse med.

## Konklusjon

Arbeidet med yrkesteori utvikler seg kontinuerlig. Lærerne er ansvarlige for å skape motivasjon og gode arbeidsforhold. Når læreren legger til rette for opplæringen av yrkesteori, er elevene positive til å lære yrkesteori. Denne undersøkelsen identifiserer arbeid med yrkesteori i Restaurant og matfag med vekt på hvilke yrkesdidaktiske valg lærere foretar for elevenes læring av yrkesteori. Funnene fra denne studien viser at elevene er positive til yrkesteori, når de selv får være med å påvirke læringsmetoder og arbeide innenfor sitt interesseområde og kommende yrke. Elevene er klare i hvilke metoder de ønsker å jobbe med i yrkesteori og hva som motiverer dem. Elevene sier de fleste lærerne på Restaurant og matfag er gode på yrkesdifferensiering, motivasjon og elevmedvirkning når det skal jobbes med yrkesteori. Dette er i tråd med relevant forskning slik FAFO/Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet et al., 2013) og UiT-lørdagscafe (University of Tromsø, 2019) viser i sine rapporter.

Fokusgruppeintervjuene med lærere viser, slik de uttaler seg om dette, at de bruker et bredt spekter av metoder for å motivere, aktivisere og yrkesrette undervisningen for elever i Restaurant og matfag. Men de er lite spesifikke på hvilke som fungerer best, og mener dette varierer, og må tilpasses den enkelte elevgruppen. Lærerne i denne studien fremhever variasjon, elevmedvirkning og samarbeid som egnete metoder, og presiserer at praksisforankring med yrkesretting og differensiering er viktig når de underviser i yrkesteori. Lærernes undervisning synes lineær der de først gjennomgår teori i klasserom før de relaterer teorien til praktiske eksempler og praktiske arbeid. Koblingen mellom teori og praksis antas derfor å være utfordrende for elever før de utfører teorien i praksis.

Studien kan belyse et generelt fenomen for hvordan yrkesfaglærere tilrettelegger opplæring av yrkesteori i fag- og yrkesopplæringen. Kunnskap om elevenes preferanser om læringsmetoder kan være basis for faglærere når yrkesteori er tema for den didaktiske planleggingen. Målet bør være å sikre variasjon og differensiering for elevenes motivasjon. Studien viser også, på tross av RM-elevenes svake karaktergrunnlag fra grunnskolen, stort frafall og generelle utfordringer med tekstbasert opplæring (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022), tendenser om at RM-elevene er positive til læring av yrkesteori i klasseroms-kontekst og tradisjonelle undervisningsmetoder, slik lærerne underviser i yrkestoretiske emner. Om det trengs innovasjon i yrkestoretiske tilnærmingene viser ikke denne studien klart, men den viser at yrkesfaglærere differensier, yrkesretter, motiverer for yrkestoretisk kunnskap, og ser eleven og elevens potensiale.

## Sluttnote

<sup>1</sup> Etter Fagfornyelsen eller Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 er betegnelsen på programfagene *Bransje og arbeidsliv* og *Råvare, produksjon og kvalitet* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## Om forfatterne

**Eldbjørg Marie Schön** er førstelektor i yrkespedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hennes forskningsvirksomhet har fokus på entreprenørskap og læring. Hun er utdannet kokk, kostøkonom og yrkesfaglærer og har arbeidet som lærer, adjunkt og lektor med opprykk innen Restaurant og matfag i videregående skole i 17 år. Hun har siden 2008 undervist på yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag ved OsloMet.

**Ellen Beate Hellne-Halvorsen** er professor i utdanningsvitenskap med spesialfelt i norsk fagdidaktikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hun er skriveforsker med særlig interesse for skrivepraksiser i det yrkespedagogiske og yrkesfaglige feltet innenfor New Literacies-tradisjonen. Hun har doktorgrad om skriving i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Hun er norskfilolog og har undervisningserfaring fra studiene Norsk som andrespråk og Norsk med yrkesfaglig profil ved instituttet siden 2001, og har de siste årene undervist på Masterstudiet i yrkespedagogikk og Ph.d. programmet Utdanningsvitenskap ved Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier, LUI, OsloMet.

## Referanser

- Amundsen, B. (2015). *Sånn får vi en god skole*. Forskning.no.  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-samfunnskunnskap-barn-og-ungdom/sann-far-vi-god-skole-mener-skoleforskeren/498374>
- Andersen, B. E. & Pedersen, D. C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning, forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget AS.
- Andersen, R. K. & Andresen, S. (2016). *Rekruttering, frafall og overgang til læreplass på restaurant- og matfag* (Fafo-rapport 2016:09). Fafo.  
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/rekruttering-frafall-og-overgang-til-laereplass-pa-restaurant-og-matfag>
- Blixen, T. B. & Hellne-Halvorsen, E. B. (2022). All teachers are language teachers: A Norwegian study on how teachers in vocational education and training programs experience and reflect on complementary literacy practices and didactic strategies in multicultural classrooms. I L. M. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Red.), *Migration and inclusion in work life: The role of VET* (s. 307–341) (Emerging Issues in Research on Vocational Education & Learning, Vol. 7). Atlas Akademi.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1692466/FULLTEXT01.pdf>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæringen i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2000). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Goth, U. S. & Schön, E. (2014). "Learning by doing..." "Studentbedrift" som pedagogisk tilnærming til entreprenørskap i yrkesfaglærerutdannelsen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Om veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Damm Akademiske.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. [Ph.D. Avhandling, Universitetet i Oslo].
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Fafo.  
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/gull-av-grastein>

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademiske.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademiske.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191–211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny giv: Oppfølgingsprosjekt – samarbeid om oppfølging av ungdom: Eksempelsamling*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterøju*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Muhrman, K. (2022). How can students in vocational education be motivated to learn mathematics? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 47–70. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212347>
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2011). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.

- Nylund, M., Rosvall, P.-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 1–21.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- OECD. (2016). *Entrepreneurship at a Glance 2016*.  
[https://doi.org/10.1787/entrepreneur\\_aag-2016-en](https://doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2016-en)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic Books.
- Sevje, G. & Gustafson, T. (2013). *Ti kjennetegn på god undervisning: Videregående opplæring*. Pedlex.
- Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademiske.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- SSB. (2023, 16. mars). *Gjennomføring i videregående opplæring (2016–2022)*.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2022). *Elevens stemmer i skolen: Elevekunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Daam Akademiske.
- University of Tromsø. (2019, 3. mai). *Lørdagsuniversitetet: Dropout i skolene – unges egen opplevelse* [Facebook event]. Facebook.  
<https://nb-no.facebook.com/events/uit-norges-artiske-universitet-harstad/1%C3%B8rdagsuniversitetet-dropout-i-skolen-de-unges-egen-opplevelse/438822630219539/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplaner for Kunnskapsløftet*.  
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=166098>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å undervise om å undervise: Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Oslo.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utvær, B. K. S., Morud, E. B., Firing, K. H. K. & Rokkones, K. L. (2022). *Å bygge broer: Samarbeid på tvers i yrkesfag*. Universitetsforlaget.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and sosial motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Ødegård, I. K. R. & Ask, A. M. S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.

**The Nordic Journal of Vocational Education and Training** (NJVET) is a refereed academic journal creating a forum for the publication of research on vocational and professional education and training. It has a particular focus on issues at stake for vocational education and training in the Nordic countries, as these emerge in connection with wider international and transnational dynamics and trends.

**NJVET** invites original, scholarly articles that discuss the vocational and professional education and training, of young people as well as adults, from different academic disciplines, perspectives and traditions. It encourages diversity in theoretical and methodological approach and submissions from different parts of the world. All published research articles in **NJVET** are subjected to a rigorous peer review process based on two moments of selection: an initial editorial screening and a double-blind review by at least two anonymous referees. Clarity and conciseness of thought are crucial requirements for publication.

**NJVET** is published on behalf of Nordyrk, a Nordic network for vocational education and training.

Linköping University Electronic Press

ISSN: 2242-458X