

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2015

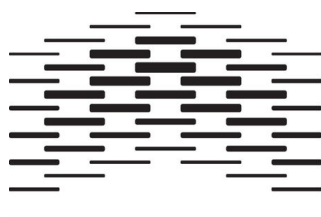
Alternativ vg3 i skole – Salgsfaget

Helhet og sammenheng mellom skole og praksis

Linda Sjo Bråthen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

FORORD

Masterstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus er snart ved veis ende. Jeg ser tilbake på en utfordrende og lærerik periode som har bidratt til personlig vekst og utvikling. Prosjektet hadde vært vanskelig å gjennomføre uten god hjelp og støtte fra mine omgivelser.

Først og fremst vil jeg takke elevene som har medvirket i prosjektet. Uten deres delaktighet hadde det ikke vært mulig å gjennomføre. Takk for deres engasjement og positive innstilling.

Takk til veileder Kjartan Kversøy ved HIOA for konstruktiv veiledning og ærlige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Du har vært til stor inspirasjon!

Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter i veiledningsgruppen for inspirerende samtaler og faglige diskusjoner. Kaffepausene sammen med dere har vært en glede! En spesiell takk til Svetlana som har delt gleder og frustrasjoner med meg gjennom hele studiet. Takk for følget og for godt vennskap.

Jeg retter også en stor takk til avdelingsleder Åshild Sviland som har møtt mine behov for fleksibilitet og individuelle tilpasninger i løpet av denne fireårs perioden. Mest av alt setter jeg pris på din støtte og oppmuntrende tilrop fra sidelinjen.

En stor takk til mine gode venner. Takk for at dere har dradd meg ut av "glassboblen" med latter, glede, gode samtaler, og korrekturlesing. Viktigst av alt; dere har hele tiden hatt tro på meg.

Den største takken går til familien. Til Kenneth for at du har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre denne reisen! Mine sønner Benjamin og Julian som har vist stor tålmodighet med "leksen" til mamma som de trodde aldri skulle ta slutt. Takk for at dere har fylt huset med barnelatter, venner og lek. Det har gitt meg inspirasjon og motivasjon!

Asker

Mai, 2015

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk, omhandler et utviklingsarbeid for oppstart og gjennomføring av undervisning på alternativ vg3 i skole. Studietilbudet gjelder for elever som ikke har fått tilbud om ordinær læreplass, og opplæringen skjer primært gjennom praksis i bedrift. Problemstillingen for prosjektet er hvordan utvikle alternativ vg3 i skole, med særlig fokus på helhet og sammenheng mellom læring i skole, og praksis i bedrift. Gjennom prosjektet har jeg hatt følgende tre fokusområder:

- Skaffe til veie relevante praksisplasser.
- Legge til rette for at elevene oppdager egen læring og utvikling ved praksis i bedrift
- Skape innhold i undervisningen på skolen, som tar utgangspunkt i elevens læring og oppdagelser i arbeidspraksis.

Med dette som utgangspunkt valgte jeg pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming, hvor formålet har vært å utvikle og forbedre egen praksis. Kvalitative data består av logger og intervju. Min forståelse av aksjonsforskning, og forankringen den har i mitt prosjekt, er i hovedsak inspirert av aksjonsforskere som McNiff, Whitehead og Hiim. For å skape struktur og systematikk gjennom forskningsarbeidet, har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene til Jean McNiff og Jack Whitehead.

Gjennom prosjektet har jeg benyttet et bredt utvalg av litteratur som har vært relevant for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har tatt utgangspunkt i Grendstads "Å lære er å oppdage", som har ledet meg videre til sentrale begreper som erfaringslæring, læring gjennom praksis, læring i praksisfelleskap, og refleksjon. I min behandling av teori knyttet til refleksjon har jeg vært opptatt av begrepene å *reflektere i handling*, og *reflektere over handling*.

Drøftingen av resultatene viser at elevene som deltar i undervisningstilbudet på alternativ vg3 i skole, har gode muligheter til å konvertere til det ordinære læreløpet i løpet av praksisperioden. Resultatene viser videre at elevene trenger mye øvelse og veiledning dersom refleksjon skal brukes som et nyttig læringsverktøy i undervisningen på alternativ vg3 i skole. Elevene opplever det som utfordrende å "oppdage" læring i praksis, men funn viser at gjennom bevisstgjøring, øvelse og samarbeid, utvikles elevenes evne til reflektere både *i handling* og *over handling*. Gjennom

forskningsarbeidet kommer det frem at det i enkelte bedrifter er vanskelig for elevene å opparbeide seg erfaring og læring knyttet til samtlige kompetansemål i vg3 læreplanen. Dette viser den gjensidige avhengigheten mellom skole og praksissted, for å tilby elevene en helhetlig opplæring som leder frem til fullført og bestått fagprøve på alternativ vg3 i skole.

Abstract

This Master Thesis in vocational Education deals with a development for startup and implementation of teaching in alternative Vg3 in School. The curriculum applies for students that has not been given ordinary apprenticeship, and the training happens primarily through practice in business. The main issue of the project is how to develop alternative VGg 3 in School, with particular focus on unity and coherence between learning in school and practise in business.

The project has three focus areas:

- Provide relevant internships
- Facilitate students so they can discover own learning and development.
- Create content in education at school, based on the students learning and discoveries in practise.

On this basis I have chosen educational action research as approach, where the main purpose has been to develop and improve own practise. Qualitative data consists of logs and interviews. My understanding of action research and the anchoring it has in my project is mainly inspired by action researchers such as McNiff, Whitehead and Hiim. In order to create stucture and systematics throughout the research i have associated my research questions to Jean McNiff and Jack Whitehead.

Throughout the project i have used a wide selection of litterature that has been relevant for the question posed and the research questions. I have based my theory on Grenstads "Å lære er å oppdage", that has led me to key concepts such as experiential learning, learning through practise, learning in communities of practise and reflection. In treatment of theory related to reflection i have been particularly concerned about terms like *to reflect in action* and *to reflect on action*.

The discussion of results shows that the participating students on alterative vg3 in school have great opportunities to convert to the ordinary apprenticeship during the practise periode. The results of the research also shows that the students need substantial exercise and guidance if reflection is to be used as useful learning tool in the education of alternative vg3 in school.

Findings also show that the students find it challenging to "discover" learning in practise. They completed many work processes without being able to put into words what they had learned, or look in context with the competence goals of the curriculum of Vg3. Through awareness, practise and cooperation the students' abilities to reflect evolves, both *in action* and *on action*. The research reveals that it is difficult for some of the students to cover all competence goals in the curriculum at the companies where they have internship. This shows the interdependence between the school and the practise place in order to offer the students comprehensive training that will lead to completing and passing the examination.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	9
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	10
1.1.1 <i>Alternativ vg3 i skole for elever som ikke får læreplass</i>	11
1.1.2 <i>Utprøving av forsterket alternativ vg3 i skole</i>	12
1.2 <i>Bakgrunn for valg av problemstilling</i>	12
1.3. <i>Presentasjon av problemstilling</i>	14
1.3.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	14
1.4 <i>Førførståelse</i>	14
1.5 <i>Avgrensning av oppgaven</i>	15
1.6 <i>Begrepsavklaringer</i>	16
1.7 <i>Oppgavens oppbygging</i>	17
2.0 GROVPLAN MED UTGANGSPUNKT I DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELL	19
2.1. <i>Deltagernes forutsetninger</i>	19
2.2. <i>Målet med aksjonsforskningen</i>	21
2.3 <i>Rammebetingelser</i>	22
2.4. <i>Innhold og fremgangsmåte i utviklingsarbeidet</i>	23
2.5 <i>Læreprosessen – induktiv læring</i>	25
2.6 <i>Vurdering i aksjonsforskningsprosjektet</i>	25
2.7 <i>Oppsummering</i>	26
3.0 FØRINGER I PLANVERKET	26
3.1 <i>Kunnskapsløftet og opplæringsloven</i>	26
3.2 <i>Læreplanens generelle del</i>	27
3.3 <i>Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten</i>	27
3.4 <i>Service og Samferdsel – Salgsfaget</i>	29
4.0 TEORETISK GRUNNLAG	32
4.1 <i>Å lære er å oppdage</i>	33
4.1.1 <i>Å oppdage er en prosess</i>	33
4.1.2 <i>Meningsbærende undervisning</i>	35
4.2 <i>Læring</i>	37
4.2.1 <i>Læringens innholdsdimensjon</i>	37
4.2.2 <i>Erfaringslæring</i>	38
4.2.3 <i>Læring gjennom praksis</i>	40
4.2.4 <i>Læring i praksisfelleskap</i>	44
4.3 <i>Refleksjon</i>	47
5.0 FORSKNINGSDESIGN	51
5.1 <i>Valg av forskningsstrategi</i>	51
5.1.1 <i>Aksjonsforskning</i>	51
5.1.2 <i>Kvalitativ tilnærming i prosjektet</i>	53
5.1.3 <i>Aksjonsforskning i egen praksis</i>	54
5.1.4 <i>Demokrati i aksjonsforskning og i eget prosjekt</i>	55
5.1.5 <i>Hermeneutikk og Winters Hermeneutiske prinsipper</i>	57
5.2 <i>Datainnsamling i prosjektet</i>	60
5.2.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	60

5.2.2	Analyse av kvalitative forskningsintervju	62
5.2.3	Logger.....	63
5.2.4	Refleksjonslogger - FIFF.....	64
5.2.5	Analyse av logger i FIFF.....	65
5.3	<i>Etiske betraktninger</i>	67
5.4	<i>Gyldighet og pålitelighet</i>	69
5.5	<i>Utvelgelse og presentasjon av data</i>	71
6.0	PRESENTASJON AV TILTAK OG FUNN	71
6.1	<i>Første forberedelsesfase - Informasjonsmøte og individuelle samtaler 3. 11. 2013.....</i>	72
6.2	<i>Forberedelsesfase - skaffe til veie relevante praksisbedrifter 3. 11.13 – 22.12.14</i>	73
6.3	<i>Igangsetting av utviklingsarbeidet mandag 1. desember 2013.....</i>	74
6.4	<i>Oppstart av praksisperioden og bruk av elevlogger i november og desember 2013.....</i>	75
6.4.1	Praksis i bedrift	75
6.4.2	Bruk av logg i perioden november- desember 2013	76
6.5	<i>Evaluering av oppstartsperioden november og desember 2013.....</i>	77
6.6	<i>Hvorfor vi valgte FIFF som verktøy for loggskrivning og dokumentasjon</i>	79
6.6.1	Gjennomføring loggskrivning 5. januar – 31. mars 2015	80
6.6.2	Hvordan opplevde elevene å bruke FIFF?	81
6.6.3	Hva kom til syne i FIFF elevlogger skrevet i perioden januar-mars 2014?	82
6.7	<i>Teoriundervisning på skolen og praksisbaserte oppgaver</i>	85
6.7.1	Oppsummering og vurdering av undervisning på skolen og praksisbaserte oppgaver.....	87
7.0	DRØFTING AV RESULTATER	90
7.1	<i>Erfaringslæring</i>	90
7.2	<i>Læring i praksisfelleskap.....</i>	91
7.3	<i>Læring gjennom praksis.....</i>	93
7.4	<i>Bruk av logger – FIFF som refleksjonsverktøy.....</i>	94
7.5	<i>Praksisbaserte oppgaver og undervisning på skolen</i>	96
7.6	<i>Erfaringer i tilknytning til metode.....</i>	97
8.0	Konklusjoner fra funn i forskningen og veien videre	99
	Litteraturliste	101

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk omhandler et aksjonsforskningsprosjekt, for oppstart og gjennomføring av undervisning i Salgsfaget på alternativ vg3 i skole.

Studieløpet er et tilbud til elever som ikke har fått tilbud om lærekontrakt, men som ønsker å fortsette utdanningen mot fagprøve i Salgsfaget. Undervisningen foregår i kombinasjon mellom skole og praksis i bedrift.

Forskningen er gjennomført i perioden november 2013 til juni 2014, og gjennom oppgaven vil jeg synliggjøre hvordan vi har planlagt, gjennomført og evaluert ulike tiltak for å skape helhet og sammenheng mellom skole og arbeidspraksis.

Oppgaven fokuserer spesielt på betydningen av refleksjon som et viktig læringsverktøy, og som et sentralt begrep for å forene elevenes to praksisfelleskaper; skole og arbeidsliv. Arbeidet er gjennomført lokalt på skolen, men jeg mener resultatene kan være overførbare til andre skoler som skal gjennomføre tilsvarende utdanningsløp.

Jeg er utdannet Diplomøkonom fra BI Oslo, i tillegg til at jeg har Praktisk Pedagogisk Utdanning fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Da jeg høsten 2007 startet som fag- og kontaktlærer ved Service og Samferdsel vg1, hadde jeg ti års arbeidserfaring fra privat sektor innen markedsføring og salg. Jeg arbeider nå som faglærer i Prosjekt til fordypning på vg2, og siden desember 2013 har jeg vært faglærer og kontaktlærer for elever på alternativ vg3 i skole. Siden jeg begynte som lærer i 2007, har jeg vært opptatt av samarbeidet mellom skole og næringsliv, og spesielt hvordan arbeidspraksis gjennom faget Prosjekt til fordypning kan bidra til å utvikle elevenes helhetlige yrkeskompetanse. Gjennom mitt engasjement for læring i praksis, og gjennom mitt arbeid med faget Prosjekt til fordypning, har jeg opparbeidet meg vesentlig erfaring og kunnskap som har vært nyttig gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet.

I oppgavens innledningskapittel vil jeg videre gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, presentere prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også kort gjøre rede for valg av forskningstilnærming. Avslutningsvis vil jeg presentere leseren for oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Yrkesfagene er en sentral del av det norske utdanningstilbudet, og behovet for faglært arbeidskraft er økende. Framskrivinger fra Statistisk Sentralbyrå (2014)¹, viser at Norge kan mangle så mange som 20.000 fagarbeidere i 2035. På oppdrag fra NHO, gjennomførte Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, heretter kalt NIFU, en kartlegging av kompetansebehovet blant NHOs medlemsbedrifter fra nå og fem år frem i tid. I overkant av 5000 medlemsbedrifter deltok i undersøkelsen, og resultatene ble offentliggjort i NHOs Kompetansebarometer i mars 2015². Tall fra undersøkelsen viser at omtrent hver tredje NHO-bedrift har behov for ansatte med yrkesfaglig utdanning.

Samtidig som det er et økende behov for yrkesfaglig arbeidskraft, er det et stort frafall blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. I følge rapport fra SSB, "Gjennomstrømming i videregående opplæring", 2008-2013 (2015)³, var gjennomstrømmningen ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i 2008- kullet på totalt 57 prosent. Flere studier viser at en stor del av frafallet i videregående opplæring skjer i overgangen mellom det andre og det tredje opplæringsåret, og at dette i hovedsak gjelder yrkesfaglige utdanningsprogram.

Samfunnskontrakten

Som et ledd i at flere skal fullføre videregående opplæring, underskrev Kunnskapsdepartementet og partene i arbeidslivet våren 2012 «Samfunnskontrakten for flere læreplasser». Samfunnskontraktens overordnede mål er å forplikte myndighetene og partene i arbeidslivet til å forankre fagopplæringen i alle relevante bransjer og sektorer, og få lærekontrakter til alle elever som ønsker det.

¹ <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivinger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-med-alternative-forutsetninger-for-innvandring>

² <https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/kompetansebarometer/nifuarbeidsnotat-2015-5-siste.pdf>

³ http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201145/rapp_201145.pdf

Dette betyr at arbeidsgivere og fagorganisasjoner påtar seg forpliktelser om å nå følgende resultatmål innen utgangen av 2015:

- Antall godkjente læreplasser økes med 20 prosent, i forhold til nivået ved utgangen av 2011.
- Øke antall voksne som tar fag- eller svenneprøve
- Øke andelen lærlinger som fullfører eller består med fag – eller svenneprøve

Samfunnskontrakten inneholder flere tiltak som de ulike partene i avtalen har plikt til å gjennomføre for å oppnå resultatmålene. Blant annet stilles det krav til inntak av lærlinger i statlige virksomheter. For å stimulere nye bedrifter til å ta imot lærlingen ble det fra januar 2014 besluttet å gi et stimuleringsstøtte på kr 50.000 til bedrifter som tegner lærekontrakter for første gang. Andre tiltak i Samfunnskontrakten for å øke gjennomføringsgraden, er blant annet å gjennomføre forsøk med alternative modeller til vg3 i skole, for elever som ikke får læreplass.

1.1.1 Alternativ vg3 i skole for elever som ikke får læreplass.

I følge Opplæringslovens § 3-3, har elever som ikke får læreplass lovfestet rett til å fullføre sin yrkesfaglige utdanning i skole, og det er fylkeskommunene som er ansvarlig for å gi elevene et tilbud om alternativ vg3 i skole (Opplæringslova, 1998)⁴. I Stortingsmelding nr. 20, "På rett vei"⁵ (2012-2013) presenteres det ulike utfordringer med alternativ vg3 i skole, slik det ble organisert frem til 2013. Strykprosenten for elever som har avsluttet yrkesopplæringen med vg3 i skole, er høyere enn for ordinære lærlinger, og det er færre kandidater som avslutter fagprøven med resultatet "Meget godt bestått". Elevgruppen som starter på alternativ vg3 i skole har i større grad enn de som fortsetter i den ordinære lærlingordningen, svakere resultater og/eller høyere fravær. Det kan derfor være utfordrende for elevene å fullføre utdanningen i løpet av et år. Slik vg3 i skole har vært organisert, er det også en utfordring med at elevene ikke blir en del av et fagmiljø, hvor de kan dra nytte av erfaringer fra andre lærlinger og kolleger. Læreplanene for vg3 og vurdering av fagprøven i prøvenemnda er tilpasset arbeidslivets

⁴<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

⁵<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

krav, og ikke skolens, noe som gjør det vanskelig for elevene å gjennomføre og bestå fagprøven.

1.1.2 Utprøving av forsterket alternativ vg3 i skole

I Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) ble det foreslått nye måter å gjennomføre alternativ vg3 i skole på. I samfunnskontrakten for flere læreplaner har partene kommet til enighet om å gjennomføre forsøk med alternativer til Vg3 i skole som ligger tett opptil det reelle arbeidslivet. Dette innebærer at opplæringen i forsøket skal utvikles i nært samarbeid mellom skoler og det lokale arbeidsliv, slik at avlagt prøve til fag- eller svennebrev blir anerkjent i samme grad som opplæring i den ordinære lærlingeordningen. I de nye forsøkene utvides opplæringstiden fra 12 til 18 måneder.

Høsten 2013, fikk egen skole i samarbeid med kommunens Veiledningstjeneste, oppdrag fra fylkeskommunen om å gjennomføre utprøving av forsterket vg3. Utprøvingen innebærer utvidet opplæringstid, og økt omfang av opplæring gjennom praksis i bedrift. Tilbudet ble gitt til elever innen samtlige programområder, som i august 2013 ikke hadde fått tilbud om lærekontrakt. 1. november 2013 startet jeg som kontaktlærer for elever innen samtlige programområder, i tillegg til at jeg hadde fagansvaret for elevene som var tilknyttet Service og Samferdsel.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

What is my concern? Why am I concerned? (Whitehead & McNiff, 2012)

Utviklingsarbeidet startet med en bekymring knyttet til gjennomføring av forsterket vg3 i skole, og hvordan vi kunne gjennomføre undervisningen på best mulig måte for elevene, og i tråd med de retningslinjer som var gjeldende for utprøvingen.

Et av kravene fra fylkeskommunen var at elevene skulle være minimum femti prosent av opplæringstiden i praksis. Ved egen skole ble det besluttet å øke omfanget til åtti prosent, hvilket betyr at elevene skulle være i praksis fire dager per uke, og en dag per uke på skolen. Arbeidet med å skaffe til veie praksisplasser ville foregå som et samarbeid mellom skole og den enkelte elev, men det var skolen som hadde det overordnede ansvaret i denne prosessen. Dette så vi kunne være utfordrende av flere årsaker. Deltagerne var elever som av ulike årsaker ikke hadde lyktes i arbeidet med å skaffe til veie læreplan, hverken ved egen innsats eller ved hjelp av Fagopplæringen eller Veiledningstjenesten. På bakgrunn av dette var jeg bekymret for hvordan

elevgruppen ville bli møtt i det lokale næringsliv, og om bedriftene ville være skeptiske til å ta imot elever i praksis som var tilknyttet dette studieløpet.

Et annet relevant spørsmål var også om det var mulig å skaffe til veie tilstrekkelig antall praksisplasser. På grunn av oppstartstidspunktet som ble satt til desember 2013, kunne dette være utfordrende da skolen allerede hadde formidlet praksisplasser i forbindelse med Prosjekt til fordypning på vg1 og vg2, i tillegg til at elevene som ønsket lære plass på vg2 også hadde startet søkeprosessen. Jeg så det derfor som utfordrende at behovet for praksisplasser på forsterket vg3 i skole kom i tillegg.

Omfanget av praksis, fire dager per uke, kunne føre til at bedriftene vegret seg for å tilby elevene praksisplasser. Bedriftene ville i langt større grad bli involvert i elevens totale opplæring i prosessen frem mot fagprøven. Selv om opplæringen skulle være et samarbeid mellom skole og bedrift, kunne bedriftene oppleve dette ressurskrevende. Å drive med kompetanseutvikling og læring er ikke bedriftens kjerneområde, og bedriftene kunne oppleve at ansvaret ble for omfattende. Elevene skulle, gjennom denne organiseringen, tilbringe mye tid i praksis, og bedriftene ville større grad enn for eksempel gjennom praksis en dag per uke, legge vekt på hvordan eleven ville passe inn i det sosiale praksisfelleskapet på arbeidsplassen.

Fylkeskommunen åpnet i den nye utprøvingen for at elevene kunne konvertere til det ordinære læreløpet underveis i praksisperioden. Elevene ville da få fratrukket i læretiden for den perioden de har gjennomført i praksis. På bakgrunn av dette var det viktig at jeg som faglærer på en tilfredsstillende måte la til rette for at elevene sikret dokumentasjon på det arbeidet de har utført i praksis, og de kompetansemål de har arbeidet med både på skolen og i bedrift. Muligheten for å konvertere til det ordinære læreløpet var også avgjørende for at vi primært ønsket å skaffe til veie praksisbedrifter som allerede var godkjente lærebedrifter, eller bedrifter som var positive til å iverksette prosessen med sentral godkjenning.

Selv om mesteparten av opplæringen skulle foregå i bedrift, hadde jeg som faglærer og kontaktlærer det formelle ansvaret for elevens opplæring. Gruppen på forsterket vg3 i skole hadde status som elever og ikke som læring. Det ville dermed bli mitt ansvar som faglærer at elevene fikk den opplæringen de skulle i forhold til kompetansemål fra

vg3 læreplan. Dette så jeg på som utfordrende, da store deler av opplæringen vil skje uten at jeg som faglærer ville være direkte tilstede i opplærings situasjon.

1.3. Presentasjon av problemstilling

Prosjektet startet med mine tanker om hvordan vi skulle gjennomføre forsterket vg3 i skole på best mulig måte for elevene, og innenfor gjeldende rammer for utprøvingen.

Arbeidet med kompetansemålene fra læreplanen skjer primært i bedrift. Det er derfor vesentlig at vi legger til rette for at elevene reflekterer over erfaringer og opplevelser de gjør seg i praksis. Jeg ønsker å planlegge undervisningen slik vi legger til rette for at elevene blir bevisst læringen som skjer i praksis, og ser denne i sammenheng med kompetansemål fra vg3 læreplan. I samarbeid med elevene ønsket jeg å utvikle en undervisningsmetode som innebærer nær sammenheng mellom praksis og teori. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan utvikle forsterket vg3 i skole, med særlig fokus på helhet og sammenheng mellom undervisning i skole og praksis i bedrift?

1.3.1 Forsknings spørsmål

Gjennom oppgaven retter jeg fokuset mot flere områder som jeg har valgt å konkretisere gjennom følgende tre forsknings spørsmål:

- Hvordan skaffe til veie relevante praksisplasser?
- Hvordan legge til rette for at elevene "oppdager" egen læring og utvikling gjennom praksis i bedrift?
- Hvordan legge til rette undervisningen på skolen med utgangspunkt i elevens læring og oppdagelser i arbeidspraksis?

1.4 Førforståelse

Som lærer i faget Prosjekt til fordypning på vg1 og vg2, har jeg vært opptatt av å utnytte muligheten faget gir for praksis i bedrift. Jeg synes det er viktig at elevene gjennom skolen får direkte erfaring med innhold og arbeidsoppgaver innen valgte fagområder. I tillegg til faglig utvikling, har de også muligheten for å opparbeide seg nyttig erfaring om andre forhold i arbeidslivet som for eksempel arbeidsmiljø og yrkesetikk. Gjennom flere års erfaring med Prosjekt til fordypning, har jeg erfart at det er en del forutsetninger som må være tilstede for at praksisperioden skal fungere tilfredsstillende, og på en slik måte at elevene opplever arbeidspraksis som nyttig og lærerikt. Blant annet er det

viktig at elevene får varierte arbeidsoppgaver som oppleves som relevante og meningsfulle. I tillegg er det viktig at elevene blir godt ivaretatt, og inkludert i bedriftens sosiale miljø. Etter min erfaring er nøkkelen for å få dette til, hyppig oppfølging i bedrift. Elevene skaffer ofte til veie praksisplasser på egenhånd, og det er ikke alltid bedriften har forstått at hensikten med arbeidspraksis er læring og faglig utvikling. Vi ser at elevene kan bli hensatt til å utføre forefallende oppgaver over flere praksisdager, og at bedriftene ser på elevene som gratis arbeidskraft. Etter samtale med bedriften hvor de blir nærmere orientert om hensikten med elevenes praksisdeltagelse opplever jeg ofte at bedriften endrer holdning til praksiseleven, og i større grad legger til rette for elevens faglig utvikling. Et godt samarbeid mellom skole og bedrift er derfor viktig for elevens utvikling og trivsel.

Gjennom praksisperioden må vi kontinuerlig arbeide med å bevisstgjøre elevene på egen utvikling og læring. I faget Prosjekt til fordypning ha jeg gjort dette gjennom underveissamtaler i bedrift og oppfølgingssamtaler på skolen, i tillegg til at elevene skriver logger. Dette er imidlertid en prosess hvor elevene trenger veiledning og trening i det å sette ord på handlinger, erfaringer og læring. Dersom vi på en god måte legger til rette for dette, opplever jeg ofte at elevene får bedre læringsutbytte av praksisperioden.

Ulikhetene mellom faget prosjekt til fordypning og forsterket vg3 i skole er mange. Imidlertid mener jeg at min førforståelse basert på de erfaringer jeg har gjort meg gjennom Prosjekt til fordypning vil komme til nytte i arbeidet med forsterket vg3 i skole.

1.5 Avgrensning av oppgaven

Jeg har valgt å avgrense forskningen i dette prosjektet til å gjelde elever som representerer programområdet Salgsfaget. Bakgrunnen for dette er at jeg i tillegg til kontaktlærer også er faglærer for gruppen, og har dermed det totale opplæringsansvaret for elevene både i bedrift og i skole. Elevene innen de andre fagområdene, og prosessen knyttet til gjennomføring av deres opplærings situasjon er derfor ikke en del av forskningen. Årsaken til at de andre programområdene er nevnt innledningsvis er for å gi leseren en forståelse for bakgrunnen til utviklingsarbeidet, og hvilke rammebetingelser vi hadde som utgangspunkt ved oppstart av prosjektet.

Forsterket vg3 i skole er et utprøvningsprosjekt, og har dermed ikke vært gjennomført etter tilsvarende modell tidligere. Det har derfor vært en omfattende utviklingsprosess

hvor mange tiltak er iverksatt, evaluert og forbedret underveis. I denne sammenheng kan jeg blant annet nevne struktur for oppfølging av nye praksisbedrifter, og dokumentasjon, oppfølging av elever i bedrift og vurdering. Dette er sentrale og viktige forhold som vi har jobbet med parallelt i utviklingsprosessen, men som på grunn av forskningens omfang ikke inngår som en del av prosjektet.

Tidsrammen for aksjonsforskningsprosjektet er også avgjørende for hvilke eksempler og aksjoner som presenteres i denne oppgaven. Aksjonene som inngår i forskningen er gjennomført i perioden november 2013- april 2014. Forskningsprosjektet ble dermed avsluttet i april 2014, men prosjektet forsterket vg3 i skole fortsetter frem til fagprøven gjennomføres i juni 2015.

1.6 Begrepsavklaringer

Under følger forklaring på sentrale begreper, og deres betydning slik de er brukt i oppgaven.

Alternativ vg3 i skole

I dette prosjektet brukes alternativ vg3 i skole når det refereres til ordningen slik den ble gjennomført frem til 2013. I denne modellen var gjennomføringstiden 12 måneder, og opplæringen ble primært gjennomført som undervisning i skole. I oppgavens innledningsdel referer jeg til det nåværende løpet som alternativ vg3. Jeg valgte bevisst å ikke benytte begrepet forsterket vg3 i skole innledningsvis, da dette ikke ble introdusert for leseren før i kapittel 1.1.2.

Forsterket vg3 i skole

Dette begrepet brukes i forbindelse med utprøvningsprosjektet for ulike måter å gjennomføre alternativ vg3 i skole. Utprøvningsprosjektene ble iverksatt i fem fylker fra om med skoleåret 2013/2014. Gjennomføringstiden er utvidet til 18 måneder, og minimum 50 prosent av opplæringen foregår i bedrift.

FIFF

Digitalt refleksjons- og dokumentasjonsverktøy, som elevene bruker som verktøy for loggskrivning i refleksjonsprosessen. FIFF vil bli nærmere beskrevet i oppgavens teoretiske del (kapittel 4).

Analysegruppe

Medstudenter på masterstudiet er tilknyttet læringsgruppen som jeg er en del av. Veileder er også deltager i analysegruppen, som har bistått i arbeidet med å analysere logger.

1.7 Oppgavens oppbygging

I denne delen vil jeg forklare oppgavens oppbygging, og kort gjøre for rede innholdet I de ulike kapitlene. For å skape oversikt og struktur gjennom prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene til Whitehead og McNiff (2012).

Kapittel 1

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av tema for forskningen, i tillegg til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene *What is my concern?* og *Why am i concerned?* (Whitehead og McNiff, 2012).

Kapittel 2

I kapittel 2 beskrives grovplanen som ble utarbeidet i forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet. Jeg viser hvordan jeg tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen for å strukturere planen, og for å skape en systematisk oversikt over rammebetingelser og forhold som kan påvirke arbeidet underveis. Jeg presenterer de ulike kategoriene i modellen, og hvordan jeg relaterer dem til eget prosjekt. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av hva jeg kan, og hva jeg vil gjøre gjennom prosjektet for å skape utvikling og for å forbedre egen praksis. *What can i do about it? What will i do about it?* (Whitehead & McNiff, 2012)

Kapittel 3

Denne delen omhandler ulike opplærings- og styringsdokumenter som er aktuell i forhold til oppgavens tematikk. Jeg tar for meg Kunnskapsløftet, føringer i læreplanverket i tillegg til lover og forskrifter. Jeg vil også gjøre rede for faget Forsterket vg3 i skole.

Kapittel 4

I dette kapitlet vil jeg videre gjøre rede for den teoretiske tilnærmingen i prosjektet, og hvilke teoretikere som har vært sentrale for meg gjennom arbeidet.

Jeg tar utgangspunkt i Grendstads "Å lære er å oppdage" (2012), og vil deretter knytte dette til begrepet læring, elevenes læring gjennom erfaring i praksis, og elevenes læring som deltagere i et praksisfelleskap. Jeg vil også belyse begrepet refleksjon, blant annet basert på Donald Schøns beskrivelser av refleksjon *i* handling, og refleksjon *over* handling. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg belyse de ulike stadiene i refleksjonsprosessen før jeg til slutt oppsummerer refleksjonsbegrepet relatert til eget prosjekt. I tillegg til Grendstad og Schön, vil jeg trekke frem teoretikere som Dreyfus og Dreyfus, Nielsen og Kvale, Ileris, Lave og Wenger og Vygotsky, for å belyse elevenes læring og utvikling gjennom det sosiale felleskapet på i skole og i praksis.

Kapittel 5

I denne del av oppgaven belyser jeg forskningstilnærming jeg har valgt. Jeg begrunner hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metode og hvordan metoden er benyttet i prosjektet. Videre gjør jeg rede for forhold jeg må forholde meg til som forsker i egen praksis. I dette kapitlet gjør jeg også rede for hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan dataene skal presenteres, tolkes og vurderes. Jeg vil drøfte etiske forhold i forbindelse med forskningsarbeidet, før oppmerksomheten til slutt rettes mot prosjektets gyldighet og validitet. *How do i gather data to show the situation as it is?. How do i gather data to show the situation as it develops?* (Whitehead & McNiff, 2012)

Kapittel 6

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har gjennomført prosjektet. Jeg gjør rede for hvordan vi har arbeidet med oppstarten av forsterket vg3 i skole, og hvordan de ulike aksjoner er gjennomført. Jeg vil også beskrive hvordan jeg har lagt til rette for refleksjon som læringsverktøy. Jeg vil i denne delen av oppgaven også gjøre rede for hvordan jeg har brukt logger gjennom prosjektet. *How do i show that I am influencing learning?* (Whitehead & McNiff, 2012)

Kapittel 7

Prosjektet blir avsluttet med en drøfting av prosessen sett i lys av oppgavens problemstilling, og mot perspektiver som er presentert i oppgavens teoretiske del. Til slutt vil jeg se på erfaringene jeg har gjort meg underveis i arbeidet, og hvordan vi kan dra nytte av erfaringene i det videre arbeidet med alternativ vg3 i skole. *How do i modify my ideas and practises in light of my evaluation?* (Whitehead & McNiff, 2012)

2.0 GROVPLAN MED UTGANGSPUNKT I DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELL

I dette kapitlet vil jeg beskrive grovplanen som ble utarbeidet i forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet. For å strukturere planen, og for å skape oversikt over situasjonen har jeg valgt å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Deltagernes forutsetninger, rammefaktorer, læreprosess og vurdering er sentrale elementer i planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektet. De ulike kategoriene i modellen, og hvordan de er relatert til prosjektet presenteres fortløpende.

2.1. Deltagernes forutsetninger

Elevene

Fem av elevene knyttet til Service og Samferdsel deltar i prosjektet. Elevgruppen er sammensatt og har ulike forutsetninger for å ta fatt på forsterket vg3 i skole. Noen av elevene er motiverte for å ta fatt på studieløpet, og ser klart målet om bestått fagprøve eller læreplass, andre ser på det som en plikt, da de ikke har ordinært arbeid eller en potensiell læreplass i sikte. Dette er i utgangspunktet ikke en situasjon de ønsker, og er dermed kan de være mindre motivert. For noen virker det også inn på motivasjonen at de ikke får lønn når det er i praksis, slik de ville gjort i det ordinære læreløpet.

Enkelte elever har lav selvfølelse da flere har søkt mange læreplasser uten å lykkes. Dette kan gjøre at de synes det er vanskelig å ta fatt på et nytt løp, hvor forutsetningen er at de skal ut i ny prosess som «arbeidssøker» i forbindelse med praksisplass. Dette kan også påvirke måten de tar til seg læring på, både på skolen og i praksis. I starten av prosjektet blir det derfor viktig å legge til rette slik at elevene opplever mestringsfølelse og blir trygge på hva forsterket vg3 i skole innebærer.

Elevene har ulik arbeidserfaring, men samtlige elever har vært i praksis i forbindelse med faget Prosjekt til fordypning på vg2. Elevens erfaringer fra praksisperioden varierer. Noen har hatt relevante oppgaver og har gode erfaringer fra praksis, mens andre sier at de ikke har lært noe, og at de har utført svært begrensede arbeidsoppgaver. De erfaringene elevene har gjort seg i Prosjekt til fordypning er viktig i det videre arbeidet, både med hensyn til ny praksisplass og hvordan vi skal gjennomføre undervisningen på skolen.

Samtlige elever er minoritetsspråklige, og det varierer hvor godt de behersker norskspråket, både muntlig og skriftlig. Dette vil påvirke hvordan jeg planlegger innholdet i forsterket vg3 i skole, og hvordan jeg som faglærer og kontaktlærer på best mulig måte kan lede dem mot målet om bestått fagprøve. Dette kan også føre til at elevene trenger ekstra oppfølging både i bedrift og på skolen, i tillegg til at det kan føre til begrensninger når de er ute i praksis. På bakgrunn av egne erfaringer med minoritetsspråklige elever opplever jeg at spesielt faguttrykk kan være utfordrende, i tillegg til kommunikasjon med kolleger og kunder. Dette må jeg ta hensyn til i det videre arbeidet, slik at vi på best mulig måte kan legge til rette for at dette ikke blir et hinder for den enkelte elev på veien mot målet om å gjennomføre fagprøven.

Praksisbedriftene

Bedriftene har ulik erfaring og kompetanse når det gjelder å ha elever i praksis. En av bedriftene har vært lærebedrift over flere år, og er godt kjent med kompetansemål fra vg3 læreplan, og hvilken kompetanse som kreves av eleven for å kunne gjennomføre og bestå fagprøven. Bedriften har utviklet gode systemer for oppfølging av lærlinger og en struktur for arbeid med de ulike. Denne kompetansen kan overføres til arbeidet med praksiselever.

De resterende bedriftene er ukjent med kompetansemål og innhold i læreplan, og hva det vil si å ha praksiselever som skal gjennomføre fagprøve. Dette kan påvirke hvilke type oppfølging de ulike bedriftene har behov for, i tillegg til hvordan jeg som faglærer følger opp elevens faglige utvikling i praksis.

Læreren

Som faglærer på Service og Samferdsel gjennom åtte år har jeg opparbeidet meg kompetanse og erfaring med både læreplaner, undervisningsmetoder, og innholdet i både kontaktlærer og faglærerrollen. Gjennom erfaring og kontinuerlig kompetanseheving har jeg opparbeidet meg en trygghet i min rolle som lærer. Dette mener jeg vil gjenspeile seg i mitt møte med både elever og bedrifter, og ikke minst vil det påvirke hvordan jeg planlegger og gjennomfører både undervisningen og prosjektet. Jeg mener at det også kan bidra til større fleksibilitet underveis i prosjektet, da jeg har trygghet og forutsetninger for å takle uforutsette hendelser som kan oppstå underveis.

Som faglærer i Prosjekt til fordypning gjennom flere år, har jeg opparbeidet meg et nettverk av praksisbedrifter i det lokale nærmiljøet. Dette vil jeg dra nytte av i første fase av prosjektet, som dreier seg om å skaffe til veie praksisplasser for samtlige elever. Jeg har også opparbeidet meg kunnskap om interne forhold i bedriften som arbeidsmiljø, type ansatte, holdninger osv. Ved forsterket vg3 i skole gjennomføres store deler av elevens opplæring i praksis. I det ordinære læreløpet er det bedriftene sitt ansvar at elevene har en faglig utvikling, og at de jobber systematisk med kompetansemålene i læreplanen. I dette prosjektet har skolen og jeg som faglærer hovedansvar for elevens faglige- og sosial utvikling, og for å lede elevene frem til gjennomført og bestått fagprøve. Denne erfaringen er ny for meg, og jeg ser at det vil påvirke de ulike fasene i utviklingsarbeidet.

Deltagernes ulike forutsetninger som beskrevet over, vil kreve en fleksibel organisering av prosjektet. Dette betyr at både innhold, opplæring og oppfølging må tilpasses samtlige aktører som er involvert i arbeidet.

2.2. Målet med aksjonsforskningen

Hovedmålet med prosjektet er å utvikle en undervisning som skaper helhet og sammenheng mellom skole og praksis. Underveis i arbeidet har vi følgende sentrale delmål og hovedfokus; Ved prosjektets oppstart er hovedfokuset at samtlige elever innen kort tid skal være tilknyttet relevante praksisbedrifter. I denne fasen er det ønskelig å knytte til oss bedrifter som også har et potensiale som lærebedrifter. Bakgrunnen for dette er at fylkeskommunen har godkjent at elevene kan konvertere til et ordinært opplæringsløp dersom de blir tilbudt læreplass. I neste fase er målet å

utvikle en ramme for undervisningen på skolen som elevene opplever som relevant, hvor jeg tar utgangspunkt i elevens opplevelser fra praksis. Videre blir det rettet fokus mot elevenes læreprosess når de er ute i praksis. Jeg ønsker å stimulere elevene til å reflektere over arbeidsoppgaver og opplevelser i praksis, og reflektere over læring gjennom loggskrivning på skolen.

2.3 Rammebetingelser

Elevene startet på skolen 1. desember 2013. Grovplanen som ble utarbeidet ved oppstart var lite detaljert. Bakgrunnen var at vi på dette tidspunkt hadde lite informasjon utover personalia og programområde som den enkelte elev tilhørte. Da elevene har vært i en kontinuerlig prosess om å skaffe læreplass siden de avsluttet vg2 våren 2013, var vi forberedt på at det kom til å være endringer i forhold til listene vi hadde fått fra fylkeskommunen, og som vi arbeidet utfra i oppstartsfasen. Før vi kunne utarbeide en mer detaljert plan, var det viktig å få en fullstendig oversikt over gruppen, programområde, læreforutsetninger og elevenes tidligere arbeidserfaring gjennom faget Prosjekt til fordypning.

Retningslinjene som er gitt fra fylkeskommunen er at elevene skal være minst femti prosent av tiden i arbeidspraksis. I dette prosjektet er vi derfor avhengig av å skaffe til veie praksisplasser til samtlige elever. Skolens kontaktnett i lokalmiljøet er dermed en viktig rammefaktor slik at vi kan gi elevene et tilbud som tilfredsstillende sentrale krav og føringer. Oppstart i desember kan være utfordrende. Det kan være vanskelig å skaffe praksisplasser da det er midt i året, og mange elever er allerede i praksis fra vg1 og vg2, i tillegg til at elever på vg2 allerede kan ha startet prosessen med å søke læreplass. På dette tidspunktet av året kan vi oppleve en metning hos bedriftene.

Det kan være vanskelig for bedriftene å si ja til å ta imot praksiselever da de er usikker på hva prosjektet innebærer, og at de mangler erfaring med denne form for praksis. Prosjektets krav til praksis betyr at store deler av elevens «skolegang» foregår i bedrift. Det vil kreve mer av bedriftene, og eleven vil få en mer fremtredende rolle i bedriften, sammenlignet med det å være i praksis en dag per uke slik det er i Prosjekt til fordypning. Skolen har ikke mulighet til å tilby bedriftene økonomisk tilskudd for å ta imot elever. Elevene har mulighet til å konvertere til den ordinære lærlingeordningen underveis i utdanningsløpet. Dersom dette skjer, vil elevene skrives ut fra skolen, og videre bli fulgt opp av fylkeskommunens fagopplæring eller opplæringskontor for faget.

Dette kan føre til at antall elever og bedrifter som deltar i forskningsprosjektet er i kontinuerlig endring.

Rammebetingelsene beskrevet over vil i stor grad påvirke hvordan prosjektet planlegges, gjennomføres og vurderes. Imidlertid mener jeg den største utfordringen for aksjonsforskningsprosjektet vil være endringer i elevgruppen som følge av frafall eller ved at de konverterer til den ordinære lærlingeordningen.

2.4. Innhold og fremgangsmåte i utviklingsarbeidet

Informasjonsmøtet som ble gjennomført på skolen i samarbeid med Veiledningscenteret var starten på utviklingsarbeidet. Møtet ble avholdt fredag 1. november 2013. På oppstartsmøtet var det elever til stede fra programområdene Elektro, TIP og Byggfag. Det var totalt 7 elever fra Service og Samferdsel, fordelt på følgende fagområder:

Salgsfaget: 4. Sikkerhetsfaget: 1. Kontor og Administrasjonsfaget: 1. Resepsjonsfaget: 1

Vi startet med å informere elevene om hvordan vi har tenkt å gjennomføre forsterket vg3 i skole. Elevene ble informert om blant annet omfang av praksis, hvordan vi så for oss at tiden på skolen kan benyttes, hvordan vurdering vil foregå, varigheten på utdanningsløpet, og hvordan vi så for oss at arbeidet med å skaffe til veie praksisplasser skulle foregå. Vi la opp til dialog slik at elevene hadde muligheten til å stille spørsmål underveis. Informasjonsmøtet ble avholdt i god tid før planlagt oppstart 1. desember 2013. Bakgrunnen for dette var at elevene skulle få tid til å starte arbeidet med søknad, cv og starte arbeidet med å kontakte potensielle bedrifter.

I etterkant av informasjonsmøtet hadde vi individuelle samtaler med samtlige elever. I dette arbeidet var det viktig for oss å kartlegge elevens situasjon. Som utgangspunkt for det videre arbeidet var det nødvendig for oss å kartlegge blant annet hvordan eleven har brukt faget Prosjekt til fordypning både på vg1 og vg2, få en oversikt over hvor eleven har søkt læreplass og elevens motivasjon for å delta i tilbudet. Hovedmålet med de individuelle samtalene var å få en bedre oversikt over situasjonen til den enkelte elev.

I løpet av de individuelle samtalene kom det frem at to av elevene fra Service og Samferdsel ønsket å bytte fagområde. Etter justeringene var situasjonen for Service og Samferdsel følgende:

Salgsfaget: 6 elever

Sikkerhetsfaget: 1 elev

Eleven på sikkerhetsfaget vil ikke delta i det videre forskningsarbeidet, og resultatet blir derfor at deltagerne i prosjektet vil bestå av 6 elever som representerer Salgsfaget.

På bakgrunn av informasjon som kom frem gjennom de individuelle samtale, og justeringer i forhold til fag, kunne vi nå planlegge det videre innholdet i prosjektet.

I perioden 1. november – og frem til jul 2013, var innholdet rettet mot å skaffe til veie praksisplasser for elevene på Service og Samferdsel Dette var et samarbeid mellom skole og den enkelte elev. I denne perioden fokuserte vi på hvordan vi kunne legge til rette for at elevene kom raskt ut i relevante praksisplasser, og hvordan vi på best mulig måte kunne bistå elevene i dette arbeidet. Dette arbeidet var tilpasset den enkelte elev, og besto i stor grad av individuelle samtaler og møter. På daværende tidspunkt ble det utviklet individuelle planer som den enkelte elev arbeidet ut fra. Disse var ikke knyttet til kompetansemål, men ment verktøy og hjelpemiddel i arbeidet med å søke praksisplass.

De fleste elevene startet i arbeid i løpet av november og desember. De begynte umiddelbart å skrive logg. Etter jul ,når samtlige elever var startet i praksis, ble fokuset rettet mot innholdet i forsterket vg3 i skole. Sammen med elevene ble det planlagt aksjoner hvor vi fokuserte på innhold i undervisningen på skolen og i bedrift. I dette arbeidet var elevene delaktige gjennom samtaler og logger. Elevene var i dette arbeidet engasjerte, og kom med mange forslag og ideer til innhold og gjennomføringsmåter. Hovedmålet i denne sammenheng var å skape en helhet og sammenheng mellom læring i praksis og den undervisningen som foregår i skole.

Det faktum at elevene gjennomfører store deler av opplæring i bedrift, og at det er skolen som har hovedansvar for elevens faglige utvikling, gjør at vi må legge til rette for at elevene får dokumentert og reflektert over den læringen som skjer i praksis. Til dette arbeidet var logg et alternativ. Intensjonen med loggskrivning var flere. Det viktigste og mest sentrale var at gjennom loggskrivning ville elevene få mulighet til å sette ord på det de har lært i praksis, notere egne tanker og erfaringer, og knytte dette til kompetansemål fra vg3 læreplan. Jeg ønsket også at loggene skulle fungere som grunnlag for innholdet i den teoretiske undervisningen på skolen. På denne måten kunne jeg tilby elevene undervisning hvor praksis og teori var «smeltet» sammen til en enhet.

Loggene kan også være nyttig i forbindelse med individuelle oppfølgingsamtaler med elevene. I denne sammenheng var også dokumentasjonskravet vesentlig. Jeg ønsket at loggene skulle fungere som dokumentasjonsverktøy for elevenes læring i praksis. Det var viktig å dokumentere hva elevene hadde lært både i praksis og i skole, da de ved overgang til det ordinære læreløpet kunne få fratrukket for tiden i praksis. Elevenes arbeid med kompetansemål skal også dokumenteres i forbindelse med oppmelding til fagprøven.

2.5 Læreprosessen – induktiv læring

Elevenes læreprosess er utgangspunktet for dette arbeidet. Jeg ønsker å utvikle en helhetlig undervisning på forsterket vg3 i skole for elevene på Service og Samferdsel. Rammebetingelsen for dette prosjektet er at elevene skal være minimum femti prosent av tiden i praksis. På egen skole er det bestemt at elevene skal tilbringe åtti prosent av tiden i praksis. Dette betyr at elevene er på skolen en dag i uken. Mitt mål er dermed å gjennomføre undervisningen på en slik måte at elevene opplever helhet og sammenheng mellom læring praksis og skole. I læreprosessen vil jeg dermed ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og opplevelser i praksis og knytte dette til den teoretiske undervisningen på skolen. Tilsvarende prinsipp vil gjelde i forbindelse med oppgaver elevene skal arbeide med. Hensikten med dette er at elevene skal oppleve både praksis og teori som motiverende, relevant og nyttig.

De dagene elevene er i praksis vil de på mange måter ha ansvar for egen læring. Ikke nødvendigvis i ordets rette forstand, da de har veiledere som følger dem opp i bedrift. Når jeg sier at elevene har ansvar for egen læring, mener jeg at elevene selv må reflektere over eget arbeid og være aktiv i egen læreprosess. For mange elever vil dette være en krevende og utfordrende prosess. Det er derfor viktig at jeg som faglærer stimulerer og legger til rette for at eleven selv skal være aktiv i egen læreprosess. Logger og refleksjonssamtaler vil være nyttige verktøy i denne sammenheng. I prosjektet vil en av aksjonene være knyttet til elevens vurdering av eget arbeid gjennom logg. Det er også viktig at eleven mestrer dette i forbindelse med fagprøven, hvor kravet er at de skal planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid.

2.6 Vurdering i aksjonsforskningsprosjektet

Vurdering underveis i prosjektet er viktig for å skape fremdrift, og for å jobbe målrettet. Både elever, lærer og bedrifter vil være med i vurderingsarbeidet underveis. Jeg vil legge

til rette for dette gjennom tett dialog med aktørene og gjennom logger og intervju. Endringene kan være knyttet til forhold i arbeidspraksis, oppgaver elevene jobber med på skolen, loggskrivning eller lignende. Jeg har bestemt meg for å være åpen, og se muligheter i de tilbakemeldinger jeg får underveis fra elever og bedrifter. Jeg vil kontinuerlig reflektere over egen praksis for å vurdere om det er forhold som bør forandres eller justeres. Som ansvarlig for prosjektet må jeg også følge opp eventuelle nye retningslinjer eller føringer som kommer fra oppdragsgiver. Dersom dette skjer må jeg vurdere om våre planer er tilfredsstillende, eller om vi må foreta justeringer. Forsterket vg3 i skole er et utprøvningsprosjekt hvor vi ikke kan dra nytte av egen eller andres erfaringer. Jevnlige vurderinger er derfor nødvendig slik at prosjektet ledes i riktig retning i forhold til definert mål.

2.7 Oppsummering

Hovedhensikten med grovplanen over er å skape en systematisk oversikt over forhold som har innvirkning på hvordan utviklingsarbeidet planlegges, gjennomføres og vurderes. Da forsterket vg3 i skole er et utprøvningsprosjekt, med noe uklare retningslinjer ved oppstart, anser jeg det som en viktig oppgave å arbeide frem en grovplan, og ikke minst gjøre en vurdering av de rammebetingelser som vi ser kan påvirke arbeidet. Planen skal fungere som et verktøy i prosessen men, jeg er innforstått med at grunnet prosjektets kompleksitet vil forutsetningene kontinuerlig endres. En avgjørende suksessfaktor i arbeidet mener jeg vil være deltagerens vilje og evne til å håndtere uforutsette hendelser og utfordringer vi møter underveis i prosessen.

3.0 FØRINGER I PLANVERKET

I denne del av oppgaven vil jeg se nærmere på innholdet i sentrale styringsdokumenter som opplæringsloven, generell del av læreplan og prinsipper for opplæringen, og kompetansemål for vg3 opplæring i bedrift, Salgsfaget. Jeg vil se på vårt samfunnsmandat og de retningslinjer vi må forholde oss til som lærere og se dette i sammenheng med eget prosjekt.

3.1 Kunnskapsløftet og opplæringsloven

Kunnskapsløftet ble iverksatt i skolene høsten 2006. Hensikten med reformen var blant annet å styrke de grunnleggende ferdighetene i regning, skriving, lesing, muntlige ferdigheter i tillegg til digital kompetanse. Kunnskapsløftet introduserte endringer i

grunnopplæringens struktur, innhold og organisering. Nye planer skulle gi tydelige mål for hva elevene skulle lære, og reformen skulle også gi økt lokal frihet til å bestemme organisering av opplæring i tillegg til arbeidsformer og læremidler. Læreplanverket i Kunnskapsløftet består av fire deler. Den første er læreplanens *Generell del*, som utdyper verdigrunnlag og menneskesyn som skal være førende for opplæringen. Den andre delen av læreplanverket er *Prinsipper for opplæringen* som utdyper bestemmelser i opplæringsloven og forskrifter. Læringsplakaten med 11 punkter inngår i *Prinsipper for opplæring*. Den tredje delen i læreplanverket fastsetter *fag- og timefordeling*, og læreplanverkets fjerde del er *læreplaner for alle fag* (Møller & Sundli, 2006).

3.2 Læreplanens generelle del

I den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsløftet, 2006) blir seks ulike mennesketyper og menneskesyn beskrevet; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Opplæring i praksis gjennom aktiv deltagelse i det lokale arbeidsliv gir elevene muligheter for å utvikle seg innen samtlige områder som beskrevet i læringsplakaten. Elevene får gjennom relevant praksis utviklet sine faglige evner innen Salgsfaget, i tillegg opparbeider de seg erfaring med å vurdere kvalitet på eget arbeid, og bruke sin kritiske sans som grunnlag til forbedring og utvikling både faglig og sosialt. De blir kjent med normer og regler i arbeidslivet, i tillegg til at de blir kjent med, og utvikler yrkesetiske holdninger innen egen bransje. I møte med kolleger og bedriftens kunder må de utvise toleranse og respekt, og deres samarbeidsevner utvikles gjennom samhandling og aktiv deltagelse i bedriftens praksisfelleskap. Den generelle læreplanen er forankret i Opplæringslovens formålsparagraf, §1-1.

3.3 Prinsipper for opplæringen og Læringsplakaten

Prinsipper for opplæringen beskriver bestemmelser i opplæringsloven, forskrifter og læreplanverket. Prinsippene tydeliggjør skoleeiers ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket. Det legges spesielt vekt på elevmedvirkning, tilpasset opplæring, samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet (Møller & Sundli, 2007). Læringsplakaten inngår som en del av Prinsipper for opplæringen, og gir en oversikt over rettigheter som elever og lærlinger har. Rettighetene er hentet fra læreplanens

generelle del, opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Jeg vil belyse noen av punktene, og gjøre rede for hvilken betydning de har for forsterket vg3 i skole:

”legge til rette for at foresatte og lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte” (Oppl. 1. §1-2 og læreplanverkets generelle del)

For å kunne gjennomføre forsterket vg3 i skole er vi avhengig av et godt samarbeid med det lokale næringsliv, slik at vi kan tilby elevene relevante praksisplasser. På avdeling Service og Samferdsel har vi jobbet kontinuerlig gjennom flere år med å styrke kontakten med det lokale næringsliv, og sentrale aktører innen bransjen. Jeg kan blant annet nevne at vi hver høst i samarbeid med annen skole innen samme programområde hvor vi inviterer elever og bedrifter til ”Karrieredagen”. Gjennom denne dagen får elever anledning til å knytte kontakter og bli nærmere kjent med bedrifter som kan være aktuelle forbindelse med praksisplass i Prosjekt til fordypning og eventuelt senere læreplass. Samarbeidet med bedriftene er også viktig i forbindelse med elevens læring. Dersom opplæringen i bedrift skal skje på en meningsfylt måte er det viktig at bedriftene har kjennskap til læreplanens innhold og kompetansemål. Vi kan bidra til bedre innsikt og forståelse gjennom dialog og samarbeid som utvikles over tid. Enkelte av bedriftene, hvor elevene har praksis i forbindelse med forsterket vg3, i skole har kommet i stand på bakgrunn av et allerede eksisterende samarbeid mellom skole og bedrift i tilknytning til Prosjekt til fordypning. Andre bedrifter har vi inngått samarbeidsavtale med på bakgrunn av at elevene selv har tatt kontakt for å søke praksisplass. Nye bedrifter får tett oppfølging, spesielt i starten slik at de skal få forståelse for hva det innebærer å ha elever i praksis som er tilknyttet forsterket vg3 i skole. Det er viktig at vi som skole gjør bedriftene kjent med innholdet i læreplanen, og bistår dem i arbeidet med å konkretisere kompetansemålene fra vg3 læreplan.

- ”stimulere elevenes og lærlingenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet”

(Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)

- ”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Oppl.l. §1-2) og læreplanverkets generelle del)”

Vi legger til rette for å stimulere elevenes lærelyst ved å ”bygge bro” mellom skole og praksis, ved at innholdet i undervisningen tar utgangspunkt i elevenes praksissituasjon.

På denne måten vil elevene oppleve undervisningen som relevant og meningsfull. Vi legger til rette for at lærelysten stimuleres ved at elevene får ta del i et praksisfelleskap med dyktige medarbeidere som fremstår som gode rollemodeller for hvordan faget utøves. Lærelysten utvikles også ved at elevene, etter hvert som de utvikler seg, får ta stadig større del i bedriftens verdiskapning. Hvordan elevene blir ivaretatt, og inkludert i bedriftens sosiale arbeidsmiljø vil også virke inn på lærelysten. Lærelysten stimuleres dersom elevene trives, blir sett og føler seg som en del av det sosiale samspillet på arbeidsplassen. For å legge til rette for elevens trivsel besøker vi elevene ofte på praksisstedet. På denne måten kan vi på et tidlig tidspunkt fange opp om det er forhold ved elevens situasjon som ikke fremmer helse, trivsel og læring. Dersom det skulle være forhold på arbeidsplassen som eleven opplever som vanskelig kan det være utfordrende for eleven å ta dette direkte opp med bedriften. Vi gjennomfører derfor individuelle samtaler i tilknytning til undervisningen på skolen. Spesielt i starten føler elevene seg tryggere på skolen enn i arbeidsmiljøet i bedriften. Gjennom åpenhet og god dialog legger jeg til rette for at elevene opplever det som trygt å ta opp og diskutere vanskelige forhold i bedriften med meg som lærer.

- ”stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.” (Oppl.l § 1-2 og læreplanverkets generelle del)

Gjennom loggskrivning blir elevene stimulert til både kritisk tenking og til å utvikle egne læringsstrategier. Loggene er utformet etter yrkesdidaktisk tenking hvor elevene reflekterer over konkrete arbeidsprosesser. Gjennom loggskrivning utfordres elevene til å sette ord på egne tanker knyttet til planlegging og gjennomføring av et konkret arbeidsoppgave, i tillegg til å vurdere eget arbeid med et kritisk blikk. I refleksjonsprosessen stimuleres elevene også til velge læringsstrategi for videre kompetanseutvikling og læring.

3.4 Service og Samferdsel – Salgsfaget

Salg og Service ble etablert som grunnkurs i år 2000. Etter to år i skole og to år i bedrift, ledet studiet frem til fagbrev innen IKT, sikkerhet, kontor- og administrasjon, reiseliv og salg. Når Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det gjort endringer i studieretningen, og navnet ble endret til ”Service og Samferdsel”. Gjennom denne endringen ble også transport og logistikk inkludert i programområdet.

Elevene i dette prosjektet var i utgangspunktet klare for å ta fatt på den avsluttende delen av opplæringen som læringer innen Salgsfaget, og om to år avlegge fagprøve som kvalifiserer til yrkestittelen Salgsmedarbeider. Gjennom opplæringen på forsterket vg3 i skole er målet at elevene skal avlegge fagprøve etter 18 måneder. Elevene i studieløpet følger samme læreplan som ordinære lærlinger, og fagprøven som skal gjennomføres er tilsvarende i form og innhold som for ordinære lærlinger. I arbeidet med elevens kompetanseutvikling må derfor vi som skole forholde oss til læreplaner og kompetansemål som gjelder for vg3 Salgsfaget, opplæring i bedrift.

Formålet med opplæringen i Salgsfaget er at den blant annet skal legge grunnlag for salgsmedarbeiderens yrkesutøvelse innen kundebehandling, salg og markedsføring av produkter og tjenester. Lærlingene skal videre opparbeide seg kompetanse om produkter, salgsmetoder og salgsprosesser som kan tilfredsstille kundens behov. I tillegg skal opplæringen legge til rette for praktiske salgsaktiviteter der lærlingen møter krav som stilles til en yrkesutøver i salgsfaget. Med dette som utgangspunkt vil vi planlegge og gjennomføre en opplæring som er i tråd med fagets formål, og som legger grunnlag for å utvikle elevens helhetlige yrkeskompetanse.

Det er stor variasjon i elevenes erfaringsgrunnlag før de startet på forsterket vg3 i skole. Noen har hatt deltidsarbeid ved siden av skolen gjennom vg1 og vg2, i tillegg til arbeidserfaring gjennom Prosjekt til fordypning. Da elevene representerer flere avgiverskoler avhenger erfaringsgrunnlaget med kompetansemålene i stor grad av hvordan undervisningen har vært organisert i Prosjekt til fordypning.

De fleste av kompetansemålene i vg3 læreplan stiller krav til aktiv deltagelse for læring. Dette fremkommer at ordene som er benyttet i kompetansemålenes formuleringer. Det går igjen at elevene gjennom arbeidet skal, bruke, håndtere, yte osv. For å vise hvordan kompetansemålene er formulert, har jeg valg å vise et utdrag fra læreplanen.

- bruke systemer og rutiner for bestilling og mottaks- og dokumentkontroll
- bruke digitale verktøy i salgsarbeidet
- gi informasjon om bedriftens produkter som kan imøtekomme kundens behov
- planlegge, utføre og dokumentere arbeidsoppgaver i samsvar med bedriftens planer for salg- og markedsaktiviteter, regelverk for helse, miljø og sikkerhet og etiske retningslinjer

- yte service i salgssituasjoner
- håndtere penger og dokumenter ved kontant-og kredittsalg i samsvar med bedriftens rutiner og gjeldende regelverk

Ved at forsterket vg3 i skole er organisert med større krav til samarbeid mellom skole og næringsliv, vil elevene utvikle sin fagkompetanse i direkte møte med virkeligheten og i et praksisfelleskap hvor eleven får anledning til å delta aktivt. Etter hvert som elevene opparbeider seg kompetanse og erfaring vil de i større grad få anledning til å delta i nye arbeidsprosesser. Dette bidrar også til å skape sammenheng mellom kompetansemålene som er strukturert slik at de utfyller hverandre og må sees i sammenheng.

Gjennom praksis i bedrift kan det være vanskelig å opparbeide seg kompetanse knyttet til enkelte mål gjennom den daglige aktiviteten som elevene deltar i. Dette gjelder enkelte kompetansemål innen økonomi og markedsføring. Jeg kan vise til følgende eksempler:

- vurdere tiltak som kan bedre omløpshastigheten på produktsortimentet
- vurdere hvordan inntekter og kostnadsfaktorer kan påvirke produktets lønnsomhet
- Beregne og dokumentere inngående og utgående merverdiavgift ved kjøp og salg av varer og tjenester
- Beregne priser og utarbeide skriftlige tilbud ut fra bedriftens krav til lønnsomhet

Å utvikle elevens kompetanse innenfor denne type kompetansemål kan for enkelte bedrifter oppleves som mer krevende. Butikker som er tilknyttet større kjeder er ofte sentralstyrt i forhold til økonomi og markedsføring. Dette betyr for eksempel at butikkens priser er ferdig bergnet når varene ankommer butikken, eller at markedsføringskampanjene er planlagt sentralt. Oppgaven til butikkene blir dermed å utføre tiltak og beslutninger som er bestemt av bedriftens hovedkontor. Det kan derfor oppleves som utfordrende for veilederne i bedriften å gå i dybden på for eksempel prisberegningmetoder, da butikkene selv ikke ha kunnskap eller kompetanse om hvordan dette gjøres. Arbeid med ulike prissettingsmetoder kan derfor være hensiktsmessig å arbeide med på skolen.

Flere av elevene gjennomfører også bedriftens interne e-learningprogram. Disse inneholder ofte ulike kategorier knyttet til for eksempel bedriftens organisering, kundeservice, og produktkunnskap. Opplæringen gjennom disse programmene dekker også flere av kompetansemålene i vg3 læreplan.

Forholdene beskrevet over viser at det varierer fra bedrift til bedrift hvordan elevenes opplæring planlegges og gjennomføres. Elevenes læringsmuligheter i bedriftene kan avhenge av organisatoriske og strukturelle forhold, i tillegg til veileders kompetanse innenfor de ulike kompetansemål. Dette innebærer at skolen må tilpasse læringsarbeidet til den enkelte elev, basert på bedriftens rammebetingelser og forutsetninger. Dette i tillegg til at undervisningen må være tilpasset læreforutsetningene til den enkelte elev.

Jeg har i denne delen gjort rede for hvordan Kunnskapsløftet, nasjonale føringer og styringsdokumenter påvirker vårt arbeidet i forbindelse med forsterket vg3 i skole.

Videre har jeg gjort rede for formålet med vg3 Salgsfaget, og sett på forhold som kan påvirke hvordan vi planlegger og gjennomfører opplæringen i forhold til de ulike kompetansemålene.

4.0 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den teoretiske tilnærmingen i prosjektet. Jeg vil belyse ulike perspektiver på læring og refleksjon, og se dette i lys av prosjektets problemstilling. Teorien som blir presentert tar utgangspunkt i Grendstad "Å lære er å oppdage", og de ulike perspektivene knyttet til læring og refleksjon som har sitt utspring fra dette sitatet.

Den første delen av dette kapitlet er viet til Grendstad, og hans utdypning av "Å lære er å oppdage". Videre retter jeg fokuset mot læringsprosessen, hvor jeg tar utgangspunkt i Illeris tre dimensjoner for læring. Begrepene erfaringslæring og læring i praksis vil bli belyst, før jeg avslutningsvis vier oppmerksomheten til ulike perspektivene knyttet til refleksjon. Underveis i den teoretiske fremstillingen vil de ulike temaer bli vurdert opp mot den teoretiske og praktiske undervisningen som gjennomføres på forsterket vg3 i skole.

4.1 Å lære er å oppdage

Grendstad skriver at konfluent pedagogikk står for en arbeidsmetode hvor alle prosesser i undervisning, læring og veiledning flyter sammen. Han skriver videre:

”Konfluent pedagogikk bygger på prinsippet: Å lære er å oppdage”. (Grendstad, 2014, s.235) Å oppdage er å bli klar over noe, se noe eller det å bli oppmerksom på noe. Det å oppdage noe er, i følge Grendstad (2014) subjektivt, det er bare en selv som kan oppdage det. Andre kan bare peke på, vise, eller gjøre oppmerksom på noe. Dette innebærer at jeg som lærer har et ansvar for å veilede elevene i riktig retning på deres på deres på deres oppdagelsesreise.

Grendstad skriver at det kan være tilfeldigheter som fører til oppdagelser, men at dette ikke vil være tilstrekkelig i en undervisningssituasjon. Problemet må presenteres på en slik måte at elevene kan ha mulighet for å oppdage det som er kjernen i stoffet som det arbeides med. På denne måten kan aktiviteten bli målrettet (Grendstad, 2014). Jeg vil jeg legge til rette for at elevene oppdager, og blir seg bevisst den læringen som skjer i praksis. Gjennom ulike undervisningsmetoder på skolen, vil jeg lede elevene i arbeidet med kompetansemål fra vg3 læreplan. Undervisningen som gjennomføres på skolen vil danne grunnlag og vise vei i forbindelse med elevenes opplevelsesreise i praksis, og elevenes erfaringer fra praksis vil danne grunnlag for undervisningen på skolen. På denne måten vil jeg skape helhet og sammenheng mellom elevenes læringsarenaer.

4.1.1 Å oppdage er en prosess

Grendstad skriver: ”Å oppdage er et resultat av en prosess” (Grendstad, 2014, s 133). Han peker videre på at en læreprosess er mangeartet og består av blant annet refleksjon, analyse, bruk av sanser som å se, føle, kjenne etter, undre seg, bruke fantasien, gjenta noe for å selv høre hvordan det hørtes ut og formulere utsagn høyt. Elevene vil få mer ut av lærestoffet dersom vi kan spille på flere prosesser hos elevene. Hvilke prosesser som blir tatt i bruk er avhengig av hva læreren ønsker å få ut av det de arbeider med (Grendstad, 2014). I denne sammenheng snakker Grendstad om to typer informasjon. Den ene går ut på at læreren formidler faktiske kunnskaper og opplysninger til elevene. Denne kaller Grendstad saksinformasjon. Den andre kalles prosessinformasjon, og tar sikte på å stimulere elevene til å gjøre noe med fagstoffet, eller stimulere elevene til å rette oppmerksomheten i en bestemt retning. Grendstad skriver at hensikten er: ”På den ene siden å sikre at elevene vender oppmerksomheten

mot forhold som læreren, som representant for samfunnet og som den som presumtvt kjenner faget best, mener det er viktig å legge merke til og ta stilling til”(Grendstad, 2014, s. 135). På den annen side er det ønskelig å legge til rette for at elevene kan oppdage noe som de selv kan være interessert i å få greie på, og som de vil lære mer om (Grendstad, 2014). Prosessinformasjon vil bestå av oppfordringer til elevene om å gjøre noe, for deretter reflektere og stille spørsmål til ettertanke. Hensikten med prosessinformasjon er å rette oppmerksomhet mot det som er viktig. Det elevene imidlertid ikke kan gjøre selv, er å stimulere sin egen læringsprosess og prosess til å bearbeide stoffet de har tilegnet seg (Grendstad, 2014). Gjennom undervisningen som foregår i skolen ønsker jeg å legge til rette for å vise elevene vei, men også legge til rette for at elevene selv reflekterer over de oppdagelser de har gjort på bakgrunn av egne interesser og arbeidsoppdrag i bedrift. Dersom læreren skal lede en oppdagelsesprosess, må læreren i følge Grendstad (2014) være klar over hva som er målet med handlingen, og hva som er ønskelig at elevene skal oppdag. Det bør være samsvar mellom oppdagelsen og det læreren og skolen vil med den undervisningen som gir (Gredstad, 2014).

Grendstad hevder at erfaringslæring er et begrep som ofte brukes som betegnelse på læringssituasjoner hvor prinsippet ”å lære er å oppdage står i sentrum” (Grendstad, 2014). Slik forsterket vg3 i skole gjennomføres er elevene fire dager per uke i ute praksis. Dette gjør at vi kan stimulere flere prosesser hos den enkelte elev slik at de får mest mulig ut av lærestoffet. På denne måten vil ikke elevene bare oppdage lærestoffet, men også få direkte erfaring med det.

I undervisningssituasjonen på skolen vil jeg ved hjelp av ulike undervisningsmetoder gjennomgå fagstoff knyttet til konkrete kompetansemål. Denne delen vil bære preg av fakta orientering slik som Grendstad beskriver. Når vi for eksempel arbeider med å beregne inngående og utgående merverdiavgift, vil jeg først presentere temaet teoretisk for elevene. Vi gjennomgår ulike satser for merverdiavgift, ulike begreper knyttet til temaet og ulike beregningsmetoder for inngående og utgående merverdiavgift. Til dette arbeidet benyttes blant annet bøker og digitale læremidler. På denne måten vil jeg vise elevene retningen for oppdagelsesreisen påfølgende uke i arbeidspraksis. Den videre veien i læreprosessen vil være prosessorientert, ved at elevene gjør egne oppdagelser i praksisbedriften knyttet til beregning av merverdiavgift. Dette kan for eksempel dreie

seg om å finne ut hvilke satser for merverdiavgift som gjelder for elevenes praksisbedrift. I tillegg vil elevene gjøre egne oppdagelser i praksis. Disse oppdagelsene vil ikke nødvendigvis være knyttet til fagstoffet som vi har gjennomgått på skolen, men kan være et resultat av elevenes tidligere erfaringer, interesser eller konkrete arbeidsoppdrag som de har utført i løpet av arbeidsuken. Denne type oppdagelser kan komme til syne i refleksjonsprosessen vi legger til rette for på skolen.

I følge Grendstad er det viktig at det en oppdager må klargjøres og systematiseres. Han skriver: "Etter en oppdagelsesreise bør en alltid ta tid til å sette klare ord på det en har oppdaget og å sette det inn i den faglige sammenheng oppdagelsen hører hjemme" (Grendstad, 2014, s. 143). Gjennom bruk av systemet FIFF, ønsker jeg å legge til rette for at elevene systematiserer og setter ord på sine oppdagelser knyttet til læring. På denne måten får vi satt opplevelsene inn i en faglig sammenheng, og knyttet oppdagelsen til konkrete kompetansemål fra vg3 læreplan. Arbeidet med å systematisere og strukturere elevenes oppdagelser vil også bli gjort gjennom felles erfaringsdeling og dialog mellom elevene, og mellom elever og faglærer. Ved å bruke flere metoder i prosessen med å systematisere oppdagelser vil elevene, slik jeg ser, det stimuleres til å bruke flere prosesser i læringsarbeidet. Elevene vil blant annet analysere og vurdere arbeidsprosesser gjennomført i praksis, sette ord på oppdagelser gjennom dialog med faglærer og medelever i tillegg til å sette ord på læring gjennom skriving av logg. Ved denne gjennomføringsformen vil jeg legge til rette for at elevene får et større utbytte av fagstoffet de arbeider med, og gjøre seg egne erfaringer som kan lede til nye oppdagelser.

4.1.2 Meningsbærende undervisning

Grendstad skriver: "Konfluent pedagogikk er meningsorientert pedagogikk. Dette betyr å legge eksplisitt vekt på at elever og lærere skal oppleve undervisningen som meningsbærende for dem" (Grendstad, 2014, s.237). Elevene skal dermed ikke bare tilegne seg faglig kunnskap, men de skal også oppleve at fagstoffet de lærer angår dem. Elevene skal oppleve at det de arbeider med på skolen har sammenheng med det som ellers er viktig for dem (Grendstad 2014). Elevene gjennomfører store deler av opplæringen gjennom praksis i bedrift. Dette gir meg som lærer en unik mulighet til å gjennomføre den teoretiske undervisningen basert på elevenes erfaringer og opplevelser fra praksis. Dette kan jeg konkret gjennomføre ved at

undervisningsmateriellet som jeg lager tar utgangspunkt i elevenes praksisbedrifter. På denne måten vil jeg legge til rette for at fagstoffet angår dem og oppleves som praksisnær. Dette kan for eksempel gjøres i forbindelse med oppgaver knyttet til ulike metoder for prisberegning. Vi kan ta utgangspunkt i praksisbedriftens metoder, og tilnærme oss fagstoffet med dette som utgangspunkt.

Grendstad hevder at det i prinsippet kan være mening i stoffet, arbeidsprosessen, handlingen, i setningen, i teksten, osv. uten at eleven oppdager den. "Oppdager ikke eleven selv meningen, blir det hele meningsløst for ham, uansett hvor mye andre måtte understreke at det er meningsfullt" (Grendstad, 2014, s. 237). Grendstad skriver videre at innen konfluent pedagogikk erkjennes det subjektive i meningsopplevelsen helt ut, og at det derfor anvendes en rekke tilnærmingsmåter til stoffet. Dette for at elevene skal kunne gripe meningen som måtte være der for dem. På denne måten vil vi hjelpe elevene til å se stoffet med ulike perspektiver (Grendstad, 2014). Gjennom praksis, ulike undervisningsmetoder på skolen og gjennom praksisoppgaver legger vi til rette for at elevene kan tilnærme seg fagstoffet på ulike måter og legge til rette for at elevene selv oppdager meningen. (Grendstad 2014). Grendstad skriver videre at undervisningen innen konfluent pedagogikk skal være inkluderende både faglig og sosialt. Med dette mener han at undervisningen skal legges opp på en slik måte at alle mestre noe, og ikke minst at det de bidrar med også har en betydning for andre. I dette arbeidet er åpne oppgaver og spørsmål svært betydningsfullt. Dette virker sosialt inkluderende og bidrar til større meningsopplevelse enn der hvor oppgavene består av lukkede formuleringer (Grendstad, 2014). I denne sammenheng er det viktig at skolen og bedriften legger til rette for at elevene opplever arbeidet som de utfører i praksis som meningsfullt, og at det de gjør blir verdsatt av kolleger og ledelse. Uten denne tryggheten kan det bli vanskelig for elevene å oppdage. Læreren kan også bidra til å øke elevenes trygghet i praksis. Dette kan blant annet skje ved at læreren følger tett opp i bedrift, og gjennomfører hyppige praksisbesøk. Spesielt i oppstartsfasen vil dette være viktig. Ved at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer vil samtlige elever føle at de kan bidra med noe. Alle deres opplevelser er verdifulle, og gjennom felles refleksjoner og dialog vil samtlige elever ha muligheten til å bidra med egne erfaringer og opplevelser. På denne måten vil elevene oppleve trygghet ved at dialogen ikke er basert på at elevene skal avgi svar med en bestemt fasit. Når vi tar utgangspunkt i den enkeltes praksissituasjon kan de oppleve seg selv som "eksperten" i det faglige felleskapet.

4.2 Læring

Knud Illeris definerer læring på følgende måte: ”Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2006, s. 15). Videre skriver Illeris at det som er avgjørende er at læringen vil i større eller mindre grad være varig.

I følge Illeris (2006) omfatter læring to ulike prosesser som begge bør være aktive for at vi skal lære noe. Illeris hevder at læring skjer som et samspill mellom individ og omgivelser, og en indre mental bearbeidelsesprosess på bakgrunn av den påvirkning som samspillet innebærer. Vi tilegner oss ny kunnskap ved at nye impulser og påvirkninger fra våre omgivelser smelter sammen med tidligere relevant erfaring (Illeris 2006). Prosessen har i tillegg tre dimensjoner ved seg, og læring skjer gjennom et samspill mellom disse. Læringsdimensjonens innhold, drivkraft og samspill er innrammet av en ytre orden som har avgjørende betydning for læringsmulighetene. (Illeris, 2006, s. 39)

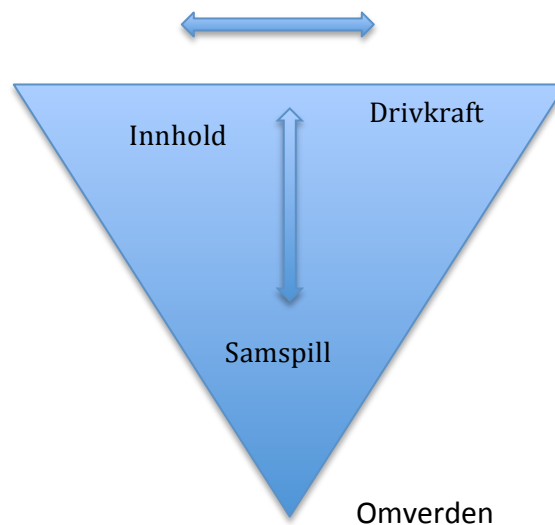


Fig. 1. Tilpasset modell fra Illeris 2006, s. 42

4.2.1 Læringens innholdsdimensjon

Læringens innholdsdimensjon dreier seg om det som skal læres (Illeris, 2006, s. 87.) Dette innebærer viten, forståelse, innsikt og ferdigheter. Innholdsdimensjonen dreier seg i stor grad om hvordan vi forholder oss til læringssituasjonen. Gjennom innholdsdimensjonen utvikles vår innsikt, forståelse og vår evne til å fungere hensiktsmessig i den tilværelse som vi forholder oss til (Illeris, 2006). Elevene lærer å

utføre konkrete arbeidsoppgaver tilknyttet Salgsfaget. Det vil variere hvilke arbeidsoppgaver elevene får tilgang til å utføre. Dette vil være avhengig av deres kompetanse og tidligere erfaringer.

Drivkraftdimensjon

Læringens drivkraftdimensjon omfatter forhold som motivasjon, følelser og vilje. Vi snakker her om drivkrefter som den enkelte mobiliserer og som vil påvirke prosessen og læringsresultatet. Drivkraftdimensjonen er et integrert element i all læring, men det er et nært samspill mellom den innholdsmessige- og den drivkraftmessige dimensjonen. Læringsutbyttet preges av viljen og drivkraften til den som skal lære, samtidig som motivasjonen til å lære påvirkes av læringens innhold (Illeris 2008). Det gjelder derfor å skape et innhold i undervisningen som elevene opplever som relevant og meningsfull, i tillegg til at de får faglige utfordringer som er tilpasset deres interesser og forutsetninger. For elevene tilknyttet utdanningsløpet på vg3 kan motivasjonen være avgjørende for om de fortsetter i studieløpet frem mot læreplass. Det at elevene i utgangspunktet ikke har fått tilbud om læreplass kan føre til svekket motivasjon for å gjennomføre det alternative løpet. Det kan også virke inn på motivasjonen at elevene ikke får lønn i praksisperioden, slik som ved det ordinære læreløpet. Elevene kan også oppleve sterk motivasjon ved at de har kommet innunder en ordning som gjør at det får muligheten til å gjennomføre fagprøven.

Samspilldimensjon

Samspilldimensjonen dreier seg om samspillet mellom den lærende og omverden. Illeris beskriver stikkord som handling, kommunikasjon og samarbeid til å være viktige elementer i samhandling med våre omgivelser. Dimensjonen bidrar derfor til at den lærende utvikler evnen til å engasjere seg og fungere hensiktsmessig i sosialt samspill med andre. Praksisfelleskap er viktige kjennetegn i samspilldimensjonen (Illeris, 2006).

4.2.2 Erfaringslæring

I følge Grendstad er erfaringslæring et begrep som ofte brukes som betegnelse på lærings situasjoner hvor prinsippet "å lære er å oppdage" står i sentrum (Grendstad, 2014).

Grendstad skriver: "Erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over"(Grendstad, 2014, s. 136). Han skriver videre at erfaringer vekker kroppsreaksjoner, følelser og at det er noe helhetlig og nært. (Grendstad, 2014). I tillegg til Grendstads beskrivelser, velger å ta videre utgangspunkt i Illers beskrivelser knyttet til begrepet erfaringslæring. Jeg vil tilnærme meg erfaringsbegrepet i lys av de tre dimensjonene slik de er beskrevet av Illeris (2006).

Illeris skriver at erfaring er mer dyptgående enn "alminnelig læring". Når man har erfart noe har en direkte personlig erfaring med det. Illeris hevder at det er noe helt annet enn læring gjennom indirekte forhold som for eksempel læring på skolen, eller at man har lest noe i en bok (Illeris, 2006).

Erfaringer har et vesentlig innholds- og erkjennelsesmessig element. I følge Illeris betyr dette at man tilegner seg, eller forstår noe som man tillegger en vesentlig betydning for seg selv. Dette sammenfaller med Grendstads beskrivelser om meningsbærende undervisning. Grendstad skriver: "Prinsipielt kan det være mening i stoffet, arbeidsprosessen, handlingen, i setningen, i teksten, osv. uten at eleven oppdager den. "Oppdager ikke eleven selv meningen, blir det hele meningsløst for ham, uansett hvor mye andre måtte understreke at det er meningsfullt"(Grendstad, 2014, s. 237). Illeris skriver videre at erfaringer også har et vesentlig drivkraft-element. Dette betyr at man er motivert og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted (Illeris, 2006). Samspillselementet definerer Illeris som vesentlig knyttet til erfaringer. Man lærer noe som har betydning utover det personlige, noe som også vedrører forholdet mellom seg selv og den samfunnsmessige sammenheng man lever i (Illeris 2006).

Begrepet erfaring spenner over samtlige tre dimensjoner, og all læring omfatter i større eller mindre grad alle dimensjoner. "Erfaringen er karakterisert ved, at den på en væsentlig måte er helhedsorientert i forhold til de tre dimensjonene" (Illeris 2006, s. 136). Videre skriver Illeris at det i læreprosessen ikke er tilstrekkelig at samtlige tre læringsdimensjoner inngår. Det vil de i prinsippet alltid gjøre. Forskjellen, hevder Illeris, er av kvalitativ karakter. For at det skal være snakk om erfaring gjelder det at alle tre læringsdimensjoner både sett utenfra, og som opplevd av den lærende selv, skal være av vesentlig betydning i sammenhengen. I følge Illeris er det derfor viktig at læringen skal være av vesentlig subjektiv betydning med hensyn til innholds-, drivkraft- og samspilldimensjonen (Illeris, 2006).

I følge Illeris er kontinuitet viktig dersom læringen skal inngå som et ledd i en sammenhengende prosess. Dersom man unntaksvis fokuserer på enkelterfaringer, gir det kun mening å bruke betegnelsen erfaring dersom den enkelte begivenheten forstås i sammenheng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheter. Illeris skriver: "Enhver form for "byggeklostænkning", der ikke tager højde for dette, må karakteriseres som en misforståelse av, hvad erfaringsbegrebet") Illeris 2006. S. 138)

Videre hevder Illeris at samspillprosessen mellom det enkelte individ og omverden må være av en slik karakter at individet kan sies å inngå som et subjekt i situasjonene. Ved erfaringslæring er individet aktivt tilstede og er seg selv bevisst. Der hvor den lærende kun deltar passivt, og ikke er engasjert i handlingen, kan i følge Illeris, ikke kalles for erfaringslæring. Han skriver videre at det ikke er umulig å lære noe i en slik situasjon, men da denne type læring ikke dreier seg om en samspillprosess, kan den ikke betegnes som erfaringslæring. Man kan erfare noe alene, men da det dreier seg om en prosess vil erfaringene være del av en sosial sammenheng (Illeris, 2006). Det siste kvalitetskriteriet når det gjelder samspilldimensjonen tar utgangspunkt i at de påvirkninger som samspillet dreier seg om skal være av en slik karakter at det gjenspeiler eller eksemplifiserer relevante, samfunnsmessige materielle og sosiale strukturer (Illeris 2006. S. 139).

Jeg støtter meg til Grendstad og Illeris når jeg definerer læring i praksis som erfaringslæring. Gjennom aktiv deltagelse i praksis får elevene direkte erfaring med innhold, arbeidsoppgaver, og rutiner som inngår i deres fremtidige yrke. Elevene er tilstede i bedrift fire dager per uke. Dette legger til rette for at de får erfaring med et bredere utvalg av kompetansemål, i tillegg til at elevene blir mer sentrale i bedriftens arbeidsmiljø. Det blir lettere for bedriften å skape sammenheng og helhet i elevens opplæring, i tillegg til at eleven vil oppleve seg tryggere i samspillet med sine kolleger.

4.2.3 Læring gjennom praksis

Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell viser hvordan utvikling av yrkeskompetanse utvikles gradvis fra novise til ekspert. For å forstå elevenes læringsutvikling i et praksisfelleskap, vil jeg gjøre rede de fem stadiene i ferdighetstilegnelse slik de beskrives av Dreyfus og Dreyfus. (i Nielsen & Kvale, 1999).

Novise

I det første stadiet som Dreyfus og Dreyfus (i Nielsen & Kvale) kaller novise, lærer man ofte ved å følge enkle regler og oppskrifter for hvordan en gitt oppgave eller situasjon kan løses. Nybegynneren er normalt avhengig av at læreren løser oppgavesituasjonen i kontekstfrie trekk, som er mulig å gjenkjenne uten å ha tidligere erfaring på området.

For elever innen Salgsfaget, kan vi tenke oss en situasjon hvor novisen får trening i hvordan en salgssamtale skal gjennomføres. Lærer går systematisk frem, og forklarer fremgangsmåten for salgsprosessen trinn for trinn. Det følger også med en mal på de ulike fasene i salgsarbeidet som elevene kan bruke som grunnlag ved trening.

Viderekommen begynner

I dette stadiet har novisen fått erfaring med å mestre virkelige situasjoner, og i tillegg begynner eleven å legge merke til, enten på egenhånd eller ved hjelp av lærerens eksempler andre meningsfulle sider ved situasjonen. Læreren kan i dette stadiet benytte situasjonsbestemte aspekter i undervisningen som bygger på elevenes erfaring. (Nielsen & Kvale, 1999)

”Den viderekomne begynner” får etter hvert erfaring med salgssamtalen gjennom møte med bedriftens kunder. Som lærer kan jeg i undervisningssituasjonen på skolen legge opp til en praktisk gjennomføring som bygger på elevenes erfaringer. Eksempler på dette kan være at elevene finner noen av stadiene i salgsprosessen utfordrende. Dette kan vi trene på i skolesituasjon f.eks. gjennom rollespill.

Kompetanse

På dette stadiet har eleven fått større erfaring. Etter hvert som man får større erfaring blir antallet potensielt relevante elementer som den lærende er i stand til å gjenkjenne overveldende. På dette tidspunkt er det vanskelig for eleven å få en oversikt over hva som er viktig i en bestemt situasjon. Denne tilstanden oppleves som stressende og utmattende. Eleven kan oppleve en slags motløshet i forhold til det å kunne beherske ferdigheten. For å mestre denne belastende tilstanden og oppnå kompetanse, lærer eleven gjennom undervisning eller erfaring å tenke ut en plan eller et perspektiv som grunnlag for hvilke elementer i situasjonen som er viktige, og hvilke som er uten

betydning. Ved å begrense seg til noen få mulige relevante trekk blir det dermed enklere for eleven å ta en avgjørelse i situasjonen. (Nielsen & Kvale, 1999, s. 55).

Den kompetente utøveren søker nye regler eller resonnementer som kan bidra til å bestemme perspektiv. Dette er utfordrende, da det finnes mange ulike situasjoner som i større eller mindre grad skiller seg fra hverandre. Variasjonen og kompleksiteten gjør at det er umulig å utarbeide en ferdig "oppskrift" for hvordan eleven løser situasjonen. Reglene som begynnere finner i lærebøkene kan ikke benyttes i disse mer komplekse situasjonene. Kompetente utøvere må derfor selv velge en plan de vil benytte, uten at de selv kan være sikre på at den vil egne seg i den gitte situasjonen. I dette tredje stadiet føler eleven stort ansvar for sine handlinger. De har selv tatt beslutningen om hvordan situasjonen skal håndteres, og blir dermed i større grad gjort ansvarlig for resultatet. I de tidligere stadiene ville eleven begrunnet dette med reglene eller "oppskriften" dersom noe blir feil. På det kompetente nivået føler eleven selv ansvaret. Som kompetent utøver kan eleven også oppleve større glede dersom planen som er valgt fungerer i den gitte situasjonen (Nielsen & Kvale, 1999).

Som kompetent salgsmedarbeider har eleven fått mer erfaring og er i stand til å gjenkjenne et overveldende antall potensielt relevante elementer i møte med bedriftens kunder. Salgsmedarbeideren som har nådd denne fasen, vil ofte oppleve en motløshet og en opplevelse av at det er vanskelig. De kan i denne fasen for eksempel eise spørsmål om hvordan de skal klare å opparbeide seg tilstrekkelig produktkunnskap som er nødvendig i møte med bedriftens kunder. I denne fasen får elevene større ansvar, og må vise mer selvstendighet i arbeidet. De kan oppleve hverdagen som mer krevende i denne fasen, da forventningene til salgsmedarbeideren på dette nivået har økt.

Dyktighet

Dreyfus og Dreyfus skriver: "Hvis det som skjer mens eleven utøver sin ferdighet oppleves med engasjement, vil de resulterende positive og negative erfaringene forsterke vellykkede reaksjoner og svekke mislykkede" (Dreyfus og Dreyfus, i Nielsen & Kvale 1999, s. 56).

Teorien til yrkesutøveren som skriver seg fra regler og oppskrifter, vil erstattes av situasjonelle tilpasninger og profesjonelle reaksjonsmønstre. Hvis erfaringer tilegnes uten bruk av teori, og dersom intuitiv adferd erstatter overveide reaksjoner synes det å

bli utviklet en dyktighet. Eleven vil etter hvert ha opparbeidet seg mange ulike erfaringer som eleven har gått inn i med engasjement og interesse. Fra nå av kan eleven intuitivt ta i bruk planer uten at det er nødvendig å ta et skritt tilbake for å planlegge eller for at ta i bruk et bestemt perspektiv. På dette nivået mangler eleven fremdeles tilstrekkelig erfaring med de mange forskjellige og mulige reaksjoner på hver enkelt situasjon (Dreyfus og Dreyfus, i Nielsen & Kvale 1999).

Dreyfus og Dreyfus skriver: " Den dyktige utøver har rett og slett ennå ikke hatt erfaring nok med de mange forskjellige, mulige reaksjonene på hver enkelt av de situasjonene som han eller hun nå kan skjelve til, at vedkommende kan reagere automatisk (Nielsen & Kvale 1999:56).

Hvordan eleven planlegger og gjennomfører salgssamtalen på dette nivået er basert på egne erfaringer og er situasjonsavhengig. Den dyktige salgsmedarbeideren er trygg i møte med bedriftens ulike kunder, og er i stand til å tilpasse salgssamtalen til den enkelte kunde. Salgsmedarbeideren i denne fasen har erstattet teoretiske kunnskaper og salgsmalen som ble benyttet i de tidligere fasene, med egne profesjonelle reaksjonsmønstre.

Ekspertise

Den dyktige utøveren ser hva som må gjøres, men må avgjøre fremgangsmåte i de ulike situasjoner for å nå målet. Ekspertene vet ikke bare hva som skal oppnås, men de vet også automatisk hvordan de skal gå frem. Ekspertene handler raskt og intuitivt, i tillegg til at de er i stand til å lese de ulike situasjonene. Ekspertene har et omfattende og et stort handlingsrepertoar for alternative fremgangsmåter for å nå målet. (Nielsen & Kvale 1999)

Dreyfus og Dreyfus skriver: "Blant mange situasjoner som alle regnes som ens med hensyn til plan og perspektiv, har eksperten lært å skjelve mellom de situasjonene som krever én form for handling og dem som krever en annen". (Nielsen & Kvale 1999, s. 57)

En salgsmedarbeider på dette nivået vil være i stand til å lese situasjonen i møte med hver enkelt kunde. Som eksempel kan eksperten oppleve det som unødvendig å gjennomføre en grundig behovsanalyse i møte med kunden. Salgsmedarbeideren på dette nivået er i stand til å avdekke kundens behov basert på forhold som f.eks. hvordan

kunden ordlegger seg, antrekk, alder osv. Et annet eksempel kan være forhold knyttet til gjennomføring av markeds kampanjer. En ekspert vil i løpet av kort tid se om kampanjen innfrir forventet salgsresultat. Dersom kampanjen ikke går som forventet vil, eksperten være i stand til å iverksette nye tiltak underveis. En salgsmedarbeider på lavere nivå, vil gjerne mangle erfaring til å se dette tidlig i kampanjeperioden, og resultatet kan svekkes på bakgrunn av manglende kompetanse.

Innvendinger mot kompetansemodellen

I følge Dreyfus og Dreyfus (i Nielsen og Kvale, 1999) er det fra flere hold rettet kritikk mot modellen, og en hyppig innvending er at den ikke tar hensyn til den sosiale konteksten. Drøfting av læring ved erfaring, kun på grunnlag av egen suksess eller fiasko, oppfatter eleven som et ensomt individ. Dreyfus og Dreyfus hevder at den sosiale situasjonen ikke alltid er avgjørende for hva som lærers (Dreyfus og Dreyfus i Nielsen & Kvale, 1999). Dreyfus og Dreyfus skriver: "Selv om enhver læring selvsagt alltid finner sted i en sosial situasjon, spiller etter vår oppfatning ikke nødvendigvis noen rolle for hva som læres. Dette er ikke det samme som å benekte at den sosiale situasjonen i visse tilfeller er avgjørende" (Dreyfus & Dreyfus i Nielsen & Kvale 1999, s. 66). De nevner videre sjakk som et eksempel for en ferdighet som kan læres å spille mot en datamaskin.

Det har også blitt rettet kritikk mot ekspertnivået i modellen. Kritikken går ut på at eksperten slik Dreyfus & Dreyfus skriver det: "Operer intuitivt uten å måtte begrunne sin konklusjon ved regler, hvordan kan det da oppnås demokratisk i kontroll med ekspertvitnesbyrd og – beslutninger?" (Dreyfus & Dreyfus i Nielsen & Kvale 1999, s. 58). Dreyfus skriver videre: "Dersom denne type kontroll krever at eksperten uttrykker og begrunner de reglene og trekkene som han benytter seg av så vil ikke en slik kontroll være mulig. Han skriver videre:" Nå som alltid forstår og besvarer den enkelte beslutningstakere sin situasjon intuitivt, slik det blir beskrevet på de høyeste nivåene i ferdighetstilegnelsesmodellen"(Dreyfus & Dreyfus i Nielsen & Kvale 1999, s. 58).

4.2.4 Læring i praksisfellesskap

Vygotsky innførte begrepet "Den proksimale utviklingszone" for å beskrive potensiale i rommet mellom det eleven kan og dit eleven kan komme. Det som barnet mestrer ved hjelp og støtte fra en voksen i dag, vil barnet etter hvert mestre på egenhånd (Imsen

1998). Vygotskys teori om menneskets utvikling legger vekt på at kunnskap er noe som skapes i sosial samhandling og interaksjon med andre. Vygotsky hevder at barnet allerede fra fødselen av må forstås som et sosialt vesen (Vygotsky i Bråthen, 2008). Barnets grunnlag for utvikling som individ skjer i samhandling med sine omgivelser, og som en del av et kollektivt og kulturelt felleskap (Bråten, 2008). Det viktigste redskapet i denne prosessen er i følge Vygotsky, språket. Språket er en nødvendig forutsetning både for samhandling og for barnets intellektuelle utvikling. (Imsen, 1998)

I sin teori skiller Vygotsky mellom betinget utvikling og kulturelt betinget utvikling, hvor utvikling av høyere mentale prosesser knyttes til den kulturelt bestemte utviklingen (Bråten, 2008) Denne må forstås i sammenheng med miljøet og de samfunnsmessige betingelsene barnet lever under. Mentale prosesser på dette nivået, kan blant annet ha grunnlag i strategier for problemløsning som barnet utfører i samarbeid med andre. Språket er et viktig element i samhandlingen, og avgjørende for læring og utvikling av kunnskap. (Bråten, 2008)

I følge Vygotsky (i Bråten, 2008) har sosialt skapte læringsbetingelser, og samhandling med mer kompetente personer en avgjørende betydning. Barnet kan i følge Vygotsky prestere mer i samarbeid med andre voksne, eller mer kompetente barn, enn det de kan klare alene. Primært er det samarbeidets potensiale for videre utvikling og læring som er av betydning, og ikke nødvendigvis samarbeidets betydning i den konkrete problemløsningssituasjonen. Gjennom samhandling styres barnet mot høyere trinn i sin egen utvikling.

Gjennom praksis i bedrift får elevene en mulighet til å lære gjennom samhandling og kommunikasjon med kolleger og andre samarbeidspartnere. Samarbeid i arbeidsprosesser med kolleger som har mer erfaring, vil elevene styres mot høyere trinn i sin egen utvikling. For at elevene skal oppleve læring og utvikling er det avgjørende at de utfordres til å utføre oppgaver som de enda ikke mestrer fullt ut. Dette bør skje ved hjelp og støtte fra veileder eller annen kollega i bedriften. Dersom elevene over tid velger, eller blir satt til å utføre samme type arbeidsoppgaver som eleven allerede mestrer, vil læringsutbyttet av praksisperioden svekkes. Det samme vil skje dersom elevene får oppgaver de ikke har forutsetninger for å mestre. Oppgaver både i praksis og på skolen bør derfor være i utviklingssonen til den enkelte elev.

For å muliggjøre samarbeid mellom elever og kolleger er språket avgjørende. I følge Vygotsky er "språket det sosiale redskapet for overføring av strategier, og det kognitive redskapet for etablering og lagring av internalisert kunnskap" (Bråten 2008, s. 130). I ulike samarbeidsrelasjoner må eleven være i stand til å kommunisere, i tillegg til at eleven må kunne sette ord på handlinger og arbeidsprosesser som foregår. Elevene deltar også i praksisfelleskap på skolen. Min rolle som lærer i det sosiale samspillet er å legge til rette for at den enkelte elev er i sin utviklingszone. Dette gjøres blant annet gjennom undervisningsinnhold og tilpassing av arbeidsoppgaver. I praksisfelleskapet på skolen vil språket være avgjørende for læringsaktiviteten. Gjennom dialog utfordres elevene til å sette ord på konkrete erfaringer fra praksisperioden. Tenking og språk vil i denne prosessen stimulere hverandre.

I følge Nielsen & Kvale (1999) finner læring i mesterlære sted i et praksisfelleskap. Den lærende får adgang til å delta og være aktiv i praksissituasjoner, og læringen skjer ved at aktivitetene er synlige. Den lærende kan bevege seg på tvers av praksisfelleskaper, og læring og utvikling skjer ved at flere generasjoner er representert (Nielsen & Kvale, 1999). Læring skjer gjennom deltagelse i konkrete arbeidsoppdrag, og ved at faget læres i samme situasjon som det utøves. Læring og anvendelse blir dermed to sider av samme sak. Den lærende blir deltager i et komplekst strukturert sosialt felleskap, hvor deres kolleger fungerer som ressurser i læreprosessen. Mester, svenner og lærlinger er sammen om å få en produksjon til å fungere. Ved å delta i felleskapet tilegner den nyankomne seg gradvis kunnskap om bedriftens kultur, rutiner og fagets terminologi. De lærer faget i samspill med andre mer erfarne kolleger (Nielsen & Kvale, 1999).

Videre skriver Nielsen & Kvale at opphold på steder hvor praksis er synlig, har stor verdi for de lærende. Kompetente yrkesutøvere vil gi læringsmålene konkret innhold, og det er viktig at de lærende har mulighet til å se og lytte til hvordan en oppgave blir utført. En praksis utøvd av eminente utøvere vil kunne tjene som inspirasjon og motivasjon, og som et mål å strekke seg mot for de lærende. Det er også av stor betydning at de har mulighet for å dele erfaringer og problemløsninger med hverandre. Denne type praksisfelleskap kan stimulere til refleksjon og diskusjon om kvalitetsstandarder i faget (Nielsen & Kvale, 1999).

Illeris peker på noen fundamentale problemer i forbindelse med læring i arbeidslivet. Det dreier seg om at bedriften har som hovedmålsetning å produsere varer og tjenester,

og ikke produsere læring. Illeris hevder at selv om det på lengre sikt vil være en god investering for virksomheten å satse på opplæring av medarbeidere, blir dette nedprioritert i forhold til andre kortsiktige behov. I følge Illeris blir derfor læringen som finner sted i bedriftene mer eller mindre tilfeldig, og skjer i forbindelse med konkrete arbeidsoppdrag. Denne læringen vil ha en tendens til å bli snever, i tillegg til å mangle teoretisk forankring (Illeris 2006).

4.3 Refleksjon

Donald Schön har i sin forskning blant annet fokusert på hvordan profesjonelle yrkesutøvere reflekterer over egen praksis. Schön definerer ikke refleksjon direkte, men anvender begrepene *reflection-in action* og *reflection on action*. Schön (1983) skriver at refleksjon i og over handling kjennetegner profesjonell yrkesutøvelse. Refleksjon i handling betyr at yrkesutøveren handler, tenker og snakker med situasjonen *underveis* i handlingen. Yrkesutøverens Refleksjon *over* handling gjøres etter at handlingen er utført. Yrkesutøveren handler, tenker og snakker, og alt inngår i en sammenhengende helhetlig prosess. (Hiim og Hippe 2001).

Knowing- in-action- reflection- in action

Schön bruker betegnelsen "knowing- in -action" om vår spontane viten som ligger i våre handlingsmønstre. Vi lærer å utføre komplekse handlinger uten at vi verbalt klarer å gjøre rede for den konkrete handlingen, eller kunnskapen som kreves for å gjennomføre handlingen. Schön (1987) referer i denne sammenheng til konkrete handlinger som å gå eller sykle. Handlingene vi utfører i disse situasjonene skjer ofte spontant, uten at vi er i stand til å gjøre rede for reglene eller prosedyrene vi følger (Schön, 1987, s. 25). Når vi har lært å utføre en handling, kan vi i følge Schön utføre sekvenser av en aktivitet, ta avgjørelser og gjøre justeringer uten at vi må tenke over det. Våre spontane "knowing-in- action" får oss stort sett gjennom dagen uten at vi tenker over det (Schön, 1987).

Når en kjent rutine gir uventet resultat kan vi se det på en ny måte. I forsøket på å bevare vårt vanlige mønster av knowing-in-action, kan vi respondere på overraskelsen ved å skyve det til side uten å ta i betraktning de forholdene som forårsaket det uventede, eller vi kan reagere på det ved å reflektere. Schön skriver videre at i en slik situasjon kan vi reflektere på to måter. "We may reflect *on* action" (Schön, 1987, s. 26). Dette innebærer at vi tenker tilbake på hva vi har gjort med den hensikt å finne ut

hvordan vår "knowing-in-action" har bidratt til det uventede resultatet. Dette kan vi gjøre ved at vi stopper opp og tar en pause midt i handlingen for tenkte, eller vi venter til etter prosessen er avsluttet. Ingen av disse alternativene gir refleksjon i handling. Imidlertid kan vi reflektere når vi gjennomfører, uten at selve handlingen avbrytes. Dette kalles å reflektere *i* handling (Schøn 1987, s. 26). Refleksjon-i-handling kan karakteriseres ved at den har umiddelbar betydning for handlingen som pågår.

Reflection-on-reflection-in-action

Reflection-on-action betyr at man reflekterer over hvordan en reflekterte i handlingen, i tillegg til å gi en god beskrivelse av det hele (Schøn, 1997, s. 25). Ved refleksjon over handling tenker man tilbake på refleksjonen som ble gjennomført i den bestemte situasjonen. Schøn skriver at våre refleksjoner knyttet til tidligere "refleksjoner i handling" indirekte kan forme våre fremtidige handlinger. Dersom praktiseren er i stand til å reflektere over tidligere erfaringer, og ser på resultatet av handlingen, kan dette føre til at en finner nye måter å tilnærme seg situasjonen. Hiim skriver: " Det er særlig behov for refleksjon og metarefleksjon når man bevisst prøver å lære av det man lykkes med" (Hiim, 2013, s. 65).

Refleksjonsprosessen

Jeg vil videre beskrive de ulike stadiene i refleksjonsprosessen. I dette arbeidet tar jeg utgangspunkt i artikkelen; Reflection: a reiew of literature (1993) skrevet av Atkins og Murphy i 1993. Underveis i prosessen vil jeg se dette i lys as Schøns teoretiske perspektiver. Deres sammendrag er basert på arbeidet og litteratur fra sentrale teoretikere, representert ved blant annet Schøn, Powell og Boud et al (1985). Hensikten med sammendraget er å gi mening til den komplekse litteraturen og identifisere kognitive og affektive ferdigheter som kreves for å reflektere. Atkins og Murphy (1993) har analysert og sammenlignet forskjeller og likheter mellom de ulike teoretikerne, og i deres Reflection: a reiew of literature (1993) presenteres fellestrekk ved de ulike forfatternes vitenskapelige arbeid.

Atkins og Murphy (1993) hevder at det er få forfattere som definerer begrepet refleksjon i læring. I artikkelen refereres det til to ulike definisjoner, som har det til felles at de definerer refleksjon som er en prosess hvor individet er engasjert og refleksjonsprosessen leder til en forandring. Boyds and Fales (1983) definerer

refleksjon knyttet til læring som en indre prosess hvor en utforsker et emne man er opptatt av utløst av erfaring. Prosessen klargjør den enkeltes oppfatning av seg selv, og resulterer i endret konseptuelt perspektiv. Den andre definisjonen betegner refleksjon som en allmenn betingelse for de intellektuelle og følelsesmessige aktiviteter som den enkelte er involvert i når de utforsker sine erfaringer. Prosessen fører til ny forståelse og nye perspektiver (Atkins og Murphy, 1993, s. 1188).

Teoretikerne som er presentert i sammendraget har identifisert ulike nivåer knyttet til refleksjonsprosessen. Antall nivåer varierer, men fellestrekkene er oppsummert i det Atkins og Murphy kaller "key stages" i refleksjonsprosessen (Atkins og Murphy, 1993).

Det første stadiet i refleksjonsprosessen oppstår som følge av tanker og følelser som oppleves som ubehagelige (Atkins og Murphy, 1993). De ubehagelige følelsene kan oppstå fordi man innser at kunnskapen man anvender i en gitt situasjon, ikke er tilstrekkelig til å forklare hva som skjer i den unike situasjonen. Schön (1991) betegner dette stadiet som "experience of surprise". Boyd og Fales (1983) referer til dette som "a sense of inner discomfort". (Atkins og Murphy, 1993, s. 1189). Blir utfallet annerledes enn slik vi har tenkt i en situasjon kan vi enten legge opplevelsen til sides, eller vi kan respondere på situasjonen ved at vi reflekterer over den (Schön, 1987, s. 24). Dersom praktikerens bare legger fornemmelsen eller følelsen som vekkes til side, og ikke reflekterer over innholdet og bearbeider opplevelsen, karakteriseres det ikke som en refleksjon og praktikerens vil ikke lære eller utvikle kunnskapene sine.

Det andre stadiet i refleksjonsprosessen slik Atkins og Murphy beskriver det, involverer en kritisk analyse av refleksjon, som er konstruktiv og hvor følelser og kunnskaper eksamineres. Det kan skje på den måten at en person analyserer eksisterende kunnskaper og tilfører nye for å forklare den unike situasjonen som er opplevd. Atkins og Murphy referer til Boud et al. (1985) som beskriver de fire begrepene assosiere, integrere, validere og anvende som sentrale i kritiske tankeprosesser. Slik jeg opplever det sammenfaller dette stadiet med det Schön kaller reflection- in-action (Schön, 1987).

Det tredje stadiet i refleksjonsprosessen involverer utvikling av nye perspektiver på situasjonen (Atkins og Murphy, 1993). Utfallet av refleksjonen vil da være læring. Mezirow (i Atkins og Murphy, 1993) beskriver dette stadiet som forandring av perspektiv. Boud et al. (i Atkins og Murphy, 1993) diskuterer mer inngående resultatet

av refleksjon, og hevder at det er både følelsesmessige og kognitive forandringer som eventuelt kan bidra til endring i d adferd. Det er dette Schön betegner som den reflekterende praktiker (Schön 1987).

Ferdigheter

I følge Atkins og Murphy (1993) var også hensikten med sammendraget å identifisere ferdigheter som er nødvendig for å gjennomføre refleksjonsprosessen. De hevder i artikkelen etter gjennomgangen av litteraturen at dette temaet ikke var representert. Atkins og Murphy referer til Goodman (1984) og Boud et. al. (1985) som fremhever viktigheten av å ha et åpent sinn og være motivert. Det blir påpekt at dette ikke er kategorisert som "skills", men nødvendige forkunnskaper som må aktiveres og oppmuntres.

Selvbevissthet

Selvbevissthet gjør en person i stand til å analysere følelser. Dette er en sentral komponent knyttet til refleksjon. Det involverer en ærlig undersøkelse av hvordan situasjonen har påvirket det individuelle, og hvordan det individuelle har påvirket situasjonen (Atkins og Murphy, 1993).

Kritisk analyse

Kritisk analyse involverer undersøkelser av situasjonens ulike komponenter, identifisere eksisterende kunnskap, utfordre antagelser, forestille seg, og utforske alternativer (Bloom et al 1956, Burnard 1989).

Synthesis

Den tredje ferdigheten er det Atkins og Murhpy kaller Synthesis. Dette dreier seg om evnene til å integrere ny kunnskap med tidligere kunnskap. Stephenson (1985) anser dette som evnen til å involvere ny kunnskap og bruke kunnskapen på en kreativ måte i problemløsning, i tillegg til evnen til å forutse konsekvenser av en handling. (Atkins og Murphy 1993)

Evaluere

Evaluering er definert av Bloom et al (1956) som det å vurdere verdien av noe. Det involverer det å bruke kriterier og standarder. Mezirow (1981) mener at både synthesis og evaluering er avgjørende for å utvikle nye perspektiver. (Atkins og Murphy (1993)

Sammendraget viser at selvbevissthet, kritisk analyse, synthesis og evnen til å evaluere er viktige ferdigheter i refleksjonsarbeidet. Refleksjon er et viktig læringsverktøy i utdanningssammenheng og nødvendige ferdigheter må utvikles. (Atkins og Murphy, 1993)

Det er viktig for meg som lærer å forstå de ulike stadiene refleksjonsprosessen, og forså de ulike ferdighetene slik at jeg kan møte elevene med denne kunnskapen.

Hvordan loggene utformes kan også være av betydning i denne sammenheng. Dersom loggene utformes på en slik måte at elevene får utfordret og stimulert sine ferdigheter mener jeg prosessen vil bidra til større læringsutbytte. Jeg mener slik loggfunksjonen er bygget opp i FIFF, bidrar til at elevene anvender flere ferdigheter i refleksjonsprosessen, og at disse flyter sammen til en helhet i prosessen.

Jeg har i dette kapittel gjort rede for den teoretiske tilnærmingen i prosjektet, og hvilke teoretikere som har vært sentrale for i mitt arbeid gjennom dette prosjektet.

5.0 FORSKNINGSDESIGN

I denne del av oppgaven vil jeg begrunne forskningsstrategier som er valgt for å besvare prosjektets problemstilling. Videre vil jeg belyse teori knyttet til valg av metode, gjøre rede for den kvalitative tilnærmingen ved datainnsamling, og beskrive hvordan data er bearbeidet og tolket. I siste del av kapitlet vil jeg belyse forhold knyttet til prosjektets gyldighet og pålitelighet.

5.1 Valg av forskningsstrategi

5.1.1 Aksjonsforskning

Oppstart og gjennomføring av forsterket vg3 i skole, vil være en kontinuerlig utviklingsprosess hvor vi planlegger og gjennomfører ulike tiltak for få forbedre egen praksis. På bakgrunn av refleksjoner og erfaringer vil nye tiltak iverksettes, og igjen vurderes. Sammen med elevene hadde jeg et ønske om å utvikle en

undervisningspraksis som legger til rette for at elevene opplever helhet og sammenheng mellom læring i skole og læring gjennom praksis i bedrift. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming, hvor kvalitative data består av logger og intervju.

Min forståelse av aksjonsforskning og forankringen den har i mitt prosjekt, er i hovedsak inspirert av aksjonsforskere som Hiim, McNiff og Whitehead. Gjennom arbeidet har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene til Jean McNiff og Jack Whitehead, slik de er beskrevet i *Writing an Action Research Master Dissertation* (2012, s. 18). Forskning i læreryrket blir i engelskspråklige land betegnet som «educational action research eller «teacher research» (Hiim, 2010, s. 93). I følge Hilde Hiim finnes det mange til dels ganske ulike tradisjoner og tilnærminger til aksjonsforskning, men essensen er at lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, og at dette gjennomføres med andre. Hiim skriver videre; ”En hovedhensikt er å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelse av lærerprofesjonen (Hiim, 2010, s.93). Gjennom prosjektet ønsker jeg å utvikle og stadig forbedre min yrkespraksis som faglærer for elever på forsterket vg3 i skole.

I prosjektet kombinerer jeg ulike tilnærminger til aksjonsforskning, men i hovedsak er strategien jeg har valgt inspirert av East Anglia- tradisjonen og den australske tradisjonen slik de er beskrevet av Hiim (2010). East Anglia Tradisjonen hadde sitt utspring i grasrotbevegelsen blant lærere i England i 1960- årene. Utgangspunktet var praktiske problemer i skolen knyttet til grunnleggende syn på utdanning. Med utgangspunkt i lærernes misnøye tok lærerne selv initiativ til å utvikle og forbedre egen praksis gjennom systematiske utviklingsprosjekter som svar på problemer i skolen (Hiim, 2010). Utdanningsreformen som ble satt i gang blant lærerne i England i 1960- årene ble videreført av blant andre universitetsforskerne Lawrence Stenhouse og John Elliott på East Anglia – universitetet. Utover 1960 og 1970 tallet ble det satt i gang flere samarbeidsprosjekter mellom universitetsforskere og lærere hvor undervisningen ble sett på som en undersøkende prosess, og knyttet dette til aksjonsforskning (Hiim, 2010, s. 95). Den Australske tradisjonen som er stekt påvirket av den engelske lærerforskningen, ble kalt deltagende aksjonsforskning. Den ble utviklet i 1980- årene, og legger stor vekt på at lærere selv forsker i, og dokumenterer egen praksis, med

grunnlag i praktiske problemer. Sentrale forskere innen den australske tradisjonen er Carr og Kemmis (Hiim, 2010).

McNiff og Whitehead skriver at aksjonsforskning dreier seg om å vurdere nåværende praksis, forestille seg mulige forbedringer, gjennomføre tiltak og evaluere det som er gjennomført (McNiff og Whitehead, 2009, s. 18).

Forsterket vg3 i skole har ikke vært gjennomført etter tilsvarende modell tidligere, og det er første gang jeg som lærer er involvert i undervisning på vg3. Dette gjør at hverken jeg eller elevene har muligheten til å evaluere nåværende praksis, og bruke tidligere erfaringer som utgangspunkt for endring og forbedring. Imidlertid vil prosjektet med forsterket vg3 i skole, være i en kontinuerlig utviklingsprosess hvor vi planlegger, gjennomfører og evaluerer tiltak. På bakgrunn av refleksjoner og erfaringer vil nye tiltak iverksettes og igjen vurderes. Jeg finner det derfor hensiktsmessig å drive utviklingsarbeid ved hjelp av aksjonsforskning som metode. Jeg mener at ved hjelp av denne metoden vil vi underveis i prosessen tilegne oss ny kunnskap som kan bidra til utvikling og forbedring av egen praksis. Jeg støtter meg til Hiim (2002) som skriver at målet med aksjonsforskning er planlagt utvikling og endring der man forsøker å forbedre praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid.

Sentrale aksjoner i dette prosjektet er knyttet til følgende forhold:

- arbeidet med å skaffe til veie praksisplasser, og oppfølging i bedrift
- hvordan legge til rette for at elevene oppdager læring som skjer gjennom praksis i bedrift?
- hvordan planlegge og gjennomføre undervisningen på skolen slik at elevene opplever det som relevant i forhold til egen praksisbedrift?

5.1.2 Kvalitativ tilnærming i prosjektet

I følge Dalland forteller metode noe om hvordan vi kan gå frem for å skaffe oss kunnskap. Vi velger en bestemt metode da vi mener den er mest egnet til å gi oss gode data, og for å belyse vårt forskningsspørsmål på en faglig god og interessant måte (Dalland 2009). I dette prosjektet har jeg valgt kvalitativ metode da jeg anser det som mest relevant sett i lys av prosjektets problemstilling.

I følge Dalland er hensikten med kvalitativ metode å fange opp meninger og opplevelser som ikke er mulig å måle eller stadfeste ved hjelp av tall. (Dalland 2009). Dalland hevder også at kvalitativ metode kjennetegnes ved at data samles inn på flere ulike måter som for eksempel gjennom intervju eller observasjon. «Kvalitativt orienterte metoder benyttes for å få data som kan karakterisere et fenomen» (Dalland 2009, s.85).

Befring (2002) hevder at kvalitative metoder kjennetegnes av fleksibilitet og lite formalisering. Han mener også at kvalitative forskningsopplegg også kan være fordelaktig da den også kan fange opp uventede hendelser (Befring 2002). Videre skriver Befring at kvalitative arbeider ofte blir referert til som fenomenologiske. Gjennom det fenomenologiske perspektivet retter vi fokuset mot den enkeltes forståelse av egen situasjon og den hverdagen de har (Befring 2009). På bakgrunn av dette har jeg valgt logg og intervju som metode for datainnsamling. Ved bruk av logg ønsket jeg å fange opp elevenes erfaring og læring i arbeidspraksis, ved hjelp av intervju ønsket jeg å fange elevens opplevelser av praksisperioden og undervisningen på skolen.

5.1.3 Aksjonsforskning i egen praksis

Gjennom dette prosjektet har jeg forsket i egen praksis, sammen med dem det gjelder.

Kritikken rettet mot aksjonsforskning, er blant annet knyttet til lærerens nærhet til forskningen, og dermed lærerens objektivitet. Det blir stilt spørsmål om lærere kan gjennomføre forskningsprosesser der de både er deltagere og har beslutningsmyndighet uten at dette vil påvirke forskningens gyldighet (Hiim,2009). Målet med aksjonsforskningsprosjektet har, i samarbeid med elevene vært å utvikle en undervisningsform på forsterket vg3 i skole, hvor et sentralt tema har vært å skape helhet og sammenheng mellom elevenes læring i praksis og elevenes læring i skole. I aksjonsforskningsprosjektet som jeg har gjennomført, mener jeg det er en forutsetning at den som gjennomfører forskningen har en nærhet til både til deltagerne og tema for arbeidet. Det har vært nødvendig å tilnærme meg prosjektet med mine fagkunnskaper innen salgsfaget, og min erfaring med kompetansemålene som elevene arbeider med både i praksis og på skolen. Jeg har den daglige dialogen med elevene, og i felleskap ser vi de utfordringer vi står ovenfor. Felles forståelse gjør at vi sammen kan planlegge tiltak vi mener vil være hensiktsmessige, og evaluere disse på bakgrunn av felles erfaringer. I dette støtter

jeg meg til McNiff og Whitehead (2006, s. 10) som påpeker at det å gjennomføre forskningen med den det gjelder er en styrke.

Jeg ser utfordringen med å være både forsker og lærer, da det til tider kan være vanskelig både for elever og lærer å skille mellom rollene. Underveis i prosjektet har jeg selv erfart dette, men jeg mener at min bevissthet knyttet til problemstillingen har vært nyttig i mitt møte med utfordringen. Dette tema vil bli omhandlet mer grundig senere i oppgaven, i forbindelse med etiske utfordringer i forskningsarbeidet.

Kritikken mot lærerforskningen har også vært rettet mot at lærerne vanligvis mangler kompetanse til å gjennomføre forskningsarbeid i egen praksis, og at arbeidet som gjøres ikke blir tilstrekkelig systematisert og dokumentert (Hiim, 2010). Jeg deler oppfatningen, men jeg mener også at mange av forskningsprosjektene som gjennomføres ved de ulike skolene, gjennomføres som en del av en utdanning eller videreutdanning slik som Masterstudiet ved HIOA. Struktur og systematisering læres gjennom studiet, og prosjekter gjennomføres med hjelp og støtte fra veiledere og andre fagpersoner med forskningskompetanse.

5.1.4 Demokrati i aksjonsforskning og i eget prosjekt

Hiim (2010) skriver at aksjonsforskning dreier seg om å lede utviklingsprosesser i et demokratisk samarbeid med involverte parter. Hun skriver videre at deltagermedvirkning står sentralt i denne forskningsmetoden, og prosjektets deltagere samarbeider om å skape endring i forhold til opplevd behov (Hiim, 2010).

Samarbeidet mellom elever, praksisbedrifter og meg som lærer har vært sentralt i dette prosjektet. Vi har hatt en kontinuerlig dialog, hvor vi har evaluert, justert og utført endringer basert på elevenes og bedriftenes erfaringer. Det var jeg som lærer og forsker som planla og satte i gang hovedtiltakene som dannet utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjektet. Jeg referer her til arbeidet med å skaffe til veie praksisplasser og oppstart i bedrift, valg av FIFF som verktøy for refleksjon og dokumentasjon, i tillegg til gjennomføring av undervisningen på skolen i oppstarten av utprøvsperioden. Årsaken til at elevene ikke var delaktige i planleggingen av første fase, er at dette arbeidet ble gjort før elevene startet skolen eller parallelt med oppstarten. Elevene på forsterket vg3 i skole hadde 6 måneders kortere opplæringsperiode enn elever i det ordinære læreløpet. Det var derfor viktig for oss ha rammene klare før

elevene startet, slik at de kom raskt i gang med relevant læring og utvikling på veien mot fullført og bestått fagprøve.

Jeg opplevde det som utfordrende og belastende for elevene at de på dette tidspunkt skulle definere opplevd behov. Det var mye nytt for dem å sette seg inn i, og flere opplevde studiesituasjonen ved oppstart som utfordrende og uoversiktlig. De viste i liten grad hva de gikk til og hvordan deres nye studiesituasjon kom til å bli.

Som lærer og forsker valgte jeg derfor å igangsette hovedaksjonene innenfor de rammer og retningslinjer som var gjeldende for utprøvingen av forsterket vg3 i skole. Jeg har lagt opp til medvirkning gjennom prosjektet på en måte som jeg mener ivaretar elevene i deres krevende situasjon, og som ikke vil oppleves som belastende. Jeg har vært lydhør for deres opplevelser, og deres tilbakemeldinger. Samarbeidet mellom elever, praksisbedrifter og meg som lærer har vært sentralt for utvikling og forbedring. Jeg har hatt en kontinuerlig dialog med elever og praksisbedrifter hvor vi planlegger, evaluerer og gjør justeringer basert på erfaringer og opplevelser til den enkelte elev og den enkelte praksisbedrift. Aksjonene i dette prosjektet har derfor variert i omfang. Noen aksjoner har vært mer omfattende som innføring av FIFF som refleksjons- og dokumentasjonsverktøy, men ofte dreier det seg om mindre aksjoner tilpasset den enkelte elev og bedrift. Eksempler på dette kan være hvor ofte eleven følges opp i bedrift og hvordan den enkelte bedrift legger opp til elevenes læring og utvikling. Da jeg jobber med elever i ulike bedrifter og i ulike bransjer, har den individuelle tilpassingen vært nødvendig. Demokrati og medvirkning i dette prosjektet har derfor i stor grad vært tilpassinger og justeringer i forhold til den enkelte elev og den enkelte bedrift.

Jeg har vært opptatt av å legge til rette for at involverte parter skal få uttrykke seg og være aktive deltagere i den utviklingen som foregår. Hver mandag, når elevene var på skolen, ble det satt av tid til samtale og evaluering av deres situasjon. Vi diskuterte da blant annet opplevelser i praksis, faglig utvikling, arbeidsmiljø og lignende forhold. Hva som var tema for disse samtalene ble i stor grad styrt av elevene, og fokuset var rettet mot det som opptok dem. I tillegg til dialog ble dette også formidlet skriftlig gjennom logger og gjennom de kvalitative intervjuene. I forbindelse med oppfølgingsmøtene som ble gjennomført ute i bedriftene ble det også lagt til rette for at bedriftene fikk formidlet sine opplevelser og erfaringer, og ikke minst ønsket om endring for å forbedre praksis.

Dialog har derfor vært et viktig redskap gjennom dette prosjektet. Det har vært nødvendig for meg å legge til rette for god kommunikasjon basert på likeverd og respekt. Dette har jeg blant annet gjort gjennom tett individuell oppfølging, og det å ta elevene på alvor. Det at gruppen er liten gjør det også lettere å følge opp elevene individuelt, og få til en tettere dialog med den enkelte elev. Jeg prøver i tillegg å arbeide bevisst med å skape et miljø hvor elevene føler seg trygge nok til å uttale seg, og dele sine synspunkter og opplevelser. På denne måten vil jeg si at jeg har lagt til rette for at prosessen skal være demokratisk og at elevene opplever medvirkning. For meg handler demokrati om medbestemmelse, og det å bli hørt. Jeg støtter meg også til McNiff og Whitehead som skriver: "My report shows that people have come to respect one another and have developed dialogical practices. I am claiming democratic validity for my work" (McNiff og Whitehead, 2012, s. 46).

Underveis i prosessen med aksjonsforskningsprosjektet har jeg diskutert problemstillingen knyttet til medvirkning i mitt prosjekt med veiledningsgruppen og veileder Kjartan Kversøy ved HIOA. Jeg har til tider vært usikker på om jeg kunne definere prosjektet som aksjonsforskning. På bakgrunn av våre diskusjoner, egen refleksjonsprosess og slik prosjektet har utviklet seg, har jeg valgt å definere arbeidet som et aksjonsforskningsprosjekt. Forhold knyttet til medvirkning og prosjektets forskningsdesign vil bli drøftet ytterligere i oppgavens kapittel 7.

5.1.5 Hermeneutikk og Winters Hermeneutiske prinsipper

I hermeneutisk forskning påpeker Dalland at vi nærmer oss det som skal utforskes med vår egen forforståelse. Han hevder at de tanker og den kunnskap vi har om emnet er en ressurs for å tolke og forstå det fenomenet vi står ovenfor (Dalland 2011). Befring (2007) skriver at hermeneutisk metode er en systematisk fremgangsmåte hvor vi søker etter indre mening og en helhetlig forståelse. Dette krever at forskeren er bevisst de premisene vi tolker ut fra. Han skriver videre: "... Utfordringa er å forstå det som skal tolkast som ein del av den konteksten de inngår i" (Befring, 2007:229).

Hiim og Hippe (2001) referer til seks ulike prinsipper utarbeidet av Winter (1989), som har betydning for innsamling, bearbeiding, og presentasjon av data i aksjonsforskning. Jeg vil videre gjøre rede for de ulike prinsippene knyttet til eget aksjonsforskningsprosjekt.

Refleksiv kritikk

Prinsippet refleksiv kritikk (Hiim & Hippe, 2001) innebærer at egne tolkninger av data vil bære preg av min forforståelse, og at jeg som forsker må stille meg kritisk til egne tolkninger. Gjennom eget arbeid betyr dette at jeg må bestrebe at flest mulig syn kommer frem. I analyse av elevloggene som er skrevet i FIFF, har mine medstudenter deltatt i analysearbeidet. Ulik forforståelse blant gruppelemmene bidrar til at flere syn kommer frem. Jeg har ikke lagt føringer for hva analysegruppen skal se etter i loggene. Analysemetoden som er benyttet har derfor bidratt til å få frem flere perspektiver og ulike syn på elevenes opplevelser og læring gjennom praksis i bedrift. For å gjøre oppgavens lesere oppmerksom på forskerens forforståelse, har jeg presentert egne erfaringer og bakgrunn i oppgavens innledningsdel. Ved å synliggjøre mine erfaringer og perspektiver som jeg har med meg inn i arbeidet, kan leseren se analyse – og tolkningsarbeidet i lys av min forforståelse.

Dialektisk kritikk

Dialektisk kritikk innebærer å se sammenhenger mellom ulike fenomener, som har en gjensidig påvirkning på hverandre. Dette betyr at endringer på et felt kan medføre endringer på et annet. (Hiim & Hippe, 2001). Store deler av elevenes opplæring skjer i bedrift, og elevene opplever dette som positivt og motiverende. Deres positive holdning kan prege deres syn på hvordan de opplever undervisningen på skolen, og hvordan de vurderer det totale tilbudet på forsterket vg3 i skole. Dersom det skjer en endring i elevens praksissituasjon som gjør at eleven for eksempel opplever mistriivsel, kan dette føre til at de endrer holdning og innstilling til det totale innholdet i forsterket vg3 i skole. Dette kan gjenspeile seg i tilbakemeldinger gjennom intervju og logger. Dersom elevene opplever innholdet i undervisningen på skole som lite relevant for deres situasjon, eller at de ikke trives i elevgruppen på skolen, tror jeg ikke dette vil i like stor grad påvirke elevens oppfatning av praksisperioden. Dette fordi elevene anser praksisperioden for mer betydningsfull og viktig i deres situasjon. Den gjensidige påvirkningen og sammenhengen vil derfor variere utfra hvilke endringer som skjer.

Samarbeid

Dette prinsippet dreier seg om å skape felles forståelse (Hiim & Hippe, 2001). Elevens opplevelser, synspunkter og erfaringer danner et felles ressursgrunnlag som

utgangspunkt for endringer i aksjonsforskningsprosjektet. Det er viktig at jeg som lærer og ansvarlig for prosjektet, legger til rette for at et godt samarbeidsklima slik at samtlige i gruppen føler seg trygge nok til å dele sine synspunkter, erfaringer og opplevelser. Gjennom dette prosjektet har dialog vært en vesentlig nøkkel for å skape trygghet, tilhørighet og åpenhet.

Risiko

Som aksjonsforsker er det nødvendig å være forberedt på uforutsigbarhet. Prosjektet kan ta en annen retning enn det som først er planlagt og tenkt. Gjennom dette prosjektet har jeg erfart at det er vanskelig å planlegge alt i detaljer og at uforutsette hendelser skjer. Gjennom dette prosjektet har jeg også erfart at det ikke dreier seg om uforutsette hendelse vil skje, men, snarere når det vil skje. Det uforutsette kan gjøre seg gjeldende gjennom hele prosessen, og når man minst venter det. For å tåle risikoen for det uforutsigbare må forskeren ha en profesjonell og faglig trygghet (Hiim & Hippe, 2001). Dette er første gang jeg gjennomfører et forskningsprosjekt av dette omfang, og som forsker på dette stadiet har jeg enda ikke opparbeidet den faglige tryggheten. Dette vil jeg drøfte nærmere i oppgavens drøftingsdel.

Pluralistisk struktur

Pluralistisk struktur innebærer at forskeren fokuserer på utvikling og endring, gjennom det å søke forskjeller og ulikheter, og nye muligheter for handling (Hiim & Hippe, 2001) Prosjektdeltagernes opplevelser og synspunkter må komme til uttrykk, og det pluralistiske prinsippet kan ivaretas ved å benytte ulike metoder for datainnsamling. Dette kan åpne for nye måter å gjennomføre undervisningen på, og nye måter å legge til rette for å benytte refleksjon som læringsverktøy i undervisningen

Teori-praktisk transformasjon

Det siste prinsippet dreier seg om hvordan teori og praksis komplementerer hverandre i en utviklingsprosess (Hiim & Hippe, 2010). For å skape utvikling og for å endre praksis, er vi avhengig av både teori og praksis. I denne masteroppgaven presenterer jeg teori som har vært utgangspunkt for de tiltak og utprøvinger som er gjort gjennom aksjonsforskningsprosjektet. Videre gjør jeg rede for de praktiske handlingene som er gjennomført. Videre i oppgaven vil jeg drøfte funn som har kommet frem gjennom

tolking av data, og i lys av prosjektets problemstilling vil jeg drøfte dette mot utvalgt teori. Denne prosessen kan føre til ny, eller endret forståelse av teori og at ny kunnskap utvikles.

5.2 Datainnsamling i prosjektet

Datainnsamling i dette prosjektet har foregått gjennom intervjuer med elever, elevlogger og egne opplevelsesnotat. Målet med kvalitativt forskningsintervju har vært å fange opp ulike forhold knyttet til elevenes opplevelser og erfaringer fra praksis og i skole. Ved bruk av logger ønsket relatert til de ulike kompetansemål i vg3 læreplan. Egne opplevelsesnotat består av egne notater og det som har kommet til syne i møte med elever og bedrifter.

5.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

”Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjon hun eller han befinner seg i” (Dalland 2013, s. 132).

Befring skriver at intervjuet kan arte seg som en fri samtale med tema eller problemstilling som utgangspunkt. (Befring, 2007, s. 124)

Gjennom intervjuene ønsket jeg å få en bedre forståelse for hvordan eleven opplevde sin hverdag på forsterket vg3, både på skolen og i praksis, og deres ønsker om endringer og tiltak for videre utvikling og gjennomføring av studieløpet. Jeg valgte en intervjuform med en uformell ramme slik at jeg kunne være åpen for å ta imot opplevelser og meninger fra intervjupersonene. Problemstillingen var utgangspunktet for intervjuet, og på forhånd hadde jeg laget en halvstrukturert intervjuguide med en oversikt over de tema jeg ønsket å belyse. Intervjuguiden var inndelt i hovedtema knyttet til organisering av forsterket vg3 i skole og bruk av FIFF som refleksjonsverktøy.

Før jeg startet intervjuene informerte jeg elevene om hvordan intervjuet ville foregå, og at jeg tok alt opp på lydbånd. Jeg informerte videre om hvordan intervjuet ville bli brukt i ettertid, og at intervjuet slettes fra telefonen så snart de er bearbeidet.

Intervjuene ble gjennomført som samtaler, uten at vi var bundet til intervjuguiden. Hensikten med den var å sikre at jeg i løpet av intervjuene berørte de tema som jeg hadde definert som aktuelle for problemstillingen. Jeg ønsket også å sikre at jeg berørte de samme temaer med samtlige elever. Jeg opplevde intervjuprosessen som veldig lærerik. Jeg ser i ettertid at jeg kunne vært mer styrende under gjennomføringen av

enkelte intervjuer. I situasjonen opplevde jeg det som utfordrende at noen elever ledet samtalen "utenfor" de tema som var definert i intervjuguiden. Det var utfordrende å vite når det var riktig å avbryte og gå videre, eller spore samtalen tilbake til temaene i intervjuguiden. Jeg valgte intervjuformen for at elevene skulle dele sine opplevelser og det som var viktig for dem.

Vurderingen som blir gjort i situasjonen om når man skal avbryte og lede eleven tilbake på riktig spor er vanskelig. Dette er noe man blir tryggere på etter hvert som man opparbeider seg mer erfaring. Jeg referer til Hiim og Hippe (2001) som skriver at for å tåle risikoen for det uforutsigbare må forskeren ha en profesjonell og faglig trygghet (Hiim & Hippe, 2001).

Samtlige intervjuer ble gjennomført på skolen og i klassens faste rom. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene når elevene var på skolen og ikke i praksis, da dette vil bidra til en tryggere atmosfære. Det åpner også for at det blir lettere for eleven å eventuelt formidle vanskelige opplevelser og hendelser fra praksisperioden. For meg som lærer er dette viktig å fange opp tidlig i praksisperioden. I perioden hvor intervjuene ble gjennomført hadde jeg elevene inne på skolen hver mandag. Dette gjør at intervjuene strakk seg over perioden som nevnt over. Jeg hadde på forhånd lagt til rette for at vi skulle være skjermet for forstyrrelser og avbrytelser. Dette ble gjort ved at intervjuene ble gjennomført etter ordinær undervisningstid. På denne måten kunne intervjuene gjennomføres uten forstyrrelser fra medlever eller andre.

Postholm (2003) skriver at hensikten innenfor fenomenologiske studier er å løfte frem deltakernes perspektiv. For å mestre dette må forskeren lytte til hva deltakerne har å si (Postholm, 2003). Jeg tok opp alle intervjuene på min SmartPhone. Dette bidro til å skape mer ro rundt intervjusituasjonen, og at jeg som forsker kunne rette hele min oppmerksomhet mot samtalen, og mot de elevene fortalte.

Ved at jeg var «tilstede» under samtalen og aktivt lyttet bidro det også til at det ble lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte denne metoden da jeg ser at ved å skrive notater underveis kunne jeg lett bli for opptatt av å skrive ned det eleven sier, i stedet for å holde fokus rettet mot samtalen.

5.2.2 Analyse av kvalitative forskningsintervju

Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføring. Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Dette betyr at jeg skrev ned ord for ord i sin helhet, men enkelte fyllord som "hm" "hæ", "eh" er utelatt. Dalland skriver: "transkribering handler om å bevare mest mulig av det som skjedde" (Dalland, 2007, s. 174).

I den videre bearbeidingsprosessen med intervjuene tok jeg utgangspunkt i fremgangsmåten til Kvale 1997, s. 127) slik den beskrives av Dalland (2007, s. 174). Denne metoden er jeg kjent med da jeg har brukt den ved tidligere prosjekter. Jeg har ikke benyttet meg av alle stegene i prosessen slik Dalland beskriver dem (Dalland, 2007). Dette begrunnes med datamaterialet omfang. Jeg har samlet intervjuer fra fem elever, i tillegg til at intervjuguiden har bidratt til struktur og oversikt i bearbeidelsesprosessen.

Det første jeg gjorde etter transkribering var å lese intervjuet i sin helhet. På denne måten fikk jeg helheten i det informanten hadde formidlet. Det neste steget var å dele opp intervjuet i de temaene som jeg ønsket belyst. I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden. Dette ble gjort på en slik måte at forhold knyttet til praksis ble markert med rosa farge, opplevelser knyttet til undervisning med gul farge og forhold knyttet til FIFF med blå farge. Forhold som "grep" meg utover dette ble understreket med kulepenn. Videre ble intervjuet delt opp i naturlige enheter og sentrale enheter. Det ble brukt et skjema for hver kategori; Praksis, Undervisning, FIFF, Annet (det som grep meg som ikke tilhørte en av kategoriene). Skjema så ut som følgende:

FIFF

Naturlig enhet	Sentral enhet
Poenget er. Hadde vi ikke gjort det på skolen så hadde jeg gjort det hjemme. Jeg kjøpte meg en skrivebok også skulle jeg skrive hver dag hva jeg gjorde på jobb. Det trenger jeg ikke. Vi gjør det i FIFF. Vi skal ta fagprøve og da er det viktig å vite hva vi gjorde og hva vi læret og hvordan det var med salgssamtalen og kampanjer og ja mersalg	Opplever FIFF som nyttig i forhold til fagprøve

Neste steg i analysen var å lage en sammenfattende beskrivelse knyttet til hver av kategoriene; FIFF, Praksis, Undervisning på skolen, Annet. Den sammenfattende beskrivelsen inneholder informasjon fra samtlige elever. Dette var mulig å gjennomføre da det kun er fem elever som tilhører gruppen på forsterket vg3 i skole, Salgsfaget og som har bidratt med intervju.

Analysemetoden jeg har benyttet i etterarbeidet med intervjuene kalles i følge Postholm (2005) deskriptiv analyse. Hun definerer deskriptive analyser til å omfatte analysemetoder som strukturerer datamaterialet. Postholm skriver videre at slike analyser gjør datamaterialet oversiktlig og forståelig. Metoden jeg har valgt for å analysere data bidro til å skape oversiktighet og struktur i intervjuene.

I følge Postholm (2005) er forskeren selv det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Dette gjelder også i analysearbeidet. Hun skriver videre at analysen vil bli farget av de erfaringer forskeren har med seg inn i prosessen når data skal analyseres, men at intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren skal håndtere materialet med et åpent sinn. Selv om jeg har sett etter bestemte forhold i analysearbeidet, har jeg også vært åpen for det som kommer til syne og det som har grepet meg. Hva som gjør at jeg har «stoppet opp» ved enkelte utsagn kan være forhold knyttet til tidligere erfaringer. For å vise dette med eksempel, kan jeg nevne elevenes trivsel og hvordan de opplever den sosiale samhandlingen på arbeidsplassen. Fra tidligere erfaringer med Prosjekt til fordypning, vet jeg at det kan være vanskelig å starte på en ny arbeidsplass. Elevene kjenner ingen, er usikre på bedriftens produkter og egen faglig kompetanse. Dette kan være vanskelig for flere. Elevene sier det kanskje ikke tydelig, men jeg fanger fort opp signaler knyttet til elevenes trivsel. Dette er forhold som jeg i analysearbeidet har satt i kategorien «Annet».

5.2.3 Logger

En av hovedkildene til data, i tillegg til kvalitative intervju er logger. Elevene skal skrive logger gjennom hele forskningsperioden. Til dette arbeidet blir det brukt to typer logger. Loggskjema som elevene bruker i oppstartsfasen tar utgangspunkt skjema som Trude Slemmen presenterer i "Vurdering FOR læring i klasserommet" (Slemmen, 2014). Loggskjemaet er tilpasset elevene på forsterket vg3 i skole. Loggen, slik jeg har utformet den, utfordrer eleven på følgende områder:

- Beskriv hvordan du opplever det å være i praksis så langt
- Gjør rede for tre ting du har lært så langt i perioden
- Gjør rede for to ting du synes har vært vanskelig
- Gjør rede for en ting du har lyst til å bli bedre på

Loggskjemaet ble benyttet i november og desember 2013.

Hensikten med dette loggskjemaet i oppstartsfasen var flere; jeg ønsket å se hvordan de løste oppgaven med loggskrivning, hvordan de formidlet egne refleksjoner knyttet til læring og opplevelser fra praksis, i tillegg til å danne meg et inntrykk av hvordan de opplevde oppstarten av praksisperioden. Analysearbeidet av disse loggene var ikke omfattende. Vi er en liten gruppe, loggene ble brukt over en kort periode, og skrevet en gang per uke. Loggene ble analysert ved at jeg leste dem etter hvert som de ble levert. Dersom det var forhold ved loggene jeg ønsket å få klarhet i, snakket jeg med elevene umiddelbart etter loggen ble levert.

5.2.4 Refleksjonslogger - FIFF

Fra januar 2014 benyttet vi det digitale læringsverktøyet FIFF for loggskrivning knyttet til elevenes læring i praksis. Gjennom elevenes logger skrevet i FIFF, ønsket jeg å fange opp elevens refleksjoner knyttet til læring i praksis.

Loggene vektlegger arbeid med konkrete arbeidsoppdrag, og punktene er utformet slik at de stimulerer elevene til å reflektere, og bli bevisst egen læring og utvikling.

Spørsmålene som elevene svarer på er forhåndsdefinerte i systemet. Elevene skal blant annet gjøre rede for konkrete arbeidsoppdrag de har utført, vurdere kvalitet på eget arbeid, gjøre rede for hva de har lært og hva de må lære mer om. I tillegg skal elevene synliggjøre hvilke kompetansemål fra vg3 læreplan de har arbeidet med.

Se vedlegg 6, for eksempel på ferdig skrevet elevlogg. Gjennom loggskrivning får elevene satt ord på sine handlinger og erfaringer knyttet til konkrete arbeidsoppdrag, og på denne måten kan loggskrivning fungere som et grunnlag for faglig utvikling og læring.

Hver mandag, når elevene var inne på skolen, skrev de logger med utgangspunkt i opplevelser og erfaringer fra foregående uke. Jeg oppfordret også elevene til å skrive logger i løpet av arbeidsuken. Jeg ønsket på denne måten at de skulle starte skriveprosessen og refleksjonsarbeidet når opplevelsen eller erfaringen var nær i tid.

I følge Vygotsky (i Bråten, 2008) vil aktivt bruk av språket bidra til tankevirksomhet og læring.

Tveiten skriver at det i læringsprosessen inngår flere forhold som blant annet tanker, følelser, holdninger og handlinger (Tveiten, 2013, s. 151). Ved at elevene skriver logger når opplevelsen eller erfaringen er nær i tid, håper jeg å fange opp tanker og følelser som gjerne forsvinner dersom elevene ventet med å skrive logg til de var tilbake på skolen.

5.2.5 Analyse av logger i FIFF

Postholm (2005) beskriver forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og at dette også gjelder i arbeidet med å analysere data (Postholm, 2005). Postholm skriver videre at selv om intensjonen er at vi skal møte data med åpent sinn, vil analysearbeidet preges av tidligere erfaringer og opplevelser som forskeren bringer med seg inn analysearbeidet. Loggene skrevet i FIFF, som ble samlet fra desember 2013 til april 2014 bidrar med viktig data knyttet til elevenes læring og utvikling gjennom praksis. Analysen av dette materialet ble etter avtale med studieveileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus analysert i samarbeid med veiledningsgruppen, heretter kalt analysegruppen. Analysegruppen består av fem medstudenter i tillegg til meg selv. Vi har arbeidet sammen som gruppe i tre år i forbindelse med Masterstudiet. Fire av gruppens medlemmer arbeider som lærere innen ulike utdanningsprogrammer, en arbeider som Karriereveileder, og en av gruppens medlemmer arbeider som lærer på et opplæringskontor. Det at vi har ulik bakgrunn og erfaring i gruppen gjør at vi vil lese og tolke loggene på ulike måter. Da vi hadde arbeidet sammen over en periode på tre år, var samtlige medlemmer i gruppen kjent med prosjektets problemstilling. Vi hadde underveis i studieløpet benyttet metoden hvor vi har bidratt i hverandres analysearbeid. Gruppemedlemmene har derfor erfaring med denne måten å analysere data.

Analyseprosessen foregikk på følgende måte: Anonymiserte logger ble oversendt til analysegruppen og veileder på e-post en uken før gruppen hadde avtale om å møtes.

I tillegg til loggene inneholdt mailen en «bestilling» på hvordan jeg ønsket at de skulle gjennomføre analysearbeidet.

Jeg ønsket at hver enkelt skulle lese loggene og markere det som kom til syne, og det som berørte dem. De ble bedt om å markere maksimalt fire setninger på hver side med markeringstusj, i tillegg til at de på arket skulle notere deres tanker og kommentarer

underveis i leseprosessen. Jeg ønsket ikke å påvirke medlemmene i analysegruppen, og la derfor ikke føringer i forkant på hva de skulle se etter. Jeg utførte tilsvarende prosess som mine medhjelpere i forkant av samlingen. Når gruppen møttes i forbindelse med veiledning ble funnene diskutert og sammenliknet. Etter at vi i gruppen hadde diskutert våre funn og hva den enkelte hadde merket seg, samlet jeg inn loggene fra de andre gruppemedlemmene. Loggene inneholdt nå kommentarer og markeringer på det som hadde kommet til syne for den enkelt, i tillegg til at noen hadde skrevet en kort oppsummering over hva de hadde sett. Metoden i analysearbeid av loggene er inspirert etter metoden Grounded Theory slik den er beskrevet i Postholm (2005). Det som betegner denne metoden er at forskeren legger til side egen forforståelse og møter data med åpen sinn. Selv om analysegruppen skulle møte data med åpent sinn, så er det likevel styrt slik som loggene er utformet. Loggene i FIFF er læringslogger, og i feltene skriver elevene om hva de har lært, hva de vil lære mer om osv. Dette gjør at deltagerne i analysegruppen styres likevel. På denne måten vil ikke dette være en rendyrket Grounded Theory tilnærming.

Jeg tok dette materialet med meg tilbake og fortsatt det videre analysearbeidet på egenhånd. Neste steget analysearbeidet var å definere kategorier som jeg sorterte materialet ut fra. Dette ble gjort på bakgrunn av forhold som kunne fortelle meg noe om problemstillingen. Jeg definerte i denne prosessen følgende kategorier: Motivasjon, Refleksjon, Kompetansemål, Læring, Trivsel, og Forhold knyttet til praksissted og annet. Jeg førte deretter inn de analysegruppen hadde notert og markert i forhold til kategoriene som jeg hadde definert. Denne kategoriseringen kalles deskriptiv analyse (Postholm, 2005) Datamaterialet ble på denne måten mer oversiktlig, og ikke minst redusert betraktelig. Mengden data var i utgangspunktet omfattende, da samtlige medlemmer i gruppen hadde fått tilsendt 20 logger hver, og vi var fem personer som analyserte materialet. Etter prosessen med analysegruppen var utgangspunktet mitt, i det videre arbeidet 100 logger. Det var dermed et omfattende arbeid å redusere materialet, men når dette var gjort satt jeg igjen med data som kunne gi meg opplysninger om kategoriene som jeg hadde definert som viktig for oppgavens problemstilling.

5.3 Etske betraktninger

I følge Befring (2007) kan forskningsetikk kalles fagetikk ved at den retter fokus på det arbeidet som blir utført av de som har et profesjonelt vitenskapelig ansvar. Han skriver videre at forskningsetikk gir normer for redelig og troverdig framferd gjennom alle prosesser som inngår i forskningsarbeidet (Befring 2007).

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for refleksjoner og konkrete handlinger jeg har utført for at forskningsarbeidet skal fremstå som troverdig, og i henhold til god forskningsetikk gjennom hele prosessen.

Da eget arbeidssted ble benyttet som undersøkelsessted var det nødvendig å informere skolen om prosjektets innhold, og hvordan det var tenkt gjennomført. Før oppstart ble det overlevert skriftlig informasjon om prosjektet, i tillegg til samtykkeskjema til skolens rektor og daværende avdelingsleder for forsterket vg3 i skole. Skjema ble returnert i underskrevet stand (vedlegg 1). Jeg overleverte også kopi til skolen av informasjonsskriv og samtykkeskjema som skulle benyttes i forbindelse med elevenes deltagelse i forskningsprosjektet.

I forbindelse med at jeg inviterte elevene med som deltagere, informerte jeg muntlig om prosjektets innhold og hvordan jeg så for meg deres rolle som medforskere. Jeg formidlet hvordan jeg ønsket å bruke deres logger i forbindelse med datainnsamling, og at jeg i prosessen ønsket å intervju dem. Jeg understreket at de ville være sikret anonymitet ved at navn, og andre forhold som kan bidra til at elevene gjenkjennes vil bli utelatt. Jeg orienterte videre om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten at de var forpliktet til å begrunne deres valg. I denne sammenheng utleverte jeg skriftlig informasjon (vedlegg 2) om prosjektet, i tillegg til samtykkeerklæring (vedlegg 3). Informasjon om prosjektet er ikke sendt til foresatte da samtlige deltagere er over 18 år.

Før oppstart av selve intervjuet repeterte jeg for den enkelte elev hvordan informasjonen ville bli benyttet. Jeg forklarte hvordan lydopptaket ville bli benyttet og at intervjuet ville bli slettet så snart det var ferdig bearbeidet. Jeg repeterte at de var sikret anonymitet, og at det som ble fortalt ikke skulle være mulig å spore tilbake til den enkelte. Dersom de valgte å trekke seg ville intervjuet bli slettet umiddelbart. Jeg ga tydelig informasjon for å skape trygghet og som en ytterligere forsikring om at

prosjektet ville bli gjennomført på en profesjonell måte, og i tråd med lover og regler som gjelder for denne type forskningsarbeid.

For å sikre deltagerens anonymitet ytterligere, har jeg valgt å utelate skolenavn og fylke i oppgaven.

Ved gjennomføring av intervjuene tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden som jeg hadde laget på forhånd. Intervjuene med elevene ble gjennomført etter undervisning de dagene elevene var inne på skolen. Samme dag som intervjuene skulle gjennomføres, fikk de på morgenen utlevert intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å forberede eleven på hva som var innholdet for samtalen, og for at de eventuelt skulle ha muligheten til å forberede seg dersom, de selv ønsket. Jeg mener dette kan bidra til å "balansere" forholdet noe i intervjusituasjonen.

"Når vi skriver ut et intervju, overfører vi den muntlige samtalen til ord og bokstaver på et stykke papir. Dette kalles å transkribere" (Dalland 2007, s. 174).

For å sikre at informantens svar ble bearbeidet på en korrekt måte valgte jeg å ta opp intervjuene via Iphone. Dette skulle sikre informasjonen fra informantene slik den blir gitt under samtalen. Jeg anser det som nødvendig og etisk riktig at informasjonen fra informantene blir tolket og bearbeidet på riktig grunnlag.

Jeg involverte utenforstående i analysearbeidet av elevenes logger. For å sikre elevenes anonymitet i denne prosessen ble elevenes navn, og arbeidssted fjernet på det materialet som ble oversendt analysegruppen.

I følge Befring (2007) har vi som lærere et maktforhold vis-a-vis våre elever. "Ut fra gjeldende normer er det ikke tale om ein uinskrenka makt. Tvert imot er det først og fremst et spørsmål om ansvar" (Befring, 2007, s.60). Det kan være utfordrende å være både forsker, deltager og i tillegg ha den nærheten til feltet og ikke minst deltagerne slik som jeg har hatt i dette arbeidet. Jeg har vært opptatt at samarbeidet skal oppleves som trygt, og et samarbeidsklima som kjennetegnes av åpenhet og gjensidig respekt.

Gjennom intervjuene ønsker jeg at de skal formidle egne tanker og opplevelser, og at deres svar ikke skal være styrt av hvordan de tror jeg ønsker at de skal svare. Gjennom dialog med elevene har jeg forsøkt å formidle mine tanker omkring dette. Imidlertid er

det vanskelig å si med sikkerhet at deres tilbakemeldinger ikke er påvirket av det maktforholdet jeg står i vis- a- vis dem. Jeg tror at det også her vil være en forskjell mellom de elevene som jeg har undervist tidligere og de elevene som har kommet til fra andre skoler. De elevene som kjenner meg fra før, vil føle en større trygghet i at jeg vil dem vel, og at deres åpenhet ikke vil få negative konsekvenser for dem. Elevene på forsterket vg3 i skole får ikke karakterer på arbeid, eller ved terminoppgjør slik som elever tilknyttet ordinære studieprogram. Studiet avsluttes med at elevene gjennomfører fagprøve som vurderes etter kategoriene meget godt bestått, bestått, ikke bestått. Dersom elevene hadde fått karakterer som vanlig, kunne dette vært med på å påvirke elevenes svar som kom frem under intervjuet.

5.4 Gyldighet og pålitelighet

How do i ensure that any conclusions I come to are reasonably fair an accurate?

(Whitehead & McNiff, 2012)

I følge Postholm (2005) dreier gyldighet seg om metoden undersøker det som var intensjonen å undersøke. Befring skriver at kvalitative arbeider ofte refereres til som fenomenologiske, da det innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av egen situasjon. Jeg ønsket å rette fokus mot elevenes læring i praksis, og opplevelser knyttet til forsterket vg3 i skole. Jeg har brukt kvalitativ metode hvor data består av logger og intervjuer. Informasjonen som har kommet frem gjennom datakildene er relevant i forhold til problemstillingen i mitt prosjekt. Jeg støtter meg til Postholm (2005), som skriver at forskningens gyldighet styrkes ved metodetriangulering. Forhold som kommer frem gjennom logger og intervju kan understøtte hverandre.

I følge Postholm (2005) kan forskerens lengde på oppholdet i forskingsfeltet påvirke studiens gyldighet (Postholm, 2005, s. 131). Dersom forskeren oppholder seg over lengre tid på forskningsfeltet vil forskeren ha nok data til å forstå og presentere den studerte praksis. (Postholm, 2005). Loggene som ble samlet inn strekker seg over en periode på fire måneder. Elevene skrev logger hver mandag når de var inne på skolen, i tillegg til at de ved behov skrev logg i løpet av arbeidsuken. Jeg mener derfor at jeg har tilstrekkelig mengde data til å forstå elevenes utvikling og læring gjennom praksis.

For å sikre studiens gyldighet har jeg forsøkt å gjøre grundige beskrivelser av hvordan arbeidet har blitt gjennomført, hvordan jeg har samlet inn data, og hvordan data har blitt bearbeidet og tolket. På denne måten er det synlig hva jeg har brukt i de ulike fasene i arbeidet. Jeg har fått bistand fra veiledningsgruppen ved Høgskolen i Oslo og Akershus til å analysere elevloggene. Samtlige i gruppen har lest de samme elevloggene. Jeg mener det styrker validiteten i prosjektet ved at flere har lest det samme og sett det samme. Tilsvarende gjelder dersom ulike forhold kommer til syne. Bakgrunnen for dette er at jeg som forsker og leder av utviklingsarbeidet, har en annen tilnærming til materialet. Ubevisst kan jeg se etter bestemte forhold, og dermed møte data med mindre åpenhet enn det som i utgangspunktet var min intensjon.

Medforskerne deltar i løpet på vg3, Salgsfaget, og vil dermed kunne bidra med informasjon som er relevant i tilknytning til forsterket vg3 i skole. Imidlertid kan det påvirke gyldigheten at det kun er fem elever som deltar i forskningsprosjektet. Dette mener jeg styrker prosjektets gyldighet. Imidlertid kan det stilles spørsmål om fem informanter er tilstrekkelig for å trekke konklusjoner.

Det er informantenes egne oppfatninger og det de formidler som skal komme frem. (Dalland, 2011). Under intervjuet var jeg bevisst på at min førforståelse av elevens situasjon ikke skal påvirke meg til å stille ledende spørsmål eller søke etter bestemte svar. Jeg var også bevisst på å ikke stille ledende spørsmål.

Samtlige elever har norsk som sitt andre språk. Dette kan påvirke påliteligheten i forbindelse med intervjuene. Selv om jeg har tatt høyde for dette ved utformingen av intervjuguiden og måten jeg stiller spørsmålene på, kan det likevel ha innvirkning på elevenes svar. Har de virkelig forstått det jeg spør om, og klarer de i tilstrekkelig grad å formidle det de ønsker?

Jeg har transkribert intervjuene i sin helhet, men noen steder har det på grunn av språket vært nødvendig å omskrive enkelte utsagn. Dette kan føre til at påliteligheten svekkes. Etersom jeg hadde tatt opp intervjuene på telefonen, kunne jeg lytte til dem flere ganger, dersom jeg under transkriberingen ble usikker på om hørte riktig.

5.5 Utvalgelse og presentasjon av data

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metode for utvikling og forbedring av egen praksis. Jeg har gjort rede for det kvalitative datagrunnlaget som består av logger og intervju. Jeg ser på etiske perspektiver knyttet til det å forske i egen praksis, før jeg til slutt gjør rede for prosjektets gyldighet og validitet.

I dette kapitlet har jeg skrevet om det å forske i egen praksis og beskrevet hvorfor jeg har brukt aksjonsforskning som metode. Jeg har brukt intervju som metode i dette utviklingsarbeidet og forklart forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode innen t

Jeg har også skrevet om etiske betraktninger sett i sammenheng med at man forsker på en elevgruppe. Og tilslutt har jeg skrevet om validitet og reliabilitet og hvorfor det er viktig å ha fokus på dette, nettopp fordi man forsker på en gruppe med mennesker.

Aksjonsforskningen foregikk i perioden november 2013 til april 2014. Deltagerne i prosjektet har vært elever fra forsterket vg3 i skole, Salgsfaget. Elevene har bidratt med logger gjennom hele perioden, både på skolen, og gjennom arbeidsuken, i tillegg til intervju.

6.0 PRESENTASJON AV TILTAK OG FUNN

What can i do about it? What will i do about it? (Whitehead & McNiff, 2012)

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den praktiske gjennomføringen av prosjektet, og de ulike fasene i utviklingsarbeidet. Jeg vil gjøre rede for de ulike tiltak som ble iverksatt og evaluert i perioden fra november 2013 og frem til april 2014. Funnsom presenteres er basert på elevlogger skrevet underveis i perioden, egne logger, i tillegg til intervjuer som er gjennomført i mars og april 2014.

Innledningsvis i denne delen har jeg valgt å gjøre rede for hvordan oppstarten av alternativ vg3 i skole ble gjennomført. Dette har jeg valgt å gjøre for å gi leseren bedre forståelse for hvordan utviklingsarbeidet ble gjennomført. Videre vil jeg beskrive hvordan tiltakene er gjennomført. Evaluering og oppsummering vil bli presentert etter beskrivelse av hvert tiltak. I kapitlets siste del vil jeg oppsummere og evaluere samtlige tiltak.

6.1 Første forberedelsesfase - Informasjonsmøte og individuelle samtaler 3. 11. 2013

Alternativ vg3 i skole hadde formell oppstart 1. desember 2013. Før oppstartstidspunkt ønsket vi å skaffe oss en oversikt over antall elever som kom til å delta i prosjektet, hvilke programområder de tilhørte, i tillegg til at vi ønsket å få en oversikt over deres aktivitet i forbindelse med søking av læreplass. Vi så for oss at det kom til å være endringer i antall elever som møtte opp, i forhold til antall elever som var registrert i deltagerlistene som vi hadde mottatt fra fylkeskommunen. Dette fordi elevene var fremdeles aktive i prosessen om å søke læreplass, i tillegg til at vi så for oss at noen hadde valgt å starte i ordinært arbeid.

I midten av oktober ble det sendt ut brev til samtlige elever som på daværende tidspunkt var aktuelle kandidater, og som allerede hadde takket ja til Fylkeskommunens tilbud om å delta på forsterket alternativ vg3 i skole. Elevene ble invitert til å delta på et informasjonsmøte som skulle avholdes på skolen 1. november 2013. Invitasjonen ble sendt til samtlige elever uavhengig av programområde.

På informasjonsmøtet som ble gjennomført 3. november var kontaktlærer, skolens ansvarlige for alternativ vg3 i skole og representant fra kommunens veiledningstjeneste tilstede. Hensikten med møtet var å orientere elevene om tilbudet, målet med alternativ vg3 i skole, hva det innebærer, hvordan det var tenkt gjennomført og over hvilken tidsperiode. Det var viktig for oss å være tydelig på at det fra fylkeskommunens side ble stilt krav om minimum femti prosent arbeidspraksis, og at elevene selv måtte være aktive i prosessen med å skaffe relevant praksisplass. Elevene ble også informert om at det var mulig å konvertere til det ordinære læreløpet underveis, og at de da ville få fratrukket i læretiden for den perioden de hadde gjennomført i praksis. Denne muligheten var uavhengig av om de fortsatte som lærlinger i praksisbedriften, eller om de fikk lærekontrakt i annen bedrift. Deltagerne ble også orientert om at de på alternativ vg3 i skole har elevstatus, og at de dermed ikke har krav på lønn for arbeidet de gjennomfører i praksis slik som ved det ordinære læreløpet. Dette var en viktig faktor som kunne ha betydning for elevenes valg om å delta på alternativ vg3 i skole. Vi så det som viktig å avholde dette møtet i god tid før oppstart, slik at elevene fikk tid til å vurdere om de ønsket å delta i tilbudet slik som det nå var planlagt.

Etter felles informasjonsmøte gjennomførte vi samme dag individuelle samtaler med samtlige elever. Vi ønsket med dette å få en bedre oversikt over den enkeltes situasjon, og få frem informasjon som ville være nyttig for oss i det videre arbeidet med den enkelte elev, blant annet i arbeidet med å skaffe til veie relevante praksisplasser. Vi ønsket å kartlegge hva elevene hadde gjort i perioden fra de avsluttet vg2, hvor de har søkt læreplass og hvordan de har brukt faget Prosjekt til fordypning på vg1 og vg2. Gjennom samtalene fikk vi formidlet at vi ville veilede og bistå den enkelt i prosessen med å skaffe til veie praksisplass. Vi var forberedt på at noen elever kunne oppleve dette som utfordrende og vanskelig, da de har vært i en søkeprosess over lang tid uten å ha oppnådd målet om læreplass.

Etter denne dagen var det totalt 12 elever som ønsket å delta på alternativ vg3 i skole. Elevene var fordelt på seks ulike programområder, og syv av elevene var tilknyttet Service og Samferdsel. Jeg skulle fungere som kontaktlærer for hele gruppen, og som faglærer for elever knyttet til Service og Samferdsel. Jeg hadde på daværende tidspunkt bestemt meg for at jeg ønsket å drive utviklingsarbeid i tilknytning til undervisningen innenfor Salgsfaget, og at det var denne gruppen jeg ønsket å invitere med til å delta i utviklingsarbeidet. Elevene innenfor de andre programområdene vil være deltagere i det videre arbeidet med å gjennomføre utprøvingen av forsterket vg3 i skole, men vil ikke inngå som en del av utviklingsarbeidet.

6.2 Forberedelsesfase - skaffe til veie relevante praksisbedrifter 3. 11.13 – 22.12.14

I perioden 1. november til 1. desember 2013 startet vi prosessen med å skaffe til veie relevante praksisplasser. Ordinær oppstart for studieløpet var satt til 1. desember, men vi ønsket å komme i gang med dette arbeidet så fort som mulig da vi på forhånd antok at prosessen kom til å bli tidkrevende og utfordrende. Vi så det også som positiv for elevene å komme i aktivitet, da flere ikke hadde vært i arbeid eller skole siden de avsluttet vg2 i juni 2013. Elevene var selv veldig aktive i denne prosessen, og oppsøkte aktuelle bedrifter hvor de ønsket å gjennomføre praksisperioden. I denne perioden inviterte vi elevene til å møte på skolen en dag i uken for individuell veiledning i prosessen, da elevene i denne perioden hadde ulike behov. Noen ønsket veiledning i forbindelse med skriving av søknad og cv, og andre ønsket hjelp til å oppsøke konkrete bedrifter eller trene på det å gjennomføre intervju.

Parallelt med elevenes oppsøkende aktivitet i det lokale næringsliv, var også jeg som faglærer og kontaktlærer aktivt ute for rekruttere praksisbedrifter, og for å informere aktuelle bedrifter om alternativ vg3 i skole. Vi ønsket primært å benytte bedrifter som allerede var godkjente lærebedrifter, eller bedrifter som var positive til å ta imot praksiselever og iverksette prosessen med å bli godkjent lærebedrift. Bakgrunnen for dette var at Fylkeskommunen hadde åpnet for at elevene underveis i studieløpet kunne konvertere til den ordinære lærlingeordningen.

De fleste elevene var i denne prosessen meget aktiv og viste stort pågangsmot. Dette arbeidet resulterte i at fem av seks elever innen Salgsfaget hadde skaffet til veie praksisplass ved oppstart 1. desember 2013. En elev hadde fått praksisplass hos bedrift som allerede var godkjent lærebedrift, og som hadde tidligere erfaring med lærlinger innen Salgsfaget. To elever hadde fått praksis hos bedrifter som i utgangspunktet var positive til å bli lærebedrifter, to elever hadde fått praksisplass i bedrifter som ikke hadde muligheten til å tilby eleven læreplass. Elevene valgte likevel å takke ja til tilbudet om praksisplass. En elev ønsket å fortsette prosessen om å søke læreplass, og var dermed usikker på videre deltagelse på alternativ vg3 i skole.

6.3 Igangsetting av utviklingsarbeidet mandag 1. desember 2013

Mandag 1. desember 2013 var første dag alle var samlet etter oppstartsperioden. Det var totalt fem elever som hadde bestemt seg for fortsette på alternativ vg3 i Skole, og det var denne gruppen jeg ønsket å invitere med som deltagere i forbindelse med utviklingsarbeidet jeg ønsket å gjennomføre.

Denne dagen var elevene spesielt opptatt av å dele erfaringer fra søkeprosessen, og fortelle om bedriftene hvor de hadde fått praksisplass. Samtlige fikk prate fritt og fortelle om det som opptok dem. Vi hadde også behov for å diskutere praktiske forhold knyttet til alternativ vg3 i skole som arbeidstid, arbeidskontrakter, karakterer, oppgaver og lignende. Elevene var veldig opptatt av muligheten til å konvertere til det ordinære læreløpet. Samtlige av de fem elevene ga uttrykk for at de ønsket å gjennomføre læretiden på ordinær måte og at de hadde som mål å signere lærekontrakt, og dermed skrive seg ut av alternativ vg3 i skole. To av elevene hadde allerede fått indikasjoner fra bedriftene om at det var muligheter for at de kunne bli ordinære lærlinger i løpet av våren og høsten 2014.

Da vi hadde gjennomgått praktiske forhold og elevene hadde delt sine opplevelser, startet jeg med å informere om utviklingsarbeidet jeg ønsket å gjennomføre i forbindelse med Masterstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg fortalte at jeg ønsket å utvikle og kontinuerlig forbedre vår praksis knyttet til gjennomføring av alternativ vg3 i skole, Salgsfaget. Hovedmålet med arbeidet var at vi sammen skulle utvikle en undervisningsmetode hvor vi legger til rette for læring og utvikling på veien mot fullført og bestått fagprøve. Jeg fortalte videre at prosjektet blant annet kom til å dreie seg om innhold i undervisningen på skolen, læring i praksis, refleksjon og loggskrivning knyttet til deres læring og opplevelser i bedrift. Jeg informerte om at jeg ville planlegge utviklingsarbeidet innenfor de rammer og retningslinjer som gjelder for studieløpet, og at jeg ønsket deres evalueringer og tilbakemeldinger for å gjøre endringer underveis i prosessen. Avslutningsvis fortalte jeg hvordan jeg så for meg prosessen, i tillegg til at jeg orienterte om praktiske formaliteter og rettigheter knyttet til deres deltagelse i forskningsarbeidet. Samtlige fem elever stilte seg positive til å stille som deltagere i prosjektet.

6.4 Oppstart av praksisperioden og bruk av elevlogger i november og desember 2013

6.4.1 Praksis i bedrift

Et av kravene fra fylkeskommunen for igangsetting av alternativ vg3 i skole var at minimum femti prosent av utdanningen skulle gjennomføres i praksis. I utgangpunktet ønsket denne gruppen elever ordinær læreplan. Ved skoleslutt i juni 2013 var de klare for å ta fatt på siste del av den videregående opplæringen som lærlinger i bedrift, og ikke gjennom et teoretisk påbyggingsår. Ved egen skole valgte vi å øke omfanget til åtti prosent, slik at elevene var på skolen mandager, og i praksis resten av uken. Gjennom denne organiseringen ville vi tilby elevene en gjennomføring av utdanningsløpet som i større grad kunne likestilles med den ordinære lærlingeordningen, i tillegg til at vi ville legge til rette for at praksiselevne skulle bli en naturlig del av bedriftens arbeidsmiljø. Vi mente også at det ville være fordelaktig for elevene å gjennomføre flere arbeidstimer i bedrift før fagprøven våren 2015. Når vi velger å gjennomføre praksis av dette omfanget, er det viktig at eleven trives på arbeidsplassen. Det å få en god oppstart, at elevene føler seg trygge, og blir godt tatt imot av bedriftens ledelse og ansatte mener vi er viktig for elevenes videre læring og utvikling i praksisperioden. I begynnelsen av praksisperioden handler det først og fremst om å bli tatt godt imot på den nye

arbeidsplassen og bli kjent med nye kolleger. Videre handler det i denne fasen om det å gjøre seg kjent med hvordan yrkesutøvelsen i bedriften praktiseres. Samtlige elever hadde erfaring med Salgsfaget gjennom arbeidserfaring i faget Prosjekt til fordypning på vg2, men de skulle nå forholde seg til nye bedrifter og nye bransjer. En av de fem elevene startet i samme praksisbedrift hvor Prosjekt til fordypning var gjennomført på vg2, og var dermed allerede kjent med bedriften, bedriftens produkter og de ansatte.

I startfasen oppsøkte jeg bedriftene jevnlig, og hadde samtaler både med bedriftens kontaktperson og elev. Det var viktig for meg å være synlig både for elevene og for bedriftene, slik at vi kunne legge et godt grunnlag for videre samarbeid. Det var også viktig for meg å bli kjent med elevens arbeidsplass, slik at jeg i dialog med elevene hadde bedre forståelse for deres praktiske hverdag, og kunne dra nytte av dette i undervisningen på skolen. I tillegg til bedriftsbesøk og samtaler med elevene i grupper og individuelt, ønsket jeg å få et inntrykk av elevenes opplevelser i praksis gjennom logger.

6.4.2 Bruk av logg i perioden november- desember 2013

I starten av praksisperioden var det viktig for eleven å gjøre seg kjent med bedriften, med bedriftens rutiner og med sine nye kolleger. Det var mye nytt for elevene å forholde seg til, og mange inntrykk å ta innover seg. I november og desember ble det derfor ikke gjennomført teoretisk undervisning på skolen. Jeg ønsket i denne perioden at elevene skulle få ro på seg til å "falle på plass" i sin nye situasjon, og mandagene på skolen ble i denne perioden blant annet benyttet til felles samtaler, deling av opplevelser fra praksis og loggskrivning. Vi brukte tid på å snakke om de erfaringene de hadde gjort seg, hvordan de var blitt mottatt i praksisbedriftene, hva de hadde gjort og opplevelser som opptok dem spesielt. Gjennom skoleåret ønsket jeg å bruke logg som verktøy for refleksjon og dokumentasjon, og for å bringe elevenes erfaringer fra praksis inn i skolen. Jeg ønsket fremover at refleksjon og loggskrivning skulle bli en viktig del av undervisningen den ene dagen i uken elevene var samlet på skolen. Jeg ønsket å komme i gang med loggskrivning umiddelbart, slik at elevene fra starten ble utfordret til å reflektere rundt opplevelser og erfaringer fra praksis. Intensjonen med loggskrivning i denne fasen var også at jeg ville erfare hvordan de løste oppgaven med å skrive logg, og hvordan de formidlet egne refleksjoner knyttet til læring og opplevelser fra praksis, i tillegg til å danne meg et inntrykk av deres opplevelser knyttet til de første ukene i praksis.

Jeg synes dialog med den enkelte elev var spesielt viktig i denne fasen, og loggskjema som ble benyttet i den første perioden var ment til å fungere som grunnlag for samtale med den enkelte elev. Loggskjema som ble benyttet i denne perioden var inspirert av Trude Slemmen (2014) slik de er presentert i hennes bok Vurdering FOR læring i klasserommet (2014). Loggene slik jeg utformet dem, inneholdt følgende punkter:

- Beskriv hvordan du opplever praksisperioden så langt
- Gjør rede for tre ting du har lært så langt i prosessen
- Gjør rede for to ting du synes har vært vanskelig
- Hva har du lyst til å bli bedre på?

Loggene ble skrevet av samtlige elever mandagen når de var inne på skolen.

6.5 Evaluering av oppstartsperioden november og desember 2013

Oppstartsperioden blir vurdert gjennom individuelle elevsamtaler og gjennom elevlogger som er skrevet like etter oppstart av praksisperioden. De fleste elevene sier at de trives med å være i praksis, og de liker at de får være i praksis store deler av uken. En elev skriver: "Jeg liker ikke å gå på skolen. Jeg synes det å gå på skolen er så veldig kjedelig"

Elevene er stort sett fornøyd med måten de blir tatt imot på av både bedriftens ledelse og sine nye kolleger. Elevene gir uttrykk for at de stort sett trives sammen med de andre ansatte, og opplever dem som greie og imøtekommende, noe som elevsitatene under viser:

"Jeg liker å jobbe og trives veldig godt. Alle er greie" . "Jeg trives på jobben og liker jobben min." "Sjefen og kolleger er veldig hyggelig". "Kollegene mine var jo snille mot meg og viste og lærte meg nøyaktig. Alle er stolt av meg for hva jeg gjorde"

Sitatene viser at elevene fokuserer samspillet med ledelsen og kolleger, og det kommer frem at de er opptatt av hvordan de blir ivaretatt og sett på arbeidsplassen. Samspill med andre kolleger er en viktig suksessfaktor for læring, og det at bedriftene tar imot elevene på en god måte og legger til rette for at de blir integrert i det sosiale samspillet i bedriften, gir eleven en god mulighet til lære (Lave og Wenger 1991, s.90).

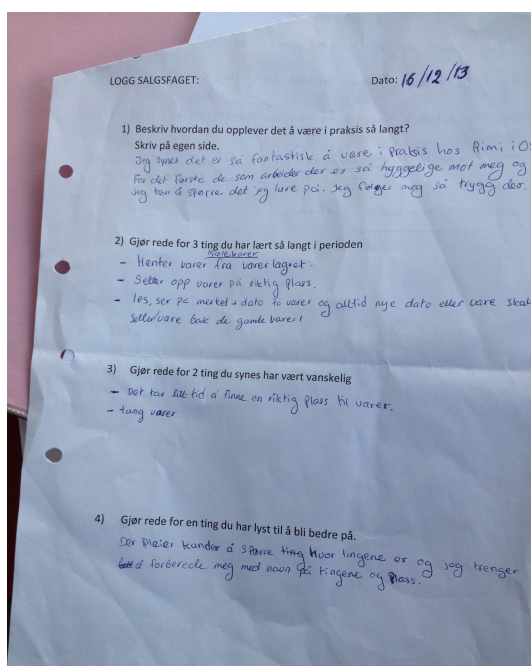
Gjennom elevlogg kom det også frem at en elev hadde utfordringer knyttet til samarbeid med sine nye kolleger. Denne informasjonen kom frem allerede i logg 9. desember, det vil si like etter eleven startet i praksis 29.november. Eleven skriver i logg: "Det er veldig bra å være i praksis, men jeg synes det er litt vanskelig å samarbeide med kolleger. Ellers er det veldig gøy å jobbe hos...(nevner navnet på bedriften). Jeg liker å være der".

Etter at jeg hadde lest denne elevloggen tok jeg umiddelbart kontakt med eleven. Gjennom dialog fikk jeg innsikt i bakgrunnen for at eleven opplevde samarbeidssituasjonen vanskelig. Eleven informerte meg om at det som var skrevet i loggen var knyttet til en konkret hendelse, og at utfordringene med samarbeid var knyttet til en bestemt kollega.

Gjennom dialog med elev og bedrift, og ikke minst det at bedriften håndterte situasjonen internt førte, til en rask forbedring av elevens situasjon. Kort tid etter hendelsen opplevde eleven trivsel, arbeidsglede og godt samarbeid på arbeidsplassen. Som lærer opplevde jeg det som nyttig å legge til rette for at elevene fikk uttrykke seg skriftlig gjennom logg i oppstartsperioden. På denne måten fikk jeg et innblikk i elevenes arbeidssituasjon.

Jeg gjorde meg også egne erfaringer gjennom bruk av dette loggskjema som var nyttig å ta med seg i det videre arbeidet. Gjennom elevloggene kom det også til syne at elevene var opptatt av praktiske gjøremål. Loggene inneholdt i stor grad oppramsing av hva de hadde gjort av arbeidsoppgaver. Utdrag fra elevloger viser dette: "Jeg har hentet varer på lager, jeg var på kurs, jeg lærte å sette varer på riktig plass" osv. Oppramsingen av ukens gjøremål var likevel nyttig, da jeg på forhånd hadde bestemt meg for å bruke loggene som utgangspunkt for samtale med elevene. Jeg kunne utfordre elevene ved stille oppfølgingsspørsmål som krever at elevene reflekterer rundt de ulike arbeidsprosesser. Jeg kunne stille spørsmål som; "hva gjør du når du henter ut varer fra lageret?, hva kan skje hvis de ansatte glemmer å registrere i systemet at de har hentet varer?, hvorfor tror du varene er plassert på denne måten?".

Under følger et eksempel fra en elevlogg skrevet 16. Desember 2013.



Eksempel på elevlogg fra november/desember 201

Videre i skoleåret ønsket jeg derfor å benytte logger som er utformet slik at de utfordrer og stimulerer elevene til å gjøre egne refleksjoner knyttet til arbeidsprosesser og opplevelser fra praksis.

I november hadde jeg allerede fattet interesse for den digitale læringsplattformen FIFF. I samarbeid med avdelingsleder ble det i desember 2014 besluttet at vi skulle benytte FIFF som refleksjons- og dokumentasjonsverktøy.

6.6 Hvorfor vi valgte FIFF som verktøy for loggskrivning og dokumentasjon

Elevene på alternativ vg3 i skole gjennomfører store deler av opplæringen som praksis i bedrift. Til tross for dette, er det er skolen som har hovedansvaret for elevenes læring frem mot fagprøven. For å kunne følge elevens læring og utvikling måtte jeg legge til rette for at elevene fikk reflektert og satt ord på hva de hadde lært i praksis i løpet av arbeidsuken. For å holde oversikt over elevenes utvikling måtte jeg også dokumentere arbeidet med de ulike kompetansemål fra vg3 læreplan Salgsfaget. I tillegg så vi det som en stor fordel at abonnementet på FIFF er knyttet opp til den enkelte elev, og at det er eleven selv som "eier" kontoen. I praksis betydde dette at elevene har muligheten til å fortsette abonnementet etter at de eventuelt konverterer til det ordinære læreløpet, og

at de fremdeles da vil ha tilgang til arbeidsoppgaver, logger og annen dokumentasjon fra perioden de var tilknyttet skolen.

Gjennom systemet FIFF fikk elevene muligheten til å sette ord på sine handlinger og erfaringer knyttet til konkrete arbeidsoppdrag. Slik loggefunksjonen er utformet i systemet mente jeg det vil stimulere til refleksjon og bevisstgjøring knyttet til egen læring og kompetanseutvikling. På denne måten kan loggskrivning fungere som et grunnlag for faglig utvikling og læring. En annen viktig funksjon i systemet var at jeg som veileder hadde muligheten til å kommentere loggene i et eget kommentarfelt. Kommentarene vil fungere som en underveisvurdering.

18. desember besluttet avdelingsleder at FIFF kunne benyttes som verktøy for refleksjon og dokumentasjon, og abonnement ble bestilt til faglærer og samtlige elver. Elevene ble denne dagen også orientert om at abonnement var bestilt og at vi kom til å ta i bruk systemet fra mandag 5. januar.

6.6.1 Gjennomføring loggskrivning 5. januar – 31. mars 2015

Mandag 5. januar 2014, i første undervisningstime ble elevene introdusert for FIFF og hensikten med at vi velger å prøve dette som et refleksjons, og dokumentasjonsverktøy. Jeg pekte spesielt på muligheten for å koble elevenes refleksjon knyttet til bestemte arbeidsoppdrag og direkte til kompetansemål fra vg3 læreplan. Dette vil sikre elevenes dokumentasjon til tillegg til at de etter hvert vill bedre kjent med kompetansemålene og innholdet i dem. Frem mot fagprøven er det viktig at elevene blir bevisst de ulike målene, og får en forståelse for innholdet i dem.

Ingen av elevene hadde erfaring med verktøyet eller kjente til systemet fra før. De fikk utlevert brukernavn og passord til å logge seg på. Jeg hadde bestemt meg for å vise elevene via projektor hvordan systemet kunne brukes, men dette ble omgjort, da samtlige elever var raskt pålogget og startet med en gang å navigere seg rundt i systemet. Da elevgruppen er liten var det fullt mulig for meg å sirkulere mellom dem for å bistå med nødvendig veiledning. Denne dagen fikk de beskjed om at det var kun funksjonen knyttet til arbeidslogg som skulle brukes. De ulike punktene som elevene skal svare på i loggene kan oppleves som vanskelig. Vi gikk derfor gjennom i felleskap for å få en bedre forståelse for hvordan de kunne gjøre rede for konkrete praktiske arbeidsoppdrag i loggfunksjonen. Jeg repeterte også for dem at treningen de får

gjennom loggskrivning, slik de er utformet i systemet, vil gi dem god trening frem mot fagprøven med å dokumentere og vurdere eget arbeid. Noen begynte å skrive, mens andre hadde vanskeligheter med å komme i gang, da de ikke visste hva de skulle skrive om. Noen elever ga uttrykk for at de ikke skjønnte noe. For å sette alle i gang, kommuniserte jeg at de som ønsket kunne relatere den første loggen til service. Dette tema hadde samtlige elever erfaring med både gjennom undervisning og arbeidspraksis på vg1 og vg2, i tillegg til at de på dette tidspunkt hadde vært noen uker i praksis i forbindelse med vg3. Elevene satte i gang med skriveprosessen, og underveis spurte flere om hva de skulle skrive under de ulike punktene, og hva som passet hvor. Jeg formidlet at det ikke var så viktig at alt var "perfekt", men at målet for dagen var å komme i gang med skriveprosessen. To av elevene skrev utfyllende opplevelser fra virkeligheten. Se vedlegg 5 for eksempel på logg skrevet om Service mandag 5. Januar, og andre beskrev kort hva som kjennetegner god service i deres bedrift.

Jeg var forberedt på at elevene trengte mye øvelse i loggskrivning, og at jeg derfor i tiden fremover måtte bruke mye tid på veiledning av den enkelte elev. Utover i perioden ble den første undervisningstimen hver mandag satt av til loggskrivning, og vi jobbet kontinuerlig med å skape forståelse for de ulike punktene i loggoppsettet. Dette ble gjort primært gjennom dialog og veiledning med den enkelte elev. Jeg oppfordret dem også til å skrive logger i løpet av arbeidsuken, da jeg hadde et ønske om at de skulle starte skriveprosessen og refleksjonsarbeidet når opplevelsen og erfaringen var nær i tid. På denne måten håpet jeg å fange opp tanker og følelser som elevene gjerne glemmer dersom de venter med å skrive logg til de er tilbake på skolen. En del av elevene hadde også egne notatbøker hvor de noterte hendelser og andre forhold knyttet til praksistiden. Disse notatene registrerte jeg at de ofte brukte som grunnlag når de skrev loggene på skolen.

6.6.2 Hvordan opplevde elevene å bruke FIFF?

Det varierer hvordan elevene opplever det å bruke FIFF som verktøy for loggskrivning. Gjennom intervjuene kommer det frem at noen synes det er enkelt, og de opplever det som ganske likt som It's Learning som de har brukt på skolen tidligere. De formidler at de synes det er et nyttig verktøy, som hjelper dem til å huske hva de har gjort og hva de har lært i løpet av uken. Et elevsitat viser hvordan elevene opplever bruk av FIFF som et nyttig verktøy for å "huske" hva de har lært: "Jeg glemmer det jeg har gjort på jobb, men

så kommer jeg på det når jeg skal skrive logg”. Dette kan forklares av læringsprosessen slik Illeris beskriver den. I følge Illeris omfatter læring to ulike prosesser som begge bør være aktive for at vi skal lære noe. Han skriver at læring skjer som et samspill mellom individ og omgivelser, og en indre mental bearbeidelsesprosess (Illeris, 2006). Dette viser hvor viktig det er at vi tar oss tid til å bearbeide opplevelser fra praksis. Dersom vi ikke går bevisst inn i refleksjonsprosessen, glemmer elevene hendelser som ved bearbeidelse kan føre til læring.

Det kommer også frem at noen elever synes det er vanskelig å forstå innholdet i punktene, og hva de skal skrive, og ikke minst opplever de det som utfordrende å vurdere sitt eget arbeid. De sliter med å fortelle hva som var bra. En elev gir uttrykk at det er en læringsprosess å bli dyktig på å skrive logg. Elevsitat viser dette: ”Jeg tror jeg blir flinkere og flinkere sånn at det kommer helt automatisk”

Elevene uttrykker at det er vanskelig å skrive logg, dersom de ”føler” at de ikke har lært noe nytt siste uken. Kun en elev opplyser at FIFF benyttes i løpet av uken. De venter med å skrive logg til de kommer på skolen, men flere elever opplyser at de i løpet av arbeidsuken ”tenker” på at de skal skrive logg på mandagene når de kommer på skolen. De har derfor med seg notatbøker når de er ute i praksis og noterer det de mener er hensiktsmessig.

På bakgrunn av tilbakemelding fra elevene så jeg, det fremover var nødvendig å fokusere ytterligere på elevenes læring bedrift, knyttet til de ulike kompetansemål. Det er viktig at jeg som lærer hjelper dem til å reflektere, slik at de selv oppdager hva de har lært. Dette betyr at jeg fremdeles må fokusere på individuelle veiledningssamtaler når elevene er innen på skolen.

6.6.3 Hva kom til syne i FIFF elevlogger skrevet i perioden januar-mars 2014?

Det var stor variasjon i innholdet i elevloggene som ble skrevet i denne perioden, og loggene oppfattes av noen som rotete og lite oversiktlig. Elevene viser stor skriveglede da mange av loggene inneholder mye tekst. De vil gjerne vise hva de har gjort og lært, men kompetansemål og arbeidsprosesser blandes sammen. I tillegg skriver de ofte om forskjellige ting i samme logg, noe som gjør at de mister den ”røde tråden” underveis i prosessen. Dette gjør det vanskelig å oppdage elevens læring og utvikling.

De opplever det som vanskelig å vurdere kvaliteten på eget arbeid. Dette punktet inneholder ofte utsagn som; det var bra, kunne vært bedre osv. En elev beskriver en konkret episode i forbindelse med feilprising av en vare hvor kunden hadde blitt irritert. Når kvalitet på eget arbeids skal vurderes, skriver eleven; "etter kunden dro, ble alle produktene dobbeltsjekk og priset riktig". Dette viser at eleven finner det utfordrende å reflektere knyttet til selve prosessen, ved å stille seg spørsmål; "hvordan håndterte vi denne kundesituasjonen, og hva kunne vært gjort annerledes?". En elev som har vært med å planlegge og gjennomføre en salgskampanje, skriver følgende når kvaliteten på eget arbeids skal vurderes: " Det fungerte bra, de fleste kundene tok det tilbudet om å bytte og få en ny panne" Andre kundene kjøpte noe av det vi hadde på tilbud og andre varer som ikke var på tilbud" Vurderingen inneholder ingen refleksjoner knyttet til vurdering av kampanjeplanlegging, gjennomføring eller resultat av kampanjen. I undervisningen på skolen snakker vi mye om kvalitet på en arbeidsprosess. Vi snakker om hvordan vi skal gjøre det enklere for dem å vurdere kvalitet på eget arbeid. Jeg stiller spørsmål som; "hva kjennetegner god kvalitet på et kasseoppgjør"? Elevene nevner flere elementer som må stemme. Dette kan for eksempel være at vekslepenger fra dagen før må være telt riktig, at de ansatte må ha slått riktig inn på kassen osv. Vi prøver å arbeide på denne måten ved å stille oss spørsmålet "Hva kjennetegner god kvalitet på det arbeidet du har gjort?". Elevene viser utvikling, og blir bedre etter hvert som de får mer erfaring med refleksjonsprosessen.

Som de manuelle loggene skrevet i november og desember, inneholder noen av loggene i FIFF også en del opprømsing av arbeidsoppgaver. Flere har på dette tidspunkt begynt å skifte fokus. De forteller nå i større grad om hva de har lært. En elev skriver i logg om svinn: "Ut fra det jeg har lært skal jeg passe på at produktene har riktig datostempling og er tillatt i bruk". "Jeg har lært at jeg må sjekke godt at varen som kunden skal returnere er kjøpt i Norge".

Elevene har også utfordringer med å se hvilke kompetansemål de har arbeidet med. Det kommer også til syne i flere logger at kompetansemål de har arbeidet med, ikke stemmer overens med de konkrete arbeidsprosessene som de har utført.

Gjennom loggene og intervju kom det også frem at elevene synes det er utfordrende å gjøre seg kjent med produktene som bedriften selger og at de opplever utrygghet knyttet til egen produktkunnskap. Elevsitater viser at flere elever synes det var

vanskelig å gå i dialog med kundene da de følte at de manglet produktkunnskap og erfaring med kundebehandling. Et elevsitat fra logg viser dette: "Jeg sliter med produktkunnskap. Det er litt vanskelig å få det til. Vi selger masse ting og masse varer. "Jeg sliter med produktkunnskap, jeg sliter med å argumentere". Samme elev skriver i logg om salgssamtale med en kunde som skal handle kjeler: "Ulempen med denne salgssamtalen var at jeg ikke kunne si noe mer om de to kjelene, for at jeg visste egentlig ikke hva forskjellene var".

Gjennom intervjuene kom det frem at elevene ønsket at vi skulle bruke noe av tiden på skolen til å arbeide konkret med produktkunnskap. For meg som faglærer var det ikke mulig å drive konkret med produktopplæring, men jeg tok deres tilbakemeldinger på alvor og arbeidet med andre forhold knyttet til kundebehandling for å gjøre dem tryggere i første møte med kunden. Jeg kom med konkrete tips til hvordan denne situasjonen kan håndteres gjennom god dialog med kunden. Informasjonen som kom frem i loggene ble også videreformidlet til bedriftene, slik at de i større grad kunne møte eleven og arbeide mer bevisst med å gjøre dem trygge. Etter hendelsen med "ufin" kunde fikk eleven utlevert skilt hvor det står "praksiselev". Eleven gir uttrykk for at hun etter dette følte seg mer komfortabel med at hun ikke kunne svare på alle spørsmål fra kundene. Imidlertid er dette en prosess som elevene må gå gjennom i starten. Det tar tid å gjøre seg kjent med bedriften og produktene. I dialog med en av praksisbedriftene bedrift kom det frem bedriften hadde planlagt at eleven skulle på ulike produktkurs, i regi av bedriftens leverandører innen utvalgte merkevarer.

I logg skrevet i mars kommer det frem fra samme elev. "Jeg føler jeg har lært mye på kursene som jeg kan bruke på jobb. Jeg synes kurset ga meg mye informasjon som jeg ikke viste fra før, så nå kan jeg føle meg litt tryggere når kunden spør om produktene".

Innen utgangen av februar hadde fire av fem elever gjennomført produktkurs i regi av leverandører, eller gjennomført bedriftens digitale opplæringsprogram knyttet til kundebehandling, produkter osv.

Det kommer frem i loggene at elevene føler seg veldig stolte av dette: "jeg hadde to feil, likevel bestod jeg testen med 100%".

6.7 Teoriundervisning på skolen og praksisbaserte oppgaver

I løpet av januar 2014 var elevene godt i gang med loggskrivning, og jeg hadde siden oppstart hatt kontinuerlig fokus på det å øke elevenes bevissthet knyttet til egen læring og utvikling i praksis. På mandagene, når elevene var inne på skolen, hadde vi etablert en rutine som bestod av loggskrivning med individuell veiledning, i tillegg til felles refleksjon og erfaringsdeling fra forrige arbeidsuke. Nå som denne rutinen var innarbeidet ville jeg videreutvikle innholdet i den skolebaserte undervisningen ytterligere, basert på de funn som var kommet frem gjennom loggene i FIFF. I loggene kom det blant annet frem at elevene i stor grad fokuserer på de samme kompetansemålene, at de har vanskeligheter med å se hvilke kompetansemål fra læreplanen de har arbeidet med og at det er behov for en fordypning og bedre forståelse for de ulike målene i læreplanen. Med dette som utgangspunkt innførte jeg teoriundervisning på skolen, i tillegg til praksisbaserte oppgaver som elevene skulle ta med seg tilbake til bedriften og arbeide med i løpet av arbeidsuken. I tillegg fortsatte vi rutinen med loggskrivning, felles refleksjon og erfaringsdeling. Gjennom denne arbeidsmetoden vil elevene utfordres til å se konkrete situasjoner fra praksis, i sammenheng med teoretiske perspektiver knyttet til de ulike kompetansemål. Jeg ville legge til rette for at elevene så en sammenheng mellom teori, hvordan det ble gjennomført i praksis, for deretter å ta dette med seg inn i refleksjonsprosessen når logger i FIFF skrives. For å vise hvordan dette ble gjort velger jeg å gjøre rede for hvordan vi arbeidet med et bestemt kompetansemål. Vi startet med et tema som jeg viste var kjent for elevene, da jeg på dette tidspunkt hadde sett at de fleste allerede hadde berørt temaet gjennom logger. Kompetansemålet lyder som følgende: *lærlingen skal kunne avdekke svinn og vurdere tiltak som kan forebygge og redusere svinn.*

For å aktivisere elevenes forkunnskaper starter vi med felles dialog knyttet til tema. Jeg opplevde at elevene var aktive og engasjert, og de fleste ville dele historier fra praksis. Jeg opplevde at elevene på dette tidspunkt i stor grad relaterte svinn til tyveri, og at de manglet kunnskap om andre aktuelle svinnkilder. Dette ga meg et godt utgangspunkt for hvilke områder jeg skulle fokusere på i den teoretiske gjennomgangen. Jeg hadde laget en presentasjon ved hjelp av PowerPoint hvor fokusområdene blant annet var ulike typer svinn, økonomiske konsekvenser av svinn, og ulike tiltak for å forebygge svinn. Så langt det lot seg gjøre, relaterte jeg praktiske eksempler direkte til elevenes bedrifter.

Etter den teoretiske gjennomgangen fikk elevene utlevert en praksisoppgave som de skulle arbeide med i løpet av uken. Elevene ble oppfordret til å oppsøke kolleger og veileder i bedrift i forbindelse med arbeidet. Jeg avtalte med elevene at det ville bli satt av tid til å ferdigstille oppgaven påfølgende mandag som en del av undervisningstiden på skolen.

Oppgaven ble lastet opp i FIFF, slik at elevene hadde den tilgjengelig dersom de hadde behov i løpet av uken. Presentasjonen som jeg hadde brukt i undervisningen denne uken ble også lastet opp sammen med oppgaveteksten. På denne måten ble arbeidsoppgaver og undervisningsmaterieell knyttet til tema dokumentert.

Oppgaveteksten knyttet til temaet svinn så ut som følgende:

SVINN

Lærlingen skal kunne avdekke svinn og vurdere tiltak som kan forebygge og redusere svinn.

Referer til felles gjennomgang av svinn. Se også vedlegg for PP av tema (presentasjon vi gjennomgikk i klassen)/Fiff.Web/Assignment/Image/892/95648586-7baa-41ec-8e28-8f9e20e26b2d

I bedriften hvor du jobber gjør dere mange tiltak for å forebygge og redusere svinn. Dette gjør også at du som medarbeider må passe på slik at du bidrar til at svinn forhindres/reduseres. Hvordan er det på din arbeidsplass?

Ta for deg svinnhjulet. Hvor og hvordan kan svinn forekomme (i hvilke ledd) i bedriften hvor du har praksis?

Hva gjør bedriften på de ulike områdene for å forebygge/redusere svinn? Gjør rede for tiltak Beskriv situasjoner knyttet til ditt arbeid hvor svinn kan forekomme.

Er bedriftens rutiner tilstrekkelig, eller er det noe du mener kan bli gjort på en annen måte for å forebygge/redusere svinn?

Påfølgende mandag, når elevene var tilbake på skolen fortsatte vi arbeidet med svinn. Jeg hadde satt av tid til at elevene skulle ferdigstille oppgaven, i tillegg til at jeg kunne veilede dem dersom det var behov. Jeg gikk rundt i klasserommet og pratet med elevene om oppgaven og fikk se hva de hadde gjort så langt. Noen elever hadde arbeidet godt med oppgaven i løpet av uken og de fortalte meg at de hadde spurt daglig leder og kolleger om svinn. Jeg opplevde dem som veldig stolte av det arbeidet de hadde utført, og hadde veldig lyst til å diskutere hva de hadde oppdaget om svinn knyttet til egen bedrift.

Noen av elevene hadde tatt frem teoribøkene og brukte disse som hjelpemiddel med arbeidet. Underveis så jeg også at to av elevene hadde lastet ned PowerPoint presentasjonen som vi brukte mandag uken før, i tillegg hadde de med seg skriftlige notater som de hadde gjort seg i løpet av uken. Jeg hadde oppfordret dem til å se sammenheng mellom teori og svinnkilder i egen bedrift, og det var derfor viktig at de ikke bare skriver ned generell teori hentet fra boken eller PowerPoint presentasjonen. Jeg opplevde at de som hadde arbeidet med oppgaven i løpet av uken brukte bøkene for å bygge struktur rundt den skriftlige innleveringen og for å kontrollere at de hadde fått med aktuelle svinnkilder. Flere brukte også svinnhjulet som jeg hadde lastet opp i FIFF som grunnlag for struktur. Underveis i arbeidet diskuterte vi både individuelt og i plenum spørsmål som elevene hadde notert underveis. Når alle var ferdige ble oppgavebesvarelsene lastet opp og levert via FIFF. På denne måten har eleven dokumentert eget arbeid med kompetansemål knyttet til svinn.

Oppgaven ble vurdert av meg som faglærer før neste undervisningsdag på skolen. Påfølgende uke blir oppgaven igjen diskutert i klassesituasjon på bakgrunn av hva jeg har sett i elevenes besvarelser. Felles diskusjoner i klassen og det at elevene snakker om svinn på egen arbeidsplass, gjør at elevene ser at svinnkilder og tiltak kan variere mellom ulike bransjer.

Fremover arbeider vi med kompetansemål som beskrevet over. Vi gjennomgår teori på skolen basert på fagbøker for Service og Samferdsel vg3 og tidligere elevlogger. Arbeidet følges opp med praksisoppgaver i bedrift som vurderes av faglærer, og igjen diskuteres felles og individuelt i klassesituasjon.

6.7.1 Oppsummering og vurdering av undervisning på skolen og praksisbaserte oppgaver

Vurdering av undervisningen og praksisoppgaver baserer seg på intervjuer med elever og bedrift i mars og begynnelsen av april.

Elevene opplever at denne måten å arbeide på bidrar til godt læringsutbytte, og at de ser sammenheng mellom læring som skjer i praksis og det teoretiske fagstoffet som vi gjennomgår på skolen. Et elevsitat viser hvordan en elev ser sammenhengen: "Når vi jobber med mersalg, så får jeg mer informasjon på skolen om hvordan mersalg skal gjennomføres, når jeg gjør mersalg på jobb så tenker jeg på det jeg skrev i FIFF."

For elevene kan det være vanskelig å se teori i praktiske arbeidssituasjoner i løpet av hverdagen, men ved at vi fokuserer på bestemte temaer gjennom teori, praksisoppgaver og faglige diskusjoner hjelper vi elevene til å oppdage sammenhengen og sette dette inn i et helhetlig perspektiv. En elev uttrykker: "Det er veldig greit at vi sitter sammen og snakker om det. Det er greit at vi repeterer det på tavlen for det er ikke alt jeg husker fra skolen. Hvis vi bare satt og skrev logg så tror jeg ikke at jeg ville klare meg så bra som jeg gjør nå". Flere elever la vekt på at de hadde behov for repetisjon av fagstoff fra vg1 og vg2, og at de opplever tiden på skolen som nyttig. En elev sier: "på skolen får vi spørre om det som vi ikke skjønner fra bedrift, også får vi oppgaver. Vi må jo forberede oss til å ta fagbrev".

Som lærer må jeg legge til rette for at elevene oppdager, og ser sammenhenger mellom praktiske situasjoner og teoretisk fagstoff, men også at de ser en helhet og sammenheng mellom de ulike kompetansemålene i læreplanen. Dette er utfordrende oppgave å få til, men jeg mener det er mulig for elevene å oppdage sammenhengen, dersom den enkelte elev arbeider i sin utviklingszone både gjennom teori, oppgaver og arbeid i praksis. (Vygotsky i Bråten 2008).

I elevenes oppgavebesvarelse knyttet til svinn, oppdaget jeg at de hadde vanskelig for å se sammenheng mellom de ulike tema og kompetansemål i læreplanen. Jeg velger å bruke eksempel fra oppgaven om svinn for å belyse dette. Når elevene gjorde rede for tiltak for å forhindre personaltyveri, var det i flere besvarelser nevnt videoovervåking og kontroll fra sjefen som forebyggende tiltak. Elevene har vanskeligheter for å se at de kan trekke inn flere kompetansemål som for eksempel mål knyttet til helse, miljø og sikkerhet. Dette kunne jeg som faglærer følge opp i timen med hjelp av spørsmål som for eksempel: "hvordan tror dere ledelsens arbeid for trivsel og et godt arbeidsmiljø fungerer i forhold til svinn, hvordan tror dere de ansatte vil reagere på at de blir overvåket med videokamera"? På denne måten fokuserer vi på elevens helhetlige yrkeskompetanse i stedet for et isolert tema.

De fleste elevene sier at de opplever det som positivt å arbeide med praksisoppgave i løpet av uken, men noen synes det kan være utfordrende å fokusere på denne arbeidsoppgaven i en travel hverdag, og at noen ganger opplever at de har korte tidsfrister i forhold til innleveringer. De kan til tider også oppleve at det er vanskelig å få hjelp til oppgaven av kolleger eller ledelsen i bedriften. De gir uttrykk for at de ikke

våger å spørre da de opplever sine kolleger som opptatt og travel. Elevene som hadde denne opplevelsen uttrykte et ønske om at skolen skulle informere bedriftene om oppgaver som vi arbeider med slik at det blir lettere å spørre om hjelp. Dette sammenfaller også med tilbakemeldingene vi fikk fra noen av praksisbedriften, som ga uttrykk for at de ønsket mer informasjon om hva vi arbeidet med på skolen om mandagene på skolen.

Daglig leder i en bedrift uttrykker følgende:

”Akkurat den praktiske delen er det vel vi som kan mest om, og den teoretiske delen skolen. Men det er jo greit at hvis jeg vet at dere skal snakke om markedsføring så er det greit at vi har et ekstra fokus på det den dagen. At vi er mer samkjørte. Jeg tenker selv at hvis jeg hadde hatt om noe teoretisk på skolen så hadde det vært lurt å få praktisere det, gjøre det og erfare det etterpå.”

Sitatet viser også at bedriftene opplever sammenheng mellom teori og praksis som viktig for elevens faglige utvikling og helhetlige yrkeskompetanse.

På bakgrunn av tilbakemeldingene fra både elever og bedrift, blir oppgaver som elevene skal arbeide med oversendt på e-post til bedriftene. I samme anledning fikk bedriftene også oversendt halvårsplan som allerede var lastet opp i FIFF. Dette ville gi dem bedre oversikt, og skulle bidra til at de i større grad kunne gi elevene veiledning og råd, og ikke minst at bedrift og skole samarbeider om å skape en helhetlig og sammenheng mellom praksis og teori.

En elev oppsummerer ganske fint helheten mellom skole og praksis:

”Du har jo sagt at når det gjelder salgssamtalen så må vi ikke forlenge samtalen. Det er en grense for når vi skal stoppe også må vi begynne med salget, og få kunden til å kjøpe produktet. Det var en mann som skulle kjøpe en kjele. Det var mange forskjellige merker og typer. Jeg begynte; vi har en sånn, og en sånn og en sånn.....Da tenkte jeg: dette har vi lært på skolen så nå må du tenke! Da spurte jeg hva slags mat han skulle lage, om han skulle bruke den ofte, om det er til mange personer. Da jeg fikk vite hva han trengte så var det to alternativer og han valgte den ene”. Dette elevsitatet viser tydelig hvordan elevene anvendte det vi har arbeidet med på skolen i møte med bedriftens kunder.

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan prosjektet og de ulike aksjonene er gjennomført. Som jeg har gjort rede for tidligere, har noen av aksjonene i dette prosjektet bestått av små, men viktige endringer som ofte er tilpasset den enkelte elev, og den enkelte bedrift. Gjennom beskrivelsen av hvordan prosjektet er gjennomført, kommer det også tydelig frem hvordan prinsippet om medvirkning og demokrati er ivaretatt i dette prosjektet.

7.0 DRØFTING AV RESULTATER

How do i explain the significance of what i am doing? How do i modify my ideas and practises in light of my evaluation? (Whitehead & McNiff, 2012)

Gjennomføring av dette prosjektet har resultert i mange funn og verdifulle tilbakemeldinger, direkte relatert til prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg minner om prosjektets problemstilling:

- Hvordan utvikle forsterket vg3 i skole, med særlig fokus på helhet og sammenheng mellom læring i skole og praksis i bedrift?

Prosjektets forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elevene oppstartsperioden i praksisbedrift
- Hvordan legge til rette for at elevene oppdager egen læring og utvikling gjennom praksis?
- Hvordan skape et innhold i undervisningen på skolen, som tar utgangspunkt i elevens læring og utvikling gjennom praksis?

7.1 Erfaringslæring

Slik utprøvingen forsterket vg3 i skole gjennomføres i denne ordningen, stilles det krav fra fylkeskommunen om at minst femti prosent av opplæringen skal foregå i bedrift. På denne måten får elevene en opplæring som er mer lik den ordinære lærlingeordningen. Gjennom praksis får elevene et direkte møte med praksisfeltet, og får delta i relevante oppgaver knyttet til sitt fagfelt. Grendstad (2014) skriver: "erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt utover det å høre om, se på eller tenke over". (Grendstad, 2014, s. 136). Elevene som er tilknyttet studieløpet på Forsterket vg3 i skole, skal på lik linje med ordinære lærlinger gjennomføre fagprøve innenfor Salgsfaget. Studieløpet slik det er organisert i utprøvingen har økt fra 12 til 18 måneder,

noe som gjør at elevene får mer erfaring med yrket før fagprøven skal gjennomføres. Imidlertid kan det diskuteres om dette er tilstrekkelig. Elevene som er tilknyttet forsterket vg3 i skole, følger skoleruten slik som ordinære elever, og får dermed langt færre arbeidstimer enn ordinære lærlinger. Resultater som lar seg måle, vil først være tilgjengelig etter at de første elevene forsøket, dette betyr elever som inngår i denne forskningen gjennomfører fagprøven i juni 2015. Det er flere forhold enn elevenes direkte erfaring med virkeligheten, som er relevant i tilknytning til elevenes opplæring i bedrift. Det er ikke tilstrekkelig at eleven oppholder seg i praksisfeltet, eller får direkte erfaring med arbeidsoppgaver. For elevens læring og utvikling må opplæringens innhold være av en bestemt kvalitet. Dette kan være lett å skyve litt til side i "kampen" om å skaffe til veie tilstrekkelig antall praksisplasser.

Funn i prosjektet viser at elevene kan bli hensatt til å utføre samme arbeidsoppgaver over tid, og at og at praksisbedriftene ikke legger godt nok til rette for at elevene får utføre relevant og variert arbeid, knyttet til de ulike kompetansemål. Det kan være flere årsaker til at dette skjer, og i denne sammenheng er det relevant å drøfte flere forhold ved læring i praksisfelleskap.

7.2 Læring i praksisfelleskap

Bedriftene har ofte nok med sine daglige gjøremål, og betrakter elevene som en ordinær arbeidsressurs, eller en som er der for å utføre forefallende arbeid. I det daglige er det lett for bedriftene å "glemme" at eleven er der for å lære. Det er derfor viktig at skolen følger tett opp i bedrift, og er i dialog med eleven for å sikre at eleven større grad sikres både bredde og dybde i arbeidet med de ulike kompetansemål. Spesielt i oppstartsfasen er tett oppfølging viktig. Illeris (2006) påpeker at utfordringen med læring i bedrift, og at bedriftens overordnede mål er å produsere varer og tjenester og ikke læring. Illeris hevder videre at læringen som skjer er mer eller mindre tilfeldig, og at den skjer av seg selv (Illeris, 2006). Funn som er gjort i forbindelse med prosjektet, viser at dette oftere gjør seg gjeldende i bedrifter som ikke har hatt lærlinger tidligere, og som dermed mangler erfaring med innholdet i utdanningen. Imidlertid erfarte vi at bedriftene ble mer engasjert i elevens opplæring når de blir mer kjent med studieløpets innhold, og konkrete læreplanmål. Salgsfaget har ikke en lang og etablert tradisjon for å ta inn lærlinger slik som for eksempel bygg- eller elektrofag. Bedriftenes erfaringsgrunnlag kan derfor virke inn på måten opplæringen gjennomføres. Praksisbedriftene som

allerede er godkjente lærebedrifter har bedre forutsetninger for å legge til rette for en god opplæring. De er allerede kjent med læreplanen og kompetansemålene i salgsfaget, og ikke minst har de tryggheten ved at de har hatt lærlinger før.

I forbindelse med dette prosjektet var første prioritet ved oppstart å skaffe til veie praksisplasser til elvene. Dette var en utfordrende og krevende jobb, men elevene var motiverte og viste stort engasjement. Dette resulterte i at flere av elvene skaffet seg praksisplass i løpet av november og desember. I utgangspunktet er det veldig bra at elevene er selv aktive i denne prosessen, i stedet for at vi som lærere "plasserer" dem i en bedrift vi mener er passende. Det som viste seg å bli utfordrende i ettertid av søkeprosessen, var at elevene ikke hadde vært tydelige nok i kommunikasjon med bedriftene om hva forsterket vg3 i skole innebærer. Dette ble oppdaget ved første oppfølgingsmøte hvor jeg som lærer presenterte innholdet i utdanningsløpet, kompetansemål osv. Bedriften hadde oppfattet det slik at eleven bare skulle være i praksis for arbeidstrening etter samme modell som NAV. Når elevene er rundt for å søke praksisplass er det utfordrende for dem å forklare hvilket utdanningsløp de egentlig tilhører. Dette blir som en "hybrid" mellom lærling og elev, noe som kan være vanskelig for eleven å forklare, og vanskelig for bedriften å forstå. Som lærer burde jeg fulgt opp søkeprosessen bedre i forkant, eventuelt ved å kontakte bedriften å få klargjort forutsetningene og innholdet i perioden før elevene startet i praksis.

Som deltagere i bedriftens praksisfelleskap får elevene mulighet til å lære og utvikle seg gjennom samhandling og kommunikasjon med kolleger og bedriften kunder. I følge Vygotsky (i Bråten, 2008) har sosialt skapte læringsbetingelser, og samhandling med mer kompetente personer en avgjørende betydning. Elevene får også anledning til å hente motivasjon og inspirasjon ved å se til hvordan andre kolleger utfører arbeidsoppgaver eller løser gitte utfordringer (Nielsen & Kvale, 1999)

Jeg tenker at en viktig forutsetning for utvikling i et praksisfelleskap er trivsel, og at elevene føler at de blir inkludert på arbeidsplassen. Resultater fra prosjektet viser at elevene, uten at de blir styrt i den retningen skriver om opplevelser knyttet til hvordan de har blitt tatt imot. Det kommer tydelig frem at det er dette som opptar dem i starten. Et elevsitat fra logg viser dette. "Kolleger var snille mot meg, og jeg turte å spørre om alt mulig" Sitatet hentet fra logg 21. januar (2014), altså kort tid etter oppstart i praksis. Det kan være utfordrende for elevene å starte i praksis. Det er mye nytt å forholde seg til, og

mye som skal læres. Resultatene fra dette prosjektet viser at elevene og bedriftene kan trenge ekstra oppfølging i denne fasen. En god start i praksisperioden mener jeg vil danne et godt grunnlag for elevens læring gjennom hele perioden. Når jeg analyserte loggene i forbindelse med dette arbeidet, fant jeg "motstridende" funn mellom meg og elevene. Elevene var i sine logger opptatt av hvordan de ble ivaretatt på arbeidsplassen, og andre sosiale forhold, og jeg ser i ettertid at jeg har "svart" elevene med faglige oppgaver knyttet til kompetansemål om "Handelsformer". I ettertid ser jeg at dette ikke var bra. Jeg var i starten veldig opptatt av elevenes trivsel og at de skulle bli ivaretatt på en god måte i bedriften. I ettertid ser jeg at elevene trenger lenger tid i denne prosessen, enn det jeg først antok. Ved senere anledninger vil jeg være mer bevisst i forhold til hvor lang tid elevene trenger i innkjøringsfasen. Dette er også en nyttig erfaring jeg vil trekke med meg inn i arbeidet med Prosjekt til fordypning.

7.3 Læring gjennom praksis

Resultater fra logger og intervju viser at elevene etter en stund i praksis endret fokus. I starten var loggene preget av entusiasme og en glede av det å være i praksis, i tillegg til at de fokuserte på det sosiale samspillet. Etter en stund i praksis endret loggene karakter, til å fokusere mer på det faglige, og et strekt fokus på hva eleven selv ikke mestret. Det gikk i stor grad ut på forhold som at de manglet produktkunnskap. Som lærer opplevde jeg også denne perioden som utfordrende. Dette gikk på konkrete forhold i bedriften som var vanskelig for meg som lærer å ta tak i på skolen. Jeg kunne ikke svare på dette med "teorier fra boken". Dette formidlet jeg tilbake til bedriftene, og det ble i noen tilfeller lagt til rette for ytterligere produktopplæring slik at elevene skulle føle seg tryggere. Hvis vi ser til Dreyfus & Dreyfus kompetansemodell (i Nielsen & Kvale, 1999) kan det se ut for at disse følelsene opptrer i det elven beveger seg mellom stadiene "Novise" og "Viderekommen begynner". Eleven har i starten fulgt enkle regler, utført oppgaver av enklere karakter og fått mye assistanse og hjelp fra kolleger. Elevenes kolleger har kanskje ikke hatt så høye forventninger til hva eleven skal prestere på egenhånd. Elevene begynner i denne fasen å bevege seg videre i læringsprosessen, ved at de nå mestrer flere oppgaver og at kolleger forventer mer. Det blir stilt større krav til selvstendighet, og at eleven tar egne beslutninger i utførelsen av konkrete arbeidsoppdrag. Ser vi elevens opplevelser i lys av kompetansemodellen kan vi forklare det som en naturlig del av elevens læreprosess. Dette kan bety at jeg som lærer i dette stadiet i elevens kompetanseutvikling, kan ta et steg tilbake å la prosessen skje, i stedet

for at jeg prøver å iverksette tiltak for å gjøre denne reisen mindre smertefull for elevene. Det er klart at dette vil være situasjonsbetinget og avhengig av den enkelte elev. Gjennom samhandling med kolleger, erfaring og engasjement, vil eleven fremover mot fagprøven bevege seg mot stadiet i kompetansemodellen som Deryfus & Dreyfus (i Nielsen og Kvale, 1999) kaller Dyktighet.

7.4 Bruk av logger – FIFF som refleksjonsverktøy

Donald Schön (1983) skriver at refleksjon *i* og *over* handling kjennetegner profesjonell yrkesutøvelse. Refleksjon gjennom skriving av logg har vært et viktig verktøy denne prosessen. Resultater som kommer frem etter analyse av loggene viser at elevene i løpet av kort tid utvikler gode evner til å reflektere både *i handling* og *over handling*. I starten inneholdt loggene som ble skrevet, en oppramsing av konkrete arbeidsoppdrag uten nærmere beskrivelser. Resultatene fra det første loggsettet som ble benyttet, kan tyde på at elevene skrev logger bare fordi jeg som lærer ba om det. De skrev for å gjøre rede for hva de hadde gjort, for så å gi det til læreren. Ved innføring av FIFF som refleksjonsverktøy, gjennom bevisstgjøring og felles trening utvikles elevenes refleksjonskompetanse gradvis. Resultater fra de funn som er gjort viser at ved innføring av rutiner og veiledning for loggskriving, så skjer endringen relativt raskt. Det har nok også vært av betydning at det samme refleksjonsverktøyet brukes hver gang. Elevene blir vant til denne måten å tenke på, og finner sin egen struktur på arbeidet. Gjennom refleksjonsprosessen slik den gjennomføres på skolen, handler om å reflektere *on- action*. Elevene ser tilbake på forrige uke og tenker på de ulike arbeidsprosessene som de har gjennomført. Det vi så av denne prosessen var at elevene også ble mer bevisst på de handlingene de utførte i bedrift, og tenkte at "dette må jeg skrive om i loggen på mandag". Dette viser at eleven i en konkret hendelse eller i en konkret arbeidsprosess er bevisst egen læring. Eleven har oppdaget noe, og i følge Grendstad (2014): "å lære er å oppdage". For at oppdagelsen skal omformes til læring, må oppdagelsen bearbeide ytterligere. Dette gjøres både gjennom loggskriving og gjennom muntlig refleksjon sammen i gruppen. Jeg referer her til Schön og begrepet *reflection- on action*. Resultater fra loggene viser også at elevene reflekterer *in action*. I denne sammenheng velger jeg å trekke frem igjen et elevsitat som er brukt tidligere som viser dette tydelig:

”Du har jo sagt at når det gjelder salgssamtalen så må vi ikke forlenge samtalen. Det er en grense for når vi skal stoppe også må vi begynne på salget, og få kunden til å kjøpe produktet. Det var en mann som skulle kjøpe en kjele. Det var mange forskjellige merker og typer. Jeg begynte; vi har en sånn og en sånn. Da tenkte jeg: dette har vi lært på skolen så nå må du tenke” Dette viser hvordan eleven reflekterer både i handling og over handling, i tillegg til at eleven klarer å sette ord på det i ettertid. Denne refleksjonshandlingen vil i følge Vygotsky (i Bråten 2008) lede eleven til et høyere utviklingsnivå. Sitatet viser også hvordan eleven i denne prosessen gjennomgår alle ”Key stages” i refleksjonsprosessen som Atkins og Murphy referer til (1993). Elevens refleksjonsprosess ble satt i gang av en ubehagelig følelse, ved at eleven i møte med kunden opplevde utilstrekkelighet i forhold til produktkunnskap. Videre gjennomførte eleven en kritisk analyse av situasjonen, før situasjonen avsluttes ved at eleven tar i bruk nye perspektiver. I følge Meisrow (i Atkins og Murphy, 1993), kalles dette læring. I denne prosessen har eleven tatt i bruk flere ferdigheter som i følge Atkins og Murphy (1993) er nødvendig for å gjennomføre refleksjonsprosessen. I dette tilfellet har eleven tatt i bruk ferdighetene selvbevissthet og kritisk analyse for å gjennomføre denne prosessen. Dersom eleven hadde trukket seg fra situasjonen når det opplevdes som vanskelig, hadde ikke refleksjonsprosessen startet eller hendelsen ført til læring (Shøn,1987).

I oppgavens avgrensning definerte jeg at videreutvikling av FIFF ikke ville være et tema i dette prosjektet. Jeg ønsker likevel å kommentere hvilken funksjon verktøyet har hatt for oss, og hvordan vi har opplevd å bruke dette. Dette da det har vært benyttet som et viktig verktøy i læringsprosessen knyttet til refleksjon.

Resultater fra funn kan tyde på at elevene opplever de forhåndsdefinerte spørsmålene i FIFF som utfordrende, og at det er vanskelig å finne ut hva de skal skrive i tilknytning til de enkelte punktene. Jeg opplever at systemet passer bedre innenfor yrker som er mer produksjonsrettet, hvor den lærende produserer noe, eller utfører noe med et sluttresultat som kan dokumenteres for eksempel ved hjelp av bilder. Slik jeg opplever det, og de tilbakemeldingene vi får fra elevene så er ikke systemet like godt tilpasset tjenesteytende næringer. Imidlertid fungerer det greit dersom vi ikke blir for opphengt i malen. Jeg ser at jeg også kunne brukt mer tid sammen med elevene for å skape enda bedre forståelse for de ulike punktene. Det er mulig dette har vært ekstra utfordrende i

denne gruppen hvor samtlige elever er fremmedspråklige. Jeg opplever at det har oppfylt sin funksjon som et egnet verktøy for refleksjon, og som dekker et annet behov enn for eksempel Its Learning. Kanskje et utviklingsarbeid for å laget en versjon av FIFF tilpasset Service og Samferdsel, kan være et prosjekt for videre arbeid på bakgrunn av erfaringer vi har gjort oss i dette prosjektet. Systemet kan også være nyttig i forbindelse med loggskrivning og dokumentasjon knyttet til Prosjekt til fordypning på vg1 og vg2.

7.5 Praksisbaserte oppgaver og undervisning på skolen

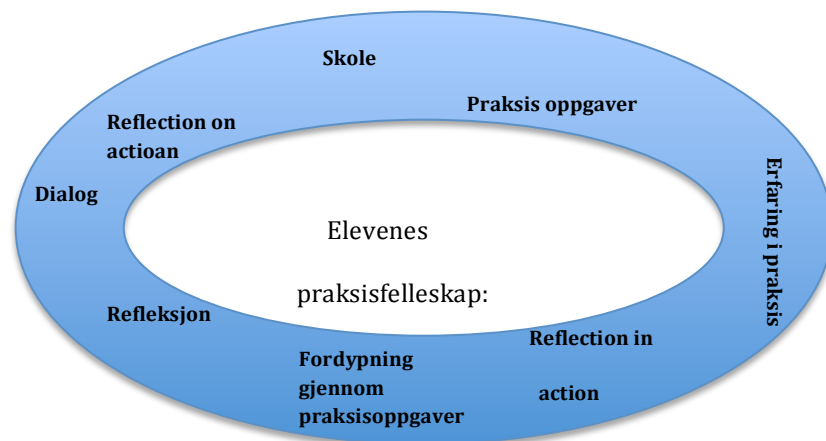
Funn gjennom prosjektet bekrefter at det har vært nyttig å arbeide med praksisbaserte oppgaver, i tillegg til refleksjon og skriving av logg. Resultater fra loggene viser at samtlige elever har "favoritt kompetansemål" som de jobber med. Dette er kompetansemål som naturlig nok er nært knyttet opp til det arbeidet eleven utfører i løpet av arbeidshverdagen. Praksisbaserte oppgaver har derfor vært nyttig i arbeidet med å skape helhet mellom de ulike kompetansemålene, og for å sikre variasjon i elevens fokusområder i løpet av arbeidsuken. Ved hjelp av praksisoppgaver får vi arbeidet mer i dybden på kompetansemålene og elevene får en mer helhetlig forståelse for tema. I loggene viser elevene hvordan de har arbeidet med de ulike mål i en konkret situasjon, og i oppgavene går de i dybden på samme kompetansemål i egen bedrift. Disse to perspektivene utfyller hverandre. Både logger og oppgaver tar utgangspunkt i elevens hverdag i bedrift. Dette fungerer som en læringsspiral mellom elevenes læring i skole og elevenes læring i praksis. Om dette er nødvendig for å tette "gapet" for manglende praktisk erfaring frem mot fagprøven er vanskelig å si. Elever som er lærlinger i den ordinære ordningen jobber, så vidt jeg vet, ikke med praksisoppgaver på samme måte. Er dette nødvendig for elevene på forsterket vg3? Hadde det vært bedre om de var hele uken praksis?

Som faglærer for gruppen har det vært nyttig å ha de inne på skolen en dag i uken for å arbeide med mål, oppgaver og ikke minst refleksjonsprosessen. Om dette er en god erstatter for mer praksis i bedrift er på nåværende tidspunkt vanskelig å svare på.

Det jeg absolutt vil ta med meg videre, er hvordan oppgavene kan bidra til å skape et enda nærere samarbeid med bedriftene. I starten når jeg innførte rutinen med praksisoppgaver var dette en prosess som foregikk mellom skole og elev, men som ble utført i elevens praksisfelleskap på arbeidsplassen. Det kan derfor være nyttig at bedriften og elevens kolleger er orientert om oppgaven, slik at de kan bistå eleven i

arbeidet, og at oppgaven kan skape felles engasjement (Illeris, 2006). På bakgrunn av tilbakemelding fra en elev som opplevde det som vanskelig å be om hjelp til oppgaven i bedriften, og på bakgrunn av tilbakemelding fra bedrift som ønsket innblikk i hva vi jobbet med på skolen, ble oppgaver og planer også oversendt bedriftene på e-post. Dette førte til et enda tettere samarbeid mellom elevenes to praksisfelleskap; skole og arbeidspraksis. Vi erfarte også at det, for noen bedrifter ikke var enkelt å dekke samtlige kompetansemål i bedriften. Skolen ble derfor en viktig arena for å arbeide med kompetansemål som elevene ikke fikk dekket gjennom praksis.

Avslutningsvis vil jeg ved hjelp av en egenutviklet modell, oppsummere hvordan jeg i samarbeid med elever og bedrifter, har lagt til rette for at elevene skal oppleve helhet og sammenheng mellom undervisning på skolen og praksis i bedrift.



Figur 2: Helhet og sammenheng mellom læring i skole og praksis i bedrift

7.6 Erfaringer i tilknytning til metode

Målet med dette aksjonsforskningsprosjektet var å utvikle og forbedre egen praksis, i forbindelse med oppstart og gjennomføring av forsterket vg3 i skole. Når jeg i skrivende stund gjør meg tanker i tilknytning til prosjektet, vil jeg helt klart svare at intensjonen er

oppnådd. Gjennom ulike tiltak har jeg ”skapt viten” som også kan være nyttig for andre som skal gjennomføre alternativ vg3 i skole. Jeg innser at det er mange forhold knyttet til studieløpet som jeg ikke har berørt i dette arbeidet. Blant annet vurdering og dokumentasjon. Dette skyldes prosjektets rammebetingelser både, i form av tid og omfang. Jeg ser også at det er mye jeg ville endret dersom jeg skulle gjennomført et tilsvarende prosjekt igjen. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte ulike erfaringer knyttet til prosjektet og valg av metode.

Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene Jack Whitehead & Jean McNiff (2012) for å skape struktur gjennom prosjektet. Gjennom denne metoden har jeg også fått et bedre innblikk i aksjonsforskning, og ulike tilnæringsmåter, og ikke minst har spørsmålene hjulpet meg til å skape struktur gjennom prosjektet ved at jeg har svart på spørsmålene.

Det har vært spennende og lærerikt å forske i egen praksis, men jeg synes også det har vært vanskelig med nærheten til feltet. Det har til tider vært vanskelig å skille når jeg opptrer som lærer, og når jeg opptrer som forsker. Jeg tror ikke elevene har opplevd det slik, men det er ikke nødvendigvis positivt. Det at vi ikke har drevet aksjonsforskningen etter den typiske spiralen, gjør at vi har hatt noe uklare linjer for start og slutt. Elevene har dermed ikke noen tydelige skiller på når det pågår forskning, og når aktiviteten er en del av det daglige arbeidet.

Ved flere anledninger har jeg hatt fruktbare diskusjoner med veiledningsgruppen og veileder, om jeg skulle kalle prosjektet aksjonsforskning eller utviklingsarbeid. Dette både med hensyn til at jeg ikke har tydelige aksjoner, og i forhold til medvirkning. Vi er helt klart enige om at jeg både gjør aksjoner og at prinsippet om demokrati er ivaretatt. Gjennom tett dialog, har elevene blitt hørt gjennom hele prosessen. Det er deres utvikling og tilbakemeldinger som har vært avgjørende for prosjektet fremdrift.

Jeg ser at det hadde vært utfordrende for meg å sett det i gang etter den andre metoder enn det som ble gjort. Dette fordi det var et nytt studieløp, som jeg på daværende tidspunkt ikke viste hvor lenge kom til å eksistere. Jeg hadde ikke erfaring med studieløpet fra tidligere og alternativet var også nytt for eleven. Elevene hadde også muligheten til å konvertere til det ordinære læreløpet underveis i prosessen, så sannsynligheten for at elevene ville skrive seg ut fra skolen midt i løpet var stor. Jeg

opplevde derfor situasjonen som usikker forhold til om jeg skulle klare å gjennomføre et mer langvarig aksjonsforskningsprosjekt. Dette er bakgrunnen for at prosjektet varer i perioden november 2013 til april 2014. Det hadde nok vært mer strukturert å arbeide etter en tydeligere modell som jeg hadde mer kontroll over, men til gjengjeld så har jeg opparbeidet meg mye erfaring på et område; Winters Hermeneutiske prinsipp om risiko (Hiim,2010). Jeg ser i ettertid at jeg også burde intervjuet elevene etter hvert som de sluttet. Det kunne gitt oss et bilde på hvordan de har opplevd den totale undervisningssituasjonen. Jeg tror det hadde kommet frem nye perspektiver fra elevene når de er på vei til å tre ut av situasjonen.

8.0 Konklusjoner fra funn i forskningen og veien videre

Gjennom aksjonsforskningen i tilknytning til dette prosjektet har jeg kommet frem til sentrale funn, som jeg mener er verdt å ta med seg i det videre arbeidet med alternativ vg3 i skole.

Drøftingen av resultatene viser at elevene som deltar i undervisningstilbudet på alternativ vg3 i skole Salgsfaget, raskt kommer ut i relevante praksisbedrifter. De trives, og opplever læring og utvikling. Dette forutsetter at bedriftene i forkant av praksisperioden gjøres godt kjent med forutsetninger, betingelser og innhold for alternativ vg3. Resultatene viser også at elevene som deltar på alternativ vg3 i skole Salgsfaget, slik det er organisert i utprøvingen, har gjennom praksis, store muligheter for å konvertere til det ordinære læreløpet. Tre av de fem elevene tegnet ordinære lærekontrakter i løpet av de første seks måneder. Dersom vi legger til rette for øvelse og veiledning kan refleksjon utgjøre et nyttig læringsverktøy i undervisningen på alternativ vg3 i skole. Elevene opplever det som utfordrende å oppdage læring praksis, men funn viser at gjennom bevisstgjøring, øvelse og samarbeid, utvikler elevene ferdigheter som behøves for å reflektere både *i handling* og *over handling*. Skolen er en viktig arena for dette arbeidet. Praksisoppgaver som tar utgangspunkt i elevenes praksisbedrifter, bidrar til å skape bedre fordypning i arbeidet med de ulike kompetansemål, og ikke minst bidrar praksisoppgavene til at elevene oppdager helhet og sammenheng mellom de ulike målene i læreplanen. Gjennom loggene viser elevene hvordan de har arbeidet med de ulike mål i konkrete arbeidssituasjoner. Gjennom oppgaven får de muligheten til å gå i dybden på samme kompetansemål i egen bedrift. Både logger og oppgaver tar

utgangspunkt i elevenes hverdag i bedrift. De to perspektivene utfyller hverandre og sammen fungerer de som en læringsspiral mellom elevenes læring i skole og elevenes læring praksis.

Hvordan veien blir videre i forbindelse med alternativ vg3, er vanskelig å svare på i denne omgang. I juni 2015, vil det foreligge rapport fra Fafo om de ulike modellene som er gjennomført i forbindelse med utprøvingsprosjektet. I rapporten sammenfattes erfaringer fra de fem ulike fylkeskommunene som har deltatt i prosjektet. Hvordan veien blir videre med alternativ vg3, vil basere seg på resultater fra denne rapporten. Dersom alternativ vg3 i skole fortsetter etter samme modell som vi nå har gjennomført, vil vi ha med oss erfaringer og resultater fra denne perioden med oss i det videre arbeidet. Dette, i kombinasjon med resultater fra Fafo rapporten (juni 2015), vil sammen danne et godt grunnlag for det videre arbeidet. Fafo, gjennom sine bidrag knyttet til strukturelle forhold, og denne forskningen knyttet til den konkrete gjennomføringen i skole. Jeg har også gjort meg erfaringer som vil være nyttig i mitt arbeid videre med arbeidspraksis i Prosjekt til fordypning.

Litteraturliste

- Askerøi, E. (2007). *Mastergradshåndboken* (2. utg.). Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Atkins, S. & Murphy, K. (1993) Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*. 1993, 1188-1192)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det norske Samlaget
- Bråten, I. (2008). *Vygotsky i pedagogikken* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gaborg, T. (2010). *Videreutvikling av undervisning i konflikthåndtering ved Regional Sikkerhetsavdeling, Dikemark*. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Gredstad, N.M. (2014). *Å lære er å oppdage* (14. utg.). Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert Yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag* 1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hiim, H. & Hippe, E. (2005). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Holm, M. & Holst-Larsen, R. (2011). *Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel: en relevant og meningsfull skolehverdag*. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Illeris, K. (2000). *49 tekster om Læring* (1. utg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk Psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis* (1. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2004). *Situert Læring og andre tekster* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag
- Læreplan i salgsfaget/vg3 Opplæring i bedrift. <http://www.udir.no/kl06/SLG3-01/>

McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research* Singapore: SAGE Publications Ltd.

Meld.St.20 (2012-2013. På rett vei. Hentet 14. Mai fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308>

Møller, J. & Sundli, L. (2007). *LÆRINGSPLAKATEN: Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

NIFU STEP. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. *NHOs Kompetansebarometer 2015*. (2015). Hentet 14.mai, 2015 fra <https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/kompetansebarometer/nifuarbeidsnotat-2015-5-siste.pdf>

NIFU STEP. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. *Å redusere bortfall- bare skolens ansvar*. (2012). Hentet 14. mai , 2015 fra <http://www.nifu.no/publications/924501-3/>

Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Opplæringsloven (2000). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 17. Juli 1998 nr. 61*. Hentet 14.mai 2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ Metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Unviversitetsforlaget

Samfunnskontrakt for flere læreplaner (2012) 2012-2015. Hentet 14.mai 2015 fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Samfunnskontrakten-/>

Schøn, D. (1981). *The reflective practitioner*. New York: Books

Schøn, D. (1987). *Educating the reflective practitioner* (2. utg.). San Fransisco: Jossey –Bass Inc., Publisher

Slemmen, T. (2014). *Vurdering FOR læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Forlag As

Statistisk Sentralbyrå. (2014). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013. Hentet 14. mai 2015 fra <https://www.ssb.no/vgogjen/>

Statistisk Sentralbyrå. (2014) Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring. Hentet 14. mai 2015 fra

<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivinger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-med-alternative-forutsetninger-for-innvandring>

Tveiten, S. (2011). *Veiledning: Mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Vygotsky, L. (2008). *Tenking og tale* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber* (1. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.

LISTE OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolen om prosjektet

Vedlegg 2: Informasjon til elevene

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

LISTE OVER FIGURER:

Figur 1: Tilpasset modell fra Illeris 2006, s. 42

Figur 2: Egenutviklet modell som viser helhet og sammenheng mellom elevenes undervisning i skole og praksis i bedrift

VEDLEGG 1

Bleiker videregående skole

Att.:
Rektor Terje Bentzen
Avd. leder Åshild Sviland

Asker mars 2014

INFORMASJON OM MASTERSTUDIET VED HIOA- LINDA SJO BRÅTHEN

I forbindelse med avsluttende del av Masterstudiet i Yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, ønsker jeg med dette å innhente samtykke til å gjennomføre Mastergradsprosjektet ved Bleiker videregående skole. Arbeidet er forventet å være avsluttet våren 2015.

Mastergradsarbeidet vil involvere utvalgte elever som gjennomfører vg3 i skole ved Bleiker vgs. Primært vil respondentene være elever knyttet opp til Service og Samferdsel. Jeg ønsker å gjøre et utviklingsarbeid knyttet til organisering og undervisning på vg3, samt fokusere på dokumentasjon av det arbeidet elevene utfører i bedrift. Datainnsamlingen i dette prosjektet vil være informasjon innhentet gjennom intervju med elever og bedrifter, observasjoner i bedrift, i tillegg til logger skrevet av elever. Data vil bli anonymisert, og elever som deltar i prosjektet er orientert om prosjektets innhold, og har gitt sitt samtykke til å delta. De er orientert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Håper dere finner prosjektet av interesse, og at skolen samtykker til at prosjektet kan gjennomføres på Bleiker vgs. Ber om signatur på at prosjektet godkjenne og kan gjennomføres i Vg3 – fagopplæring i Skole.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart, eller ytterligere informasjon om prosjektet ønskes. Jeg er å treffe på telefon 930 49 930.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Linda Sjo Bråthen

Samtykke Rektor

Terje Bentzen

Samtykke Avd. leder

Åshild Sviland

VEDLEGG 2

Asker, mars 2014

Prosjektdeltagelse – Masterstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus

I forbindelse med Masterstudier på Høgskolen i Oslo og Akershus som avsluttes våren 2015, ønsker jeg med dette å informere om prosjektets innhold, samt å innhente samtykke i forbindelse med prosjektdeltagelse fra utvalgte elever og bedrifter.

Mastergradsarbeidet tar utgangspunkt i vg3 klassen- Fagopplæring i skole, og vil gjelde for elever og bedrifter knyttet til programområdet Service og Samferdsel.

Temaet for oppgaven er organisering av undervisningen på vg3 inkludert arbeidspraksis, samt dokumentasjon av den læringen som foregår i skole og bedrift. Jeg ønsker i prosjektet å rette søkelyset mot hvordan vi kan legge til rette for en opplæring, som gir elevene et godt grunnlag til å gjennomføre fagprøven innen sitt fagområde.

I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere elever fra Service og Samferdsel, i tillegg til bedrifter hvor elevene har arbeidspraksis. Intervjuene vil foregå som en samtale med spørsmål knyttet til organisering av undervisningen i skole, forhold knyttet til praksis i bedrift, dokumentasjon av den læringen som foregår i bedrift og skole, i tillegg til samarbeid skole/bedrift. I tillegg til intervjuer vil også logger av benyttes som data.

Underveis i samtalen/intervjuet vil jeg ta notater, i tillegg til at samtalen vil bli tatt opp på bånd. Dette for sikre at informasjonen som deltagerne bidrar med, blir korrekt tolket og bearbeidet. Deltagerne i prosjektet vil også få se det ferdige resultatet, og gi godkjenning før informasjonen publiseres/blir brukt i oppgaven. Intervjuet vil ta omtrent 30 minutter. Tid og sted avtales nærmere. Opplysningene som blir gitt blir behandlet konfidensielt, og resultatene anonymiseres. Dette for at det ikke skal være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i det ferdige resultatet/ferdige oppgaven. Gjør oppmerksom på at opplysningene og opptak vil bli slettet etter oppgaven er avsluttet våren 2015.

Dersom deltagerne underveis i prosjektet likevel ikke ønsker å delta, er det fullt mulig å trekke seg uten at årsak må oppgis. Dersom du velger å trekke deg fra prosjektet, vil informasjon/data bli slettet, og ikke brukt videre i prosjektet.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart, eller ytterligere informasjon om prosjektet ønskes. Jeg er å treffe på telefon 930 49 930.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Linda Sjo Bråthen

VEDLEGG 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon i forbindelse med prosjektet, og ønsker å stille opp til samtale/intervju vår 2013 og eventuelt høst 2014. Jeg godkjenner også at logger og oppgaver blir brukt som data i prosjektet.

Jeg er innforstått med at opplysningene som blir gitt vil bli brukt i forbindelse med Masterstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus v/ Linda Sjo Bråthen.

NAVN:

SKOLE/BEDRIFT:

PROGRAMOMRÅDE:.....

EVENTUELLE KOMMENTARER:

DATO:

SIGNATUR: