

# Masteroppgave

MAYP 5900

Om

Samarbeid og Tradisjoner

for

Styrking av felles fagspråk



Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS  
**Skrevet av Anita Hope**  
**2015**

## FORORD

Vil starte med å gå tilbake til den første samlingen vi hadde på dette masterstudiet. Allerede der hadde jeg en følelse av at noe kunne vært jobbet bedre med i mitt daglige virke. Jeg fikk ikke satt helt ord på hva det kunne være, men noe var der som gav meg en uro... Det har derfor vært en spennende reise i dette studiet, der jeg nå ser at alle oppgavene jeg har jobbet med har vært med på å sirkle inn mot fokuset i dette prosjektet. Det har vært gledelig å fordype seg i sine hverdagsutfordringer, men også mye frustrasjon. Nå i ettertid ser jeg nytten av all denne frustrasjonen.

I forbindelse med både utfordringer og støtte i løpet av denne tiden er det mange jeg vil takke. Uten alle dere hadde ikke dette blitt til. Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Kjartan Skogly Kversøy for all støtte, utfordringer og inspirerende vinklinger på mangt et tema. Læringsgruppen jeg har vært med i har vært fantastisk, dere har både utfordret og støttet, og ikke minst det flotte arbeidet dere bidro til i analysen av mine data. Så tusen takk, Linda, Inger Marie, Marit, Lene og Knut Arne. Jeg vil også takke i ydmykhet for all tiden medlemmene i ressursgruppen, som ble dannet i forbindelse med dette prosjektet, har brukt på dette arbeidet. Dere har vært enormt viktige, tusen takk: Cathrine Myklevik, Cathrine Kirkebø Samuelsen, Erik Kjøpke, Johanna Rammin, Kine Grønning Kraft, Kristine Trogstad Johnsen, Lene Anine Rydgren, Mari Cathrine Karlsen, Siri Sando. Tusen takk til mine kolleger på BLOK, som alltid bidrar med gode og konstruktive diskusjoner innenfor det pedagogiske og blomsterfaglige. En spesiell takk til min sjef Jorunn Dahlback, ikke bare bidrar du med utfordringer som bringer meg videre, du har lagt til rette for at dette studiet kunne bli mulig for meg. I alle år jeg har jobbet på BLOK, har du vært en god støtte. Takk til min kjære bror Brigt Hope, du har vært til stor hjelp og gitt meg mange gode innspill, du er unik. Til slutt tusen takk til mine aller kjæreste, Knut Martin og Eskil, som har holdt ut i disse årene med tidvis stort mentalt fravær fra min side.

Drammen 15. Mai, 2015

Anita Hope

## SAMMENDRAG

Dette aksjonsforskningsprosjektet handler om utvikling og bruk av samtale- og refleksjonsverktøy til bruk i både bedrift og skole i blomsterdekoratørfaget, for styrking av felles fagspråk. Dette verktøyet har blitt til på bakgrunn av tidligere funn gjort i undersøkelser i bedrifter, der de med opplæringsansvar har pekt på utfordringer rundt språkliggjøring av faget. Som igjen har påvirket oppfølging av elever og lærlinger i bedrift. Dette verktøyet er laget for bruk i blomsterdekoratørfaget, men vil kunne fungerer fint etter samme prinsipp i mange andre fag. Dataene som er hentet i dette prosjektet er fra mange ulike aktiviteter samlet i tre aksjoner. Ut fra store mengder data har de blitt analysert ut fra et Grounded theory perspektiv. Hvordan samtale og refleksjonsverktøyet skulle bli, var ikke bestemt i utgangspunktet. Hovedmålet med dette var at fagspråket til både opplæringsansvarlige i bedrift, lærere, elever og lærlinger skulle styrkes og gjennom det øke fokuset på den faglige oppfølgingen i bedrift og skole. Slik dette verktøyet ble til underveis i dette prosjektet, har det vist seg at dette verktøyet har vært med på å bidra til; økt fokus på faget; fungert som god støtte til språkliggjøringen i den daglige oppfølgingen av elever og lærlinger og det har vært med på å synliggjøre mulighetene som ligger i faget. Deltagerne som har vært med i dette aksjonsforskningsprosjektet har i stor grad sett behov for og hatt ønske om å få til mer samarbeid for å styrke egen fagkompetanse. De har også oppdaget verdien for mer og bedre kommunikasjon med hverandre. De samme deltagerne hadde mange refleksjoner rundt egen læring, men også om muligheter og ønsker for hvordan læringen kan legges til rette for fremover.

## **Cooperation and traditions, to strengthen common terminology.**

### **ABSTRACT**

This is an action research project on the development and use of a conversation tool for professional reflection in both floristry schools and floristry shops, meant to enhance the participants common terminology. This tool has been created on the basis of previous discoveries made in research pertaining education in shops, where those with educational responsibility have noted challenges with professional verbalization. This is affecting how students and apprentices are followed up in the shops. This tool is designed for the floristry profession, but could equally well be used in other professions, following the same principles. The data obtained in this project are collected from several different activities during three actions. Out of large amounts of data they have been analyzed from a Grounded theory perspective. How the conversation tool for professional reflection should develop was initially not decided. The main purpose was that educational responsible in the shops, teachers, students, and apprentices should strengthen their professional terminology through a stronger focus on the professional facilitation in both shops and schools. As this tool developed during the project, it has proven valuable for sharpening the professional focus; as good support for the verbalization in the daily monitoring of students and apprentices, and as a part of how opportunities within the profession is visualised. The participants in this action research project have to a great extent seen the need for, and have had a wish for, a broader cooperation to strengthen their own professional competence. They have also recognized the value of more and better mutual communication. The same participants had several reflections on their own learning, as well as possibilities and wishes for how learning can be facilitated in the future.

<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg.....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Kort om opplæringskontorenes historikk .....	9
1.1.2. Samfunnskontrakten .....	10
1.1.3 Lærlingløftet .....	11
1.1.4 Stortingsmelding 20 – <i>På rett vei</i> .....	12
1.1.5 Kunnskapsløftet og læreplanen .....	13
1.1.6 BLOK sin rolle.....	15
1.1.7 Egne funn.....	16
1.1.8 Hva er min uro.....	17
<b>1.2 Valg av problemstilling .....</b>	<b>18</b>
1.2.1 Problemstilling.....	18
1.2.2 Forskningsspørsmål.....	19
<b>1.3 Egen førforståelse.....</b>	<b>19</b>
<b>1.4 Begrepsavklaring .....</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Grovplan.....</b>	<b>24</b>
1.5.1 Tidslinje.....	26
<b>1.6 Oppgavens oppbygging med begrunnelser for valg .....</b>	<b>27</b>
<b>2.0 METODE .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Aksjonsforskning som strategi .....</b>	<b>30</b>
2.1.1 Demokratisering av prosjektet.....	31
2.1.2 Min rolle som forsker .....	32
<b>2.2 Innsamling av data.....</b>	<b>33</b>
2.2.1 Bruk av veggavis .....	33
2.2.2 Logg med et fenomenologisk perspektiv .....	34

2.2.3 Logg med fokus på læring .....	35
2.2.4 Egen logg .....	36
2.2.5 Memoskriving.....	36
<b>2.3 Analyse av data .....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Grounded theory .....	38
2.3.2 Koding av data .....	40
2.3.3 Fremgangsmåte i analysearbeidet .....	42
<b>2.4 Gyldighet og pålitelighet.....</b>	<b>45</b>
<b>2.5 Forskningsetikk.....</b>	<b>46</b>
<b>2.6 En kritisk vurdering av metodevalg .....</b>	<b>48</b>
<b>3. FORSKNINGSFORTELLING.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Første aksjon. Starten på utviklingen av stilformkortene .....</b>	<b>51</b>
3.1.1 Hvem har testet stilformkortene .....	53
3.1.2 Gjennomføring av treff for fagansvarlige.....	53
3.1.3 Oppsummering loggskjema, treff for fagansvarlige.....	55
3.1.4 Egen undervisning .....	56
3.1.5 Utprøvinger i bedrift.....	56
3.1.6 Tilbakemeldinger fra utprøving i bedrift .....	57
3.1.7 Lokale treff .....	58
3.1.8 Logger fra deltagere på lokale treff.....	59
3.1.9 Oppsummering og tanker for andre aksjon .....	60
<b>3.2 Andre aksjon. Arbeid med og i Ressursgruppen .....</b>	<b>60</b>
3.2.1 Etter den Didaktiske relasjonsmodellen .....	61
3.2.2 Gjennomføring av første møtet i ressursgruppen .....	63
3.2.3 Logger fra førte ressursgruppemøte.....	66
3.2.4 Oppsummering og tanker for tredje aksjon.....	66

<b>3.3 Tredje aksjon. Arbeid med videreutvikling av stilformkort .....</b>	<b>67</b>
3.3.1 Ressursgruppemøte 21.mai 2014 .....	67
3.3.2 Logger fra andre ressursgruppemøte .....	69
3.3.3 Oppsummering og veien videre .....	70
<b>4.0 KATEGORIER PÅ BAKGRUNN AV FUNN I ANALYSEN .....</b>	<b>71</b>
<b>5.0 TEORETISK UTVALG, SOM FORSTERKER BETYDNINGEN AV MIN FORSKNING .....</b>	<b>76</b>
5.1 Mitt pedagogiske grunnsyn .....	76
5.2 Teorier knyttet til mine hovedkategorier .....	77
5.2.1 Samhandling .....	77
5.2.2 Språk og kommunikasjon .....	83
5.2.3 Forståelse .....	86
5.2.4 Refleksjon .....	90
<b>6.0 DRØFTING .....</b>	<b>92</b>
6.1 Samhandling .....	93
6.2 Språk og kommunikasjon .....	96
6.3 Forståelse .....	101
6.4 Refleksjon .....	104
<b>7.0 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>106</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>111</b>

## Bilder og figurer

Bilde forside: Tatt av Anita Hope, lærlingearbeid BLOK

Bilde 1: Eksempel på kort fra klassisk stil.....s. 52

Bilde 2: Eksempel på plansje til klassisk stil.....s. 52

Bilde 3, 4, 5: Eksempler på arbeid deltagerer på fagansvarlig treff diskuterte stilformene til.....s. 54

Bilde 6,7,8,9: Eksempler på arbeider laget på lokalt treff.....s. 59

Bilde 10, 11: Flippoverark skrevet fra oppsummeringen.....s. 64

Bilde 12, 13: Oppsummering av kjennetegn vi jobbet med å forbedre.....s. 65

Bilde 14, 15: Eksempler på stilformkort med spørsmål..... s. 67

Bilde 16: Alle stilformkortene gjort klare til ny runde med vurdering.....s. 67

Bilde 17, 18: Fra oppsummering av andre aksjon.....s. 68

Alle bilder brukt i dokumentet er tatt av Anita Hope

Figur 1: Tidslinje.....s. 26



## 1.0 INNLEDNING

Denne avhandlingen handler om et aksjonsforskningsprosjekt for styrking av felles fagspråk i blomsterdekoratørfaget der samarbeid står sentralt. Det handler om viktigheten av å kunne sette ord på egen fagkompetanse for å kunne veilede andre. Det handler om utvikling av verktøy til bruk for refleksjon og samtale, og at dette er gjort i samarbeid mellom mange ulike aktører i blomsterdekoratørfaget.

Jeg, har jobbet med opplæring i mange år, og har jobbet som lærer og veileder på blomsterdekoratørfagets opplæringskontor BLOK (som heretter i dokumentet kun vil skrives som BLOK) i snart 10 år. Før jeg begynte der hadde jeg hatt opplæringsansvar for lærlinger i bedrift i en god del år. Jeg startet på grunnkurs i blomsterdekoratørfaget i 1984 og tok fagbrev i 1987. Fra da til jeg begynte på BLOK, har jeg jobbet i ulike blomsterbutikker både i Norge og Danmark. Felles for alle de ulike butikkene jeg har jobbet i, er at det har vært fokus på høy faglig kvalitet. Som lærer og veileder har jeg vært opptatt av at jeg har hatt behov for å ha tett kontakt med faget og dets utvikling. Det har jeg ivarettatt ved at jeg i alle år som lærer, også i perioder har jobbet i blomsterbutikk, og har i tillegg deltatt i konkurranser i blomsterdekoratørfaget.

Blomsterdekoratørfaget har vært igjennom en enorm utvikling i løpet av den tiden jeg har jobbet innen faget. Den største utviklingen skjedde på 90-tallet der man tok i bruk mange nye teknikker og fikk nye uttrykk. På bakgrunn av denne utviklingen i faget og i forbindelse med reform 94, ble det utarbeidet ny lærebok. Faget og de ulike uttrykkene vi har på blomsterarbeider ble da knyttet mye tydeligere til stilhistorien. Det ble mer fokus på stilform som begrep for å beskrive ulike uttrykk, og generelt fikk vi mer konkretisering av vårt fagspråk. Utfordringen var blant annet at de fleste fagarbeiderne ikke hadde noen kjennskap til hva som skjedde i denne utviklingen av fagspråket. Og det ble et gap mellom hva som ble fokusert på i skole og bruk av fagspråket elevene fikk med seg der, og hvordan kommunikasjonen foregikk i bedrift. Dette gapet er også til stede i dag, og dette var noe av det jeg ønsket å finne ut om jeg kunne gjøre noe med. Slik at fagspråket kunne bli mer begripelig og det igjen kunne føre til en bedre forståelse av blant annet fagets stilformer.

I denne masteroppgaven skriver jeg noe om hvordan samarbeid mellom skole, bedrift og opplæringskontor, og på tvers av erfaringer i faget, kan jobbe for å håndtere noen av utfordringene vi har hatt med vårt felles fagspråk. I dette samarbeidet har vi også utviklet noen verktøy, som kan brukes på skole så vel som i bedrift. Det kan fungere som verktøy for opplæring av ferske lærlinger og elever og som oppfrisking av fagspråk og faglig forståelse også for de med mange års erfaring i bedrift. Innledningsvis vil jeg først si noe om bakgrunn for prosjektet der jeg går litt bredt ut og sier noe om opplæringskontorenes rolle i et samfunnsperspektiv, før jeg presenterer BLOK og vår rolle for til slutt snevre det inn til fokuset i mitt prosjekt her.

## 1.1 Bakgrunn for valg

Her vil jeg først si noe om opplæringskontorenes rolle og historikk der jeg knytter det til 1997-undersøkelsen av Michelsen og Høst (Foredrag P.P., Høst, 2014), og Opplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbeidet (Høst (red.), 2014). Samfunnskontrakten/ lærlingløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015) og punkter fra Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013),(2013), *På rett vei*. Kunnskapsløftet med fokus på læreplanen. BLOK sin rolle der det henvises til BLOK sin interne undersøkelse for sine medlemsbedrifter. Til slutt sier jeg noe om funn fra eget prosjekt; *Bevisstgjøring av behov og ønsker knyttet til veiledning i bedrift* (Hope, 2013).

### 1.1.1 Kort om opplæringskontorenes historikk

I forbindelse med Reform 94 økte antall lærebedrifter kraftig (Høst, 2014), og 63 % av lærlingene fikk da kontrakt gjennom et opplæringskontor. Det var i forbindelse med reform 94 også mange opplæringskontor ble etablert, mye på grunn av at lærling-skolen ble lagt ned. Opplæringskontorenes fremvekst dreide seg om å sikre at hele læreplanen ble dekket, og å kompensere for en struktur av små- og mellomstore bedrifter med svake nettverk. Tilskuddene økte, opplæringskontorene var også et virkemiddel for å sikre nok læreplasser. Både store og små bedrifter knyttet seg til opplæringskontor. Det er de små som dominerer, dette kommer rett og slett av at vi har så få store bedrifter i Norge (Høst, 2014).

En viktig grunn for bedriftene for å knytte seg til et opplæringskontor var (og sikkert også er) at det ble en administrativ avlastning (Høst, 2014). Bedriftene ønsket å slippe papirarbeidet og ønsket seg et felles forum i lærlingspørsmål. Det var også bedrifter som selv uttrykte at de manglet opplæringskompetanse.

Ser vi på utviklingen som har skjedd siden undersøkelsene som ble gjort på slutten av 1990-tallet og frem til i dag. Kan vi se en klar dreining mot at mange opplæringskontor har tatt en større og større oppgave med å sikre kvaliteten i opplæringen (Høst (red.), 2014). Mye av denne sikringen dreier som om dokumentasjon på digitale arenaer, der opplæringskontorene har mulighet til å følge med på hva lærlingene gjør underveis i læretiden. Michelsen og Høst (Høst (red.), 2014) skriver videre i sin del, Opplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbeid, som inngår i rapporten fra NIFU, Fafo, HiOA og UiB: *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift*, at fra funn de gjorde på slutten av 1990, var det ønske om å bli kvitt papirarbeidet som var bedriftenes hovedmotiv for å knytte seg til et opplæringskontor. De har sett at det fortsatt er slik at opplæringskontorene avlaster bedriftene med å følge opp de mer omfattende formelle krav som stilles. Samtidig oppgir opplæringskontorene at kvalitet i opplæringen er det viktigste området de har økt sin innsats de siste fem årene. Opplæringskontorenes egne rolleforståelser dreier seg mye om at de ser på sitt arbeid som en sikring av god opplæring, som er til det beste for både lærlingene, bedriftene og samfunnet (Høst (red.), 2014).

Det finnes ulike sammensetninger av opplæringskontor det er ettfaglige, som BLOK er, og tverrfaglige. Fordelen de ettfaglige kontorene har er at de gjerne er bemannet av fagfolk, som kan drive fagspesifikk oppfølging, både direkte mot bedriftene og lærlingene, og gjennom fagspesifikke kurs (Høst (red.), 2014).

### **1.1.2. Samfunnskontrakten**

Samfunnskontraktens (Utdanningsdirektoratet, 2015) 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. For første gang stiller alle de store organisasjonene i arbeidslivet seg bak en ambisiøs målsetting for flere lære plasser. Både arbeidsgivere, fagorganisasjoner staten og fylkeskommunene påtar seg forpliktelser for å nå 20-prosentsmålet, det vil si en økning på ca. 3000 nye lære plasser fra utgangen av 2011 til utgangen av 2015 (St. meld. Nr.20, (2012-2013), 2013).

Fra samfunnskontrakten som involverer opplæringskontorene, står det:

- Hver for seg, gjennom opplæringskontor, fylkeskommunenes opplæringsansvarlige og yrkesopplæringsnemndene, bidra til å rekruttere flere lærebedrifter.
- Sammen med partene gjennomgå opplæringskontorenes rolle og ansvar i fagopplærings systemet.
- Fagopplærings systemet, herunder opplæringskontorenes rolle knyttet til formidling av lærlinger, som i dag er fylkeskommunenes ansvar.

Her har partene som står bak samfunnskontrakten tydelig sagt at opplæringskontorenes rolle er viktig, og at de i større grad også skal være med i rekruttering av nye fagarbeidere. Dette har for mange opplæringskontor vært en del av arbeidet til nå, men da uten at det har vært en definert arbeidsoppgave. Det blir en tydeligere sammenheng mellom funn Michelsen og Høst (Høst (red.), 2014) har gjort i den senere tid om opplæringskontorenes rolle, og gjennom det politiske arbeidet som berører opplæringskontorene gjennom samfunnskontrakten.

### **1.1.3 Lærlingløftet**

Lærlingløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015), som er et ledd i samfunnskontrakten, er rettet mot å informere og stimulere arbeidsgivere til å være lærebedrifter. For å stimulere nye bedrifter til å ta inn lærlinger, gis det fra januar 2014 et økonomisk engangstilskudd. Det økonomiske tilskuddet som arbeidsplassen mottar fra myndighetene for å være lære plass økes også. Mål med lærlingløftet er å øke antallet arbeidsgivere som tar imot lærlinger, antall er ikke spesifisert. Målgruppen er arbeidsgivere i privat, kommunal og offentlig sektor.

Håkon Høst, Asgeir Skålholt og Torgeir Nyen (2012) Har skrevet; *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger*. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen. Der oppsummerer de med at mange bedrifter som ikke har noe kultur for å ha lærlinger ligner mye på bedrifter som har lærlinger. Og at ca. en tredel av bedriftene uten lærlinger vurderte å ta inn lærlinger. Det vil si at potensialet for å øke antallet lærebedrifter burde være til stede. Videre sier de i rapporten (Høst, Skålholt og Nyen, 2012 s. 69) at bedriftene tenker ikke bare egeninteresse. Det er også en stor oppslutning om at lærlingordningen er viktig av hensyn til fagenes videreføring, og at bedriftene også har et opplæringsansvar i samfunnet. Men det er neppe dette som i utgangspunktet driver lærlinginntaket.

Institusjonell støtte er viktig for at bedrifter skal ta inn lærlinger. Drøyt 70 prosent av lærebedriftene i undersøkelsen var i følge VIGO medlem av et opplæringskontor, og 74 prosent av de som var med i ett opplæringskontor sa at medlemskap er svært viktig eller viktig for at de tar inn lærlinger (Høst, Skålholt og Nyen, 2012 s. 70).

Dette bekrefter den samme utviklingen som blir pekt på i rapporten om Kvalitet i fag og yrkesopplæring (Høst (red.), 2014), som er referert til tidligere. Hva som skal til for å få flere bedrifter til å ta inn lærlinger varierer, fra mer økonomisk støtte (over halvparten) til bedre instruktøropplæring (2 av 5), noen mente at færre formelle krav ville hjulpet (hver fjerde) (Høst, Skålholt og Nyen, 2012). Prosjektet som beskrives i denne avhandlingen, tar for seg det som kan være et ledd i en bedre instruktøropplæring.

#### **1.1.4 Stortingsmelding 20 – På rett vei**

Utfordringene i fag- og yrkesopplæringen og gjennomføring i videregående opplæring står sentralt i meldingen (St. meld. Nr. 20, (2012-2013), 2013). Det presenteres flere nye tiltak for en mer yrkesrettet og praksisnær opplæring, som skal gi elever og lærlinger solid kompetanse og bedre forutsetninger for å fullføre. Evalueringen av Kunnskapsløftet (St. meld. Nr. 20, (2012-2013), 2013) viser at opplæringskontorene har fått en viktigere rolle for den praktiske oppfølgingen av lærlinger mellom myndighetene og lærebedriftene. Mange bransjer har etablert opplæringskontor. Forskningen viser at deres hovedoppgave avviker fra

lærebedriftenes ved at de i liten grad selv har lærlinger, men i større grad gjør administrativt arbeid som formidling, oppfølging og opplæring. Evalueringen konkluderer med at opplæringskontorene spiller en viktig rolle i fagopplæringen lokalt.

Opplæringskontorene får en stadig viktigere rolle (St. meld. Nr. 20, (2012-2013), 2013) som støttespiller for bedrifter og lærlinger i det daglige, mens fylkeskommunene får en noe mer tilbaketrukket rolle og i større grad arbeider overfor bedriftene via opplæringskontorene. Dette er helt i tråd med de samme funn som ble gjort av Høst (red.) (2014). På grunnlag av kunnskapen om den betydningen lærebedriftene tillegger opplæringskontorene, mener departementet man bør vurdere opplæringskontorenes potensial for å rekruttere og integrere nye lærebedrifter, og hvordan dette best kan gjøres. Videre viser evalueringen at mange opplæringskontor spiller en aktiv rolle som bindeledd mellom skoler og lærebedrifter også for opplæring i prosjekt til fordyping i arbeidslivet. En gjennomgang bør derfor se på mulige roller opplæringskontorene kan ha for gjennomføringen av dette faget i arbeidslivet. Endelig bør en gjennomgang vurdere opplæringskontorenes rolle og oppgaver i det lokale og regionale (St. meld. Nr. 20, (2012-2013), 2013).

### **1.1.5 Kunnskapsløftet og læreplanen**

I forbindelse med kunnskapsløftet ble målene i læreplanen veldig generelle i motsetning til målene i læreplanene fra reform 94, som var veldig detaljerte. I den første tiden etter innføringen av kunnskapsløftet hadde alle fag en kompetanseplattform som et bakteppe for hvordan målene skulle forstås. Disse ble siden tatt bort. Personlig er jeg skeptisk til at dette ble tatt bort. Med så generelle mål, står det ikke noe konkret om hva lærlingene skal lære. Det står ingen ting om fagets stilformer, noe som nå må tolkes ut fra ordlyden på målene slik de står nå. Det fine med de generelle målene er at når faget endrer og utvikler seg, står ikke læreplanen i veien for at det nye kan være med i måling til en fagprøve. Men med en kompetanseplattform og generelle mål, ville både fagets særegenhet og utvikling blitt tatt hensyn til. Nå er det hver enkelt prøvenemnd sin tolkning av læreplanen som utgjør hva som blir vektlagt i vurderingen. Under har jeg tatt med hva som sentralt er styrt i hva som skal

vurderes til en fagprøve, med noen eksempler på kompetansemål for Vg3 Blomsterdekoratørfaget (Utdanningsdirektoratet, udatert).

Kompetanse som kreves til fag-/ svenneprøve (§3-57/58). «Kandidatene skal kunne: **Planlegge** et arbeid med begrunnelser for valgte løsninger. **Gjennomføre** faglige arbeid. **Vurdere** og **Dokumentere** egne arbeid.» Dette er de fire hovedpunktene som kandidatene skal kunne uansett fag. Videre er det kompetansemålene i læreplanen som sier noe om det fagspesifikke.

Eksempler på kompetansemål for Vg3 Blomsterdekoratørfaget:

### Produksjon

Mål for opplæringa er at lærlingen skal kunne

- planleggje eige arbeid med blomsterfagleg materiale basert på kunnskap om ulike kulturar, stilhistoria og handverkets tradisjonar og historie
- utføre og tilpasse eige arbeid med blomsterfaglege produkt til høve, rom og underlag, trendar og dei ønska og behova kunden har
- bruke fagspråk og fagleg kompetanse i kommunikasjon med kollegaer, kundar, leverandørar og andre samarbeidspartnarar

### Design med blomstrar

- analysere og vurdere eigne produkt med tanke på heilskapleg uttrykk og funksjon

Det vil være nødvendig at både de som er faglige instruktører i bedrift og de som er med i prøvenemnder finner arenaer der de kan utveksle tanker og erfaringer på hvordan ivareta og hva som ligger av fagets særegenhet i disse målene. For at vi skal kunne ta vare på fagets tradisjoner, kan det være nødvendig å sette ord på dette også i det daglige arbeidet. Vi i

BLOK kan være med på å legge til rette for slike møtearenaer, noe vi har gjennomført tidligere og til dels gjør.

### 1.1.6 BLOK sin rolle

BLOK ble etablert 1997 etter at lærlingskolen ble lagt ned i 1995 i forbindelse med Reform 94. BLOK eies nå av 99 medlemsbedrifter (77 aktive med lærlinger og 22 passive uten lærlinger). Vi har pr. dags dato 89 lærlinger og 2 lærekandidater fordelt på 8 fylker. Vi har også 6 praksiskandidater, som kjøper seg inn på enkeltsamlinger. I tillegg har BLOK 3 voksenopplæringsklasser (2 klasser på Skøyen og 1 i Bergen) med tilsammen 30 elever.

I forhold til det administrative så er det BLOK som skriver lærekontrakten og melder opp til fagprøven mm. BLOK arrangerer samlinger for lærlingene 4 dager sammenhengende, tre ganger på høstsemesteret og fire ganger på vårsemesteret. Lærlingene jobber da både med praktiske og teoretiske oppgaver. Det er BLOK som har det formelle faglige ansvaret for lærlingene. BLOK veileder lærlingene på den elektroniske læringsplattformen – FIFF. Alle lærlingene har en veileder fra BLOK, og en faglig leder/ instruktør i bedriften. I tillegg til arrangement for lærlingene arrangerer BLOK treff for fagansvarlige 2 ganger i året, Inspirasjonstreff 2 ganger i året, lokalt på høsten og sentralt på våren. BLOK gjennomfører i samarbeid med instruktør/ faglig leder i bedrift førstegangssamtaler, halvårssamtaler/ vurdering en gang i halvåret og mellomsamtaler etter behov, det kan dreie seg om; konflikthåndtering, ekstra opplæringsbehov mm.

Bedriftene har arbeidsgiveransvaret for lærlingene, de skriver opplæringsavtale med BLOK. Bedriftene forplikter seg til å gi lærlingen opplæring gjennom daglig arbeid i samsvar med læreplanen. Bedriftene skal være med å vurdere lærlingenes mapper, som lærlingene leverer inn elektronisk i forkant av halvårssamtalene/ vurderingene. Disse halvårsvurderingene gjøres i samarbeid med BLOK-veileder.



Ser vi på medlemsbedriftene til BLOK, og hva de har svart på vår interne undersøkelse fra 2013 om vår rolle og kvaliteten på denne, sier brorparten (over 80%) at BLOKs samlede oppfølging og støtte for bedriftene som lærebedrifter er svært viktig. I forhold til ønske om hva vi skal vektlegge i undervisningen varierer dette noe. Som en tilleggs kommentar til der de skulle merke av på hvilke samlinger de mente var minst viktig, sier en at jeg merket av på noe, som jeg egentlig mener også er viktig. Og en annen sier at vi er fornøyd med sammensetningen slik den er i dag. Mens en annen igjen sier at tiden på BLOK brukes til ting som ikke er reelt i butikk. Til spørsmålet om hvor ofte bedriftene ønsker kontakt mellom bedrift, BLOK-veileder og lærling, spriker det også her. De fleste mener at dette varierer fra lærling til lærling. En del ønsker også at BLOK-veilederne skal ta kontakt med jevne mellomrom f.eks. pr. telefon. Som en sier som en tilleggs kommentar: BLOK-veileder kunne hatt praktiske besøk i bedrift både for lærling og lærlingeansvarlige slik at kvaliteten sikres bedre i det daglige. Dette viser jeg mer til i neste underkapittel.

### 1.1.7 Egne funn

Om jeg ser på funn fra mitt forrige prosjekt; *Bevisstgjøring av behov og ønsker knyttet til veiledning i bedrift* (Hope, 2013) der min problemstilling var: Hvordan opplever instruktører og lærlinger at veiledning av lærlinger i blomsterbutikker er, og hvordan ønsker instruktører og lærlinger at veiledningen skal være? Der det kom tydelig frem at de som hadde opplæringsansvaret i bedrift selv følte at de manglet en del på egen fagkompetanse og det å kunne sette ord på hva de gjorde og hvorfor. I forbindelse med det prosjektet, hadde jeg utarbeidet små kort med ulike veiledningsstrategier, som en presentasjon på hvordan veiledning i bedrift kunne organiseres. Det kom tydelig frem at det ble vanskelig å praktisere i bedrift, når de som var faglige ledere/ instruktører selv opplevde at de ikke var trygge på egen fagkompetanse. Videre var alle klar på at de ønsket å sette av mer tid til faglig oppfølging av lærlingene i det daglige arbeidet. Og fagansvarlige i bedrift sa at de ønsket å styrke egen fagkompetanse. Dette er i tråd med det som har kommet frem i vår interne undersøkelse, der det var ytret ønsker om praktisk oppfølging i bedrift for både lærling og fagansvarlige i bedrift.

### 1.1.8 Hva er min uro

Jeg har lenge kjent på en uro rundt det at vi på BLOK kanskje er litt for flinke. Med det mener jeg at vi er veldig engasjerte og har mye faglig tyngde, men har kanskje ikke vært flinke nok til å få med bedriftene på den utviklingen som har skjedd på BLOK. Det er ikke slik at vi ikke skal være flinke, men vi kan kanskje bli vel ivrige og handle litt for raskt. Vi har mange interessante faglige diskusjoner, og har gjennomdiskutert mye før vi møter andre aktører i bransjen. Vi utvikler oss jo mye i disse diskusjonene. Hva med å invitere bedriftene mer inn i disse diskusjonene? Når det kommer endringer og krav fra ulike hold, som f.eks. krav til mer dokumentasjon, krav til vurderinger underveis, har vi fra BLOK sin side utarbeidet mange gode maler til dette. Og i en slik utarbeidelse blir vi godt kjent med hva som ligger av tanker bak disse ulike skjemaene. Så jeg undrer, kan det være at bedriftene ikke har noe eierskap til en del av oppfølgingen av lærlingene i sin bedrift? Hvorfor er mange bedrifter lite med på dette arbeidet? Noe de har forpliktet seg til gjennom det å ta inn lærlinger.

Jeg har også en uro rundt det at noen bedrifter opplever en avstand fra sin hverdag og til det arbeidet som de tror gjøres på BLOK, og til dels det som vi jobber med. Det kan være sider ved fagets tradisjoner, som i dette prosjektet handler om fagets 5 stilformer, som ikke alle bedriftene jobber med i det daglige. Men som er en del av det lærlingene skal kunne før de kan gå opp til en fagprøve. På en side bør arbeidet vi gjør på BLOK være annerledes enn det lærlingene får gjort i bedrift. På en annen side bør bedriftene være klar over hva vi gjør og hvorfor knyttet til opparbeidet kompetanse lærlingene skal ha, når de går opp til en fagprøve. Og at denne avstanden mellom hva lærlingene jobber med i bedrift og det de gjør på BLOK, er for det beste for lærlingens egen utvikling. Men om vi har noe ulikt fokus, så bør bedriftene se hvordan de kan følge opp lærlingen i bedrift med bevisstgjøring på fag, og oppmuntre til refleksjon fra lærlingenes side jfr. den generelle del av læreplanen. Dette kan nok til tider være noe komplisert å forstå i en travel hverdag i bedriftene, når de ønsker mer fokus på at lærlingene skal bli raskere og dyktigere på færre oppgaver, som går på daglig arbeid i bedriftene. Så min uro går ut på at vi ikke har fått med oss bedriftene tilstrekkelig til å utvikle et eierskap av opplæringen av lærlingene i bedrift, og at bedriftene kjenner på at de ikke strekker til, uten å se på hva de kan få til.

## 1.2 Valg av problemstilling

På bakgrunn av funn jeg gjorde i forrige oppgave (Hope 2013). Der det kom tydelig frem at de som hadde opplæringsansvaret i bedrift selv følte at de manglet en del på egen fagkompetanse, og det å kunne sette ord på hva de gjorde og hvorfor. Og om vi fra BLOK sin side kan legge mer til rette for at bedriftene i større grad kan myndiggjøre seg selv i rollen som opplæringsansvarlige. Derfor ønsker jeg å utvikle et verktøy til bruk i samtaler og refleksjon rundt ulike blomsterfaglige produkter.

Når de fagansvarlige selv sier de mangler noe på egen fagkompetanse, vil jeg her fokusere på det at de mangler ordene for å definere det de har gjort, ikke på hvordan de praktisk lager ulike blomsterarbeid. For det kan være mange som lager gode blomsterfaglige produkter, men ikke selv klarer å sette ord på hvilken stilform arbeidet tilhører. Dette kan bli en utfordring om man skal veilede og utfordre lærlingene til å bli mer bevisste på egne valg, og kunne sette ord på hva som mangler, eller om et produkt ikke er fullstendig ferdig fra et faglig ståsted. Grunnen til at jeg vil jobbe med å styrke vårt felles fagspråk innenfor fagets stilformer, er at jeg har sett at det kanskje er noe av det de fleste opplever mest komplisert. Fagspråk er mye mer enn å kunne sette ord på fagets ulike stilformer, men det er det jeg har tatt tak i her. Stilformene er retningslinjer innenfor hvilket uttrykk de ulike arbeidene har. Og i tillegg kommer hvordan man jobber med farge, form, linje, overflate, rytme og balanse som også er meget viktig, i tillegg til materialforståelse. Så utfordringen blir at de som bruker disse kortene, ikke bruker dem som en fasit på om et arbeid er faglig godt, men mer for å ha noe felles språk til å samtale om et arbeid.

### 1.2.1 Problemstilling

På bakgrunn av den utviklingen som har vært for opplæringskontorenes rolle, hva våre medlemsbedrifter har uttrykt, hva kunnskapsløftet og læreplanen har som retningslinjer og funn jeg gjorde i forrige prosjekt, men også det som kom til syne helt i starten av dette prosjektet, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøy i blomsterdekoratørfaget for å styrke felles fagspråk basert på fagets tradisjoner.*

For å konkretisere det jeg ønsker å fokusere på i dette prosjektet har jeg kommet frem til tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene hadde jeg ikke utarbeidet før jeg satte i gang med prosjektet. Det var etter at jeg hadde startet med innsamling av data, at det ble tydelig for meg hva behovet for mine medforskere var, og hva som da ble nødvendig fokus videre i prosjektet. Forskningsspørsmålene har fungert som retningslinjer underveis i dette arbeidet, og fungert som en avgrensning av min problemstilling.

### **1.2.2 Forskningsspørsmål**

1. Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet?
2. Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?
3. Hvordan kan felles fagspråk styrkes ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet?

### **1.3 Egen førforståelse**

Om jeg tar for meg mine erfaringer fra ulike former for samarbeid og min opplevelse og tro på utvikling gjennom dette. Er det noe jeg har jobbet med i mange former. Samarbeid har vært sentralt i alle oppgavene jeg har jobbet med på dette masterstudiet, og var også det gjennomgående temaet for de fleste oppgavene jeg jobbet med på bachelor-studiet (yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk). I tillegg til at jeg har hatt fokus på ulike former for samarbeid, der samarbeid skole bedrift har hatt størst fokus, har jeg i arbeid med medstudenter, kolleger, elever, lærlinger, faglærte og ledere i bedrift fått mye faglig påfyll, og jeg har kjent på hvordan jeg selv har vokst som fagperson og menneske i samhandling med andre. Dette samarbeidet handlet mye om uenigheter og diskusjoner, som igjen ofte førte til oppklarende samtaler og åpnet opp for refleksjon rundt temaet, som igjen gjorde at jeg fikk en annen forståelse.

Om jeg går tilbake til tiden da jeg selv gikk i lære, var tradisjonen at jeg lagde noe på bakgrunn av modeller, men vel så mye observerte jeg og imiterte det jeg så de faglærte på jobben laget. Vi diskuterte sjeldent arbeider som ble laget. Om jeg lagde noe som ikke fungerte, fikk jeg tilbakemelding på det som måtte endres. Lagde jeg noe som fungerte fikk jeg enten ingen kommentar, eller noen ganger høre at det ble pent, sjelden noe utover det. Fornøyde kunder gav meg mestringsfølelse, som igjen var med på å få meg videre. Jeg var også klar over at jeg jobbet i et fagmiljø med høye faglige krav. Min mester var en aktiv aktør innen konkurranser i blomsterdekoreringsfaget og når hun skulle delta i slike nasjonale eller internasjonale mesterskap inviterte hun oss lærlinger til å se på det hun jobbet med, og vi fulgte med på hennes øvinger. Når det var lokale mesterskap var det også forventet at vi som lærlinger skulle stille. Da stod vi sammen og øvde i butikklokalene i mange kvelder etter stengt tid. Der fikk vi hjelp til ulike tekniske løsninger, men det var lite refleksjon rundt de valg som ble tatt. Når vi deltok i mesterskap fikk vi alltid dommerskjema med poeng og kommentarer til arbeidene våre. Det som vi fikk tilbakemeldinger på var: komposisjon, farge, ide og teknikk. I etterkant av mesterskap kunne vi diskutere oss imellom i butikken, disse tilbakemeldingene vi hadde fått. Jeg lærte alltid mye av å være med i mesterskap, ikke minst av samtalene vi hadde rundt de ulike løsningene i etterkant.

Fagspråket i blomsterdekoratørfaget har endret seg mye fra jeg startet i lære i 1985 og til i dag. Den største utviklingen skjedde i første halvdel av 1990 tallet ved utarbeidelsen av ny lærebok i forbindelse med reform-94, og de endringene faget da stod midt oppe i. Da faget gikk fra å ha 3 stilformer (men ikke definert som stilform) til 5 slik vi har i dag. De 3 tidligere uttrykksformene var igjen delt inn i blant annet symmetriske og asymmetriske, og hadde klarere definisjoner til hvordan bruke blomster og grønt. Det var mer preget av regler for hvordan en bukett eller dekorasjon skulle bygges opp (Moen og Skaansar, 1985). Det var lite felles fagspråk som knytta arbeidene til et uttrykk.

De 5 stilformene vi bruker i dag, ble i utarbeidelsen med ny lærebok (Kristoffersen 2007, første utgivelse, 1997) da tydeligere knyttet opp mot idealer fra ulike stilepoker. Felles fagspråk som jeg tar tak i her, handler om de 5 stilformene og forståelsen av disse. Fagets

tradisjoner er her knyttet til de 5 stilformene og vår tradisjon med å ha ulike uttrykk på blomsterarbeidene. Det er ikke knyttet til tradisjonelle teknikker som ble utviklet i tråd med fagets utvikling gjennom 1900-tallet. Fagets tradisjoner gjennom ulike uttrykk på arbeidene har også endret seg, og er stadig i endring, siden mange av uttrykkene påvirkes av trender. Jeg velger likevel å kalle dette for fagets tradisjoner, siden de 5 stilformene er noe som prøvenemdene i vårt fag etterspør at kandidatene skal kunne. I lærerplanen står det heller ikke spesifisert noe om stilformene, men der brukes blant annet fagets tradisjoner.

Mål fra læreplanen (Utdanningsdirektoratet, udatert) som mest konkret berører min problemstilling og forskningsspørsmål:

### **Produksjon**

*Mål for opplæringa er at lærlingen skal kunne*

- planlegge eige arbeid med blomsterfagleg materiale basert på kunnskap om ulike kulturar, stilhistoria og handverkets tradisjonar og historie
- bruke fagspråk og fagleg kompetanse i kommunikasjon med kollegaer, kundar, leverandørar og andre samarbeidspartnarar

### **Design med blomstrar**

*Mål for opplæringa er at lærlingen skal kunne*

- analysere og vurdere eigne produkt med tanke på heilskapleg uttrykk og funksjon

Måling av disse målene vil helt klart bli knyttet opp til stilformer og forståelsen for vårt felles fagspråk.

## 1.4 Begrepsavklaring

Her vil jeg presentere sentrale begreper i dette dokumentet, og beskrive hvordan disse begrepene er brukt her, og hva som har blitt vektlagt. Noen begreper har blitt brukt noe om hverandre og det forklarer jeg også her. Begrepene jeg vil synliggjøre har jeg skrevet med understreking, slik at det skal være tydelig hvilke begreper jeg viser til.

Opplæringsansvarlige i bedrift eller fagansvarlige og instruktører i bedrift, brukes om de som har med den daglige oppfølgingen av lærling i bedrift. Bedrift er her stort sett blomsterbutikker men også noen rene verksteder. Disse tre begrepene blir brukt på ulike steder i dokumentet, grunnen til at jeg har med alle begrepene og bruker de om hverandre, er fordi det henvises til andre dokument der det har vært ulik betegnelse på de som har dette opplæringsansvaret i bedrift.

Stilformkort og samtale- og refleksjonsverktøy brukes noe om hverandre, men er begge kortene som er utviklet og brukt i dette prosjektet. Det er kort som er ca. 10x10 cm, og er laminerte for at de skal kunne brukes på arbeidsbordet der det ofte kan være blant annet vannsøl. Hvert kort har et kjennetegn fra en stilform, derfor brukes også ordet stilformkort.

Stilform, er blomsterdekoratørfaglig og beskriver et blomsterarbeids sitt uttrykk. For å forstå kjernen i de ulike stilformene, har de blitt knyttet opp til stilhistorien. Stilhistorien her er den europeiske, og omhandler alt fra antikken og middelalderen opp til den siste epoken, som er definert med navn, postmodernismen. Og særegenhetene til ulike stilepoker ser vi igjen i ulike blomsterarbeid. I dette prosjektet er stilformene knyttet opp til fagets tradisjoner.

Fagets tradisjoner, er for vårt fag mye. I dette prosjektet har jeg kun tatt tak i det som handler om stilformene. Grunnen til at jeg bruker fagets tradisjoner er at det er et sentralt begrep i læreplanen til blomsterdekoratørfaget, der er ikke stilformene nevnt direkte.

Fagspråk. I store norske leksikon, definerer de fagspråk slik:

Fagspråk, språkform som er knyttet til et fag eller en spesialitet (i vid forstand) og er i bruk blant utøvere av faget. Fagspråket er særlig kjennetegnet ved innslag av et spesielt ordforråd. Hvis dette er knyttet til faget uansett hvem språkbrukeren er, utgjør det fagets terminologi. Hvis det atskiller seg fra vanlig (allmennspråklig) språkbruk bare ved å være et gruppespråk for utøverne eller spesialistene, er det en faglig sjargong. Et fag har både en terminologi og en fagsjargong, og grensen mellom dem er ikke skarp. I ordforrådet inngår vanligvis mange fremmedord, evt. allmennspråklige ord i en sær betydning.

Utfordringen med dette «gruppespråket», er at ikke alle i gruppen, i dette tilfellet fagarbeidere, elver og lærlinger i blomsterdekoratørfaget, har en felles forståelse for det som skal være vårt felles språk. Stilformene er en del av vårt fagspråk

Med-forskere, vil her være en samlebetegnelse på alle de som har vært med på å teste ut samtale og refleksjonsverktøyet, og som jeg har samlet logger fra etter ulike aktiviteter.

Ressursgruppe, er en gruppe med-forskere, som har vært med på selve utviklingene av stilformkortene. Og som har vært med på alle tre aksjonene. Aksjon to og tre er kun i samarbeid med ressursgruppen.

Analysegruppe, er medstudenter, som er i samme læringsgruppe som meg på dette masterstudiet, og min veileder, som har vært med på analysearbeidet av mine data. Jeg velger å kalle de analysegruppe, selv om også andre har bidratt med analysearbeid. Dette på grunn av at analysegruppen har blitt meget gode i slikt analysearbeid. I forbindelse med



analysearbeidet bruker jeg også mine medhjelpere, og da viser jeg til alle som har deltatt i dette arbeidet.

## 1.5 Grovplan

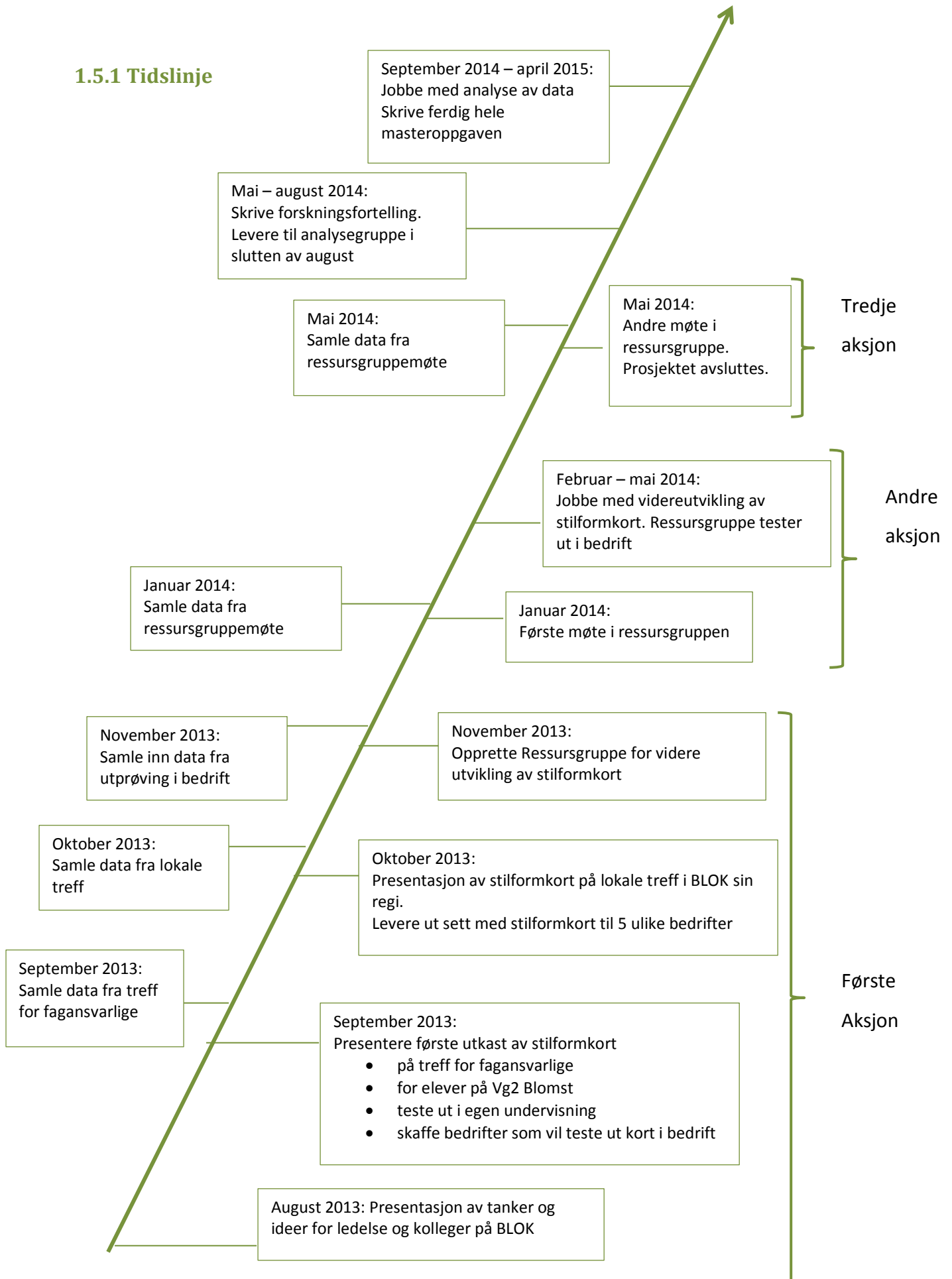
Ideen til dette prosjektet kom allerede før jeg hadde avsluttet forrige prosjekt. Jeg fikk noen tanker om å lage et verktøy, som kunne fungere som et hjelpemiddel for opplæringen i bedrift. At dette kunne fungere både i veiledning av lærlinger og som et hjelpemiddel for bedriftene til å styrke egen fagkompetanse.

Verktøyet så jeg for meg ville være i form av noen enkle kort med kjennetegn for de ulike stilformene. Hver stilform har en del kjennetegn, som igjen sier noe om hva som skal til for at et arbeid tilhører den eller den stilformen. Vi har 5 stilformer: *Dekorativ, Klassisk, Transparent, Formal og Vegetativ*. Disse kortene er en videreutvikling av kortene jeg testet ut i forrige prosjekt, de igjen var inspirert av et prosjekt min veileder Kjartan S. Kversøy fortalte om. Der var veiledningskort testet ut i en barnehage. Kortene jeg lagde til forrige prosjekt gikk ut på ulike veiledningsstrategier. De som har opplæringsansvar i bedrift bør være trygge på egen fagkompetanse før de skal jobbe med ulike veiledningsstrategier. Derfor har jeg tatt et steg til siden og fokuserte nå på hvordan vi kan jobbe for å styrke fagkompetansen til både elever, lærlinger og de som er fagansvarlige, ved å gi de noen verktøy til å sette ord på fagets stilformer. Og som igjen kan være med å styrke oppfølging av lærlingene i bedrift. Videre var jeg opptatt av at de fagansvarlige i bedrift skulle ha et eierforhold til opplæringen som skjedde i bedrift. Jeg ønsket at de som skulle ta i bruk disse kortene også skulle være med på utarbeidelsen av kortene. Hvordan hadde jeg ikke klart for meg, men jeg lagde noen forslag til kort, som jeg bevisst lagde uferdige, slik at de kun kunne fungere som det var tenkt, noen eksempler.

Mer konkret hvordan prosjektet kom i gang og vurderinger jeg gjorde underveis, som førte til nye planer, presenterer jeg mer helhetlig i min forskningsfortelling i kapittel 3. I neste punkt i dette kapitlet viser jeg en tidslinje, som synliggjør når jeg har gjort hva. Der de ulike

aksjonene er presentert på høyre side av linjen og arbeidet knyttet til forskningen på venstre side.

## 1.5.1 Tidslinje



Figur 1: Tidslinje

## 1.6 Oppgavens oppbygging med begrunnelser for valg

Nå har jeg presentert bakgrunn for prosjektet. Mitt valg av problemstilling og forskningsspørsmål, min førforståelse av temaet og avklaring av sentrale begreper. For å vise en skisse av prosjektet valgte jeg å lage en tidslinje etter at jeg hadde skrevet noe om ideen for selve gjennomføringen.

Neste kapittel handler om metodevalg. Der presenterer jeg strategier jeg har valgt for gjennomføring av prosjektet og metoder for innhenting av data og analyse av disse. Jeg har valgt å presentere metoden for analysearbeidet og hvordan jeg praktisk gjennomførte dette før jeg sier noe om selve gjennomføringen. Dette fordi det blir en mer helhetlig presentasjon av metoder.

I kapittel 3, som jeg har kalt *Forskningsfortelling*, beskriver jeg hele prosjektet fra start til slutt. Prosjektet er delt inn i 3 aksjoner, og oppsummering av hver aksjon og vurderinger jeg har gjort underveis som førte til planer for neste aksjon, er også presentert der. Etter hver aktivitet jeg referer til, har jeg en oppsummering av deltakernes logger. Dette vil fungere som en del av presentasjonen av mine funn, og jeg bruker sitater fra loggene i denne oppsummeringen. Jeg har valgt å ha med disse oppsummeringene, fordi de er vesentlige for forståelsen av de valg jeg har tatt underveis.

Kapittel 4 er en oppsummering av mine funn. Der presenterer jeg tydelig hvilke kategorier jeg har kommet frem til og kaller kapittelet *kategorier på bakgrunn av funn fra analysen*. Dette har jeg gjort fordi hovedkategoriene jeg kom frem til er retningslinjer for den teorien jeg presenterer i kapittel 5. Jeg kaller det også en oppsummering av mine funn, siden jeg allerede har presentert mye av det som kom til syne i loggene allerede i min forskningsfortelling, men der presenterer jeg ikke noen kategorier.

Kapittel 5 har jeg kalt *Teoretisk utvalg, som forsterker betydningen av min forskning*. Dette henger sammen med at når jeg har presentert hele prosjektet før jeg presenterer noe teori, har jeg valgt å forklare den teorien jeg har valgt ut, mer knyttet opp til dette prosjektet og ikke så mye på et generelt nivå. Grunnen til at jeg har valgt å presentere teorien etter forskningsfortellingen, er for å ivareta en helhetlig tenkning fra Grounded theory. De ulike teoriene, som er noe som fungerer som en forankring til kunnskapsløftet og noe hentet fra ulik litteratur, er presentert tematisk på bakgrunn av hovedkategoriene som kom til syne i analysearbeidet.

I drøftingskapittelet (kapittel 6) vil jeg igjen bygge det opp tematisk, med bruk av de samme kategoriene som jeg har presentert teorien inn under. Jeg vil der ta for meg bakgrunn for dette prosjektet og min førforståelse, se på det i lys av mine funn, som jeg igjen vil diskutere opp mot den teorien jeg har valgt ut.

I siste kapittel, oppsummering og veien videre, vil jeg si litt om de svar jeg fikk. I et aksjonsforskningsprosjekt dukker det opp vel så mange nye spørsmål, som svar. Så en klar konklusjon vil jeg ikke komme med. Men jeg vil presentere noe av det som jeg har tatt med meg fra dette prosjektet og inn i nye prosjekt, og si litt om hva som kan forskes videre på.

## 2.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere alt som har påvirket mine valg forskningsmessig. Det vil være hvilke strategier jeg har benyttet meg av for selve gjennomføringen av prosjektet, og hvilke metoder jeg har valgt for innhenting og analysering av data.

Siden jeg ønsket å utvikle noen verktøy for bruk i opplæring i bedrift, var jeg tidlig klar på at jeg ønsket å bruke aksjonsforskning som strategi for gjennomføring av dette prosjektet. Da ville jeg at de som hadde opplæringsansvaret i bedriftene skulle være med på dette arbeidet. Jeg ønsket å forske sammen med og ikke på de som jeg ville invitere inn i dette prosjektet. Dette er i tråd med Kurt Lewin (i Nielsen, 2004), der han peker på verdien ved å forske sammen med, at det kan føre til myndigere deltagere, det vil si de blir i bedre stand til å styre sin egen rolle i den gruppen forskningen tar utgangspunkt i. Tidlig i arbeidet med å utvikle samtale- og refleksjonsverktøyet, så jeg at flere enn de med opplæringsansvar i bedrift kunne være med på dette. Jeg ønsket da å få med både lærlinger, elever, lærere i tillegg til opplæringsansvarlige i bedrift. Hvordan jeg har jobbet med aksjonsforskning presenterer jeg først i dette kapitlet. Videre vil jeg si litt om hvilke metoder jeg har brukt for å samle data. Mitt valg av metode handler om de vurderinger jeg tok i forkant, og underveis i prosjektet, og av hvordan jeg best kunne få svar på min problemstilling. Metoden vi velger forteller oss noe om hvordan vi går frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2007 s. 83). For å få svar på min problemstilling, har jeg utarbeidet 3 forskningsspørsmål, for å synliggjøre hva konkret fokuset er i min undersøkelse/ forskning. De vil fungere som avgrensning av min problemstilling. Både problemstilling og forskningsspørsmålene har blitt til underveis i prosessen. Dette kan forsvares i og med at jeg har brukt Grounded theory, som er den metoden jeg har brukt for å analysere data, som blir presentert senere i kapitlet. Avslutningsvis skriver jeg om gyldighet og pålitelighet, etikk og en kritisk vurdering av eget metodevalg.

## 2.1 Aksjonsforskning som strategi

Det finnes mange ulike tilnærminger av aksjonsforskning. De har alle det til felles at det kombineres forskning og utvikling(aksjon). De har sitt utspring fra Kurt Lewin (1890 - 1947) sine sosiale eksperimenter, samarbeid mellom forskere og folk i praksisfeltet, for en demokratisk utvikling (notater fra forelesning med Hilde Hiim, vår 2014). Jeg har brukt *Pedagogisk aksjonsforskning* (Hiim 2010), som beskriver ulike retninger innenfor aksjonsforskning. Videre har jeg støttet meg til *Aktionsforskningens videnskapsteori* (Nielsen, 2004 i Lars Fuglesang og Poul Bitsch Olsen (2004) (red.)), og *Doing and Writing Action Research* (McNiff og Whitehead, 2012) til min fremstilling av aksjonsforskning i dette prosjektet.

Bakgrunnen til Kurt Lewin sine sosiale eksperimenter, var hans kritiske holdning til positivismens eksperimenter. Der det ble tilrettelagt for eksperimenter fra en nøytral forsker, som selv kontrollerte sin forskning. Kurt Lewin ville at eksperimentenes vitenskapelige verdi kunne involvere en forandring hos deltagerne og de skulle bli mer myndige (Nielsen, 2004). Med myndige her forstår jeg det som at deltagerne fikk mer kontroll på sin egen situasjon i forhold til gruppen eller organisasjonen. Og at det vil si en demokratisering av prosjektene. Hvordan jeg har ivarettatt det demokratiske i mitt prosjekt beskriver jeg mer utfyllende i neste del av kapittelet. Nielsen (2004) skriver at Aksjonsforskning har et potensiale for å få et samfunn som et ansvarlig fellesskap. Dette kan ses i lys av Kurt Lewin sin tro på at en vitenskap som oppfordrer mennesker til selv å ta ansvar kunne utvikles, og ikke slik han og andre så på den positivistiske forskningen der de så at det var en objektivisering av mennesker og at det igjen gav en autoritær og kynisk kultur (Nielsen, 2004). Jeg har tidligere skrevet at mitt ønske var at bedriftene skulle ha mer eierskap i opplæringen i bedrift. Jeg vil si det er i tråd med Kurt Lewin sin tro på en vitenskap som oppfordrer mennesker til selv å ta ansvar.

Whithead and McNiff (2012, s. 11) skriver at Aksjonsforskning er en systematisk undersøkelse gjennomført for å forbedre en situasjon og deretter publiseres dette. De skriver at man må finne det som er utfordringen, det man ønsker å forandre, og stille seg

spørsmålet: hva kan jeg gjøre med dette? Stenhouse (i Hiim, 2010 s. 97) peker på at hensikten med den pedagogiske aksjonsforskningen, er behovet for at lærere systematisk undersøker og forsker i egen praksis, for å oppnå utvikling og forbedring på praksisens egne prinsipper. Praksisen jeg ønsket å forandre, var hvordan vi følger opp opplæringen i bedrift. Som igjen handler om at de i bedrift også er med på å endre sin praksis. Jeg ville også utvikle og endre på hvordan vi jobber med undervisning på BLOK og i skole. Hele tiden snakker jeg her om styrking av felles fagspråk basert på fagets tradisjoner, som skal ivaretas i utviklingen og bruken av samtale- og refleksjonsverktøyet.

Når jeg ønsket å jobbe med utvikling og se på bruken av samtale- og refleksjonsverktøy, var det hensiktsmessig å jobbe med flere aksjoner. Bruke spiralprinsippet fra aksjonsforskningen (Hiim, 2010), der man tar tak i det som kommer frem i en aksjon, forbedre praksis, og teste ut i neste aksjon. Dette er også tett knyttet opp til slik Charmas (2014) presenterer hvordan bruke *Grounded theory* i gjennomføring av et prosjekt. *Grounded theory* presenterer jeg mer utfyllende senere i dette kapitlet. De ulike aksjonene med hva vi gjorde og hvordan vi gjorde det presenterer jeg i min forskningsfortelling, kap. 3. For å finne ut hva som vi skulle ta med oss fra en aksjon og hva som burde endres, samlet jeg inn logger fra deltagerne i de ulike aksjonene. Hvordan og hvorfor bruke logg som metode presenterer jeg i kap. 2.2.

### 2.1.1 Demokratisering av prosjektet

Jeg vil si det ligger i aksjonsforskningens natur at det er et visst demokrati i utførelsen av et slikt prosjekt. Hartviksen og Kversøy (2008 s. 166) sier at det må være tydelig at alle saken gjelder er inkludert i prosjektet på en reell måte. Jeg vil si at jeg har ivaretatt dette i en rimelig stor grad. Helt innledningsvis lagde jeg noen utkast til stilformkortene, som ressursgruppen og jeg senere jobbet sammen med å videreutvikle. Bakgrunnen til at jeg ønsket å lage disse kortene, var funn fra eget prosjekt, *Bevisstgjøring av behov og ønsker knyttet til veiledning i bedrift* (Hope 2013). I denne delen av prosjektet var ikke de saken gjelder direkte involvert, men jeg lagde et utkast til stilformkortene på bakgrunn av hva de med opplæringsansvar i bedrift selv hadde ytret som ønsker (Hope 2013). På den ene siden sa de i bedrift at de ønsket å ta i bruk noen veiledningskort, med ulike veiledningsstrategier,



jeg hadde laget og testet ut i forrige prosjekt. Og på den andre siden sa de at de ønsket styrking av egen fagkompetanse for bedre kunne veilede lærlinger. Så til første utprøving av stilformkortene hadde jeg bevisst laget kortene uferdige. Dette for at de som var med på utprøvingene, ble tvunget til å reflektere over hva de vurderte fungerte og hva de ønsket var jobbet mer med. Hvordan prosjektet videre skulle utvikle seg hadde jeg ingen klar plan på. Ikke kunne jeg vite om det var noen ønsker for videre arbeid med stilformkortene heller. Når dette ble avklart, både at det var ønskelig med kortene og hva som var nødvendig å jobbe videre med, kom de saken gjelder på banen. Det var elever og lærere på VG2, lærlinger og de fagansvarlige i bedrift. På bakgrunn av deres tanker og ideer for videre arbeid, tok resten av prosjektet den retning det gjorde. Underveis i prosjektet så jeg behov for endringer, som var nødvendige for hvordan kortene skulle fungere. Disse endringene så jeg etter observasjoner jeg gjorde når kortene ble brukt. Demokratiseringen i prosjektet i den fasen handler om at jeg sendte ut forslag til endringer til medlemmene i ressursgruppen. De fikk tid og anledning til å teste dette i bedrift før vi igjen møttes, og de kom med tilbakemeldinger på sine tanker og opplevelser rundt det.

### **2.1.2 Min rolle som forsker**

I dette prosjektet har jeg forsket i egen praksis. Både som veileder for lærlingene som jeg blant annet følger opp i bedrift, men også som lærer på BLOK. Å forske i egen praksis har både fordeler og ulemper. Fordelene er først og fremst at jeg kjenner til feltet godt, og har kjent på utfordringer selv, og at jeg kjenner til kollegers og bedriftenes utfordringer. Ulempene kan være at jeg tar for raske slutninger på tilbakemeldinger på bakgrunn av tidligere erfaringer, men også at de som er mine medforskere kan gi tilbakemeldinger på prosjektet ut i fra hva de tror jeg vil høre. De kan føle på det at de skal komme med tilbakemeldinger på noe jeg har laget utkastet til, og det kan påvirke hva de sier om det. Det var da viktig for meg at jeg innledningsvis var tydelig på at dette skulle det jobbes videre med, og at endringene ville skje på bakgrunn av de tilbakemeldingene jeg fikk underveis. «En viktig hensikt med lærerens arbeid og forskning i læreryrket kan fra et Habermas-inspirert perspektiv anses som å tilrettelegge og vise eksempler på utdanning som en demokratisk, kritisk prosess» (Hiim, 2010 s. 23). Ikke bare forsket jeg i egen praksis, jeg var også en aktiv part i prosjektet. Jeg hadde med meg ulike aktører i bransjen som

medforskere. De kjenner meg i rollen som lærer, og da ble ikke min rolle som tilrettelegger svært forskjellig fra slik de kjente meg fra før. Det som har vært viktig for meg, er at stemmene til de som har deltatt har blitt hørt. Min aktive rolle har vært på bakgrunn av tilbakemeldinger jeg har fått underveis, egne observasjoner og jeg har gjort endringer på bakgrunn av det. Som tilrettelegger hadde jeg nytte av min opparbeidete didaktiske kompetanse: Som å ta hensyn til sammensetningen av deltakere og deres erfaringer med temaet så langt; være tydelig både for meg selv, men også de som deltok hva målet med aktiviteten var. Jeg hadde en plan for innhold og gjennomføring av de ulike aktivitetene. Sammen hadde vi noen vurderinger av prosjektet underveis for å se på hva vi hadde gjort som fungerte og hva vi trengte å jobbe videre med.

## 2.2 Innsamling av data

I starten av prosjektet var det viktig at jeg hadde gjort meg noen tanker om hvordan jeg ville samle inn data, som jeg mente ville gi meg de beste svarene på min problemstilling. I og med at jeg ville samle data fra ulike aksjoner, som vi gjennomførte sammen, falt valget på logg som metode naturlig. Logg i denne sammenheng handler om korte setninger eller stikkord som blant annet beskriver deltakernes tanker, følelser og opplevelser i forbindelse de ulike aksjonene. Dette på bakgrunn av at jeg selv hadde gode erfaringer fra selv å skrive logg etter ulike undervisningsøkter på høgskolen. Og at jeg har brukt ulike logger etter egne undervisningsøkter, og opplevde at mange fikk satt ord på sine opplevelser og tanker men også læring. Det at jeg selv skrev logger ut fra hva jeg hadde observert når andre brukte kortene og når jeg selv brukte kortene i egen undervisning, ble viktig for en helhetlig vurdering av prosjektet. Egne logger har også vært nødvendig for at jeg skulle huske bedre hva konkret vi hadde jobbet med i de ulike aksjonene. Jeg beskriver loggene mer utfyllende senere i dette kapitlet. Jeg har også brukt veggavis i andre og tredje aksjon, da en mindre gruppe jobbet videre med utviklingen av stilformkortene.

### 2.2.1 Bruk av veggavis

Veggavisene vi brukte, var flippoverark i størrelse A1. Der jeg først skrev ned en oppsummering av første aksjon, så det vi i fellesskap kom frem til av konkrete forslag på

utbedringer av stilformkortene. Grunnen til at veggavis ble valgt, var at jeg ikke ønsket å bruke tavle, der jeg visket ut etter hvert, men at vi kunne hente opp igjen det vi hadde kommet frem til, om vi hadde behov for å se nærmere på det. Ved bruk av veggavis blir samtalen også visualisert. Det er en god ide å bruke kun stikkord på det som kommer ut av samtalen. Og det kan være til god hjelp for deltagerne å følge bedre med på hvor man er i samtalen/ diskusjonen (Müllert og Junk 1998). Veggavis var hensiktsmessig å bruke når vi startet opp med aksjon to, og vi sammen skulle oppsummere tanker og erfaringer så langt. I og med at vi da var en liten gruppe, 9 stykker + meg, skrev jeg ned mens deltagerne delte sine erfaringer og tanker rundt første del av prosjektet. Jeg tok bilder av alle veggavisene og brukte de til å skrive et referat som jeg sendte til deltagerne i gruppen. Det samme gjorde vi til tredje aksjon også.

### **2.2.2 Logg med et fenomenologisk perspektiv**

Jeg har brukt to typer loggskjemaer for innhenting av data. Det første og det jeg brukte mest, er et loggskjema med et fenomenologisk perspektiv. I kvalitativ forskning snakker man om fenomenologi mer som et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann 2009). Dette var helt klart noe av mitt ønske, at jeg skulle få høre hvordan mine informanter opplevde å være med å utvikle og bruke stilformkortene. At jeg fikk et innblikk i deres livsverden.

Loggskjemaet var delt inn med følgende spørsmål:

Hva gjorde du?

Hva tenkte du?

Hva følte du?

Hvordan opplevde du det?

Hva har du oppdaget?

Hva er det lurt å gjøre?

(Hartviksen og Kversøy, 2008 s. 69)

Om bruk av loggskjemaet skriver Hartviksen og Kversøy (2008 s. 169): « I jo større grad data ivaretar den enkeltes perspektiv og opplevelser, i jo større grad demokratiseres fortolkningsprosessen». Dette vil være nyttig for meg å ha med, når jeg selv skal bruke innhentet data. Det var også viktig at de fikk sette ord på nettopp tanker og følelser rundt det de hadde vært med på. Gjennom svarene i loggene kunne jeg se om det kom frem noe som jeg kunne bruke for å bygge videre på i prosjektet. Er det noe de ser nytteverdi av, og hva sier de om sine oppdagelser og tanker for hva som kunne vært gjort annerledes. Hiim (2010 s. 52) skriver at det er nødvendig med deltagerens logger sammen med planer for prosjektet, for å se konkret hva som ble gjort, men også for å få innsyn i deltagerens opplevelser. Det å skrive logg kan også være en god måte å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer. Det kan også være med på å forstå helheten lettere, ved at man kan skille på og sette ord på ulike aspekter (Tveiten 2011, s. 154).

### 2.2.3 Logg med fokus på læring

Det andre loggskjemaet jeg brukte var det Trude Slemmen (2014) presenterer i sin bok vurdering FOR læring i klasserommet. Skjemaet heter 3,2,1 og har følgende punkter som skal besvares:

Skriv 3 ting du har lært

Skriv 2 ting du synes var vanskelig å forstå

Skriv 1 ting du ønsker å lære mer om.

Dette skjemaet er videreutviklet på bakgrunn av et skjema fra Velma E. Baker School, Edmonton (Slemmen, 2014 s. 22). En forklaring på disse punktene er at man skal tenke over viktige ting man har lært. Skrive to ting man synes er vanskelig å forstå, for å få en bedre forståelse for hva man lurer på. Og sist en ting man vil lære mer om, for å reflektere over hvordan man kan fordype seg i dette (Slemmen, 2014). Dette valgte jeg å bruke til de som skulle teste ut kortene i bedrift. De skulle skrive logg etter hver utprøving. Her ville jeg se hva

slags læringsutbytte de hadde av å bruke kortene, og fikk samtidig kartlagt om de opplevde noe som vanskelig å forstå. Det hadde jeg fått signaler om ved første utprøving, så det var en mulighet til å få det bekreftet og eventuelt synliggjort mer konkret. Og til sist fikk jeg se om de ønsket å lære mer om det som var potensialet til stilformkortene. Angående bruk av logg med fokus på læring skriver Trude Slemmen (2014 s. 129) at logger kan gi nyttig informasjon som kan bidra til justeringer i egen undervisning, og at elevene får reflektert over egen læring.

#### **2.2.4 Egen logg**

Det at jeg har brukt egne logger, har vært til stor hjelp for å huske hva som skjedde og hva vi gjorde i de ulike aktivitetene mine data er hentet fra. Jeg har brukt egen logg i det jeg har observert fra de ulike aktørene sine handlinger og samtaler ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet. Jeg henviser til noe jeg har observert uten at jeg vil si at jeg har brukt observasjon som metode for innhenting av data. Til det har det ikke vært systematisk og grundig nok. Det finnes mange former for observasjon. Vi gjør alle observasjoner, vi bruker alle våre sanser og observerer det som skjer rundt oss. Første del av første aksjon observerte jeg hvordan de ulike gruppene med fagansvarlige brukte kortene, når de skulle vurdere ulike blomsterarbeid. Jeg lyttet til hva de diskuterte på bakgrunn av kjennetegnene som stod på kortene. Videre i aksjon en, observerte jeg om kortene ble brukt ulikt på bakgrunn av erfaring i faget. Og jeg brukte funnene fra logger, til å observere hvordan utfordringene de hadde pekt på der, påvirket bruken av kortene. Alt dette har jeg skrevet egne logger rundt, og det har vært til stor hjelp i forhold til utviklingen av stilformkortene. Mine innspill inn i arbeidet med videreutviklingen av stilformkortene i aksjon to og tre bygger på mine logger i første aksjon. Og de kunne knyttes tett opp til utfordringene de andre deltagerne hadde pekt på.

#### **2.2.5 Memoskriving**

I tillegg til egen logg har jeg også notater jeg vil beskrive som memoskriving. Disse notatene er ofte korte og de handler mer konkret om hva jeg har sett komme til syne. Dette er notater som jeg har skrevet etter hver runde som jeg har lest igjennom data, men også om det er

noe jeg har fått av tanker underveis, som jeg har knyttet til mine ideer på hvor dette kunne føre meg videre i prosjektet. Noen av loggene mine og det jeg beskriver som memoskriving går nok noe i hverandre. Det viktigste er at jeg har gjort notater underveis, som er nyttige for meg både med tanke på hvordan jeg har jobbet med prosjektet, men også i analysearbeidet. Fra et intervju med Thomas Østerlie (i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014 s. 66) sier han at memoskriving i Grounded theory er alfa og omega, uten denne memoskrivingen vil vi ikke klare å begrepsfeste og bygge teori. Og det er nettopp dette jeg har jobbet for å få til ved mine notater underveis. Finne ut hva dataene faktisk sier til meg og jobbe med dem slik at jeg kan finne relevant teori ut fra det som har kommet til syne og jeg har analysert. De notatene mine medhjelpere i analysearbeidet har skrevet underveis i min forskningsfortelling fungerer som en forsterkning til mine notater. De har skrevet hva de tenker det handler om. Arbeidet mine medhjelpere har bidratt med beskriver jeg mer utfyllende i neste del av kapittelet.

### 2.3 Analyse av data

Til arbeidet med å analysere dataene mine, har jeg vært så heldig at jeg har fått hjelp av læringsgruppen jeg er med i på dette masterstudiet. I tillegg til mine medstudenter har jeg også fått flere av deltagerne i ressursgruppen, til å være med å analysere dataene. Jeg var nysgjerrig på om vi så mye av det samme komme til syne ut fra data, selv om vi alle har ulike ståsted. Mine medstudenter jobber alle som lærere, men fra ulike fag og tradisjoner. Jeg var også spent på om de fra ressursgruppen og meg selv inklusiv, hadde et annet fokus på bakgrunn av at vi hadde vært delaktige i de ulike aktivitetene. «Det er menneskets individuelle persepsjon som er den vesentligste faktoren i søken etter virkeligheten. I neste omgang kan en person prøve å finne ut hvordan hans eller hennes egen oppfattelse stemmer overens med andres» (Husserl i Postholm, 2010 s. 136). Dette er i tråd med Gadamer (2010) der han peker på at forståelse av ny kunnskap avhenger av våre tidligere erfaringer. Til syvende og sist er det mine tolkninger og valg av funn fra dataene, som vil prege hvordan jeg legger frem resultatet inn i dette dokumentet. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010 s. 17). Dette er viktig å tenke på, og at jeg da blir bevisst på å være så åpen som mulig i møtet med mine data og med andres funn i mine data.

En metode for å analysere data med mest mulig åpent sinn, vil jeg si er å anvende Grounded theory, slik jeg beskriver mer om i neste del av kapitlet.

### 2.3.1 Grounded theory

Grounded theory er en metode for analyse av kvalitativ data, som etter hvert har fått aksept innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010 s. 179). Det var Glaser og Strauss, som innførte betegnelsen *Grounded theory* i 1967 (Kvale og Brinkmann, 2010 s. 209). Jeg har her valgt i hovedsak å henvise til Charmaz (2014) og hennes fremstilling av Grounded theory, og fra boken: *Innføring i grounded theory* (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014) og i tillegg noe fra andre kilder. Det jeg har valgt å fokusere på her, er den delen som går på analyse av data. Det at aksjonsforskning og Grounded theory kan knyttes så tett sammen, slik jeg påpekte i presentasjon av aksjonsforskningskapitlet, vil jeg si er i tråd med det Morten Levin (2012) skriver i sin artikkel *Academic integrity in action research*. Han peker på forholdet mellom Grounded theory og aksjonsforskning, der han henviser til en artikkel av Bob Dick, der beslektningen mellom Grounded theory og aksjonsforskning blir poengtert. Levin (2012) skriver at i aksjonsforskning kan alle samfunnsvitenskapelige metoder brukes så lenge forskeren kjenner styrker og svakheter i valgte metode. Videre poengterer han (Levin 2012) viktigheten av standardiserte metoder, og at Grounded theory er en slik metode. Den kan anvendes til å analysere komplekse og ustrukturerte data, og fordi en strukturert analyse kan skape standardiserte prosedyrer for å tolke data (Levin, 2012 s. 145). Men om man ser på hva Charmaz (2014 s. 3) har skrevet om Grounded theory, peker hun på at *Grounded theory strategier vil hjelpe deg med å komme i gang, holde det gående, og fullføre prosjektet*. Det å få hjelp til å komme i gang med et prosjekt med denne strategien, har jeg vært litt usikker på. Slik jeg ser det, må det være en forutsetning at man har en grovplan, en skisse av hva man ønsker å forske på, og så starte innhenting av data. Videre er det dataene som legger føringer for valg av teori, og at ny teori kommer ut fra data (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010). Slik sett har det Charmas pekte på her, mye til felles med hvordan man kan jobbe med aksjonsforskning jfr. Levin (2012). Og igjen gjenkjennbart fra mine valg av åpenhet i starten av dette prosjektet. Og hvordan holde prosjektet gående, ved bruk av Grounded theory, er det nødvendig å analysere og innhente data samtidig (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010 s. 180). Igjen

er dette noe som er mye likt fra aksjonsforskning. Der man har ulike aksjoner og de utvikler seg på bakgrunn av funn gjort underveis eller ved avsluttet aksjon (Hiim, 2010). I dette prosjektet gjorde jeg analyser fra de ulike aksjonene, for å se på hva jeg skulle fokusere på i neste aksjon. Til en større analyse av alle mine data fikk jeg hjelp av 9 andre personer, 4 medstudenter, min veileder og 4 fra ressursgruppen. Der var alle mine innsamlede data med. Og det er i det analysearbeidet jeg vil si jeg har fokusert mest på Grounded theory.

Det viktigste fra Grounded theory slik jeg ser det, er viljen til å være så åpen som mulig i møte med data, jfr. Johannessen, Tuftes, Christoffersen (2010 s. 180). Dette er også i tråd med det Gadamer (2010) skriver i forhold til å forstå en tekst. Der han peker på viktigheten av å være åpen for se hva teksten sier til deg. Denne åpenheten vil jeg si er nødvendig gjennom hele prosjektet. Være åpen for de involverte parters innspill og ønsker i de ulike aksjonene. Tåle å være usikker på hva som kommer ut av data. Og lese data med et så åpent sinn som mulig for å se om jeg kan se noe uforutsett og overraskende. Dette kravet jeg stilte til meg selv med å være åpen, gjorde det til tider noe ubehagelig, fordi jeg følte at jeg ikke hadde helt kontroll. Så når Charmaz (2014) skriver at denne strategien hjelper deg å holde fokus, har jeg erfart at den også har bidratt med mye forvirring. Jeg vil heller si meg enig i at den gir prosjektet fleksibilitet (Charmaz, 2014). Denne fleksibiliteten var nettopp mye av grunnen til at jeg valgte Grounded theory som metode for analyse av data. Jeg så at jeg kunne få samlet mye data tidlig i prosjektet og ønsket at disse dataene skulle føre prosjektet videre og derfor også la dataene styre valg av teori til å underbygge fokuset i mitt prosjekt. Dette er også i tråd med mitt valg av aksjonsforskning som strategi.

Når Charmaz (2014) skriver om viktigheten av å samle inn «rik» data, vurderte jeg hvordan jeg kunne få samlet inn slik data. Skulle dataene være rikholdig i den forstand at det var mye data, og skulle den være rik på innhold, i dette tilfellet fra deltagerne sine livsverdener. Jeg samlet inn data i flere omganger i aksjon en, og så tidlig at jeg fikk mye god data ut av de loggene deltagerne hadde skrevet. Jeg fikk både mye data og, slik jeg vurderte det, gode data. I mitt prosjekt er data hentet fra logg, og jeg vil påstå at logg med det fenomenologiske perspektivet og logg med fokus på læring, er et godt argument for å samle data til analyse i



Grounded theory perspektiv. Charmaz (2014) skriver videre at koding er en viktig del av analysearbeidet, og at det innebærer at den er omhyggelig. At kodingen presenterer det umiddelbare, er korte, og definerer handlingen og eller opplevelse som beskrives av intervjupersonene.

### 2.3.2 Koding av data

Der Charmaz (2014) beskriver koding og fokusert koding, kan det knyttes til det Glaser i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), (2014) beskriver som åpen koding og selektiv koding, for så til slutt foreta en teoretisk koding. Både Charmaz og Glaser peker på at arbeidet med kodingen skjer først mer konkret for så å analysere og løfte det opp på et mer abstrakt nivå. Første del av kodingen, den åpne, handler om å navngi utsagn eller hendelser. Enten finne en allerede eksisterende kode eller om den får sin egen kode. Kodene grupperes i brede kategorier og målet er å finne så mange kategorier, for å få et så rikt materiale som mulig (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014). I den åpne kodingen kan det være hensiktsmessig å stille seg spørsmål underveis (Glaser i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014 s. 29), som:

-Hva er disse dataene en studie om?

-Hvilken kategori indikerer denne hendelse?

Og videre stille spørsmål som for eksempel kan gi svar på hva som faktisk skjer i dataene, eller få svar på hva som er det grunnleggende problemet i prosessen. Konkret i min analyse skulle mine medhjelpere i analysearbeidet og jeg selv, gule ut eller steke under det som kom til syne, det vil si det som de la ekstra merke til i teksten. Underveis skulle de skrive notater om hvordan de ville oppsummere hva teksten handlet om. I arbeidet med den åpne kodingen er det viktig å merke seg at noe data handler om hva konkret som har blitt gjort og at noe data uttrykker opplevelser og følelser (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014). Med bruk av loggskjemaet med fenomenologisk perspektiv er dette lettere å synliggjøre ut fra data, der nettopp dette er tydeliggjort ved at de som har skrevet logger har skrevet inn hva konkret de gjorde, hva de tenkte, følte, opplevde, oppdaget... I følge Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.) (2014) så er det store latente spørsmålet jeg bør stille datamaterialet mitt: «Hva er det mest sentrale for dem jeg studerer, hva er de mest opptatt av?» De mener det

er viktig at jeg lytter mellom linjene for å finne deltakernes viktigste utfordringer (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014). Dette er også i tråd med det Gadamer (2010) peker på i det å være åpen i møte med en tekst. Det blir da viktig at jeg ikke tar med meg forutinntatte meninger om deres utfordringer i forkant, men så langt det lar seg gjøre være åpen for det som kommer til syne. Dette viktige fokuset blir i større grad ivaretatt ved at jeg har brukt utenforstående til å være med på analysearbeidet. At jeg har fått hjelp av en egen analysegruppe, men også at flere av medlemmene i ressursgruppen har vært med på dette arbeidet.

Når man går fra en åpen koding til den selektive eller fokuserte kodingen handler det om at man begynner å se konturene av hva som er mest betydningsfullt, og finner personenes hovedutfordringer (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014). Glaser i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.) (2014) peker på at identifisering av deltakernes hovedutfordring og kjernekategori er en forutsetning for den selektive kodingen. Kjernekategori kan man finne ved å se på hvordan hovedutfordringene til deltakerne blir håndtert (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014).

Tredje og siste fase i analysearbeidet er teoretisk koding (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014), som handler om å finne relasjoner mellom de ulike kategoriene og deres egenskaper. I denne fasen kreves mye tankearbeid, og det er her memoskrivingen kommer til god hjelp. For det er viktig å bruke tanker som kommer til underveis, og de bør skrives ned umiddelbart. I følge Glaser i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), (2014 s. 31) handler kodene i den åpne og den selektive fasen de faktiske forhold i datamaterialet, i motsetning til de teoretiske koder som viser mulige sammenhenger mellom kategoriene, dvs. limet som binder sammen kategoriene til en teori. I neste del av dette kapittelet beskriver jeg konkret hva jeg gjorde i mitt analysearbeid og hvordan jeg jobbet med kodingene.

### 2.3.3 Fremgangsmåte i analysearbeidet

Her vil jeg presentere hvordan jeg praktisk gjennomførte analysearbeidet av mine innsamlede data. Jeg samlet logger fra de ulike aktivitetene som jeg har beskrevet i første aksjon. Etter hvert treff, møte eller undervisningsøkt, der stilformkortene ble testet ut, samlet jeg inn logger og eller skrev egne logger. Og hele tiden underveis små notater, memoskriving. Etter hver aktivitet gjorde jeg en rask analyse av innsamlet data. Jeg gjorde ingen endringer av verktøyet i løpet av første aksjon, men samlet data fra ulike aktører i bransjen. Når jeg leste igjennom alle loggene, skrev jeg ned notater av det som kom til syne. Jeg brukte de første funnene til å se hvordan veien videre i prosjektet skulle bli. Her startet jeg med en selektiv eller fokusert koding, men fortsatt åpen i møte med dataene. Og fokuset i andre og tredje aksjon er på bakgrunn av hva jeg så kom til syne ut fra data innsamlet fra første aksjon. De tydeligste signalene fra deltagerne, var på den ene siden at de ønsket dette verktøyet, men at det trengtes og utbedres. Hva konkret vi gjorde i de ulike aktivitetene og aksjonene presenterer jeg mer utfyllende i min forskningsfortelling. Når alle aksjonene med sine aktiviteter var avsluttet, skrev jeg en forskningsfortelling med tanke på at jeg skulle få hjelp til analysearbeidet. I denne fortellingen slik den først ble skrevet, presenterte jeg prosjektet og kort om bakgrunnen for dette. Der beskrev jeg aktivitet for aktivitet og la inn loggskjemaet der jeg hadde fylt inn alle deltakerne sine logger, ingen ord ble klippet bort. Egne logger ble brukt til å beskrive hva vi hadde gjort, og valg av endringer som ble gjort underveis. Jeg hadde fokus på at mine tanker i den grad det var mulig, ikke skulle komme til syne i denne forskningsfortellingen.

Som en oppskrift til de som skulle være med på analysearbeidet, fikk de beskjed om å gjøre følgende: *Marker ca. 3 setninger pr. side av det som du opplever treffer deg. Om du velger hver 10. side eller der du føler det naturlig, skriver du 1-3 setninger om det du vil oppsummere de sidene med, eller tankene du sitter igjen med. Helt til slutt ønsker jeg at dere skriver en kort oppsummering etter å ha lest hele dokumentet, om det gav deg noen gyllne øyeblikk, noe som du ville hatt mer av, eller mindre av, om noe var vanskelig å forstå og om du har gjort noen spesielle oppdagelser.*

Jeg har da fått inn utskrifter fra forskningsfortellingen, med understrekinger/ setninger som er gulet ut. Og setninger om det de, som har vært med på analysearbeidet, har skrevet ned. De som har vært med på dette analysearbeidet, har vært med på å kode dataene, men også underbygget de kategoriene som har kommet til syne. Når Charmas (2014) skriver om koding og fokusert koding, handler det om at ved fokusert koding tar du for deg allerede kodede analyser. Så den delen der alle som har vært med i analysearbeidet har gulet ut, eller streket under setninger, er koding eller åpen koding (Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014). Den kodingen jeg gjorde etter å ha samlet inn arbeidet til mine analysemedhjelpere, ble en fokusert eller selektiv koding. De notatene mine medhjelpere hadde skrevet underveis i teksten fungerte som hjelp til den fokuserte kodingen, ved at de skrev ned tanker rundt hva de opplevde det handlet om. Koding her handlet om at jeg fikk hjelp til å bryte teksten ned, og fokuserte på det som kom til syne. Så den åpne kodingen helt konkret foregikk ved at de som har vært med på å analysere mine data, gulet ut/ streket under det som kom til syne for dem. I tillegg skrev de ned notater underveis i teksten. Når jeg tok tak i deres tilbakemelding, kunne jeg starte med en fokusert eller selektiv koding. Disse fokuserte kodingene krever en beslutsomhet i forhold til hvilke innledende koder jeg fokuserer på og som kan gi de mest fornuftige kategorier (Charmaz, 2014 s. 138). I denne delen av kodingen flytter det seg fra det deskriptive til det mer teoretiske (Kvale og Brinkmann 2010, s. 2009). Før jeg les igjennom alle de andre sine analysearbeider brukte jeg samme oppskrift, som jeg gav mine medhjelpere, på å analysere mine egne data. Dette gjorde jeg for å se om vi så mye av det samme. Eller om jeg som selv var så delaktig i prosjektet ville se noe annet ut fra data.

Den fokuserte kodingen startet med at jeg først les igjennom alle sine kommentarer og setninger de hadde markert. Jeg forsto tidlig på at det ville bli «lett» å finne noen klare kategorier, på bakgrunn av at så mange hadde sett så mye av det samme. Men også fordi deltakerne hadde mye av samme fokus i sine logger. Så om alle som var med på analysearbeidet hadde gulet ut ulike setninger, var mange av setningene «like» i innhold. Jeg var også veldig takknemlig for den jobben analysegruppen bestående av mine medstudenter gjorde. Vi har analysert hverandres data, og etter hvert blitt gode til denne formen for analyse, da vi har fulgt samme prinsipp med alle sine data. Samtidig var det godt at flere av de som var med på utviklingen av stilformkortene var med på å analysere, det var med på å

forsterke påliteligheten i mine data. Siden alle kjente seg godt igjen i det jeg hadde skrevet i min forskningsfortelling. Men også at de i stor grad hadde gullet ut mange av de samme setningene som mine medstudenter hadde.

Men tilbake til den fokuserte kodingen. Selv om jeg erfarte at vi alle hadde sett mye av det samme, måtte jeg finne en metode som sikret at jeg fikk sett nøye på alle de kodede dataene. Jeg startet med å sortere alle kommentarer fra teksten inn i et dokument, det som analysegruppen hadde skrevet underveis og til slutt inn i min forskningsfortelling. Jeg lagde også en del i samme dokument, der jeg samlet alle kommentarene fra oppsummeringen i læringsgruppen på høgsolen, der mine medstudenter og min veileder kom med ytterligere kommentarer. Så begynte jeg å samle det som de hadde gullet ut/ streket under, først fra teksten utenom loggene. Videre fra alle loggene, der jeg sorterte fra de ulike aktivitetene loggene var hentet fra. Jeg skrev dette inn i et eget dokument. Og skrev alt slik det var blitt skrevet eller gullet ut. De setningene som flere hadde markert likt, skrev jeg med rødt antall som hadde markert dette. Til slutt markerte jeg med blått det jeg hadde kommet frem til. Var det nye setninger, skrev jeg de med blått, eller så markerte jeg med +meg bak setninger som allerede var gullet ut. Så les jeg enda engang igjennom alle setningene, og begynte å skrive ned kategorier jeg kunne samle setninger inn under. Lagde meg så en tabell med 13 kategorier, og flyttet alle setningene inn i sin naturlige kategori. Noen setninger ble plassert i flere bokser. De 13 kategoriene jeg startet med var: Diskusjon, Fagspråk, Repetert/ oppfrisket, Lærerikt, Lettere med kort/ enkelt hjelpemiddel, Positivt/ morsomt, Samarbeid, Mer aktiv, Nye muligheter/ fremover, Være forberedt, Bevisstgjøring, Kommunikasjon, Vanskelig å forstå + en tom boks der jeg kunne sette de jeg ikke fant en naturlig kategori til i første omgang.

Videre på bakgrunn av analyse av de første kategoriene, fant jeg relasjoner mellom de ulike kategoriene og vurderte hva slags egenskaper som lå i dem. På bakgrunn av disse relasjonene og egenskaper med slektskap fant jeg hovedkategoriene, eller teoretiske koder. Funn fra dette analysearbeidet presenterer jeg i kapittel 4, som en innledning til

teorikapittelet, og de fungerer som begrunnelser for det utvalg jeg har tatt av ulik teori som jeg knytter til mitt prosjekt.

## 2.4 Gyldighet og pålitelighet

En utfordring ved å innhente data via logg, kan være at man ikke får de svar en trenger og gyldigheten da ikke er ivaretatt. Når jeg gikk ut med en åpenhet til at data skulle gi meg noen svar på spørsmål jeg enda ikke hadde, kan man si at gyldighetsproblematikken ikke bør være så stor. Men jeg hadde jo et tema og noen tanker rundt hva jeg ønsket å finne ut av, og etter første utprøving så jeg at jeg fikk mye og gode data fra loggene. Jeg fikk også testet kortene på at arrangement, der innholdet i loggene deltagerne der hadde skrevet, ikke var relevante, og jeg valgte derfor ikke å ha med det arrangementet i min forskning. Jeg mener også mine data er gyldige, fordi jeg har samlet logger fra ulike aktiviteter med representanter som utøver faget på ulikt nivå og grad av erfaring, og i alle aktivitetene i de ulike aksjonene. Så for å finne svar på hvordan utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøyet, har mine valg av medforskere vært fornuftige utvalg til å få svar på min problemstilling.

Oppstarten til andre aksjon startet med at jeg lagde veggaviser med oppsummering av ressursgruppens opplevelser og tanker så langt. Denne oppsummeringen og tidligere logger hadde mye til felles. Det fungerte som en validering av mine analyser så langt i prosessen. På bakgrunn av funn jeg gjorde etter første aksjon, dannet jeg en ressursgruppe, som jobbet med videreutvikling av kortene. Arbeidet i andre og tredje aksjon har gitt meg data som svarer på siste del av problemstillingen, hvordan styrke felles fagspråk basert på fagets tradisjoner, men også første del av problemstillingen min, som er: Hvordan utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøy. Vil da si at dataene mine er gyldige i forhold til fokuset i dette prosjektet.

Utfordringer jeg så på i forhold til påliteligheten i dataene, var at når deltagerne i de ulike aktivitetene jeg hentet logger fra, skulle kommentere tanker, følelser, opplevelser... etter å ha testet kort jeg hadde laget. Det kunne påvirke det de skrev. Da kunne det være at de ville

skrive noe de tenkte jeg ville høre, fremfor slik de selv hadde opplevd det. Samtidig som dette verktøyet var laget for at det skulle brukes av de samme deltagerne, var sannsynligheten større for at de skrev ut fra egne behov. Som innledning til andre aksjon, var jeg tydelig til ressursgruppen, at jeg satte stor pris på det de opplevde problematisk med stilformkortene så langt. Noen var overrasket over at jeg reagerte så positivt på det de opplevde selv som negative tilbakemeldinger. Jeg var tydelig på at det var nettopp det jeg ønsket, ærlige tilbakemeldinger. Dette mener jeg var en trygging av relasjonene mellom deltagerne i ressursgruppen og meg. Og på bakgrunn av det, så vil jeg også si at det er stor sannsynlighet for at de har satt ord på det de faktisk følte og tenkte, og ikke i så stor grad har sagt noe de tror jeg ville høre. Dette forsterker påliteligheten til mine data. Alle logger, veggaviser og notater fra mine observasjoner var med i min forskningsfortelling, som mine medstudenter, veileder og ressursgruppemedlemmer var med på å analysere. At jeg har fått med meg de saken gjelder til å være med på å analysere data, vil jeg si forsterker påliteligheten. De har alle vært tydelige på at de kjenner seg godt igjen i det jeg har skrevet.

## 2.5 Forskningsetikk

Vil innledningsvis si noe om etiske prinsipper. Postholm (2010) skriver at etiske retningslinjer er kontekststøttede, at forskeren må være sensitiv i sitt forhold til settingen og deltakerne i denne konteksten. Vi må ikke se på etiske prinsipper som regler som skal følges, men at de kan være en støtte ved ulike valg som må tas i forskningsprosessen (Postholm, 2010 s. 155). Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2010 s. 88), når de oppsummerer med at moralske regler, retningslinjer og prinsipper ikke bør anvendes mekanisk, ettersom det alltid vil være situasjonsbetinget i forhold til om de er moralsk relevante. Det som er sannhet i en gitt situasjon behøver ikke være en sannhet i en annen situasjon.

Dalland (2007) skriver at det er viktig å være bevisst på etiske utfordringer man står ovenfor i alle ledd av en undersøkelse fra planlegging, gjennomføring til formidling av resultater. I planleggingen gjorde jeg meg opp noen tanker på hvem som skulle være med og om prosjektet og forskningen eventuelt var av nytte for de som deltok jfr. Dalland (2007). I et aksjonsforskningsprosjekt der målet er å endre en praksis, vil endringen i utgangspunktet

være fordi man har vurdert det til noe bedre. Det som ble viktig for meg i denne fasen var vel så mye at jeg tok vare på at prosessen i så stor grad som mulig ble demokratisk og på den måten tok vare på deltakernes behov, og at de på den måten fikk en nytteverdi av prosjektet. Jeg hadde jo noen tanker om at dette ville være av verdi for dem. Dette fikk jeg bekreftet etter første utprøving, og hva mine medforskere skrev i sine logger der. Da visste jeg at jeg kunne fortsette og at arbeidet hadde en verdi for dem som var med.

Første aksjon bestod av flere ulike aktiviteter der ulike aktører testet verktøyet for samtale- og refleksjon. I forkant av hver aktivitet presenterte jeg prosjektet mitt og tanker jeg hadde rundt det så langt. Etter hver utprøving spurte jeg om de ville fylle ut loggskjema, og at det var helt frivillig, at de ikke behøvde å skrive navnet sitt på. Jeg forklarte at de loggene som ble levert ønsket jeg å bruke i min forskning. Alle som var med i utprøvingen leverte logg. Anonymiseringen her er ivaretatt ved at jeg ikke vet hvem som har skrevet hva. Jeg vil si at det som kom det frem, var ikke av en art som trengtes å behandles ekstra varsomt.

De etiske utfordringene jeg i størst grad måtte ta hensyn til, er min håndtering av data. At jeg gjennom bearbeiding av data viser mine medforskere respekt. Det er viktig at jeg er tydelig på at det jeg gjør er åpent og at jeg ønsker å ville vel. «Du skal aldri handle slik at du bruker menneskeheten i din person eller i noen annen person bare som middel, men også som et formål i seg selv» (Kant i Kversøy, 2005 s. 46). Når jeg har gjengitt data her, er det slik mine medforskere selv skrev dem, og på bakgrunn av slik jeg husker det ved bruk av egne logger. Hvordan jeg behandler dataene er viktig. Når jeg bruker logger som mine medforskere selv har skrevet, er det viktig at jeg ikke plukker dette for mye fra hverandre for å tolke noe ut fra hva de har skrevet ned. Jeg bruker stemmene til mine informanter slik de selv har skrevet det.

Slik min forskningsfortelling var skrevet i første omgang, hadde jeg med en innledning med bakgrunn for valg av prosjekt. Jeg var klar på at jeg ønsket at de fra ressursgruppen skulle få lese denne forskningsfortellingen, slik at jeg fikk en bekreftelse på at de var ivaretatt. Flere



av de i ressursgruppen tok på seg den jobben og lese. Det var fint var at jeg fikk en konkret tilbakemelding på at de satte så stor pris på, at jeg hadde gitt de som var med på arbeidet kred for det.

Etiske retningslinjer i forhold til anonymisering handler ikke bare om at deltakere må være anonyme. Som Kvale og Brinkmann (2010) påpeker, kan anonymitet beskytte deltakere, men den kan også frata de en stemme i forskningen. Og nettopp der deltakere har forsynt forskeren med verdifull informasjon, kanskje gjerne vil krediteres med navn nevning (Kvale og Brinkmann, 2010 s. 91). Og dette ble tatt opp på første ressursgruppemøte, der kom det opp noen gode poeng, som de fleipet og sa at det ville de gjerne ha kred for selv. Jeg var klar på at selvfølgelig skulle jeg nevne de med navn, om de ønsket det. For å være sikker på at alle stod inne for denne uttalelsen, har jeg bedt de sende meg en bekreftelse på at de godkjenner at jeg nevner de med navn. Dette har de sendt inn etter avsluttet prosjekt og etter at de har lest forskningsfortellingen. Jeg informerte de om at de da ville bli nevnt med navn i forordet. Der jeg referer til utsagn fra ressursgruppen, nevner jeg ikke navn på enkeltpersoner.

## 2.6 En kritisk vurdering av metodevalg

I valg av metode vil det som regel være både fordeler og ulemper. Her vil jeg i hovedsak si noe om ulempene. Dette fordi jeg har begrunnet mine valg av metode ved hver presentasjon av de ulike metodene, med de fordelene metoden har for min forskning. Ulempene handler om selve metodens begrensninger, men også meg som forsker og de begrensningene jeg og gjennomføringen av metodene har. Og så vil jeg se på om det hadde vært hensiktsmessig og valgt flere metoder. I min vurdering av metode handler det først og fremst om jeg har fått svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. Minner igjen om hva som jeg ønsket å finne svar på:

Problemstilling:

*Hvordan utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøy i blomsterdekoratørfaget for å styrke felles fagspråk basert på fagets tradisjoner.*

Forskningsspørsmål

1. Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet?
2. Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?
3. Hvordan kan felles fagspråk styrkes ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet?

Om jeg tar for meg første forskningsspørsmål, hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet? Altså hvordan har jeg ivaretatt stilformene og lagt til rette for at de best mulig skal forstås? I utviklingen av stilformkortene har det vært hovedfokuset. Og de som har vært med uttrykker tydelig at de har lært masse og at det har blitt mer oppklarende for hver gang. Nettopp det at de opplever det mer oppklarende for hver gang kan ha en sammenheng med at kortene kanskje ikke står så godt på egne ben. Dette kunne jeg med fordel undersøkt, fått noen som ikke har testet kortene ut i løpet av dette prosjektet til å teste de i bedrift. Og om jeg hadde undersøkt hvordan kortene ivaretok og hjalp på forståelsen av stilformene ute i bedrift, ville jeg også kunne svart bredere på hvordan kortene kan brukes i skole, BLOK og i bedrift, som er mitt andre forskningsspørsmål. Dette kan være noe som kan forskes videre på. Jeg tok noen valg om å begrense dette prosjektet.

I tillegg til at jeg kunne gjort undersøkelser i bedrifter, som ikke har vært med i noen av aksjonene. Kunne jeg tatt noen intervjuer med særlig ressursgruppedlemmene, om det som er min kjernekategori. Altså samarbeid om stilformforståelsen, som styrker felles

fagspråk, dette igjen er knyttet til det tredje forskningsspørsmålet. Her kunne jeg fått mer svar på hvordan dette samarbeidet fungerer i det daglige med mye tidspress og uforutsigbarhet. En ting er den ideelle verden, en annen sak er de faktiske forhold. Når jeg tolker data, til at mine medforskere håndterer sine hovedutfordringer med fagets tradisjoner/ forståelsen for stilformene og felles fagspråk til at dette løses gjennom samarbeid. Kunne jeg med fordel kvalitetssikret dette ved å intervju de om deres opplevelse av det.

Logg som metode gir ikke rom for oppfølgingsspørsmål, om det er noe som oppleves uklart eller om jeg som forsker ønsker å finne mer ut om noe som ble skrevet. Men ved å samle data fra logger deltakere har skrevet, kan jeg få stemmene til flere inn i prosjektet. Som en oppfølging av logger skrevet i første aksjon, inviterte jeg noen til å være med i en ressursgruppe. De møtene kan sies å være oppfølgingsspørsmål til loggene, ved at de svarte på hvordan de ville oppsummere erfaringene med bruk av kortene så langt. Og at målet med møtet var at de skulle komme med konkrete forslag til endringer, på bakgrunn av hva de hadde skrevet i logger tidligere.

Mitt valg av Grounded theory som metode for analyse av data, vil jeg si er hensiktsmessig. Utfordringen er mer på min erfaring med metoden. Dette er første gang jeg har brukt denne metoden. Jeg har støttet meg både til Glaser (i Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.), 2014) og Charmaz (2014) sine fremstillinger av Grounded theory. Jeg har opplevd de ulike på en del punkter. I Hjälmhult, Giske, Satinovic (red.) (2014) oppleves fremstillingen strammere og litt mer regelstyrt, mens jeg opplever Charmaz (2014) mer fri i sin fremstilling. Begge fokuserer på viktigheten av å være grundig og systematisk. Metoden er lettere å forstå når man har praktisert den. Og om jeg skal bruke denne igjen, vil jeg nok jobbe for å finne en kjernekategori før siste innhenting av data, slik at jeg gir meg selv muligheten til å stille spørsmål knyttet mer opp til denne. Ellers så vil jeg si gjennom arbeidet i læringsgruppen på høgskolen, har jeg fått mulighet til å bli godt kjent med en måte å analysere data i Grounded theory perspektiv. Dette på bakgrunn av at vi i flere runder har brukt samme strategi for analysearbeidet.

### **3. FORSKNINGSFORTELLING**

I denne forskningsfortellingen presenterer jeg ulike aksjoner i arbeid med utvikling og bruk av et samtale- og refleksjonsverktøy. Fra starten, som var i slutten av juli 2013 og til avsluttet prosjekt mai 2014. Hvordan arbeidet og bruk av stilformkortene fortsetter sier jeg kort noe om i oppsummeringen. Det har vært spennende å være med på et prosjekt der jeg selv ikke så hvor langt vi ville komme eller helt hvilken retning prosjektet ville ta. Jeg har latt tilbakemeldingene fra hver aksjon bestemme hvordan neste steg skulle bli. Jeg har jobbet for å unngå at jeg og mine tanker kommer for tydelig frem i fortellingen om selve prosjektet.

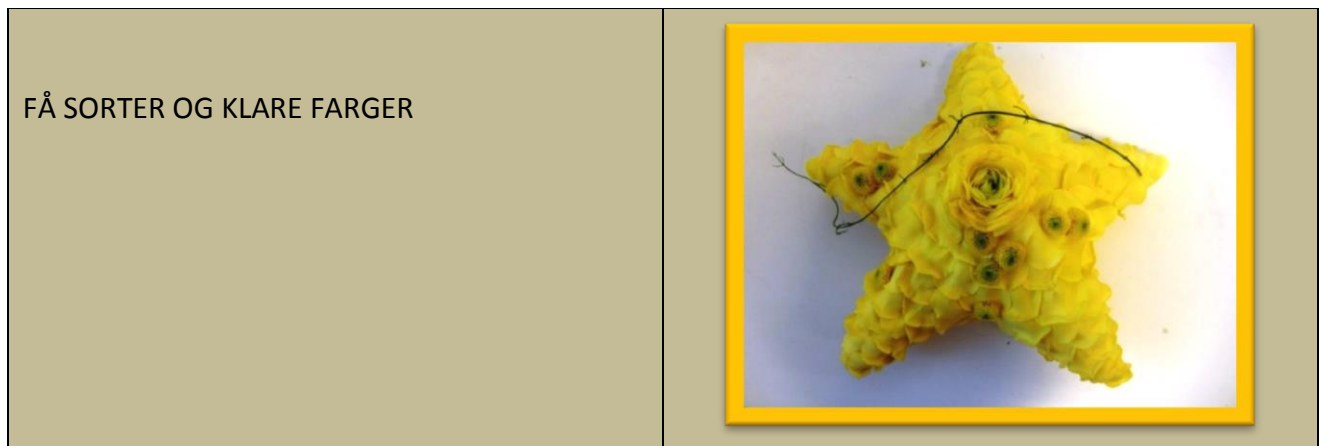
Det jeg presenterer i første aksjon er ulike aktiviteter tidlig i prosjektet, det dreier seg i hovedsak om utprøving og tilbakemelding på ønsket om videre arbeid. Og hva som bør prioriteres i et eventuelt arbeid videre. Derfor har jeg samlet alle de ulike aktivitetene fra høsten 2013, som inngår i dette prosjektet inn i første aksjon. Mens andre og tredje aksjon er møter med konkret arbeid med videreutvikling av samtale og refleksjonsverktøyet. Dette verktøyet beskriver jeg mer utfyllende først i dette kapittelet 3.1.

Til de ulike aktivitetene i første aksjon, har jeg brukt to ulike loggskjemaer. Dette var tidvis bevisst, for ved noen av aktivitetene vurderte jeg dette på bakgrunn av hva jeg mente gav meg mest informasjon i forhold til aktivitet. Og noen ganger var jeg litt i let etter hva som fungerte best, for å få frem den enkeltes erfaring og tanker på best mulig måte.

#### **3.1 Første aksjon. Starten på utviklingen av stilformkortene**

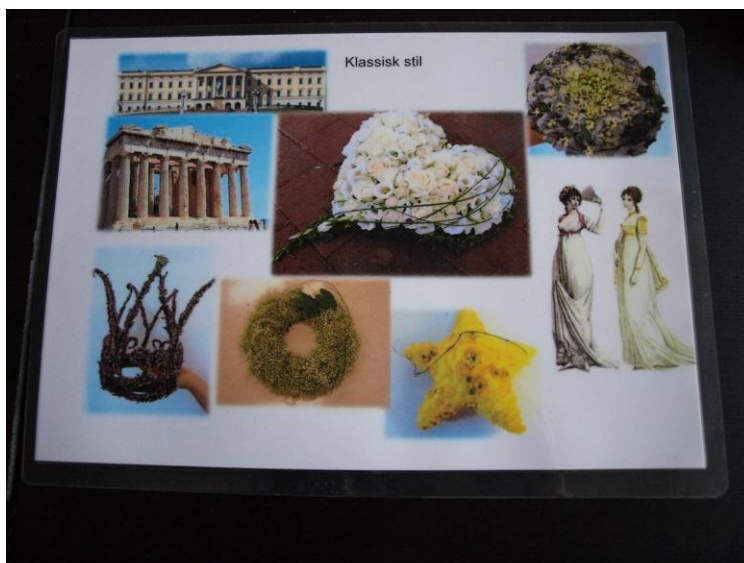
Det første jeg gjorde i arbeidet med å lage stilformkort, var å presentere tankene rundt dette prosjektet for kolleger og ledelse på BLOK. I første omgang hadde jeg kun laget små kort med et og et kjennetegn fra de ulike stilformene. Til hvert kjennetegn hadde jeg også et bilde av et blomsterarbeid tilhørende den stilformen det spesielle kjennetegnet var hentet fra.

Bilde 1: Eksempel på kort fra klassisk stil:



Utfordringen jeg fikk fra mine kolleger var at mange lett kunne tolke bildene som svaret på hvordan ivareta det enkelte kjennetegn. En av mine kolleger, hadde tidligere laget noen plansjer for hver av de 5 stilformene. Det vi kom frem til var, at det kunne være en god ide med en kombinasjon av plansjer og kort. I denne fasen var jeg noe bekymret for at vi på BLOK igjen skulle komme frem til et produkt som vi mente var en god ide at bedrifter skulle ta i bruk. Så jeg valgte bevisst å lage kortene på litt ulik måte, noen med bilde + kjennetegn og noen bare med kjennetegn. Men bevisst uferdige. I tillegg laget jeg en plansje til hver av stilformene, der jeg brukte samme bilder som på de små kortene.

Bilde 2: Eksempel på plansje til klassisk stil:



Jeg lot også alle kjennetegnene stå slik de er presentert i læreboka. Dette gjorde jeg, selv om de kunne virke noe uklare når de ble tatt ut av sin kontekst. For når kortene skulle presenteres for fagansvarlige i bedrift, ønsket jeg at de også skulle få være med på de gode faglige diskusjonene, de som er med på å gjøre oss mer bevisst på egen forståelse.

### **3.1.1 Hvem har testet stilformkortene**

Jeg har brukt kortene til å presentere fagets stilformer for elever på VG2 tidlig i studiet (i begynnelsen av september). Jeg har og testet de ut på treff for fagansvarlige i bedrift, i egen undervisning med 1. og 2. års lærlinger, i tillegg til en voksenopplæringsklasse, lokale treff for alle ansatte i bedrifter knyttet til BLOK, elever og lærere på vg2 og workshop for yrkesfaglærerstudenter med blomsterdekoratørfaglig bakgrunn. Den workshopen har jeg valgt ikke å presentere logger fra, den inngår mer som en del av kartleggingen om verdien av kortene og om det skulle satses videre på. Videre har flere bedrifter sammen med sine lærlinger testet ut kortene i bedriftene. Til slutt har jeg dannet en ressursgruppe, som har vært med på å videreutvikle kortene.

### **3.1.2 Gjennomføring av treff for fagansvarlige**

BLOK arrangerer treff for alle de som har ansvar for oppfølging av lærlinger i bedrift, disse treffene arrangerer vi to ganger i året. Vi innkaller til obligatorisk treff for alle fagansvarlige, men det er mange som ikke møter. Det er av mange ulike årsaker, mange bedrifter har det ofte travelt, og om de får store oppdrag som for eksempel mange bestillinger til begravelse som skal leveres dagen etter, kan det være vanskelig å få dette til. Vi har som regel en oppsummering av hva vi har gjort siden sist og viser bilder av lærlingearbeid gjort på BLOK. Vi har sekvenser som går på faglige diskusjoner, el. praktisk arbeid, el. diskusjoner i smågrupper, men ulike temaer fra gang til gang. Til dette treffet var den faglige diskusjonen knyttet opp til vurdering av ferdige arbeid opp mot stilformer. Og de skulle teste bruk av stilformkort.

Til den delen på treffet som handlet om å teste ut stilformkortene, hadde jeg laget ulike blomsterarbeider i «uklar» stilform, det vil si at de inneholdt en blanding av flere stilformer. Vi hadde elevarbeider fra voksenopplæringslever som kun hadde gått et par uker på skolen, der noen av arbeidene ikke var helt gjennomarbeidet i henhold til en enkelt stilform. Og i tillegg hadde vi fagprøvearbeider, som var ferdig vurdert, der var arbeider i både ren og blandet stilformer. Det vil si at det var stor variasjon på uttrykk og kvalitet på arbeidene.

På forhånd hadde jeg laget klart gruppebord, med 3-4 ulike blomsterarbeider til hver gruppe, klar til vurdering opp mot stilform. Hver gruppe fikk et sett med plansjer og kort til alle 5 stilformene. Gruppene ble delt tilfeldig inn, men de kom ikke sammen med dem de hadde sittet sammen med i første del av treffet, altså de man selv velger å sitte ved siden av. Jeg hadde også fordelt mine kolleger på BLOK bevisst på ulike grupper. Gruppene fant kjennetegn fra de ulike stilformene til de ulike arbeidene, ved bruk av stilformkortene. De fikk tid til en del diskusjoner innad i gruppene før de delte sine vurderinger i plenum.



Bilde 3, 4, 5: Eksempler på arbeid de diskuterte Stilformene til.

Etter at vi hadde gått i gjennom de ulike gruppene sine resultater og diskutert dette i plenum, fikk alle utlevert et loggskjema. Jeg informerte hva jeg ville bruke det til, og om de godkjente at jeg kunne bruke deres logg, ville jeg at de leverte inn loggen til meg. Alle leverte inn sine logger. Valg av punkter de skulle skrive i loggen, er på bakgrunn av at denne formen kjente jeg til, jeg har selv vært med å bruke denne loggen etter undervisningsøkter med høyskolelektor Kjartan S. Kversøy på HiOA. Og jeg har testet den ut med elever på BLOK, og har opplevd at denne fungerer godt til å reflektere over og sette ord på hva man har gjort.

### 3.1.3 Oppsummering loggskjema, treff for fagansvarlige

Loggskjemaene som ble delt ut på treff for fagansvarlige, var med fenomenologisk perspektiv. Innhold og forklaring på disse er utdypet i kapittel 2. Her var det tydelig at de aller fleste opplevde det å bruke disse stilformkortene som veldig positivt. Det var flere som hadde noen kommentarer på at noe var vanskelig å forstå, eller at det opplevdes noe uklart. Som en skrev at det kunne være en god ide å gjøre til en annen gang: «Lage litt mer forståelige setninger. Noen var litt lange, kompliserte. Nye lærlinger må kunne forstå teksten!!» Men de aller fleste opplevde det som lærerikt, og at de fikk frisket opp sin kunnskap. Her er noen kommentarer fra loggene der deltagerne selv påpeker hvor lærerikt og bra de opplevde dette, som:

- *Lærerikt, vanskelig å sette ord på hva man tenker – fint med kort*
- *Vært lærerikt, greit å høre hva andre har på hjertet*
- *At dette var veldig lærerikt for en ufaglært – god innføring i stilformene*
- *At jeg lærte noe*
- *det var gøy og lærerikt*
- *enkelt, samtidig som det var lærerikt*

Videre har flere oppdaget viktigheten av å diskutere mer med lærlingene sine, og at noen også påpeker at de har lært noe av sin lærling. Som en sier: «At dette er diffust, alt er lov, men viktig å begrunne alle valg. At vi må diskutere mer med lærlingene!» Eller en annen som sier: «At jeg har lært noe av min lærling når det kommer til å beskrive stilformer og arbeider».



### 3.1.4 Egen undervisning

Stilformkortene har vært brukt ved flere anledninger i undervisningen både for 1.års og 2.års lærlinger. Som hjelpemiddel i egen undervisning har de fungert meget bra, lærlingene har gitt klart uttrykk for at de var til stor hjelp. Jeg har gitt lærlingene kortene i planleggingsfasen av et arbeid, for at de skulle jobbe bevisst med å få arbeidet godt gjennomarbeidet i forhold til deres valg av uttrykk. Har også brukt kortene i vurdering av arbeid sammen med lærlingene, der vi har gått igjennom alle kjennetegnene til deres valgte uttrykk/ stilform. Slik de kortene var utformet i starten, fungerte de bedre for siste års lærlinger siden stilformkortene hadde noen kompliserte kjennetegn, og andre års lærlinger har mer forkunnskap om de ulike stilformene. Så jeg har allerede sett noen utfordringer ved at de kjennetegnene som er hentet direkte ut av læreboka, har noen kompliserte og utydelige setninger.

### 3.1.5 Utprøvinger i bedrift

På treffet for fagansvarlige, var det mange der som gav uttrykk for at de gjerne ville ha et eksemplar med seg til bedriften. Siden jeg bevisst hadde laget disse uferdige, og trengte mer tilbakemelding på det som burde forbedres, bråbestemte jeg meg for at de kunne få tilsendt hvert sitt eksemplar om de sa seg villige til å gi meg tilbakemelding på hvordan de fungerte i bedrift. Noen bedrifter ønsket ikke å forplikte seg til dette etterarbeidet, men flere meldte seg. Vi ble da enige om at jeg skulle sende et eksemplar av plansjer og kort, og i tillegg loggskjemaer som de skulle fylle ut etter hver utprøving. Jeg leverte ut et sett til 5 bedrifter, som har testet ut kortene i bedrift, lærlinger sammen med sine fagansvarlige. De fikk kortene til utprøving i bedrift i midten av september, disse skulle de jobbe med til utgangen av oktober 2013. Hver bedrift fikk 3 loggskjemaer hver, slik at de kunne skrive logg etter utprøving på 3 ulike arbeid. Her brukte jeg Trude Slemmens tre nivåer for *vurdering for læring*. Med påskriften:

- Skriv ned 3 ting du har lært
- Skriv ned to ting du synes var vanskelig å forstå
- Skriv ned en ting du vil jobbe videre med

Jeg valgte bevisst denne loggformen, da de skulle skrive etter et konkret arbeid, og at de skulle gjenta dette tre ganger hver. Jeg opplever denne noe enklere, og at denne har mer fokus på læring.

### 3.1.6 Tilbakemeldinger fra utprøving i bedrift

Logger jeg fikk tilbake fra utprøving i bedrift var mest fra første utprøving. Det var ikke mange bedriftene som hadde logger fra flere utprøvinger. Her var det fokus på hva de hadde lært, og det de selv sa om læringen handlet selvfølgelig mye om stilformene, men også at de hadde lært noe om kommunikasjon rundt faglige arbeider. Vil nå presentere et utvalg av hva mine medforskere skrev i sine logger etter utprøvingen i bedrift, som en skrev: «At kommunikasjonen med lærling «flyter» lettere ved bruk av kortene». Eller en annen læring det ble fokusert på var at: «det blir automatisk mer fagspråk». Videre sier andre at det hjelper på for læring gjennom diskusjon, som når en skriver: «lettere å lære når man har kortene man kan diskutere rundt». Eller som en annen har kommentert: «kortene skaper diskusjoner blant alle i bedriften!» Andre igjen har påpekt at de har blitt mer bevisste egne valg, som: «man blir mer bevisst på valg av materialer og oppbygging av arbeidet med kjennetegn på stilformen frisk i minne». Etter andre utprøving har de både sagt noe om læring gjennom samarbeid og diskusjoner, men fortsatt at de lærer mer om stilformene. De som gjennomførte flere utprøvinger har skrevet blant annet følgende: «Gruppesamarbeid gir mer, men bedre forvirring». Videre skriver en at: «diskusjonene ender med enighet, og: Kortene er med på å fremme forståelsen av stilformene».

Det de ulike medforskerne syntes var vanskelig å forstå, dreier seg i stor grad om ordlyd på ulike kort, men også noen av bildene som var brukt. Som at: «noen av punktene på kortene kan være litt diffuse og dermed kan det oppfattes som litt forvirrende». En annen skriver: «kan bli noe forvirret av bildene på klassisk». Mens andre igjen skriver at det ikke var noen ting de syntes var vanskelig å forstå. Og etter andre utprøving: «fortsatt teksten på noen av kortene er vanskelig å forstå betydningen av».

Om hva de ønsker å jobbe mer med har de noe ulikt fokus, der noen er konkrete på hva de selv ønsker å jobbe mer med: «mer forståelse av stilformene(ved å bruke kortene jevnlig)». Eller der fagansvarlig har ønsker for hvordan lærlingen skal jobbe. Og andre igjen har ønsker for hvordan stilformkortene bør jobbes med, som en skriver: «er det mulig å få større variasjon i bildene på formal stil? Det er mye bruk av de samme fargene og materialene i blomsterbildene. Ønsker oss også bilder(eksempler) av kunst/ maleri og klær. Eks 60-talls A-form kjole m. geometrisk mønster el.lign.» Mange hadde ønsker om å få tatt i bruk stilformkortene mer jevnlig i det daglige arbeidet. Men det som gikk mest igjen var bevisstgjøringen av kjennetegnene til de ulike stilformene, at de ville jobbe mer med dette.

### 3.1.7 Lokale treff

Hver høst arrangerer BLOK lokale treff på 3 ulike videregående skoler hvor de har blomsterdekoratørlinjer, i tillegg til et i BLOK sine lokaler på Skøyen. Jeg har her referert til det treffet som jeg ledet. På disse lokale treffene inviteres alle ansatte i BLOK-bedrifter sammen med lærling og fagansvarlig, + elever og lærere ved den lokale skolen. Tema for denne kvelden var senhøst og kortreiste varer med fokus på stilformer. Alle deltagerne skulle selv ta med det de ønsket å bruke av varer. Første del gikk ut på at alle lagde et eller flere valgfrie arbeid, med egne materialer. Her oppmuntret jeg de til å leke både med andre uttrykk og nye kombinasjoner av varer opp mot det de var vant med i det daglige. Jeg hadde plukket en god del materialer fra skog, fjell og hage, som alle kunne få bruke.

Så fordelte jeg de inn i grupper, slik at elever, lærlinger og faglærte kom sammen i ulike grupper. Vi jobbet ut fra samme prinsipp som på treff for fagansvarlige, ved at de først diskuterte i gruppene, for så å dele det de hadde kommet frem til i plenum. På neste side vises det til fire ulike arbeider, laget på treffet. Alle disse arbeidene er enten rene dekorative eller en blanding. Bilde øverst til høyre er en blanding av vegetativ og dekorativ stil, med mest fra det vegetative. Et kjennetegn fra den vegetative stilen er at arbeidet skal ha asymmetri og uregelmessig rytme. Alle disse arbeidene har det i seg, det er arbeidet som er mest vegetativt som har minst av dette kjennetegnet. Dette er et eksempel på hvor lett det kan være å bruke kortene mot sin hensikt om de blir brukt for bokstavelig.



Bilde 6,7,8,9: Eksempler på arbeider laget på treffet

I oppsummeringen i plenum, opplevde jeg at det hadde kommet frem til mange unaturlige svar på hvilken stilform arbeidene hadde. Men de stemte med kjennetegnene som stod på de enkelte kortene.

### 3.1.8 Logger fra deltagerne på lokale treff

Etter diskusjonene i plenum, gav jeg de blanke ark og de fikk beskjed om å skrive logg der de sier 3 ting de hadde lært, to ting de synes var vanskelig å forstå og en ting de ville jobbe mer med. Igjen informerte jeg deltagerne om hva jeg ville bruke loggene til, og at det var valgfritt å levere. Og ved at de leverte inn loggene, vurderte jeg det som en godkjenning av at jeg kunne bruke de til mitt masterprosjekt.

Igjen så får jeg tilbakemeldinger på at stilformkortene er gode som hjelpemiddel til å sette ord på de ulike stilformene, at de som bruker kortene blir mer bevisst på stilformene. Her får jeg også mange positive tilbakemeldinger, som:

- *Kjempesmart med hjelpekort!!! Ja takk til sånt, selv for oss faglærte 😊*
- *Kunne godt tenkt meg disse kortene i butikken. GODT JOBBA ANITA*
- *Lærerikt å diskutere kortene med andre*
- *Kan være inspirerende for videre arbeid med stilformer -tekst og bilder forsterker.*

### 3.1.9 Oppsummering og tanker for andre aksjon

Jeg opplevde mange positive tilbakemeldinger og fikk tro på at jeg kunne jobbe videre med disse kortene. De har absolutt et utviklingspotensial om de skal fungere slik det var tenkt. Etter så mange utprøvinger jeg nå har hatt, ser jeg utfordringen med at når et og et kjennetegn blir tatt ut av sin kontekst, kan det lett oppstå misforståelser. Mange som har testet kortene har kommet frem til mange tilleggs-sætrekk på sine arbeider, som jeg vil si er urealistisk om ikke kortene hadde gitt dem «rett» i det... Dette blir det viktig å jobbe videre med. På bakgrunn av at så mange fra så ulike ståsted i bransjen har vært med å teste ut utkast til stilformkortene, hadde det vært spennende å få med et utvalg fra de ulike gruppene inn i et arbeid med videreutvikling av kortene. Dette er også et ønske jeg har for videre arbeid på bakgrunn av mange positive tilbakemeldinger rundt prosjektet.

### 3.2 Andre aksjon. Arbeid med og i Ressursgruppen

Tanken med å danne en ressursgruppe, er at jeg ønsker stemmene til så mange ulike aktører i faget som mulig. Og at hver av de som blir med i ressursgruppen kan ta med seg arbeidet vi gjør sammen, og teste det ut på sin arbeidsplass. For så igjen kunne jobbe videre med dette i ressursgruppen. Primært hadde jeg tenkt at kortene skulle være til hjelp i bedrift, men har selv erfart at de fungerer godt i undervisningen. Vil derfor også ha med både elever og lærer på vg2 i tillegg til lærlinger, fagansvarlige i bedrift og en kollega fra BLOK. Ville at de som skulle bli med i ressursgruppen, var av de som hadde vært med og teste ut kortene. Jeg sendte ut en mail til to bedrifter som hadde vært på treff for fagansvarlige, og inviterte de

sammen med sine lærlinger. Tok direkte kontakt med to elever på vg2, som hadde vært med på lokalt treff, og testet kortene der. Og tok kontakt med faglærer på vg2, som hadde testet kortene i forbindelse med en workshop jeg var med på for yrkesfaglærerstudenter med blomsterdekoratørfaglig bakgrunn. Alle jeg spurte var positive og ville være med.

Første arbeidsoppgave for ressursgruppen vil da være å se på kjennetegnene, og finne gode setninger som ikke så lett kan misforstås og som er konkrete i forhold til den enkelte stilform. Når vi har fått dette på plass, kan de som er med i ressursgruppen ta med seg redigerte kort tilbake enten på skole eller arbeidsplass, presentere det for kolleger og medelever, for så igjen, ta med seg erfaringene tilbake til ressursgruppen.

### **3.2.1 Etter den Didaktiske relasjonsmodellen**

Jeg har valgt å planlegge møte i ressursgruppen etter punktene i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette på grunn av at jeg vil synliggjøre de ulike deltakernes forutsetninger, målet med ressursgruppen hva vi skal gjøre og hvordan.

#### ***Deltakerforutsetninger***

Her vil det selvfølgelig være store forskjeller på hva hver enkelt har av erfaring med å jobbe med stilformene, og det å sette ord på hva og hvorfor. Likevel har alle en forutsetning for å kunne si noe om bruken av stilformkortene, siden alle tidligere har vært med å teste de ut. De har da forutsetninger for å si noe om hvordan de opplever kortene, om fordeler og ulemper i forhold til sitt ståsted.

#### ***Mål***

Målet med stilformkortene er at alle de ulike aktørene skal oppleve at kortene kan være til nytte i form av at de er med på å hjelpe med å sette ord på hvorfor et arbeid tilhører den eller den stilformen. Og at kortene kan være med til å få i gang en samtale om hvorfor et arbeid er innenfor en bestemt stilform eller flere. Og gjerne få de som samtaler om arbeidet

også til å reflektere over hvorfor det hører til en bestemt stilform. Som igjen vil kunne være med på å styrke eget fagspråk. Det største ønske for bruken av stilformkort, er at de kan være til hjelp med å få i gang samtaler rundt ulike faglige produkter, som igjen kan være med på å styrke egen forståelse av opparbeidet kompetanse. I første omgang kompetanse på fagets 5 stilformer. Målet med ressursgruppen er at de som er med skal tilhøre ulike arbeids/ skolested, slik kan vi da nå ut til flere. Og at stemmene til flere vil bli hørt i utarbeidelsen med kortene.

### *Innhold*

Det ressursgruppen skal gjøre i første omgang, er å forbedre ordlyden på kjennetegnene. Dette er på bakgrunn av de tilbakemeldingene de selv har kommet med. At mange kort hadde en ordlyd som var vanskelig å forstå eller kunne misforstås. Egne erfaringer går også på det at de som bruker kortene kan finne «svaret» på et arbeids stilform uten at det egentlig er logisk. Dette på grunn av utfordringen rundt det å splitte opp kjennetegnene for de ulike stilformene(som jeg har gjort i første omgang) og ta de ut av en kontekst. Og da kan et kjennetegn faktisk brukes i flere ulike stilformer uten at arbeidet faktisk har et uttrykk som tilsier at det skal tilhøre flere stilformer. Så det blir viktig at vi finner en måte å knytte de ulike kjennetegnene til den stilformen som de er ment til være. At hver og en synliggjør hva som er styrken med bruk av kortene og hva som er svakheten. Videre å teste ut det vi har kommet frem til, om det fungerer for alle involverte parter. Og at vi sammen kan finne ut når det er hensiktsmessig å bruke kortene og når det eventuelt ikke er det. Og om det er flere sider ved faget som de ønsker å jobbe mer med og eventuelt jobbe ut i fra samme prinsipp.

### *Arbeidsmåter*

Tanken med arbeidet i ressursgruppen, er at vi skal jobbe sammen i gruppen og at hvert gruppelem jobber individuelt med utprøving på sin arbeidsplass/ skole. Når vi jobber i gruppen blir det viktig at jeg velger metoder som for eksempel rundeprinsippet, for at alle skal få frem sin stemme. Dette blir spesielt viktig, siden noen i gruppen er veldig trygge på det å sette ord på stilformene, mens andre nettopp sliter med det. Men også at noen er vant

med å ta ordet i store eller små forsamlinger og andre igjen ikke har samme erfaring med dette. Det kan være hensiktsmessig å la de samtale to og to i første omgang, for så å presentere i plenum hva de har kommet frem til.

### **Rammefaktorer**

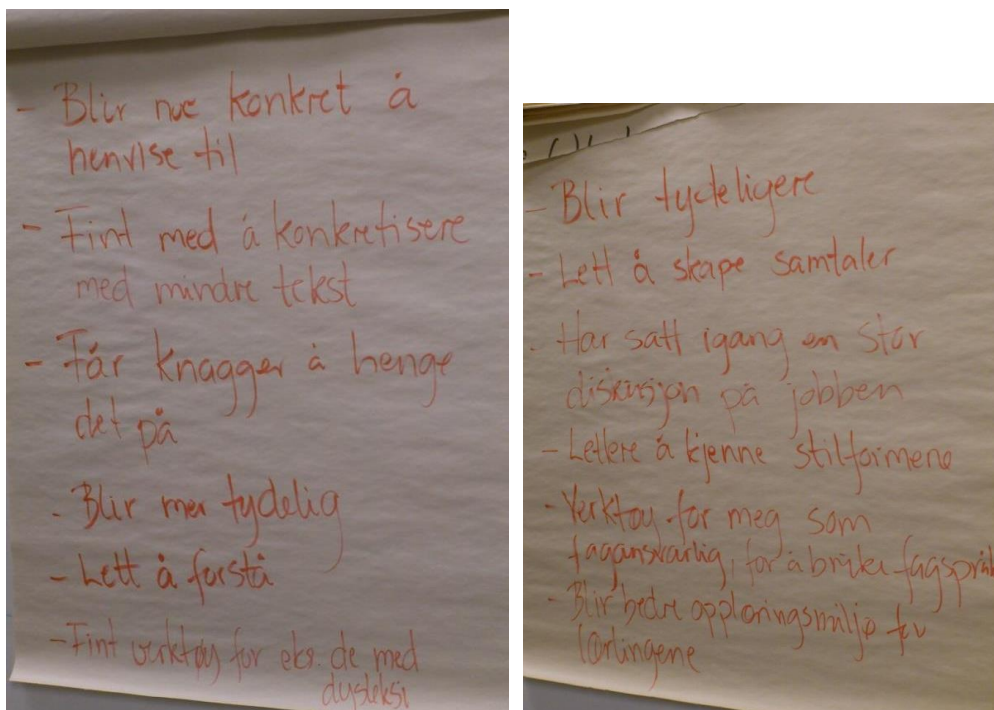
Tid er en faktor. Vi bør komme raskt i gang etter nyttår, for å få tid til å teste ut «nye» kort og samles igjen for å utveksle erfaringer. Det vil også være viktig at jeg har en god struktur på første møtet, for vi har ikke tid til å møtes så ofte. Jo mer jeg legger opp til at hver enkelt skal jobbe på egenhånd, dess mer sårbart blir prosjektet. Dette på grunn av at bedriftene har det generelt veldig travelt i hverdagen. Dette med tid var også noe av det de påpekte som utfordrende i min undersøkelse i forrige prosjekt. Så tiden det blir lagt opp til at de skal jobbe med prosjektet i bedrift, bør da være slik at alle kan rekke et minstekrav, og at det blir mulig å jobbe mer om man ønsker det.

### **3.2.2 Gjennomføring av første møtet i ressursgruppen**

Etter å ha fått bekreftet hvem som ønsket å være med i ressursgruppen, sendte jeg ut en mail med møteinnkallelse, der jeg informerte om målet og tanken med kvelden. Gledelig var at alle bortsett fra en kunne denne valgte dagen. Uken før møtet sendte jeg på ny en påminnelse om møtet og at vi skulle starte med en kort oppsummering av deres erfaringer med stilformkortene så langt. Og at fokuset denne første kvelden var å jobbe med ordlyd på de kjennetegnene, som de hadde opplevd noe problematiske. Tiden vi hadde satt av denne kvelden, var fra 18.00 -21.00.

Etter en kort oppsummering av deres erfaringer, fikk jeg bekreftet det som jeg satt igjen med av inntrykk, etter å ha gått igjennom loggene de hadde skrevet fra de ulike arrangementene på høsten. Og som en av deltagerne uttrykte; «det er så flott med dette arbeidet, for da får vi en felles kommunikasjonsplattform».



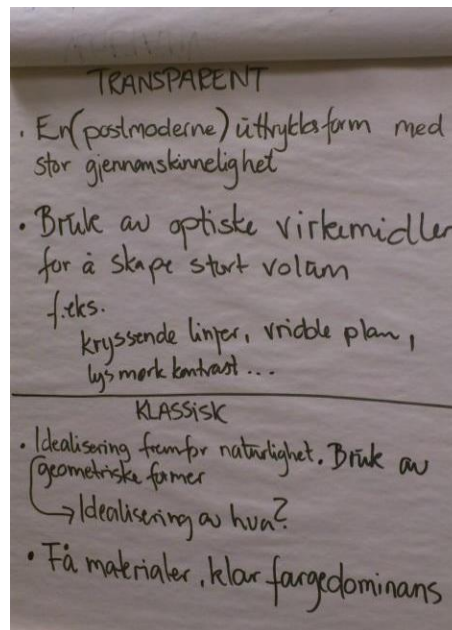
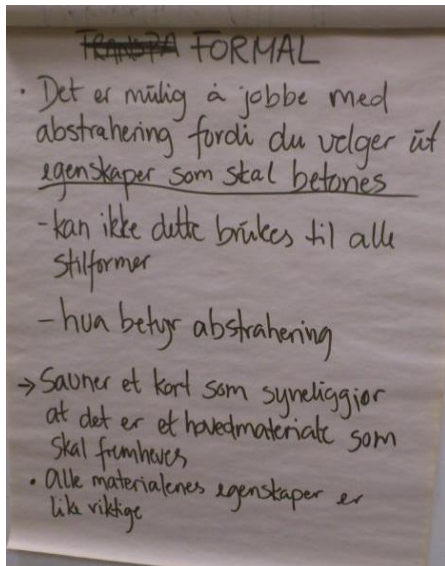


Bilde 10, 11: Flippoverark skrevet fra oppsummeringen

Dette er punktene vi kom frem til etter deling av erfaringer med bruk av stilformkortene så langt:

- Blir tydeligere
- Lett å skape samtaler
- Har satt i gang en stor diskusjon på jobben
- Lettere å kjenne stilformene
- Verktøy for meg som fagansvarlig, for å bruke fagspråk
- Blir bedre opplæringsmiljø for lærlingene
- Blir noe konkret å henvise til
- Fint med å konkretisere med mindre tekst, lettere enn å slå opp i læreboka
- Får knagger å henge det på
- Lett å forstå
- Fint verktøy for eksempel for de med dysleksi
- Kan vi lage 2 varianter med nivå-differensiering
- Fargene på bakgrunn blir for like, eller så kan vi skrive hvilken stilform det hører til på hvert kort

Jeg hadde gjort klart, slik at to og to skulle jobbe med hvert sitt sett av plansjer og kort. De skulle finne de kortene som dem opplevde mest problematiske og legge disse til side. De fikk 15 minutter til dette, det var tilstrekkelig med tid, siden alle hadde blitt kjent med kortene på forhånd. Videre presenterte de dette i plenum. Jeg oppsummerte på flippoverark.



Bilde 12, 13: Oppsummering av kjennetegn vi jobbet med å forbedre

*Jeg velger ikke å presentere de kjennetegnene vi plukket ut her, siden det blir veldig fagspesifikt.*

Noen av kjennetegnene ble vi enige om endringer av ordlyden på. Andre ble vi ikke ferdige med. Av de som vi ikke fikk jobbet ferdig med, fikk de i hjemmelekse å finne ny ordlyd på. Det ble et kjennetegn på hver de skulle jobbe med hjemme. Tiden gikk fort, og når vi var en halv time på overtid, måtte vi sette strek. De fikk med seg loggskjema de skulle sende til meg i etterkant. Da jeg kom hjem, oppsummerte jeg kvelden og sendte et referat til alle deltakerne og da med hvem som skulle jobbe med hvilke kjennetegn hjemme. I tillegg la jeg ved et nytt loggskjema de kunne fylle inn og sende til meg elektronisk.

### 3.2.3 Logger fra førte ressursgruppemøte

Loggskjemaet som jeg valgte å bruke etter første ressursgruppemøte var det jeg har kalt logg med fenomenologisk perspektiv. Det kommer frem at de er bevisst på at de er med på å videreutvikle kortene, og det har de også satt ord på, at de setter stor pris på å få være med på et slikt arbeid. Som en av deltagerne skriver: «På denne måten fikk jeg et nytt blikk på kortene i forhold til bruksmåten og innholdet. Er fortsatt veldig glad i kortene, men samtidig glad for at vi kan være med å optimalisere de». Videre skriver en annen: «Jeg synes dette var svært interessant og kunnskapsrikt. Jeg følte jeg var med på noe viktig, som kan hjelpe meg fremover i min karriere innen blomster». Det var flere som uttrykte en glede over å få være med på dette arbeidet, og at gruppen var så sammensatt av ulike erfaringer fra faget fra de som var med var det også noen som satte stor pris på. Der en skriver at den følte: «Glede over samarbeidet, og at det er så bred representasjon fra faget som er med. Noe frustrasjon i forhold til formulering av påstandene». Og fortsatt var det frustrasjon rundt noen av påstandene, men det var også disse vi jobbet mest med denne kvelden. Mange uttrykte at det var lærerikt å være med på dette, og at de også så noen utfordringer slik de hadde brukt kortene i første omgang. Der en skriver at dette var: «Utrolig lærerikt i forhold til å høre hvordan andre bruker kortene, hvordan de opplever de ulike påstandene m.m. Gleder meg allerede til neste samling for å høre mer om hva de andre har kommet frem til». Og en annen skriver: «Lærerikt og klargjørende rundt forskjellige begreper». De reflekterte også over utfordringene ved bruk av kortene, et eksempel er fra en som skriver: «jeg nok har lent meg for mye på kortene i forhold til en «fasit»».

### 3.2.4 Oppsummering og tanker for tredje aksjon

Jeg er meget takknemlig for at jeg har fått med så positive, kunnskapsrike og entusiastiske deltagere i ressursgruppen. Utfordringen ved at de ikke fikk tid til å skrive logg samme kveld som vi hadde møtet, er at ikke alle leverte logg. Vi kom også frem til endringer av en del kjennetegn/ tekst på kort på første møtet, og jeg fikk inn de endringene som jeg spurte om, som de skulle jobbe med «hjemme». Jeg presenterte det vi hadde kommet frem til så langt i ressursgruppen for mine kolleger på BLOK. Der var det mange spørsmål, og signaler på at det fortsatt lett kunne feiltolkes det som vi hadde kommet frem til. Fikk også en del tilbakemeldinger på at mange av ordlydene var mer tydelige slik vi hadde omformulert de til.

### 3.3 Tredje aksjon. Arbeid med videreutvikling av stilformkort

Jeg lagde noen forslag på «nye» redigerte kort, der jeg også satte inn ulike spørsmål, som kunne hjelpe til i refleksjon rundt de ulike kjennetegnene. Dette fikk jeg veldig positive tilbakemeldinger på fra mine kolleger. Jeg sendte så disse forslagene til medlemmene i ressursgruppen, slik at de kunne se på dette på sine arbeidsplasser/ skoler. For at vi så kunne jobbe videre med dette til neste møte. Jeg sendte også ut en forespørsel om de ville se om de fant noen bilder av blomsterarbeider i ulike stilformer, og bilder av klesdrakter, arkitektur, interiør etc, fra ulike stilepoker vi knytter til våre stilformer.

Bilde 14, 15: Eksempler på stilformkort med spørsmål

MATERIALER FRA SAMME VEKSTVILKÅR.

-Gi eksempler på materialer fra samme vekstvilkår.



BRUK GJERNE FLERE PUNKTER MED FORSKJELLIGE STØRRELSER OG HØYDER I ARBEIDENE.

-Hvordan kan du jobbe med dette kjennetegnet for å ivareta det vegetative uttrykket?

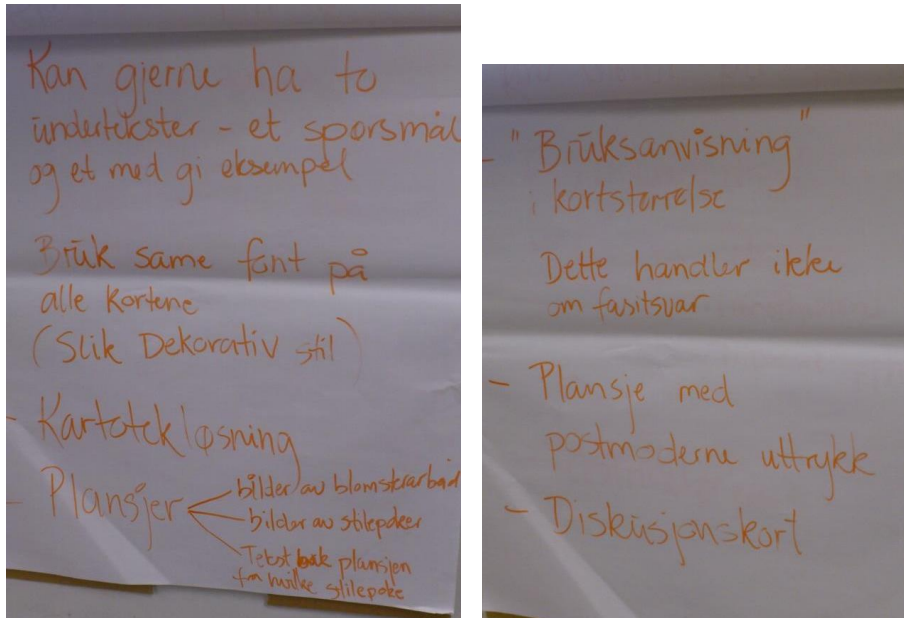


Bilde 16: Alle stilformkortene gjort klare til ny runde med vurdering

### 3.3.1 Ressursgruppemøte 21.mai 2014

Vi startet også dette møtet med en kort oppsummering av deltagernes tanker rundt bruk og fremtidige ønsker for kortene. Jeg skrev oppsummeringen på flippoverark.

Bilde 17, 18: Fra oppsummering av andre aksjon



Punkter vi kom frem til, som oppsummering og for veien videre:

- Blir mer lett forståelig, både fordi kortene fungerer bedre, og for at vi blir bedre kjent med kjennetegnene
- Spørsmålene, noen opplevde de forvirrende andre likte dette
- Alle ønsker underspørsmål
- Være konsekvent i forhold til utforming
- Kan gjerne ha to undertekster, et spørsmål og et med; gi eksempel
- Bruk samme font på alle kortene (som dekorativ stil)
- Kartotekløsning
- Plansjer, -bilder av blomsterarbeid knytta til stilform, - bilder av stilepoke stilformen er knyttet opp mot, -tekst bak på plansje med kjennetegnene til den aktuelle stilformen
- La det følge med en «bruksanvisning» gjerne i kortstørrelse
- Dette handler ikke om fasitsvar

- Plansje med postmoderne uttrykk
- Diskusjonskort

Ønsker for veien videre:

- Fagansvarligtreff med fokus på –stilepoker, -kunsthistorie, -tilpasset opplæring
- BLOK arrangerer instruktørkurs
- Lage kort på ulike retninger innenfor postmodernismen
- Lage kort med kalkulasjon og dekningsbidrag
- Lage kort knyttet til kundebehandling, sorg -og brudebinderi
- Knyttet til hjemmesiden til BLOK med fokus på ulike uttrykk

Med bakgrunn i at noen hadde uttrykt at de ønsket andre bilder, mer variasjon innen bilder, så hadde jeg kopiert opp ulike bilder, som de to og to skulle diskutere om var gode til bruk på plansjene. Og eventuelt hvilke plansje de tilhørte. Hadde bilder både av blomsterarbeider, interiør, klesdrakter og arkitektur. Dette ble det mange og gode diskusjoner rundt.

Videre tok vi en runde på om det fortsatt var noen kjennetegn de opplevde vanskelige å forstå. Det var det, og vi snakket litt om disse, og kom frem til at det ikke var ordlyden som var mest komplisert, men selve kjennetegnet. Som fra vegetativ stil: Arbeidene skal være i balanse slik naturen er i balanse. Dette bekrefter viktigheten av at under-spørsmål/tekst kan være nyttige, som til dette kjennetegnet: 1: Gi eksempler på hvordan naturen er i balanse. 2: Hvordan kan du jobbe for å ivareta dette kjennetegnet i et vegetativt arbeid? Denne gangen hadde jeg satt av bedre tid, slik at alle fikk skrevet logg med en gang og levert.

### **3.3.2 Logger fra andre ressursgruppemøte**

Brukte samme loggskjema fra andre ressursgruppemøte som fra det det første. Her fokuserte mange på at det hadde vært mye bra diskusjon og at de hadde reflektert over hva som var av muligheter ved bruk av stilformkortene. Mange hadde også her mye positive

tilbakemeldinger, og at de så at det var i ferd med å bli mye bedre. Der en skriver at: «Jeg tenkte at « nå begynner det å lande», Anita» og en annen skriver: «At dette skulle jeg ønske jeg hadde da jeg var lærling. Lærer masse hver gang, og stilformkortene hjelper meg mye som instruktør». På bakgrunn av hva de som var med i ressursgruppen skrev i loggene, opplevde jeg at de var begeistret for arbeidet med stilformkortene så langt. Og at gjennom å jobbe så grundig med de ulike kjennetegnene, ble de etter hvert tryggere på de ulike stilformene. Som en skrev: «Vi kom frem til gode måter å bruke stilkortene på, med bruk av spørsmål(god ide) under kjennetegnene». Og en annen påpekte at: «Jeg opplever det litt mer oppklarende for hver gang. Og at jeg blir tryggere på stilformene». Det var også en som ønsket litt mer fortgang i prosessen og skrev at det var: «Treg fremdrift». De fleste var klar på at kvelden hadde vært svært interessant, lærerik og inspirerende, og at de hadde ønske om at kortene skulle forbedres slik vi hadde kommet frem til denne kvelden. Mange hadde også satt ord på at de oppdaget at de hadde ulike oppfatninger og tolkninger av kortene, og at det også var greit om man diskuterer. Slik en skriver: «At folk tolker kortene veldig ulikt. Og at det alltid er rom for diskusjon på stilformene».

### 3.3.3 Oppsummering og veien videre

Har nå avsluttet Prosjektet med innsamling av data er nå avsluttet, fortsetter med å ferdigstille kortene, slik ressursgruppen kom frem til at de burde være. Det har blitt gjort en del endringer på kortene fra slik de først var utformet. Om det er mulig å videreføre arbeidet med utvikling av kortene, vil først dukke opp etter ny runde der de har blitt tatt i bruk. Jeg har også fått en del konkrete ønsker om hva som kan bli av nye prosjekt, som tilleggsprodukt til stilformkortene. Og jeg må gjøre en vurdering om kortene skal lages med tanke på kun internt bruk på BLOK og av våre bedrifter, eller om de skal lages med tanke på at de kan selges til andre interesserte i bransjen. Skal kortene lages for salg, må en del bilder byttes ut på grunn av kvaliteten på selve bilde, og at noen bilder er hentet fra internett, og da ikke kan brukes i salg.

## 4.0 KATEGORIER PÅ BAKGRUNN AV FUNN I ANALYSEN

I dette kapitlet presenteres hovedkategoriene, som har kommet i tredje og siste del av analysearbeidet. Det som går ut på å finne relasjonene mellom kategoriene og deres egenskaper, og knytte disse til teoretiske koder. Dette kapitlet vil fungere som en innledning til neste kapittel der teorien presenteres, og som en overgang fra forrige kapittel, der det konkrete fra prosjektet ble presentert. Her vil jeg oppsummere mine funn gjort underveis i analysearbeidet; fra den åpne kodingen til teoretiske koder som fungerer som hovedkategorier for den teorien jeg har valgt ut for å belyse prosjektets fokus, og som er nødvendig til min drøfting.

Fra første utprøving av stilformkort på treff for fagansvarlige, så jeg ut fra logger deltakerne hadde skrevet, at mange opplevde dette lærerikt, men med noen utfordringer rundt teksten på kortene. Jeg ønsket å teste kortene ytterligere blant flere før jeg tok noen valg på veien videre. Jeg var alene om analysearbeidet fra første aksjon, som påvirket mitt valg av hva som ble fokuset i neste aksjon. Likevel hadde jeg med alle loggene fra første aksjon i min forskningsfortelling som alle mine medhjelpere til analysearbeidet har jobbet med. Og i etterkant kan jeg se at vi så mye av det samme komme til syne. Dette henger nok sammen med at det ikke var så stort sprik i hva som ble uttrykt i loggene. Det gikk mye på at mange opplevde det lærerikt, fint med diskusjoner som kom på bakgrunn av bruk av kort, flott å få oppfrisket egen fagkunnskap, men også at kortene trengtes og forbedres. I tillegg til loggene som mine medforskere hadde skrevet, brukte jeg mine egne logger. Det som var det tydeligste jeg observerte som en utfordring ved bruk av kortene, var at de tidvis ble brukt ukritisk. Dette er noe jeg knytter til kategorien vanskelig å forstå, og har sett på hva som da kan skje med bruken. De kategoriene som kom opp etter første aksjon var:

- Diskusjon
- Fagspråk
- Repetert/ Oppfrisket
- Lærerikt
- Lettere med kort/ enkelt hjelpemiddel



- Positivt/ morsomt
- Samarbeid
- Mer aktiv
- Nye muligheter/ fremover
- Bevisstgjøring
- Kommunikasjon
- Vanskelig å forstå

På bakgrunn av alle de positive opplevelsene ved bruk av stilformkortene var det ønskelig å jobbe videre med dette. Da var det viktig at jeg tok tak i det som kom frem under kategorien *vanskelig å forstå* og det som kom frem under kategorien *nye muligheter/ fremover*. Som noen av mine medforskere har skrevet i sine logger: «tekstene på stilformene bør endres noe, p.g.a vanskelig å forstå betydningen». Eller: «noen av punktene på kortene kan være litt diffuse og dermed kan det oppfattes som litt forvirrende». En annen skriver: «neste gang skal vi bedømme et arbeid som ikke er helt opplagt i stilform for å få utnyttet kortene bedre og få mer diskusjon». Andre ønsker for kortene var blant annet: «ønsker enklere organisering av kortene». Det var mange som var konkrete på hva som var det mest utfordrende. Det var flere som hadde konkrete ønsker om nye muligheter å bruke prinsippet fra kortene på. Det jeg valgte å ta tak i var forbedring av allerede utarbeidete kort. Siden så mange både ønsket kortene, men også at mange opplevde at tekst og bilder på flere av kortene var noe forvirrende og uklare. Oppsummeringen vi hadde av aksjon en, i oppstarten av aksjon to, fungerte som en bekreftelse på mange av de funn jeg hadde gjort i min analyse av første aksjon. Det som kom opp i denne oppsummeringen var mest det positive med kortene, som: «Blir noe konkret å henvise til, og: Får knagger å henge det på». Dette henger nok sammen med at utgangspunktet for denne økten var forbedring av tekstene på kortene, og i oppsummeringen var de mest opptatt av å komme med det positive med kortene. Det som kom frem i denne oppsummeringen, som gikk på ønsker om forbedring var: «Kan vi lage 2 varianter med nivåddifferensiering», og: «Fargene på bakgrunn blir for like, eller så kan vi skrive hvilken stilform det hører til på hvert kort». Når vi startet arbeidet i andre aksjon kom det klarere frem hva de ønsket å forbedre med kortene.

Oppsummering av funn fra andre og tredje aksjon handler i større grad om at deltakerne har blitt mer bevisste, på sin egen fagforståelse og behov for samarbeid og kommunikasjon. De uttrykker glede over samarbeid på tvers av erfaringer i faget. Det kom frem av flere logger at de satte pris på å få være med på dette arbeidet, de fikk eierskap til det de var med på. Behovet for å kommunisere godt med hverandre kom også tydelig frem på første møte i ressursgruppen, der en av deltakerne sier: «Det er så flott med dette arbeidet, for da får vi en felles kommunikasjonsplattform». De uttrykker at det blir mer oppklarende for hver gang, altså jo mer de jobber med kortene mer forstår de betydningen av dem. De reflekterer over nytten av å være forberedt før de samles til arbeidet med stilformkortene. «Være forberedt» har jeg valgt å ha som en ny kategori etter analyse av logger fra andre aksjon.. Ellers så har jeg videreført de samme kategoriene fra første aksjon til analyse av andre og tredje aksjon.

En oppsummering på bakgrunn av kommentarer fra de som har deltatt i analysearbeidet, vil jeg trekke frem følgende:

- Her utvikles mer bevisste deltagere.
- Her utvikles eierskap. Viser ønsket forbedring
- Hermeneutikk i praksis
- Det er tydelig at dette skaper refleksjon, har reelle (substansielle) konsekvenser for praksis og er utviklende for å snakke fag.
- Gode data. Den viser at deltagerne blir engasjert av kortene. De utvikler kortene sammen, utvikler seg selv og opplever eierskap. Prosessen bidrar til reelle endringer i utviklingen av felles fagspråk, endringer i veiledningspraksis på arbeidsplassene og opplevelse av deltagelse (eierskap) i utviklingsprosessen.
- Gode diskusjoner
- Medbestemmelse
- Nyttig hjelpemiddel
- Klare tilbakemeldinger på hva som bør endres
- Faglig bevissthet og utvikling
- Loggene har vist positivitet og refleksjon
- Viser at systemet må være enkelt å bruke for at det skal fungere

- Kortene stimulerer til økt interesse for faget
- Gir deltagerne mestringsfølelse ved at de får være med på endringer av kortene

I neste steg i analysearbeidet, ble kategoriene løftet fra konkret til et mer abstrakt nivå for å finne teoretiske koder, eller hovedkategorier. Fra kategoriene *diskusjon, kommunikasjon og fagspråk*, vil jeg samle disse inn under kategorien; Språk og Kommunikasjon. Mye de har pekt på inn under disse kategoriene har nettopp handlet om behovet for å kunne kommunisere mer og bedre med hverandre, men også at de må ha en felles forståelse for språket for å få til denne gode kommunikasjonen.

Kategoriene *bevisstgjøring, mer aktiv, nye muligheter/ fremover, være forberedt* har jeg samlet til kategorien; Refleksjon. Gjennom loggene har mine medforskere visst til at de har hatt mange refleksjoner rundt egne handlinger og blitt mer bevisst. De har reflektert over nye muligheter, men også blitt bevisst på ønske om å ta mer tak i faget og egen utvikling.

Videre har jeg samlet kategoriene *lærerikt, lettere med kort/ enkelt hjelpemiddel, vanskelig å forstå, repetert/ oppfrisket* til kategorien; Forståelse. Forståelse i denne sammenheng handler mye om forståelse av fagets ulike stilformer, men også mer konkret forståelsen av teksten på stilformkortene. Mange har oppdaget verdien med repetisjon, som igjen har vært med på å utvide horisonten deres ytterligere. Slik de fikk repetert sin fagkunnskap i dette tilfellet, handlet om at de fikk repetert egen kunnskap gjennom å sette ord på den.

Siste kategori; Samhandling, har jeg samlet fra kategoriene *Positiv/ morsom og samarbeid*. Samarbeid vil jeg også løfte frem i kjernekategoriene. Altså hvordan håndteres hovedutfordringene (hovedkategoriene) jeg så langt har pekt på. Og til det vil jeg si at et overordnet svar på de utfordringene, ligger mye i at det styrkes ved samarbeid med andre. Om det er samarbeid lærer og elev, lærling og fagansvarlig, men også et samarbeid på tvers, slik de i ressursgruppen jobbet sammen. Kjernekategoriene i min forskning har jeg kommet frem til at er: Samarbeid og tradisjoner for styrking av felles fagspråk.

I dette kapitlet har jeg fokusert på funn i analysen og kategorier jeg har kommet frem til i dette arbeidet. Hovedkategoriene har vært utgangspunktet for å finne relevant teori til min forskning, og de gir føringer for hvordan det teoretiske utvalget blir presentert i neste kapittel.

## **5.0 TEOREORETISK UTVALG, SOM FORSTERKER BETYDNINGEN AV MIN FORSKNING**

I dette kapittelet vil jeg først si noe om mitt pedagogiske grunnsyn, som jeg mener er viktig å ha med, og som kan være med å forklare de valg jeg har tatt og min tolkning av valgt litteratur. På bakgrunn av min problemstilling og mine forskningsspørsmål, vil jeg belyse hva andre har sagt om det som er mitt fokus i dette prosjektet. Kategoriene fra mine funn vil jeg bruke som overskrifter her. Presenterer ulike teoretiske teorier i form av hva jeg har funnet i faglitteratur, forankring i kunnskapsløftet, annen forskning.

### **5.1 Mitt pedagogiske grunnsyn**

Kjernen i mitt pedagogiske grunnsyn handler om min tro på at alle har noe å lære og kan lære. I min rolle som yrkespedagog er jeg opptatt av at elever og lærlinger blir trygge nok i sin hverdag til at de kan utfordres til å bli selvstendige og bevisste utøvere av sitt fag. Det er da viktig at hver elev og lærling får utvikle seg innen for det som er mulig for hver især jfr. Vygotskij (i Dysthe, 2001) og det han kaller «sonen for mulig utvikling». Vygotskij og hans teori presenterer jeg mer utfyllende senere i dette kapittelet. Jeg har også stor tro på at mye utvikling skjer sammen med andre. Som flere av oss som jobber på BLOK sier, det beste med BLOK er ikke hva vi lærere kan gi, det er heller ikke noe bedriftene kan gi, det er det lærlingene lærer av å dele med hverandre. Det gjelder både faglig og sosialt. Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet som jeg også beskriver mer om senere.

Om jeg ser på min rolle som yrkespedagog, og bruker definisjonen som står i studieplanen for masterstudiet i yrkespedagogikk: «Yrkespedagogens rolle består i å bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systematiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre». Det er da viktig at jeg er bevisst min rolle som yrkespedagog, og i forhold til dette prosjektet innebærer det også å kunne bistå instruktører i bedrift til også å bli tryggere i rollen der de utøver yrkespedagogiske arbeidsoppgaver. Og at vi sammen kan jobbe videre med utvikling og læring, både for lærlingene og oss selv.

## 5.2 Teorier knyttet til mine hovedkategorier

Innledningsvis presenterer jeg ulike teorier knyttet til det sosiokulturelle perspektivet, som jeg knytter til kategorien *samhandling*. Videre presenterer jeg teorier knyttet til kategoriene *språk og kommunikasjon*, *forståelse* for til slutt presentere teorier til kategorien *refleksjon*. Noen teorier vil berøre flere kategorier, men jeg har da valgt å presentere den under den kategorien som jeg opplever den er sterkest knyttet opp mot. Teoriene som blir presentert her, knyttes tett opp til selve prosjektet. Dette er i tråd med hvordan jeg har jobbet underveis i prosjektet og bruken av Grounded theory. Der nettopp teorien kommer ut fra funn i analysen. Noen steder drøfter jeg teoriene også i dette kapitlet, men tar de opp igjen i drøftingskapitlet, da i et annet perspektiv.

### 5.2.1 Samhandling

Som en innledning til denne delen av kapitlet presenteres teorier knyttet til det sosiokulturelle perspektivet. I følge Olga Dysthe (2001, s. 36), som knytter det til det pedagogiske, har det sosiokulturelle perspektivet røtter tilbake til John Dewey (1859 – 1952) og George Herbert Mead (1868 – 1931) på den ene siden og Lev S. Vygotskij (1886 – 1934) og Mikhail Bakhtin (1885 – 1975) på den andre. Dewey og Mead stod for det pragmatiske synet på kunnskap, det vil si at kunnskap blir til gjennom praktisk aktivitet der mennesker samhandler i et kulturelt fellesskap. Bakhtins dialogiske forståelse av eksistensen, mennesket og språket plasserer han sentralt innenfor den sosiokulturelle teorien (Dysthe, 2001). Vygotskijs tilknytning til det sosiokulturelle perspektivet handler om hans fokus på språk og tenkning og hvordan det er knyttet til et sosialt plan. Det sosiokulturelle perspektivet er ifølge Dysthe (2001) en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning som dels er presentert som alternativ til, og dels som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner. Olga Dysthe beskriver læring innenfor en sosiokulturell tilnærming på følgende måte:

«Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det

sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere»

(Dysthe, 2001 s. 33).

I det sosiokulturelle perspektivet legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Dysthe (2001) hevder at interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Sentrale fenomener i det sosiokulturelle perspektivet er blant annet *språk og kommunikasjon, refleksjon* og læring som her er innenfor *forståelse*, de fenomenene er mine hovedkategorier. Slik de presenteres som viktige aspekter i det sosiokulturelle perspektivet, viser de også relasjonene de har til hverandre. Andre sentrale begreper innen det sosiokulturelle er aktivitet, tanke og samhandling og disse inngår i dette underkapittelet. Et annet aspekt som knyttes tett til det sosiokulturelle læringsfeltet er situert læring (Dysthe, 2001). Situert læring handler om at læringen er situasjonsbetinget. Lave og Wenger (i Nielsen og Kvale, 1999 s. 170) beskriver læring i sin bok, *Situert læring* slik: «Læring er en integrert del av en fruktbar sosial praksis i den verden man lever i». Mesterlæretradisjonen er også en del av den sosiokulturelle læringsteorien. Nielsen og Kvale (1999) beskriver at mesterlære er noe som finner sted gjennom deltagelse i en kulturell praksis.

I mesterlæretradisjonen står samarbeid helt sentralt, og lærling og mester jobber tett sammen. En beskrivelse av mesterlære, er blant annet: «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt som beskriver forholdet mellom mester og lærling, og forholdets varighet og betingelser» (fra Encyclopedia Britannica i Kvale og Nielsen, 1999 s. 18). Om vi ser på noen hovedtrekk ved mesterlære, og fire punkter Nielsen og Kvale (1999 s.19) trekker frem, som: Praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. **Praksisfellesskap** er i sin tradisjonelle form et faglig fellesskap i håndverksproduksjonen der man går fra en mer perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem av faget. For elever og lærlinger er de hele tiden på vei fra det perifere. De trenger å få erfaring gjennom praksis, men for å kunne bli et fullverdig medlem av faget

må de blant annet kunne ha en forståelse av fagspråk og kjenne til fagets tradisjoner. I følge Nielsen og Kvale (1999 s. 93) er ikke kunnskaper og ferdigheter bare noe som knyttes til en enkelt person, men ligger i relasjonene til praksisfellesskapet. I arbeidet med stilformkortene var erfaringene gjennom praksis også knyttet til behovet for å sette ord på teorien, og i dette tilfellet det som handlet om fagets stilformer. I forbindelse med en praksisnær tilnærming vil jeg si litt om Dewey sitt fokus på behovet for praksisnær virkelighet (Dewey, 2005), og utfordringene han mente skolen stod ovenfor, at det ikke er tilstrekkelig å gjennomføre en undervisningsøkt, om det ikke har skjedd en læring hos elevene. Det handler om å knytte teori til praksis eller praksis til teorien, og at disse ikke blir løsrevet fra hverandre. I arbeidet med stilformkortene var dette noe av fokuset. Stilformkortene har det teoretiske aspektet, med kjennetegn fra de ulike stilformene, og de er ment til å brukes i en praktisk handling. Det kan være som verktøy i planleggingen, i gjennomføringen eller i vurderingsarbeidet.

Dewey (2005) viser til at vi som er delaktige i en lærende situasjon, må være bevisste på hva som skjer hos den andre, på bakgrunn av hva vi selv foretar oss. Det handler om at vi som lærere eller instruktører ikke velger kun en metode for en gitt undervisningsøkt, men hele tiden vurderer situasjonen og responsen vi får fra elever og lærlinger. I tillegg til å være bevisste på egne handlinger, er det også viktig at vi legger til rette for meningsfulle aktiviteter for elever og lærlinger. Det er viktig for oss som lærere eller instruktører i bedrift, at vi gir elever og lærlinger anledning til å bruke sine evner i meningsfulle aktiviteter Jfr. Dewey (2005 s. 188). For å finne ut hva som er meningsfullt for den enkelte elev eller lærling, vil det være nødvendig med kommunikasjon. Det er viktig å være tilstede i vår bevissthet, slik at vi kan fange opp hva som skjer av utvikling hos eleven eller lærlingen i ulike situasjoner. For å fange opp denne utviklingen er samhandling med elever og lærlinger helt nødvendig. Det er ingen automatikk i at samarbeid fører til utvikling, ikke alt samarbeid er utviklende. I noen tilfeller kan mesterlæretradisjonen ha ført til en gjentagende repetisjon uten at mester har vurdert utviklingen til sin lærling jfr. Dewey (2005). Hartviksen og Kversøy (2008) viser til at samarbeid kan være destruktiv, om det ikke skjer en utvikling på lik linje som en konflikt kan være konstruktiv om den fører til refleksjon og utvikling. Punkt to i Mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) handler om **Tilegnelse av faglig identitet**. Innlæringen



av et fags mange ferdigheter er det trinn på veien mot å beherske et fag, som igjen er avgjørende for at vedkommende skal oppnå en fagidentitet. Jeg vil si at for mange av de som var med på arbeidet med stilformkortene, fikk sin fagidentitet forsterket. Dette på grunn av at de både fikk styrket sitt fagspråk knyttet til praktisk arbeid, og at de ble sikrere på fagets 5 stilformer.. Neste punkt er **Læring gjennom handling**. Hovedfokuset i dette punktet handler om at lærlingene kan imitere og observere sine mestere. I arbeidet med stilformkortene har ikke dette vært vektlagt, men tar det med som en helhetlig presentasjon av hva Nielsen og Kvale (1999) har presentert som mesterlærens fire hovedpunkter. I dette prosjektet har det vært større fokus på neste punkt. **Evaluering gjennom praksis**: evalueringen finner hovedsakelig sted i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemeldinger fra måten produktene fungerer. Slik stilformkortene nå har blitt, kan de godt brukes i en slik evalueringsprosess. Det var også som evaluering av ferdige produkt kortene ble brukt i størst grad i første aksjon. Her kan man evaluere om arbeidet er godt nok gjennomarbeidet innenfor en eller flere stilformer. Alle disse fire punktene fra mesterlæretradisjonen er tett knyttet opp til behovet for samarbeid.

Videre vil jeg si noe på bakgrunn av det som kom frem i min analyse, som jeg kategoriserte som samhandling. Der tok jeg utgangspunkt i kategoriene: *samarbeid og positiv/morsom*. Det som mine medforskere hadde skrevet i sine logger og som jeg kategoriserte som *positiv/morsom*, handlet mye om gleden ved samarbeidet de var med på, men også om gleden av både oppfrisking av egen fagkunnskap, diskusjonene som kom ut av bruk av kortene og opplevelsen av lek med læring. I tillegg til det mer konkrete mine medforskere pekte på om samarbeid, vil jeg også fokusere på samarbeid som noe overordnet. Har knyttet dette til min kjernekategori, som er Samarbeid og tradisjoner for styrking av felles fagspråk. Det er av betydning, at vi som samhandler forstår hvordan vi er med på å påvirke og endre hverandres tanker og syn rundt det som blir diskutert og arbeidet med. Som lærer eller instruktør er det viktig at man blir klar over de endringer som skjer hos elever og lærlinger når de er med på å bevisstgjøre seg hva som de ulike kjennetegnene som står på hvert enkelt stilformkort betyr. Der Dewey skriver at de som er involvert i styringen av andres handlinger, er i fare for å overse viktigheten av den etterfølgende utvikling hos dem de styrer (Dewey, 2005 s. 47). Slik jeg forstår Dewey handler dette i hovedsak om lærers og instruktørs bevissthet rundt dette.

For lærere og instruktører som følger en opplæringsplan, må være bevisst sine elevers og lærlingers utvikling. Noen tar til seg læring veldig raskt andre trenger lenger tid. Og vi som er involvert i styring av andres handlinger må hele tiden være våken for å fange opp elever og lærlingers utvikling, slik at de kan utfordres på bakgrunn av sitt ståsted. I arbeidet med stilformkortene har jeg oppdaget at instruktør og lærer også skifter bevissthet rundt hvordan de utfordrer den enkelte elev/ lærling, fordi de selv har lært noe av handlingene de har vært med på. Dette var noe av tanken bak bruk av stilformkortene, at fagansvarlige i bedrift fikk styrket sitt fagspråk knyttet til stilformene, samtidig som kortene kunne være til hjelp i veiledning av lærlingene. Nettopp det at man blir bevisst på den utviklingen som skjer hos andre er i tråd med det Dewey skriver, som: «Men antag så, at begge bliver vidende om, hvad den anden foretager sig, og bliver interesseret i den andens handling og derfor også interesseret i, hvad de selv foretager sig, eftersom de har indflydelse på den andens handling» (Dewey, 2005 s. 52). Denne bevisstheten påpeker flere av mine medforskere. De sier noe om at de ønsker å diskutere mer med lærlingene sine, og at de har sett nytteverdien av det. Men også som en sier, at hun så at hun hadde lært noe av sin lærling, når det kom til forståelsen av stilformene. Det Dewey peker på her, er kanskje noe av det viktigste å være bevisst på, for å få til et godt samarbeid. I mine observasjoner i bruken av stilformkortene, som jeg blant annet referer til i første aksjon, der de ble brukt ganske ukritisk, vil jeg knytte mine handlinger i etterkant til dette poenget til Dewey. Der så jeg behovet for å gjøre endringer av kortene, for slik de da var, fungerte de mot sin hensikt. Jeg ble interessert i hva de andre foretok seg på bakgrunn av mine handlinger i utformingene av kortene slik de var i første omgang. Denne bevisstheten handler om å reflektere over egen og andres handling, som jeg skriver mer om under kategorien refleksjon.

Vil nå gå fra Dewey sitt perspektiv, der vår bevissthet rundt det vi gjør og hvordan det påvirker de som styres, og nytten av å være bevisst og interessert i hverandres handlinger, til at denne bevisstheten kan føre til støtte og utvikling hos de lærende. Når Vygotskij (i Dyste, 2001) skriver om den proksimale utviklingssonen, handler det om behovet for samhandling med andre, for å få til en utvikling. Det handler blant annet om, når elever, lærlinger og fagansvarlige ikke har forståelsen for deler eller hele stilformer, kan dette oppnås om de får hjelp og støtte til dette. Wood, Bruner og Ross (i Dyste, 2001) har brukt begrepet

stillasbygging i tilknytning til Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingszone. Denne sonen for mulig utvikling handler om de muligheter for utvikling den lærende har til en hver tid. Og for å få til denne utviklingen trenger den lærende en med mer erfaring, den mer kompetente andre, som støtte eller stillas for å få innsikt i hans erfaringer. Ordet stillas kommer fra byggebransjen og handler om behovet en snekker har for hjelpebyggverk for å jobbe seg oppover i høyden på en bygning. Så stillas i denne betydning handler om at den mer kompetente andre legger til rette for at den lærende får innsikt og kunnskap om et felt, innenfor sin proksimale utviklingszone. Når den lærende har kommet et steg videre kan stillaset bygges på ytterligere, og sonen for mulig utvikling vil endre seg, og det vil være mulig å nå enda nye mål. I forhold til dette behovet for noen med mer erfaring for å få til denne mulige utviklingen, vil jeg si dette er mye av det som mine medforskere har pekt på i sine logger. Det at de selv har erfart både glede men også nødvendighet av samarbeid for en bedre forståelse av det arbeidet de har vært med på. Primært er det elever og lærlinger som har behov for denne stillasbyggingen, når de skal jobbe med nye arbeidsoppgaver. I arbeidet med stilformkortene, har jeg sett at kortene har fungert som en støtte for lærere og instruktører i bedrift. Men også at lærlinger, har vært en støtte for sine fagansvarlige i bedrift, og da spesielt når det gjelder bruk av fagspråk knyttet til stilformene. I arbeidet i ressursgruppen fungerte jeg som en støtte i arbeidet med utviklingen av kortene, ved at jeg var den med mest erfaring i bruken av kortene, og hadde sett hvordan de også kunne feiltolkes. Denne støtten fungerte som når forslag til underspørsmål, ble presentert. Det var jeg som hadde kjent mest på at noe mer trengtes for å forstå helheten bedre. Og ved at jeg lagde forslag til underspørsmål, kunne medlemmene i ressursgruppen diskutere nytten, og se utfordringene ved kortene uten.

Vygotskij (2012) fokuserer på betydningen av språket, og at vi bruker språket i vår tenkning. All vår tankevirksomhet handler om bruk av språk. Han peker også på når det oppstår en kollisjon mellom vår tenkning og andres tenkning, oppstår det tvil, og det igjen skaper behov for verifisering. Grunnen til dette behovet for verifisering er i følge Vygotskij (2012) vårt sosiale behov for å få del i andre menneskers tenkning, og for å klare å meddele våre egne. Dette handler om, at vi har behov for å diskutere med andre for å få en bekreftelse på at vi har forstått teksten eller handlingen i likhet med andre. Vil si det ligger tett opp til det

jeg har erfart mine medforskere peker på, når de sier at det er ulik tolkning og forståelse av påstandene på de ulike stilformkortene. At dette igjen fører til et behov for å diskutere påstandene, men kanskje også et behov for å få en bekreftelse for egen forståelse. Utfordringen ligger i at blomsterdekoratørfaget har mange «riktige» svar, og det at man har ulik tolkning bare gjør det mer interessant, men også viktig å diskutere og få forståelse for at det kan løses på ulike måter. Det var også en bedrift som pekte på at kortene førte til mange diskusjoner, men at det alltid førte til enighet. Jeg vil påpeke at målet med stilformkortene ikke var at det skulle alltid ende med enighet, men mer bevisstgjøring rundt de mulighetene som ligger i de ulike stilformene. Enigheten denne bedriften viser til kan også være at de har en felles forståelse for hva som ligger i det enkelte kjennetegnet.

### 5.2.2 Språk og kommunikasjon

I mine funn har jeg sett at mye de har pekt på handlet om behovet for å kunne kommunisere mer og bedre med hverandre, men også at de må ha en felles forståelse for språket for å få til denne gode kommunikasjonen.

Fra den generelle del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) står det at elever og lærlinger selv skal ta ansvar for utvikling av læring, gjennom praksis og at dette skal legges til rette i undervisningen. Dette henger sammen med praktisk virke og læring gjennom erfaring. Mye av kunnskapen knyttet til denne praksisen er noe som sitter i hendene og har dels avsatt seg som taus kunnskap. «Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det blir viktig å skille på den kunnskapen som vil forbli taus, som for eksempel følelsen man har i hendene for materialer, og den kunnskapen som er lettere å sette ord på selv om man ikke har praktisert det i det daglige. Det å bruke samtale og refleksjonsverktøy i hverdagen, vil da kunne hjelpe på å sette ord på nettopp en del av denne kunnskapen. Det er da viktig at instruktør i bedrift og lærling, elever og lærere diskuterer og reflekterer over de valg som blir gjort for å bevisstgjøre seg hva de har gjort, og hvorfor det fungerer som det gjør. Arbeid med styrking

av felles fagspråk gjennom bruk av samtale- og refleksjonsverktøy er en måte å bli bevisst denne kunnskapen.

Dewey (2005) har et fokus på språket og dets betydning. Det er viktig at vi oppretter en felles forståelse for språket, for å kunne kommunisere godt med hverandre. Dewey (2005) peker på at det er nødvendig å knytte ord og begreper til handling for å forstå ordets betydning. Om man ser på språkets betydning i Dewey-perspektiv, som i dette prosjektet handler både om forståelsen av det som står på kortene, men også ved at kortene er ment til å brukes i kommunikasjon med andre. Altså når instruktør eller lærer skal samtale med lærling eller elev, er språkets betydning avgjørende sammen med hvordan viten blir formidlet fra en mester til den lærende (Dewey, 2005 s. 37). I denne forbindelse peker Dewey på utfordringen ved at det har oppstått en allmenn forståelse for at viten må gis direkte videre fra den ene til den andre, og at formidling da kan knyttes til en mer fysisk prosess, at det ikke er nok å dele sin kunnskap ved å fortelle. Denne utfordringen var noe av det vi stod ovenfor i starten av første aksjon, da påstandene på stilformkortene ble tolket for bokstavelig. For som også noen av mine medforskere har påpekt, at teksten på stilformkortene må forstås av de ferske lærlingene også. Derfor er dette et verktøy som inviterer til samtale, slik at de ferskeste ikke blir overlatt til å tolke kortene uten at de har med seg noen med mer erfaring som kan hjelpe de i gang med en slik tolking av teksten. Videre kan dette knyttes til det Dewey skriver om språket, og at det på en stedfortredende måte kan gi oss tilgang til tidligere erfaringer gjort av andre, og igjen bruke dette som en mulighet for å utvide og berike nåtidens erfaringer (Dewey, 2005 s. 59). Det Dewey peker på her er viktig å ha med seg, sette ord på hva som er gjort og si noe om hvorfor. Og nettopp det å kunne forklare hvorfor noe fungerer kan blant annet knyttes til at man har ivaretatt kjennetegnene til en bestemt stilform, som har blitt til på bakgrunn av erfaringer gjort av andre tidligere. Det er i dette tilfellet ikke bare det som er språkliggjort gjennom læreboken i blomsterdekoratørfaget, men også det vi formidler i samtale med hverandre.

«Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring slik at det en deler, blir felleseie» (Dewey i Dyste, 2006 s. 9). Dette med at flere har påpekt viktigheten av å diskutere med sine lærlinger er i tråd med det Dewey (2005 s. 59) skriver om at utdanning ikke handler om å fortelle eller bli fortalt, men at det er en aktiv og konstruktiv prosess. Slik bruken av

stilformkortene er ment, der det er lagt opp til samtale og refleksjon for å bli mer bevisst på et felles fagspråk, er en måte å ivareta dette poenget til Dewey.

Vygotskij (2012) knytter språk og tenkning tett opp til hverandre gjennom nødvendigheten av språket som må være på plass for å få til tenking. Han skriver at vi alltid bruker språk for å kunne vise til at vi tenker. Språket bruker vi både for å forstå og tenke for oss selv og for å uttrykke det vi forstår til andre. Vygotskij (i Olga Dyste, 2001) har understreka denne doble funksjonen som språket har, gjennom sin berømte påstand om at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet. Dette vil jeg si kan knyttes til hva Vygotskij (2012 s. 97) skriver er hensiktsmessig, når man tar hensyn til at begrep ikke er isolert, stivnet og uforanderlig ting, men en aktiv del av den intellektuelle prosessen og stadig er med på å tjene kommunikasjonen, forståelsen og problemløsningen. Dette fokuset Vygotskij har på kommunikasjon som oppstår både sosialt og på et indre plan, kan knyttes til Bakhtin (i Dyste, 2001 s. 109). På et overordnet nivå omtaler han hele den menneskelige eksistensen som dialog. Når prosjektet her handler om utvikling og bruk av samtale- og refleksjonsverktøy, kan en dialog i bruk av disse kortene også foregå med seg selv, som en refleksjon. Bakhtin (i Dyste, 2001) legger et grunnlag for å fremheve dialog som noe vi bør etterstrebe, i undervisning så vel som i andre sammenhenger.

Språkliggjøring av kunnskapen (Hiim og Hippe, 2001 s. 79) vil innebære en fokusering og bevisstgjøring som medfører større valgmuligheter og muligheter for å meddele kunnskapen til andre. Mangel på språkliggjøring kan innebære en viss tendens til at gamle løsninger blir fastholdt relativt ukritisk (Hiim og Hippe 2001). Dette er i tråd med Arnkværn og Dahlback (2000) og det de peker på ved at fagansvarlige i bedrift ikke hadde tilstrekkelig fagterminologi og fagteori. Som igjen kan knyttes til funn jeg gjorde i mitt forrige prosjekt (Hope, 2013), der de fagansvarlige selv pekte på at de ønsket å styrke egen fagkompetanse.

Som en oppsummering av språkets betydning, både for bruk til å verifisere egen forståelse, men også som en viktig faktor til formidling av kunnskap. Vil jeg trekke frem Heidegger (i Hiim og Hippe, 2001 s. 87), der han peker på at språk handler om mening. At språklig aktivitet er uløselig knyttet til å skape mening gjennom meningsfull aktivitet og arbeid hvor vi er følelsesmessig engasjert. Et utvidet syn på rasjonalitet, hvor handling, forståelse, følelser og språk opptrer i en helhetlig prosess, vil samtidig innebære et utvidet syn på profesjonalitet (Hiim og Hippe, 2001 s. 87).

### 5.2.3 Forståelse

Her vil jeg presentere teori knyttet til forståelse på bakgrunn av mine medforskere og det de har skrevet om at mye var lettere å forstå med stilformkortene, men også utfordringer rundt dem. Det kom frem at det ble synliggjort mye læring, og både glede og behov for å friske opp gammel kunnskap, dette er med i min presentasjon av teori her om forståelse.

«Hermeneutikkens oppgave består å klargjøre forståelsens mirakel, som ikke dreier seg om sjelens hemmelighetsfulle kommunion, men om delaktighet i en felles mening» (Gadamer, 2012 s. 330).

I prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2012 kap.10) står det om læreres og instruktørers kompetanse og rolle:

Som tydelige ledere skal lærere og instruktører skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene. Dette krever klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet. [...] Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.

Å invitere fagansvarlige i bedrift sammen med lærlinger og elever og lærere til å være med på å utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøy, vil være med på å ivareta disse

punktene. Dette mener jeg fordi de har vært med på et utviklingsarbeid der de både får mulighet til å fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse. Den faglige kompetansen får de fornyet gjennom å bevisst jobbe med utvikling av stilformkortene, ved å diskutere og teste ut kjennetegn for fagets 5 stilformer. Og i det arbeidet, bli bedre kjent med de ulike stilformenes særegenheter. Den pedagogiske kompetansen vil de kunne fornye ved at de kan ta i bruk noe nytt, et verktøy der det ligger føringer for mer samtale og refleksjon rundt faglige produkter. Dette er en påstand på bakgrunn av hva de selv har sagt om hvordan de har jobbet tidligere. Det å jobbe aktivt med både fagets tradisjoner og felles fagspråk sammen enten lærer og elev eller lærling og fagansvarlig, krever en innsats og deltagelse i læringsarbeidet. Slik kan arbeidet med samtale- og refleksjonsverktøyet ivareta denne delen av prinsipper for opplæringen.

Videre når jeg skal se på forståelse og knytte det til teoretikere, vil jeg starte med å presentere Gadamer. Dette på grunn av at jeg opplever hans fremstilling av forståelse, der han presenterer viktigheten av å se på deler og helhet i forhold til hverandre, lett kan knyttes til mitt prosjekt her. Han presenterer forståelse som å forstå en tekst. I mitt prosjekt har jeg også en tekst som ligger til grunn til forståelse, altså teksten på stilformkortene eller samtale- og refleksjonsverktøyet. Mye av det Gadamer peker på som viktig i det å forstå, som i hans fokus handler om tekst, kan overføres til handlinger knyttet til praksis. Derfor mener jeg å finne mye relevant for dette prosjektet hos Gadamer. Hermeneutikk handler om å forstå, og om vi ser på hva Gadamer (2010, s. 329) sier om den hermeneutiske reglen: «Vi husker her den hermeneutiske regelen om at man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten». Et eksempel på dette er slik samtale- og refleksjonsverktøyet som stilformkort er tenkt. Der et og et kjennetegn fra hver stilform blir presentert som en del, men at hvert kjennetegn må forstås i en større helhet, altså stilformen den tilhører. Og igjen stilformen kan forstås på bakgrunn av sine kjennetegn.

Tanken bak stilformkortene er at de som skal bruke de skal forstå de ulike stilformene bedre. Og på bakgrunn av det de ulike aktørene i bransjen har av arbeid med stilformene fra tidligere, vil forståelsen for de ulike stilformene være avhengig av hva de har med av



tidligere erfaringer. Og forståelsen vil også endre seg fra gang til gang for de som bruker kortene på bakgrunn av sin egen utvikling (Gadamer, 2010 s. 306). Gadamer sier at vi ikke kan stille oss likegyldige til en tekst, men må ta hensyn til våre egne erfaringer. Men om vi ønsker å oppnå en forståelse av hva teksten formidler må vi stille oss åpne til hva den sier oss. «Den som vil forstå en tekst, er tvert imot åpen for å la den si ham noe.» (Gadamer, 2010 s. 305-306). Når vi ser på utfordringer ved å lese seg opp på de ulike stilformene i det som står skrevet i læreboka Blomsterdekorering og Formgivning (Kristoffersen, 2007) der de er presentert i en større helhet. Og utfordringene ved å forstå tekstens mening presentert i deler som enkeltsetninger på stilformkortene, kan det være nødvendig å reflektere over det Gadamer (2010 s. 305) sier: «Hvordan er det i utgangspunktet mulig å beskytte en tekst mot misforståelser». Utfordringen Gadamer peker på her, handler da ikke bare om misforståelser som kan oppstå ved å lese om de ulike stilformene i læreboken. På stilformkortene er teksten forkortet ytterligere ned, med kun enkeltsetninger som fungerer som en slags oppsummering av hver enkelt stilform. Tanken med stilformkortene var å gjøre teksten fra læreboken mer tilgjengelig ved å lage små kort med essensen fra de ulike stilformene. Altså å ta de enkelte kjennetegnene og presentere de en og en. Utfordringene ligger i at misforståelser lett oppstår i møte med en tekst, og når delene blir tatt ut fra helheten blir det enda mer sårbart for misforståelser. Kortene trenger å knyttes til helheten på en enkel og tilgjengelig måte. En måte dette kan gjøres på er å presentere noe i tillegg til kortene som sier noe om helheten. Som plansjene som ble laget, men også underspørsmålene vi kom frem til knyttet til hvert kjennetegn. Kortene kan brukes på en måte der dialog og samhandling spiller en rolle, slik at helheten bedre kan ivaretas.

Det å ivareta helheten og utfordringer rundt det, kan knyttes til der Nielsen og Kvale (1999 s. 169) peker på den doble abstraksjonen, så vel læringsinnhold som læringsituasjon, og at dette må motarbeides. Slik jeg forstår dette er faren for at læringssituasjonen og innholdet blir fjernet fra virkeligheten, og at rom for misforståelser øker. Dette har vært noe av utfordringene som vi har måttet ta hensyn til i utarbeidelsen av stilformkortene. Nettopp det at hver påstand som står på hvert enkelt kort blir tatt ut av sin kontekst, kan dette lett bli en abstraksjon, som igjen kan føre til misforståelser. Dette erfarte jeg også i starten, slik kortene først var laget. Nielsen og Kvale (1999) skriver videre at all læring er innholdsrettet og

situert. Jeg vil si at slik stilformkortene har blitt, inviterer de til en situert læring, og ikke til ren undervisning. Her må elever og lærere, lærlinger og instruktører diskutere seg imellom hva og hvordan de forstår de ulike stilformene. I verste fall kan stilformkortene brukes slik at de faller inn under den doble abstraksjonen, og i beste fall åpner de opp for en situert læring, der de er med på å bidra til diskusjon og kritisk refleksjon rundt de ulike arbeidene de knyttes til.

Når Gadamer (2010 s. 335) sier noe om at forståelse ikke handler primært om å forstå bedre, heller det å forstå annerledes. Er dette noe jeg tenker er i tråd med det jeg ønsker å oppnå med samtale- og refleksjonsverktøyet, til bruk for alle aktører i bransjen, som ønsker å jobbe med egen faglig utvikling. Med det mener jeg at kortene kan forståes ulikt fra gang til gang og fra produkt til produkt. At man aldri blir «ferdig» med å bruke de. Selv om bruk av stilformkortene er knyttet til konkrete kjennetegn innen de ulike stilformene, vil de kunne åpne opp for nye oppdagelser og forståelse for det konkrete kjennetegnet for hver gang de tas i bruk. Det vil alltid være noe nytt, for vi kan ikke gjøre samme oppdagelse to ganger, men det vi har oppdaget vil påvirke vår forståelse (Gadamer, 2010 s. 394).

Det Gadamer(2010 s. 309) påpeker som det hermeneutiske problemet, og hvordan overleveringen kan skje på en fordomsfri og fornuftig måte. Dette handler det om at vi må være åpne for å se hvilke muligheter som ligger i teksten eller de nye utfordringene vi står ovenfor. Det kan knyttes til de oppdagelser jeg gjorde underveis med utviklingene av stilformkortene. Fordi tekst har en tendens til å gi en form for autoritet erfarte jeg at mange som brukte kortene så på de som en slags fasit. Det ble viktig å ta hensyn til dette i den videre utviklingen av kortene, for at nettopp ikke teksten skulle få for mye autoritet. Spesielt i starten hadde stilformkortene flere påstander som lett kunne tolkes som svar eller fasit, uten at det var lagt opp til refleksjon rundt hva som lå bak de ulike påstandene. Etter at kortene fikk spørsmål som undertekst, må de som tar de i bruk reflektere mer rundt hver enkelt påstand. Målet for kortene vil da være at de som bruker dem, vil kunne hevdes å utgjøre en bedre forståelse, enn hva den opprinnelige produksjonen. Dette handler om jfr. Gadamer (2010 s. 334) at de som tar i bruk kortene er med på en utvikling både for seg selv,

og hvordan faget utvikler seg. Teksten har sin opprinnelse fra et annet ståsted. Så det som er ønskelig er at teksten vil kunne være så åpen, at den kan fungere også i og etter denne utviklingen. Selv om opphavsmannen og fortolkeren har en historisk avstand.

#### 5.2.4 Refleksjon

Funn jeg kategoriserte som bevisstgjøring, mer aktiv, nye muligheter/ fremover, være forberedt, er samlet inn under hovedkategorien refleksjon, som igjen er bakgrunn for den teorien jeg presenterer her. Refleksjon er mer enn å tenke på noe, eller snakke om noe (Bie, 2010). Det er en prosess, som gjør deg i stand til å lære, og oppdage, som igjen kan føre til en forandring av praksis (Søndena i Bie, 2010). Hensikten med refleksjon, er å utvikle faglig bevissthet. Refleksjon kan bidra til at du blir klar over det faglige grunnlaget for din praksis og dine handlinger (Bie, 2010).

Noe av kjernen til stilformkortene, ligger i at teksten på bakgrunn av hva andre og vi som har bearbeidet kjennetegnene og videreutviklet kortene har erfart, gir muligheter for å reflektere over egne handlinger. Dette er i tråd med Schön (i Hiim og Hippe, 2001 s. 65) og det han beskriver som refleksjon i handling. Refleksjon- i -handling innebærer at en tenker mens en gjør noe og eventuelt korrigerer seg underveis. I egen undervisning har jeg brukt kortene underveis i en prosess, der lærlingene har stått fast. Jeg har gitt dem kortene tilhørende den valgte stilformen, eller to stilformer som arbeidet hadde kjennetegn fra. De ble bedt om å svare på spørsmålene som stod på kortene, som blant annet flere kort har; hvordan kan du jobbe med dette kjennetegnet for å ivareta den eller den stilformen? Lærlingene har da, selv eller i arbeid i grupper, reflektert over hva som var årsakene til at det stoppet opp, og disse underveis refleksjonene gjorde at de kom videre i arbeidet. Refleksjon – over- handling betyr at man tenker mer bevisst over handlingen etterpå (Schön i Hiim og Hippe, 2001). Slik jeg presenterte og brukte stilformkortene i første aksjon, handlet det i størst grad om å bruke de til refleksjon over handling. Det vil si de som da brukte kortene brukte dem for å samtale, og reflektere hvordan de ulike stilformene var i varetatt i ulike blomsterarbeid.

Ser vi på mesterlære i et historisk perspektiv (Nielsen og Kvale, 1999 s. 5), der den enkelte svenn gjennom vandring fikk et sammenligningsgrunnlag og en mulighet til å stille seg kritisk reflekterende til de erfaringene han eller hun gjorde, opp mot slik vi gir lærlingene denne muligheten på samlinger på BLOK, da de enkelte lærlinger tar med seg sine tradisjoner fra ulike bedrifter og kan lære av hverandre og reflektere over de ulike løsninger de observerer. Videre vil jeg si at denne form for refleksjon har det blitt lagt opp til i utarbeidelsen av stilformkortene. Der har mange fra ulike bedrifter blitt invitert til å komme sammen for å diskutere arbeidet sammen. Ressursgruppen har også vært en sammensatt gruppe med aktører fra ulike erfaringer og en blanding av alt fra elever, lærlinger, lærere og fagansvarlige fra bedrift. Schøn (i Nielsen og Kvale, 1999) peker på at det er mesteren som i praksis reflekterer og gjør fagets tenkning synlig for lærlingen. Slik jeg forstår Schøn i dette, handler det om det som pekes på i læringsplakaten, som jeg viser til innledningsvis i denne delen av kapitlet. Som lærere og instruktører skal vi stimulere til at elever og lærlinger utvikler kritisk tenkning. Og en måte å legge til rette for dette kan være at vi viser vår egen refleksjon rundt fagets tenkning og inviterer elever og lærlingene inn i disse refleksjonene.

## 6.0 DRØFTING

Her vil jeg presentere drøftingen tematisk med de samme kategoriene teorien ble presentert inn under. De overordnede drøftings spørsmål jeg stiller til meg selv i dette arbeidet er mine forskningsspørsmål. Ved hver kategori vil jeg ta med i drøftingen den eller de forskningsspørsmål, som den enkelte kategori kan gi svar på. Forskningsspørsmålene fremhever jeg i teksten der de er satt inn, med fete bokstaver. I de ulike kategoriene drøfter jeg også det jeg hadde med i bakgrunn for valg, mine funn og mitt utvalg fra litteratur jeg presenterte i kapittel 5.

Som en innledning til drøftingen tematisk etter mine hovedkategorier, vil jeg også se på relasjonene disse kategoriene har til hverandre. Innledningsvis i teorikapittelet skrev jeg at flere teorier ville berøre mer enn en kategori, dette henger sammen med at både kategoriene og dermed også teorier knyttet til disse, har tydelige relasjoner til hverandre. Alle kategoriene her er viktige aspekter i det sosiokulturelle perspektivet. Vil da trekke frem hvordan Olga Dysthe beskriver læring innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen, som er følgende:

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere.

(Dysthe, 2001 s. 33).

Læring og forståelse er tett knyttet til hverandre, for å lære må man forstå. Slik sett vil kategorien *forståelse* være i relasjon til *samhandling* og *språk og kommunikasjon* om dette knyttes til den sosiokulturelle tilnærmingen. *Refleksjon* er igjen i sterk relasjon til læring eller *forståelse*. Om vi ser på hva Søndena i Bie (2010) peker på hva refleksjon er, det er en prosess, som gjør deg i stand til å lære, og oppdage, som igjen kan føre til en forandring av

praksis. Lave og Wenger (i Nielsen og Kvale, 1999) knytter også læring og samhandling tett sammen. De peker på at om den sosiale praksisen er fruktbar i den verden vi lever i, blir læring en slags bonus i den praksisen.

## 6.1 Samhandling

Behovet for samarbeid mellom skole og bedrift, der opplæringskontorene har en sentral rolle, kommer tydelig frem både i forskning (Høst (red.), 2014) og i samfunnskontrakten (Utdanningsdirektoratet, 2012) og St. Meld. Nr. 20 (2012-2013)(2013). I samfunnskontrakten er det et fokus på at opplæringskontorene skal bidra til rekruttering i faget, som er i tråd med det Høst (red.) (2014) har pekt på i sin undersøkelse av opplæringskontorenes rolle i fag og yrkesopplæringen. Der de har sett at opplæringskontorene har endret sitt fokus til i større grad både ta ansvar for rekruttering, men også den faglige oppfølgingen av lærlingene. Rekruttering knyttet til dette prosjektet, vil bli i en overført betydning. Arbeidet med å utvikle samtale- og refleksjonsverktøy har hatt fokus på å ivareta fagets tradisjoner, som i dette arbeidet handler om stilformene. Og i et slikt arbeid der de i bedrift får oppfrisket egen fagkompetanse og styrket fagspråk, kan det gjøre bedriftene bedre i stand til å ta imot elever fra Vg1 og Vg2. Det vil i mange tilfeller være for avansert å begynne å snakke om fagets stilformer for Vg1 elever, men med fagansvarlige i bedrift som er tryggere på sin egen fagkunnskap kan det fremme kompetansen i rollen som veileder for elever. Med tryggere veiledere for elever som har praksis i bedrift, er det større sjanse for at elevene får en god opplevelse av praksisperioden, og med det i større grad ønsker å gå videre i faget.

Ser vi på samarbeidet vi på BLOK har med bedriftene, så fungerer det på mange måter godt, slik det er per i dag. Vi har jevnlig besøk i bedrift og arrangerer ulike treff for de i bedrift flere ganger i året. Prosjektet her handler blant annet om at de som har opplæringsansvaret i bedrift også får styrket sin fagkompetanse. Dette er i tråd med det de i bedrift selv har uttrykt som ønske (Hope, 2013). Det er ikke direkte svar på et av bedriftenes ønske, slik det kom frem i BLOK sin interne undersøkelse fra 2013. Der en bedrift foreslo at vi kunne ha «praktiske besøk» for at kvaliteten på opplæring i bedrift skulle sikres bedre. I en overført

betydning kan man si at arbeidet med dette prosjektet er et svar til denne bedriften, og andre bedrifter som har ytret ønske om styrking av sin egen fagkompetanse.

I forskningen til Høst (red.) (2014) kom det frem at opplæringskontorene selv opplyste at kvalitet i opplæringen var der de hadde økt sin innsats i størst grad. Jeg har stilt meg spørsmål om kvalitet i opplæringen kan styrkes ut over det å ha fokus på god opplæring av læring inne på samlinger, og å følge opp lærlinger ved at de dokumenterer sitt arbeid elektronisk og besøke dem minimum to ganger per år i bedrift. Dette henger sammen med hva som var min uro, der jeg stilte meg spørsmål ved om bedriftene ikke hadde eierskap til en del av oppfølgingen av lærlingene sine. At vi på den ene siden blir flinkere og flinkere til det vi konkret tilbyr lærlingene, samtidig som vi ser at bedriftene overlater mer og mer til oss, og vi da mister noe av det nødvendige samarbeidet med bedriftene. Det er nettopp som en styrking av kvaliteten på opplæringen jeg har sett komme til syne i min forskning. Dette har skjedd gjennom tettere samarbeid lærling og fagansvarlig, elev og lærer, og at de har opprettet en felles forståelse for fagspråket. Mine medforskere har sagt at de ser nødvendigheten av at de må diskutere mer med sine lærlinger, men også at de selv har satt stor pris på oppfrisking av egen fagkunnskap. Og som en ytterligere forsterkning av egen fagkunnskap, vil jeg trekke frem de i ressursgruppen, som skrev i loggene at de fikk en bedre og bedre forståelse av stilformene for hver gang de deltok på samlinger. Dette handler igjen om det Dewey (2005) peker på, om at vi som er med på å styre handlingene til andre, står i fare for å overse den etterfølgende utviklingen som skjer hos dem vi styrer. I utgangspunktet knyttet jeg dette til lærere og instruktørers rolle. Dette handler også om slik BLOK har vært delaktige av styring av andres handlinger i en mer overført betydning. Der vi har tatt mye ansvar for kvaliteten på opplæringen til lærlingene, og ikke vært like flinke til å fange opp utviklingen fra bedriftenes side, der mange bedrifter ble mer passive i den faglige oppfølgingen i takt med at vi tok mer ansvar. Dette også handler om å bli både vitende og interessert i hva den andre holder på med (Dewey 2005). Som mine medforskere peker på i sine logger, der de sier noe om at de har blitt klar over at de har lært noe av sine lærlinger, og at de ser nødvendigheten av å diskutere mer i det daglige. Dette behovet for å diskutere mer med sine lærlinger, kan igjen knyttes opp til det Vygotskij (2012) kaller *kollisjonen* mellom vår tenkning og andres tenkning og at dette trenger å verifiseres. Dette behøver ikke

bare handle om at vi vil forstå vår egen tenkning ovenfor andres, men også at vi som er lærere, veiledere og instruktører trenger å forstå hva elever og lærlinger legger i sin forståelse før vi kan veilede de videre. Bedriftene som var med i prosjektet tok mer styring i oppfølgingen i bedrift, ved at de fikk noe konkret å knytte til den faglige tilbakemeldingen de gav til sine lærlinger. Arbeidet med stilformkortene har vært kilde til et konstruktivt og utviklende samarbeid jfr. Hartviksen og Kversøy (2008), både mellom fagansvarlige i bedrift og lærling, elev og lærer, BLOK og lærlinger men også alle på tvers i arbeidet i ressursgruppen.

For å svare på **hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøyet i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift**, kan jeg på bakgrunn av det jeg har pekt på ovenfor, som en bruk til å følge opp lærlinger i bedrift, si at stilformkortene kan være med på å stryke fagkompetansen til fagansvarlige i bedrift. Dette bekreftes i loggene både fra treff for fagansvarlige, men også fra utprøving av stilformkortene i bedrift. Videre kan bruken av kortene være et godt hjelpemiddel for vurdering av ferdige produkt, for å kvalitetssikre at valgt stilform er ivaretatt, som igjen kan overføres til en refleksjon over handling (Schøn i Hiim og Hippe 2001). Kortene også kan brukes som et hjelpemiddel i samarbeid, der den mer kompetente andre jfr. Vygotskij (i Dyste 2001) får en hjelp til å sette ord på hva og hvorfor man har gjort konkrete valg, knyttet til stilform. Dette igjen vil gjøre at den vi kaller den mer kompetente andre her, lettere kan bistå til hjelp til den lærende. Det vil si at kortene blir en stillas til de mer kompetente andre, som igjen er en stillas for de lærende. Slik vil jeg si at dette er i tråd med det Wood, Bruner og Ross (i Dyste 2001) har kalt Vygotskij sin teori for stillasbygging.

Om de som skal være støttende i en lærende situasjon er usikre på egen fagkompetanse, vil det naturlig nok påvirke den som styrer, hva som blir vektlagt i oppfølgingen av lærlingen. Det igjen kan føre til at det blir mye repetisjon og selvfølgelig lite fokus på det man selv er usikker på. Dette er i tråd med det Hiim og Hippe (2001) og Arnkværn og Dahlback (2000) peker på ved at gamle løsninger blir fastholdt relativt ukritisk, der de knytter dette til manglende språkliggjøring. Dette kjenner jeg igjen fra min tid da jeg gikk i lære, som jeg har skrevet noe om i egen førforståelse, der handlet det ikke om manglende faglighet, men mer



om fravær av språkliggjøring av faget. Og det og sette manglende språkliggjøring og usikker på egen fagkompetanse sammen, var noe jeg så en klar sammenheng i forrige prosjekt (Hope 2013). Og igjen som mange av mine medforskere har skrevet i sine logger, at det har vært godt med oppfrisking av egen fagkompetanse, og at kortene har vært til stor hjelp til å sette ord på stilformene.

Mesterlæretradisjonen (Nielsen og Kvale, 1999) er knyttet sterkt opp til samarbeid, som blir beskrevet gjennom praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Derfor må man også se mesterlære i sin opprinnelige form, der man brukte mange flere år på sin reise til fullverdig medlem av et praksisfellesskap. Og som en del av denne reisen, skulle man som svenn ut i verden (Nielsen og Kvale 1999) for selv på bakgrunn av hva man erfarte fra ulike bedrifter få grunnlag til kritisk refleksjon. I nyere tid kan man si at læretiden har blitt komprimert mye i forhold til hva den var tidligere. Mye av det handler om at mange nye fag har kommet inn som fellesfagene. Den tidligere allmennkunnskapen man fikk gjennom arbeidet med faget har måttet vike for mer skolepultbunden allmennkunnskap. Og ved at faget skal læres mer komprimert, vil jeg si at behovet for språkliggjøring har blitt enda viktigere. Dette er en grunn til at mesterlæretradisjonen har noen utfordringer, om det ikke fokuseres på å reflektere sammen og lære seg til å sette ord på det som naturlig kan språkliggjøres. Stilformkortene kan brukes som en støtte til denne språkliggjøring i bedriftene der mesterlæretradisjonen stadig er den mest brukte form i læringsarbeidet. Disse refleksjonene som svennene gjorde etter først å ha avlagt fag- eller svenneprøve, er nå en viktig del av læretiden, det at lærlingene kan vise at de reflekterer over egne handlinger. Dette er også noe som etterspørres i dagens fagprøver, der kandidatene skal vise at de kan vurdere kvalitet på egne arbeid.

## 6.2 Språk og kommunikasjon

Språk og kommunikasjon står sentralt i dette prosjektet. Slik Vygotskij (2012) legger stor vekt på at språk og tenkning er tett knyttet til hverandre, så tett at han mener vi er avhengig av språk for å vise at vi tenker. Språk er nødvendig for å kunne uttrykke det vi forstår til andre. Dette igjen handler i stor grad om det Dewey (2005) peker på i språkets betydning, for

overføringen av viten fra en mester til den lærende. Vygotskij og Dewey følger hverandre tett i sine fremstillinger av språkets betydning, men også behovet for samhandling. Vygotskij (i Dyste, 2005) peker på den doble kommunikasjonen, som først skjer på det sosiale plan, så på det indre plan. Han fokuserer også på viktigheten av å ha en mer kompetent andre, ofte læreren, som er klar over den lærende sin mulige sone for utvikling. På den måte kan man gi den nødvendige støtte for at den som er i læresituasjonen kan komme videre. Slik jeg har forklart metastilaset over, der stilformkortene kan fungere som en støtte til de som skal være en støtte for elever og lærlinger. Dette igjen vil jeg si kan ses på i sammenheng med det Dewey (2005) skriver om at utdanning handler ikke om å fortelle eller bli fortalt, men at det er en aktiv og konstruktiv prosess. Dette poenget er en bekreftelse på det Dewey (2005) peker på som utfordringen ved den allmenne oppfattelse av at overføringen av viten skjer, om den bare blir fortalt direkte fra for eksempel mester til den lærende. Slik jeg forstår både Vygotskij og Dewey i dette, handler det om å være i dialog. Skal man forstå hvor andres sone for mulige utvikling er, eller at undervisning ikke handler om å fortelle, må vi som undervisere og veiledere, lytte til og diskutere med våre elever og lærlinger. Dette var også det mine medforskere pekte på i sine logger, der de hadde oppdaget behovet for å diskutere mer med sine lærlinger. Eller som en av lærerne på Vg2 uttrykte, at bruk av bilder og tekst forsterker betydningen av kjennetegnet, og det igjen letter arbeidet med å nå ut med budskapet om stilformene. I denne sammenheng er det viktig å huske at dette er et verktøy for samtale- og refleksjon ikke en fasit på hvordan ting skal gjøres.

Mitt tredje forskningsspørsmål, som er: **Hvordan kan felles fagspråk styrkes ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet?** Dette forskningsspørsmålet handler om felles fagspråk, men språk i en mer generell betydning er også sentralt i bruken av kortene som jeg kaller et samtale- og refleksjonsverktøy. På den ene siden er det viktig å opprette en felles forståelse av språket jfr. Dewey (2005) for å få til en god kommunikasjon, og på den andre siden kan man da si at det fører til at den sosiale praksisen blir fruktbar (Lave og Wenger i Nielsen og Kvale, 1999) og gir læring. Slik mange av mine medforskere har pekt på i sine logger, har de nettopp opplevd både den sosiale praksisen fruktbar, der de bruker ord som: morsom; nyttig verktøy; lettere å sette ord på stilformene med kort; samtalen flyter lettere med kort, som igjen kan knyttes til den gode kommunikasjonen.

I den generelle del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011) peker de på at elever og lærlinger selv skal ta ansvar for utvikling av læring gjennom praksis. Og at i denne praksisen handler det om at en del sitter i hendene, og som til dels er avsatt som taus kunnskap. Det poengteres videre at: «Det er viktig å bevisstgjøre og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men gjenstand for refleksjon og debatt». I arbeidet med samtale- og refleksjonsverktøyet har jeg fokusert på det som lar seg språkliggjøre, og at den tause kunnskapen ikke skal degraderes i verdi i faget. I denne sammenheng vil jeg trekke frem boken til Mattias Tesfaye (2013); *Kloge hænder*, der han er tydelig på nettopp verdien i kunnskap man opparbeider seg gjennom arbeid man gjør mange nok ganger, til at kunnskapen sitter i hendene. Det handler ikke bare om kunnskap som ikke kan settes ord på, men som etter lang erfaring i faget kan handle om at man ikke lenger trenger ordene, som for eksempel å måle eller veie. Man kjenner det i hendene at en konsistens er riktig, eller som vi blomsterdekoratørfaget jobber mye med proporsjoner og bare vet at det er gode proporsjoner når vi har jobbet lenge nok med dette. Denne tause kunnskapen vil i mange settinger kunne overgå den talte kunnskap. Med det mener jeg at eksempelvis proporsjoner har sine idealmål, men med ulike materialer vil de oppleves ulikt, dermed må man ta hensyn til variasjoner, som nettopp den tause kunnskapen kan påvirke om den blir mer optimal, enn om man kun forholder seg til fastsatte mål.

Mitt fokus i dette prosjektet handler om å ta tak i det, at vi ikke skal la tradisjonene i faget om taus kunnskap være et alibi for å gjøre dårlig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2011), og se på hva som kan styrkes av fagspråk til bruk i kommunikasjon med kolleger, som ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet. Som Dewey (i Dyste, 2001) uttrykker: «Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring slik at det en deler, blir felleseie». Dette felleseiet vil jeg si handler om det som i dette prosjektet har utviklet seg til felles fagspråk. Slik Heidegger (i Hiim og Hippe, 2001) legger vekt på at språk handler om mening, og at språklig aktivitet er uløselig knyttet til å skape mening gjennom meningsfull aktivitet. Mine medforskere rapporterte at det meningsfylt å få støtte til å sette ord på stilformen gjennom et felles fagspråk, slik de uttrykte det i sine logger, der de skriver at dette blir enklere med kortene.

Og videre kom det fram i logger fra ressursgruppen at de satte stor pris på å få være med på dette arbeidet.

På den ene siden har bruken av stilformkortene har gitt oss tilgang til tidligere erfaringer gjort i faget. Slik utviklingen av faget skjedde spesielt på 1990-tallet, og slik de 5 stilformene slik vi kjenner de i dag, da ble presentert i ny lærebok (Kristoffersen, 2007 (første utgave 1997)). Her har språket på en stedfortredende måte gitt oss tilgangen til disse tidligere erfaringer jfr. Dewey (2005). På samme måte som Dewey (2005) peker på at vi kan bruke kunnskap om tidligere erfaringer til å utvide og berike nåtidens erfaringer, har jeg sett at bruken av stilformkortene førte til mange gode diskusjoner rundt faglige arbeid. De ble da ikke bare brukt som en bokstavelig tolkning av det som var skrevet på hvert enkelt kort, men mer som en døråpner til forståelse av hva som kunne ligge av muligheter i det enkelte kjennetegn.

På en annen side så var nettopp det å bruke språket fra tidligere erfaringer slik de er presentert på stilformkortene, og spesielt slik de var i bruk i første aksjon en utfordring. -En utfordring av en slik art som Gadamer (2010) peker på ved at det i utgangspunktet er umulig å beskytte en tekst for misforståelser. Ikke nok med at dette er utfordrende i seg selv, kortene har kun deler fra helheten presentert på hvert kort. Og dette erfarte vi at gjorde stilformkortene enda mer sårbare for misforståelser. Denne utfordringen kan forståes i lys av det Gadamer (2010) skriver om den hermeneutiske regelen, der man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten. Som et svar på første forskningsspørsmål: **Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet?** Bli det nødvendig å være bevisst på de utfordringene man står ovenfor ved å ta deler, som her kjennetegn fra stilformene, og presentere de alene uten å være bevisst på at dette må forstås i sammenheng med helheten, som her er hele den håndverksmessige tradisjonen med stilformen. Stilformene er også deler av en større helhet, som i faglige arbeider må ta hensyn til komposisjon og virkemidler for å oppnå dette. En annen helhet som er viktig i forståelsen av stilformene er hvordan de er påvirket av tidligere stilepoker og slik sett forstå hvordan uttrykk på blomsterarbeid har blitt og fortsatt blir påvirket av strømninger i

samfunnet. Så det som jeg peker på som deler og helhet i dette prosjektet, handler om at helheten som stilformene, er igjen deler av en større helhet. Dette er med på å gjøre faget både spennende og komplekst. For å ta vare på fagets tradisjoner, eller stilformene som er fokuset i dette prosjektet, i utviklingene av samtale- og refleksjonsverktøyet, ble det nødvendig å tilføre spørsmål og utfordringer til å reflektere over hvordan stilformen blir ivaretatt, når man skal jobbe med ett og ett kjennetegn. Det var noe av denne utfordringen jeg vil si ble belyst på et av møtene i ressursgruppen, da vi kom frem til at kortene kunne trenge en forklaring til bruk, slik at de ikke ble sett på som en fasit. Det er viktig å ha med i svaret på mitt andre forskningsspørsmål, som er: **Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?** Det jeg viser til her med både behovet for å se delene i forhold til helheten og helheten i forhold til delene, og utfordringene ved at misforståelser lett oppstår i møte med en tekst.

Dette må også tas hensyn til både i dialog og i praktisk arbeid. Det praktiske handler i dette prosjektet om å kunne lage blomsterarbeid der man bruker kjennetegnene for å ivareta valgt stilform. Og i dialogen handler det om å bruke stilformkortene som hjelp til å opprette en felles forståelse av fagspråk og begreper. Det igjen er en måte å forstå hva Vygotskij (2012) peker på i hvordan forholde seg til begrep. At begrep ikke er isolert, stivnet og uforanderlige ting. Når mine medforskere skriver i sine logger at stilformene blir mer og mer forståelig for hver gang, da kan det være at de har sett på begrepene på ny for hver runde. Det igjen vil jeg si er i tråd med det Gadamer (2010) poengterer ved at vi tar alltid med oss våre tidligere erfaringer i møte med å forstå en tekst, og at vi ikke kan oppdage det samme to ganger. Dette er en annen måte å forstå det Vygotskij (2012) videre skriver om begrep, at det er en aktiv del av den intellektuelle prosessen og er med på å tjene kommunikasjonen, forståelsen og problemløsningen. Så det Vygotskij peker på her, handler om, i takt med at vi som jobber med stilformkortene får bedre tak på begrepene som de representerer, vil det lette forståelsen og tjene kommunikasjonen. Det igjen er nettopp slik mine medforskere har uttrykt, at kommunikasjonen fløt lettere med hjelpekort.

### 6.3 Forståelse

Det jeg viser til her, er viktig å ha med til svar på mitt andre forskningsspørsmål: **Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?** I prinsipper for opplæringen står det om læreres og instruktørers kompetanse og rolle:

Som tydelige ledere skal lærere og instruktører skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene. Dette krever klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet.

(Utdanningsdirektoratet, 2012).

Her tenker jeg at det er høye krav som stilles. Det er helt klart at lærere i videregående skole trenger å jobbe for å få elevene til utvikle en interesse for, og engasjement i arbeidet med, faget, før man presenterer fagets stilformer, og hvilke betydning de har for faget. Jeg vil i denne sammenheng trekke frem hva noen uttrykte i BLOK sin interne undersøkelse fra 2013, der de skrev at de opplevde at vi (BLOK) jobbet med noe som ikke var relevant i forhold til det de jobbet med i bedrift. Da vil instruktør i bedrift ha utfordringer med å ivareta kravene som står i prinsipper for opplæringen, om de selv ikke ser formålet med opplæringen. Og det er i denne sammenheng jeg ser at vi fra opplæringskontorets side kan bli flinkere til å møte bedriftenes behov. Da mener jeg ikke at vi skal sette deler av undervisningen til side, selv om noen bedrifter ikke ser nødvendigheten av det. Vi må komme i dialog med bedriftene, slik at vi kan finne ut mer om hvorfor de opplever det unødvendig. Dette er i tråd med hva jeg presenterte i min uro om at enkelte bedrifter ikke så verdien av hva vi jobbet med på BLOK og hva de kunne tilby i bedrift. Slik at vi til sammen kunne tilby en helhetlig undervisning av fagets kompleksitet og mangfold. Jeg mener å se en endring av forståelsen av å jobbe med alle stilformene, selv om ikke alle blir praktisert i bedrift. Dette har skjedd i den senere tiden, og kan ha en sammenheng med at jo tryggere bedriftene føler seg på stilformene, bedre forståelse har de for at det er nødvendig som en helhetlig kunnskap i faget.

Gadamer (2012) peker på det hermeneutiske problemet, om hvordan overleveringen bør skje på en fordomsfri og fornuftig måte. Det er nødvendig å være åpen for hva teksten sier, men denne åpenheten må også være fornuftig. Mangler det fornuft inn i denne åpenheten, kan egne tolkninger gjøre teksten ubegripelig i forhold til hva den egentlig formidler. Dette vil jeg si kan knyttes til erfaringene jeg gjorde da kortene i første aksjon ble brukt, kanskje fordomsfritt, men uten fornuft. Så for å ivareta fornuften i overleveringen, var bruk av underspørsmål nødvendige for den helhetlige forståelsen for hvordan det enkelte kjennetegnet skulle knyttes til stilformen den tilhører. En annen fornuftig måte kan være å knytte det til en praktisk handling, eller en konkret situasjon. Som igjen kan knyttes til det Nielsen og Kvale (1999) peker på, at vi må strebe etter å unngå den doble abstraksjonen, så vel i læringsinnhold som læringsituasjon. Der læringsinnholdet kan bli for abstrakt, slik vi opplevde det på det siste ressursgruppemøte. Der så vi på om flere kort hadde kompliserte setninger, og vi tok frem kortet fra den vegetative stilen, der det stod at arbeidet må være i balanse slik naturen er i balanse. Det var ikke setningen i seg selv som var for komplisert, men det opplevdes for abstrakt, siden ingen helt klarete å sette ord på hvordan naturen er i balanse. Det ble for mange muligheter, er det det store landskapet, et mindre utsnitt, eller kan man se på en enkel plante... På den ene siden kan man spørre seg, hvordan naturen er i balanse sett fra en biolog<sup>1</sup> sin side. De vil si at naturen alltid endrer seg, og at den økologiske balansen ikke er en statisk tilstand. Er dette da noe vi som blomsterdekoratører må forholde oss til, når vi skal lage blomsterarbeider i et vegetativt uttrykk? Vil et blomsterarbeid i vegetativ stil som bevisst er laget i ubalanse, kunne forsvares ved at man har vurdert naturen i ubalanse? Dette er utfordringer som ikke er synliggjort i den helhetlige beskrivelsen av den vegetative stilen i læreboken (Kristoffersen, 2007). Denne utfordringen er også noe jeg vil knytte til Gadamer (2012) og det han peker på om at overleveringen må skje på en fordomsfri og fornuftig måte. Og at dette ene kjennetegnet ikke blir løsrevet fra helheten, der troverdighet i forhold til hva som vokser sammen og hvordan hver enkelt plante vokser, også vil påvirke uttrykket på arbeidet. Vi må alltid ha med fornuften inn i våre tolkninger av hvert enkelt kjennetegn. Det står riktignok i læreboken at arbeidet må være i balanse, og at det skal domineres av det naturlige. Dette med hva som er naturlig er også noe som er utfordrende, for slik dyrking av blomster til salg nå er, kan det være i stor

---

<sup>1</sup> [http://www.biologforeningen.org/enbiolog/topic.asp?TOPIC\\_ID=4359](http://www.biologforeningen.org/enbiolog/topic.asp?TOPIC_ID=4359)

kontrast til hvordan de vokser naturlig. Så en annen side av dette blir behovet for å diskutere hva som er naturlig. Etter å ha diskutert dette, så de at ulike måter å se på naturens balanse på, kan brukes i ulike blomsterarbeider. Vi kom frem til at det er viktig å se på plassering av tyngdepunkt, og at i naturen er mange elementer som trær og en del mindre planter, har tyngdepunktet i toppen. Det igjen må tas hensyn til, med hvordan et blomsterarbeid kan få en god balanse for å se på hvordan andre elementer kan veie opp, eller hvordan disse materialene blir plassert i forhold til hverandre. Dette er et eksempel på utfordringer som kan dukke opp om teorien blir for abstrakt i forhold til den praksis den er ment å knyttes til. Det igjen er et eksempel på Dewey (2005) og det han peker på, om at det er viktig med en praksisnær tilnærming. En abstrakt lærings situasjon med bruk av stilformkortene, vil være om de brukes alene til å prøve å forstå stilformen de er knyttet til. Enten at de kun ser på det ene bildet som er på kortet, men også om de leter etter et fast svar på det enkelte kjennetegnet. Så der Nielsen og Kvale (1999) skriver at all læring er innholdsrettet og situert, vil jeg si at overført til bruk av stilformkort, vil det være når elever og lærlinger viser at de har forstått kjennetegnene og stilformene gjennom praktisk handling. Som når de kan overføre betydningen av hvert enkelt kjennetegn fra produkt til produkt. At de ikke bruker et kjennetegn kun på en fast måte. Som for eksempel fra det vegetative, der de skal vise plantens naturlige vekst. Det holder ikke da om de har vist vekst i ett arbeid på en hensiktsmessig måte, og velger å bruke samme virkemiddel til et annet materiale om det har en annen vekstmåte. Læringen har skjedd når de ser hva kjennetegnet har av muligheter, og at det gir ulike svar på ulike produkt. Det igjen handler om det Gadamer (2010) peker på når han skriver at forståelse ikke primært handler om å forstå bedre, heller det å forstå annerledes.

Det blir viktig, også i denne sammenheng å se på; **Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsvertøyet?** Her må det legges til rette for at teksten ivaretar fagets tradisjoner, som i dette prosjektet fokuseres på fagets 5 stilformer. Og i den sammenheng, ta hensyn til det Gadamer (2010) peker på ved at fortolker og opphavsmann har en historisk avstand. På den måte la teksten være så åpen at teksten nå og i fremtiden kan forstås ut fra den situasjonen vi befinner oss i til en hver tid. Hvordan vi bruker kortene,



handler også om at de som leser teksten på kortene er åpne for hva som ligger av muligheter og hva teksten sier oss jfr. Gadamer (2010).

## 6.4 Refleksjon

Fokus på refleksjon i dette prosjektet er en del av både samarbeidet, språk og kommunikasjon og forståelse. Hvordan fokusere på refleksjon til mitt andre forskningsspørsmål: **Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?** Så vil det være nødvendig å legge til rette for som det Schøn (i Hiim og Hippe, 2001) beskriver som refleksjon i handling. Kortene kan da brukes underveis som en kvalitetssikring av at valgt stilform blir ivaretatt.

Fra møtene i ressursgruppen reflekterte deltagerne også over utfordringen i både bruken av kortene, og som en sa, at hun hadde lent seg for mye til kortene som en fasit. Sammen reflekterte vi også rundt utfordringene vi stod ovenfor i utviklingen av kortene. Det har vært utfordringer ved setninger som lett kan misforstås, og kjennetegn som berører flere stilformer, og som da igjen kunne brukes på en måte som skapte misforståelser. Og som svar på mitt første forskningsspørsmål; **Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet?** Det var hovedfokuset på ressursgruppemøtene, hvordan vi skulle utvikle kortene slik at forståelsen for stilformene ble godt ivaretatt. For hvert steg vi tok i utviklingen av kortene, stoppet vi opp og reflekterte over handlingen jfr. Schøn (i Hiim og Hippe, 2001). I tillegg til å reflektere underveis på møtene, fikk deltagerne i ressursgruppen mulighet til å teste kortene etter forbedringer i bedrift, for så å ta erfaringene med tilbake til ressursgruppen. Slik sett ble det reflektert over handling ved bruk av kortene, hele tiden med fokus på å ivareta stilformene.

Schøn (i Nielsen og Kvale 1999) peker på at det er mesteren i praksis som reflekterer og gjør fagets tenkning synlig for lærlingen. I dette poenget til Schøn, blir det viktig å skille mellom hva som er hensiktsmessig i presentasjon av nye tema, og muligheter lærlingene bør ha for å kunne reflektere selv både i og over handling, når de har gjort seg mer kjent med faget. På

en side vil jeg til det si at det kan i mange nye situasjoner være nødvendig med en med mer erfaring, til å invitere andre inn i sine refleksjoner. Men på en annen side er det nødvendig for elever og lærlinger å reflektere over egne og andres handlinger for å bevisstgjøre seg sin egen læring. Slik Søndena (i Bie, 2010) peker på at refleksjon er en prosess, som gjør deg i stand til å lære, og oppdage, som igjen kan føre til en forandring av praksis. I arbeidet i ressursgruppen, men også i første aksjon, hadde alle gode refleksjoner rundt sine erfaringer med bruk av kortene. På en side kan man si at kjennetegnene på stilformkortene i første omgang har blitt utarbeidet i forbindelse med ny lærebok av Runi Kristoffersen (2007) og hennes medforfattere. Og at de hadde reflektert over hva som var kjennetegnene til de ulike stilformene, før jeg igjen brukte det som utgangspunkt for stilformkortene. Det er helt klart at det er Kristoffersen (2007) som gjennom sin lærebok har gjort fagets tenkning synlig i første omgang jfr. Schön (i Nielsen og Kvale, 1999). På en annen side vil det være nødvendig for alle som bruker stilformkortene i fremtiden å reflektere over hva som ligger til grunn for hvert enkelt kjennetegn, og hvordan støtte seg til det, for å oppnå et best mulig resultat i forhold den valgte stilformen.

## 7.0 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE

Dette aksjonsforskningsprosjektet har vist at det har vært til stor hjelp for fagansvarlige i bedrift å ha et konkret og enkelt verktøy til bruk av oppfølging av lærlinger i bedrift. Dette samtale- og refleksjonsverktøyet (som består av små kort) har blitt til gjennom flere aksjoner på en periode på ca. 10 måneder. Utgangspunktet for å lage et slikt verktøy kom på bakgrunn av tidligere forskning som viste til at fagansvarlige i bedrift hadde manglende fagspråk, men også mangler innenfor den faglige kunnskapen. Det var også et ønske om at fagansvarlige i bedrift skulle få mer eierskap til lærlingenes faglige utvikling. Tidlig i dette prosjektet oppdaget jeg verdien av dette verktøyet også i undervisning både for lærlinger, men også elever. Målet med verktøyet var at det skulle være enkelt i bruk, slik at det kunne bli en naturlig del av den daglige oppfølgingen av lærlingene. Utfordringer ved å forenkle disse fagtradisjonene, som er tatt tak i her, var at misforståelser lett oppstod. Så selve prosjektet handlet mye om utviklingen av verktøyet og hvordan dette kunne bli, for å fungere best mulig. I denne utviklingen ble det viktig å ha fokus på at fagets tradisjoner, eller deler av disse tradisjonene, ble godt ivaretatt og at det lå til rette for å opprette en felles forståelse for fagspråk.

Data ble innhentet primært fra logger deltagerne skrev etter ulike aktiviteter fordelt på tre aksjoner. Det ble i alt mange logger, det vil si mye data som skulle bearbeides. Valget av Grounded theory som metode for analyse av data var hensiktsmessig. Jeg hadde mye data og hadde ikke låst meg opp til en fast problemstilling eller forskningsspørsmål. Ønsket var at jeg på bakgrunn av funn i data, skulle finne retningen for hvordan prosjektet ble ført videre. Som forsker har jeg oppdaget mulighetene som ligger i Grounded theory – metoden. Det å la data føre prosjektet videre, ble en videreføring av hva som var ønsket for hva jeg skulle oppnå, at stemmene til ulike aktører i bransjen skulle bli hørt. Utfordringen lå mer på å fange opp det uforutsette. Det som jeg ikke hadde sett for meg, var nok denne veldige begeistringen for verktøyet. Dette var selvfølgelig gledelig, likevel hadde verktøyet slik det helt innledningsvis var laget, en del utfordringer for bruk slik det var tenkt. Dette var til dels planlagt, for å få opp diskusjoner rundt kortene, og noen uforutsette utfordringer kom også opp. Det jeg ikke hadde sett for meg, var hvor ukritisk noen av medforskerne brukte

verktøyet, og da fungerte det mot sin hensikt. Dette måtte også tas hensyn til i den videre utviklingen av verktøyet/ kortene.

På bakgrunn av funn fra dette prosjektet, ser jeg at deltagerne som har vært med har blitt mer bevisste på hvor de står og hva de trenger å jobbe mer med. De viser at de har fått mer eierskap til den faglige oppfølgingen, og de sier selv de ønsker en forbedring. Bruk av verktøyet viser at deltagerne blir engasjert, utvikler seg selv og opplever eierskap. Prosessen bidro til reelle endringer i utviklingen av felles fagspråk, endringer i veiledningspraksis på arbeidsplassene og opplevelse av deltagelse (eierskap) i utviklingsprosessen. Det var tydelig at dette skapte refleksjon, hadde reelle konsekvenser for praksis og er utviklende for å snakke fag. Det viser også at verktøyet må være enkelt å bruke for at det skal fungere. Videre kom det tydelig frem at deltagerne opplevde mestringsfølelse og glede ved at de fikk være med på utviklingen av kortene. Gjennom bruken av dette verktøyet, slik vi har erfart i dette prosjektet, kan man si at dette handler om hermeneutikk i praksis.

Som en videreføring av Grounded theory-tanken, valgte jeg teori på bakgrunn av funn fra analysen. På den måten ble valget av teori hensiktsmessig i forhold til prosjektets utvikling. Jeg har støttet meg til den sosiokulturelle læringsteorien fra et pedagogisk ståsted, med Dewey, Vygotskij, og mesterlæretradisjonen som de viktigste. I tillegg har Gadamer med sitt fokus på forståelse vært til stor hjelp til forsterking av mine funn.

Videre i oppsummering av dette prosjektet vil jeg se på om jeg har svart på min problemstilling, som er: *Hvordan utvikle og bruke samtale- og refleksjonsverktøy i blomsterdekoratørfaget for å styrke felles fagspråk basert på fagets tradisjoner.* Jeg valgte å konkretisere problemstillingen med å lage meg tre forskningsspørsmål. Og ved å svare på disse tre spørsmålene, vil jeg si at det igjen gir meg et fylldigere svar på min problemstilling.

Så til svar på første forskningsspørsmål: *Hvordan ivareta fagets tradisjoner i utviklingen av samtale- og refleksjonsverktøyet?* Fagets tradisjoner handler om i dette prosjektet fagets 5

ulike stilformer. Først og fremst jobbet vi med at de påstandene som ble klipt rett ut av læreboken (Kristoffersen 2007), ble bearbeidet til at de i minst mulig grad stod i fare for misforståelser. Vi oppdaget at det fortsatt var sårbart, og for enda bedre ta vare på hver enkelt stilform sin særegenhet, trengtes de ytterligere å bearbeides. Så i arbeidet i ressursgruppen kom vi frem til at underspørsmål til hvert kjennetegn i større grad ville ta vare på stilformene.

Svar på mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan bruke samtale- og refleksjonsverktøy i undervisning i skole/ på BLOK og ute i bedrift?* Jeg har sett at de fungerer godt som en støtte for fagansvarlige i bedrift, der de får oppfrisket og styrket sin fagkompetanse og fagspråk. Og den støtten får fagansvarlig, samtidig som de kan følge opp sine lærlinger i veiledning knyttet til produkter lærlingene lager. Så kortene kan brukes til oppfølging av lærlinger i bedrift, også der fagansvarlig har vært usikker på egen fagkompetanse knyttet til stilformene. I skole, på BLOK men også i bedrift, fungerer de godt som verktøy i planlegging av blomsterarbeid i den delen som omhandler fagets stilformer. De fungerer godt underveis i et arbeid, der elever eller lærlingene trenger å sjekke om de er på rett vei i forhold til valgt stilform. Jeg har sett at kortene fungerer best der man jobber sammen, og har noen å diskutere med. Jeg har brukt kortene som en introduksjon av ny stilform for ferske elever, der jeg satte to og to sammen for å diskutere de ulike kjennetegnene. Ikke alle kjennetegnene var like enkle for elevene å forstå, men vi hadde gode diskusjoner i plenum. Og etter denne måten å introdusere ny stilform til elevene på, så jeg at de hadde en bedre forståelse når de startet det praktiske arbeidet. Stilformkortene, eller samtale- og refleksjonsverktøyet fungerer også godt til å vurdere ferdige arbeid, slik de ble testet ut i første aksjon, men også til bruk i egen undervisning, når elever og lærlinger har fremlegg for hverandre. Og kortene fungerer som hjelp når de forklarer hvordan de har jobbet med stilformen, som en kvalitetssikring på at alle kjennetegnene er ivaretatt.

Til slutt vil jeg her svare på mitt tredje forskningsspørsmål: *Hvordan kan felles fagspråk styrkes ved bruk av samtale- og refleksjonsverktøyet?* En måte å styrke felles fagspråk på er når man er med på å opprette en felles forståelse for fagspråket, som i dette tilfellet blant

annet er forståelsen for stilformene. Så ved bruk av stilformkortene har forståelsen for hva som ligger i dekorativ, formal, klassisk, transparent og vegetativ stil blitt styrket. For til hver stilform følger det fra 4 – 8 små kort med kjennetegn for den enkelte stilform. Og i samtale mellom de som bruker kortene, opprettes en felles forståelse for hva som ligger av betydning i begrepene. Til en mer overført betydning, kan fagspråket som går ut over det som har vært fokuset her også styrkes, om bruken av stilformkortene inspirerer til mer diskusjon mellom for eksempel fagansvarlig og lærling, som nettopp kom frem i flere logger at kortene førte til.

En måte jeg har tenkt vi kan jobbe med stilformkortene på i fremtiden, er når vi ute i bedrift på halvårssamtaler. Der har vi alltid en gjennomgang av et eller flere arbeid lærlingene har laget, og i den sammenheng kan vi bruke kortene, og på den måten også invitere bedriftene inn i bruken av kortene. Etter å ha brukt de i undervisning både med elever på voksenopplæringen og med lærlingene, ser jeg at de fungerer godt nå med underspørsmålene. Dette kan også ha en sammenheng med at jeg har blitt mer bevisst på bruk i egen undervisning. Som sagt opplevde jeg de til stor hjelp som en introduksjon av ny stilform til voksenopplæringselevne på BLOK. I arbeidet med dette prosjektet har jeg sett betydningen av å ha et tettere samarbeid med bedriftene: Hvor mye mer de tar tak i opplæringen i bedrift, når de blir invitert med i for eksempel et prosjekt, som her, eller lyttet til å bli tatt på alvor; at det er viktig at stemmene til bedriftene blir hørt når vi gjør vedtak som vil berøre dem. Dette har jeg tatt med i nytt prosjekt som jeg nå er med på. Der er jeg med i en prosjektgruppe for utarbeidelsen av en Oslostandard for faget Prosjekt til fordypning i videregående skole. Det at opplæringskontorene har blitt invitert med i et slikt prosjekt, henger tett sammen med hva som kom frem i St. Meld 20 (2012-2013)(2013), der de peker på en mulighet til at opplæringskontorene kan bidra mer aktivt inn i faget prosjekt til fordypning. I forbindelse med det prosjektet har vi egne faggrupper. I vår faggruppe har jeg fått med flere fra ressursgruppen, som en videreføring av det samarbeidet vi hadde der. Og min erfaring ved at bedriftene blir mer engasjert når de blir invitert med, har jeg tatt med

meg inn i det prosjektet. Og vi fra BLOK sin side lagde en spørreundersøkelse<sup>2</sup> til våre medlemsbedrifter om blant annet deres erfaringer med elever på praksis, og hvilke behov og ønsker de hadde i den sammenheng.

Noen temaer som er berørt i dette prosjektet, men som jeg har valgt ikke å fordype meg i, men kan være noe å forske videre i, er: hvordan dette verktøyet vil fungere for de som ikke har jobbet med det tidligere, og kun tar det i bruk uten noen videre introduksjon utover at det skal følge med en enkel «bruksanvisning». Hva med de som har vært med i prosjektet, hvordan er interessen for kortene, når den første interessen har lagt seg, er kortene like aktuelle etter en stund? Eller det spørsmålet jeg stilte meg, om det var en sammenheng mellom det at bedriftene tok mindre ansvar i takt med at BLOK, men også andre opplæringskontor jfr. forskning til Høst (red.)(2014), tok mer ansvar for den faglige oppfølgingen.

---

<sup>2</sup> [https://docs.google.com/forms/d/1-OmdIRAL6I-G7LES4cle1a3hcZyFg-O6SzvGQpKhW0I/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1-OmdIRAL6I-G7LES4cle1a3hcZyFg-O6SzvGQpKhW0I/viewform?edit_requested=true)

## LITTERATURLISTE

Arnkværn, Inger Johanne og Dahlback, Jorunn, (2000). *Kransen*, Hovedoppgave, Høgskolen i Akershus

Bie, Kristin, (2010). *Refleksjonshåndboken*, Oslo: Universitetsforlaget

Charmaz, Kathy, 2. utgave (2014). *Constructing Grounded Theory*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE

Dalland, Olav, 4. utgave (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dewey, John, (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim

Dysthe, Olga, (red.)(2001). *Dialog, samspill og læring*, Oslo: Abstrakt forlag as

Gadamer, Hans Georg, (2010). *Sannhet og Metode*, Oslo: Pax Forlag AS

Hartviksen, Marit og Kversøy, Kjartan Skogly, (2008). *SAMARBEID OG KONFLIKT – to sider av samme sak*, Bergen: Fagbokforlaget

Hiim, Hilde, (2010). *PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING, Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hiim, Hilde og Hippe, Else, (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Hjälmhult, Esther, Giske, Tove og Satinovic, Milka (Red.), (2014). *Innføring i grounded theory*, Oslo/ Trondheim: Akademika forlag

Hope, Anita, (2013). *BEVISTGJØRING AV BEHOV OG ØNSKER KNYTTET TIL VEILEDNING I BEDRIFT*, Høgskolen i Oslo og Akershus

Høst, Håkon, (2014). *Opplæringskontorene i norsk fagopplæring*, Forelesning Nordisk LPA-konferanse Lillestrøm

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Christoffersen, Line, (2010). *Introduksjon til SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE*, Oslo: Abstrakt forlag



Kristoffersen, Runi, 2. utgave, (2007). *Blomsterdekorering og formgivning*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kversøy, Kjartan Skogly, (2005). *Etikk – en praktisk vinkling*, Bergen: Fagbokforlaget

Levin, Morten, (2012). *Academic integrity in action research* i Action Research: SAGE

McNiff, Jean and Whitehead, Jack, (2012). *Doing and Writing Action Research*, London, Thousand Oaks California, New Delhi, Singapore: SAGE

Moen, Jan Steinar og Skaansar, Ingrid Ulstad, (1985). *Å dekorere med blomster*, Oslo – Bergen – Stavanger – Tromsø: Universitetsforlaget AS

Nielsen, Kurt Aagaard, (2004). *Aktionsforskningens videnskabsteori*. I Fuglesang, Lars og Olsen Poul Bitsch (2004) (red.). *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Slemmen, Trude, 2. utgave (2014). *Vurdering FOR læring i klasserommet*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tesfaye, Mattias, (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*, Viborg: Gyldendal Danmark

Tveiten, Sidsel, 3. utgave (2011). *Veiledning – mer enn ord...*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Vygotskij, Lev S., (2012). *Tenkning og tale*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Linker:

Biologforeningen, (2007). *Spør en biolog*. Hentet fra:

[http://www.biologforeningen.org/enbiolog/topic.asp?TOPIC\\_ID=4359](http://www.biologforeningen.org/enbiolog/topic.asp?TOPIC_ID=4359)

BLOK, (2015). Spørreundersøkelse, – bedrifter:

[https://docs.google.com/forms/d/1-OmdIRAL6I-G7LES4cle1a3hcZyFg-O6SzvGQpKhW0l/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1-OmdIRAL6I-G7LES4cle1a3hcZyFg-O6SzvGQpKhW0l/viewform?edit_requested=true)

Høst, Håkon, (Red) (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift*. (NIFU- rapport nr 12-2014). Hentet fra: <http://www.nifu.no/files/2014/04/NIFUrapport2014-12.pdf>

Høst, Håkon, Skålholt, Asgeir, Nyen, Torgeir, (2012). *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*.

(NIFU, FAFO, Arbeidsnotat 10-2012). Hentet fra:

<http://www.nifu.no/files/2013/01/NIFUarbeidsnotat2012-10.pdf>

St. meld. Nr. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q>

Utdanningsdirektoratet, (udatert). *Læreplan i blomsterdekoratørfaget Vg3 / opplæring i bedrift – kompetansemål*. Hentet 30. april 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/BLD3-02/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1579775102>

Utdanningsdirektoratet, (2012). *Læringsplakaten, Prinsipp – for – opplæringa*. Hentet 30.

april 2015 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet, (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 30. april 2015 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet, (2015). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser*. Hentet 30. april

2015 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Samfunnskontrakten/>

Utdanningsdirektoratet, (2010). *Individuell vurdering, for fag- og svenneprøve*. Hentet 30. april 2015 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/VII-Sarskilde-foresegner-for-fag--og-sveineprova-og-kompetanseprova/>