

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2020

Dybdelæring og progresjon for frisørelever
En kvalitativ undersøkelse om skolens tilrettelegging på Vg1FBIE

Trine Borgen Lindviksmoen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Takk

*En epoke i livet er nå over, og med det begynner også en ny.
Takk for fire flotte, fantastiske, frustrerende og fine år.*

*Takk til Arne Roar
som var min veileder de to første studieårene.
Du fikk meg til å tro på at dette kunne jeg klare.*

Takk til alle medstudenter som har bidratt til gode diskusjoner på samling.

*Takk til en trygg og tålmodig læringsgruppe.
Dere har bidratt til inspirerende og interessante samtaler.
Takk for veiledning, råd og støtte og ikke minst lykke til med deres prosjekter.*

*Takk til Evi
som har vært og er en dyktig og dedikert veileder for meg de to siste årene.
Takk for din tålmodighet med meg når jeg ikke har forstått.
Jeg ville ikke klart dette uten din støtte.*

*Takk til mine venner
som jeg har kunnet komme til å være sliten, sur og stolt.
Ikke minst takk for hjelpen med korrekturlesing og arbeidet med engelsk oversettelse.*

*Takk til min familie.
Dere har støttet meg og vært min sikre havn i alt dette ukjente.
Ikke visste jeg at vårt liv sammen, ble satt på vent.
Takk for at dere har vært der under
både latter og gråt*

*En uforglemmelig epoke i livet
Tusen takk.*

Sammendrag

Elever skal få mulighet til å lære seg yrkesrelevante arbeidsprosesser i tråd med samfunnet og arbeidslivets behov. Det skal legges til rette for tidlig yrkesspesialisering, praksisnære og yrkesrelevante arbeidsprosesser. Dette krevde en endring i fag- og yrkesopplæringen for utdanningsprogrammet Vg1 Design og håndverk med 52 yrker, dermed måtte det bli et smalere Vg1 for å kunne imøtekomme disse behovene. Det nye yrkesfaglige utdanningsprogrammet ble endret til Vg1 Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (Vg1FBIE), som fører til seks yrker. Vg1FBIE trer i kraft høsten 2020, sammen med Fagfornyelsen. Fagfornyelsen blir den nye norske skolereformen, etter Kunnskapsløftet. Målet er å skape et verdiløft, ved å sikre at innholdet gir mer og bedre læring til alle elever. Dette skjer med utgangspunkt i nye læreplaner for fag, og en ny Overordnet del av læreplan. Underveis i arbeidet med fagfornyelsen ble det bestemt at alle elever skal få mer tid til dybdelæring, og mer sammenheng mellom fagene. Dette skapte nysgjerrighet og interesse hos meg, derfor handler dette masterarbeidet om dybdelæring og progresjon. For å tilegne meg kunnskaper, forståelse og innsikt valgte jeg en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsen ble gjennomført med semistrukturerte intervjuer, og intervjupersonene var lærere med frisørfaglig yrkesbakgrunn og veiledere i frisørlærebedrifter. Problemstilling ble som følger: *Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?* For ytterligere innsikt i hvordan frisørelever kan oppnå dybdelæring og progresjon ble læring og utvikling belyst med utgangspunkt i Lave, Wenger, Nielsen, Kvale og Säljö, samt det didaktiske perspektivet med Hiim og Hippe. Samtidig knyttet det til å være en perifer deltaker til full deltakelse, til slutt å bli et fullverdig medlem i et praksisfellesskap. Så, Mesterlære, som innebærer å lære av en mester, samt brødrene Dreyfus sitt arbeid med ferdighetstilegnelse. Vygotskys arbeid med den proksimale utviklingssonen har òg vært vesentlig i dette arbeidet.

Funnene i dette masterarbeidet viser at dybdelæringsbegrepet innebærer å arbeide med yrkesrelevante arbeidsoppgaver i reelle frisørfaglige situasjoner. Om det skal foregå dybdelæring på Vg1FBIE, er det avgjørende at lærerne har frisørfaglig kompetanse. Det viste seg også at sosial kompetanse var den viktigste kompetansen de kommende lærlingene burde inneha før de entret frisøropplæringen i bedrift.

Summary

In-depth learning and progression for hairdresser students

Students should be given the opportunity to learn trade specific processes in line with the needs of society and the work-life. Early vocational specialization, occupational-related and relevant practical processes will be facilitated. In order to meet these needs, it required a change in vocational education and training level 4. The educational program Design, and crafts with 52 vocations, had to become a narrower educational program. The new vocational education program will be Hairdressing, floral, interior and exposure design (Vg1FBIE) and it will now only be leading to six vocations. These changes will take place together with the subject renewal in the autumn of 2020. This will be the new Norwegian school reform, following the guidelines in the Knowledge Promotion Reform. The aim is to increase values, making sure the content will improve learning to all students. This will happen on the basis of new curriculums and a new overriding part of the curriculum. During the work with the renewal, it was determined that all students will have more in-depth learning, and more correlation between the subjects. This awakened my curiosity and interest, which is why this master thesis will be about in-depth learning and progression. In order to acquire knowledge, understanding and insight, I chose a qualitative approach conducted with semi structured interviews, with teachers with hairdresser-academic occupational background, and supervisors in hairdressing companies, as interviewees. The thesis question was: *How to facilitate for in-depth learning and progression for hairdresser students?* For further insight into hairdressing students achieving in-depth learning and progression, learning and development, it was enlightened on the basis of Lave, Wenger, Nielsen, Kvale and Säljö, as well as the perspective for the doctrine of teaching with Hiim and Hippe. Simultaneously does being a peripheral participant and full participation link, in order to become a full worthy member of a community of practices. So, learning from a master, as well as the work with skill appropriation from the Dreyfus brothers, Vygotskys work on the proximal development zone has also been significant in this thesis.

The findings in this master thesis shows that in-depth learning involves practical and trade specific processes that's related to real hairdressing situations. If Vg1FBIE shall include in-depth learning, it is crucial that the teachers have hairdresser-academic competence. This survey also shows that social competence is the most important competence the apprentices should possess before entering apprenticeship training in a hair salon.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary In-depth learning and progression for hairdresser students	3
1 Innledning	7
1.1. Presentasjon og begrunnelse for valg av tema	7
1.2 Utdyping og presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Min yrkesbakgrunn og forforståelse	9
1.4 Oppbygging av masteroppgaven	11
2 Feltbeskrivelse	13
2.1 Videregående opplæring fra Reform 94 og frem til Fagfornyelsen 2020.....	13
2.2 Styringsdokumenter	17
2.3 Dybdelæring	22
2.4 Tidligere forskning.....	26
3 Teori	29
3.1 Perspektiver på læring og utvikling.....	29
3.2 Progresjon fra nybegynner til ekspert	32
3.3 Den proksimale utviklingssonen.....	35
3.4 Yrkeskunnskap i yrkesopplæringen.....	37
3.5 Å legge til rette for utvikling og progresjon.....	40
Oppsummering	43
4 Metode	44
4.1 Bakgrunn for valg av metode	44
4.2 Utvalg av intervjupersoner.....	45
4.3 Etiske retningslinjer	46
4.4 Semistrukturerte intervjuguider og prøveintervju	47

4.5 Gjennomføring av intervjuer	48
4.6 Transkribering.....	51
4.7 Analyse.....	51
4.8 Masterprosjektets gyldighet og troverdighet.....	54
Oppsummering	57
5 Funn	58
5.1 Relevant yrkesopplæring.....	58
5.2 Organisering av frisørfaglig opplæring.....	60
5.3 Tilrettelegge for læreprosesser.....	63
5.4 Arbeidsformer.....	65
5.5 Innhold i de tverrfaglige temaene.....	67
5.6 Faglig og sosial læring og læreforutsetninger.....	68
5.7 Progresjon og utvikling av ferdigheter	70
Oppsummering	73
6 Drøfting.....	74
6.1 Hva er dybdelæring?	74
6.2 Hva er progresjon?.....	78
6.3 Hva forventer frisørlærebedriftene at deres kommende lærlinger skal kunne?.....	81
6.4 Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?	83
7 Konklusjon.....	87
7.1 Oppsummering og implikasjoner.....	87
7.1 Tilbakeblikk.....	88
7.2 Veien videre.....	88
Litteratur	90
Vedlegg.....	97

<i>Vedlegg 1. Intervjuguide for lærere på Vg1 og Vg2</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 2. Intervjuguide for veiledere i frisørsalonger</i>	<i>98</i>
<i>Vedlegg 3. Samtykkeerklæring</i>	<i>99</i>
<i>Vedlegg 4. Informasjonsskriv til intervjupersonene.....</i>	<i>100</i>
<i>Vedlegg 5 Meldeskjema for behandling av personopplysninger</i>	<i>102</i>

Figurer

Figur 1. Programområder i faget FBIE	s. 16
--	-------

Figur 2. Progresjonsutvikling av en frisørfaglig arbeidsprosess.....	s. 42
--	-------

Tabeller

Tabell 1. Intervjuoversikt	s. 49
----------------------------------	-------

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om å legge til rette for dybdeløring og progresjon for frisørelever. I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne valg av tema. Så utdyper og presenterer jeg problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Deretter min yrkesbakgrunn og forforståelse. Dette kapitlet avsluttes med masteroppgavens oppbygning.

1.1. Presentasjon og begrunnelse for valg av tema

Fag- og yrkesoppløringen i Norge har i liten grad endret seg siden Reform 94. Utdanningsprogrammene har siden da bestått av brede innganger til yrkesutdanningen, samt at hovedmodellen for yrkesoppløringen er basert på to år i skole og to år i bedrift. Nå skal fagene fornyes. Elever og lærlinger skal lære det som er relevant for samfunnet og arbeidslivet, og det skal settes av mer tid til dybdeløring (Utdanningdirektoratet, 2018, s. 1). Ludvigsen- utvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2013. Deres oppdrag var å vurdere hvilke kompetanser som skal være viktige for elevene fremover. De kom frem til at fagene må fornyes om elevenes potensiale skal bli en realitet, og at dybdeløring er det som må til for at elevene skal oppnå kompetanse for fremtiden (NOU 2015:8, s. 7-8). For at det skal foregå dybdeløring, innebærer det å tilpasse undervisningen til elevenes ønskede behov innenfor enkeltemner som de ønsker å fordype seg i. Dette forutsetter at elevene har mulighet til å gjøre valg. Ludvigsen- utvalget påpeker også at progresjon er nært knyttet til dybdeløring. Det handler om hvordan elevene utvikler læring over tid. Det innebærer at lærerne skal legge til rette undervisningen slik at elevene kan oppnå nettopp dybdeløring (NOU 2015:8, s. 10).

Ifølge Ludvigsen- utvalget kan det være utfordrende å jobbe på tvers av fag med temaer, problemstillinger og kompetanser i nåværende struktur (NOU 2014:7, s. 12). Derfor fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å gjøre endringer i tilbudsstrukturen for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i samarbeid med arbeidslivet (Hansen, Haaland & Vagle, 2019, s. 141). Det er årsaken til at Design og håndverksfaget splittes i to, og faget fornyes. Håndverk, design og produktutvikling blir et utdanningsprogram. Frisør, blomster og interiør og eksponeringsdesign (Vg1FBIE) blir det andre (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette kom på bakgrunn av forslagene til ny struktur, som var basert på kunnskapsgrunnlagene til ni faglige råd. Deriblant, Faglig råd for Design og håndverk (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017, s. 5). Ifølge Faglig råd for Design

og håndverk påpekte de at «utdanningsprogrammet er en samlesekk for en uensartet gruppe håndverksfag med lange tradisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 4). Elevenes ulike læringsbehov samsvarer ikke med opplæringen, om målet er å sikre yrkesrelevant opplæring, for elever med ulike utdanningsplaner og yrkesinteresser ifølge Bødtker-Lund et al. (2017, s. 2). For elever som har bestemt seg for sitt yrkesvalg oppleves det som lite motiverende å ikke få jobbe målrettet med sitt ønskede yrkesvalg fra første dag (Bødtker-Lund et al., 2017). Ifølge Ludvigsen- utvalget er de praktisk- estetiske fagene profesjonsrettede og det stilles krav til den praktiske utførelsen, og til den teoretiske kunnskapen og refleksjonen, i høyere grad enn tidligere. Derfor gjør det det utfordrende å legge til rette for dybdelæring (NOU 2014:7, s. 86). Dahlback, Berg Olstad, Sylte og Wolden (2018, s. 3) hevder at målet med skolereformen er tidlig yrkesspesialisering. Fortsatt er det store forskjeller mellom fagene også i det nye Vg1 FBIE, for eksempel materialbruk, teknikker og verktøy.

1.2 Utdyping og presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Den 1. september 2017 ble Overordnet del av læreplanen¹ fastsatt av den kongelige resolusjon. Her står det at «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette vil jeg forstå; hva betyr begrepene dybdelæring og progresjon og hva innebærer dette for frisørelever? I Overordnede del av læreplanen er det også lagt frem tre nye tverrfaglige temaer. Disse temaene skal være en del av opplæringen. De tverrfaglige temaene er, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De tverrfaglige temaene og innholdet i kompetanseområdene er viktige å få en forståelse for, slik at det kan bli en integrert del av opplæringen. Ved å se nærmere på hva lærere og veiledere i frisørlærebedrifter mener om hvordan undervisningen kan organiseres, kan det gi meg verdifull innsikt. Målet er at elevene i fra skolestart skal oppleve en meningsfull og relevant undervisning, før de entrer opplæringen i frisørsalongen og sin læretid. Med utgangspunkt i det overnevnte, presenterer jeg følgende problemstilling:

¹ Generell del av læreplan ble erstattet med Overordnet del av læreplan 1.sep 2017 (Utdanningsdirektoratet) den trer i kraft med Fagfornyelsen i 2020.

Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?

Denne masteroppgaven er i hovedsak knyttet til det første året, Vg1FBIE. Samtidig ønsker jeg å forstå hva som kan skape helhet og sammenheng i hele utdanningsprogrammet, for de elevene som vil bli frisører. Det innebærer at jeg må se på utdanningsprogrammet i et større perspektiv, derfor vil jeg gjennomføre denne undersøkelsen både med lærere på Vg1, Vg2 og med veiledere i frisørsalonger. For å undersøke hvordan jeg skal kunne legge til rette for dybdelæring og progresjon, må jeg først forstå hva begrepene dybdelæring og progresjon betyr. Deretter må jeg få innsikt i hva frisørlærebedrifter forventer at de kommende lærlinger skal kunne, før de starter sin opplæring i frisørsalongen. Jeg har derfor utformet tre forskningsspørsmål, som jeg mener kan bidra til innsikt og forståelse.

Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hvordan forstår lærerne på Vg1DH og Vg2 Frisør dybdelæring og progresjon i faget?
- Hvordan forstår veilederne i frisørlærebedrifter dybdelæring og progresjon i faget?
- Hvilke forventinger har frisørlærebedrifter til lærlingene som skal starte sin opplæring i bedrift?

Alle intervjupersonene i dette masterarbeidet har frisørbakgrunn. Hensikten er å få innsikt i hvordan frisørlærere og veiledere i frisørsalonger forstår begrepene dybdelæring og progresjon. Undersøkelsene kan gi svar på hva dybdelæring og progresjon innebærer for elever, hovedsakelig på Vg1FBIE, men også for elever på Vg2 Frisør og lærlinger i læretiden. Undersøkelsene kan bidra til å vise hvordan faget skal organiseres, og didaktisk planlegges.

1.3 Min yrkesbakgrunn og forforståelse

Min yrkesfaglige frisørkompetanse og mine erfaringer som lærer i ti år preger og påvirker dette masterarbeidet. Jeg velger derfor å starte med begynnelsen. Drømmen om å bli frisør har jeg hatt siden jeg var syv år gammel, og starten på denne drømmen gikk i oppfyllelse i 1992. Min Frisørutdannelse startet rett etter grunnskolen, og det endte med en fireåring lærekontrakt. De to første årene var det teoriundervisning to dager i uken i skolen, og i salongen hadde jeg den praktiske delen av opplæringen. Denne frisørutdanningen var preget av praksis og teori hver for seg. Når jeg nå tenker tilbake på denne opplæringsformen var det ikke alltid like lett og forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Teorien og praksisen var

ikke samtidig, men ble oppstykket og delt. Det gjorde at teorien på skolen tidvis ikke opplevdes som relevant, for det var ikke slik at jeg gjorde teori på skolen og gikk rett i salongen og gjennomførte dette i praksis, men det ble gjort på et senere tidspunkt. Allikevel, etter fire års læretid, var det svennebrevet som stod for tur. I 1996 fikk jeg drømmen min oppfylt. Jeg fikk svennebrev, i dame- og herrefrisørfaget. Siden den gang har jeg jobbet i flere frisørsalonger, og har stortrivedes i yrket. I 2008 ble en ny og spennende tid på Høyskolen i Oslo og Akershus, og i 2011 ble jeg yrkesfaglærer. Siden da har jeg jobbet med å legge til rette for læring på Vg1 Design og Håndverk.

Min forforståelse preges i stor grad av de ti årene som yrkesfaglærer, men også yrkesstoltheten som frisør. Min undervisningserfaring er knyttet til skolene jeg har arbeidet på. Det innebærer organisering av fag- og time fordeling, samt pedagogiske og didaktiske valg som har blitt gjort for å ivareta og legge til rette for læring. Et eksempel på dette var da jeg var lærer i en av to Vg1 Design og håndverksklasser. For å ivareta elevens ønskede yrkesvalg valgte skolen å parallellegge disse klassene. Det innebar at elevenes timeplaner var like både i programfagene og fellesfagene. Dette dreide seg også om å utnytte de ulike yrkesfaglige kompetansene til lærerne i programfagene, samt at målet var å kunne legge til rette for yrkesretting og interessedifferensiering for elevene i faget. Mine kolleger og jeg hadde også et godt samarbeid med bedrifter, og elevene hadde sin yrkespraksis i faget YFF og enkelte ganger også i de andre programfagene. Et samarbeid med bedrifter var vi som skole avhengig av, for å ivareta elevens yrkesvalg og for å oppnå relevant opplæring. utfordringene med dette, innebar at skolen måtte passe på å ikke utnytter bedriftene, ved å legge store deler av ansvaret over på bedriftenes deltakelse i elevenes opplæring, de to første årene.

Jeg har også fått kjenne på utfordringer med å kunne yrkesrette og interessedifferensiere opplæringen. Det dreier seg om å kunne lære elevene spesifikke og reelle arbeidsoppgaver, når en både har elever som vil bli frisører, interiørkonsulenter eller kjole og draktsyere i samme klasse. Det dreier seg om min yrkesstolthet, kontra andre yrkesfag og deres yrkesstolthet. Jeg mener at jeg ikke kan lære elever blomsterbinding, når jeg ikke er utdannet blomsterdekoratør. En blomsterdekoratør kan heller ikke lære elever å klippe hår, når de ikke har frisørutdanning. Slik bør det også være mener jeg, men min erfaring er at dette praktiseres forskjellig fra skole til skole. På enkelte skoler er inndelingen av elevenes ønske for yrkesfaglig fordypning oppdelt. Det kan være inndelinger innad klassene eller inndelte klasser i forhold til ønsket yrkesfaglig utdanning. Inndelingen kan også være basert på lærer-

ressursene som skolene har. Det forekommer at lærere ikke har den yrkesfaglige bakgrunnen som elevene ønsker å utdanne seg til. Min opplevelse har vært at elever blir sendt ut i en bedrift i håp om at de får opplæring og progresjon innenfor sitt ønskede yrkesvalg, i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF). Hva da med de resterende timene på skolen, hva gjøres da? Hvem har opplæringen innenfor teori og praksis for å skape helhet og sammenheng, slik at det ikke blir oppstykket og delt? Hvem vurderer og gir elevene veiledning underveis, slik at elevene utvikler progresjon og læring i sitt læringsarbeid, innenfor sitt ønskede yrkesvalg? Dette medfører at elevene har ulikt ståsted, etter det første året. Hvis det skyldes at elevene ikke har hatt mulighet til å fordype seg innenfor sitt ønskede yrke, mener jeg vi må se på hvordan organiseringen av utdanningsprogrammet er utformet, slik at elevene kan få den mulighet til å jobbe med det som er yrkesrelevant. Jeg ser fortsatt utfordringer som dreier seg om de spesifikke frisørfaglige teknikkene og prosessene, som bare frisørelevne på Vg1FBIE trenger å lære. Blir det sammenheng mellom teori og praksis som skaper mening og relevans for elevene, slik at det ikke blir som Hiim og Hippe påpeker at hovedproblemet er mangel på relevans i programfagene, og yrkeskompetansen til lærerne (Hiim & Hippe, 2001, s. 18). Dette har vært og er fortsatt mine undringer etter ti år.

1.4 Oppbygging av masteroppgaven

Min masteroppgave er strukturert i syv kapitler. Innledningsvis har jeg gjort rede for tema, og på hva som har preget mine valg.

I kapittel to presenterer jeg feltbeskrivelsen. Fra Reform 94, og frem til i dag med Fagfornyelsen. Opplæringen styres og blir preget av forskjellige styringsdokumenter, som jeg vil gjøre rede for. Deretter presenterer jeg tidligere forskning, som underbygger og synliggjør mitt behov. Til slutt kaster jeg lys over begrepet dybdelæring, som er et av hovedbegrepene i mitt masterprosjekt.

I kapittel tre presenteres det teoretiske perspektivet. Teorien har til hensikt å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg vil legge frem ulike pedagogiske syn på læring, utvikling og progresjon for frisørelever. Til slutt det didaktiske perspektivet på hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever.

I kapittel fire, presenterer jeg min forskningstilnærming. Så, legger jeg frem analyseprosessen. Jeg avslutter dette kapitlet med etiske betraktninger på min undersøkelse, ved å belyse troverdighet og gyldighet i mitt masterarbeid.

I kapittel fem kategoriseres mine funn.

I kapittel seks drøfter jeg teori, styringsdokumenter, tidligere forskning og funn. Jeg belyser på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

I kapittel syv presenteres jeg konklusjonen med en oppsummering av problemstillingen. Deretter har jeg et kritisk blikk på mitt metodevalg. Jeg avslutter dette kapitlet med veien videre.

2 Feltbeskrivelse

I dette kapittelet vil jeg presentere et tilbakeblikk på ulike læreplanreformer for å danne et historisk perspektiv på utdanningen for Design og håndverk. Fra Reform 94, Kunnskapsløftet 06 og strukturendringene som kommer i 2020 med Fagfornyelsen og nye faget Vg1FBIE. Endringer under de forskjellige reformene har ført med seg forandringer og svingninger, noe som har preget og preger min profesjon som yrkesfaglærer. Jeg vil også redegjøre for aktuelle styringsdokumenter, som er opplæringsloven, læreplanen for Vg1Design og håndverk, den nye læreplanen for Vg1FBIE, og til slutt Overordnet del av læreplan. Deretter i dette kapittelet vil jeg redegjøre for begrepet dybdelæring. Dette er «et nytt begrep» som ble implementert inn i Fagfornyelsen, og et viktig begrep i mitt forskningsarbeid. Begrepet blir redegjort for i feltbeskrivelsen, fordi jeg mener at det ikke er en teori, men at det er en eksplisitt del av styringsdokumentene. Avslutningsvis i kapittelet belyser jeg tidligere forskning på feltet som har vært viktig for mitt masterarbeid.

2.1 Videregående opplæring fra Reform 94 og frem til Fagfornyelsen 2020

Reform 94

Belgen- utvalget fikk i 1991 i oppdrag å sikre mer utdanning til flere. Utvalget ble utnevnt av Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet. De hevdet at om Norge skulle opprettholde og styrke sin konkurranseevnene, var det nødvendig å ha et utdanningssystem som kunne bringe frem tilstrekkelig og kvalifisert arbeidskraft på alle nivåer. Oppdraget var da å finne løsninger som kunne bedre og sikre at alle kunne lære mer. Det var òg viktig med tanke på at Norge er et lite land, der befolkningen er spredt i et stort geografisk område. Målet ble den gangen å danne et likeverdig utdanningstilbud i hele landet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1991, s. 2). Det ble innført viktige endringer i Reform 94. Alle elever med fullført grunnskole mellom 16 og 19 år fikk rett til 3 års videregående opplæring. Deretter kom hovedmodellen med to år i skole og to år i bedrift (Finansdepartementet, 1994, s. 14). Denne modellen ble sett på som en hybridmodell. Den ble bygget på et trepartssamarbeid som besto av staten og partene i arbeidslivet både sentralt og regionalt, og opplæringen var statlig regulert (Høst, 2014, s. 129). Denne modellen gjelder fremdeles.

Belgen- utvalget påpekte også at det var et stort behov for endringer innenfor yrkesopplæringen. Grunnkursene måtte forenkles, ved å bli bredere og samtidig betydelig

færre tilbud (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1991, s. 4). Grunnkursene (GK) ble samordnet, og de ble redusert fra 110 til 13 grunnkurs. På det andre års- trinnet videregående kurs1 (VK1) gikk dette fra 160 til 90, og det medførte en betydelig forandring i opplæringsstrukturen (Finansdepartementet, 1994, s. 14). Stortinget påpekte at dette var fordi det viste seg å være en for stor oppsplitting av fagstrukturen på VK1 hvilket medførte at det ikke var nok elever til å opprettholde enkelte linjer. Det ble derfor et behov for å undersøke hvordan det kunne bli mer rom for fleksibilitet både i organiseringen av fagets omfang og rekkefølgen. Arbeidslivets ansvar for yrkesfagopplæringen i de to siste årene ble videreført, med ett års opplæring, og ett år med verdiskapning (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 65). Målet var at alle elever som begynte i videregående opplæring skulle få formell kompetanse. Dette skulle sikre god sammenheng mellom skolene og opplæringen i bedrift (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 19). Endringen av tilbudsstruktur ble derfor få, men brede grunnkurs. Elevene kunne velge mellom to studieforbereende og 11 yrkesrettede kurs. Endringer knyttet til yrkesfag var særlig basert på det de kalte «jentefagene», som var husflids- og estetiske fag, helse- og sosialfag og håndverks- og industrifag. En økning av opplæringsplasser i bedrift ble det også et stort behov for, og det ble opprettet et samarbeid med Landsorganisasjonen (Lo) og Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1991, s. 4-5).

Under Reform 94 og opplæringen innenfor yrkesfag, ble som nevnt opplæringen fordelt likt mellom skole og arbeidsliv med 2+2 modellen. Etter en tid viste det seg at Reform 94 ikke rekrutterte til enkelte yrker og kompetanseområder, slik det gjorde i starten på reformen. Etter evalueringen av Reform 94, viste det seg at den var for rigid og lite praktisk innrettet for mange elever. Det ble da fremmet et nytt forslag. Det ble sett på en åpning for at opplæringen kunne gjennomføres ved at hele, eller deler av utdanningen kunne foregå i bedrift (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 66). Videre viste det seg at læreplanene var for detaljerte. De bar tydelig preg av lite systematikk i læringsarbeidet. Bondevik regjeringen og det daværende kunnskapsdepartementet utnevnte et kvalitetsutvalg til å evaluere og å se nærmere på en utbredelse av Reform 94 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 20).

Kunnskapsløftet

Kvalitetsutvalget fikk oppdraget med å vurdere innholdet, kvaliteten, strukturen og organiseringen av Reform 94. Det ble også foretatt navneskifter. Den nye reformen, og den vi fortsatt styres av, ble Kunnskapsløftet 06. Studieretninger og studieretningsfag ble nå hetende

utdanningsprogrammer og programfag. (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 66).

Kunnskapsløftet dreide seg om nye prinsipper for grunnopplæringen i tråd med lov og forskrifter. Det ble utarbeidet nye læreplaner for videregående opplæring og reformen ble både en innholdsreform og en styringsreform (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). I tillegg ble kompetansemålene og grunnleggende ferdigheter for programfaget formulert for hvert enkelt årstrinn i de fleste fag. Kunnskapsløftet fikk også et nytt kvalitetsvurderingssystem (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9-10).

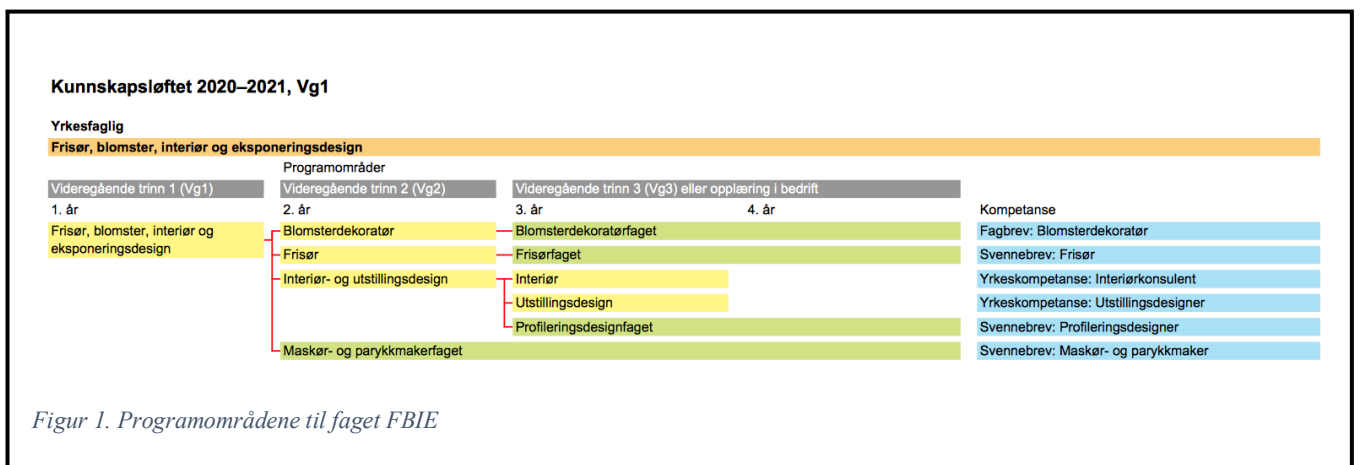
De brede inngangene til utdanningsprogrammene ble videreført inn Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 23). Allikevel ble det gjort noen justeringer innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette var knyttet til omvalg, lav progresjon, samt at det var mindre rekruttering til enkelte fag. For å imøtekomme rekrutteringen til de sårbare fagene, mente Kunnskapsdepartementet at dette kunne ivaretas ved å ha bredere innganger til faget som vi i dag kjenner som utdanningsprogrammet Vg1 Design og håndverk. Flere fag ble derfor satt sammen, fra formgivningsfag, trearbeidsfag, gullsmed, møbelsnekker, frisør, tekstil formgivning, tekniske designere, samt dekoratør – og interiør fag (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 74). Tilbudsstrukturen ble basert på at flere elever kunne få opplæring innenfor sitt primære ønske, og at dette kunne skje nærmere elevenes bosted (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 117). De daværende 15 studieretningsfagene under Reform 94, ble til 12 utdanningsprogrammer, hvorav 9 av disse var yrkesfaglige utdanningsprogrammer (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6).

Vg1 Design og håndverk ble det nye navnet på utdanningsprogrammet for disse håndverksfagene. 52 yrker ble samlet inn i det nye utdanningsprogrammet. Det skulle legges til rette for at elevene skulle få kjennskap til alle de aktuelle yrker tidlig i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 67-68). De nye programfagene på Vg1 Design og håndverk besto av Produksjon, Kvalitet og dokumentasjon, og Prosjekt til fordypning. Faget endret navn i 2016, til det vi dag kjenner som Yrkesfaglig fordypning². Dette programfaget skulle bidra til at elevene kunne bli kjent med aktuelle yrker, samt føre til yrkesfaglig fordypning tidlig på Vg1 (NOU 2014:7, s. 26).

² Programfaget Prosjekt til fordypning endret navn i 2016, til Yrkesfaglig fordypning (Utdanningdirektoratet, 2016b)

Fagfornyelsen

Fagene har vært mange, og Kunnskapsløftet har vist seg og ikke fungere like godt på alle skoler. Spørsmålet «hvor mange fagområder er det realistisk at skolefagene kan bestå av» (NOU 2015:8, s. 14) har blitt stilt i arbeidet med Fagfornyelsen. Innholdet i undervisningen skal være relevant, både for den enkelte elev og for samfunnet og arbeidslivet, og dette er et avgjørende hensyn som må tas med inn i en fornyelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Ludvigsens- utvalget fikk i 2015 tildelt arbeidet med å utvikle Fagfornyelsen, og her ble det hevdet: «Skal elevens potensial realiseres, må fagene fornyes og skolen må videreutvikles» (NOU 2015:8, s. 7). Fra Kunnskapsløftet med 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammer har det blitt en endring til 10 yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Nedenfor vises en oversikt over det kommende programområdene på Vg1FBIE hentet fra (Vilbli, 2020b).



Det ble igangsatt et nasjonalt arbeid med å utvikle nye læreplaner både på tvers av fag, og innenfor de enkelte programområdene. I utarbeidelsen av nye læreplaner ble det satt sammen en bred læreplangruppe. Sammensetningen var basert på fagkompetanse, didaktisk og praktisk erfaring både med lærere og aktører fra arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 66). Læreplanene, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter skulle defineres og videreutvikles, og høringer underveis i prosessen har gjort det mulig å få ytre sine meninger, og å komme med forslag til forbedringer (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 66).

Departementet mente at det skulle implementeres fire kompetanseområder inn i alle læreplaner. Det var 1. Den fagspesifikke kompetansen. 2. Å kunne lære. 3. Å kunne kommunisere og å samhandle og delta. 4. Å kunne utforske og skape (NOU 2015:8, s. 45). Det ble også uttrykt et behov for dybdelæring, som «innebærer å anvende kunnskaper og

ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). De påpekte: «Fagene må utvikles slik at de legger til rette for at elevene har mulighet til å gå i dybden» (NOU 2015:8, s. 14). Deretter skal det legges vekt på at elevene skal kunne benytte mere tid, fordi forskning viser at å forstå også handler om å kunne ha tid til å lære. For å kunne legge bedre til rette for læring mener Ludvigssens- utvalget at med god progresjon i læreplanene, samt støttende materiell vil dette være mulig. Ulike strategier kan medføre at elevene opplever mestring, det kan styrke motivasjonen samt at læreprosessene oppleves som relevante og meningsfulle (NOU 2015:8, s. 42). Avslutningsvis påpeker de at fagene fornyes ved å benytte andre opplæringsarenaer, og med et godt samarbeid med for eksempel bedrifter kan dette ha en stor betydning for elevenes læring og forståelse av fag (NOU 2015:8, s. 44).

Faglig råd for Design og håndverk fremmet forslaget om at utdanningsprogrammet måtte bli smalere, altså at de skal bestå av færre yrkesfag (Utdanningdirektoratet, 2016a, s. 10). Høsten 2020 blir Utdanningsprogrammet Vg1 Design og håndverk endret. Fra å være et ett stort utdanningsprogram med 52 yrkesfag, splittes det i to nye utdanningsprogram: Håndverk, design og produktutvikling ble ett fag. Frisør, blomster og interiør og eksponeringsdesign (FBIE) ble det andre faget. Det var ikke bare Faglig råd for Design og håndverk som har ytret behovet for endringer, men bransjer, fylker og skoler har vært blant de som kom med innspill knyttet til utfordringene med Design og håndverk slik de er i dag. Med et nytt utdanningsprogram vil det være viktig å se på bransjens behov i forhold til dybde i fagene, slik at det legges til rette for det i de nye læreplanene (Utdanningdirektoratet, 2016a, s. 29).

2.2 Styringsdokumenter

I dette kapitlet tar jeg for meg utvalgte styringsdokumenter. Det første er knyttet til formålet i Opplæringsloven. Deretter gir jeg et innblikk i Reform94 og Kunnskapsløftets læreplaner og den generelle delen. Til slutt vil jeg belyse Fagfornyelsen og den nye læreplan for Frisør, blomster, Interiør og eksponeringsdesign, samt den overordnet del av læreplan.

Opplæringsloven

Nasjonale føringer ligger til grunn for all undervisning, og er styrende for hva som skal gjøres og læres. Opplæringsloven er grunnskolens og den videregående skoles lov knyttet til opplæring. Skolene og lærerne har et ansvar når det gjelder variasjon i undervisningen. I

tillegg må læreren tenke på elevens motivasjon og forutsetninger for å lære. Samtidig er det viktig at opplæringen bygger på humanistiske verdier, respekt og menneskeverd. Elever og lærlinger skal få mulighet til å utvikle kunnskaper, dyktighet og holdninger for å mestre livet, og kunne delta i arbeid og felleskapet i samfunnet. Elevene skal lære seg å tenke kritisk og handle miljøbevisst. Opplæringsarenaene skal møte elevene med respekt og tillit, samt gi elever og lærlinger utfordringer som skaper lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Reform 94 og Kunnskapsløftets læreplaner og den generelle delen av læreplanverket

Den generelle delen av læreplan har fungert både under Reform 94 og ble videreført til Kunnskapsløftet. Dette læreplanverket har utdypet verdigrunnlaget, kunnskapssyn og læringssyn og de overordnede målene som skal ligge til grunn for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10-11). Læreplanens generelle del omhandler overordnede mål for opplæringen, hvilket har dreid seg om å møte oppgaver og utfordringer sammen med andre. Videre skulle eleven bli i stand til å ta vare på seg selv, mestre livet og samtidig ha vilje til å stå andre bi. Den generelle delen skulle være med å utvikle evner som trengs for spesielle oppgaver, samt å gi en generell kompetanse som er bred nok slik at den kan brukes på andre måter senere i livet. Opplæringen skulle tilføre holdninger og kunnskaper som kunne vare livet ut. Det skulle også dannes et fundament for nye ferdigheter som både kunne vare livet ut, men som det òg ville være behov for i et samfunn i fremtiden (Utdanningdirektoratet, 1993, s. 2).

Skolens samfunnsoppdrag handler om at fagene det undervises i, blant annet skal være relevante. Læreplanene er et pedagogisk verktøy som bestemmer hva undervisningen skal inneholde. Læreplanverket har status som en forskrift, hvilket betyr at den må overholdes og følges (NOU 2014:7, s. 96). Norske læreplaner har i likhet med andre nordiske land, hatt som formål å beskrive innholdet elevene skal møte i undervisningen. Spesielt under Reform 94 var fokuset at læreplanene skulle inneholde hva de skulle lære. Læreplanene var preget av svært detaljerte målformuleringer. De var styrede og inndelt i tydelige kunnskap- holdning og ferdighetsmål. I tillegg var planene basert på taksonomi; lav, middels og høyt nivå (Hiim, 2013, s. 80).

I Kunnskapsløftet ble dette annerledes. Målene beskrev hva den forventede læringen skulle bestå av. Læreplanen var mindre detaljert. Kompetansemålene i læreplanen ble utformet slik

at de fleste elever skulle ha mulighet til å nå kompetansemålene. De var basert på hva de skulle gjøre eller mestre. Dette var også grunnlaget for vurderingen. Det ble utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse tilknyttet kompetansemålene. Disse kjennetegnene skulle beskrive de ulike gradene av måloppnåelse. Fra lav, middels og til høy, eller fra 1- til 6 der karakteren seks beskriver den høyeste karakteren. Hva elevene mester innenfor de forskjellige nivåene er lokalt tilpasset. Målet var å tilpasse opplæringen og stimulere elevene til å kunne oppnå den høyeste graden av måloppnåelse (NOU 2014:7, s. 97). Programfagene i Vg1 Design og håndverk var Produksjon, Kvalitet og dokumentasjon og Yrkesfaglig fordypning. Programfagene skulle sees i en sammenheng, og hensikten var at de skulle fungere som en relevant første del av fagutdanningen. Formålet var at elevene skulle lære seg praktiske erfaringer innenfor design- og håndverksyrker. Programfagene skulle bidra til at elevene ble endringsdyktige, og fikk bevissthet på kvalitet og forståelse av helse, miljø og sikkerhet. Gjennom opplæringen skulle elevene utvikle forståelse for estetiske problemstillinger som handlet om kulturer, tradisjoner og trender i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt. Elevene skulle utvikle en forståelse for produksjonsprosesser i fagene. De skulle lære å bruke relevante verktøy, materialer og teknikker i praktiske og skapende arbeidsprosesser, samt lære seg å samarbeide med kunder, brukere og medarbeidere (Utdanningdirektoratet, 2006, s. 2). Høsten 2020 erstattes Generell del av læreplan med Overordnet del av læreplan, samt at læreplan for Vg1 Design og håndverk erstattes med Vg1 Frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (Vg1FBIE).

Fagfornyelsens læreplaner og overordnet del av læreplanverket

Den nye læreplanen for Vg1FBIE ble presentert i februar 2020. Målet har vært å få færre mål, mer likhet i utformingen, samt at det skulle være en tydeligere progresjon og sammenheng i elevenes læringsforløp (NOU 2015:8, s. 61). Læreplanen for Vg1FBIE fikk også nye programområder; Kommunikasjon, kunde og arbeidsliv med 197 timer, og Produktutvikling og produksjon med 280 timer hentet fra (Vilbli, 2020a).

Kompetansemålene har blitt basert på kjerneelementene for fagenes egenart. Innenfor programfaget kommunikasjon, kunde og arbeidsliv skal elevene arbeide med produksjonsprosesser. Kommunikasjon innebærer å lære og analysere ønsker og bestillinger til kunder. De skal kunne presentere og være i dialog med kunder. De skal lære å bruke forskjellige virkemidler til presentasjon, og de skal utvikle og eksponere produkter og tjenester, som innebærer økonomi, markedsføring og salg. Kjerneelementene i faget

produktutvikling og produksjon handler om at elevene skal arbeide med helhetlige prosesser fra ide til ferdig produkt. Materialkunnskap og analyse av kundens behov er sentralt. Elevene skal lære å bruke formspråk og å eksperimentere med farge, form, komposisjoner og funksjoner. De skal lære relevant teknologi i arbeid med nyskaping og tilpassing av produkter. Gjennom refleksjon skal elevene å få en helhetlig forståelse av tjenestene og produktenes tilpasning til kundene og omgivelsene. De skal også utvikle kunnskap om moter, trender, stilhistorie og ulike kulturer, samt lære seg å jobbe og bruke ulike materialer, teknikker og verktøy, i henhold gjeldene regelverk, og i forhold til helse miljø og sikkerhet (Utdanningdirektoratet, 2020, s. 2-3).

Fagets relevans og verdier har til hensikt å vektlegge læring som utvikler elevenes mestring og refleksjon gjennom skaperglede, kreativt arbeid og kritisk tenkning. Elevenes praksis skal også bidra til etiske bevissthet, og utvikling av identitet i et likeverdig og inkluderende fellesskap. De skal også tilegne seg kunnskaper som kan være med å utvikle og bedre arbeidslivet. De skal lære seg å holde tidsfrister, og få en bevissthet på hvordan moter og trender kan påvirke (Utdanningdirektoratet, 2020, s. 2). Målet er at fellesfagene skal oppleves mer relevant. Det kom derfor anbefalinger om at læreplanene skulle være mer innrettet mot de forskjellige utdanningsprogrammene (NOU 2015:8, s. 60). For eksempel naturfag for Vg1FBIE, her viser kompetansemålet at å «utforske egenskaper og reaksjoner til noen stoffer og stoffblandinger som er relevante for eget utdanningsprogram», at det kan dreie seg om elevens valgte yrke (Utdanningdirektoratet, 2019, s. 15).

For at læreplanverket skal fungere som et godt verktøy ble den Generelle del av læreplan også fornyet. Høsten 2020 trer ny Overordnet del av læreplan i kraft. I likhet med Generell del, skal den ny Overordnede del også ivareta verdigrunnet, men samtidig skal den bidra til en bedre sammenheng mellom læreplanverket og læreplanene. Nøkkelen til å utvikle elevenes kompetanse skal også være en del av den nye teksten (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 17). Overordnet del av læreplan har status som forskrift. Den skal ses som et gjeldene regelverk for opplæring i skole eller i bedrift (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Skolen har både et dannelses- og utdanningsoppdrag. Opplæringen skal bidra til utvikling av evner. Danningen skjer gjennom utfordringer og praktiske oppgaver, både i samarbeid med andre og alene. Sosial læring er også en del av utviklingen og læringen. Dialogen står sentralt, og elevene skal lære seg å vise respekt, utøve ansvarlighet, øve på å være hensynfulle og bli bevisst sine egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Overordnet del av læreplan beskriver at

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette innebærer å forstå, både begreper, ideer, teorier og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer. Det innebærer å gi rom for dybdelæring. Elevene skal utvikle forståelse for sentrale elementer og sammenhenger i et fag. Elevene skal delta i varierte aktiviteter samt møte oppgaver hvor de bruker kunnskap og ferdigheter på forskjellige måter, slik at de etter hvert mestrer utfordringer både individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ved å bruke ulike opplæringsarenaer kan elevene oppleve praktiske og virkelighetsnære oppgaver som fremmer motivasjonen og innsikt i fagene. Utveksling av kunnskaper med andre mennesker fra ulike deler av verden kan bidra til at elevene opplever flere perspektiver på egen læring, danning og identitet. Gjennom samarbeid vises verdien av språklige, politiske og kulturelle grenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Det ble også bestemt at Overordnet del av læreplan skulle bli en tydeligere del i den nye læreplanen. Blant annet med de tre tverrfaglige temaene; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. Læreplanen for Vg1FBIE valgte å implementere folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring innebærer å utvikle identitet og kritisk refleksjon i arbeidsprosesser, både alene og sammen med andre. Elevene skal også lære seg strategier for å møte og mestre forventninger fra kunder og et arbeidsmiljø med tydelige tidsfrister. I tillegg innebærer det refleksjon over hvordan man påvirkes av moter, trender og visuelle uttrykk. Bærekraftig utvikling innebærer å ta etiske og miljøbevisste valg, ved å tilegne seg kunnskaper om produkter, materialer, samt vedlikehold av verktøy og gjennom skapende arbeid. Det dreier seg også om å utnytte og gjenbruke ressurser i produksjon, og reflektere over hvordan samfunnet og naturen kan bli påvirket av ulike bærekraftige valg (Utdanningdirektoratet, 2020, s. 3).

I Overordnet del av læreplan står det: «Fag- og yrkesopplæringen skal danne og utdanne dyktige, kunnskapsrike, kreative og nyskapende fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Opplæringen i bedrift skal også gi praktisk erfaring og relevant kompetanse. Et godt samarbeid mellom skolen og bedriften kan skape gjensidig forståelse. Det kan fremme målet med opplæringen og kan forberede eleven eller lærlingen på et fremtidig yrkesliv

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Med fagfornyelsen ser det ut til at det skal være mer sammenheng mellom fag og på tvers av fag.

2.3 Dybdelæring

Hva er dybdelæring? Underveis i utviklingen av Fagfornyelsen har begrepet vært presentert på mange måter, og jeg opplever at dette kan forklares og forstås forskjellig. I dette underkapittelet vil jeg se nærmere på dybdelæring. Konsekvensen av Ludvigsen- utvalgets lansering av tesen: «det er mangel på dybdelæring i norsk grunnskole» har det bidratt til at læreplanverket fornyes. Dahl et al. (2019, s. 40) har stilt spørsmålet om hva betyr det at det er mangel på dybdelæring. Underveis i deres FoU- prosjekt stilte de sine aktører spørsmålet om hva begrepet dybdelæring betyr, og de kom frem til at det ikke var en omforent forståelse av begrepet.

Ludvigsen- utvalget sin definisjon på dybdelæring handler om å utvikle forståelse og tilegne seg kompetanse innenfor et fagområde. Fagområdet vil være tilpasset den enkelte elevs behov, fordi dybdelæringen ikke vil være lik for alle (NOU 2015:8). Skal elevene utvikle grunnleggende kompetanse i faget, må fokuset være på det som er det viktigste eleven skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Videre påpeker de at læreplanverket skal ses i en sammenheng både vertikalt og horisontalt. Vertikal sammenheng betyr blant annet at det skal være en tydelig plan for progresjon. I elevenes læring, og mellom de ulike trinnene i læreplaner for fag. Horisontal sammenheng betyr at det er sammenhenger på tvers av læreplanene. For eksempel ved at flerfaglige temaer og problemstillinger har mål i flere fag. Dette kan bygge bro mellom ulike fag slik at de kan forsterke hverandre på viktige områder (NOU 2015:8, s. 44). Vertikal og horisontal står i sammenheng med Fagfornyelsens definisjon, «dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Det skal også fokuseres på «byggesteiner», det vil si metoder, tenkemåter, begreper som må være sentrale for å skape sammenheng i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Utdanningsdirektoratet hevder i likhet med Ludvigsen- utvalget og Fagfornyelsen at dybdelæring betyr å lære seg noe så godt at elevene kan forstå sammenhenger, og de kan bruke det de har lært i nye situasjoner. De mener at dybdelæring er mer enn faglig fordypning. Dette innebærer at eleven kan reflektere over sin egen læring, og at eleven kan bruke dette i

kjente og ukjente sammenhenger, alene men også sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dahl et al. (2019, s. 15), påpeker at begrepet «dybdelæring kan utvides i forhold til det Ludvigsen-utvalget og skolens nåværende styringsdokumenter legger opp til». Gjennom FoU-prosjektet har de sett på dybdelæringsbegrepet med utgangspunkt i det skapende. De har også vært kritiske til ordet dybdelæring. I sin bok har de utfordret dette og omformulert det til dybde//læring. De hevder at alle de som er involvert i en læreprosess ikke bare blir en sender og en mottaker, men det skjer en sammenfiltrering som gjør at alle utvikler seg sammen (Dahl et al., 2019, s. 15-16). Begrepet «meningsskaping» er viktig ord i deres forskning, noe som handler om å være affektiv, kroppslig, relasjonell, kognitiv og at eleven hele tiden er i bevegelse. Dette er prosesser og det er en forutsetning at alle disse komplekse prosessene er en del av undervisningen, for å oppnå læring. Læringen som foregår er kontinuerlig, og er ikke bare i en individuell prosess i eget hode, men det er også i samhandling med andre (Dahl et al., 2019, s. 23-24). Dahl (2019, s. 190-192) påpeker at å skape læring er en didaktisk kunst. Skal læringen være meningsfylt innebærer det å skape et forhold mellom meningsskapingen, læringen og undervisningen. Det dreier seg om at overføringen av kunnskap ikke blir skyllet nedover hodet på eleven, men at lærerne sørger for at læringen finner veien inn i eleven og ikke bare flyter utenfor. «Eleven gjør mer enn bare å lære, de utvikler seg også som individer» (Dahl, 2019, s. 190). En helt annen filosofi på begrepet dybdelæring er at det bygger på en omfattende endring i skole- og utdanningssystemet. Denne filosofien har forfatterne Fullan, Quinn og McEachen (2018) løftet frem i boken *Dybdelæring*.

Ifølge Fullan et al. (2018, s. 7-8) er Fagfornyelsens strukturendringer et resultat av en omfattende nasjonal og global samfunnsendring. Når samfunnet endres, må også skolen legge til rette for læring både i samtiden og i fremtiden. Forskerne bak boken «Dybdelæring» bruker begrepet «deep learning», og den kan forstås med tanke på dybdelæring og dyp læring slik det ligger til grunn i den norske forståelsen. Bokens begrepstilnærming har allikevel et veldig annerledes perspektiv, enn det norske perspektivet. Fullan et al. (2018, s. 31) hevder også at dybdelæring er viktig for verdens fremtid. De mener at ethvert barn har ressurser som kan realiseres, men at en må finne ut hvor de passer inn, i det komplekse og globale samfunnet vi lever i. For å få dette til har de tatt utgangspunkt i en pedagogisk modell. Som de hevder er: «de nye pedagogikkene» (Fullan et al., 2018, s. 92). De har utviklet et rammeverk for å kunne vise til elevenes læringsutbytte. Dette handler om hva som skal til for å «lære dypt», og det

må en helhetlig systemendring til for å oppnå dybdelæring. Rammeverket består av en firedelte løsning: Pedagogisk praksis, lærende partnerskap, læringsmiljø og digitale ressurser som er elementer for et læringsdesign de mener er nødvendig for å kunne nå målet om dybdelæring (Fullan et al., 2018, s. 65). De hevder at med dette pedagogiske læringsdesignet fokuser de på å skape, og å anvende ny kunnskap istedenfor å formidle kunnskap som allerede eksisterer. Lærere og elever skal danne et *partnerskap* som læreprosess for å lære. De skal også bevege seg i *læringsmiljøet* utenfor klasserommet for å utvikle nye kunnskap og robust kultur for læring. De skal også utnytte og bruke alle *digitale mulighetene* for å forsterke dybdelæringen (Fullan et al., 2018, s. 92-93). For at elevene skal blomstre som verdensborgere viser deres resultater at det er behov for seks globale kompetanser: *karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning* (Fullan et al., 2018, s. 41). Definisjonene på dybdelæring er elevenes prosesser med å tilegne seg de seks kompetansene, derfor er det viktig å vite hva som skal være læringsutbytte (Fullan et al., 2018, s. 63).

Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) påpeker at utfordringen med å arbeide med dybdelæring, er at det er mange oppfattelser av hva begrepet dybdelæring betyr. De har valgt å belyse dybdelæring med utgangspunkt i hvordan det er brukt i Fagfornyelsen. Dybdelæring handler ikke bare om å huske informasjon, men det innebærer også forstå og å kunne bruke kunnskapen i nye situasjoner. Dette innebærer også hvilke lærestrategier som benyttes når elever tilnærmer seg et lærestoff. De mener at dette kan settes i sammenheng med overflatelæring som de mener betyr kan være fagkunnskap som igjen består av konkrete fakta, og at læring derfor handler om å pugge og huske faktakunnskap. Dybdelæring som lærestrategi går ut på å bygge forståelse av det som læres. Det innebærer at innholdet gir en større meningsfull og faglig sammenheng. Elevene drives av en indre motivasjon til å forstå fagstoffet utover det å stå på eksamen. Berg og Erichsen (2014, s. 37) påpeker også forskjellen på overflatelæring og dybdelæring innenfor et kognitivt perspektiv. Overflatelæring dreier seg om de elevene som kun jobber med eksamenskravene og enkeltemnene. Disse studentene mangler den helhetlige forståelsen av hva formålet med studiet innebærer. Alle andre oppgaver oppleves derfor som eksterne krav og de gir ytre motivasjon. Målet er å øve til eksamen, og elevene gjengir ut i fra det de husker. Videre hevder de at elevene som er mer målrettet og engasjerte velger dybdelæring fremfor overflatelæring. Elevene som arbeider med dybdelæring, arbeider med helheten. De går mer i dybden på fagene, og ikke bare det som er kravet. De elevene som velger å arbeide mer i

dybden er, interessert i emnet og de drives av å bearbeide stoffet fordi de ønsker å forstå, og komme til bunn i temaet.

Gilje et al. (2018) mener at dette også kan oppleves forskjellig i et sosiokulturelt perspektiv, kontra et kognitivt perspektiv. Dybdelæringen i et sosiokulturelt perspektiv foregår i dialog. Det er i samspill og deltakelse i klasserommet eller skolens frisørsalong. Kjerneelementene i fagene er som et verktøy for å skape forståelse av fagkunnskapen som læreren legger opp til. Det betyr at elevene er avhengig av hverandres kvalitet i læringsmiljøet, for at dybdelæring skal finne sted i arbeid med kjerneelementene. Det dreier seg ikke bare om endringene i det kognitive hos den enkelte elev. Det er i den sosiale samhandlingen i klasserommet mellom elevene og lærer, som er styrken i et sosiokulturelt perspektiv. I et kognitivt perspektiv, har dybdelæringen derimot fokus på elevens forkunnskaper. Elevene tilegner seg og bygger opp egen kunnskap. Det er kjerneelementene som kan ses på som faktakunnskapen, og da det relevante fagstoffet som skal forstås. Det blir derfor dette som er det viktige å lære, fordi det er dette som skal forstås. Kjerneelementene og hvordan læringen skjer og hvordan den kan overføres til nye kontekster, fagstoffet må også være relevant og kunne settes sammen i en forståelig sammenheng. Gilje et al. (2018) påpeker også en utføring med et kognitivt perspektiv. Det er knyttet til at det ikke like tydelig i hvilke sammenhenger dybdelæring skjer, når det handler om det sosiale og kulturelle sidene av læringen.

I dette underkapittelet har jeg lagt frem flere ulike perspektiver på begrepet dybdelæring. Ut ifra disse definisjonene opplever jeg i likhet med Gilje et al., at det fortsatt er uklart hva lærere skal forholde seg til når det gjelder begrepet dybdelæring. Er det en ny pedagogikk? Handler det om at eleven skal utvikle kompetanse innenfor sitt fagområde? Eller er det bare et nytt «trendord» for læring? Allikevel har det kommet til syne noen fellesnevnerne, som kan bidra til å få belyst dybdelæringsbegrepet. Min oppfatning har grobunn i at det handler om lære noe i dybden. Elevene og lærlingene skal få en forståelse utover det som ligger på overflaten. De skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Elevene skal og utvikle egenskaper som er viktig innenfor ønsket yrkesvalg. Samtidig skal de se sammenhengen og overføringen til for eksempel et annet yrke, på tvers av programområder eller fellesfagene.

2.4 Tidligere forskning

Utdanningssystemet vi har i dag innenfor håndverksfagene er basert på et trepartssamarbeid mellom skole, bedrift og staten. Dette kalles for en hybridmodell og er yrkesfagopplæringen Norge har i dag. Det betyr at arbeidslivet har rett til å påvirke beslutninger som skal tas samarbeid med de yrkesfagopplæringen knyttet til struktur og innhold (Hansen et al., 2019, s. 141-142). Ifølge Hansen et al. (2019, s. 137) har det vært ulikt hvor mye partene (de faglige rådene), har hatt innflytelse på endringsprosessen i utdanningsstrukturen som kommer med Fagfornyelsen. De påpeker også at det ikke var systematisk involvering i strukturendringsprosessene. I tillegg viste deres resultater at de nasjonale myndighetene hadde en tendens til å fristille seg fra det forpliktende trepartssamarbeidet.

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å gjøre endringer i utdanningsstrukturen for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i samarbeid med partene i arbeidslivet. Her kom det frem at fag-og yrkesopplæringen gir kompetanse som er verdsatt i arbeidsmarkedet, men det opplevdes som en stor forskjell på yrkesfagene og blant dem var også Design og håndverk (Hansen et al., 2019, s. 141). Faglig råd sitt mandatet i strukturendringsprosessen, var et særskilt ansvar for å fremme forslag på endringer i læreplanen og strukturen for Vg1, Vg2 og Vg3 (Hansen et al., 2019, s. 142). Endringene for utdanningsprogrammet Design og håndverk kommer blant annet på bakgrunn av uttalelser fra Faglig råd for Design og håndverk.

De påpekte at utfordringen er knyttet til bredden i utdanningsprogrammet, samt at profilen for Design og håndverk var uklar. De mente at med en oppsplitting av design og håndverksfagene, kan det gi ungdommene bedre og tydeligere utdanningsstruktur. I tillegg kan det gi faglig fordypning tidligere, ved at Vg1 Design og håndverk ble smalere, samt at elevene skal få opplæring i programfaget fra første dag (Utdanningdirektoratet, 2016a). Det samme kom frem også i SINTEF sin rapport, hvor de påpekte at undervisningen har blitt preget av for lite spissing i fagene, fordi utdanningsprogrammet har vært for bredt (Dahl, Bruland, Mordal & Aaslid, 2012, s. 151) Både lærere, elever og bransjen har hatt utfordringer knyttet til dagens utdanningsstruktur, og jeg velger nå å belyse disse aktørens perspektiver.

Lærerne opplever at elevenes ønsker for yrkesvalg har dreid seg om prinsippene for tilpasset opplæring. Dette har krevd at lærerne har hatt tilstrekkelig med eksempler på hvordan de har kunnet utarbeide lærestoff og yrkesrelevante oppgaver til elevene (Hansen & Haaland, 2015, s. 39). Hiim hevder at dette er knyttet at målene har vært for generelle, og at ansvaret derfor

har vært pålagt den enkelte skole og lærer i å tolke målene. Det medførte at tolkningen og konkretiseringen av innholdet har vært veldig forskjellig, samt at det har vært manglende yrkesfaglig kompetanse i lærerteamene. Undervisningen har også vært preget av mange ulike måter å tilnærme seg yrket på. Det har blant annet vært modulbasert. Med det menes det at alle elevene måtte igjennom et antall yrker som skulle bidra til å orientere elevene om flere yrkesfag, og dette måtte de igjennom selv om de visste hvilket yrke de ønsket å utdanne seg til (Hiim, 2013, s. 21-22). Utfordringene har også vist seg å være knyttet til læreplanene, og kjerneproblemet var at innholdet ikke opplevdes som relevant for yrket. Teori og praksis har ikke vært sett på i en sammenheng, men det har vært oppstykket og delt inn i fag og ikke som en helhet (Hiim, 2017, s. 2). For å imøtekomme elevens ønsker må arbeidskravene analyseres, og kjernekompetansen og behovet for kvalifikasjoner innenfor de ulike yrkene må synliggjøres (Hiim, 2017, s. 4). Bødtker-Lund et al. (2017, s. 2) påpeker at opplæringen verken samsvarer med Vg1 Design og håndverk sine læringsbehov eller med de nasjonale føringene for yrkesopplæringen, og derfor mente de at Vg1 burde gjennomgå store endringer, basert på elevenes og lærernes erfaringer.

Elevene opplever også at det har vært for lite relevant opplæring innenfor deres ønskede utdanningsvalg. Bødtker-Lund et al. (2017, s. 16) viste at det var mangel på kvalitet og yrkesrelevant opplæring. Undersøkelsen var knyttet til elevenes motivasjon, mestring og læring, samt nasjonale føringene, mål og hensikt med yrkesopplæringen. Funnene viste at innholdet var yrkesrelatert, men ikke nødvendigvis mot elevens yrkesvalg. Oppgavene var knyttet til «basis-eller generell opplæring», og det ble begrunnet med at det var mange ulike yrker i det brede Vg1 Design og håndverk. I tillegg var dette også knyttet til å utfordringene med å oppnå yrkesrelevans, fordi det opplevdes vanskelig i brede Vg1 klasser. Elevene fikk derfor igjennom modulbaserte arbeidsstasjoner kjennskap til de forskjellige yrkene igjennom hele året, og dette kalles for «smakebitpedagogikk» (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 4). Dette samsvarer også med Hansen, Hoel og Haaland (2015) som legger frem sin forskning knyttet til hvordan forskjellige skoler har strukturert opplæringen for Vg1 Design og håndverk. De kom frem til fire ulike modeller som gjøres på Vg1D design og håndverk. Modell 1, var basert på at alle elevene skulle igjennom ulike moduler uansett om de visste hva de vil bli eller ikke. Da fikk elevene kjennskap til sitt ønskede yrkesvalg i desember. Modul 2, var basert på hvilke utdanningsløp skolen har på Vg2, og det var oppdelt i fire yrkesstasjoner, hvilket betydde at en elev fikk arbeide med ønsket yrke en gang i løpet av skoleåret. Modul 3, var knyttet til elevenes yrkesinteresse ved at eleven arbeider med ønsket yrkesvalg med

utgangspunkt i samme tema. Modul 4, var basert på en generell opplæring i skolefagene, hvor det ble fokusert på pensum og ikke på elevenes skolevalg (Hansen & Haaland, 2015, s. 29-30).

Hiim påpeker at elever på yrkesfaglige utdanninger opplevde det første året som ensidig, teoribasert og i liten grad meningsfylt. De opplevde heller ikke sammenheng mellom innholdet i utdanningen og yrket de ønsket å utdanne seg til (Hiim, 2013, s. 19). Hansen og Haaland (2015, s. 31) hevder at det ikke handler om for mye teori, men at praksisen må være relevant for elevene, og at elevene ville ha teori, men at det da måtte være yrkesrelevant. Rekrutteringen til yrkene har blitt betydelig svekket, med en nedgang på nesten 40 prosent etter Kunnskapsløftet, hvilket viser at det har vært mange elever som ikke fullfører utdanningen innenfor Design og håndverk (Hansen & Haaland, 2015, s. 41). Bransjene har påpekt at elevene ikke har nok kunnskap før de kommer ut i læra. Det fremkom også at det ble benyttet for mye tid på fag de ikke skal utdanne seg til, og at læreplanen for Vg1 Design og håndverk er lik enten du skal bli frisør eller båtbygger (Kunnskapsdepartementet, 2018). De har også påpekt at med så bred inngang til utdanningsløpene har dette ført til at elever som skal over i lærebedrift ikke har hatt den nødvendige kompetansen (Hansen & Haaland, 2015, s. 25).

Nå skjer det endringer i tråd med utfordringene som er nevnt over. Høsten 2020 trer Fagfornyelsen i kraft og blir et nytt smalere Vg1FBIE. Det vil være basert på nye læreplaner og overordnet del av læreplan, der formålet er å utvikle progresjon og dybdelæring i faget. Allikevel, påpeker Dahlback et al. (2018, s. 2) denne nye strukturen i utdanningsprogrammet vil fortsatt gi utfordringer med kravet om tidlig yrkesspesialisering, fordi det fortsatt vil bestå av svært ulike yrker. Med dette som utgangspunkt vil jeg i teorikapitlet, gi ytterligere innsikt og forståelse av læring, utvikling og progresjon i frisørfaget.

3 Teori

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere og veiledere i frisørsalonger kan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever. I feltbeskrivelsen redegjorde jeg for begrepet dybdelæring. Jeg anser ikke dybdelæring som en teori, men som et begrep i styringsdokumentene som ligger til grunn for hvordan undervisningen skal foregå.

Dybdelæringsbegrepet er også nært knyttet til kunnskap og kunnskapsbegrepet. Ifølge Fagfornyelsen er kompetanse: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Med dette som utgangspunkt vil jeg først presentere ulike syn på hvordan læring og utvikling i forskjellige læringsteorier kan forstås. Deretter velger jeg å belyse brødrene Dreyfus ferdighetstilegnelse fra nybegynner til ekspert, samt Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, for å få kunnskap og innsikt i begrepet progresjon. Å lære seg et håndverk innebærer å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det vil jeg belyse med Lave og Wengers teorier om praksisfellesskaper, og fra å være en perifer deltaker til en fullverdig deltaker, samt mesterlære som innebærer å lære av en mester. Til slutt avsluttes kapittelet med et didaktisk blikk på organiseringen og tilrettelegging av yrkesfaglig opplæring for frisørelevne på Vg1.

3.1 Perspektiver på læring og utvikling

Illeris (2000, s. 10) hevder at læring er mer enn bare det som skal læres, det er også måten det læres på, og hva den skal brukes til. Læring består ikke bare av pensumet til elevene eller lærlingene, det skal også være utviklingsprosesser som skal bidra til en livslang læring og forståelse. Det er ulike oppfattelser av hvordan læring skjer. Om det kun foregår innad i individet, eller om læring og utvikling også skjer i et samspill mellom det sosiale og i samfunnsmessige sammenhenger (Illeris, 2012, s. 36). Å forske på læring enten det er innenfor det som skjer i hjernen eller i samspill med andre vil dette påvirke hvordan læring kan forstås (Säljö, 2016, s. 33).

Forskere og psykologer med et behavioristisk syn på læring var ikke spesielt opptatt av at samfunnet var viktig for å lære. Det var den ytre atferden, den som var synlig som viste om du hadde lært noe (Säljö, 2016, s. 49). Det var det ytre som påvirket læringen, utviklingen, og at det å lære handler om å tilegne seg en ny atferd (Säljö, 2016, s. 44). Behavioristen Ivan

Pavlov og hans arbeid med signallæring eller klassisk betinget læring, var spesielt opptatt av denne måten å lære på. Han mente at med et antall gjentatte forsøk lærer for eksempel hunden å sikle, når den hører klokken (signalet) fordi den da har forstått at nå får den mat (Illeris, 2012, s. 49). Dette var den synlige og konkrete atferden, som da ble virkelig, og det dreier seg om å få stimulus og å gi respons (Säljö, 2001, s. 52). Edward Lee Thorndike videreutviklet dette med signallæring. Ifølge Illeris ble han betraktet som grunnleggeren av læring, og at hans forståelse av læring handler om prøving og feiling. En lærte noe uansett om læringen var god, og omvendt om læringen ikke var god. Det var da en tilfredsstillende form for læring, og denne læringen ble kalt for effektloven. Skinner utviklet dette ytterligere. Hans begrep ble da instrumentell eller operant betinging. Dette dreide seg om enkel ferdighetstilegnelse, og det kom til uttrykk ved at individet tilfeldig gjør noe som påvirker svaret. Den som lærte ble belønnet, og etter øving på en bestemt kunnskap eller atferd, ville individet igjen prøve på det samme neste gang (Bø & Helle, 2002, s. 78). Med denne formen for læring var alle læringsmålene i sikte ifølge Skinner. Han mente også at selvstendighet og kreativitet kunne læres på denne måten, men her var det flere som mente at dette ville bli ensformig og de lærende ble umyndiggjørende (Illeris, 2012, s. 50).

Behaviorsisme har dreid seg om å få belønning for atferd med bruk av betinging eller forsterkinger som virkemidler for å endre atferd (Säljö, 2001, s. 53). For å kunne benytte det behavioristiske synet på læring i undervisningen ble det utarbeidet atferdsmønstre for oppbyggingen av kunnskap. Denne kunnskapen ble bygget på bakgrunn av elementære og mer komplisert atferd (Säljö, 2001, s. 54). I motsetning til et behavioristisk syn, er det kognitive perspektivet på læring. Ytre stimuli og respons var en for snever måte å tenke på, for kognitivistene. De var mer opptatt av det kognitive som står for det intellektuelle, og denne teorien baseres på det indre og de mentale prosessene (Imsen, 2005, s. 35). Det handler om individets måte å tenke og strukturere sin kunnskap på. Det er den aktive prosessen i hjernen som gjør at individet tilegner seg kunnskap. Ny læring bearbeides og deretter struktureres sammen med tidligere erfaringer og kunnskap som gjør at en får en ny forståelse (Bø & Helle, 2002, s. 128).

En av de mest kjente representantene for dette synet var Piaget. Han var opptatt av kognitiv utvikling, og mest kjent for sin konstruktivistiske likevekstteori (Piaget, 2000, s. 26). Denne teorien handler om hvordan utviklingen skjer, og han hevder at likevekstbegrepet dreier seg om at det blir likevekt og ulikevekt ved hjelp av individets aktivitet (Piaget, 2012, s. 70). Den

kan ses på som en kompleks balansekunst. Individet søker hele tiden etter å få sine tankeprosesser i balanse (Woolfolk, 2004, s. 55). Dette handler om assimilasjon og akkomodasjon, som er tilegnelsesprosessen i utviklingen av likevektsprisippet. Assimilasjon foregår når individet bruker sine eksisterende skjemaer for å forstå, mens akkomodasjon foregår når de eksisterende skjemaene omstruktureres, og nye skjemaer blir dannet om informasjonen som kommer ikke passer inn i de skjemaene som allerede finnes (Woolfolk, 2004, s. 55). Individet strever da etter å oppnå en likevekt. Samspillet mellom ytre og indre faktorer spiller også en rolle. Det er det arvelige, fysiske og det sosiale miljøet som er blant de viktige faktorene for at likevekten kan være med på å skape utvikling. Når individet er i en bestemt situasjon og opplever at det ikke er tilstrekkelig det hun eller han kan, medfører det at det må komme nye skjemaer for å oppnå likevekt og balanse. Utviklingen i hjernen dannes da ved at det oppstår en ubalanse og individet må finne nye løsninger og erfaringer (Piaget, 2012, s. 71-72). Et kognitivt perspektiv handler ikke om å skynde på utviklingen. Individet må få bruke den tid det tar, og utviklingen skjer via tidligere erfaringer igjennom individets aktive konstruksjon av kunnskap. Å lytte til andre fører heller ikke til at individet tilegner seg mer kunnskap i dybden. Den kognitive kompetansen er på en måte en forutsetning for å lære, og utvikling kommer før læring (Säljö, 2016, s. 61-62).

Dette var forskjellig fra Vygotsky sitt syn på læring, for han mente at læringen kom før utvikling. Han var opptatt av å forstå veien til læring, altså hvordan utviklingen foregår. Han mente at «utvikling og modning blir sett på som en forutsetning for læring, men ikke som et resultat av den» (Vygotskij, 2007, s. 152). Vygotskys har presentert ulike forhold mellom læring og utvikling under hans samtid. Da tok han utgangspunkt i tre hovedteorier, og en fjerde teori som var hans teori på læring og utvikling. Den første teorien var i likhet med Piaget sin tanke om at læring kommer før utvikling. Det betydde at utvikling var en prosess som var avhengig av læring. I tillegg var denne læringen ekstern, og det innebar at det ikke var nødvendig å lære noe til en som ikke var moden nok for denne læringen. I den andre teorien var læring og utvikling sammenfallende og den var samtidig. Altså at læring er utvikling, hvor han påpekte at dette var forankret i et behavioristisk syn. Den tredje teorien dreier seg om at læring og utvikling var to forskjellige prosesser som henger sammen og denne teorien henger sammen med det to første. Den fjerde teorien var den som Vygotskij selv sto for. Denne teorien innebar at læring trekker med seg utvikling. Han mente at læring er omtrent umulig, uten at det foregår i en utviklingsprosess. Det betyr at læring og utvikling ikke er det samme, men de må ses på som forente (Dysthe & Igland, 2001, s. 77-78). Denne

fjerde og siste teorien, er en del av Vygotskys arbeid som knyttes til «den proksimale utviklingssonen», som jeg vil utdype i underkapittel 3.3.

Ifølge Säljö (2016, s. 106) var Vygotsky opphavsmannen for det sosiokulturelle perspektivet. Dette perspektivet kjennetegnes for hvordan læring, utvikling og kunnskap føres videre til nye generasjoner, og igjennom de sosiokulturelle erfaringene ble læring dannet (Säljö, 2002, s. 32). Säljö (2016, s. 33) påpeker også at læring ikke er noe vi kan ta på, eller plukke fra hverandre, men med observasjon kan vi trekke konklusjoner om hvordan læring skjer. I et sosiokulturelt perspektiv lærer vi med støtte fra artefakter som betyr redskaper eller hjelpemidler enten vi tenker, arbeider eller leker og dette er kjernen i sosiokulturell teori om læring og utvikling (Säljö, 2016, s. 108-110). Denne tradisjonen innebærer å samhandle, som for eksempel kan et barn ta til seg måter å uttrykke seg på ved å høre på andre. Deretter forsøker og prøver barnet ut dette, og til slutt klarer barnet og bruke uttrykkene spontant, og da vet barnet i hvilke sammenhenger begrepene skal brukes.

3.2 Progresjon fra nybegynner til ekspert

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for begrepet progresjon. Målet er å få en bredere forståelse, som kan gi flere muligheter til å integrere dybdelæring og progresjon inn i undervisningen for frisørelever i 2020. Progresjon handler om og er knyttet til utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Tidsperspektivet kan variere, og det kan være mange ulike årsaker til at noen bruker lang tid og andre bruker kortere tid på å lære, noe jeg ikke skal gå videre inn på her. Progresjon handler også om å nå målene som er satt enten det er for en økt, et emne, halvårsvurdering eller som sluttvurdering i et fag, derfor vil det også være viktig å benytte vurderingsmetoder som er med på å *flytte* eleven i riktig retning. Det handler om å tilegne seg erfaringer, fra og ha mindre kunnskaper og ferdigheter knyttet til et emne, til å beherske emnet veldig godt.

Progresjon ifølge Vygotsky ble basert på at det vi lærer sammensmeltes. Stegene går fra lavt til et høyere nivå, og det var nøkkelen til progresjonen, og for skolen ble dette forutsetningen for læringens progresjon (Strandberg, 2008, s. 150). Utvikling er ikke noe tilbakeskuende, men det er fremtidsrettet (Strandberg, 2008, s. 70). Stegene fra lavere og til høyere nivå er prosesser som handler om å få en rød tråd i utviklingen. Utvikling og læring sees også i

relasjon til den verden vi lever i, altså vil de kulturelle aktivitetene være med på å utvikle elevens kompetanse i samspill med andre (Strandberg, 2008, s. 163).

Ifølge Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 424-425) kan elever eller lærlinger utvikle seg ved å etterligne de som er dyktige, og gjennom fem stadier bli en ekspert. De har i sitt arbeid utviklet en teori om ferdighetstilegnelse. Det finnes mange områder hvor elever eller lærlinger skal lære seg noe, og innenfor enkelte emner er det ikke sikkert at de noen gang vil komme på et ekspertnivå, mens på andre områder vil dette kanskje være mulig. Uansett dreier det om seg om at individet er på et stadium innenfor et ferdighetsområde. Som regel er det slik at den lærende står ovenfor en ny situasjon, så starter den som oftest på det første stadiet som er å være en nybegynner. Deretter på steg to som er avansert begynner, videre til steg tre da eleven eller lærlingen er blitt en kompetent utøver, deretter steg fire hvor eleven eller lærlingen har blitt en kyndig utøver, og til slutt på steg fem, da har eleven eller lærlingen blitt en ekspert. Nedenfor synliggjøres stadiene med utgangspunkt i elevenes eller lærlingenes utvikling av ferdigheter etter brødrene Dreyfus.

1. Nybegynner: Å være en nybegynner handler om når elevene og lærlingene er i startfasen i sin utdanning. Læreren deler opp en undervisningssituasjon ved at de blir instruert på deler av en kontekst (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Ferdigheten læres ved å gjenkjenne trekk som er relevant for en ferdighet, og de lærer seg regler og handlinger som er i likhet med hverandre, men uten at de har kjennskap til hele området oppgave eller hele konteksten (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 425).

2. Avansert begynner: Her begynner nybegynneren å få noen knagger å henge læringen sin på. Læringen blir mer avansert. De ser, eller læreren påpeker sammenhengen mellom det de har gjort og med andre eksempler eller meningsfulle sider ved prosessen. Elevene eller lærlingene øver seg og kan etter hvert klare å sette de inn i nye situasjoner eller overfører det til andre nye prosesser (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Den avanserte nybegynner har nå fått erfaringer, som medfører at de kan klare virkelige situasjoner. Det legges på flere sett regler og elevene eller lærlingene få en større forståelse av hva oppgave og ferdigheten uttrykker (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427).

3. Kompetanse: På dette stadiet kan elevene og lærlingene gjennomføre en prosess ut ifra hva som har blitt sagt, og med tydelig instruksjon. Uten at de kan vite hva som foregår, klarer

de ennå ikke å velge ut hva som er det viktigste, men etterhvert kan de kompetente elevene eller lærlingene gjøre vurderinger, og ta noen valg ut i et stort antall faktorer som spiller inn i en prosess (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 428-429). Elevene og lærlingene har nå flere erfaringer med seg, men her skapes det raskt frustrasjon også, fordi det et blir mange elementer å forholde seg til. På dette stadiet oppleves alt uoverkommelig, og det er vanskelig å se om det er mulig å beherske ferdigheten (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57-58). De kompetente elevene og lærlingen blir også mer emosjonelt involvert etter hvert, og de er opptatt av hva som skjer etterpå og videre i prosessene (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 429). Etter mer undervisning og tilegnelse av evner klarer elevene og lærlingene etter hvert å systematisere det de vet, ved at de planlegger eller velger seg et perspektiv. Deretter kan de bestemme seg for det som er det viktigste, så eliminerer de bort det som anses som mindre viktig, slik at det er enklere å ta en beslutning (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57-58).

4. Dyktighet: På dette stadiet er elevene og lærlingene erfarne. De viser engasjement for sitt arbeid. Hun eller han har fått føle både positive og negative opplevelser. De vil nå være i stand til å overveie valg og handle etter disse. Utfordringen er at de skal nå målet, men vet ennå ikke hvordan det skal nås. Dette skyldes at de ikke har hatt tilstrekkelig med forskjellige situasjoner eller reaksjoner for å kunne være sikre på hvordan målet skal nås. Da må de reflektere over og se målet flere ganger før de vet hva som skal til for å komme i mål (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 59). Dette handler om intuisjon, hvor elevene og lærlingene ennå ikke har et tilstrekkelig grunnlag av kunnskaper og erfaringer for å komme frem til en konklusjon uten å tenke analytisk på hva han eller hun skal gjøre (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 431-432).

5. Ekspert: Ekspertene har nå erfaring og innsikt. Ferdighetene er en del av elevene og lærlingene. Det kan oppleves som om eksperten ikke trenger å tenke og samtidig alltid har rett. Slik er det ikke, men hva som skal gjøres i ulike situasjoner foregår løpene på intuisjon og uten refleksjon overveier eksperten før en handling (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 432-433). Eksperten vet hva som skal til for å nå målet, fordi han eller hun har vært igjennom flere situasjoner som medfører at de nå har kunnskapen og dyktigheten som medfører at de behersker helhetlig arbeidsprosesser. De kan ut ifra ulike perspektiver se hvilken plan eller handling som må gjøres raskt og effektivt, uten og måtte tenke på hvilke valg som må tas for å nå målet, dette går nå av seg selv (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 60-61).

Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell presenterer en progresjonprosess fra å være en nybegynner til å kunne bli en ekspert innenfor et bestemt området. En nybegynner og den avanserte nybegynneren har ikke nok dømmekraft eller forståelse som gjør at de kan ta valg, mens den kompetente utøveren kan overveie sine valg, og den kyndige utøveren og eksperten kan foreta valg og vurderinger basert på tidlige erfaringer (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 435-436).

3.3 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky var som nevnt også opptatt av hvordan læring skjer i de indre prosessene inne i hjernen. Han mente at disse indre prosessene kommer som en følge av ytre aktivitet sammen med andre, og at det er kjernen i utvikling av læring. Det er viktig å strekke seg for å få en maksimal utnyttelse av læringsressursene. Vygotsky laget et teorifundament for skolen og undervisningen. Hans tenking ga lærerne en viktig rolle, samt for elevene sin læring og utvikling. Samtidig ble medelevene også viktige medarbeider i undervisningen og i læreprosessene (Dysthe & Igland, 2001, s. 79).

For å forstå utvikling mente Vygotsky at læring må tilpasses barnets utviklingsnivå. Sonen for den nærmeste utvikling er barnets mentale evne. Det er avstanden mellom det eksisterende nivået, det barnet klarer å gjøre alene, og det potensielle utviklingsnivået som med veiledning fra en voksen eller i samarbeid med en dyktig jevnaldrende. Sonen for den nærmeste utviklingen er et redskap som kan hjelpe til med å forstå utviklingens indre forløp (Vygotskij, 2007, s. 159). Ifølge Vygotsky kan barn etterlikne handlinger langt utenfor sine evner, og de er i stand til å gjøre mange aktiviteter sammen med andre eller under ledelse av voksne (Vygotskij, 2001, s. 78). Vygotsky påpeker at undervisningen skal forholde seg til elevens potensielle utvikling, fordi han skiller mellom det faktiske og det potensielle nivået til eleven. Han påpekte også at en god undervisning er fordelaktig og det gir forutsetninger for utvikling av den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij & Lindqvist, 1999, s. 278).

Vygotsky og hans tenkning og forståelse i arbeidet med begrepet «den proksimale utviklingssonen», eller «sonen for den nærmeste utvikling» er sentral med tanke på hvordan elevenes progresjon, utvikling av kunnskap og forståelse forekommer. Begrepet har også blitt omtalt en rekke ganger, og det har fått mange ulike vinklinger og tilnærminger. Säljö beskriver det slik: «det vi kan, peker på en måte fremover mot ny kunnskap og nye

ferdigheter som nå kommer innenfor rekkevidde» (Säljö, 2016, s. 118). Bruner beskrivelse av «Zonen for den nærmeste utvikling» er at det *omhandler avstanden* mellom det du kan gjøre på egenhånd, og det du kan klare med hjelp *fra en kompetent annen* (Bruner, 1999, s. 316). Videre sier han at menneskene er de eneste som anvender undervisning på en systematisk måte, og som stiller spørsmål til hva som må til for at noen kan undervise eller lære noe av andre (Bruner, 1999, s. 317). Imsen sin fremstilling av stillasebygging, handler om «Spiralprinsippet», og hvordan utvikling over tid kan skje ved å gjenta, og å øke nivået på oppgaver og mål, slik at eleven oppnå progresjon i læreprosessen (Imsen, 2005, s. 326). Mens brødrene Dreyfus forståelse er knyttet til å herme etter mesteren og lærer seg gradvis å utføre en helhetlig oppgave (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 66). Vygotskys begrep om «den nærmeste utviklingssonen» blir det som *stillaser for læring*, hvor de visualiseres med en *bygningskonstruksjon/stillaser* hvor de *voksne aktivt støtter* barnet i deres læreprosess (Nielsen & Kvale, 1999b, s. 292). Dysthe og Igland hevder at spiralprinsippet eller begrepet «scaffolding» er metaforer som tilslører og nedtoner meningen med «den nærmeste utviklingssonen», fordi det det handler om at undervisningen skal ligge i forkant av utviklingen (Dysthe & Igland, 2001, s. 79-80).

Lave og Wenger har tolket den proksimale utviklingssonen, ved å dele den inn i tre kategorier. Den første handler om det som Bruner kaller «scaffolding» / stillasebygging, som nevnt over. Den andre kategorien handler om forholdet mellom det vitenskapelige og de spontane begrepene i skoleundervisningen. Vygotskij syn på det vitenskapelige og de hverdagslige begrepene var lærerens vitenskapelige begreper skulle få elevenes umiddelbare tanker til å utvikles. Den tredje tolkningen til Lave og Wenger omhandler et videre perspektiv, hvor den sosiale praksisen er satt først. De mener at vi ikke kan unngå å være deltakende i sosiale aktiviteter. Å lære, handler om hele personen som en samfunnsborger, ikke bare om aktiviteten men også samholdet, regler og sin identitet (Vygotskij & Lindqvist, 1999, s. 279-280).

Säljös referanser til Vygotskys definisjon om den proksimale utviklingssonen, viser at det handler om «avstanden» på hva en kan klare på egenhånd eller med hjelp fra en som kan mer. Han hevder videre at hjelpen kan dreie seg om *veiledning* og *assistanse* for å løse problemer, eller dele opp og strukturere en oppgave i mindre deler slik at det skal være enklere å løse den. I et sosiokulturelt perspektiv er dette en modell som viser hvordan en overfører kunnskaper og ferdigheter til en annen. Ved å gjenta øvelsen flere ganger kan en klare

oppgaven fra start til slutt det på egenhånd. Det handler ikke om kompetansen som allerede er tilstede, men det potensialet som han eller hun kan klare å forstå (Säljö, 2001, s. 123-125). Videre påpeker han at dette handler om å beherske komplekse, intellektuelle og fysiske redskaper i en prosess. Prosessen er oppdelt slik at han eller hun kan gjennomføre dette med ulike utviklingsfaser (Säljö, 2001, s. 127).

De 4 fasene fordeler seg slik:

1. Manglende kjennskap til redskapene og hva de skal brukes til innenfor et bestemt emne i praksis.
2. Bruker redskap under veiledning og støtte
3. Den lærende blir mer og mer selvstendig, håndterer redskapene og vet hvilke som skal brukes når, og støtten kan anpasses.
4. I fase 4 behersker den lærende redskapene og ferdighetene på egenhånd (Säljö, 2001, s. 127-128).

Den proksimale utviklingssonen har mange nyanser og likhetstrekk, og det har blitt utallige tolkninger av dette begrepet. Uansett innebærer alle disse nyansene å utvikle kunnskaper og ferdigheter sammen med andre, eller med hjelp fra andre. Enten som en lærer, veileder, forelder, venn eller kollega. Dette er òg viktig i forbindelse med hvordan lærere og veiledere kan legge til rette for progresjon og utvikling av elevenes yrkeskompetanse. Frisørfaget har mange variasjoner og ulike læreprosesser. Elevene og lærlingene skal tilegne seg yrkesfaglig kompetanse som er viktig for en frisør, og dette foregår både i skolens salong, og i praksis i frisørlærebedrifter.

3.4 Yrkeskunnskap i yrkesopplæringen

Frisørutdannelsen er hovedsakelig basert på undervisning og opplæring både på skolen og i en frisørsalong. De to første årene på skolen innebærer mye praktisk arbeid, enten det er i skolens frisørsalong eller når elevene er ute i praksis i en frisørsalong. Det er derfor viktig å se på teorier som beskriver hvordan læring i et arbeids- eller praksisfellesskap foregår. Læring og opplæring innenfor håndverksfag er ofte basert på teknikker og arbeidsmåter som har lange tradisjoner. Det betyr at det er bestemte måter et arbeid skal eller bør utføres. Jeg har derfor valgt å se nærmere på mesterlære, legitim perifer deltakelse til full deltakelse, og som innebærer å delta i praksisfellesskap.

Yrkesopplæringen har i stor grad vært bygget på mesterlærelæretradisjoner. Hensikten var å tilegne seg yrkeskompetanse som besto i å få innsikt og å beherske sentrale yrkesoppgaver (Hiim & Hippe, 2001, s. 31). En vanlig måte å tilegne seg et yrke på var å gå i lære hos en mester. Da fikk de unge en innføring i kunnskaper, ferdigheter og holdninger som var knyttet til håndverket og yrket (Nielsen & Kvale, 1999a, s. 17). Læreprosessene ble basert på at mesteren viste, og lærlingen prøvde og feilet og fikk veiledning ved «ikke slik, men sånn», altså skulle det gjøres på sammen måte som mesteren gjorde. Det handlet også om at mesteren var et forbilde og en rollemodell. Lærlingen skulle imitere mesteren både i tale og handlinger (Eikeland, 2015, s. 18). Nielsen og Kvale (1999a, s. 21) hevder at det ikke var noen formell undervisning i mesterlære. På en måte kunne det sammenlignes med hvordan et barn lærer av sine foreldre. I et mester- lærling forhold var det mesteren som la føringer for hva som skulle læres, ved å reflektere og tenke over hva læringen skulle innebære.

Lave og Wengers forskningsarbeid knyttet til situert læring og legitim perifer deltakelse, startet med utgangspunkt i at de ville «redde ideen» om mesterlære. Legitim perifer deltakelse, er en måte å forstå læring på, og hvordan elevene eller lærlingene gradvis tilegner seg relevant kompetanse og etterhvert blir et fullverdig medlem av et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000, s. 181). Det innebærer å delta i praksis ved å være en perifer deltaker, altså å være litt på overflaten. Som en nybegynner i en frisørsalong enten som en lærling eller elev så observerer du i starten. Etter hvert blir elevens eller lærlingens oppgaver mer og mer sentrale, og ender etter hvert opp som et fullverdig medlem i frisørsalongen. Billett (2001, s. 105) påpeker at det handler om å identifisere hvordan for eksempel elever eller lærlinger beveger seg igjennom en læringsvei. Den perifere deltakelsen er å delta innenfor et område med lite ansvar, til å delta med større kompleksitet og ansvar som et fullverdig medlem på arbeidsplassen. Ved å identifisere hva det vil si å være en perifer deltaker, til å bli et fullverdig medlem, mener Billett at det må synliggjøres hva som skal til for å bli ekspert for å kunne finne ut hva som skal læres når (Billett, 2001, s. 130).

Fra perifer til full deltakelse har mange likhetstrekk med situert læring. For eksempel på hvordan nye deltakere i et fellesskap formes av den læring som foregår i et praksisfellesskap, samtidig går fra være en nykommer til etterhvert å bli et fullverdig medlem (Lave & Wenger, 2012, s. 128). Det er vesentlig at begrepet «legitim perifer deltakelse» forstås som et helhetlig begrep, ikke dekonstruert med en motsatt betydning og hver for seg. Det handler om å bli

plassert i et sosialt rom, hvor du som aktør forflyttes og opplever forskjellige perspektiver. Du blir da en del av flere aktørers læringsbaner, deres identiteter og former for medlemskap. Det kan også dreie seg om makt og maktesløshet i et fellesskap ved at det å tilkjenne eller utveksle meninger i et fellesskap som både kan fremme og hemme. De måler heller ikke deltakelsen, men beskriver det som perifer deltakelse til full deltakelse (Lave & Wenger, 2012, s. 132-133). De påpeker at legitim perifer deltakelse alene ikke er en måte å bli utdannet på, ikke en pedagogisk strategi eller en undervisningsteknikk, men at det er en måte å forstå læring på. Det er ikke basert på en bestemt utdanning, men å kaste et lys over læreprosesser og rette oppmerksomheten på nøkkelaspekter og erfaringer innenfor utdanningens formål (Lave & Wenger, 2012, s. 135).

Å være en legitim perifer deltaker innebærer at å være i et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap i lys av Wengers perspektiv, dreier seg om at praksisfellesskap befinner seg overalt og det endres igjennom livet (Wenger, 2012, s. 143). Arbeider du med kunder eller kolleger som for eksempel i en frisørsalong eller er i en institusjon som skole og klasserom er, så er det et praksisfellesskap som man kan si at er forbundet med et medlemskap. I dette praksisfellesskapet vil du som medlem være nødt til å engasjere deg, samt bidra for å lære, og det er i dette praksisfellesskapet at læringen intensiveres som for eksempel når vi plasseres i spesielle situasjoner som ulike kurs, eller når du skal ta en eksamen (Wenger, 2004, s. 17-18). Wengers perspektiv på læring er at det er en sosial prosess, og at det er i fellesskap at læringen skjer. Det er også i kunnskapen som fellesskapet har som hviler på medlemmenes kunnskap. Om temaer som skal læres er det viktig å være sammen med andre som kan og har engasjement for det som skal læres. Videre er læring i et sosialt perspektiv interaksjonen mellom det sosiale fellesskapet og din personlige opplevelse (Wenger, 2007, s. 68-69). Det handler også om de menneskene vi omgås med i et bestemt praksisfellesskap, hvor de er med på å forme både de aktiviteter vi gjør, men også hvem vi er, og hvordan vi tolker det vi opplever. Det er derfor avgjørende at når vi skal legge til rette for læring enten det er i skolen eller i frisørsalongen at vi er bevisst hva et praksisfellesskap kan føre med seg når det gjelder læring. Wenger (2012, s. 147) påpeker at perspektivet ikke er en oppskrift, men en guide til hva en kan gjøre. Det kan være en veiledning til hva man kan legge merke til og for eksempel hva en kan forvente at skal eller bør foregå.

3.5 Å legge til rette for utvikling og progresjon

Jeg har gjort rede for ulike syn på læring og utvikling. Jeg valgte også å se dette i lys av mesterlære, samt å være en legitim perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem i et praksisfellesskap. I skolens verksted eller i frisørsalongen og sammen med elevene, arbeides det for å nå læreplanen i fagene. For elever og lærlinger innbefatter det en helhetlig yrkeskompetanse. Ifølge Haaland (2018, s. 8) er helhetlig yrkeskompetanse «fagspesifikk kompetanse, nøkkelkompetanse og danning». I lærerprofesjonen er det et krav om å kunne legge til rette for elevenes læring og utvikling av kompetanse. Ifølge Hiim (2013, s. 36) skal opplæringen ta utgangspunkt i «profesjonelle» læringsoppgaver, og slik jeg forstå dette begrepet dreier det seg om reelle arbeidsoppgaver som er nært knyttet til yrkesutøvelsen. Om det skal være praksis og teori, teori og praksis eller teori underveis må dette planlegges. Hva vi gjør når vi bestemmer oss og tar slutninger, enten som et enkelt individ, i fellesskapet eller som en hel organisasjon er avgjørende for elevens læring (Wenger, 2004, s. 19). Dette handler om å innta et didaktisk perspektiv.

Hiim og Hippe's definisjon på didaktikk er «praktiskteoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring», samt at deres fokus er praksis og teori i en sammenheng (Hiim & Hippe, 1998a, s. 11). Å planlegge og tilrettelegge for opplæring handler også om hvordan skolen som organisasjon organiserer og legger føringer for hvordan et utdanningsprogram skal organiseres. Den organisatoriske planleggingen som skolen må gjøre har jeg valgt å gå videre inn på i min masteroppgave, men det er viktig å kjenne til at dette kan prege fag- og yrkesopplæringen.

Den enkelte lærer skal som nevnt planlegge og legge til rette for læring og utvikling, enten det foregår i en frisørsalong eller i skolens frisørsalong. Dette gjelder både for læringsmiljøet, og hvordan en ser på kunnskap, læring og arbeid (Hiim & Hippe, 2001, s. 293). Det innebærer både faglig og sosial læring. Innenfor de didaktiske perspektivene er det mange valg og hensyn som må tas. Den didaktiske relasjonsmodellen etter Hiim og Hippe (1998a), beskriver relasjonsmodellen som en helhetlig måte å tenke på, i forhold til å legge til rette for opplæring. Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er inndelt i seks kategorier. Læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering (Hiim & Hippe, 1998a, s. 64). Selv om alle disse kategoriene er en del av det helhetlige systemet, tar de

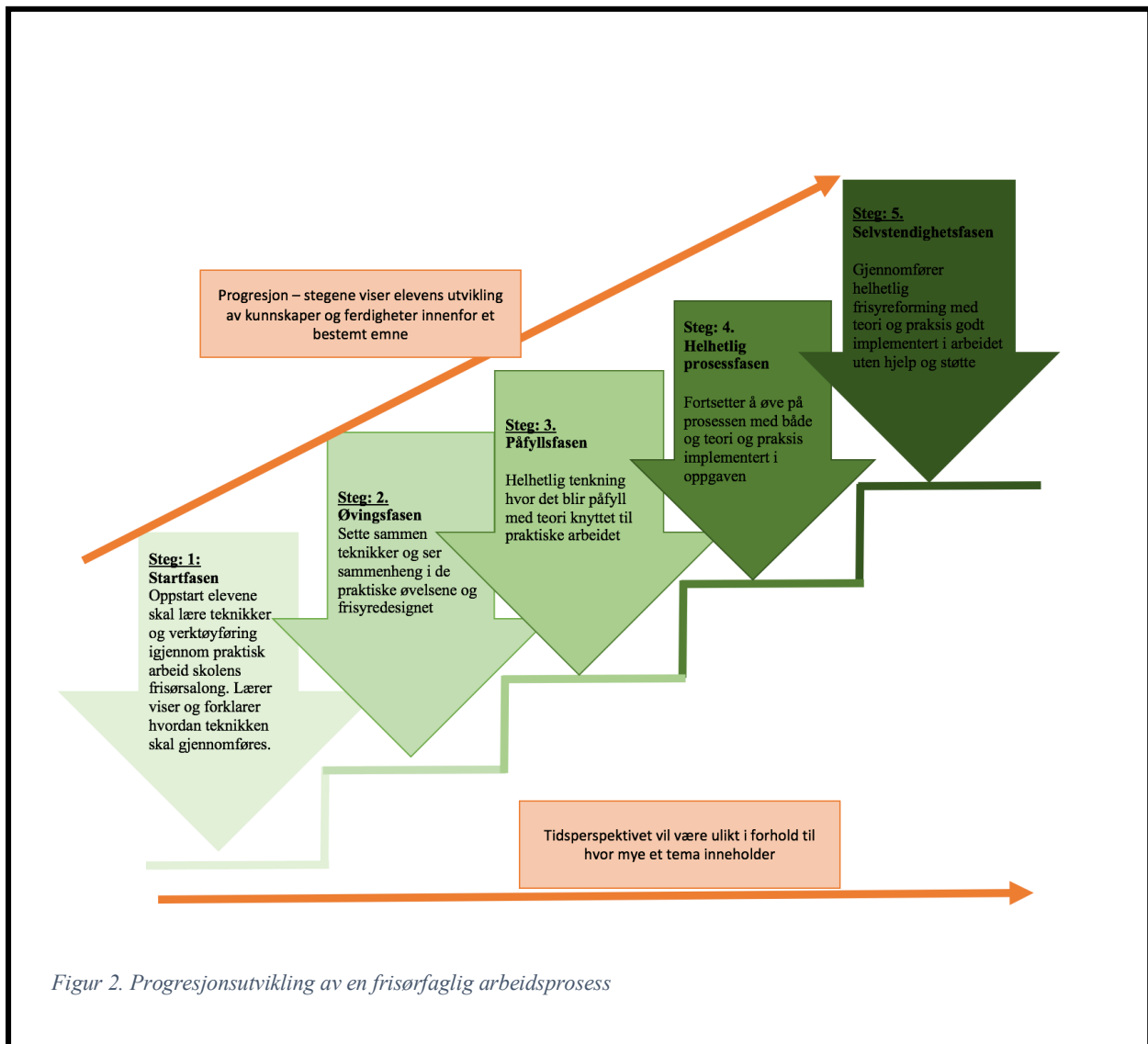
utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger, for at arbeidsprosesser og opplæring skal tilpasses elevene og deres ståsted (Hiim & Hippe, 1998a, s. 67).

Hiim og Hippe (2001, s. 107) påpeker også at lærere har ulike syn på sentrale oppgaver i yrket, og at det kan påvirke innholdet i opplæringen. Læreplanene kan tolkes forskjellig og det kan føre til at det blir ulik vektlegging for hvordan målene skal nås. Det kan også medføre mangelfull yrkesterminologi og yrkest teori som gjør at det faglige innholdet blir utelatt, eller at det ikke er relevant nok. Det er viktig at opplæringen gir mening, at det legges vekt på et utvidet syn på rasjonalitet, der handling, forståelse, følelser og språk opptrer som en helhetlig prosess påpeker Hiim og Hippe (2001, s. 87).

Å undervise er ifølge Hiim og Hippe (1998a, s. 27) det samme som å tilrettelegge for læreprosesser. Målet at elevene eller lærlingene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Mesterlæretradisjonen, praksisfelleskap med en legitim perifer deltakelse til full deltakelse har vært med på å synliggjøre hvordan utvikling og progresjon for frisørelever kan foregå, og gjennomføres. Disse fremgangsmåtene har dreid seg om å se på, lytte og observere, deretter utføre enkle arbeidsoppgaver. Sakte men sikkert får elevene eller lærlingene gjennomføre større og mer betydningsfulle arbeidsoppgaver. Etter hvert blir oppgavene mer og mer avanserte, til slutt tilegner eleven eller lærlingen seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger med hjelp fra en mester, som ifølge Billett (2006, s. 37) innebærer å lære seg et yrke.

Ut ifra det overnevnte har jeg utarbeidet en figur som kan synliggjøre hvordan en læreprosess kan foregå med utgangspunkt i et frisørfaglig emne på Vg1 med elever som vil bli frisører. Figuren viser hvordan en trinnvis arbeidsprosess med fem steg kan foregå. Underveis foregår det veiledning og støtte. Arbeidsprosessen synliggjør en utvikling av progresjonen i et emne fra startfasen og til slutfasen. Kommunikasjon, kundeservice og den sosiale delen av yrket er ikke tatt med i denne figuren, men innholdet viser den fagspesifikke tekniske delen av opplæringen. For i yrkesopplæringen er det behov for å øve på tekniske og praktiske ferdigheter, for det kan ta tid å tilegne seg et godt håndlag. Det kan være nødvendig å arbeide med spesifikke kunnskaps- og ferdighetsoppgaver (Haaland, 2018, s. 31). Det viser da hva som må øves mer på, slik at teknikkene, bruken av verktøy er hensiktsmessig, at resultatet og forståelsen blir i tråd med hva som er målet, samt ønsket resultat på for eksempel en bestemt

frisyre. Tidsperspektivet og lengden på hver fase, og på hele prosessen er ikke bestemt, for det avhenger av elevene læreforutsetninger.



Med dette som en alternativ fremgangsmåte, og sett med et didaktisk blikk, vil det være ulikheter på hvor langt den enkelte elev kan komme. En elev vil kanskje nå alle pilene i løpet av kort tid, mens en annen elev kanskje må øve og bruke lengre tid for å komme i mål. Jeg er enig med Hiim og Hippe (1998a, s. 68-72) i at planleggingen av undervisningen blir basert i størst grad på elevenes læreforutsetninger. Allikevel, må jeg også forholde meg til målene i læreplanen som har sammenheng med undervisningens hensikt, og hva elevene skal sitte igjen med.

Rammene legger føringer for begrensningene og mulighetene. Innholdet i opplæringen innebærer at målene skal nås, og hvordan en lærer tilrettelegger for både det intellektuelle, det handlingsmessige og de emosjonelle sidene. Hvordan læringen foregår handler også om hvordan elevene er deltakende i en læreprosess, både faglig og sosialt. Hvilke arbeidsmåter som blir benyttet, og hvordan arbeidsmåtene praktiseres, for eksempel om eleven får førstehåndserfaringer, altså at de få prøve selv, for å forstå og lære av de prosessene som foregår er vesentlig. Vurdering er den siste kategorien. Når det gjelder den helhetlige yrkeskompetansen så skal den vurderes på ulike nivåer underveis i opplæringen (Haaland, 2018, s. 34). Det innebærer vurdering av elevenes forståelse av de læreprosessene som den enkelte har gjennomført. Målet med vurdering i denne sammenheng er at elevene skal utvikle progresjon i læringsarbeidet, og da kan det med støtte og fremovermeldinger bidra til økt forståelse og innsikt. Vurderingen kan også belyse hvordan opplæringen, læringen og resultatene har fungert, for å finne andre nye løsninger på hvordan det kan legges til rette for læring og utvikling (Hiim & Hippe, 1998a, s. 257).

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst læring og utvikling med utgangspunkt i flere syn på hvordan læring og utvikling skjer. Læringen som foregår i skolen og i frisørsalongen innebærer at elevene eller lærlingene befinner seg i et praksisfellesskap, og det betyr at de først må bli en del av fellesskapet. Det innebærer å være en legitim perifer deltaker til å bli en fullverdig deltaker og det foregår ved å være medlem av et praksisfellesskap som skolen eller frisørsalongen er. Elever, lærlinger, lærere og veiledere i frisørlærebedrifter arbeider og er deltakende i praksisfellesskapet på ulike nivåer, som innebærer både faglige og sosiale kompetanser. Opplæringen og tilegnelsen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger bygger i stor grad på mesterlæretradisjoner og som foregår i skolens salong og i frisørlærebedrifter. Elevenes og lærlingenes progresjon ble belyst med brødrene Dreyfus sin ferdighetstilegnelse fra nybegynner til å bli ekspert, og hvordan utvikling skjer igjennom å strekke seg etter den proksimale utviklingssonen, med hjelp og støtte fra en som kan mer. Til slutt det didaktiske perspektivet, som innebærer elevenes læreforutsetninger, men også lærerens forutsetninger for å gjennomføre opplæring innenfor et programområde. Det betyr at rammene for opplæringen og innholdet i arbeidsmetodene og læreprosessene er viktige slik at opplæringen blir i tråd med elevenes yrkesvalg, og at vurderingsprosessen skal bidra til fremgang og utvikling i læringsarbeidet.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodetilnærmingen i dette masterarbeidet. Først presenterer og begrunner jeg valg av metode. Så beskriver jeg utvalget av intervjupersoner, og utdyper de etiske retningslinjer for dette arbeidet. Videre legger jeg fram strukturen i de semistrukturerte intervjuene, samt gjennomgangen av mitt prøveintervju. Dernest redegjør jeg for gjennomføringen av intervjuprosessen og den påfølgende transkriberingen.

Avslutningsvis utdyper jeg analyseprosessen, og jeg reflekterer over undersøkelsens troverdighet og gyldighet.

4.1 Bakgrunn for valg av metode

Mitt metodevalg ble kvalitativ tilnærming. Dalland (2007, s. 84) hevder at kvalitativ tilnærming i hovedsak går ut på å gå i dybden på et emne, og å kunne få mange opplysninger knyttet til et mindre antall undersøkelsesenheter. Hensikten skal være å få frem fyldigere beskrivelser. Et kvalitativt metodevalg egner seg godt hvis en skal forske på fenomener som vi ikke kjenner så godt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2006, s. 36). Malterud (2011, s. 31) påpeker at kvalitativ metode egner seg godt til om ønsket å forstå mer. Malterud bekrefter at metoden passer om forskningsprosessen dreier seg om samhandling, utvikling, bevegelse og helhet. Jeg er interessert og nysgjerrige andre læreres og veilederes forståelse av spesifikke fenomener og begreper. Det betyr at jeg har en pragmatisk og hermeneutisk tilnærming, og i analysearbeidet ønsker jeg å forstå, og fortolke intervjupersonens budskap og meninger (Grønmo, 2016, s. 356; Kvale & Brinkmann, 2010, s. 33-34).

Sammen med kvalitativ metode har jeg også valgt semistrukturerte intervjuer. Det er ikke en åpen samtale mellom en forsker og intervjuer, og heller ikke en lukket spørreskjemasamtale. Jeg har utarbeidet spørsmål som er styrende og knyttet opp til mitt tema (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 47). Å intervjuer kan ha begrenset meg som forsker, men det kan også ha gitt en styrke hvor det er mulig å kaste lys over deler av et område som ikke er like enkelt med andre metoder, påpeker Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 23). Målet har vært å få opplysninger som jeg kan ta med meg videre i arbeidet med å legge til rette for relevant opplæring for elevene, i møte med Fagfornyelsen. Skoler og frisørsalonger er forskjellige opplæringsarenaer, og de kan ha ulike arbeidsmåter for å fremme læring hos elevene. Denne undersøkelsen kan bidra til at min forståelse og mine forventninger kan bli tydeligere. Intervjuprosessen kan gi meg en indikasjon på hvordan jeg kan legge til rette for

dybdelæring og progresjon for frisørelever med Fagfornyelsens målsetning i utdanningsprogrammet Vg1FBIE.

4.2 Utvalg av intervjupersoner

Utvalget av mine intervjupersoner har vært basert på et strategisk utvalg (Grønmo, 2016, s. 445). Det betyr at intervjupersonene er bestemt på forhånd, samt at utvalget bygger på systematiske vurderinger, hvor teori og egne erfaringer, samt tidligere forskning ligger til grunn for dette valget ifølge Grønmo (2016, s. 103). Mine utvalgsriterier ble basert på totalt ni intervjupersoner. Utvalget av intervjupersonene i frisørsalongene ble tatt på bakgrunn av at de har lærlinger, og at de er kjent med hva svennebrevet innebærer. De utvalgte lærerne har frisørfaglig bakgrunn, og de arbeider enten på Vg1, Vg2 eller på begge trinn. Lærerne har en lang fartstid i skoleverket, og er kjent flere reformendringer. Mange av frisørlærerne som har opplæring i skolen kjenner hverandre, fordi det er et lite miljø hvor lærerne møtes i ulike sammenhenger. Derfor har jeg en forbindelse til alle lærerne i denne undersøkelsen, men noe mindre kjennskap til veilederne i frisørlærebedriftene.

Utdanningsløpet Vg1 Design og håndverk fører til som nevnt 52 yrkesvalg. Derfor er det ikke slik at alle skoler har Vg2 frisør. Utvalget av skolene i dette masterarbeidet er basert på to skoler som tilbyr Vg2 frisør, og den tredje skolen tilbyr et annet Vg2 tilbud. Ved å gjennomføre undersøkelsene på skoler med kun Vg1 utdanningsløpet og som ikke har Vg2 frisør, kan det gi interessante funn i forhold til hvordan de legger til rette for dybdelæring og progresjon i et fag de ikke rekrutterer til ved deres skole. I likhet med Grønmo påpeker også Johannessen et al. (2006, s. 107) at dette er et strategisk utvalg, og intervjupersonene velges på bakgrunn av at det er kriteriebasert. Det dreier seg også om handlinger av faglig karakter innenfor frisørfaget som gjorde at intervjupersonene kunne svare på faglig spørsmål underveis i intervjuprosessen. For å oppnå bredde og muligheten for mangfold i svar, var det viktig å få skoler og frisørsalonger i mer en ett fylke, derfor ble det fordelt på to fylker. Omfanget i antall arenaer var ulikt. I den offentlige frisøropplæringen som skolen er, så blir deltakelsen omfangsrik og favner bredt med tanke på antall skoler, mens i forhold til frisørsalonger, var den mer begrenset fordi den hadde et lite antall salonger som deltok. Å ha deltakere i flere fylker var også viktig med tanke på intervjupersonenes muligheter til å bli gjenkjent.

4.3 Etiske retningslinjer

I møte med mine intervjupersoner var det viktig for meg å ivareta deres anonymitet, og å sørge for at forskningsarbeidet gjøres i henhold til etiske retningslinjer. Malterud (2011) påpeker at som forsker innebærer det å kjenne til og forstå normer og verdier som viktige elementer i møte mellom mennesker hvor kunnskap utveksles og utvikles (Malterud, 2011, s. 201). Et annet aspekt er de etiske dilemmaene som kan oppstå underveis i et forskningsprosjekt. Dette dreier seg om anonymitet og gjenkjennelse i resultatene. Thagaard påpeker at det er etiske vurderinger som kan oppstå underveis i presentasjonen av resultatene, og at de må håndteres. Det kan dreie seg om enkeltpersoner og hvordan de blir fremstilt eller om konteksten de befinner seg i synliggjøres. Det handler om å beskytte intervjupersonen ved ikke å beskrive hvem de er, hvor de jobber eller hvilken organisasjon de kommer fra (Thagaard, 2018, s. 167).

Da mitt utvalg var bestemt tok jeg kontakt med alle intervjupersonene, og dette ble gjort på forskjellige måter. Noen intervjupersoner snakket jeg med på telefon, andre besøkte jeg på deres arbeidsplass. Halvorsen har beskrevet råd som jeg valgte å følge, slik at intervjupersonene fikk en presentasjon om formålet med mitt forskningsarbeid. Det handlet også om hvordan dataene skulle bli brukt, samt ivaretagelse av anonymiseringen rundt deres uttalelser, deres navn, skolen eller bedriften de arbeide ved. Videre var det hensiktsmessig å gi beskjed om tidsperspektivet, og å komme med noen alternative tidspunkter på når undersøkelsene skulle foregå. I tillegg informerte jeg om at det var mulig å trekke seg underveis, både under og etter at intervjuet var gjennomført, uten at det ville gi negative konsekvenser for intervjupersonene (Halvorsen, 2008, s. 144).

Da intervjupersonene hadde takket ja til å delta, informerte jeg dem om at forskningsarbeidet var meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og at intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og deretter transkribert. Jeg informerte også om at de kunne få mulighet til lese igjennom transkriberingen, hvis de ønsket det (Halvorsen, 2008, s. 253). Både samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet (vedlegg 3,4) ble sendt på e-post til hver deltaker.

4.4 Semistrukturerte intervjuguider og prøveintervju

Jeg utarbeidet to semistrukturerte intervjuguider, en til lærerne, og en til veilederne i frisørsalongene. Begge intervjuguidene er tuftet på problemstillingen. Intervjuguidene har til sammen tre forskningsspørsmål (se vedlegg 1 og 2). Forskningsspørsmålet til lærerne dreide seg om hvordan de forsto begrepet dybdelæring og progresjon. Det samme forskningsspørsmålet ble stilt til veilederne. I tillegg fikk veilederne et forskningsspørsmål som dreide seg om deres forventninger til hva lærlingene skulle kunne før de startet sin opplæring i bedrift. Utover det var det ikke store forskjeller, men vinklingen var koblet til elevene for lærerne, mens veilederne fikk spørsmålene basert på både elevene og lærlingene. Totalt var det 14 spørsmål, med fem hovedspørsmål, og ni oppfølgingsspørsmål for både lærerne og til veilederne. Spørsmålene har forskjellige spørreord, for å få variasjon og for å kunne få fylldige svar, som for eksempel «Kan du fortelle meg», «hva tenker du om», «hvordan forstår du», og «hvilke tanker har du om tema». Først utformet jeg to innledende spørsmål, hvor jeg ønsket å vite hvor lenge de hadde jobbet som lærere eller som frisører. Det andre spørsmålet var om de jobbet på Vg1 eller Vg2, og for veilederne lurte jeg på hvor mange lærlinger de hadde i året. Spørsmålene ble utarbeidet for å komme i gang og for å trygge prosessen ved å svare på spørsmål som ikke var viktige, men samtidig kunne de synliggjøre deltakernes erfaringer. Deretter stilte jeg spørsmål knyttet til begrepene dybdelæring, progresjon og utvikling i faget. Videre ønsket jeg å spørre om hvilke arbeidsmetoder de anså som hensiktsmessige å bruke for at elevene skulle få mulighet til å oppnå dybdelæring. Flere spørsmål var tuftet på Fagfornyelsen, den Overordnede del av læreplan, samt spørsmål om hvordan de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling kunne implementeres i undervisningen. Jeg ønsket også at de kunne uttrykke sine tanker og meninger rundt hva som var viktig å lære i forhold til faglig og sosial læring, og når i utdanningsløpet de mente at de forskjellige temaene burde være. Før jeg går i gang med gjennomføringen av intervjuprosessene, valgte jeg å ha et prøveintervju.

Brinkmann og Tanggaard (2012) har presentert noen tips som var viktige for å kunne ha en intervjuguide som fungerer under intervjuprosessene. Intervjuspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ble bearbeidet flere ganger, slik at de skulle være forståelige og mulig å svare på. I forkant av intervjuprosessene gjennomførte jeg et prøveintervju. Jeg ønsket å få en bekreftelse på om intervjuguiden var forståelig, i tråd med min problemstilling,

mine forskningsspørsmål, samt om det var en flyt og sammenheng i spørsmålene. I tillegg var det viktig å finne ut om noen spørsmål kunne oppleves som støtende (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 44). Etter prøveintervjuet med en kollega, fikk jeg tilbakemelding på at alle spørsmålene var forståelig og de ga mening, men at det var enkelte spørsmål som kunne konkretiser mer, ved at spørsmålene dreide seg om frisørfaget. Endringene ble implementert i intervjuguidene til både lærerne og veilederne.

4.5 Gjennomføring av intervjuer

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 44) er det en fordel å kjenne feltet som en skal forske på. Det gjør at en er forberedt både på teamet og på prosessen som skal undersøkes. Dalland (2007, s. 158) påpeker at det er en fordel at temaet engasjerer både intervjupersonene og intervjueren. Dalland (2007, s. 168) hevder også at er viktig å holde fast ved formålet underveis i intervjuet. Jeg opplevde at jeg var godt forberedt på teamet jeg skulle undersøke. Det gjorde at jeg ikke ble overrumplet underveis i prosessen, og det var spennende å høre intervjupersonenes tanker, meninger, oppfatninger og erfaringer rundt temaet jeg belyste (Dalland, 2007, s. 153).

Før jeg redegjør for gjennomføringen har jeg utarbeidet en tabell med oversikt over intervjupersonenes roller og forkortelser. Intervjupersonene er synliggjort med tallnummer og om det er en lærer eller en veileder som utaler seg. Deretter vises datoene for gjennomføringen og tidsperspektivet på intervjuene. Oversikten viser at tidsrommet på intervjuene ble gjennomført på en periode på ca. to måneder fra slutten av april 2019 og det siste intervjuet var i juni 2019. Gjennomsnittet på intervjuene var på 37,44 minutter, og totalt antall sider var 117 transkriberte sider.

Tabell 1. Intervjuoversikt

INTERVJU PERSONENES FORKORTELTSE	DATO FOR GJENNOM FØRING	INTERVJU PERSONENS ROLLE	TIDSPERSPEKTIV PÅ LYDOPPTAK	ANTALL TRANSKRIBERTE SIDER OG ORD
Lærer 1	30.04.19	LÆRER VG1 + VG2	45,27 minutter	14 sider og 4808 ord
Lærer 2	30.04.19	LÆRER VG1 + VG2	31,47 minutter	13 sider og 4443 ord
Lærer 3	09.05.19	LÆRER VG2	59,24 minutter	19 sider og 7019 ord
Lærer 4	09.05.19	LÆRER VG1 + VG2	32,24 minutter	16 sider og 4268 ord
Lærer 5	15.05.19	LÆRER VG1	29,04 minutter	11 sider og 3556 ord
Veileder 1	03.06.19	VEILEDER I BEDRIFT	29,09 minutter	15 sider og 4039 ord
Veileder 2	07.06.19	VEILEDER I BEDRIFT	27,13 minutter	13 sider og 3456 ord
Veileder 3	07.06.19	VEILEDER I BEDRIFT	46,08 minutter	17 sider og 6404 ord
Lærer 6	21.06.19	LÆRER VG2	37,35 minutter	14 sider og 5104 ord

Gjennomføringen av alle intervjuene ble gjort ved intervjupersonenes arbeidsplass.

Intervjupersonene bestemte hvor det var mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene. Vi satt ovenfor hverandre og jeg hadde lydopptakeren imellom oss, for å forsikre meg om at jeg fikk tydelig lyd under intervjusekvensen fra oss begge.

Under hele intervjuprosessen var det viktig å ha kontroll på intervjusituasjonen, samt opprettholde konsentrasjonen. Alle spørsmålene som ble stilt var åpne, hvilket betyr at de kunne svare fritt, uten alternativer. Det første jeg gjorde var å lese opp problemstillingen, og forskningsspørsmål, og jeg fortalte at det var dette som ville være temaet for denne samtalen. For å komme i gang hadde jeg to enkle oppstartsspørsmål, som for eksempel «hvor lenge har du jobbet som lærer» deretter kom jeg inn på essensen av temaet med mine intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 52) er ett forskningsintervju en profesjonell samtale hvor spørsmålene blir styrt av meg som forsker, og samtalen er hverken åpen eller gir rom for en fri dialog. Det var derfor svært viktig for meg å erkjenne at undersøkelsesprosessen kunne oppleves som et maktforhold. Denne bevisstgjøringen gjorde at jeg tenkte over min væremåte, og var opptatt av å ta hensyn, samt være ydmyk ovenfor mine intervju personer, også med tanke på at de hadde satte av tid og villighet til å delta i min undersøkelse. I og med at det kun

var jeg som stilte spørsmålene kunne det gitt en følelse av et asymmetrisk maktforhold. Jeg var derfor også opptatt av å utvise objektivitet samt å være frisinnset og ikke komme med mine fortolkninger av tema. Jeg lot intervjupersonene komme med sine meninger og erfaringer uten at jeg hadde noen innvendinger eller kommentarer som kunne oppleves ubekvemme.

Min opplevelse var at intervjupersonene svarte spontant, og ut ifra deres egen tolkning og forståelse, men enkelte ganger måtte jeg utdype eller gjenta et spørsmål. Dette var særlig knyttet til de spørsmålene som var lange. Her var det enkelte ganger behov for å dele opp spørsmålene, som for eksempel i Overordnet del av læreplan står det at elevene skal arbeide med tverrfaglige temaer³: *Hva tenker du at er viktig at elevene lærer om i forhold til disse temaene? Tverrfaglige temaene er: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.* Her leste jeg det opp i sin helhet, og gjentok spørsmålet ved å ta ett tverrfaglig tema av gangen, så det ikke ble for mange temaer å reflekteres over samtidig.

Enkelte begreper måtte også noen ganger forklares, ved å sette de inn i en mer kjent kontekst. Som for eksempel kunne det tverrfaglige temaet «*folkehelse og livsmestring*» kunne settes i sammenheng med Helse, miljø og sikkerhet og at fokuset var å fremme elevenes psykiske helse, som er i tråd med hva som står i overordnet del av læreplan, medførte at det ble enklere å svare på spørsmålene knyttet til dette emnet. Dette kunne selvfølgelig medføre at mine tolkninger var med på å legge føringer for svarene jeg fikk, men på en annen måte ble det synliggjort slik at de da kunne uttrykke seg med utgangspunkt i et mer kjent begrep eller med en forklaring av begrepet. Noen spørsmål ble heller ikke stilt ordrett slik de var skrevet i intervjuguiden, men allikevel opplevde jeg at spørsmålene samsvarte med spørsmålene som sto i intervjuguiden.

For å være sikker på at om jeg hadde forstått intervjupersonene riktig, eller om noe opplevdes som uklart var det hensiktsmessig å spørre «har jeg forstått deg riktig» eller «mente du», for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått og en avklaring på om svaret som var gitt enkelte ganger underveis i intervjuene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 32). Analyseringen var allerede i gang under intervjuprosessen. Jeg fikk testet ut mine fortolkninger, fordi jeg fikk bekreftet svarene ved å oppsummere deres svar, og en bekreftelse på at jeg hadde forstått

³ Tverrfaglig temaer hentet fra Overordnet del av læreplan (2017), som trer i kraft med Fagfornyelsen i 2020:
*Folkehelse og livsmestring *demokrati og medborgerskap *bærekraftig utvikling.

(Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Jeg fortolket ikke på egenhånd, men intervjupersonen bekreftet eller avkreftet, der det var behov for en oppklaring.

Til slutt spurte jeg om det var noe intervjupersonene ønsker å tilføye utover det som allerede var sagt, knyttet til dybdelæring og progresjon. Dette gjorde jeg for å avslutte intervjuet, samt for å kunne gi rom for at intervjupersonene kunne komme med noen opplysninger som jeg ikke hadde tenkt på, eller som de selv opplevde at de ikke hadde fått uttrykt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 31-32). Deretter takket jeg for at de hadde tatt seg tid til å delta, og lydfilen ble stoppet.

4.6 Transkribering

Å transkribere handler om få den muntlige samtalen omsatt til skriftlig tekst (Malterud, 2011, s. 76). Da alle intervjuene mine var utført, begynte min transkribering, så i løpet av 2 måneder var de ni lydfilene blitt til tekst. Det var en tidkrevende prosess å få lydfilene overført til tekst, men jeg benyttet programmet Hyper Transcribe som er et digitalt hjelpemiddel. For å få lyden om til tekst, legges lydfilen inn i programmet, og lyden spilles av i fem sekunder av gangen, og i tillegg kunne jeg gå frem og tilbake igjen etter behov for å forsikre meg om at jeg hadde skrevet riktig. Programmet skrev ikke for meg, det gjorde jeg selv, hvilket har vært nyttig for å ha eierskap til mitt materiale. Hvor detaljerte transkriberinger en har, avhenger av formålet med undersøkelsen (Halvorsen, 2008, s. 167). Underveis i mine transkriberinger var fokuset å fastholde på meningsinnholdet i det som ble sagt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Jeg valgte derfor å ta vekk ord som *ehm* og *uhum*, samt latter og stillhet for å få mest mulig helhet i teksten. Kroppsspråket var heller ikke en del av transkriberingene, for jeg var mer opptatt av å skrive så ordrett som mulig, og få med meg alt som ble sagt. Den transkriberte teksten var deretter utgangspunktet for analysearbeidet.

4.7 Analyse

Da ni intervjuer var ferdig transkribert skulle datamaterialet analyseres. Analysen handlet om å lese datamaterialet flere ganger, bearbeide og bryte det ned for å se etter nye sammenhenger og forbindelser som ikke var like åpenbare fra starten (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). For å få kontroll over datamaterialet måtte jeg finne en metode, og noen verktøy som fungerte for meg. Underveis i denne prosessen var det viktig å bruke en bestemt prosedyre systematisk

(Malterud, 2011, s. 75). Prosedyren min ble delt inn i fire analyseprosesser, og nedenfor vil jeg belyse fremgangsmåten og rekkefølgen fra begynnelsen og frem til mine hovedkategorier. Begrepene meningsbærende utsagn, merkelapper og memoer beskrives der de benyttes under de forskjellige analyseprosessene.

Første analyseprosessrunde

I første runde leste jeg hvert enkelt intervju, og da markerte jeg meningsbærende utsagn. Jeg var opptatt av å finne ord, begreper, en eller flere setninger som hadde en betydning eller sammenheng med problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Malterud (2011) hevder at dette dreier seg om å skille og sortere ut det som er relevant, og det som er irrelevant fra hverandre, slik at det kan finnes tekster som kan belyse problemstillingen (Malterud, 2011, s. 100). Denne prosessen var preget av en induktiv tilnærming, ved at jeg lette etter mening i datamaterialet uten at teorigrunlaget var av betydning (Thagaard, 2018, s. 184).

For å holde god kontroll og oversikt på materialet skrev jeg også ned hvilket intervju jeg kunne finne igjen utsagnene, samt sidetallet og avsnittet, for lettere å finne tilbake til det som var av betydning. Enkelte ganger skrev jeg også inn sitatene i sin helhet, for å huske hva det dreide seg om, eller bare et ord for å huske. Dette var starten på min systemiseringsprosess. Gjennom denne bearbeidingen fikk jeg et godt eierskap til materialet og det hjalp meg å huske bedre, det som var blitt sagt under intervjuene.

Andre analyseprosessrunde

Intervjuene ble lest igjen, og jeg laget merkelapper. Denne fremgangsmåten identifiserer spesielle temaer i datamateriale, hvor jeg senere lagde en kategorisk inndeling av materialet. Dette kan foregå på tvers, men det avhenger av hvordan datamaterialet leses (Johannessen et al., 2006, s. 160). Merkelappene mine var ord, begreper eller nøkkelord som identifiserer teksten i datamaterialet, dette gjorde jeg gjennomgående med alle intervjuene. Prosessen var preget av en induktiv tilnærming, fordi den var åpen, og jeg delte opp og reduserte datamaterialet for å få mulighet til å finne forbindelser og sammenhenger som ikke var like åpenbare. Samtidig benyttet jeg også det som Nilssen (2012, s. 43) kaller memoer. Memoer er en måte å skrive ned analytiske tanker. Deretter kan memoene bidra til å være utdypende forklaringer på det som skal bli til koder eller kategorier senere i analysearbeidet. Nilssen påpeker også at det handler om en pendling mellom teori og datamaterialet, som igjen handler

om å få datamaterialet i tale, ved å stille spørsmål til det som står skrevet (Nilssen, 2012, s. 101).

Tredje analyseprosessrunde

Da alle intervjuene var gjennomgått, og jeg hadde notert både merkelapper og memoer, starter neste steg i å redusere materialet ytterligere. Denne gangen var merkelappene og memoene utgangspunktet for å omdanne og utarbeide koder, ved å strukturere det inn en tabell.

Merkelappene og memoene ble fordelt, og jeg endte opp med en tabell med 7 kolonner. Her ble det samlet mange nye koder i hver kolonne som berørte de samme temaene, og samtidig var kodeordene med på å uttrykke mine tolkninger av meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 159). Samtidig skrev jeg ned tolkninger og kommentarer som kom opp underveis i struktureringen og fordelingen av kodene. Ifølge Thagaard (2018) handler det om å få innspill til å forstå meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 154). Her ble analysen også preget av både en induktiv, men også en deduktiv tilnærming, fordi i denne runden var det teoretiske perspektivet også med på å styre mine tolkninger og min forståelse (Thagaard, 2018, s. 184).

Fjerde analyseprosessrunde

I siste runde samlet jeg alle kodene fra hver kolonne, og denne gangen ble kodene snevret inn og redusert ved at jeg delte de inn i overordnede koder. Jeg laget en ny tabell for å få se sammenheng og helhet i systemet. Her ble kodene som handlet om det samme fjernet, og jeg brukte også ord og begreper som kunne favne helheten. Ifølge Thagaard (2018, s. 159) handler dette om å skape og strukturere et mønster. Kodene kom da tydeligere frem, og hva som kunne bli kategorier for disse kodene ble også mer oversiktlig.

Hovedtilnærmingen i denne runden var basert på det teoretiske perspektivet, samt at problemstillingen og forskningsspørsmålene var viktige for å se om kodingen og kategoriseringen kunne svare på disse. Til slutt ble det færre koder, det tydeliggjorde et mønster på hva kategoriene kunne omhandle. Jeg endte opp med syv hovedkategorier. Altså favnet hovedkategoriene alle kodene og jeg fikk identifisert et mønster. Mine hovedkategorier ble:

- 1) Relevant yrkesopplæring
- 2) Organisering av frisørfaglig opplæring
- 3) Tilrettelegge for læreprosesser
- 4) Arbeidsformer

- 5) Innhold i de tverrfaglige temaene
- 6) Faglig og sosial læring og læreforutsetninger.
- 7) Progresjon og utvikling av ferdigheter

Dette analysearbeidet har hjulpet til med å tydeliggjøre og å systematisere intervjuene i kategorier, slik at det viser en sammenheng med min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 357). Analyseringen av dataene dreide seg om å få frem intervjupersonenes meninger, og å kunne identifisere mønstre og meningsbærende utsagn som hadde verdi for problemstillingen (Johannessen et al., 2006, s. 166). Jeg har ikke vært opptatt av å telle svarene, men hatt mer fokus på forbindelsen mellom fenomenene som kom fram (Halvorsen, 2008, s. 211). Den nye innsikten jeg har tilegnet meg vil jeg synliggjøres i kapittel fem.

4.8 Masterprosjektets gyldighet og troverdighet

I dette masterarbeidet har det vært viktig å utøve mitt arbeid på en så transparent måte som mulig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 253-254) innebattet det å reflektere over masterprosjektet og min rolle som forsker. Jeg har vært opptatt av å ikke synliggjøre mine intervjupersoners identitet og hvor de arbeider. Norsk senter forskningsdata har i den forbindelse vært viktig for å få godkjent dette masterprosjektet. Gjennom analyseringen var jeg bevisst på hvordan jeg tolket datamaterialet, og betydningen av intervjupersonenes svar, fordi gyldigheten kommer frem i funnene (Thagaard, 2018, s. 181). I presentasjonen av funnene var jeg opptatt av sannferdigheten, ved å synliggjøre intervjupersonenes stemmer på en så transparent måte som mulig. Til slutt, i drøftingen har intervjupersonenes mening vært viktig å få frem i tilknytting til styringsdokumenter, tidligere forskning og knyttet til det teoretiske perspektivet.

Å benytte det samme undersøkelsesopplegg har også referanser til datamaterialets troverdighet. I dette forskningsarbeidet kom det til uttrykk ved at jeg benyttet en intervjuguide som hadde de samme spørsmålene til alle lærerne som ble intervjuet. Intervjuguiden til veilederne var litt annerledes. Allikevel var flere spørsmål like, som for eksempel: «Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet dybdelæring?», og «kan du fortelle meg hva du legger i begrepet progresjon», som også var knyttet til to av forskningsspørsmålene. Jeg hadde også et behov for å få både lærernes og veilederne oppfattelse av begrepene for å finne

sammenhenger og forbindelser, men også få muligheten til å oppdage forskjeller (Grønmo, 2016, s. 241). Spørsmålene som ble stilt var ikke ledende spørsmål, men de var åpne, hvilket ga rom for intervjupersonenes tolkninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Det handler også om at resultatene som presenteres er basert på data om reelle forhold, og innsamlingen har jeg gjennomført systematisk og i henhold til fremgangsmåten som ble beskrevet i kapittel 4.5. Målet har vært å redegjøre så grundig og detaljert og transparent som mulig (Grønmo, 2016, s. 241).

Før jeg skulle i gang med intervjuprosessene gjennomførte jeg først et prøveintervju for å finne ut om jeg målte det jeg ønsket å måle (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Grønmo (2016, s. 242) hevder at slike forberedelser handler om gyldighet. Deretter planla jeg alle intervjuprosessene, slik at de ble gjennomført innenfor en begrenset tidsramme. Grønmo (2016, s. 242) påpeker at det kan knyttes til om datamaterialet samsvarer, fordi fenomenet som blir undersøkt ikke blir endret i løpet av undersøkelsestidspunktene, men at fenomenet som jeg undersøkte var relativt stabilt. Videre opplevde jeg at utvalget av intervjupersoner var representativt, og at utvalget var riktig for meg. Alle har frisørfaglig bakgrunn og har lang fartstid både som frisør, og som lærer eller veiledere. Slik hadde de erfaring på feltet jeg ønsket å undersøke. Intervjupersonene, har slik jeg ser det, hjulpet meg til å svare på problemstillingen, og mitt inntrykk er at det har vært en fortrolighet i intervjuprosessene, ved at lærerne og veilederne har uttrykt det de ment og ikke hva de har trodd at jeg vil høre (Grønmo, 2016, s. 136-137). Målet med gyldigheten i denne prosessen, er at datamaterialet jeg har samlet inn kan gi svar på undersøkelsesoppleggets intensjoner, om opplegget egner seg og er relevant for problemstillingen. (Grønmo, 2016, s. 240-241). Dette opplever jeg at jeg har oppnådd.

Jeg har forsøkt å være objektiv under intervjuprosessene, men spørsmål som omhandlet overordnet del av læreplan og da de tverrfaglige temaene var vanskelig å forstå for intervjupersonene. Derfor måtte jeg enkelte ganger dele opp spørsmålene, fordi et spørsmål var for lange å stille som et helhetlig spørsmål. Ifølge Malterud (2011, s. 76) kan dette også ha dreid seg om at det ofte skjer en fordreining av ord, fordi mennesker som oftest ikke snakker slik vi skriver. Jeg forsøkte derfor å tydeliggjøre enkelte ord. Som for eksempel begrepet, bærekraftig utvikling, hvor det var usikkerhet knyttet til dette begrepet. Om jeg ikke hadde forsøkt å forklare ville jeg ikke fått svar på hva de mente at elevene skulle lære om innenfor dette temaet. Jeg vet at dette kan ha lagt føringer for intervjupersonens svar, men på en annen

måte var det viktig at intervjupersonen fikk noen hint om hva ordet betød for å kunne svare. Ifølge Halvorsen (2008) og hans beskrivelser kan dette ses på som tilfeldige målefeil, fordi jeg har valgt å forklare ord (Halvorsen, 2008, s. 71). Det kan òg skyldes at intervjuguiden ikke ble like lettfattelig og forståelig som jeg hadde håpet på. Jeg har valgt å ta dette med som en del av et tema som hva elevene skal lære noe om, og jeg mener at det ikke har hatt innvirkning på besvarelsen av selve problemstillingen. Det var også et behov får å forsikre meg om at jeg hadde forstått mine intervjupersoner. Enkelte ganger trengte jeg bekreftelser, forklaringer eller nye spørsmål for å få svar. Dette har medført at det vil være nærmest umulig å gjenta intervjuet på samme måte som jeg har gjort. Om dataene er bekreftbare og frie for forutinntatte synspunkter og føringer fra meg som intervjuer, kan jeg ikke være sikker på, men jeg har hatt fokus på å være så objektiv som mulig, forsøkt og ikke påvirke intervjupersonen med ledende spørsmål (Postholm, 2005, s. 169). Dette dreier seg også om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere, altså om intervjupersonene ville endret sine svar om det var en annen som gjennomførte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Det kan også dreie seg om at intervjupersonen kan bli påvirket av forskeren. Under min gjennomføring av intervjuprosessen oppdaget jeg at det på en måte var en fordel å ha frisørfaglig bakgrunn, fordi det flere ganger ble uttrykt frisørfaglige begreper og fagterminologi som for eksempel: «fading», «på bas», «effilering» eller «pivot point». På en annen side kunne en forsker uten frisørfaglig bakgrunn bedt om en forklaring på hva begrepene betydde. Allikevel, kan de ha blitt påvirket av at jeg er frisør, ved at intervjupersonene kanskje svarer det de tror jeg vil høre. Om svarene ville blitt annerledes kan jeg ikke svare på. Om intervjuene hadde blitt gjennomført igjen, kan jeg heller ikke være sikker på om datamateriale, analysen og funnen ville gi de samme resultatene.

Da alle intervjuprosessen var gjennomført ble de transkribert. Da transkriberingen ble foretatt var overføringen fra den muntlige talen til den skriftlige formen viktig å ivareta, ved at jeg brakte det som faktisk ble sagt frem. Med et så kritisk syn som mulig gjennomgikk jeg mine fortolkninger i analysearbeidet, for at det ikke skulle bli skjevfortolkninger. Underveis i transkriberingen fjernet jeg latter, tenkepauser og kroppsspråk da jeg opplever at dette ikke hadde noen verdi i forhold til å kunne svare på problemstillingen. Det var latter innimellom og i alle intervjuprosessen, hvilket jeg velger å se på som at det var en god dialog og takhøyde for å kunne ytre sine meninger. Det ble også stopp underveis, fordi kolleger kom inn i rommet hvor intervjuene foregikk. Dette medførte at jeg noen ganger måtte gjenta spørsmål og at enkelte ganger «falt vi begge litt ut» av hvor vi var, og da måtte jeg gjenta spørsmålet.

Jeg opplever likevel at jeg hadde kontroll på situasjonene, men det mest ideelle ville ha vært å sitte helt uforstyrret. Når det gjelder kroppsspråket, var jeg ikke bevisst nok på dette underveis, derfor ble det utelatt. På en måte var jeg mer opptatt av å lytte, og å få med meg hva som ble sagt. I ettertid kan kroppsspråket selvfølgelig ha hatt en betydning. På en annen måte var det ikke spørsmål som var støtende, og jeg håper i så fall at jeg ville fornemmet det om intervjupersonene opplevde dette som ubehagelig. Samtidig har jeg også hatt en relasjon til alle fra før. Jeg var bevisst på dette underveis, og jeg var klar over at det kan ha innvirket på svarene. Allikevel opplever jeg at mitt masterarbeid har hatt gyldighet og troverdighet.

Oppsummering

Denne undersøkelsen ble gjennomført med en kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer. Intervjupersonene var frisørlærere og veiledere i frisørlærebedrifter. Det valgte jeg for å kunne finne ut hvordan det kan legges til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever fra skolestart på Vg1FBIE. Underveis og i etterkant av undersøkelsen har jeg forsøkt å ivareta de etiske prinsippene, troverdigheten og gyldigheten i denne undersøkelsen slik at denne arbeidsprosessen er så transparent som mulig. Alle mine transkriberinger kan etterspørres, de er ivaretatt på egen private PC, og arbeidet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. De semistrukturerte intervjuene har spørsmål knyttet til en begrepsforståelse av begrepene dybdelæring og progresjon, og målet har vært å få funn knyttet til hvordan legges til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever. Da de ni intervjuene var gjennomført og transkribert, ble analysen utført og bearbeidet igjennom fire analyserunder, og jeg kom frem til syv hovedkategorier. Disse kategoriene er nå utgangspunktet for å belyse funnene i dette masterarbeidet.

5 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn. I analysen kom jeg frem til syv kategorier som jeg vil redegjøre for. Kategoriene er basert på de meningsbærende utsagnene fra intervjupersonene, og mine fortolkninger skal være med på å konkretisere og skape helhet i arbeidet med å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg har som nevnt gjennomført intervjuer med både frisørlærere og veiledere i frisørlærebedrifter, og under hver kategori presenteres utsagn fra intervjupersonene samlet. Deres forskjellige utsagn viser jeg til ved å skrive lærer eller veileder og fra nummer 1 til 9. Helt til slutt i kapittelet sammenfatter jeg alle kategoriene hver for seg for å oppsummere funnene.

5.1 Relevant yrkesopplæring

Kategorien relevant yrkesopplæring ble knyttet til intervjupersonenes uttalelser omkring begrepet dybdelæring. For lærerne og veilederne betyr det at undervisningen inneholder både faglig og sosial læring i frisørfaget, både i Vg1FBIE, Vg2 Frisør og i læretiden, og når arbeidet ble rettet mot frisørfaglige arbeidsprosesser. Lærer 1sa:

«Det er jo frisøropplæring vi driver med, og det er jo det å kunne ha tid, kunne gå litt dypere ned i temaene. Når du begynner på Vg1 frisøropplæring her fra dag en, slik vi gjør det her, rettes det mot frisørfag».

Det ble også uttrykt at det elevene holder på med skal være yrkesrelevant, og det skal være reelt. Både lærerne og veilederne uttrykker at relevant opplæring handler om å lære i dybden innenfor sitt ønskede yrkesvalg. I tillegg skal det også være helhet og sammenheng, som for eksempel, «du kan ikke ta en ting løsrevet fra produksjonen» uttrykte lærer 2. Det læreren forklarte dette med var at dybdelæring for elevene inneholder mange elementer i en og samme prosess. Det starter allerede fra kunden kommer inn i salongen, og til hvordan en frisør skal ta imot kundene sine. Så utøves selve kundebehandlingen. Samtidig som det skal foregå kommunikasjonen med kunden, skal det ytes kundeservice samt at elevene skal ha en egen bevissthet rundt sin egen fremtoning. Når alle disse elementene er samlet, har det foregått dybdelæring. Ifølge lærer 2 er det da helhet og dybde i læringen og opplæringen er relevant.

Lærer 5 sa, «dybdelæring, så tenker jeg at man skal gå dypere til verks i det faget man skal jobbe med, altså mer ned i faget, og forankre seg i frisørfaget» For lærer 4 var det at «de får teste ut på dukker, også videre på levende modeller slik at det også blir mer virkelighetsnært».

Lærer 6 uttrykte at dybdelæring er være når elevene som ville bli frisører får prøve ut frisørfaget, og bli kjent med hva frisørfaget er, slik at de blir sikre på at det er frisøryrket som er det rette yrkesvalget for dem. Lærer 5 var opptatt av at elevene hadde tilstrekkelig med norskkunnskaper for å kunne forstå at «det er ikke bare å smøre inn en farge», elevene må også lære seg faguttrykk som «beising av hår», og «å tilsette pigmenter», og da krever det norskkunnskaper. For å ikke misforstå kunder er språket viktig. Lærer 4 sa «Ja målet er jo å komme igjennom alle grunnformene, og det har de stort sett gjort ... og frisyreforming til det ... og fargebehandlinger, stort sett innom alle der også». Lærer 4 uttrykte også at «elevene skal igjennom alle klippeformene på Vg1, og at de kan fortsette på Vg2 med kombinasjoner, og være mer selvstendig og være raskt ute i produksjon med kunder på Vg2». Innholdet på Vg2 kunne hvert basert på å kunne sette sammen flere grunnformer i klipp altså kunne sette sammen flere grunnleggende teknikker til nye forskjellige frisyreer.

Lærer 3 fortalte at når elevene går på Vg2 Frisør er det dybdelæringen «når du klipper med hjertet. Når du bruker kniven sånn og sånn, og du kan bruke effileringsaksa sånn. Når du kan begynne å vurdere hvilke verktøy du skal bruke i forhold til håret du har». Det er å være selvstendig i valgene du tar og du se muligheter og kan eksperimentere og skape ut ifra at du kan noe mer enn det grunnleggende. Lærer 6 påpekte at Vg2 frisøreleven kan gå ennå mer i dybden, hvor de kan eksperimentere, men dette kommer gjerne i andre termin, når alt er gjennomgått og repetert. Det handler om å ha «grunnfundamentet» og du må ha noe å «henge kunnskapen på» før du kan gå i dybden på Vg2, forteller lærer 6.

For lærlingene er dybdelæring ifølge veileder 2:

«Dybde, det jeg tenker da er det å finne ut på hver enkelt elev lærling hva ønsker du med yrke, hva har du lyst til å bli god på, hva er din sterkeste side og selvfølgelig må man jo lære alt, men kanskje fokusere mest på det området de har lyst til å bli god på da»

Veileder 1 uttrykte:

«lærlingene skal ikke bare få den faglige biten, men også hva det vil si å jobbe med andre mennesker, omgås andre mennesker, være frisør og det å jobbe i et team med andre mennesker og det er det viktigste læringene må kunne og forstå».

Veileder 1 sa også at det innebærer å lære om kundeservice, og lære om produkter. De ansatte i frisørsalongen brukte også mye tid til å snakke sammen «vi bruker masse tid på å bli kjent med hverandre. Hvordan salongen skal uttrykke seg, og det er jo noe de må være med på» ifølge veileder 1. Veileder 3 sa, «det første som slår meg er at dybdelæring må være det du lærer deg utover det grunnleggende».

5.2 Organisering av frisørfaglig opplæring

Kategorien organisering av opplæring ble basert på rammer knyttet til det å kunne samarbeid og forventningene som bedriftene har til skolene. Det var både knyttet til elever i praksis i faget YFF, og de kommende lærlingene, samt mellom Vg1FBIE og Vg2 Frisør.

Lærer 6, mente at det var viktig med realitetsorientering på Vg1FBIE. Læreren uttrykte, «det handler om å ta de riktige valgene på Vg1, og da må de få lov til å jobbe i praksis». Læreren mente at dette innebar en bevisstgjøring, slik at eleven ikke gjorde feilvalg. Det var også viktig at elevene fikk kjennskap til at frisørfaget ikke er like lett som det kunne se ut som. Så, uten å jobbe i dybden på Vg1, kunne det føre til at elever valgte å «hoppe av» på Vg2 Frisør, fordi faget ble for avansert. Læreren presiserte også viktigheten av at lærerne på Vg1FBIE hadde den yrkesfaglige bakgrunnen som var i tråd med elevenes yrkesvalg, for slik å kunne jobbe i dybden, og samtidig oppnå progresjon i faget. Om det var en lærer uten frisørfaglig bakgrunn ville det bli vanskelig å gjøre prosessen yrkesrelevant. Læreren uttrykte også viktigheten av at:

«Det må være et godt samarbeid mellom Vg1 og Vg2, slik at det ikke blir repetisjon på repetisjon. Men at vi er klare på at *det* skal vi gjøre på Vg1, og *det* skal vi gjøre på

Vg2. Så Vg1 kan gå i dybden, men vi er da fullstendig klar over hva de har gjort, og da kan vi jobbe videre på det, tenker jeg».

Lærer 3 påpekte, «det er en fornærmelse mot ungdom som vil ha en utdanning å ha en lærer som har et helt annet fag. Det fortsetter jeg å stå på». Ved denne skolen ble det også gjennomført et intervju ved skolestart, slik at elevene kunne få velge hvilken klasse de vil gå i. Skolen interessedifferensierte altså klassene ut ifra yrkesinteresser. Elevene som ønsket å bli frisører kom i en klasse. I den andre klassen, samarbeidet de både med bedrifter og andre skoler slik at elevene fikk knyttet sine arbeider til sine yrkesinteresser, òg dermed ble den yrkesfaglige opplæringen ivaretatt. Det ble også gjennomført åpne oppgaver i programfagene, som både frisørklassen og den andre klassen kunne løse, uavhengig av yrkesvalg.

Et annet perspektiv på organiseringen av frisørfaget, handlet om at det burde hvert basert på hva som er «i motebildet» ifølge lærer 5. Læreren mente at det kunne lages et årshjul med utgangspunkt i hva som var trenden. Læreren nevnte et eksempel: «dette med struktur/permanent det kan settes på vent». Læreren mente at dette kunne tas på slutten av året, fordi det er ikke så mange som vil ta permanent i dag. Derimot var farging og klipping oppgaver som burde være på starten av skoleåret. På Vg1FBIE når elevene skal jobbe praktisk, må de ha en «grunnleggende plattform, og det kunne være frisørfag». Det kommende Vg1FBIE «har mye grunnleggende, samtidig som det også er ganske mye fellestrekk. Som for eksempel, «fargeteori, fordi vi sitter og hører om det samme, og kan du godt si at det er i hår, og det er i blomster». Allikevel, når det skal utføres og læres i praksis var det viktig at denne læreren har frisørfaglig bakgrunn. Lærer 1 hevdet «det er frisøropplæring vi driver med, både på Vg1 og Vg2, og vårt materiale er hår», og vi har valgt å spisse undervisningen fra første skoledag. Dette er organisert med yrkesinndelte klasser, derfor har læreren i denne klassen frisørfaglig bakgrunn, og i en annen Vg1FBIE klasse har læreren en annen yrkesfaglig bakgrunn.

For elever i faget YFF påpekte veileder 3 at den faglige opplæringen burde foregå på skolen. I deres salong var det ikke rom for å øve. «Trene på folie – jobbing og sånn, hører enten til på skolen eller så kan du få gjøre det når du begynner som lærling». Om det skulle gjøres, måtte dette være godt planlagt, og ikke for ofte. Veileder 3 var veldig opptatt av å realitetsorientere elevene hva faget dreier seg om, noe som også var viktig for de andre veilederne i

frisørlærebedriftene. Det er ikke bare å klippe og farge hår, det er så mye mer, mente veileder

3. Veileder 1 påpekte også viktigheten av:

«Hva vil det si å jobbe med andre mennesker, omgås andre mennesker og være en utdannet frisør, det å jobbe i et team med andre mennesker, det er første pri...

[prioritet], ja det viktigste. Den faglige delen av arbeidet kan en alltid fylle på med».

For denne veilederen var det også en fordel om praksiseleven kunne for eksempel teknikker for å vaske hår og kunne gjennomføre en hodebunnsmassasje. Da hadde eleven «det litt i hendene» det som de skulle øve på, «men det var ikke påkrevd». For det var slik at det var ulike måter å gjøre dette på. Hadde du først takket ja til å være veileder, for en elev i faget YFF, så måtte man ta seg tid til å faktisk vise og lære elevene dette.

Alle veilederne i denne undersøkelsen kunne fortelle at de hadde sine egne lærligerskoler. Her var det rom for å jobbe med det grunnleggende i forhold til læreplan, og det lærlingene måtte kunne for å klare svenneprøven. Den lærlingeansvarlige på skolen hadde jevnlig møter med salongen på hvor de snakket om lærlingens faglige ståsted. I salongen var det ikke påkrevd at eleven hadde mye fagkompetanse når de startet sin læretid. Det veilederen forventet var at elevene skulle være interessert og nysgjerrig på å lære, det var det viktigste. Det sosiale var det viktigste skolen kunne lære de kommende lærlingene, for det faglige kunne læres i salongen.

Veileder 2 sa, «jeg forventer at de har lært seg det grunnleggende. At man har brukt mye tid på teori. Hva er hel form, gradering, at de kan de tingene der, sånn at man går rett på, og gjøre ting bedre». Veilederen hevdet også at en kunne kanskje ikke forvente at elevene kunne klippe kombinasjonsklipper når de startet læretiden, «men jo mer de lærer på skolen jo bedre er det å komme ut i læra». Veilederen fortalte videre at deres lærlinger var på lærlingskolen en dag i uken. I tillegg hadde de også en øvingsdag i salongen. «Så har de hatt kort gradering på skolen, så har de kort gradering her». På denne måten fikk de gjenta de samme teknikkene og trent på det samme to ganger i uken. I tillegg var det ønskelig om skolen også hadde ennå mer fokus på farge og fargetrender når de var på skolen. Uansett hva som blir gjort i skolen så jobbes det med på nytt i salongen, fordi det må lærlingen kunne til svennebrevet. Av siste års

lærling ble det forventet at «de alle hadde modellene sine klare, det siste året og da jobber de rettet mot svenneprøven med de samme modellene».

Veileder 3 forventet at de kommende lærlingene i tillegg til faglig kompetanse som fargeteori, grunnformene innenfor klipp, var at de også hadde lært å møte tidsnok. Samtidig var det viktig at de hadde anerkjent at nå var det ikke skole lenger. For «når du entrer arbeidslivet da er det andre regler, og da er det fint at de er forberedt på det». Det var også viktig at de var bevisste på at livet som lærling ikke bare dreier seg om praktiske frisørfaglige arbeider, men at «90% av tiden som lærling er basert på å vaske, og å drive med oppsøkende virksomhet». Ved at elevene eller lærlingene observerer og følger med på hva som skal gjøres og at de deltar og at de etterhvert selv kan se hva som skal gjøres innenfor ulike oppgaver.

5.3 Tilrettelegge for læreprosesser

Kategorien å tilrettelegge for læreprosesser er knyttet til arbeidsoppgaver og innhold. Ifølge lærerne innebærer det at elevenes læreprosesser var basert på elevenes ønsker og interesser. Det oppleves som motiverende og relevant. Kompetansemålene var også viktig i denne sammenheng, slik at elevene kom igjennom pensum. Alle oppgaver var heller ikke like morsomme. Lærer 3, nevnte et eksempel, hvor «gutta ikke alltid ser relevansen i frisyreformering og det å føne håret og lage på feminine former» på damer, det var noe de da gjerne valgte bort. De vil heller «gå å lære mer om herreklipp og maskinklipp og svennebrev var faktisk ikke målet deres». Men ønsket var å jobbe i en barbershop.

Videre fortalte lærere 3, «vi satt før Reform 94 og snakket om fellestrekk, og det er ikke noe bedre nå». Intervjupersonen mente «at enten ble yrkesfag privatisert, eller så ville fag være fag hver for seg, det er bare pengene som rår». Deres yrkesinndeling av klasser var basert på yrkesinteresser og ønsket en elev å bli for eksempel «blomsterdekoratør var de ute to ganger i uken» for å lære seg dette faget. De hadde samarbeid med både andre skoler og flere bedrifter for å imøtekomme elevenes yrkesinteresser. På bakgrunn av deres interessedifferensierte klasser på Vg1 var de også opptatt av å ha brede og åpne oppgaver, slik at elevene kunne bytte klasser om de ønsket det. Lærer 6, mente at om de ikke hadde lærere med riktig fagbakgrunn, ble det for enkelt å bare sende de ut i bedrift for å lære om faget. «Det er jo ikke bedriften som skal lære dem opp», og det kan ende med at «eleven blir mer som en belastning enn til hjelp», mente læreren. Det kan gjøre at elevene får «en lei opplevelse på Vg1, knyttet

til hva frisørfaget innebærer. Det som kan skje med enkelte da, er at de tar et omvalg», hevdet læreren.

Lærer 5 uttrykte «vi må alltid starte med teori først». For utstyr og materialer var kostbart. Læreren påpekte også at om det var flere klasser og lærere på Vg2, kunne innholdet også være mer interessebasert. Som eksempel fortalte læreren «en som ønsker å jobbe som herrefrisør i en barbershop ... så ønsker de å klippe eller trene med maskin, så starter en kanskje tidlig med dette, da». Læreren mente også at «skoen trykket» kanskje mest på rammene for opplæringen. Om en hadde lokalet og lærer til å gjennomføre dybdelæring. Lærer 5 sa «Så rammene rundt og å ha en lærer som har kunnskapen eller kompetansen, og som kan høre på hva eleven ønsker, og tilrettelegge for det». For hadde ikke skolen disse rammene så var det ikke like enkelt å tilrettelegge, ei heller å jobbe med dybdelæring på Vg1FBIE, ifølge denne læreren.

Elevene må øve mye, og innenfor faget YFF er det gode muligheter til å gjøre det. Lærer 2 hevdet:

«Hvis en elev er veldig opptatt av farge og går på Vg1, så skal de følge læreplanmålene til Vg3. Ja vel, så kan de boltre seg innenfor Vg3 mål, men det skal omhandle farge. Og går vi da spesifikt på det konkrete, ved for eksempel å lage en fargedesign med flere forskjellige farger. Det er ikke sikkert at de er i stand til å hverken forstå det, eller klare å gjøre det. Men, da vil de reflektere over hva de manglet av opplæring da, og da vil de faktisk forstå at jeg er jo faktisk der jeg, og da forstår jeg at jeg må ha mye dybdelæring for å komme dit».

Lærer 1 sa at «innenfor frisørfag det kan jo være at en ønsker å gå i dybden på for eksempel fargelære, for å kunne lære mer om det, spesialisere seg på det. Eller gå i dybden på et konsept som for eksempel Hårologi (en hårpleieserie)». Dette var også særlig knyttet til faget YFF. Når elevene var ute i praksis i bedrift kunne det være motiverende å søke seg til et sted hvor

de fikk jobbe med det de likte, eller opplevde var spennende, som for eksempel: «barbering og skinning, for gutta, for de er veldig opptatt av fading⁴», uttrykte lærer 4.

Elevene må vise nysgjerrighet når der er ute i YFF i bedrift mente veileder 1. De må ta initiativ og vise interesse. Samtidig var det også viktig at elevene:

«får være med på de tingene som vi gjør i salongen da. Det er alt fra å vaske hår, servere kaffe, snakke med kundene, og å gjøre de tingene som er litt rundt, og de kan absolutt ha modell også på Vg1».

Veileder 2 uttrykte også behovet for mer samarbeid mellom skolen og bedriften i faget YFF, og angående utstyr, og veilederen sa:

«eleven skulle trene til NM ... [Norges Mesterskap], da fikk hun ikke ta med seg dukken til å trene på det oppsettet, og det var ordentlig kjedelig. Fordi det jeg fikk til svar da var at det dukkehodet ble så slitt».

5.4 Arbeidsformer

Kategorien arbeidsformer kom til uttrykk i forhold til fremgangsmåter som ble brukt for å lære seg både faglige og sosiale ferdigheter, teori og praksis. Ifølge alle lærerne var det mesterlære som ble brukt sammen med elevene for å forstå, og å lære seg den faglige kompetansen i frisørfaget. Demonstrasjoner på hvordan et arbeid kunne utføres, ble brukt jevnlig. Lærer 3 påpekte, «det må en del mesterlære til for at dem skal kunne lære seg ting, og sånn er håndverksfag etter min mening». Lærer 4 sa at de benyttet et frisørfaglig opplæringsystem (OLS) som består av blant annet mange visningsfilmer og bøker på fremgangsmåter, men at også her var demonstrasjon også viktig for å være sikre på at alle fikk med seg alt. Lærer 6 uttrykte at det var viktig at vi «snakker samme språk» og med OLS -opplæringssystemet kan frisørfaget få en mer «lik plattform på landsbasis». Denne læreren brukte også «mesterlæra»,

⁴ Skinning og fading brukes som oftest på herreklipp, det innebærer å barbere både med kniv og maskin for å få et bestemt uttrykk på en maskulin frisyre.

og det ble jobbet mye med «reproduksjon». «Vi demonstrerer og forteller fra A til Å». «Dybdelæringen kommer etter jul», for da kan Vg2 Frisør elevene mer. De var da ferdig med alle de grunnleggende teknikkene og prosessene. Det førte til at elevene fikk velge mer ut ifra hva de hadde lært.

KonkurransEFRisering var også en arbeidsmetode som ble brukt for å lære, fortalte fire av lærere. «KonkurransEform er en del av læringen for oss, fordi vi ser at elevene pusher hverandre», fortalte lærer 6. Elevene får bestemme selv hva de vil fordype seg i, men fordypningen gjør at de blir flinke på klipp, farge og frisyreforming, og det er «mengdetreningen som har gjort dem så dyktige», ifølge denne læreren. Lærer 5 mente at konkurranse burde foregå i læretiden eller etter svennebrev. Lærer 3 utrykte at «konkurranser er en måte å forstå dette godt på». Læreren opplevde at da ble helheten borte, for fokus er å øve bare på en ting ikke på alle de andre elementene som var viktig, altså ble det mer løsrevet fra helheten. Lærer 4 påpekte at «elevene får anledning til være med på konkurranser», men dette kunne elevene få velge selv om de ønsket å delta på. «Noen elever synes dette er skummelt» og da «skal det ikke være tvang».

Refleksjon og deling av erfaringer var også viktig prosess for å lære. Det ble brukt tid på å tenke over egen læring, både under og etter elevenes praksisperiode, fortalte lærer 4. Elevene hadde da refleksjon og erfaringslæring etter YFF i frisørsalongene. Ifølge lærer 4, satt elevene også «opp læringsmål før de skal ut, dette skal de jobbe med, og da må de ha fremlegg når de kommer tilbake». Da var alle elevene samlet i en klasse eller i mindre grupper for å dele erfaringene fra praksisperioden.

«Å assistere frisørene» i salongen for å lære, var en måte å lære på sa veileder 3. Elevene fikk være med «å se på hvordan jeg satte inn bleking, hvordan jeg satte inn farge». Noen ganger var det også mulig å få sette inn for eksempel en «korrigeringsfarge sammen med en av frisørene». Det var også muligheter for å få vaske kundenes hår. Veilederen påpekte også elevene og lærlingene må lære seg:

«At de skal komme tidsnok, og helt såne basic ting ikke sant og at de anerkjenner at dette er ikke skole lenger. Nå har du entret arbeidslivet og da har du andre regler. Slik at de er litt forberedt på det. Også har jeg vel et ønske om at de evner og viser at de

kan sette seg selv i gang litt. At man ikke står bare i ro, i påvente av å få oppgaver. At de driver litt oppsøkende virksomhet, for det er 90% av et lærlinger liv, og hvis du ikke kan vaske, så er du dårlig stilt sånn i utgangspunktet».

Veileder 1 uttrykte:

«Det er at vi har hatt noen mål som vi skal ha gjort i løpet av disse ukene, og det betyr ikke å vaske gulv. Nei, men *det* også selvfølgelig, men det er viktig at dem får være med på de tingene som vi gjør i salongen da. Da er det alt i fra å vaske hår, servere kaffe, snakke med kunder, gjøre de tingene som er litt rundt. De kan absolutt ha modell».

Veileder 2 hevdet at fordi det er hektiske hverdager i salongen kan det være begrenset tid til praksiselevne, og da er viktig at elevene hadde «et opplegg som er tydelig», med seg fra skolen. Det gjorde praksisperioden mye enklere for veilederen.

5.5 Innhold i de tverrfaglige temaene

Kategorien innholdet i de tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling var viktige temaer både for lærerne og veilederne ute i bedrift. Det var «kjærkomment» at dette kom inn i den overordnede del av læreplan påpekte lærer 2. Lærer 3 påpekte at det var viktig for elevene, fordi «folkehelse og livsmestring er det å tåle og kjenne at man har en kropp» Det betydde at en kan gå på skolen eller jobben selv om en har litt vond, og at det kanskje ville gå over uten at eleven måtte være hjemme fra skolen, i følge denne læreren.

Lærer 6 snakket om: «Det jeg tenker med tverrfaglig, så er det å få inn de andre fellesfagene». For eksempel folkehelse og livsmestring, med kroppsøving og tema ergonomi for å ivareta helsa. «Her kommer det naturlig at du skal ut i bedrift, hvis du skal stå hele dagen, hvordan skal du orke det». Videre påpekte læreren: «Alle kan ha en dårlig dag, allikevel må du komme deg ut, og at det er helt normalt å synliggjøre det».

Folkehelse og livsmestring «er på en måte å mestre livet», sa veileder 3, det handler om å lære seg å «få til ting selv om det er tungt og vanskelig». Veilederen mente òg at det kunne være «veldig lurt å kontre denne vellykkethet- fantasien vi har, og får, fra sosiale medier». «Hva er suksess og hva er det å ha det bra». Elever og lærlinger må lære «å ta det gode med det onde». Veileder 2 mente at det med folkehelse og livsmestring var veldig viktige temaer, og at dette burde skolen ta seg av. Som frisør må «vi bære på mye og det er ikke alle som takler det på samme måte og en må være psykisk sterk». Dette handler også om sosial kompetanse, hvor elevene skal lære seg «å kommunisere, snakke sammen og lære seg kroppsspråk og hva man signaliserer ut». Dette handler også om forventingene samfunnet har til deg.

Demokrati og medborgerskap var også et tema hvor lærer 4 mente at dette kunne ses i sammenheng med samfunnsfag også. At det var viktig å snakke om hva demokrati og medborgerskap er, med tanke på at det er mange elever med minoritetsbakgrunn og da var det viktig å skape en fellesforståelse og dele med hverandre. Videre påpekte lærer 2 at det var viktig «å prøve å ha demokratiske prosesser», og lære at «jeg har påvirkning på resten av samfunnet og omvendt».

Bærekraftig utvikling kunne også ses i sammenheng med fellesfaget naturfag. I frisørfaget innebar dette miljøet og HMS. Lærer 2 sa «jeg tenker særlig på konkret da, at vi i faget vårt, behandler avfall og kjemiske fargebehandlinger og kjemiske stoffer og alt det vi jobber med har en sammenheng med hele samfunnet rundt oss og miljøet rundt oss og sånn». Bærekraft for lærer 1 var å arbeide med «hårpleieserier som er bærekraftig» eller i «grønne salonger» er bærekraftige tiltak som elevene kan lære noe om, sa lærer 1. Bærekraft, kunne ifølge lærer 4 være, «at det i frisørfaget er det jo veldig mye å ta tak i for å holde ut lenge i faget».

5.6 Faglig og sosial læring og læreforutsetninger

Kategorien faglig og sosial læring og læreforutsetninger er basert på at det er flere elementer som må ligge til grunn for at undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev. For å tilegne seg kunnskaper, innebærer det å ha sosial kompetanse også viktig. Elevenes og lærlingenes forutsetninger og progresjon er også med på å styre hva som skulle skje når, og hvor dypt elevene kan komme innenfor et bestemt tema.

Lærer 6 fortalte om elever som hadde gjennomført Vg1 på en skole «ser vi at de elevene kan ingen ting. De har ikke jobbet med frisørfaget» og da ble «spriket blir veldig stort, fordi de har ikke kjennskap til noen ting av det vi snakker om». Det ble da krevende å tilpasse opplæringen når det var så store forskjeller. Læreren fortalte også at det kunne skyldes andre utfordringer. For eksempel var det noen elever som ikke hadde like mange kunder når det var kundedager i skolens salong. Det kunne være på bakgrunn av både faglige, men også sosiale ferdigheter ved at eleven ikke var klar for å ha kunder ennå.

Lærer 2 sa,

«Da tenker jeg at vi må differensiere. Se eleven der han er, og prøve å finne ut hva kan eleven, og hvilke mestringsmuligheter har elevene. La han få lov til å få progresjon ut ifra sitt ståsted, hele tiden legge til rette for at det skal bli meningsfylt for den eleven, så han ikke må vente hele tiden hvis han er raske og tar ting fort».

Lærer 4 mente at det sosiale kunne løses ved at «hver dag skal være en arbeidsdag, også på skolen, at de får tildelt roller for det sosiale». Det handlet ikke bare om de daglige rutinene i en salong, men også og ha et godt arbeidsmiljø. Ved at elevene var «mer delaktige» ville de kanskje høre mer på hverandre, enn om det hele tiden skulle være slik som læreren sa og mente.

Lærer 1 påpekte at «vi må jobbe mye med relasjonskompetansen». Elevene i dag er vant til «å kommunisere gjennom skjermer». «De kan bli faglig flinke, men å forholde seg til andre mennesker» er vanskelig, for hva skal «de snakke med kunden om, hvordan skal de ta imot kunder». Dette tok vi for gitt tidligere, sier denne læreren.

Veileder 2 var også opptatt av sosiale ferdigheter. Det gjaldt elever var i praksis, lærlingene, og de andre ansatte. Å bruke mobiltelefon i salongen er forstyrrende og det medfører også at en blir usosial. Elever spesielt har en tendens til å gjemme seg bak mobilen forteller veilederen.

«Jeg er veldig streng på det, for hvis jeg ser at mobiltelefonen ligger i baklomma så ber jeg dem om å gå og legge den ifra seg. Durer det i baklomma da, så er det fort gjort at dem mister fokus».

Veileder 8 sa, «det er mange som blir voksne ganske fort, men mine ønsker er at de er forberedt på at frisør ikke bare er klipp og farge». Veileder 1 sa, at «kundeservice» var viktig.

5.7 Progresjon og utvikling av ferdigheter

Kategorien progresjon og utvikling av ferdigheter ble basert på at elever og lærlinger utvikler seg over tid og gjennom øvelse. Lærer 1 uttrykte:

«Progresjon er jo at man har starter et sted og at man tilegner seg mer og mer læring og kunnskaper over tid. Det er en start, men ikke en slutt. Vi har en forventet progresjon for hvor vi mener at elevene skal være på. Hvilket nivå skal eleven være på til de bestemte tidene i løpet av skoleåret. Hva forventer vi at elevene har tilegnet seg av ferdigheter og kunnskaper. Og at det er en progresjon, hvor pilen skal gå oppover og de skal ikke stagnere. Sånn tenker jeg progresjon, er»

Lærer 2 kunne fortelle at de ønsket å lage et samarbeid mellom Vg1 og Vg2, hvor de kunne ha klassene sammen noen dager i uken. Da kunne de ha fokus på nivåforskjelling i forhold til enkelte temaer elevene skulle igjennom. Læreren uttrykte også at:

«Det kan være en faktor til å bli motiverte. Kanskje kan Vg1 elevene få se opp til Vg2 og at Vg2- elevene skjærper seg litt fordi det er noen Vg1- elevene som puster dem litt i nakken. Og det kan bli en vinn, vinn situasjon ved at vi er to lærere inne».

Lærer 1 fortalte at de var i ferd med å utarbeide årsplanen. Da skulle de ta utgangspunkt i Pivot Point som er et frisørfaglig modulbasert opplæringsystem. Dette systemet har ulike vanskelighetsgrader og nivåer. Ut ifra dette var planen å fordele arbeidsprosesser på Vg1 og

på Vg2 med tanke på hvor dypt de skulle gå i hver enkelt modul. En modul kan for eksempel bestå av en bestemt klippeform som frisørfaget har. Her kunne modulen fordeles ut ifra en forventer progresjon for Vg1, elevene og det sammen for elevene på Vg2.

Når elevene filmer eller tar bilder av sine arbeider, påpekte lærer 4, at elevene syntes at det var motiverende. Videre fortalte læreren at «de kan se tilbake på hva de gjorde første gang, og se progresjonen selv». Samtidig handler det også om egenvurdering, fordi elevene selv skal se hva de får til, og hva som er bra og hva som må arbeides videre med. Lærer 4 hevdet at:

«Da har de jo hvert igjennom alt det grunnleggende det første året, og da kan de jo starte mye mer vidt det andre året. For da har de de grunnleggende, de begynner da med å kombinere og får mer dybdelæring og kan bestemme mer selv og jobbe mer helhetlig».

Vg2 elevene hadde også her repetisjon på starten av skoleåret, men de kom raskt videre med kombinasjonsklipp, hvilket ga elevene mer trygghet, og elevene kom raskere i gang med kunder. Lærer 6 mente at elevene på Vg1 kunne ha «en ryddig perm som viste hvilke teknikker de hadde vært igjennom». Ved hjelp av permen kunne elevene når de kom på Vg2 vise frem og bruke permen og jobbe derfra for å utvikle mer kompetanse og utvikle mer progresjonen i faget.

Lærer 2 var også opptatt av at alle elementene i faget må ses i en sammenheng. Det kunne være modulbasert læring. Elevene kom videre til neste modul når han eller hun hadde vært igjennom alle elementene innenfor dette emnet, ved å gjennomføre en test, for å se om han eller hun var i stand til å komme videre eller om eleven måtte øve mer. Tanken rundt et helhetlig arbeid for læreren var for eksempel:

«Det skal være en helhetlig greie igjennom hele utdanningen, men at det blir mer og mer av det etter som du kommer høyere innenfor de ulike nivåene, og temaene. Litt som jeg snakket om innledningsvis at når vi snakker om den klippen -eller de fargene kanskje - så må vi forstå at det er mer- at det er mer også bare det at når vi vasker et

hår - så er det mer alt jeg gjør og at alle de handlingene jeg gjør - omhandler bærekraftig utvikling - det omhandler sosial kompetanse det omhandler alt. Demokrati og medborgerskap - det må være med i en slik behandling. Da var det progresjon og utvikling i faget».

Lærer 5 sa «progresjon er elevens utvikling i faget, hvordan de kommer seg fra A til Å». Altså en «stegvis utvikling». Elevene kan «begynne i det små» og «de må lære seg det grunnleggende» først. For lærer 4 handlet det også om «å fylle på» på et tema. Det var også viktig med «underveisvurderinger» slik at elevene visste hva de skulle jobbe videre med, for å få progresjon og en utvikling i faget.

Det handler om fremdrift, og mestring er også et viktig aspekt i arbeidet med læring. Veilederen 8 sa, «du lærer deg en fargebehandling, men du får ikke opp tempo, da har du lært deg noe, men du har ikke videreutviklet det». Alle veilederne påpekte at det var i salongens lærligerskole at lærlingene jobbet de med progresjon innenfor det faglige. I en av salongene hadde de fordelt lærlingene ut ifra hvor avanserte arbeidsprosessene var. Veileder 2 fortalte at det var basert på om lærlingen var på første året eller andre året og at det var tilpasninger i forhold til det. Veileder 1 fortalte at vi har «permen som vi går igjennom fra A til B» for å være sikre på at eleven har alt som er nødvendig. Læringene hadde også tester som viste hvor mye de kunne. Hva det kostet å klippe seg hadde en sammenheng med hva lærlingen kunne. Veileder 2 kalte dette for «full pris test», hvor salongene hadde ulike priser i forhold til hva lærlingen behersket.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for mine funn, og jeg har forsøkt å trekke ut bredden i intervjupersonenes svar. Nedenfor oppsummerer jeg hovedtrekkene i de syv kategoriene.

Relevant opplæring krever at det elevene og lærlingene skal arbeide med igjennom skoleåret er i tilknytning til frisørfaget. Det må være reelle arbeidsoppgaver og det skal være virkelighetsnært og da handler det om at det foregår dybdelæring. Organisering av frisørfaglig opplæring handler om å legge til rette for både faglig og sosiale læring både på Vg1 og Vg2 innenfor elevenes yrkesvalg. Det må brukes tid på realitetsorientering så elevene vet hva frisørfaget handler om. Elevene vet hva som forventes, og kanskje sjansen for å gjøre feilvalg er mindre. Å tilrettelegge for læreprosesser blir synliggjort med ulike interessedifferensierte arbeidsoppgaver eller prosesser. Elever kunne gjennomføre arbeidsoppgaver som var basert på deres interesse og yrkesvalg, men i størst grad knyttet opp mot faget YFF i bedrift. Arbeidsformer ble kategorien som belyste hvilke metoder som lærerne og veilederne har benyttet for at elevene og lærlingene skal utvikle kompetanse i faget. Her var de opptatt av å lære med bruk av et opplæringssystem, mesterlære og å lære i praksis ved å se på og delta. Innhold i de tverrfaglige temaene har vist at dette er knyttet til elevenes læring om seg selv. Å bli bevisst sin egen helse, og bli utholdende og å kunne mestre livet, og å lære og bruke produkter som er bærekraftige, og ivareta miljøet og samfunnet vi lever i. Faglig og sosial læring og læreforutsetninger dreier seg om at elever og lærlinger skal fungere og være en del av et fellesskap. Da må de kunne samhandle med kunder og kolleger. Kommunikasjon og det å lære seg å yte kundeservice er derfor viktig for en frisør. Progresjon og utvikling av ferdigheter handler om at elevene og lærlingene har en progresjonsutvikling over tid innenfor ulike emner i frisørfaget, og at de når målene som er satt for opplæringene. Progresjon innebærer å lære, bli bedre og bedre, og til slutt beherske oppgaven.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gjennom å drøfte funnene opp mot styringsdokumentene, teori og tidligere forskning.

Formålet har vært å søke svar på problemstillingen:

- Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?

Jeg vil starte dette kapittelet med en redegjørelse av de tre forskningsspørsmålene:

- Hvordan forstår lærerne på Vg1DH og Vg2 Frisør dybdelæring og progresjon i faget?
- Hvordan forstår veiledere i frisørlærebedrifter dybdelæring og progresjon i faget?
- Hvilke forventinger har frisørlærebedrifter til lærlinger som skal starte sin opplæring i bedrift?

Til slutt i dette kapittelet vil jeg svare på problemstillingen.

6.1 Hva er dybdelæring?

Dybdelæringsbegrepet kan forstås forskjellig i forhold hva som står i styringsdokumentenes begrepsavklaringer, kontra hvordan jeg har forstått og tolket intervjupersonenes forståelse av begrepet. Både for lærere og veiledere i frisørlærebedriftene er dybdelæring det samme som relevant frisørfaglig opplæring. Lærerne og veilederne mener det er knyttet til yrkesrelevante og helhetlige frisørfaglige oppgaver. Det innebærer at de arbeidsoppgavene som elevene eller lærlingene skal jobbe med skal være så virkelighetsnært og reelle som mulig. Det betyr at elevene eller lærlingene lærer spesifikke frisørtekniske prosesser som blir demonstrert av læreren eller veilederen i frisørlærebedriften. Ifølge Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 424) er det veilederen eller læreren som er mesteren. Lærer 2 uttrykte det slik: «Det er temaet vi skal lære om, at det omhandler alt som vil være relevant for en frisør en ferdig utlært frisør. Det inneholder alt det som vil være relevant i en frisørs hverdag» Lærer 2 poengterte også:

«For at det skal være dybdelæring så mener jeg at elevene må lære å forstå at dette ikke bare foregår på et øvelshode, men på et menneske. Da må du også lære om å ta imot en kunde, kundebehandling, kommunikasjon, service og hvordan du selv fremstår som menneske»

Det betyr at det foregår dybdelæring når en arbeidsprosess ikke er løsrevet og fragmentert, men sammensatt av alle elementene i en helhetlig frisørfaglig arbeidsprosess. Lærer 4 var av samme oppfattelse og uttrykte «jeg tenker at det skal være reelt da, det som skjer ute i bransjen. De skal få jobbe med det faget man ønsker å jobbe med». Videre poengter læreren «de får teste ut på dukker og så videre på levende modeller, slik at det også blir mer virkelighetsnært» Lærer 6 sin forståelse av begrepet var:

«Dybdelæring på Vg1 er at de skal få prøve og bli kjent med frisørfaget er og gå litt i dybden på hva frisørfaget handler om. Og ta de riktige valgene på Vg1, og da må de få lov til å jobbe i praksis».

Dette virker som en motsetning til Fagfornyelsen sin definisjon på dybdelæring. Kunnskapsdepartementet (2016, s. 33) påpeker «Dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag». Det skal også være fokus på «byggesteiner», det vil si metoder, tenkemåter og begreper som må være sentrale for å skape sammenheng i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). På en måte oppleves denne definisjonen som mer moderert, for da blir det enklere å imøtekomme utdanningsprogrammene som fortsatt er sammensatt av mange ulike yrkesgrupper. På en annen måte kan det tyde det på at det handler om å se sammenheng mellom programfagene og fellesfagene eller mellom yrkene. Et eksempel er temaet kommunikasjon på Vg1FBIE. En lærer med yrkesbakgrunn som interiørkonsulent kan snakket generelt om «kommunikasjon» som et begrep, for det foregår kommunikasjon i alle fag. Frisørelevne skal da lære og forstå, og selv se overføringen til sitt yrkesfag, og utøve kommunikasjon i forhold til frisøryrket. Mine intervjupersoner hevdet at dette ikke blir reelt, fordi det vil ikke være yrkesnært og knyttet til frisørfaget. Derimot vil det for elevene på Vg2 Frisør være relevant opplæring, ettersom alle lærerne i programfaget på Vg2 Frisør har frisørfaglig yrkeskompetanse, og alle programfagene kun er frisørfaglig basert. Det samsvarer med Ludvigsen- utvalgets uttalelser om dybdelæring. For eksempel så påpeker de at dybdelæring innebærer å utvikle forståelse og tilegne seg kompetanse innenfor et fagområde. Fagområdet vil være tilpasset den enkelte elevs behov, fordi dybdelæringen ikke vil være lik for alle, og det betyr at elevene får mulighet til å gjøre valg (NOU 2015:8, s. 11). Elevene på Vg1FBIE vil være avhengig av hvilken yrkesfaglig bakgrunn læreren har, om de skal få forankret temaet til sitt ønskede yrkesvalg.

I Fagfornyelsen står det også at elevene skal utvikle grunnleggende kompetanse, og at fokuset må være rettet mot det viktigste eleven skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

Ifølge Fagfornyelsen skal Læreplanverket skal fremstå som helhetlig og konsistent, både innad i fag og på tvers av fag og sammenhengene mellom de ulike delene av læreplanverket skal styrkes (NOU 2015:8, s. 44). Slik er det ikke nødvendigvis for elevene på Vg1FBIE. For elevene som ønsker å bli frisører og da ha en lærer som er utdannet blomsterdekoratør eller interiør eller eksponeringsdesigner, da blir kanskje dybdelæringen i tråd med hva Fagfornyelsen beskriver, men ikke knyttet til et elevenes yrkesvalg. Allikevel kan temaet kommunikasjon som det er mulig å se overføringsverdien til, mens det er en annen sak når elever skal lære seg spesifikke praktiske teknikker innenfor frisørfaget. Ifølge lærer 5 kunne dybdelæringen på Vg1FBIE foregått etter en introduksjon på temaet.

«Det skal være frisørfag, men jeg tenker at når det er frisør, interiør og blomster så har du mye grunnleggende, og det er ganske mye likt. For eksempel fargeteori, vi sitter og hører om det samme og du kan godt si at det er i hår og det i blomster, men vi snakker om tre fag, så kan man gå ut å prøve det i praksis. Og det er kanskje tre lærere der, og de tar for seg det. I frisør er man nødt til å ha en som er frisør».

Det betydde at det kunne være en felles introduksjon til tema, men at det måtte være en frisørlærer som tok det frisørfaglige også på Vg1FBIE. Ifølge Dahlback et al. (2018, s. 21) betyr det at lærerne må ha en faglig substans slik at de kan legge til rette for tidlig yrkesspesialisering. Ifølge veileder 3 var det ikke alltid tid til å lære elevene frisørfaglige teknikker, fordi det er hektiske dager i en frisørsalong og det er ikke like mye tid til å stå å lære bort praktiske ferdigheter og kunnskaper når eleven er ute i praksis. Veilederen uttrykte det slik, «du skal orienter deg om hvordan livet blir når du starter i salongen. Når du trener på foliejobbing å sånn, det hører enten til skolen eller så kan du gjøre det når du begynner her som lærling». Veilederen uttrykte også at om det var tid så ville elevene selvfølgelig få mulighet til å se på og få å lære, som samsvarer med Billett (2001, s. 105); Lave og Wenger (2000, s. 181) om perifer deltakelse til full deltakelse. Det betyr også at det kan være avgjørende hvor eleven er i praksis, slik at de kan få lære spesifikke frisør tekniske oppgaver. Lærer 6 uttrykte «først og fremst må det være riktige lærere på riktig sted. Det må være en lærer med den fagbakgrunnen i forhold til de valgene elevene gjør». Med rett lærer på rett

plass, kan organiseringen av faget gjøres slik at elevene kan gjennomføre reelle oppgaver basert både på dybde og progresjon i faget. Høst, Reegård, Reiling, Skålholt og Tønder (2015-16, s. 68) hevder «en viktig forutsetning for at arbeidsgiverne skal satse på fagopplæringen er at kompetansen som utvikles framstår som relevant og i samsvar med virksomhetens kompetansebehov». Det er i tråd med veileder 3 og lærer 6 sitt syn.

Dahl (2019, s. 187) sitt syn på dybdelæringsbegrepet står i kontrast til Fagfornyelsen og Ludvigssens-utvalget sin definisjon av begrepet. For at læring skal være grundigere må læringen få betydning og gi mening (Dahl, 2019, s. 189). Dette samsvarer med samtlige av mine intervjupersoners tanker om dybdelæring. Det skal være relevant, og det skal være knyttet til teoretiske og praktiske oppgaver. Dette samsvarer Dahlback et al. (2018, s. 70) som påpeker at innholdet ikke er relevant for elevene om det ikke gis eksempler knyttet til elevens yrkesvalg. Samtidig påpeker det at elevenes læringsoppgaver kan bli for smale innenfor yrkeskompetansen (Dahlback et al., 2018, s. 72). Dette samstemmer med at lærerne bør ha yrkesfaglig kompetanse i tråd med elevenes yrkesvalg, slik at elevene oppnår dybdelæring i faget. Mine funn samsvarer med Dahlback et al. (2018, s. 72) sine funn om at det bør være samarbeid med kvalifiserte yrkesutøvere i skolen og i arbeidslivet der det er behov for spesifikk yrkeskompetanse. I tillegg viste mine funn seg at de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling var positivt tilskudd til hva elevene skulle lære noe om. Lærer 3 håpet på et samarbeid på tvers av program- og fellesfagene og i faget YFF ute i bedrift, for å skape relevans og forståelse for de tverrfaglige temaene. Lærer 3 uttrykte også at bærekraftig utvikling i frisørfaget, kunne være hensiktsmessig å ha som et tema i naturfagstimer, som for eksempel «frisørene kjemi». Det er i tråd med Fagfornyelsens mål om å innrette de tverrfaglige temaene mot utdanningsprogrammet (NOU 2015:8, s. 60). Det kan også knyttes til Kunnskapsdepartementet (2016, s. 16) sitt mål om «byggsteinene» som skal være med på å skape sammenhenger mellom fagene.

Ifølge Fullan et al. (2018, s. 8-9) så er dybdelæring et nytt lærings- og kunnskapssyn, altså helt forskjellig fra Fagfornyelsen. De mener at dybdelæring innebærer å utvikle en skolekultur som skal skape dybde- læringserfaringer gjennom seks globale kompetanser. Kreativitet, kommunikasjon, kritisk tenkning, medborgerskap, samarbeid og karakter. På en måte har det ingen betydning hvem som er læreren, men om en organisasjonskultur knyttet til de overnevnte kompetansene som skal være med på å utvikle alle deltakernes dybdekompetanse. På en annen måte er det knyttet til det Fullan et al. (2018, s. 10) påpeker er organisering på

systemnivå. For Fullan et al. (2018, s. 19) er opptatt av det er kulturen som utvikler og endrer seg og ikke i programmene vi bruker. De mener òg at vi må følge med på utviklingen, og de hevder at elevene ikke vil finne seg i kjedelige eller fremmedgjørende undervisning. Undervisningen kan bli kjedelig, og det er ikke et ukjent fenomen om elevene må jobbe med oppgaver de ikke ser relevansen i. Elever vil, som Hiim (2013, s. 19) påpeker, ikke oppleve sammenhengene mellom innholdet i utdanningen og yrket de ønsker å utdanne seg til. Det innebærer også progresjon i faget, fordi det kan være vanskelig å utvikle progresjon om det blir oppstykket og delt eller med teori og praksis som ikke er nært knyttet til hverandre (Hiim, 2017, s. 2).

Oppsummert viser denne undersøkelsen at dybdelæring for lærerne og veilederne i likhet med Bødtker-Lund et al. (2017, s. 4); Hiim (2013, s. 19); Aakernes og Hiim (2019, s. 85) at viktige forutsetninger for at elevene skal oppleve yrkesrelevans og spesialisering i valgt yrke, er at lærerne bør ha den fagutdanning og praksis i det aktuelle yrkesfeltet. Lærerens yrkesfaglige kompetanse kan spille en rolle for å ivareta kompetansebehovet i arbeidslivet.

6.2 Hva er progresjon?

Progresjon handler om å utvikle kompetanse, ifølge alle intervjupersonene i denne undersøkelsen. Lærer 1 uttrykte «Progresjon er at man starter et sted, og at man tilegner seg mer og mer læring og kunnskaper over tid. Det er en start - men ikke en slutt» Lærer 2 påpekte at det er «stegvis utvikling». Ifølge Illeris (2012, s. 16) er læring resultatet av de læreprosessene elevene eller lærlingen gjør. Progresjonsbegrepet er at progresjon forekommer ulikt, på forskjellige måter, og i ulike sammenhenger. Det innebærer at elever og lærlinger tilegner seg kunnskaper på ulike tidspunkter i løpet av en prosess. For eksempel, kan en elev eller lærling lære en bestemt teknikk på kort tid og med få repetisjoner. Mens en annen elev som skal lære den samme teknikken har behov for å se, få forklaringer og gjenta prosessen mange ganger før eleven har lært og å beherske teknikken. Begge har progresjon, men elevene bruker ulik tid på å tilegne seg kompetansen. Progresjon handler derfor også mye om tid. Tid til å lære, tid til å la arbeidsprosessen synke inn. På en måte handler dette om å øve til teknikkene sitter så godt og til slutt behersker eleven eller lærlingen oppgaven. Ifølge Vygotsky påpeker han at det innebærer at lærlingen trekker med seg utviklingen, fordi han hevder at det er umulig å ikke lære noe uten at det er en utviklingsprosess (Dysthe & Igland, 2001, s. 77). På en annen måte innebærer det modning, for å kunne utvikle progresjon. Eleven

eller lærlingen trenger den tiden til å forstå ikke bare en del av et arbeid, men forstå alle delene i prosessen. Dette samsvarer med Dreyfus og Dreyfus (2012) sin modell på ferdighetstilegnelse fra nybegynner til ekspert, som viser det at tidsperspektivet også er avgjørende for at eleven eller lærlingen har evner til å forstå, og å kunne tilegne seg kunnskaper. Dette knyttes også til progresjon og utviklingen av ferdighetene i faget. Vygotskij mente at en undervisningen skal forholde seg til elevens potensielle utvikling (Vygotskij & Lindqvist, 1999, s. 278). Elevene eller lærlingene skal ha noe å strekke seg etter. De skal lære er på et nivå de ikke mestrer alene, men med hjelp av en som kan mer.

Lærer 6 kunne fortelle at i starten på opplæringen på Vg2 Frisør er det reproduksjon, og elevene får beskjed om alt de skal gjøre fra start til slutt i en arbeidsprosess. Når «kodene knekkes» har de som regel kommet til februar eller mars måned, og lærerne kan da se en utvikling. Først da, forstår elevene mer, og da kan vi også presse de litt mer mente læreren 9. Progresjon innebærer at elevene øver på og forbedrer sine resultater ifølge lærer 4. Lærer 2 ønsket å prøve ut å samle både Vg1 og Vg2 elevene noen timer i uken for å utvikle progresjon i læreprosessen. Læreren sa «Vi kan ha samme tema på Vg1 og Vg2 sammen og samtidig». Læreren mente også at det kunne være et nivåskille mellom trinnene, og at det kunne bidra til progresjon i faget. Elevene får lov til å øve sammen og etterhvert som de øver vil det kanskje være noen enkeltelever som kan få komme videre fordi de mestrer denne bestemte oppgaven. For at eleven skulle få mulighet til å komme videre, måtte eleven igjennom en test som viste hvor eleven var faglig sett, eller om eleven faktisk måtte øve litt mer før han eller hun kunne gå videre. Begge metodene dreier seg om utvikling av ferdigheter innenfor ulike nivåer, men med to forskjellige måter å gjennomføre det på. Begge metodene kan knyttes til mesterlæreprinsippet og ferdighetstilegnelse fra nybegynner til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 52). Det kan også være læring i et praksisfellesskap. Elevene lærer ved å være sammen og lære sammen og ved å observere lærere eller andre elever hvordan de håndterer ulike prosesser (Nielsen & Kvale, 1999a, s. 23). Det kan samtidig knyttes til modning som er avhengig av elevens utvikling, hva eleven allerede kan og hva som skal til for at eleven utvikler seg. Progresjon kan også innebære å gi elevene tester knyttet til ulike vanskelighetsgrader for å se hva de kan ved å se på hvordan de løser oppgaven (Vygotskij, 2007, s. 158).

Lærer 3 mente at dybdelæring og progresjon henger sammen. «Dybdelæring er mer og mer forståelse. Jeg sier at all læring er som en spiral, som begynner som en liten spiral, som utvider og utvider seg». Dette samsvarer med Ludvigsens- utvalget som hevder:

«Å lære noe grundig og ikke overfladisk krever en aktiv involvering fra elevens side, men det er skolens ansvar å legge til rette for god læring. Tilstrekkelig tid til fordypning, utfordringer tilpasset den enkelte eleven og elevgruppens nivå, samt støtte og veiledning, er stikkord for lærernes arbeid» (NOU 2015:8, s. 11).

Det er derfor viktig som lærer 6 hevder «elevene får en kjempeprogresjon fra det å måtte få det forklart fra A til Å på hva de skal gjøre, til å bli selvstendige». Det var også viktig at det foregikk både dybdelæring og progresjon på Vg1FBIE, Vg2 Frisør og i læretiden, men innholdet var forskjellig i forhold til hvilket nivå de var på. Dette er sammenfallende med Fagfornyelsen:

«Flere analyser viser at læreplanene for fag i grunnskolen og fellesfagene i videregående opplæring har et omfattende innhold som gjør det utfordrende for lærere å få nok tid til å legge godt nok til rette for elevenes dybdelæring. For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse må læreplanene være mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære. Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

Ifølge alle mine intervjupersoner innebærer progresjon at elevene og lærlingene øver gjentatte ganger på en oppgave eller en hel prosess. Eleven eller læringen får veiledning og tilbakemelding på sitt arbeid og etter hvert behersker eleven eller læringen dette på egenhånd. Dette er på en måte i tråd med den proksimale utviklingssonen til Vygotskij (2007, s. 159). Det innebærer at elevene og lærlingene får veiledning fra sitt ståsted for å utvikle progresjon i faget. Dette samvarer med ferdighetstilegnelsen til Dreyfus og Dreyfus (2012, s. 424-425) som innebærer at elevene eller lærlingene er på et stadium innenfor et ferdighetsområde. De

utvikler seg ved å komme videre i de fem ferdighets stadiene fra, nybegynner, avansert begynner, kompetanse stadiet, dyktighetsstadiet og til slutt ekspertert nivået.

Oppsummert viste denne undersøkelsen at progresjon er gradvis utvikling av kompetanse, og det innebærer at det tar tid å utvikle forståelse. Det foregår når elevene har praksis i skolens frisørsalong, ute i praksis i faget YFF eller når lærlingene starter sin læretid. Læring foregår på samme måte, med mesterlære som metode for å lære. Elevene eller lærlingene observerer og de får etter hvert delta i flere og flere prosesser, i likhet med Dreyfus og Dreyfus (1999) ferdighetstilegnelse. På den måten er skolen og lærebedriften et praksisfellesskap. Elevene og lærlingene tilegner seg både faglige og sosiale læreprosesser i en sosial kontekst, som da er med på å synliggjør hva frisører gjør, slik at det gir mening for elevene og lærlingene (Wenger, 2004, s. 61). det er dette Lave og Wenger (2012, s. 135) kaller legitim perifer deltakelse. Elevene eller lærlingene gradvis tilegner seg gradvis relevant kompetanse og blir etterhvert et fullverdig medlem av frisørsalongens praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000, s. 181).

6.3 Hva forventer frisørlærebedriftene at deres kommende lærlinger skal kunne?

For samtlige av veilederne i frisørlærebedriftene viste det seg at sosial kompetanse var den viktigste ferdigheten elevene kunne ha med seg når entret salongen som lærling. Veileder 1 hadde ikke de så store krav til den teknisk faglige utøvelsen, for det kunne salongen gi opplæring i. Det viktigste denne veilederen var at:

«Jeg forventer at dem nummer en, er interessert i det dem driver med. Det er viktig, for det er det ikke alle som er, og det er viktig. Og at de er litt nysgjerrig på faget, på hva det er. Også at man har mål om hvor man vil hen etterhvert da, for det er det heller ikke alle som har, men det er det jeg tenker på».

I tillegg ønsket veileder 1 at elevene kunne jobbe med andre mennesker. «De periodene som de er ute i hospitering (praksis i bedrift), så er det supert. For da får man kjenne på hvordan det er». I frisørsalongen hadde de fokus på å realitetsorientere hva det vil si å være i jobb i deres salong, som de også gjør når de får en lærling. De bruke tid på trygghet og bli kjent.

Deretter «kommer den faglige biten», og det er lettere å lære det faglige når det sosiale var på plass. Veileder 1 uttrykte at «den faglige biten kan man alltid fylle på, men det å lære seg å være omgjengelig, og det er det ikke alle som kan, og det er det viktigste for meg». Lave og Wenger (2012, s. 128) påpeker at det handler om relasjonene mellom den nye eleven eller den nye lærlingen som skal bli en del av praksisfellesskapet. Elevene eller lærlingene deltar og læringen blir en integrert og uatskillelig del av det å være i en sosial praksis, ved å lære ferdigheter av de mer erfarne deltakerne.

Veileder 3 påpekte at det var viktig å lære seg å møte tidsnok. Lærlingene må forstå at de «nå entrer du arbeidslivet, og da er det andre regler». Det er i tråd med Overordnet del av læreplan og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det innebærer «å utvikle strategier for å møte og mestre forventninger fra kunder og et arbeidsmiljø med tydelige tidsfrister» (Utdanningdirektoratet, 2020, s. 3). Veilederen påpeker også at lærlingen må være aktiv, oppsøkende og se selv hva som skal gjøres. Det er «90% av et lærlingeliv». Dette handlet om å realitetsorientere, og det bør foregå i skolen, påpekte samme veileder. Det kan også gjøres når elevene er i praksis, men det er ønskelig at lærlingen kan dette før oppstart i frisørsalongen. Veileder 2 mente i tillegg til den sosiale delen av frisørfaget, så hadde de en forventning om at elevene hadde «lært seg det grunnleggende, og at man må bruke mye tid på teori». Det samsvarer med den nye læreplanen og den Overordnede del av læreplan, gjennom kjerneelementene for faget, de tverrfaglige temaene, samt skaperglede, engasjement og utforskertrang. Sett i et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7; Utdanningdirektoratet, 2020, s. 3). Ved at elevene har opplæring i frisørsalonger i faget YFF, er dette viktig å kunne tilegne seg både faglig og sosial læring i faget. Det kan være med på å skape en helhetlig forståelse av hvordan og hvorfor det sosiale oppleves som like viktig som den faglige delen av opplæringen. Dette handler derfor også om at «elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Oppsummert viste denne undersøkelsen at alle tre veilederne hadde et ønsket om at elevene kunne alle de grunnleggende tekniske og praktiske oppgavene som en frisør må kunne før de ble lærlinger, men at de ikke kunne forvente det.

6.4 Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?

I denne masteroppgaven viser det seg at når det skal legges til rette for dybdelæring og progresjon så er det flere faktorer som spiller inn. Det innebærer å ta didaktiske valg i planleggingen og tilretteleggingen av programfagene. Det innebærer også organiseringen av et helt utdanningsprogram. Det er ikke bare en lærer og en klasse som fungerer sammen, men en hel organisasjon som skal jobbe sammen. Fire av seks lærere i min undersøkelse fortalte at på skolen hadde de yrkesinndelte klasser, og det var viktig for å kunne spisse undervisningen. Lærerne mente at dette ikke ville gått uten støtte fra ledelsen. Skal det også legges til rette for tverrfaglig samarbeid på tvers av fag, kreves det planlegging og organisering også fra skolens ledelse. Organiseringen handler om fag- og timefordeling og at det blir lagt inn samarbeidstid med alle involverte lærerne og samarbeidspartnere.

Undersøkelsene jeg har gjennomført var med lærere og veiledere. I den forbindelse var de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen et viktig hjelpemiddel og verktøy for å få svar på problemstillingen (Hiim & Hippe, 1998a, s. 64). Elevenes læreforutsetninger ligger til grunn for å kunne lære og utvikle progresjon og dybdelæring innenfor ferdigheter, kunnskaper og holdninger i frisørfaget. Det påpeker samtlige intervjupersoner i dette forskingsarbeidet. For å imøtekomme elevenes forutsetninger må det på baseres på elevens nivå og da er det viktig å kunne differensiere oppgaver og innhold. Det også viktig å legge opp til læring som fører til utviklingsprosesser, hvor elevene har noe å strekke seg etter, men at det vil være ulikt hvor lang tid det tar før elevene når målet. Ifølge Vygotsky er elevenes modningsprosess en forutsetning for å kunne lære (Vygotskij, 2007, s. 152). Elevenes psykiske, fysiske og sosiale forhold har innvirkning på deres læringsmuligheter (Hiim & Hippe, 1998b, s. 41). Det er viktig å ta med seg i planleggingen av arbeidsprosesser hvor målet er at elevene skal oppnå varig læring og forståelse. Derfor vil det være viktig å legge til rette for god nok tid til dybdelæring ifølge Kunnskapsdepartementet (2016, s. 7).

Tid er knyttet til rammene i opplæringen. Rammene kan være ressurser som begrenser, men det kan også øke mulighetene, når det gjelder å utvikle læring (Hiim & Hippe, 1998b, s. 29). Rammer kan knyttes til lærerens yrkesfaglige kunnskaper, men òg lærerens forutsetninger i arbeidet med dybdelæring på Vg1FBIE. I denne undersøkelsen knyttes rammene til elevene tekniske og praktiske oppgaver i frisørfaget. I min undersøkelse kommer det tydelig frem at lærerens yrkesbakgrunn var vesentlig, for at elevene skal få anledning til å lære den tekniske

utførelsen, samt gjennomføre arbeidsprosesser knyttet til sitt yrkesfag, som samsvarer med Hiim (2017, s. 4).

Opplæringen skal bidra til at det skal bli bedre sammenheng og mindre overlapping i faget og det gjøres ved å redusere innholdet i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). Å redusere innholdet innebærer å se hva målet er, og det bør ses i sammenheng med kjerneelementene. For Vg1FBIE, Vg2 Frisør og læretiden innebærer det å fordele oppgaver knyttet til dybdelæring og progresjon i forhold til nivået og sammenhengen i faget underveis i utdanningen. Elevene kan da utvikle progresjon i faget slik Vygotsky påpeker, ved at læringen sammensmeltes, og det ikke er tilbakeskuende men fremoverrettet, og å gå fra et lavere til et høyere nivå (Strandberg, 2008, s. 150). Arbeidsprosessene rettes mot målet (Hiim & Hippe, 1998b, s. 51). Det innebærer at frisør oppgavene tar utgangspunkt i de grunnleggende frisørtekniske nivåene som en nybegynner og elev på Vg1FBIE er, til å kunne behersker arbeidsoppgaver, bli selvstendig og etterhvert bli dyktige og til slutt en ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424-425).

Kjerneelementene tar utgangspunkt i det viktigste frisørelevne skal kunne. Det betyr at kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanen, slik at elevene og lærlingene utvikler forståelse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Når elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger i frisørfaget bruker lærere og veiledere ulike metoder og arbeidsmåter. Lærerne viser steg for steg, gjennom demonstrasjoner og ved å fortelle hva som gjøres og hvorfor det gjøres. Lærerne i denne undersøkelsen brukte også å visualisere både med film og med bilder. Fem av seks lærere nevnte at det brukte Pivot Point LAB, som betyr Learn About Beauty, som er et verdensomspennende opplæringssystem for frisører. Dette opplæringssystemet både ble brukt på Vg1, og på Vg2 Frisør. Den pedagogiske metoden bygger på mesterlæretradisjoner (Kvale & Nielsen, 1999, s. 11). Pivot Point sitt opplæringssystem legger også til rette for opplæring i både sosiale og faglige ferdigheter. Lave (1999, s. 42) påpeker at det også er mesterlære når elevene eller lærlingene lærer flere komplekse og fundamentale ting på en gang. Det kan for eksempel være politiske, økonomiske og kulturelle praksiser, samtidig som de lærer praktiske og spesifikke teknikkene innenfor frisørfaget. Det betyr også at elevene får oppleve dybdelæring ved å fordype seg i sitt selvvalgte yrke (Haaland, 2018, s. 22). Fremgangsmåten er derfor viktig for å oppnå utvikling og progresjon i faget. Samtidig er innholdet i opplæringen viktig for å nå alle kompetansemålene å få utvikle kompetanse innenfor kjerneelementene.

Alle kompetansemålene knyttes opp til kjerneelementene. Innholdet i opplæringen innebærer å velge ut og tilrettelegge for å nå målene (Hiim & Hippe, 1998b, s. 65). Det innebærer også Overordnet del av læreplanen og de tverrfaglige temaene, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling som skal implementeres inn i opplæringen. Disse tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som det er viktig å være i engasjer i og å samarbeider om, og å finne løsninger på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I denne undersøkelsen har det vist seg at faglig og sosial læring er likestilte og må ses som forente i yrkesutøvelsen. Det tekniske faglige og den sosialt faglige like viktig for å kunne gjennomføre frisørarbeider. Skal elevene forstå dette, må det være helhet og sammenheng i innholdet. Arbeidsprosessene må og ses i en sammenheng, slik at elevene lærer både den praktiske og den sosiale delen av arbeidsprosessen samtidig. Som for eksempel å lære seg å klippe hår krever også at eleven må analysere seg frem til et hvordan dette arbeidet skal gjøres, sammen med kunden sin. Det innebærer at elevene må kommunisere og samhandle for å komme frem til kundens ønskede resultat. I tillegg kan dette innebære folkehelse og livsmestring, samt bærekraftig utvikling i en og samme prosess. Kunnskaper om bærekraftig er viktig for å ivareta miljøet. Elevene må vite at de må bruke hansker for å ivareta hendene sine når de farger hår. Elevene skal også være trygge på seg selv og at de takler sin egen hverdag fordi det gjør det lettere å yte god kundeservice. Dette er en måte å se helhet og sammenheng på i faget, det er reelt og yrkesrelevant, samtidig som det er yrkesnært. Det vil være utfordrende å få dette til på Vg1FBIE om læreren ikke har frisørfaglig bakgrunn, fordi innholdet antakeligvis vil oppleves lite yrkesrelevant. Dahlback et al. (2018, s. 22) hevder at utdanningen bør spisses for å imøtekomme dybdelæringen og yrkesspesialiseringen i tråd med arbeidslivet og samfunnets behov, noe jeg er helt enig i.

Ifølge Hiim og Hippe (1998a, s. 204) er det viktig å få en fullstendig og nyansert oversikt over didaktiske forhold når det gjelder opplæring. Det innebærer ulike frisørfaglige arbeidsprosessene som er knyttet til elevenes læreprosesser. Dette i tråd med brødrene Dreyfus sin ferdighetstilegnelse fra nybegynner til ekspert og mesterlæretradisjonen, fordi den synliggjør hvordan arbeidsprosesser og læreprosesser foregår. Læring og utvikling skjer underveis i arbeidsprosessen ved at eleven lærer underveis ved å imitere mesteren gjennom å reprodusere og å tilegne seg faglig identitet (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 424; Nielsen & Kvale, 1999a, s. 19). Det trenger ikke nødvendigvis å være en mester som lærer bort sine ferdigheter, læring kan også skje ved at det er en elev som kan mer enn en annen og som viser

og forklarer hvordan en prosess gjennomføres. Dette bygger på den proksimale utviklingssonen, ved at medelever kan være en viktig støtte for hverandre i læreprosessen og utviklingen av læring (Dysthe & Igland, 2001, s. 79). Videre kan det ses i sammenheng med å være en legitim perifer deltaker til å delta i en fullverdig deltakelse. Det innebære at elevene gradvis tilegner seg de håndverksmessige kunnskapene, ferdighetene og holdningene i skolens salong eller i frisørlærebedriften (Billett, 2001, s. 130).

Slike læreprosesser vil være vanskelig om læreren ikke har riktig fagkompetanse når eleven har opplæring i skolen, fordi elevene får ikke mulighet til å lære seg frisørtekniske arbeidsoppgaver. Det er også varierende samarbeid med frisørsalongene, og det vil være ulikt hva elevene får lære med tanke på hvor mye tid frisørlærebedriften har til opplæring av elevene på Vg1FBIE. Et annet aspekt er også når arbeidsprosesser skal vurderes, eller når elevene er tilbake på skolen skal jobbe videre med det de har lært ute i bedrift. For elevene skal fortsatt utvikle progresjon ut ifra det av de har lært i salongen. Hvem skal hjelpe elevene i dette arbeidet og vurdere elevens dybdelæring og videre utvikling, og hvordan skal det arbeides for at elevene skal få karakter på de teknisk faglige og kvaliteten i det praktiske arbeidet. Vurderingen i faget vil være enklere å få til om læreren har frisørfaglige kompetanse. Hvis ikke, bør det være et samarbeid med en frisørsalong som kan bidra til at eleven får dybdekompetanse og utvikling i faget. Når elevene skal ha dybdelæring og progresjon innenfor sitt fagområde, mener samtlige læreren i denne undersøkelsen at det bør være et krav om at læreren har frisørfaglig bakgrunn slik at elevene kan utvikle dybdelæring og progresjon i faget, og det er i tråd med Aakernes og Hiim (2019, s. 84) som hevder de at det ikke blir tilstrekkelig yrkesrelevant. I dette kapitlet har jeg drøftet og synliggjort flere sider av problemstillingen, og forskningsspørsmålene. I det neste kapittel vil jeg konkludere og oppsummere hva jeg har kommet frem til.

7 Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg først oppsummerer, deretter legge frem konklusjonen på min problemstilling. Deretter tar jeg et kritisk tilbakeblikk på mitt metodevalg. Jeg avslutter kapitlet og masteroppgaven min med veien videre.

7.1 Oppsummering og implikasjoner

Funnene i min undersøkelse viser at dybdelæringsbegrepet innebærer å arbeide med yrkesrelevante arbeidsoppgaver i reelle frisørfaglige situasjoner. Vg1 Det forutsetter å ta didaktiske valg, for å kunne gjennomføre opplæringen for frisørelevene. Opplæringen består av å arbeide med faglige og sosiale arbeidsprosesser som er relatert til fagets egenart og kjerneelementer innenfor frisørfaget. Skal elevene få mulighet til å jobbe med alle disse delene i en arbeidsprosess bør klassene være inndelt i yrkesrelaterte klasser, slik at de får arbeide i dybden og utvikle progresjon innenfor frisørfaget. Progresjon i læreprosessene innebærer å se hva elevene kan, og hva som skal til for at elevene utvikler seg. Elevene lærer sammen med andre, gjennom demonstrasjoner, frisørfaglige filmer eller når de benytter opplæringsystemet Pivot Point LAB. Sakte men sikkert får elevene delta, øve og tilegne seg spesifikke arbeidsprosesser igjennom å lære av en lærer, veileder eller en som kan mer. Slik blir elevene etter hvert selvstendige og behersker sine arbeidsoppgaver.

Funnene viser også at det å legge til rette for dybdelæring og progresjon krever tiltak på et organisatorisk nivå. Det betyr at læreren må ha frisørfaglig bakgrunn for å undervise elever som skal bli frisører allerede på Vg1 FBIE. Denne organisatoriske planleggingen krever at det bør søkes etter lærere som ivaretar elevens frisørfaglige yrkesinteresser. Jeg mener at dette må til, slik at elevene blir selvstendige tidligere i alle delene i en frisørfaglig arbeidsprosess. Elevene vil forstå relevansen tidligere, det blir mer sammenheng, det blir mer tid til å lære seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til frisørfagets egenart og å kunne gå i dybden på ønsket yrkesvalg, samt utvikle seg. Det vil føre til at elevene møter opplæringen i frisørsalongen med de grunnleggende ferdighetene som veilederen ønsket at de kunne, men også den sosiale delen som frisørsalongene var mest opptatt av at elevene måtte kunne. Dette bekrefter også Dahlback, Olstad, Sylte og Wolden (2019, s. 23) sine funn om at det skal «være et krav til lærere som skal undervise på brede Vg1 har et fag- eller svennebrev, og yrkeserfaring fra ett eller flere av yrkene som inngår i utdanningsprogrammet».

Det er for tidlig å si noe om strukturendringene i Fagfornyelsen vil ha betydning i forhold til om det blir mer spissing i faget som rapporten til Dahl et al. (2012, s. 151) viste at det var behov for. Med mer forskning og undersøkelser vil tiden vise om det blir dybdelæring og progresjon for frisørlever. Det blir en spennende tid, jeg ser frem til å følge med på og ta del i dette med utgangspunkt i de erfaringene jeg nå har, og dele dette med mine kolleger for å kunne legge opp til gode pedagogiske og didaktiske læreprosesser, som ifølge Kunnskapsdepartementet (2016, s. 7) innebærer å sikre bedre læring og forståelse til flere.

7.1 Tilbakeblikk

Et skritt tilbake, for så å kunne se fremover. I dette masterarbeidet har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse, for å finne ut hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever. Masterarbeidet har i hovedsak vært knyttet til det første året, Vg1FBIE, men for å forstå hva som kunne skape helhet og sammenheng, ble også Vg2 Frisør lærere og veiledere i frisørlærebedriftenes forventninger også viktig. Nå i ettertid kan jeg nå se at min oppgave ville blitt mer styrket ved å implementere andre yrkesfaglærere med yrkesbakgrunn som blomsterdekoratører eller en utstillingdesigner, samt veiledere i disse lærebedriftene, for å få et ennå bredere syn på begrepene dybdelæring og progresjon. Det kunne gitt mer fruktbar innsikt, særlig om en klasse består av andre yrkesfag, som det faktisk kan gjøre på Vg1FBIE. Jeg ser også at det kunne vært interessant og implementert skolens ledelse i undersøkelsen for å høre om de hadde hatt en annen oppfattelse av begrepet dybdelæring og hvordan de mener at dette bør i varetas for Vg1FBIE.

Spørsmålene i intervjuguiden ble heller ikke like relevante for forskningsspørsmålene og for problemstillingen. Jeg tror det skyldes at jeg var for fokusert på den nye Overordnet del av læreplan og at jeg da skulle få fruktbare funn som tydelig kunne svare på problemstillingen. Slik gikk det ikke, men allikevel ser jeg at det var nyttig med tanke på faglig og sosial læring, men det tok for mye plass i datamaterialet med tanke på at jeg ikke hadde et forskningsspørsmål knyttet til de tverrfaglige temaene.

7.2 Veien videre

Masteroppgaven skal i skrivende stund leveres. Det er nå tid for å la arbeidet synke inn. Hva kan jeg gjøre nå, hvilken verdi har mitt arbeid? Ikke bare for meg, men også for andre lærere og veiledere i frisørsalongene, og andre lærere i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det kan

jeg ikke konkret gi noe svar på, men målet mitt er at masteroppgaven kan bidra til å løfte våre tanker om hvordan det er mulig å tenke rundt det å legge til rette for dybdelæring og progresjon. Jeg håper at jeg har skapt en bevisstgjøring for de som leser masteroppgaven, slik den har gjort det for meg. Det har vært spennende, vanskelig, tungt men aller mest lærerikt. Jeg opplever at jeg er mer forberedt til å møte Vg1FBIE i Fagfornyelsen høsten 2020. Jeg opplever at denne masteroppgaven har bidratt til at jeg har forsterket min kompetanse og utviklet meg som yrkesfaglærer.

Jeg er fortsatt spent på om dette blir noe annerledes for den frisørfaglige delen av opplæringen. For jeg ser fortsatt utfordringen med ulikhetene innenfor yrkene i Vg1 FBIE. Frisørfaget er veldig forskjellig fra de andre yrkesgruppene. Uansett om jeg tar en interiørkonsulent eller en blomsterdekoratør så jobber de *for kunden* sin, ikke *på kunden* som frisørene gjør. I tillegg når det gjelder spesifikke materialer og teknikker så har vi ulike måter å gjøre prosessene på, selv om alle yrkene på Vg1 FBIE jobber prosessorientert. Vi jobber med farger og vi jobber med form, men det er ikke det samme og ikke på samme måte, mener jeg. Får vi spissing av elevenes ønskede yrkesvalg i det nye Vg1FBIE? Det vil mer forskingen vise. Mitt mål er at mine arbeidskolleger og jeg kan samarbeide om å ivareta alle elevenes dybdelæring og progresjon i faget, og knytte det mot målet med dybdelæring tidlig yrkesspesialisering og progresjon i læringsarbeidet.

Litteratur

- Berg, T. & Erichsen, M. (2014). Hvordan stimulere de flinkeste studentene? Konkurransen som aktivitet for dybdeløring, , 34-38. Hentet fra https://www.idunnno.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66753007/hvordan_stimulere_de_flinke_ste_studentene.pdf
- Billett, S. (2001). A workplace curriculum model. I *Learning in the workplace: Strategies for Effective Practice*. (s. 103-139). Sydney: Allan & Unwin.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 31-38. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/00220270500153781>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bruner, J. S. (1999). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok; Praktisk oppslagsverk i pedagogiske, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesoppløring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesoppløring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dahl, T. (2019). Epilog: Løring gjennom intra-aksjoner. I T. Dahl, A. Strømme, J. Aagaard Petersen, A.-L. Østern, S. Selander & T. Østern (Red.), *Dybde//Løring :En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 187-194). Oslo: Universitetsforl.
- Dahl, T., Bruland, T., Mordal, S. & Aaslid, B. E. (2012). På samme stier som før: Kunnskapsløftet i fag- og yrkesoppløringen. *SINTEF Teknologi og samfunn*, 1, 1-187. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/pa-samme-stier.pdf>
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdeløring : en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dahlback, J., Berg Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole, 57-77. <https://doi.org/doi:10.3384/njvet.2242-458X.188357>

- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og ekspertens læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 54-70). Oslo: Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/0caa0b0cac4248b8f4938ad4677012b4?lang=no#19>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier i ferdighetstilegnelse - fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. & Iglund, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forl.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-23). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Finansdepartemenet. (1994). *Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform '94* (NOU 1994: 15). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-15/id115348/sec3>
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018, 23 februar). Dybdelæring- historisk bakgrunn og teoretiske tilmæringer. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19-46). Bergen: Fagbokforl.
- Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4, 136-173. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19.
<https://doi.org/0.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998a). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998b). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, H. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag og yrkesopplæringen* (2014). Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280119/NIFUrapport2014-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015-16). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/284094/NIFUrapport2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag : helhetlig yrkeskompetanse*. Oslo: Pedlex.
- Illeris, K. (2000). Læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 9-14). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Veien videre til studie - og yrkeskompetanse* (NOU 1991:4). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- fordypning- forståelse - Em fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003 – 2004),). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: - reformen i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplan, .* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Yrkesfagelever får tidligere spesialisering*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/yrkesfagelever-far-tidligere-spesialisering/id2592683/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. København: Hans Reitzel.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 38-52). Oslo: Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/0caa0b0cac4248b8f4938ad4677012b4?lang=no#19>
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 181-191). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situert Læring-legitim periferdeltakelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-137). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999a). Mesterlære som aktuelle læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 17-35). Oslo: Gyldendal. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/0caa0b0cac4248b8f4938ad4677012b4?lang=no#19>

- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999b). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec8>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Piaget, J. (2000). Kognitiv læring: Likevægstbegrepets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 26-67). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Piaget, J. (2012). Kognitiv læring: Ligevægstbegrebets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 67-87). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplan*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningdirektoratet. (2006). *Læreplan felles programfag i vg1 Desing og håndverk* ((DHV1-01)). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/DHV1-01/Hele/Formaal>

- Utdanningdirektoratet. (2016a). *Utviklingsredegjørelse 2016 del 2: Faglig råd for design og håndverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/tilbudsstruktur/faglig-rad-for-design-og-handverk.pdf>
- Utdanningdirektoratet. (2016b). *Yrkesfaglig fordypning* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningdirektoratet. (2019). *Læreplan i naturfag* Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf>
- Utdanningdirektoratet. (2020). *Læreplan i Vg1 frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FBI01-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring>
- Vilbli. (2020a, 29.2.20). Læreplan for frisør, blomster interiør og eksponeringsdesign. Hentet 29.2.20 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/laereplan-for-frisor-blomster-interior-og-eksponeringsdesign/ul/v.fd/v.3011-01>
- Vilbli. (2020b, 8.3.20). Oversikt over programområder. Hentet 8.3.20 fra https://v2.vilbli.no/4daction/WA_Pdf_Kursoversikt?lan=0&tid=v2020&rev=lk20
- Vygotskij, L. S. (2001). Dialog, samspel og læring. I O. Dysthe & M.-A. Inghand (Red.), *Vygotskij og sosiokulturell teori* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forl.
- Vygotskij, L. S. (2007). Interaksjon mellom læring og utvikling. I D. E. L. (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. & Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan : texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (B. Nake, Overs.). København: Reitzel.
- Wenger, E. (2007). Social læringsteori - aktuelle temaer og utfordringer. I K. Illeris (Red.), *Læringsteorier: Seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-148). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Aakernes, N. & Hiim, H. (2019). Yrkesrelevant skoleoppl ring for fremtidens mediegrafikere. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4, 81 - 108.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/sjvd.3202>

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide for lærere på Vg1 og Vg2

Problemstilling: *Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?*

Innledende spørsmål	Hvor lenge har du jobbet som lærer? Jobber du på Vg1 og Vg2?	
Forskningsspørsmål	Hvordan forstår lærerne på Vg1DH og Vg2 frisør dybdelæring og progresjon i faget?	
Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet dybdelæring?	Hva tenker du om dybdelæring innenfor et bestemt emne?	Kan elevene i noen grad velge dybdelæring ut i fra interesse?
Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet progresjon?	Hva tenker du at progresjon kan være innenfor et bestemt emne?	
I Fagfornyelsen står det at elevene har mulighet til å ta valg i enkeltemner for å kunne gå i dybden. Lærerne må til rette for elevenes dybdelæring, progresjon og aktive rolle i undervisningen. Hvordan tolker du Fagfornyelsens sine beskrivelser om dette?	Hvilke temaer tenker du at elevene skal fordype seg i på Vg1 innen frisørfaget? Her tenker jeg både på faglig og sosiale ferdigheter.	Hvilke temaer tenker du at elevene skal fordype seg i på Vg2 innen frisørfaget? Her tenker jeg både på faglig og sosiale ferdigheter.
I Fagfornyelsen står det: Fagene må utvikles slik at det legges til rette for dybdelæring. Hvordan ser du for deg at den faglige utviklingen kan organiseres fra Vg1 til Vg2 frisørfag?	Hvordan tenker du at det kan legges til rette slik at det er en sammenheng mellom Vg1 og Vg2?	Hvilke tanker har ledelsen om organiseringen av faget? Hvilke tanker har ledelsen om samarbeidet mellom Vg1 og Vg2 frisørfag?
I Fagfornyelsen står det: Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Hvilke arbeidsformer tenker du er hensiktsmessig å benytte slik at elevene kan få mulighet til å gå i dybden innenfor ulike temaer?	I overordnet del av læreplan står det at elevene skal arbeide med tverrfaglige temaer: Hva tenker du at er viktig at elevene lærer om i forhold til disse temaene? Tverrfaglige temaene er: Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling	Hvordan ser du for deg organiseringen av de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplan, om hvordan disse kan inkluderes i læringsarbeidet i programfag? På Vg1? På Vg2?

Vedlegg 2. Intervjuguide for veiledere i frisørsalonger

Problemstilling: *Hvordan legge til rette for dybdeløring og progresjon for frisørelever?*

Innledende spørsmål	Hvor lenge har du arbeidet som frisør? Hvor mange lærlinger har du i løpet av et år?	
Forskningsspørsmål	Hvordan forstår veiledere frisørlærebedrifter dybdeløring og progresjon i faget? Hvilke forventinger har frisørlærebedrifter til lærlinger som skal starte sin oppløring i bedrift?	
Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet dybdeløring?	Hvordan arbeider lærlingene med dybdeløring i faget?	Kan lærlingene i noen grad velge dybdeløring ut i fra interesse?
Kan du fortelle meg hva du legger i begrepet progresjon?	Hvordan arbeider lærlingene med progresjonen i faget?	
Kan du fortelle meg om hva du forventer at dine lærlinger skal kunne før de læretiden starter?	Hvilke arbeidsoppgaver/ temaer tenker du at skolen bør gjennomføre?	Hvilke arbeidsoppgaver /temaer tenker du at frisørsalongen bør gjennomføre?
Hvordan tenker du at dere kan legge til rette i faget YFF slik at elevene har utvikling i frisørfaget fra Vg1 til Vg2?	Hvilke temaer vil være relevante å arbeide med på Vg1 i bedrift? Her tenker jeg både på faglig og sosiale ferdigheter.	Hvilke temaer vil være relevante å arbeide med på Vg2 i bedrift? Her tenker jeg både på faglig og sosiale ferdigheter.
I overordnet del av læreplan står det at elevene skal arbeide med tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling Kan du fortelle meg hvordan du forstår disse begrepene?	Hva tenker du at er viktig at elevene lærer om i forhold til disse temaene? Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling	Hva tenker du at dere kan ha veiledning i når elevene er ute i faget YFF innenfor disse temaene? Folkehelse og livsmestring Demokrati og medborgerskap Bærekraftig utvikling På Vg1? På Vg2?

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Trine Borgen Lindviksmoen
OsloMet – Storbyuniversitet
S280454@oslomet.no

Kjeller. 19.03.19

Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju mayp5900:

Som masterstudent i yrkespedagogikk ved OsloMet - Storbyuniversitet er jeg nå i gang med min masteroppgave MAYP5900. Temaet jeg har valgt å sette fokus er basert på Fagfornyelsens endringer innenfor design og håndverksfagene. Begrepene dybdelæring og progresjon for er i stor grad det jeg ønsker å søke svar på. Undersøkelsen og mine spørsmål vil være basert på problemstillingen: Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?

I den forbindelse ønsker jeg å intervju som yrkesfaglærer eller veileder i bedrift innenfor Design og håndverksfagene. Intervjuet vil ta ca.30 - 45 minutter.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Jeg vil ta opp intervjuet. Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert i masteroppgaven. Intervjuene og transkripsjonene vil bli slette etter sensur i august 2020.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med min veileder: Evi Schmid, førsteamanuensis ved OsloMet – Storbyuniversitet. E-post: evi.schmid@oslomet.no Eller meg: Trine Borgen Lindviksmoen s280454@oslomet.no , tlf. 48046081.

Mvh

Trine Borgen Lindviksmoen

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og er villig til å delta i intervjuet.

Sted /dato:_____

Signatur:_____

Vedlegg 4. Informasjonsskriv til intervjupersonene

Trine Borgen Lindviksmoen
Oslo Met – storbyuniversitet
S280454@oslomet.no

Kjeller 24.3.19

Informasjonsskriv til intervjupersoner

Forespørsel om deltakelse i min masteroppgave ved Oslo Met – storbyuniversitet.

Masteroppgaven ferdigstilles våren 2020.

Formålet med masteroppgaven vil være å forske på *Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever?*

Og mine forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærerne på Vg1DH og Vg2 frisør dybdelæring og progresjon i faget? Vg1 lærere? Hvilke forventinger har frisørlærebedrifter til lærlingene som skal starte sin opplæring i bedrift?*

I dag har Vg1Design og Håndverk (VG1DH) 52 yrkesfaglige utdanningsprogram å velge mellom for elever som skal gå Vg1. Høsten 2020 splittes VG1DH opp i to nye utdanningsprogram Tradisjonshåndverk blir et fag og Frisør, blomster og interiørdesign blir det andre faget. Med utgangspunkt i overnevnte problemstilling og mine forskningsspørsmål har jeg behov for å gjennomføre flere intervjuer med lærere og veiledere i bedrifter(frisørsalonger). For, i møte med et smalere yrkesfagligutdanningsprogram på Vg1 i 2020, vil jeg forske på hvordan skolen og jeg kan legge til rette for dybdelæring og progresjon fra skolestart innenfor elevens ønskede utdanningsvalg.

Utvalg av intervjupersoner:

Jeg vil gjennomføre et strategisk utvalg av intervjupersoner. Intervjupersonene vil være i Oslo og Akershus. Det vil være seks lærere: Vg1 tre stk. og tre stk. fra Vg2, samt tre veiledere i bedrift.

Lærere:

Utvelgelsen av intervjupersonene i skolen gjøres på bakgrunn av at de både har et helhetlig utdanningsløp med Vg1 og Vg2 frisør ved deres skole, samt kun Vg1 og et annet Vg2

utdanningstilbud ved deres skole. Lærerne på Vg2 vil være yrkesfaglærere med frisørfaglig bakgrunn. Ved å gjennomføre undersøkelsene på skoler med kun Vg1 utdanningsløpet og som ikke har Vg2 frisør kan det gi interessante funn i forhold til hvordan de legger til rette for dybdelæring, spesialisering og progresjon i et fag de ikke har eller rekrutterer til ved deres skole. Lærerne på Vg1 vil ha ulike yrkesfaglig bakgrunn innenfor (frisør, blomster eller interiør utdanning.

Veiledere i bedrift:

Utvalget av informanter i frisørsalongene gjøres på bakgrunn av at er en godkjent lærebedrift og at de har lærlinger, samt at de er kjent med hva svennebrevet innebærer og hva som kreves.

Det er frivillig å delta

Undersøkelsene i denne masteroppgaven vil dreie rundt min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Det vil være 16 spørsmål til lærerne og veilederne i frisørsalongene. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 30 – 45 min. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. I masteroppgaven vil verken skole, bedrift eller navn fremkomme, dette vil kodes og derfor være anonymisert.

Forskningsprosjektet

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai/juni 2020. Inntil det er foretatt sensur og eventuelt saksgang på klage vil opptak, transkriberinger oppbevares utilgjengelig forandre på min private MAC. Dersom du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med min veileder: Evi Schmid, førsteamanuensis ved OsloMet – Storbyuniversitet. E-post: evi.schmid@oslomet.no Eller meg: Trine Borgen Lindviksmoen s280454@oslomet.no , tlf. 48046081.

Du kan også ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 5 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c90ab95-f98e-4fc9-b769-e4f07393d45c 1/3>

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan legge til rette for dybdelæring og progresjon for frisørelever

Referansenummer

892784

Registrert

19.03.2019 av Trine Borgen Lindviksmoen - s280454@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evi Schmid, Evi.Schmid@oslomet.no, tlf: 67235396

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Borgen Lindviksmoen, trine.lindviksmoen@live.no, tlf: 48046081

Prosjektperiode

12.08.2018 - 30.05.2020

Status

25.03.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

25.03.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i

veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

29.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c90ab95-f98e-4fc9-b769-e4f07393d45c_2/3

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp reviderte informasjonsskriv på sidene «Utvalg 1» og «Utvalg 2» i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon.

NSD - foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge 29.4.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c90ab95-f98e-4fc9-b769-e4f07393d45c/3/3>

prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)