

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011

Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon

Et aksjonsforskningsprosjekt

Nina Aakernes

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I AKERSHUS
AKERSHUS UNIVERSITY COLLEGE

Sammendrag

Dette masterarbeidet er et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført skoleåret 2009/2010. Prosjektets problemstilling er: *Hvordan legge til rette for en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon*. Med meningsfull og yrkesrelevant opplæring mener jeg at den enkelte elev skal få opplæring med utgangspunkt i planer om videre utdanning og valg av yrke. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med elever og kolleger på VG2.

Prosjektet skulle også forberede oss på flyttingen til en ny baseskole høsten 2010. Vi organiserte opplæringen slik at vi brøt med prinsippet om en lærer i et rom med en klasse. Elever og lærere ble organisert med utgangspunkt i et stort felles arbeidsrom og mindre tilstøtende rom. Dette ville også gi erfaringer med hvordan lærere ut fra ulike yrkeskompetanse, bedre kunne veilede elever med ulike yrkesplaner på tvers av klasser. Et annet viktig mål med prosjektet var at lærerne skulle utvikle bedre team-samarbeid og felles praksisteori.

Planleggingen av opplæringen ble gjort med utgangspunkt i kompetansebehovet i ulike yrker i mediebransjen. Kunnskapsløftet gir rom for interessedifferensiering, derfor la vi til rette for at elevene i noen perioder fikk jobbe med det vi kaller temabaserte oppgaver. Dette betyr at elevene jobber med mange av de samme kompetansemålene, men selv velger medieproduksjon ut fra interesser og utdanningsplaner.

Den didaktiske relasjonsmodellen ble lagt til grunn for utviklingen av grovplanen for prosjektet. Skoleåret ble inndelt i to aksjoner. Hver av aksjonene besto av kortere avgrensede perioder. Vi evaluerte og endret planene underveis i prosjektet i tråd med erfaringene vi gjorde. Data er samlet inn fra 19 elever og fem lærere. Jeg har brukt elevenes arbeider og refleksjonsnotater, elevsamtaler, spørreskjemaer, møter med elever og lærere, egne observasjoner og avsluttende intervjuer som data i forskningen.

I drøftingen knytter jeg elevenes og lærernes erfaringer og vurderinger opp mot relevant teori for å belyse hvordan man kan legge til rette for meningsfull og yrkesrelevant opplæring i en baseskolemodell.

Prosjektet viser et eksempel på hvordan man kan legge til rette for yrkesrelevant opplæring og utvikle et teamsamarbeid. Organiseringen var mest vellykket for elevene som ønsket videre utdanning og jobb innenfor mediebransjen. Dette fungerte som en viktig motivasjonsfaktor og førte til at elevene opplevde mening og relevans i opplæringen. Vi lyktes i mindre grad å motivere elever med liten interesse for mediefagene.

Lærerteamet har utviklet felles praksisteori. Vi har en forståelse for hvilke områder hvor det er behov for videre forsknings- og utviklingsarbeid, og at det er nødvendig å utfordre rammene som hindrer utvikling i skolen.

Summary

This research masters dissertation is an educational action research project conducted in the school year of 2009/2010. The research question was: How to facilitate a meaningful and relevant professional training in the media and communications education for Upper secondary school.

A meaningful and relevant professional training meaning that the education should be relevant to each individual student, based on the students choice of further education and profession. The project research was conducted in collaboration with students and colleagues at Sogn upper secondary school, year two.

This project was also an attempt to prepare for the move to a new base school in the autumn of 2010. The methodology used for this research project challenges the normal principle of having one teacher in each classroom with one class at the time. The students and the teachers in this project were based in one large room as a shared workspace with adjacent smaller study rooms. This opened for a great opportunity to experience a practice where the students received individual tutoring from teachers with the right practical knowledge to their choice of further education and interest. The project also aimed for the teachers to develop a better teamwork and common agreement on the theory of practice.

The planning of the education model was based on how the required expertise differs in the various professions of the media industry. The Reform of Knowledge Promotion offers the opportunity for a certain interest differentiation, and therefore we wanted to arrange for the students in some periods to work with what we call topic-based assignments. This means that the students work with the same curriculum, but choose the media production out of interests and further educational plans.

The development of this action plan was the model of didactical relations. The school year was divided into two action cycles. Each of the cycles was divided in short periods. We evaluated and modified the plans according to our experience during the project. The research is gathered from 19 students and five teachers. The research findings are the students' work and reflections, student tutorials, questionnaires, meetings between students and teachers, my own observations and final interviews with students and teachers.

In the discussion of the findings, I use the collected data. By linking the students and teachers' experiences and assessments to the relevant theory, I want to get a deeper understanding of how to arrange for a meaningful and relevant vocational training in a base school model.

This project is an example of how to arrange for relevant professional training and how to develop a good team-collaboration.

The research project was most successful for those students who planned for further education and careers within the media industry. The research project was only to a limited extent useful for motivating students with a very small or basic interest in media studies and such further careers.

The team of teachers that conducted the research project has developed a common understanding in areas where there is a need for further research and development, and also an agreement that it is necessary to challenge those limits that prevent development in the school system today.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	13
1.1	Utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon, et yrkesfaglig programområde.....	13
1.2	Problemfelt.Yrkesrelevant opplæring på MK.....	14
1.3	Valg i problemfeltet. Omorganisering av MK Sogn	16
1.4	Presentasjon av problemstilling	17
1.4.1	Avgrensning av oppgaven	18
1.5	Formålet med prosjektet.....	18
1.5.1	Forskningsspørsmål.....	20
1.6	Deltakere i prosjektet.....	21
1.7	Et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt.....	21
1.7	Oppgavens oppbygning.....	22
	Illustrasjoner	24
	Litteraturliste.....	24
	Vedlegg.....	24
2	Yrkeskompetanse i mediebransjen. Hva er bransjens behov og hva er føringene i viktige styringsdokumenter	25
2.1	MK. En kort historikk	25
2.1.1	Kunnskapsløftet.....	27
2.2	Mediekonvergens og yrkeskompetanse.....	28
2.3	Den generelle delen av læreplanen.....	30
2.4	Læreplanen i felles programfag VG2	31
2.4.1	Læreplaner og tolkning.....	31
2.4.2	Endringer i læreplanen fra Reform 94.....	32
2.4.3	Sammenligning av to læreplaner	34
2.4.4	Læreplaner, interessedifferensiering og yrkesrelevant opplæring.....	35
2.5	Egen forforståelse	36
2.5.1	MK som et yrkesfaglig program.....	38
2.5.2	Meningsfull og yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev.....	40
2.6	Oppsummering	41
3.	Hvordan kan elevene lære helhetlig yrkeskompetanse som er relevant for ulike yrker i mediebransjen	42
3.1	Yrkeskompetanse, nøkkelkompetanse og fagspesifikk kompetanse.....	42
3.2	Praksisorientert, yrkesfaglig opplæringstradisjon	43
3.3	Temabaserte oppgaver som metode for å lære relevant yrkeskompetanse.....	44
3.4	Oppsplitting av helhetlige yrkesoppgaver i fag	45
3.5	MKs muligheter til praktiske virkelighetsnære oppgaver.....	46
3.6	Yrkesfaglige standarder i en verden hvor alle kan være medieprodusenter	47
3.7	Behovet for yrkesteori.....	48
3.8	Erfaringslæring.....	49

3.9	Refleksjon som læreprosess.....	51
3.10	Yrkeskompetanse er sammensatt.....	52
3.11	Læreren som veileder og ulike veiledningsmodeller	54
3.11.1	Lærlingmodellen og mesterlære	55
3.11.2	Handling og refleksjonsmodellen.....	56
3.12	Oppsummering	58
4	Prosjektets forskningsdesign	59
4.1	Vitenskapssyn	59
4.1.1	Dobbel hermeneutikk.....	60
4.1.2	Den hermeneutiske sirkel.....	60
4.2	Pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi.....	61
4.2.1	Å forske i egen praksis	63
4.2.2	Endring og bedring av praksis.	65
4.2.3	Utvike felles praksisteori.	66
4.2.4	Praktiske eksempler.	67
4.2.5	Etiske betraktninger	68
4.3	Hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og tolkning av data	69
4.3.1	Reflekiv kritikk.....	70
4.3.2	Dialektisk kritikk.....	70
4.3.3	Samarbeid	70
4.3.4	Risiko	71
4.3.5	Pluralistisk struktur	71
4.3.6	Teori-praksis-transformasjon	71
4.4	Innsamling av data.....	72
4.4.1	Planer, oppgaver og undervisningen.....	73
4.4.2	Deltakende observasjon og lærerlogg.....	74
4.4.3	Elevenes logger og refleksjonsnotater	75
4.4.4	Elevenes arbeider.....	75
4.4.5	Klassemøter/ klassens time	76
4.4.6	Diskusjoner, planlegging og oppsummeringer i lærerteamet	76
4.4.7	Elevsamtaler underveis i skoleåret.....	76
4.4.8	Avsluttende kvalitative forskningsintervjuer.....	77
4.4.9	Elevenes svar på spørreskjema	79
4.4.10	Karakterer som uttrykk for måloppnåelse	80
4.4.11	Oppsummering.....	81
4.5	Presentasjon av data	81
4.5.1	Fokus for utvalgelse.....	81
4.5.2	Kronologisk presentasjon	82
4.5.3	Tolkningsnivåer for kvalitative data.....	83
4.6	Pålitelighet og gyldighet.....	83
4.6.1	Kravet til dokumentasjon.....	84
4.7	Oppsummering	86

5	Grovplan for prosjektet med den didaktiske relasjonsmodellen som metode	87
5.1	Mål	88
5.2	Elevenes læreforutsetninger	89
5.3	Rammefaktorer	90
5.3.1	Timeplanen	91
5.3.2	Rombruk	92
5.3.3	Lærerne	92
5.4	Læreprosessen	93
5.4.1	Arbeid med oppgaver	93
5.4.2	Forelesninger	93
5.4.3	Workshops	94
5.4.4	Veiledning	94
5.4.5	Elevmedvirkning	94
5.5	Innhold	95
5.5.1	Del 1. Uke 34. Bli kjent	96
5.5.2	Del 2. Uke 35–37. Tverrfaglig prosjekt med samfunnsfag – Stortingsvalget	96
5.5.3	Del 3. Uke 38. Repetisjon fra VGI	96
5.5.4	Del 4. Uke 39 og 41. Tekniske workshops	96
5.5.5	Del 5. Uke 42–45. Individ og samfunn. Temabaserte oppgaver	97
5.5.6	Del 6. Uke 46-48. Hva er god design. Temabasert oppgave	97
5.5.7	Del 7. Uke 49-50. Avsluttende prosjekt. Temabasert case-oppgave.	97
5.6	Vurdering	97
5.7	Oppsummering	98
6	Aksjon 1, arbeidet i første termin	100
6.1	Del 1. Uke 34. Bli kjent	101
6.1.1	Mitt møte med klassen, presentasjon av fokus for opplæringen og organiseringen	101
6.1.2	Elevsamtaler	101
6.1.3	Lærermøter	101
6.1.4	Oppsummering og konsekvenser for videre arbeid	102
6.2	Del 2. Uke 35–37. Tverrfaglig prosjekt – Stortingsvalget	102
6.2.1	Presentasjon av oppgaven og forelesninger	103
6.2.2	Mine observasjoner av elevenes arbeid	103
6.2.3	Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer	104
6.2.4	Elevenes svar på spørreskjema	105
6.2.5	Lærermøter	105
6.2.6	Oppsummering	106
6.2.7	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	107
6.3	Del 3. Uke 38. Repetisjon fra VGI	108
6.3.1	Presentasjon av oppgaven og forelesninger	108
6.3.2	Mine observasjoner av elevenes arbeid	108

6.3.3	Elevenes arbeider og karakterer	108
6.3.4	Læremøter	109
6.3.5	Oppsummering.....	109
6.3.6	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	110
6.4	Del 4. Uke 39 og 41. Tekniske workshops.....	110
6.4.1	Presentasjon av perioden.....	110
6.4.2	Egne observasjoner	110
6.4.3	Elevenes arbeider.....	111
6.4.4	Elevsamtaler	111
6.4.5	Læremøter.....	112
6.4.6	Oppsummering.....	112
6.4.7	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	113
6.5	Del 5. Uke 42–45. Individ og samfunn. Temabaserte oppgaver	113
6.5.1	Presentasjon av oppgaven og forelesninger	114
6.5.2	Egne observasjoner	115
6.5.3	Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer.....	115
6.5.4	Elevenes svar på spørreskjema	116
6.5.5	Læremøter.....	117
6.5.6	Oppsummering.....	118
6.5.7	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	119
6.6	Del 6. Uke 46-48. Hva er god design. Temabasert oppgave.....	119
6.6.1	Presentasjon av oppgaven og forelesninger	120
6.6.2	Egne observasjoner	120
6.6.3	Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer.....	120
6.6.4	Læremøter.....	121
6.6.5	Oppsummering.....	122
6.6.6	Konklusjoner og konsekvenser for videre arbeid	123
6.7	Del 7. Uke 49-50. Avsluttende prosjekt. Temabasert case-oppgave. Prosjekt til fordypning.	123
6.7.1	Innsamlet data i perioden.....	123
6.7.2	Elevenes arbeider.....	124
6.7.3	Plandag.....	124
6.7.4	Elevenes svar på spørreundersøkelse	126
6.8	Oppsummering	127
6.8.1	Meningsfull og yrkesrelevant opplæring.....	127
6.8.2	Organisering og rombruk	128
6.8.3	Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori.....	128
6.8.4	Konsekvenser for videre arbeid	129
6.9	Oppsummering	129
7	Aksjon 2, arbeidet i annen termin.....	130
7.1	Del 1. Uke 1. Refleksjon over læring og faglige valg.....	130

7.1.1	Lærernes presentasjon	130
7.1.2	Egne observasjoner	131
7.1.3	Elevenes arbeider og karakterer	131
7.1.4	Lærermøter.....	132
7.1.5	Oppsummering.....	132
7.1.6	Konklusjoner og konsekvenser for videre arbeid	133
7.2	Del 2. Uke 2–3. Skoleavis	133
7.2.1	Presentasjon av oppgaven	134
7.2.2	Egne observasjoner	134
7.2.3	Elevenes arbeider, refleksjonsnotater og karakterer	134
7.2.4	Lærermøter.....	135
7.2.5	Oppsummering.....	136
7.2.6	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	136
7.3	Del 3. Uke 6–7. Uttrykkshistorie. Temabasert oppgave.....	136
7.3.1	Presentasjon av oppgaven og forelesninger	137
7.3.2	Egne observasjoner	137
7.3.3	Planlegging av klassestur.....	137
7.3.4	Elevenes arbeider, presentasjoner og refleksjonsnotater	138
7.3.5	Lærermøter.....	139
7.3.6	Oppsummering og konsekvenser for videre arbeid	140
7.3.7	Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid	140
7.4	Del 4. Uke 9–12 Fra bok til film. Tverrfaglig prosjekt.....	140
7.4.1	Presentasjon av oppgaver og forelesninger.....	141
7.4.2	Egne observasjoner	141
7.4.3	Elevenes arbeider, refleksjoner og karakterer.....	142
7.4.4	Lærermøter.....	143
7.5	Foreløpig oppsummering av arbeidet i prosjektet	143
7.5.1	Meningsfull og yrkesrelevant opplæring.....	144
7.5.2	Organiseringen og bruk av rom.....	144
7.5.3	Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori.....	145
7.6	Oppsummering	145
8	Avsluttende kvalitative intervjuer med elever og lærere.....	146
8.1	Elevintervjuene.....	146
8.1.1	Forberedelse til elevintervjuene og utarbeidelse av spørreskjema/intervjuguide	146
8.1.2	Planlegging og gjennomføring av elevintervjuene.....	147
8.1.3	Funn i elevintervjuene.....	149
8.1.4	Oppsummering av elevintervjuene	154
8.2	Lærerintervjuene	155
8.2.1	Forberedelse til lærerintervjuene og utarbeidelse av intervjuguide.....	155
8.2.2	Gjennomføringen av lærerintervjuene	155

8.2.3	Funn i lærerintervjuene	156
8.2.4	Oppsummering av lærerintervjuene.....	164
8.3	Er intervjuene pålitelige og gyldige	165
8.5	Oppsummering	166
9.	Drøfting. Meningsfull og yrkesrelevant opplæring.....	167
9.1	Har opplæringen vært meningsfull og yrkesrelevant.....	168
9.1.1	Motivasjon som drivkraft.....	168
9.1.2	Et instrumntelt syn på læring	169
9.1.3	Temabaserte oppgaver.....	170
9.1.4	Fokus på mindre oppgaver og variasjon	171
9.1.5	Behovet for yrkesteori	172
9.1.6	Erfaringslæring.....	173
9.1.7	Refleksjon	173
9.1.5	Læreren som veileder og ulike veiledningsmodeller.....	174
9.2	Organiseringen og bruk av rom	175
9.2.1	Elevkulturen	175
9.3	Erfaringen med pedagogisk aksjonsforskning.....	176
9.3.1	Å forske i egen praksis	176
9.3.2	Endring og bedring av praksis	177
9.3.3	Utvikle felles praksisteori.....	177
9.3.4	Praktiske eksempler	178
9.3.5	Systemets begrensninger.....	179
9.4	Oppsummering	180
	Litteraturliste.....	181
	Internettadresser	184

Litteraturliste

Nettstedene det er henvisning til i oppgaven står samlet sist i litteraturlista. Elektroniske artikler som er lastet ned fra nettet er oppført under forfatternavn på samme måte som resten av litteraturlista.

Vedlegg

Samtlige vedlegg det er henvisning til i oppgaven er trykket som et eget hefte. Heftets tittel er:

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011

Vedlegg til

Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant utdanning på utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon. Et aksjonsforskningsprosjekt

illustrasjoner

Illustrasjon 1	Temabasert oppgave. Felles fokus.....	15
Illustrasjon 2	Temabasert oppgave. Felles fokus.....	15
Illustrasjon 3	Aksjon I	22
Illustrasjon 4	Opplæringsløpet for MK.....	28
Illustrasjon 5	Typografens spisskompetanse	28
Illustrasjon 6	Yrkesutøvere i trykksakproduksjon, før og nå.....	29
Illustrasjon 7	Elevarbeid. Johanne Grøndahl.....	33
Illustrasjon 8	Kreativ oppgaveløsning	40
Illustrasjon 9	Bildeoppløsning	48
Illustrasjon 10	Tegning med penneverktøy.....	53
Illustrasjon 11	Det gyldne snitt.....	54
Illustrasjon 12	Den proximale sone.....	58
Illustrasjon 13	Den hermeneutiske spiral.....	60
Illustrasjon 14	Roller i aksjonsforskning	64
Illustrasjon 15	Aksjonsforskningsløyfe.....	65
Illustrasjon 16	En rekke av aksjonsforskningsløyfer	65
Illustrasjon 17	Ny forståelsen for prosjektets utvikling i aksjon I	66
Illustrasjon 13	Kvales tre nivåer for tolkning av kvalitative data.....	83
Illustrasjon 12	Den didaktiske relasjonsmodellen	87
Illustrasjon 20	Organiseringen av 1. termin som en aksjonsforskningsløyfe.....	95
Illustrasjon 21	Organiseringen av 2. termin som en aksjonsforskningsløyfe	130
Illustrasjon 22	Elevarbeid Igor Zuckermann.....	138

Samtlige illustrasjoner i oppgaven er tegnet av meg. Der hvor jeg har brukt illustrasjoner som andre har utarbeidet som modell, klargjør jeg dette. Elevarbeider er brukt etter avtale med den enkelte elev.

Forord

The purpose of the research is to improve the future by acting on the present.

Jean McNiff & Jack Whitehead

I Innledning

Utgangspunktet for denne oppgaven er min jobb som yrkesfaglærer i videregående skole, og visjonen om å legge til rette for en meningsfull og yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev. I innledningskapittelet vil jeg begrunne og belyse valg av tema for masteroppgaven. Jeg vil også presentere problemstillingen og formålet med prosjektet. Jeg vil gi en kort begrunnelse for valget av aksjonsforskning som metode, og presentere deltakerne i prosjektet. Til slutt presenterer jeg oppgavens oppbygning.

I.1 Utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon, et yrkesfaglig programområde

Jeg underviser i utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon, heretter MK. Jeg opplever stadig at det er usikkerhet og ulike syn på hva dette utdanningsprogrammet egentlig er. Er det en lett og morsom vei til studiekompetanse, eller er det et yrkesfaglig utdanningsprogram som utdanner elever til videre studier og jobb i en sammensatt mediebransje?

Kravet til kompetanse i mange av yrkene i mediebransjen har ført til at det er opprettet mange nye tilbud om utdanning på høgskolenivå de siste årene. Det er få læreplasser i bransjen, og en stor del av de som rekrutteres til ulike yrker har høgskole-utdanning. Denne utviklingen var bakgrunnen for opprettelsen av utdanningsprogrammet. Bransjen så at det var behov for endring av utdanningen i videregående skole, for at den skulle bli mer i samsvar med det endrede kompetansebehovet. I kapittel 2 vil jeg redegjøre nærmere for bakgrunnen for opprettelsen av utdanningsprogrammet.

Jeg mener det er viktig å fokusere på at MK er et utdanningsprogram som utdanner de som ønsker en fremtidig jobb i mediebransjen. Læreplanen i felles programfag er også tydelig på hva som er formålet med utdanningen. «*Programområdet skal medvirke til å utvikle den enkeltes kompetanse i kommunikasjon, design og medieproduksjon...*» og «*Opplæringen i medier og kommunikasjon skal være relevant for ulike medieyrker*» (Utdanningsdirektoratet [UDIR] 2006b)

Jeg bestemte meg tidlig i masterstudiet for at jeg ville bruke studiet til å finne ut hvordan man kan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på MK. Med meningsfull og yrkesrelevant mener jeg at opplæringen skal være relevant ut fra den enkelte elevs videre utdanningsplaner og fremtidige yrkesvalg, og ut fra mediebransjens behov for kompetanse.

1.2 Problemfelt. Yrkesrelevant opplæring på MK

Jeg har skrevet tre oppgaver tidligere i masterstudiet med det samme fokuset. Denne masteroppgaven bygger på erfaringene jeg har gjort gjennom arbeidet med de tidligere oppgavene.

I oppgave 1 undersøkte jeg hvilken kompetanse bransjen forventer av elever som ønsker læreplass som mediegrafikere etter VG2. (Aakernes 2008a) Selv om det er få elever som får læreplass etter VG2, er kompetansekravene til mediegrafikerne sammenfallende med kravene til mange andre yrkesutøvere med høyskoleutdanning. Derfor er funnene fra undersøkelsen relevante for hva som er viktig i en yrkesrelevant opplæring på MK. I kapittel 2.2 Mediekonvergens og yrkeskompetanse, bruker jeg bl.a. funn fra denne undersøkelsen når jeg beskriver hva som er relevant opplæring for elever som ønsker en fremtidig jobb i mediebransjen.

I oppgave 2 undersøkte jeg hvordan man kunne legge til rette for en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på VG3 studieforbereende innen medier og kommunikasjon gjennom elevmedvirkning, nivå- og interesse-differensiering. (Aakernes 2008b) Målsetningen med dette arbeidet var å undersøke om en bedre tilrettelegging av opplæringen i programfagene, kunne gjøre det lettere for flere elever å gjennomføre og bestå et skoleår med overvekt av teoretiske fag. Resultatene fra denne undersøkelsen, viste at både elevmedvirkning og differensiering er viktig for elevenes motivasjon. De fleste elevene mente at det var mest motiverende å jobbe med oppgaver som var relevante for videre utdanningsplaner. Disse erfaringene ønsket jeg å videreføre i oppgave 3.

I oppgave 3 utviklet jeg undervisningsopplegg hvor jeg høstet erfaringer med hvordan opplæringen kunne organiseres med utgangspunkt i det jeg har valgt å kalle temabaserte oppgaver. Jeg gjorde en undersøkelse i egen klasse på VG2 i samarbeid med en kollega. (Aakernes 2009)

Illustrasjon 1 og 2 på neste side, er et eksempel på hvordan elevene kan jobbe med den samme oppgaven, eller det samme temaet, slik at opplæringen er relevant, uansett videre utdanningsplaner/yrkesvalg. Her har jeg valgt temaet reklame, for å illustrere hvordan man kan interesse-differensiere opplæringen.

I en slik temabasert opplæringsmodell får elevene felles opplæring i markedskommunikasjon, hvordan man kommuniserer overfor ulike målgrupper, hvilke virkemidler som brukes i reklame og hvordan reklame påvirker. Opplæringen i hvordan man planlegger, gjennomfører, presenterer og evaluerer produksjoner vil også ha mange likhetstrekk, uavhengig av om man f.eks. lager reklamefilm eller trykksaker. Når det kommer til selve den praktiske utførelsen av oppgaven, velger eleven om han eller hun vil lage f.eks. trykksaker eller reklamefilm.

Ved å organisere flere slike perioder gjennom skoleåret, vil en elev som har bestemt seg for at han vil bli web-designer, få mulighet til å fordype seg innenfor dette fagområdet i flere perioder. En elev som derimot er usikker på videre utdanningsvalg, vil få mulighet til å forsøke ulike yrker.

Jeg mener at en slik innretning på opplæringen er sammenfallende med viktige prinsipper i Kunnskapsløftet, slik de er beskrevet i Prinsipper for opplæringen.

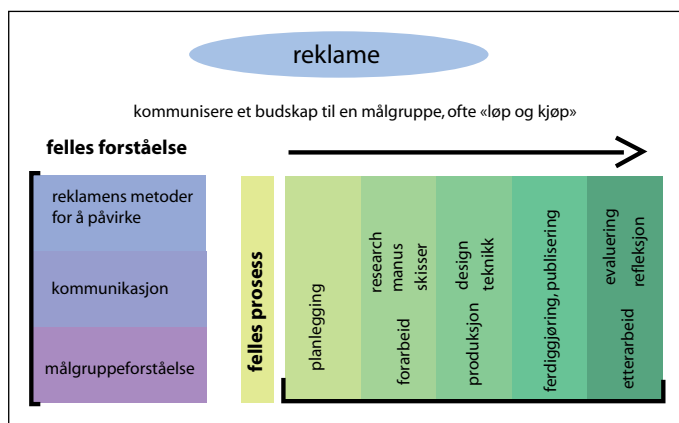
«...gi alle elever og lærlinger/lærerkandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter.» (UDIR 2006a:2)

«Elevene skal få, men også selv kunne velge oppgaver.» (UDIR 2006a:3)

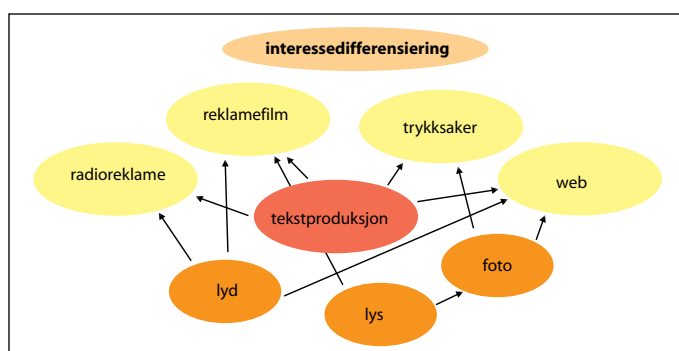
Blant lærere som underviser på MK, er det uenighet om hvor stor valgfrihet det er riktig å gi elevene i felles programfag. Det er en utbredt forståelse blant mange lærere om at alle elevene skal jobbe med det samme innholdet i oppgavene, og at mest mulig breddekompetanse er en styrke. Jeg vil behandle problemstillingen rundt breddekompetanse i mediebransjen i kapittel 2.2 Mediekonvergens og yrkeskompetanse.

Jeg mener at læreplanene i felles programfag gir rom for at elevene kan løse oppgaver med utgangspunkt i sine yrkesinteresser. Jeg vil begrunne dette nærmere i kapittel 2.5, hvor jeg tar for meg læreplanen i felles programfag på VG2.

Undersøkelsen jeg gjorde med organisering av temabaserte oppgaver i egen klasse, ga nyttig erfaring om hvordan man kan planlegge og gjennomføre undervisningsopplegg med utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser og videre utdanningsplaner. Jeg oppsummerte undersøkelsen med at temabaserte oppgaver var en god modell for å lære relevant yrkeskompetanse. Med yrkeskompetanse mener jeg: «... det en fagarbeider må kunne for å utøve et yrke i samsvar med markedets krav og behov for fagarbeid.» (Nilsen, Haaland Sund 2008:9). Nilsen og Haaland Sund deler yrkeskompetanse inn i nøkkelkompetanse og faglig kompetanse.



Illustrasjon 1. Nødvendig forståelse for reklame som sjanger. Prosessen med å fremstille ulike medieprodukter.



Illustrasjon 2. Elevene velger hvordan de vil jobbe praktisk med oppgaven, alene eller i gruppe.

Nøkkelkompetanse er f.eks. evne til å samarbeide, kommunisere og å ta ansvar for sitt eget arbeid. Dette er kompetanse som er viktig i alle yrker, men det varierer fra yrke til yrke og også fra arbeidsplass til arbeidsplass hva som vektlegges mest.

Den fagspesifikke kompetansen er direkte knyttet til utøvelsen av et yrke. Det stilles andre krav til en journalist enn til en fotograf. Disse må derfor lære ulike fagspesifikke kompetanser. Dette er to yrkesgrupper som ofte arbeider sammen, og som må kunne kommunisere og samarbeide om et oppdrag, og som derfor må utvikle nøkkelkompetanse om samarbeid og kommunikasjon. Det er også viktig at de lærer en grunnleggende forståelse for hverandres arbeidsområde.

Ut fra at jeg har gjort viktige erfaringene med hva som kan være yrkesrelevant og meningsfull opplæring for elever på MK, ønsket jeg å se på hvilke muligheter det var for å bruke masteroppgaven til å gjøre en større undersøkelse på egen arbeidsplass.

1.3 Valg i problemfeltet. Omorganisering av MK Sogn

Sogn videregående skole er i det som Utdanningsetaten kaller en relokiseringsprosess. Dette betyr at alle utdanningsprogrammene skal flytte til nye eller allerede eksisterende skoler i løpet av de nærmeste årene. Matfag har allerede flyttet til Etterstad. MK skal overføres til ny skole, F21 på Helsfyr fra skoleåret 2010/2011.

Her skal MK organiseres etter prinsipper vi kjenner fra baseskolemodeller. Noe av tiden skal elevene jobbe i store rom med stor elevtetthet. I tillegg til store arbeidsrom, blir det mindre grupperom og spesialrom. Disse rommene er ikke dimensjonert med utgangspunkt i elevtallet i en vanlig klasse.

Det brukes ulike begreper om denne type skolebygg; åpen skole, fleksible skoleanlegg og base-skoler. (Vinje 2010:8). Når jeg velger å bruke begrepet baseskole, er det fordi nettstedet Skole-anlegg – nasjonalrådgivningstjeneste for skolebygg som Utdanningsdirektoratet står bak (UDIR 2010) bruker dette begrepet om modellen. En definisjon på baseskole kan være:

«... betegnelse på en skole der undervisningen ikke foregår i tradisjonelle klasserom, men i "baser", som varierer i utforming. Som oftest består en base av et antall mindre, lukkede rom rundt et åpent læringsareal. Hver base består av et varierende antall elever og lærere som samarbeider om undervisningen. Baseskolen er blitt beskrevet som en mellomting mellom en helt åpen skole og en klasseromsorganisert skole.» (www.snl.no)

Forløperen for baseskolene er ideene om åpne skolene som kom til Norge på slutten av 1960-tallet. Det ble bygget 189 slike skoler i Norge mellom 1970 og 1974. (www.forskning.no). Dette var en skoletype som passet med de nye idealene om åpenhet i undervisningen og en mer

veiledende lærerrolle. (ibid) Utover på 80-tallet ble imidlertid flere av disse skolen bygget om pga. støy. Ideene om åpne skoler, nå under navnet baseskoler, kom imidlertid tilbake med Gudmund Hernes og begrepet «ansvar for egen læring» og skolereformene på 1990-tallet. (ibid) Elevene skulle ha mer prosjektarbeid og mer variert opplæring. Også Kunnskapsløftet legger opp til variert læringsarbeid og variasjon i opplæringen. (UDIR 2010) På bakgrunn av dette planlegges og bygges det skolebygg etter denne modellen. Det er skepsis til denne modellen, særlig blant lærere og foreldre. (www.forskning.no) Det er imidlertid lite forskning som kan slå fast om elevene får bedre eller dårligere læringsutbytte i en slik modell. (ibid)

I denne oppgaven skal jeg i liten grad gå inn i denne diskusjonen. utfordringen for oss ved flytting til en baseskole, er å finne frem til de mulighetene romløsningen gir for å legge til rette for en yrkesrelevant og meningsfull opplæring for den enkelte elev.

Jeg ønsket derfor å finne ut om det var mulig å organisere VG2 på MK Sogn på en lignende måte i skoleåret 2009/2010. Ved å oppleve hvilke utfordringer en slik modell stiller elever og lærere overfor, og systematisk samle og analysere de erfaringene som lærerne og elevene gjør dette skoleåret, mener jeg at masteroppgaven kan bidra til at vi er forberedt til å bygge opp undervisningsmodellen på den nye skolen.

I juni 2009 hadde avdelingen to plandager hvor vi skulle oppsummere skoleåret, og starte planleggingen av skoleåret 2009/2010. På dette møtet var det enighet om at alle MK-lærerne på VG2 ønsket å være med på å prøve ut en ny undervisningsmodell, som forberedte oss på overføring til den nye skolen. Avdelingsleder støttet initiativet, og dette gjorde det mulig å omdisponere noen rom, som ville gjøre prosjektet mulig å gjennomføre fra skolestart. Prosjektet er dermed godt forankret i organisasjonen, og noe kollegaer og skolens ledelse ser nytteverdien av.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon

Vi vil videreføre arbeidet med å utvikle en opplæring som er mest mulig meningsfull og yrkesrelevant for den enkelte elev. Dette blir det ene fokusområdet for prosjektet. Det andre fokusområdet blir å organisere opplæringen med utgangspunkt i en baseskole-modell hvor elevene og lærerne ikke har faste klasserom.

1.4.1 Avgrensning av oppgaven

Prosjektet organiseres utelukkende på VG2. Det er på dette trinnet motivasjonen blant lærerne for å delta i prosjektet er til stede. Som deltaker i et slikt prosjekt må man forvente merarbeid, og det er derfor viktig at de lærerne som deltar er forbedt på dette, og ser nytten av prosjektet i sitt videre arbeid.

Oppgavens fokus vil være opplæringen i felles programfag. I prosjekt til fordypning har vi kommet langt i å utvikle gode planer for opplæringen. Utarbeidelse av planene skjer i samarbeid med elevene, og alle elevene har en faglig veileder som har kompetanse på det fagområdet eller yrket eleven har valgt. Det er også i prosjekt til fordypning de fleste elevene erfaringsmessig er mest fornøyd med opplæring og mest motiverte. De fleste av våre elever har også oppnådd bedre resultater i prosjekt til fordypning enn i felles programfag.

Det er i felles programfag vi har det store forbedringspotensialet, og hvor organiseringen av opplæringen byr på størst utfordringer i forhold til elevenes lærings-utbytte. Det er også her det er behov for gode eksempler på hvordan opplæringen kan organiseres slik at den blir yrkesrelevant og meningsfull for elevenes videre utdanningsvalg.

1.5 Formålet med prosjektet

Formålet med dette prosjektet er å utføre og dokumentere et endringsprosjekt på egen skole skoleåret 2009/2010. Målsetningen er på den ene siden at vi skal gjøre erfaringer som vi kan bygge videre på når vi skal organisere opplæringen på en ny skole. På den annen side ønsker vi å forbedre vår praksis, slik at elevene opplever et bedre læringsutbytte. Gjennom å systematisere endringene, oppsummere og reflektere over erfaringene, og gjøre nye endringer i tråd med dette, tror jeg vi som kollegium vil få økt forståelse for hvordan vi legger til rette for meningsfull og yrkesrelevant opplæring.

Prosjektet vil gi oss erfaringer med hvilke styrker og svakheter det er ved en baseskole-modell, og hvilke utfordringer lærere og elever blir stilt overfor. Målet er å gjøre oss bedre forberedt til hverdagen som møter oss etter flyttingen til ny skole.

Vi vil få erfaringer med hvilke muligheter en slik organisering gir for å bruke læreres spisskompetanse. Dette er viktig i brede utdanningsprogram. Når elevene jobber med temabaserte oppgaver vil elevene i den samme klassen ha behov for veiledning av lærere med vidt forskjellig yrkeskompetanse og bakgrunn. Elevene i en klasse vil sannsynligvis jobbe med journalistikk, lydredigering, foto, filmproduksjon, produksjon av trykksaker og web-sider samtidig. Dette skoleåret vil vi forsøke ulike måter å organisere veiledning på, som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse.

Vi ønsker også å se om vi kan spare inn lærerdekning i perioder, ved f.eks formidling til mer enn en klasse av gangen. Denne innsparingen ønsker vi å bruke til større lærertetthet andre ganger, for å kunne følge opp elevene tett, enten en og en eller i mindre grupper.

Vi vil videreutvikle undervisningsopplegg med utgangspunkt i hva som er yrkesrelevant og meningsfull opplæring for den enkelte elev. På planmøtet i juni 2009 var det enighet om å organisere noen av periodene som det jeg har beskrevet som temabaserte oppgaver i kapittel 1.2. I disse periodene vil elevene få mulighet til å velge produksjonsmåte ut fra interesser og yrkes- og utdanningsplaner.

Vi mener det er viktig at kontaktlærerne har et spesielt ansvar for å veilede elevene når de velger arbeidsområde i disse periodene. Elevene må få veiledning slik at de gjør riktige valg, og ikke velger seg for snever kompetanse. Det er viktig at det er videre utdanningsplaner, og ikke det noen elever kan oppfatte som enkle løsninger der og da, som styrer valgene deres. Mediefagene er nært beslektet, og å velge ren foto eller ren journalistikk i alle temabaserte oppgaver gjennom et helt skoleår, vil for de aller fleste elever ikke gi god nok kompetanse. Denne problematikken kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2 Mediekonvergens og yrkeskompetanse.

Lærerkollegiet var enige om at erfaringene fra forrige skoleår viste at det var noen områder hvor det var spesielt viktig å forbedre opplæringen i skoleåret 2009/2010.

- **Kommunikasjon.** Opplæringen må ha mer fokus på kommunikasjon, og virkemidler i kommunikasjon. Utviklingen i mediebransjen har gjort at det er få jobber hvor det bare er teknisk kompetanse som etterspørres. Elevene må derfor lære at alle medieproduksjoner har et budskap, forteller en historie, og at dette må få betydning for hvilke virkemidler man velger å bruke i f.eks. design og fortellerteknikk.
- **Forarbeid og planlegging.** Når elevene har for dårlig forståelse for kommunikasjon, fører dette ofte til at de ikke ser behovet for forarbeid og planlegging. «Ting bare blir sånn.» Valgene tas underveis, og blir ofte tilfeldige, i stedet for at de er gjennomtenkt på forhånd og systematisert. Vi må fokusere mer på hensikten med forarbeid og planlegging.
- **Refleksjon i og over handling.** Manglende planlegging resulterer i at elevene synes det blir vanskelig å skrive refleksjonsnotat. De vet ofte ikke hvorfor de har gjort de valgene de har gjort. Flere av elevene reflekterer hverken over læring, arbeidsprosess eller faglige valg, på en slik måte at det er nyttig for å kunne lære av erfaringer. Refleksjonene blir overflatiske og er mer en logg, hvor elevene beskriver hva de har gjort.
- **Variasjon og små oppgaver.** Elevene må oppleve variasjon gjennom skoleåret. Dette gjelder både oppgavetype og undervisningsform. Tidligere år har elevene opplevd at

oppgavene har blitt for like. Det er ikke alltid nødvendig å ha store oppgaver som strekker seg over flere uker. Det er fullt mulig å lage relevante oppgaver som strekker seg over både en skoletime og en dag.

Årsaken til at vi stort sett har gitt elevene store omfattende oppgaver, har vært forståelsen av at helhetlige yrkesoppgaver ikke skal brytes ned til ugjenkjennelige deler. Jeg kommer tilbake til en nærmere redegjørelse for dette synet i kapittel 3.4. Jeg mener at det er hensiktsmessig at elevene får jobbe med helhetlige yrkesrelevante oppgaver, men oppsummeringen vår er at en av årsakene til at elevene har opplevd for lite variasjon og at oppgavene er for like, er at de nesten bare har jobbet med slike store omfattende oppgaver. Vi ønsker derfor å forsøke å gi elevene flere mindre omfattende oppgaver.

- **Teoretisk forståelse og skrivetrening.** Vi har hatt for lite teoriundervisning, og har endt opp i det jeg vil kalle «praktisisme». Mange av elevene våre har etterspurt mer fokus på teori. Jeg mener at vårt manglende teorifokus sannsynligvis skyldes en misforståelse om at all yrkest teori materialiserer seg ut fra det praktiske arbeidet med oppgavene. Jeg vil komme tilbake til ulike syn på teoretisk yrkeskompetanse i kapittel 3.

De fleste elevene våre velger ikke VG3 opplæring i bedrift, men VG3 studieforberedende med mediefag. Dette er et tøft skoleår for elevene, med overvekt av teoretiske fag og bl.a. ti timer norsk i uka. Noe mer teori på VG2, kan føre til at elevene er bedre rustet til det siste skoleåret.

Vi lærerne som deltar i prosjektet vil få erfaring med å utvikle et tettere team-arbeid.

Organiseringen krever tett samarbeid. Vi må legge felles planer, ha felles oppsummeringer hvor vi reflekterer over erfaringene og gjør nødvendige endringer underveis. Arbeidet dette skoleåret vil gi verdifull erfaringer i hvordan man utvikler et tett kollegasamarbeid og hvordan et slikt prosjekt kan føre til at vi utvikler felles forståelse og felles praksisteori.

1.5.1 Forsknings spørsmål

Med utgangspunkt i formålet med prosjektet og problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål

- Hvordan lykkes vi med å legge til rette for en opplæring som den enkelte elev opplever som meningsfull og yrkesrelevant.
- Hvordan lykkes vi med å legge til rette for en opplæring med fokus på kommunikasjon, forarbeid og planlegging, teoretisk forståelse, refleksjon og variasjon.
- Hvilke muligheter gir organisering for bedre bruk av den enkelte lærers spisskompetanse, og fører dette til økt læringsutbytte for den enkelte elev.

- Hvilke utfordringer stiller denne organiseringen lærere og elever overfor
- Hvordan bidrar prosjektet til at vi utvikler felles praksisteori

1.6 Deltakere i prosjektet

Ved skolestart skoleåret 2009/2010 er vi seks medielærere og fire klasser med til sammen 80 elever som deltar i prosjektet. Fire av lærerne er kontaktlærer for hver sine klasse. Fem av oss hadde vår undervisning på VG2 i fjor, og har deltatt i oppsummeringen av forrige skoleår, og planleggingen av den nye modellen. En lærer er nytilsatt, men har erfaring fra undervisning i MK fra en annen skole. Dette gjør at det er lett for ham å sette seg inn i tankegangen rundt modellen.

Lærerne har ulik yrkeskompetanse, og de fleste har lang yrkeserfaring innenfor yrker som utdanningsprogrammet leder frem til. Til sammen har vi bred kompetanse og bør kunne gi de fleste elevene en god faglig opplæring.

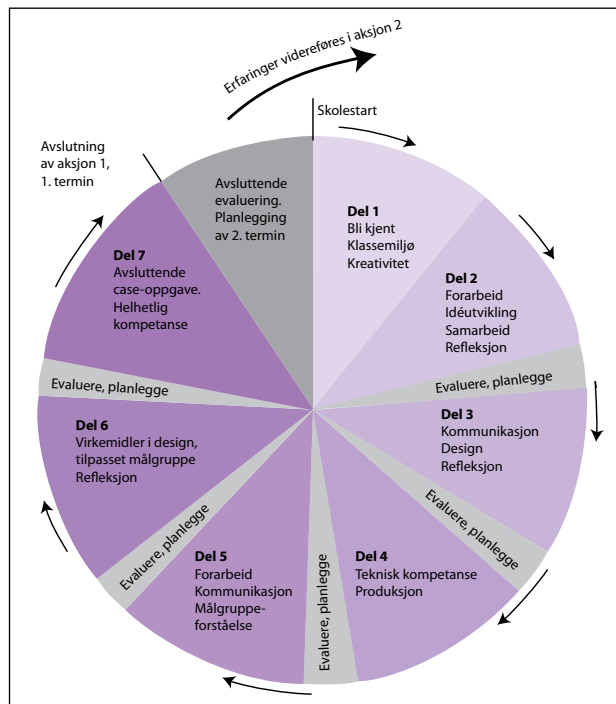
For å avgrense antall deltakere i prosjektet, velger jeg å samarbeide med de 19 elevene jeg er kontaktlærer for. Selv om de andre elevene også vil få innvirkning på prosjektets gang, vil det være «mine» 19 elever som vil stå i fokus for den systematiske dokumentasjonen av prosjektet.

1.7 Et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt

De tidligere oppgavene i masterstudiet har vært organisert som utviklingsprosjekter, hvor en viktig målsetning har vært å analysere og forbedre egen praksis. I oppgave 3 brukte jeg prinsipper fra pedagogisk aksjonsforskning, i og med at jeg samarbeidet med elevene og en kollega. Jeg organiserte arbeidet som to aksjonsforskningsløyper. Det var felles oppsummering med deltakerne i prosjektet etter aksjon 1, som la grunnlaget for planleggingen av aksjon 2.

Hensikten med aksjonsforskning er i følge McNiff og Whitehead, (2006:5) å forbedre egen praksis, og å utvikle egen profesjonskunnskap. I følge Hiim (2010:180) er det i pedagogisk aksjonsforskning viktig at det er lærere selv som forsker i egen praksis. Gjennom denne type forskning vil man også utvikle eksempler som andre kan bruke i sitt arbeid. I kapittel 5 vil jeg redegjøre nærmere for prinsippene i pedagogisk aksjonsforskning.

Ut fra de erfaringene jeg har gjort med de tidligere prosjektene, var det spennende å få mulighet til å sette i gang et større aksjonsforskningsprosjekt. Nå hadde jeg mulighet til å få til et samarbeid med samtlige kollegaer på trinnet. Jeg hadde også støtte fra skolens ledelse som ønsket å bidra til å legge forholdene til rette. I følge Hiim (2010:23) er et viktig trekk ved aksjonsforskning at det skjer gjennom systematisk samarbeid med elever, kollegaer og andre involverte, og at de



Illustrasjon 3. Organiseringsdiagrammet viser 1. termin som en aksjonsforskningsløyfe. De grå feltene med evaluering og planlegging skjer i fellesskap mellom lærere og elever. Disse feltene vil måtte overlape de lilla, som viser fokus for elevens opplæring.

involverte er aktivt med på å definere problemet og hvilke endringer som skal foretas underveis.

MK ble opprettet som eget utdanningsprogram i 2000. At utdanningsprogrammet er såpass nytt, gjør at det har vært drevet lite forskning på opplæringen. Dette, sammen med innføringen av nye læreplaner i Kunnskapsløftet, og en mediebransje hvor kravet til medarbeidernes kompetanse endrer seg raskt, gjør at det er stort behov for yrkespedagogisk utviklingsarbeid og forskning på feltet. Jeg håper at mitt arbeid med denne oppgaven skal være et bidrag til dette. Ikke som noen fasit eller oppskrift på hvordan opplæringen skal organiseres på VG2 i utdanningsprogrammet. Snarere som et eksempel som andre kan lære av, og kanskje bruke som inspirasjon til eget utviklingsarbeid.

I illustrasjon 3 har jeg forsøkt å vise hvordan vi organiserer 1. termin som en stor aksjonsforskningsløyfe. I hver del av aksjonen har jeg skrevet viktige stikkord for hva som skal stå i sentrum for elevenes læring. Dette er de samme områdene som jeg beskrev i kapittel 1.5. Det er innenfor disse områdene lærerkollegiet er enige om at det er spesielt viktig å legge til rette for en bedre opplæring. Jeg kommer tilbake til en grundig presentasjon av grovplanen i kapittel 4.

1.7 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg begrunnet og belyst valg av tema for oppgaven. Jeg har presentert problemstillingen og formålet med prosjektet. Jeg har gitt en kort begrunnelse for valg av aksjonsforskning som metode, og en presentert deltakerne i prosjektet.

I kapittel 2 vil jeg presentere utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon. Jeg vil gi en kort fremstilling av bakgrunnen for opprettelsen. Jeg vil ta for meg begrepet mediekonvergens, og hvilken betydning dette har for yrkeskompetanse i mediebransjen. Videre vil jeg se på føringer i Kunnskapsløftet. Jeg vil tolke læreplanene, og se på hvilket handlingsrom de gir for yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev. Jeg vil også klargjøre min egen forforståelse, og trekke inn erfaringer jeg har gjort tidligere i masterstudiet.

I kapittel 3 vil jeg se på hvilken kompetanse det er viktig at elevne tilegner seg i løpet av opplæringen. Jeg vil gi eksempler på hvordan opplæringen kan legges opp og knytte dette sammen med perspektiver på læring og helhetlig yrkeskompetanse. I dette kapitlet vil jeg også ta for meg lærerens veilederrolle.

I kapittel 4 vil jeg begrunne forskningsdesignet i prosjektet. Jeg vil klargjøre vitenskapssynet som ligger til grunn for oppgaven. Videre vil jeg beskrive pedagogisk aksjonsforskning som strategi, og begrunne hvorfor jeg velger denne strategien. Jeg redegjør for valg av datagrunnlag, innsamling, presentasjon og tolkning av dataene. Til slutt redegjør jeg for prosjektets etiske problemstillinger, pålitelighet og gyldighet.

Kapittel 5 inneholder prosjektets grovplan. Grovplanen er utarbeidet med utgangspunkt i de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: Læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, læreprosess og vurdering. Formålet med prosjektet er å organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev i en modell med trekk fra baseskoler. Elevenes læreforutsetninger og planer for yrkesvalg og videre utdanning vil derfor være viktig for planleggingen. Hvordan vi organiserer oss i ulike rom med grupper av elever og lærere i ulike perioder, vil også være en viktig del av planleggingen. Jeg vil beskrive hvordan vi planlegger opplæringen i første termin, og hvordan planleggingen må ta høyde for at oppsummeringer og evalueringer som gjøres underveis kan føre til endringer. Grovplanen må være åpen for at vi kan gjøre endringer underveis hvis vi finner ut at det er nødvendig.

I kapittel 6 og 7 presenterer jeg gjennomføringen av hver del av prosjektet i kronologisk rekkefølge. Jeg presenterer planlegging og opplæring, oppgavene elevene jobber med, egne observasjoner, elevenes arbeider og refleksjonsnotater, sammendrag fra spørreskjemaer, elev-samtaler og diskusjoner i lærerteamet. Avslutningsvis i kapittel 6 oppsummerer jeg erfaringene fra den første aksjonen, og viser hvordan vi bruker erfaringene til å planlegge aksjon 2 i prosjektet.

I kapittel 8 vil jeg presentere planlegging og gjennomføring av de avsluttende intervjuene med elevene og lærerne. Jeg vil gi en kort beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet som metode og forklare hvordan jeg bruker metoden. Jeg vil presentere de viktigste funnene fra intervjuene, og sammenligne funnene i elev- og lærer-intervjuene.

Kapittel 9 er den avsluttende drøftingen. Ved å knytte elevenes og lærernes erfaringer og vurderinger opp mot relevant teori ønsker jeg å få en dypere forståelse for hvordan vi kan legge til rette for meningsfull og yrkesrelevant opplæring i en baseskolemodell. Videre vil jeg drøfte hvordan aksjonsforskning har bidratt til å utvikle felles forståelse i lærerteamet. Både for hvordan vi kan videreføre erfaringene i undervisningsplanlegging for den nye skolen, og for på hvilke områder det er behov for videre forsknings- og utviklingsarbeid.

-

2 Yrkeskompetanse i mediebransjen.

Hva er bransjens behov og hva er føringene i viktige styringsdokumenter

I dette kapittelet vil jeg belyse begrepet yrkeskompetanse med utgangspunkt i utviklingen i mediebransjen, og bransjens behov for kompetanse. Videre vil jeg se på viktige føringer i Kunnskapsløftet, og hva dette betyr for opplæringen i utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon.

Jeg vil gi en kort fremstilling av bakgrunnen for opprettelsen av utdanningsprogrammet, og hvilken betydning det som kalles konvergens i mediefagene har hatt for endring av kompetansekravene i mange yrker. Jeg vil også ta for meg ulike syn på hva som er relevant opplæring i utdanningsprogrammet.

Jeg vil fortsette med en tolkning av læreplanens generelle del og den fagspesifikke læreplanen for VG2 MK. Videre ser jeg på hvilke endringer som er gjort i læreplanen fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. Jeg sammenligner læreplanen for VG2 MK med en annen VG2-læreplan for å se hva som er likheter og forskjeller. Etter dette ser jeg på hvilket handlingsrom Kunnskapsløftet gir for å tilpasse opplæringen slik at den blir meningsfull og relevant for den enkelte elev i forhold til yrkesvalg og videre utdanningsplaner. Relevans må ses i sammenheng både med elevenes interesser og kompetansekravene i de aktuelle yrkene. Kapittelet avsluttes med en klargjøring av min egen forforståelse.

2.1 MK. En kort historikk

Jeg har en grundig fremstilling av bakgrunnen for opprettelsen av utdanningsprogrammet i oppgave 1 i masterstudiet. (Aakernes 2008) Her har jeg forsøkt å forkorte fremstillingen.

Utdanningsprogrammet (tidl. studieretningen) medier og kommunikasjon ble startet opp skoleåret 2000/2001 på 17 skoler i Norge (Erstad, Gilje og deLange 2007:35). I Oslo ble det opprettet fire grunnkursklasser på Sogn vgs. Jeg var med på oppstarten av utdanningsprogrammet på Sogn vgs.

Det var organisasjonene i grafisk bransje, på den tiden GBL (Grafiske bedrifters landsammenslutning), NAL (Norske avisers landssammenslutning) og NGF (Norsk grafisk forbund) som var drivende i arbeidet med å opprette det nye utdanningsprogrammet. Organisasjonene så at mediebransjen var i rask utvikling og endring, og at det var et

kompetansebehov i mediebedriftene, som krevde en annen utdanning enn den som ble tilbudt i videregående skole.

Fotograffaget og førtrykksfaget var lagt til studieretning for formgivningsfag. Elevene hadde tegneundervisning på grunnkurs formgivningsfag, før de kunne velge foto eller førtrykk på VK1. Læreplanene på VK1 ga liten eller ingen mulighet til en utdanning innen nye fagområder som f.eks. web- og multimedieproduksjon.

I reform 94 hadde elevene på allmennfaglig studieretning mulighet til å velge mediekunnskap som et valgfag. Hvordan det ble undervist i dette faget varierte fra skole til skole, ofte ut fra lærernes kompetanse. (Erstad et al. 2007:33)

Forslaget om ny studieretning medier og kommunikasjon ble fremmet overfor Departementet gjennom Opplæringsrådet for bilde fotografi og grafiske fag (nåværende faglig råd for medier og kommunikasjon).

Opplæringsrådet tok initiativ overfor Mediebransjens fagråd, til å samle ulike medieorganisasjoner, blant andre NRK, TV2, MBL (Mediebedriftenes landsforening). Det ble arrangert en nordisk konferanse om utviklingen av medieutdanning på videregående skole. Etter konferansen ble det utarbeidet yrkesprofiler for studieretningen. I dette arbeidet ble alle medieorganisasjonene invitert med.

I anbefalingsbrevet til Departementet understreket Opplæringsrådet (1999:2) at mange av yrkesfunksjonene som ligger til grunn for utarbeidelsen av yrkesprofilene, har det samme kompetansebehovet. Det fokuseres på bl.a IKT og kommunikasjons-forståelse og -kompetanse. Det ble også understreket at ikke alle områder innenfor mediebransjen egner seg for fagopplæring og at det vil ta tid å endre de store kulturforskjeller m.h.t. inntak av lærlinger.

Videre legges det vekt på at det må opprettes VK2 som gir studiekompetanse, for å redusere faren for at det blir et stort misforhold mellom antall elever på VK1, og tilgangen på læreplasser. Opplæringsrådet mente at man måtte legge til grunn at svært mange av de som ble rekruttert til mediebransjen hadde generell studiekompetanse, og at rekrutteringen til bransjen fortsatt ville skje både med og uten høgskoleutdanning.

«Kravet til kompetanse og profesjonalitet innenfor dette store virksomhetsområde har gitt grunnlag for mange nye studietilbud på høgskolenivå. Denne utviklingen forventes å fortsette.»
(Opplæringsrådet 1999:5)

I anbefalingsbrevet gjøres det helt klart at mange elever vil velge et treårig løp i skole. Når bransjen allikevel fikk gjennomslag i Departementet for at MK skulle opprettes som en yrkesfaglig studieretning, skyldtes dette både argumentasjonen for at mange av yrkesfunksjonene har felles kompetansebehov, og at det var nødvendig med en praktisk opplæring hvor elevene fikk

mulighet til å jobbe med helhetlige produksjoner. Også det brede samarbeidet som hadde vært i forkant av anbefalingsbrevet, og at partene i arbeidslivet sto samlet bak innstillingen var viktig.

2.1.1 Kunnskapsløftet

Strukturen for MK som et yrkesfaglig utdanningsprogram, med mulighet for et tredje år som gir studiekompetanse, er beholdt i Kunnskapsløftet. Det var flere forslag til andre modeller, underveis i prosessen.

NOU 2003: 16, Kvalitetsutvalget, gikk i sin utredning inn for å beholde MK som et eget utdanningsprogram, men utdanningsprogrammet skulle kun føre videre til VG3 opplæring i bedrift, for mediegrafiker- og fotograffaget. (2003 :16:178) Dette forslaget gikk også inn for at faget mediekunnskap skulle kunne velges på studieforbereende utdanningsprogram.

(NOU 2003 :16:182)

I Stortingsmelding 30, 2003–2004, Kultur for læring, som lå til grunn for stortingsbehandlingen, var MK foreslått som en del av utdanningsprogrammet design, medier og håndverksfag. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003–2004:74) Også her ble det foreslått mulighet for mediekunnskap i studieforbereende utdanningsprogram. (ibid) Begge disse forslagene ville bety at en var tilbake der en var før opprettelsen av MK som et eget utdanningsprogram. En ville se bort fra betydningen av en felles omfattende, praktisk opplæring med fokus på helhetlige produksjoner, både for de som ønsket en medieutdanning på høyskolenivå og for de som valgte opplæring i bedrift.

Læringscenteret, nå UDIR, gikk i sin høringsuttalelse inn for at MK kun skulle legges til det studiespesialiserende programmet. Begrunnelsen var at de fleste MK-elevne gjennomførte VK2 med studiekompetanse, at et yrkesfaglig tilbud vil bli svært smalt, og at dette vil være *«ikke minst økonomisk besparende»*. (Læringscenteret 2003:16)

Etter politisk påvirkning fra organisasjonene i arbeidslivet ble det under stortingsbehandlingen vedtatt å beholde MK som et eget yrkesfaglig utdanningsprogram, med mulighet for VG3 som gir studiekompetanse. En samlet mediebransje gikk i høringsuttalelsene inn for denne løsningen. Et viktig argument var at det er en styrke for mediefagene med en felles praktisk grunnopplæring. Videre at en samlet mediebransje var svært fornøyd med opplæringen slik den var i den eksisterende modellen. (Opplæringsrådet 2002:2) *«Det er viktig for hele medie- og kommunikasjonssektoren at studieretningen befester og opprettholder sin praktiske profil.»* (ibid)

Grafisk produksjon er nå lagt til utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon (TIP). I stedet for VK2 reklame, illustrasjon og design, ble det opprettet et nytt VG3, mediedesign, med mulighet for fordypning innenfor mangfoldet av yrkes-muligheter i mediebransjen. VG3

mediedesign gir ikke generell studiekompetanse. Siden læreplanene for medier og kommunikasjon i Reform 94 var fra 2000, er det ikke like store endringer i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet som i en del andre utdanningsprogram. Jeg kommer tilbake med en grundigere behandling av læreplanene i kapittel 2.4.

2.2 Mediekonvergens og yrkeskompetanse

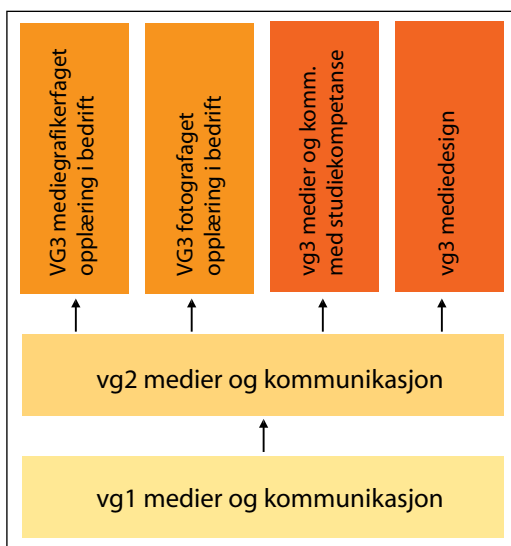
Konvergens betyr at noe nærmer seg hverandre, løper sammen. (caplex.no) Mediekonvergens defineres som «*at ulike mediekkanaler forenes gjennom utvikling av kommunikasjonsteknologien.*» (O'Reilly, Steen, 2006:8)

Det var mediekonvergens som var utgangspunkt for opprettelsen av utdanningsprogrammet MK skoleåret 2000/2001. Den teknologiske utviklingen hadde ført til at det var oppstått nye yrker, f.eks webdesign. Andre yrkesgrupper, som filmklippere og fotografer, var begynt å bruke digitale teknikker og datamaskiner i sitt arbeid. Utviklingen av ny teknologi har også betydd at de fleste yrkesutøvere trenger bredere kompetanse i dag, enn de gjorde for et par tiår siden.

Eksempelet jeg bruker under og illustrasjon 5 og 6, utarbeidet jeg under arbeidet med oppgave 3 i masterstudiet. Grunnen til at jeg bruker det igjen, er at jeg mener det gir en god forståelse av hvordan mediekonvergens har ført til endring i kravene til yrkeskompetanse. Tidligere hadde en typograf spisskompetanse i det som handlet om skrift. Han kunne f.eks. vurdere om et tallrekke burde rykkes en åttendedels millimeter lenger til høyre eller til venstre i en tabell, og ofte navngi en skrift ut fra utformingen av enkeltbokstaver.

Men det var vanntette skott mellom typografene og reprotknikerne, de som jobbet med bilder. Typografen jobbet ikke med skanning av bilder, korrigering av farger o.l. I dag er det et krav til de

som skal jobbe med trykksaker, at de både kan de gamle typografenes og reprotknikerenes arbeid. I tillegg skal de kunne tegne i tegneprogram, og kommunisere med kunder for å diskutere og



Illustrasjon 4. Opplæringsløpet for MK.



Illustrasjon 5. Forskjellen på bokstaven a i skriftene garamond og baskerville.

presentere forslag til løsninger. Tidligere var dette arbeidsoppgaver som var fordelt på mange forskjellige yrkesutøvere. Se illustrasjon 6. Fagopp-læringen, svenneprøvene og arbeidsoppgavene var klart adskilte.

Dette betyr at dagens yrkesutøvere må ha en sammensatt kompetanse. Og det betyr at det er langt mellom fagfolkene som kan se forskjellen på om man rykker et tall et hår til høyre eller til venstre, eller vil kunne kjenne igjen en skrift ut fra detaljene i en enkelt bokstav.

Da jeg undersøkte bransjens forventninger til de som søkte læreplass som mediegrafikere i oppgave 1, kom det frem at bransjen ønsker seg både bredde- og spisskompetanse. Dette kan bety at det er en fordel at en yrkesutøver som jobber med trykksaker, også har kompetanse i å lage websider. Det kan også bety at det er en fordel at en som jobber med videoredigering kan lage en trykksak. Men det betyr ikke at alle yrkesutøvere må ha like bred kompetansen. Dette vil variere fra arbeidsplass til arbeidsplass, og det kan også endre seg over tid. Fagopplæringen er lagt opp slik at lærekandidaten får en svenneprøve ut fra om lærebedriften jobber med trykksaker, video-produksjon eller webdesign. Det er imidlertid viktig at lærerne følger med i utviklingen, har kontakt med bransjen, og diskuterer med den enkelte elev, hvordan det er best å legge opp hans eller hennes opplæring. I planleggingen av opplæringen er det viktig å både ta hensyn til bransjens behov for kompetanse, og den enkelte elevs interesser, læreforutsetninger og videre utdanningsplaner.

Det er fremdeles slik at de fleste yrkesutøvere er spesialister på et område. En avisjournalist skriver, en webdesigner lager websider og en fotograf fotograferer. Det er en fare for at mediekonvergensen og læreplanen i felles programfag tolkes dit hen at alle elever skal lære like mye om f.eks. video- og trykksakproduksjon. Så ser man på prosjekt til fordypning som den muligheten elevene har til å spesialisere seg. Jeg mener at læreplanen i felles programfag gir rom for faglig fordypning. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.4 hvor jeg tolker læreplanen, og i kapittel 2.6 hvor jeg redegjør grundigere for egen forforståelse.

Det er også verdt å merke seg at mange av høgskoleutdanningene innenfor fagområdet medier og kommunikasjon er veldig spesialiserte. I Oslo er Norges informasjonsteknologiske høgskole,



Illustrasjon 6. Yrkesutøvere i trykksakproduksjon, før og nå.

NITH, en populær skole blant elever som ønsker seg en utdanning innen spill- og multimedieproduksjon. En rask kikk på deres nettsider, viser at de fra høsten 2011 tilbyr fem ulike 3-årige bachelor-programmer med ulik fordypning innenfor dette fagområdet. Dette er: Spilldesign, interaktivt design, programmering, spillprogrammering og 3D-grafikk. (nith.no 2011a)

Min erfaring er at elevene er mer motiverte for å jobbe med oppgaver som er relevante for videre utdanningsplaner. Disse erfaringene bygger på elevsamtaler og observasjon av hvordan elevene jobber med ulike oppgaver og mitt arbeid med de tidlige oppgavene i masterstudiet.

2.3 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen er videreført i Kunnskapsløftet. Den er overordnet de fagspesifikke læreplanene, og definerer hva som er den overordnede målsetningen med all opplæring. Jeg mener den uttrykker et humanistisk menneskesyn. Med et humanistisk menneskesyn mener jeg at man ser på elevene som unike individer, som møter til opplæringen med ulike tanker, følelser, interesser og bakgrunn. (Hiim og Hippe, 2006:68). Dette menneskesynet finner en også i det som kalles konfluent pedagogikk. «*Konfluent betyr sammenfallende eller å bringe sammen til en helhet.*» (Grendstad, 2010:233). I konfluent pedagogikk integrerer man både det intellektuelle, følelsesmessige og psykomotoriske i læringsprosessen. (ibid) Dette innebærer at man ser på menneskene som hele og sammensatte, og at elevene ikke legger bort følelsene sine i undervisningssituasjoner.

I den generelle delen fokuseres det på at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler ulike sider ved det å være menneske: Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. Disse sidene kombineres i «Det integrerte menneske», som skal balansere ulike egenskaper. (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1993)

Et humanistisk menneskesyn innebærer at man ser på menneskene som aktive og ansvarbevisste, som skal lære å ta egne valg, og konsekvensene av disse valgene. «*Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger.*» (1993:18)

Det legges stor vekt på at elevene lærer samarbeid. Dette er viktige nøkkelkvalifikasjoner i de aller fleste yrker, og for å kunne fungere i samfunnet forøvrig. De fleste yrker i mediebransjen forutsetter at yrkesutøverne kan jobbe i team. I reklamebransjen jobber man i kreative team hvor man fordeler ansvar for f.eks. planlegging, visuell profil, strategisk tenkning og tekstproduksjon. I NITHs bachelor-utdanning som spillprogrammerer står det i introduksjonen til studiet: «*Profesjonelle spill lages av team der man har hver sin rolle.*» (nith.no 2011b) Å kunne samarbeide med andre er en viktig del av yrkeskompetansen til yrkesutøvere i mediebransjen.

Videre legges det vekt på at elevene må rustes til raske omstillinger i et samfunn hvor kravene til kompetanse endrer seg raskt. Dette er viktig kompetanse for yrkesutøvere i mange yrker i mediebransjen. Her har kravet til omstilling vært langt større enn innenfor mange andre yrker. Den teknologiske utviklingen med bl. a. publiseres på nye plattformer, gjør at det er sannsynlig at kravet til rask omstilling blir stort også i fremtiden. Men det understrekes også at opplæringen «*må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver*» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1993:3) Det er viktig å merke seg at selv om man ser behovet for endringskompetanse, betyr ikke dette at opplæringen ikke skal legge vekt på spesifikk yrkeskompetanse. I mange yrker i mediebransjen er det et stort krav til spisskompetanse. Behovet for breddekompetanse løses som regel ved at ulike yrkesgrupper jobber i team.

Den generelle læreplanen legger vekt på elevenes personlige utvikling, og står for et utvidet kunnskapsbegrep. I et utvidet kunnskapsbegrep legger jeg at man ser på den profesjonelle virkeligheten som mer kompleks og nyansert enn det som kan beskrives i generelle teorier og begreper. (Hiim og Hippe, 2001:39). Det betyr at elevene må tilegne seg en sammensatt kompetanse. Det betyr videre at det ikke fins noen oppskrift som kan anvendes på alle elever. Det understrekes også at opplæringen må tilpasses den enkelte elev.

2.4 Læreplanen i felles programfag VG2

Her vil jeg først se på hvordan læreplanen kan tolkes. Videre vil jeg se på hvilke endringer som er gjort i læreplanen for VG2 medier og kommunikasjon i Kunnskapsløftet i forhold til læreplanen for VK1 i Reform 94. Deretter vil jeg sammenligne læreplanen med en annen læreplan i Kunnskapsløftet. Til slutt vil jeg se på hvilket rom læreplanen gir for interessedifferensiering i forhold til enkeltelevers yrkesvalg og videre utdanningsplaner.

2.4.1 Læreplaner og tolkning

Det kan være interessant å forsøke å finne svar på årsaken til at læreplanene blir som de blir. Læreplaner kan analyseres på ulike måter. Jeg har valgt bruke det som kalles læreplanens fram-tredelsformer (Hiim og Hippe 2006:114) Her skiller man mellom den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplan.

Den ideelle læreplan. Under arbeidet med læreplanen vil det alltid være ulike holdninger til hvordan den bør være. Her er elementer som strømninger i tiden, skolereformer og idealistiske forestillinger. Ulike interessegrupper og fagmiljøer kan trekke i hver sin retning. Læreplanarbeidet vil derfor ofte bære preg av kompromisser. (ibid)

Den formelle læreplanen er den som til slutt blir vedtatt. De diskusjonene som har vært underveis og de ulike fagmiljøenes synspunkter vil i ulik grad komme til syne her. (ibid)

Den oppfattede læreplan. Dette er læreplanen slik særlig lærerne tolker den. Lærere på samme skole kan tolke læreplanen forskjellig. Det er ofte lærernes yrkesbakgrunn, og forståelse for hvordan det er riktig å drive opplæring som ligger bak ulik tolkning. Den oppfattede læreplanen kan skille seg både fra den ideelle og den formelle. (ibid) Jeg skal vise noen eksempler på tolkningsrommet som ligger i læreplanen for MK i kapittel 2.4.4.

Den iverksatte læreplan er det som faktisk skjer i den daglige opplæringen. Det er ikke sikkert at opplæringen skjer i samsvar hverken med den formelle planen, eller med læreplanen slik den blir oppfattet. Her kan rammebetingelser som mangel på utstyr og lærernes kvalifikasjoner, føre til at man ikke får til opplæringen slik man gjerne vil, eller slik det er forutsatt i planen. (ibid)

Den erfarte læreplanen er de ulike opplevelsene av hva som skjer i praksis og hva elevene lærer. Her vil opplevelsene variere fra elev til elev, og fra lærer til lærer. Her vil bl.a. elevenes interesser og ulike måter å organisere opplæringen på, føre til at elever har forskjellig opplevelse av det som skjer og av læringsutbyttet. (Hiim og Hippe 2006:115)

2.4.2 Endringer i læreplanen fra Reform 94

Det første som slår meg når jeg ser på den gamle læreplanen for VK1 (Læringssenteret 2001), er at læreplanen i Kunnskapsløftet (UDIR 2006) har blitt betydelig forenklet og mindre detaljert.

For det første har den nye læreplanen bare tre fag. Programfagene på MK er inndelt i mediekommunikasjon, mediedesign og medieproduksjon. Mediekommunikasjon dreier seg om medienes mulighet til å påvirke, og hvordan man kommuniserer effektivt overfor ulike målgrupper. Mediedesign handler om produktenes utseende eller utforming og innhold, og medieproduksjon omhandler selve den tekniske produksjonen. Disse tre fagene henger tett sammen.

Den gamle læreplanen hadde fem fag. Intensjonen i det gamle faget prosjektarbeid, er nå innlemmet i faget medieproduksjon. Det gamle faget uttrykkshistorie er borte. Nå er imidlertid faget mediedesign utvidet til mediedesign og medieuttrykk. Uttrykkshistorie lå nært opp til kunsthistorie, og på en del skoler var det fellesfaglærere med kunsthistorie i fagkretsen som underviste i dette faget. Når målene i faget i tillegg var formulert som «*ha innsikt i, kjenne, kunne påvise*» og «*kunne gjøre greie for*» (2001) var det nærliggende for mange å gjøre opplæringen i faget teoretisk. Dette førte til at mange av elevene ikke så at faget var nyttig for deres arbeid med medieproduksjoner.

Jeg mener at det er nyttig og viktig at elevene har en forståelse for tidligere tiders uttrykk, og kjenner dem igjen i moderne medieproduksjoner som f.eks. i reklameplakater og film. Denne

kompetansen kan elevene bruke til å lage egne medieproduksjoner med bevisst bruk av sjanger-trekk. Bildet under viser arbeidet til en elev som bruker kompetanse om stilen fra 50-tallet i et elevarbeid hvor hun bevisst plasserer et uttrykk for dagens teknologi inn i denne settingen. Tema for oppgaven var science fiction.



Illustrasjon 7. Elevarbeid. Johanne Grøndahl.

I kompetansemålet heter det at *«eleven skal kunne bruke det utvidede tekstbegrepet for å drøfte uttrykksfellesskap i ulike medieuttrykk gjennom tidene»*. Jeg mener at elevene ville opplevd målet som mer relevant hvis de skulle *«bruke tidligere tiders uttrykk som inspirasjonskilde for egne uttrykk»*. Slik er kompetansemålet formulert i læreplanen for VG3.

Ellers er den største endringen i faget mediedesign at den nye planen har blitt mye enklere, mindre detaljstyrt og mer oversiktlig. Tidligere hadde læreplanen 35 til dels svært detaljerte mål som var organisert i mål og hovedmomenter. Når man leser målene opplever man at man raskt mister oversikten, og at det egentlig står det samme flere ganger. Den nye planen har åtte mål i faget mediedesign og medieuttrykk. Samtlige mål foruten det jeg beskrev over er praktiske mål, verbene *«bruke»* og *«anvende»* er de som går igjen. Den gamle planen var også praktisk innrettet med bruk av de samme verbene. Av de 35 målene var det kun to hvor man skulle *«kjenne til»* eller *«ha kunnskaper om»*.

På samme måte er det vanskelig å se at det har vært noen vesentlig endring i målsetningen med faget medieproduksjon. Dette faget har gjennomgått en tilsvarende forenkling. Både i den gamle og den nye planen brukes konsekvent verb som «*planlegge, gjennomføre, lage, utarbeide og bruke*». Målene bærer preg av forståelse for at elevene skal lære gjennom å utføre ulike produksjoner. Av den nye planens 11 mål, er det bare ett hvor elevene «*skal gjøre rede for*».

Faget som het mediekommunikasjon, individ og samfunn i Reform 94 har endret navn til mediekommunikasjon. Faget var en blanding av praktiske mål som f. eks «*å kunne bruke bilde som kommunikasjonsmiddel*», og mål som ligger nær opp til samfunnsfag som «*å kunne forklare på hvilken måte mediene har makt i samfunnet*». Langt de fleste målene hadde en slik innretning, og la vekt på en teoretisk forståelse for sammenhenger. Når faget endret navn i Kunnskapsløftet, kunne en tro at dette betød at noe av dette «samfunnsfagpreget» ble endret. Dette er imidlertid ikke tilfelle. Som i de andre fagene har målene for opplæringen blitt forenklet. Innholdet er derimot veldig likt. Det er fremdeles en overvekt av mål hvor man legger en teoretisk forståelse til grunn. Verbet «*drøfte*» er det hyppigst anvendte verbet.

Konklusjonen er at innholdet i de fagspesifikke læreplanene for MK er lite endret i Kunnskapsløftet. Den viktigste endringen er at læreplanen er forenklet og mer oversiktlig. Selv om faget mediekommunikasjon har en teoretisk innretning, mener jeg at læreplanen uttrykker en forståelse for at elevene skal lære gjennom helhetlige praktiske oppgaver. I avsnittet om formål med opplæringen står det: «*Opplæringen i programfagene skal gjennom praktisk arbeid og helhetlige, tverrfaglige arbeidsoppgaver bidra til gode arbeidsvaner og evne til selvstendighet og samarbeid i tverrfaglig arbeid*» (UDIR 2006b:1)

2.4.3 Sammenligning av to læreplaner

Jeg mener at det er interessant å sammenligne læreplanen med en annen på samme nivå. På den måten vil jeg få vite mer om læreplanene i Kunnskapsløftet er veldig ulike. Det vil videre være interessant å forsøke å tolke hva som kan være årsaken til slike eventuelle forskjeller.

Da jeg skulle velge en læreplan å sammenligne læreplanen for MK i felles programfag VG2, falt valget på programområde for design og tekstil. Grunnen til at valget falt på denne læreplanen er at noe av yrkeskompetansen innenfor noen av de aktuelle yrkene har likhetstrekk. Arbeid med skisser, form og farge er slike likhetstrekk. Før MK ble et eget studieprogram i 2000, hadde utdanningene det samme grunnkurset – formgivningsfag.

Et annet likhetstrekk er at også VG2 design og tekstil leder frem til mange ulike yrker som f.eks. kjole- og draktsyer og møbeltapetsererfaget. Jeg synes derfor det er interessant å se hvordan denne læreplanen er utformet med tanke på at kompetansemålene skal være relevante for flere yrker.

Det som slo meg med denne planen var at det konsekvent var brukt uttrykk som materialer og produkter. Jeg tolker denne læreplanen slik at man kan tilpasse den enhver relevant utdanning. Alle målene er utformet på denne måten, og det brukes ingen produktbetegnelser som kan knyttes spesielt opp mot noen av yrkene om utdanningen leder til. Et mål som «lage arbeidstegninger» kan brukes uansett hvilke materialer eller produkter man jobber med.

Her er læreplanen for MK annerledes. Her står det et sted «*bruke komposisjonsprinsipper innen tekst, bilde og lyd*», mens det i målet under står «*bruke ulike dramaturgiske modeller i egne produksjoner*». Her er man ikke konsekvent. I den ene formuleringen tar man med at det er tekst, bilde og lyd det er snakk om, mens man i den neste nøyer seg med produksjoner. Det er vanskelig for meg å se at det er noen årsaken til denne forskjellen. Det samme går igjen flere steder.

Kompetansemålet «*utarbeide mediedesign for medieprodukter til papir-, skjerm- og lydmedier på bakgrunn av ideer hos ulike oppdragsgivere, og begrunne designmessige virkemidler*» hadde gitt like god mening hvis man fjernet det jeg har uthevet med rødt. Hvis forklaringen er at det skal understrekes at elevene skal ha en bred kompetanse, er det rart at ikke de samme formuleringene går igjen hele veien. For meg er det mest nærliggende å tro at dette handler om tilfeldigheter. Læreplanen til MK virker ikke like gjennomarbeidet og konsekvent som læreplanen for VG2 design og tekstil.

I kapittel 2.4.1 skrev jeg at det kan være ulike syn på hvordan den ideelle læreplanen bør være. Den formelle læreplanen kan være et kompromiss mellom ulike f.eks. ulike fagmiljøer. Dette kan være en årsak til at læreplanen for MK ikke er konsekvent. Jeg kjenner imidlertid ikke arbeidet med læreplanene godt nok til å kunne slå fast at dette er årsaken.

2.4.4 Læreplaner, interessedifferensiering og yrkesrelevant opplæring

Hvilket rom gir så læreplanen på VG2 medier og kommunikasjon for interessedifferensiering og yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev? Ut fra det jeg har vist i det foregående gir ikke læreplanen noe entydig svar. Den må tolkes og diskuteres. Lærerne må bruke sin profesjonskunnskap til å tolke planen og gi opplæringen relevant innhold i forhold til hvordan yrkene og arbeidsoppgavene praktiseres i arbeidslivet. Dette må man gjøre ut fra hva som er den overordnede målsetningen med opplæringen i utdanningsprogrammet. Det er dette som blir den oppfattede læreplan, og den kan variere fra skole til skole og fra lærer til lærer.

Som jeg viste til i kapittel 2.4.2, er det i noen kompetansemål brukt ordlyden «*produksjoner*», og i andre «*tekst, lyd og bilde*». Kompetansemålet «*...bruke form og farger som virkemidler i egne produksjoner og vurdere virkemidlene.*» fra faget mediedesign, kan være utgangspunkt for produksjoner i for eksempel trykte medier, web, animasjon, foto og filmproduksjoner.

Kompetansemålet er relevant for mange yrker innenfor mediebransjen, og det kan lages oppgaver hvor elevene har valgfrihet i forhold til hva slags produksjoner de vil jobbe med.

Når det derimot i faget medieproduksjon heter «*planlegge, gjennomføre og vurdere produksjoner i tekst, bilde, lyd og kombinasjoner av disse i ulike formater og til ulike medier*» er spørsmålet om dette betyr at elevene skal lære like mye om f.eks trykksak- og video-produksjon. Hvilken valgfrihet har eleven til selv å velge produksjonsmåte ut fra interesser og videre utdanningsplaner?

Setningen «*Opplæringen skal være relevant for ulike medieyrker*» fra kapittelet i læreplanen som beskriver formålet med opplæringen kan tolkes på ulike måter. Den kan bety at elevene skal få relevant opplæring i flere yrker. Det kan også bety at elevene skal få en relevant opplæring uansett hvilket yrke de vil utdanne seg til.

Lærerne på MK Sogn er uenige i tolkningen av læreplanen, og i hvor stor valgfrihet det er riktig å gi elevene. Dette fører til at vi organiserer skoleåret slik at elevene har noen oppgaver hvor de har valgfrihet, og andre perioder hvor de ikke velger produksjonsmåte selv. *Den oppfattede læreplan* i lærerkollegiet bærer derfor preg av at den er et kompromiss mellom ulike tolkninger.

I og med at vi gir elevene valgfrihet i periodene hvor vi jobber med temabaserte oppgaver, vil både den gjennomførte og den erfarte læreplan variere fra elev til elev. I f.eks. workshop-perioder underviser lærerne ulike grupper elever ut fra deres ønsker og behov. Dette er en differensiering både i forhold til nivå og interesser. Elevene vil også gjøre ulike erfaringer og lære ulik fag-spesifikk kompetanse, i forhold til om de f.eks. velger å lage en trykksak eller en filmproduksjon.

Det er interessant å ta med seg at nettverket av MK-skoler i Oslo er enige om at elevene skal ha valgfrihet til praktisk eksamen på VG2 og VG3. Da gis det case-oppgaver som er så åpne at elevene kan velge om de vil løse oppgavene innenfor trykte medier, web, animasjon, foto, journalistikk, lyd- og film-produksjon.

2.5 Egen forforståelse

Vi vil alltid nærme oss det som skal undersøkes og forstås med våre egne erfaringer og vårt eget verdisyn. Det er en grunntanke i hermeneutikken at vi alltid forstår noe ut fra visse forutsetninger. (Gilje og Grimen 1993:148) Jeg skal redegjøre nærmere for hermeneutikken i kapittel 5.1 hvor jeg beskriver hvilket vitenskapssyn som ligger til grunn for oppgaven. Slike forutsetninger er det som Hans-Georg Gadamer kaller forforståelse. (ibid) Denne forforståelsen vil styre hva jeg velger å legge vekt på som forsker. Til slutt i denne delen vil jeg redegjøre for hvordan min forforståelse har vært styrende for valg av innretning på denne oppgaven. Videre vil forforståelsen prege mitt

syn på det jeg oppdager, og være styrende for hvordan jeg går frem både i datainnsamling og i hva jeg legger vekt på.

Å være klar over dette vil gjøre det enklere å skille egen forforståelse fra det jeg oppdager. Det er viktig for egen bevisstgjøring å bruke forforståelsen til å klargjøre sitt eget utgangspunkt, og for å kunne bli klar over egne «blindsoner». Det er også viktig og redelig overfor lesere av oppgaven å klargjøre hvilket syn jeg har på feltet jeg skriver om. Dette vil gjøre leseren i bedre stand til å vurdere hvordan min forforståelse preger denne oppgaven.

Det er viktig å være klar over at enkelte deler av vår forforståelse har vi et bevisst forhold til og kan forklare. Andre deler er vi oss derimot ikke bevisst. Allikevel vil også disse sidene ved vår forforståelse kunne «virke styrende på våre fortolkninger uten at vi er klar over det». (Gilje og Grimen 1993:151) For å få større bevissthet om disse delene av min forforståelse vil både diskusjoner med kollegaer underveis i prosjektet, og veiledning i arbeidet med masteroppgaven være viktig. Her ønsker jeg også å få andre til å lese gjennom oppgaven med et kritisk blikk. Åpenhet og diskusjoner med andre kan føre til økt bevissthet rundt egne holdninger og mulige «kjepphester».

Forforståelsen er sammensatt av mange komponenter. De tre som Gilje og Grimen fremhever er språk og begreper, trosoppfatninger og forestillinger, og egne erfaringer. (1993:148–151)

Språk og begreper. Her vil min forståelse og tolkning av ulike begreper være viktig. Dette gjelder både faguttrykk fra mediebransjen, begreper som brukes om f.eks. læring i pedagogiske fagbøker og dagligspråket som brukes i samtaler med elever og kollegaer. Min forståelse og tolkning vil prege meg når jeg leser plandokumenter og relevant litteratur om temaet for oppgaven. Videre vil det prege meg i det praktiske arbeidet med prosjektet. Det vil prege min daglige kommunikasjon med elever og kollegaer, og min forståelse av hva som blir sagt i intervjusituasjoner. En viktig forutsetning for all form for kommunikasjon er at vi legger den samme betydningen i språklige ord og uttrykk.

Trosoppfatninger og forestillinger. Mitt utgangspunkt er at det er den menneskelige vilje og handling som er avgjørende for samfunnsutviklingen. Jeg tror ikke at hendelser er bestemt av skjebnen, eller at det er noen høyere makt som har en plan og mening med det som skjer. Meningen med hendelser er det menneskene selv som må finne. Jeg mener at dette får konsekvenser for hvordan jeg ser på menneskenes handlingsmuligheter, både i smått og stort. Videre vil mitt samfunnssyn prege hva jeg mener er viktig i menneskelig utvikling og utdanning. Dette vil også prege mitt syn på elevene og opplæringen.

Personlige erfaringer både med elever, opplæring, kollegasamarbeid og muligheter for å påvirke og gjøre endringer er en viktig del av min forforståelse. Jeg har erfart at det er mulig å

få til god opplæring med fokus på enkeltelevenes ønsker og behov. Videre har jeg erfart at man kommer langt med samarbeid og med å ta andre på alvor. Dette fører til at jeg tror at endringer er mulig, og at jeg ser på det å jobbe med endringsprosesser både som nødvendig og inspirerende.

Jeg har også med meg erfaringer med at det er enklere å kommunisere med noen elever enn med andre. Det er elever jeg synes det er vanskelig å nå frem til og å motivere. Dette kan føre til at jeg noen ganger blir passiv, og kanskje gir opp å nå frem til enkeltelever. Dette skyldes at jeg opplever at uansett hva jeg gjør så kommer vi ingen vei.

Langli skriver at sakskunnskap, dvs. kunnskapen en har om et bestemt saksområde ikke er en del av forforståelsen. Derimot vil forforståelsen; «*mine interesser, verdier, politiske og religiøse oppfatninger, livserfaringer m.m. påvirke min saksforståelse, ikke minst ubevisst*». (Langli 2011)

Forforståelsen er reviderbar. (Gilje og Grimen 1993:151) Dette betyr at når vi gjør nye erfaringer vil vi endre forforståelsen. Dette skjer ikke på den måten at vi bytter ut hele forforståelsen på egen gang. Det skjer derimot en utvikling eller endring i deler av vår forforståelse etter som vi gjør nye erfaringer.

2.5.1 MK som et yrkesfaglig program

Jeg mener at allerede i valg av innretning på oppgaven trer min forforståelse tydelig frem. Jeg skriver eksplisitt at jeg mener det er viktig å styrke forståelsen av at MK er et yrkesrettet utdanningsprogram, og ikke en «morsom vei til studiekompetanse».

Bakgrunnen for opprettelsen av studieprogrammet er som beskrevet tidligere helt klart behovet for kvalifiserte yrkesutøvere i en mediebransje i rask endring. MK er et yrkesfaglig utdanningsprogram og jeg mener at det er viktig å legge vekt på at opplæringen skal skje i tråd med yrkesfaglige standarder. Som jeg skrev i innledningskapittelet er det ulik forståelse for dette. Både enkelte skoleledere, lærere og rådgivere i ungdomsskolen og videregående skole, er med på skape forvirring om hva MK egentlig er.

I kapittelet som beskriver formålet med opplæringen står det helt klart at «*Opplæringen i medier og kommunikasjon skal være relevant for ulike medieyrker*.» (UDIR, 2006b). Når MK blir omtalt som studieforberedende «light», og en morsom vei til studiekompetanse, er det vanskelig å finne støtte for dette synet i læreplanene. Allikevel blir MK ofte presentert på denne måten, og elever som er skolelei på ungdomsskolen blir anbefalt å søke denne studieretningen. Dette kan være elever uten spesiell interesse for noen av yrkene som studieprogrammet leder frem mot. Dette er elever som ikke ser på seg selv som fremtidige medieprodusenter, men som vanlige mediebrukere.

Undersøkelsen Morgendagens medieprodusenter viste at så mange som en tredjedel av

elevene på programområdet valgte MK som en «*morsom vei til studiekompetanse*». (Erstad, Gilje og deLange 2007:53) Mine erfaringer er at disse elevene ofte går lei programfagene på VG2. Arbeidsoppgavene har ikke lenger den samme nyhetens interesse som de hadde på VG1. Fagene er ikke lenger nye og spennende, det som i begynnelsen virket morsomt, nesten som en lek, viser seg å være vanskelig. Elevene erfarer at de må gjøre de samme arbeidsoppgavene igjen og igjen for å nå den standarden man forventer på f.eks. reklamefilmer og websider som en kunde vil være villig til å betale for.

Elevene oppdager at det ikke holder å reise ut med et videokamera og få gode resultater. Resultatene krever grundig planlegging, og at man filmer den samme scenen flere ganger, helt til man får det resultatet man ønsker.

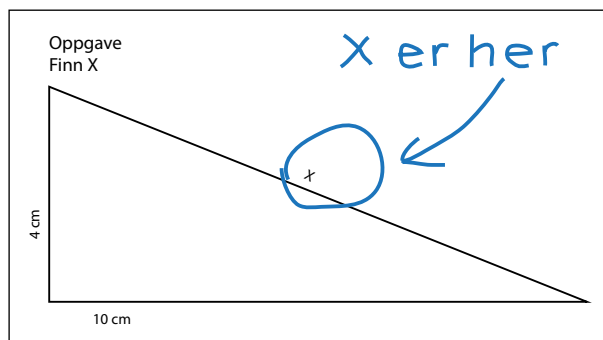
Når jeg snakker med disse elevene, gir de uttrykk for at de synes det blir for mange timer i uka med programfag. Det som virket spennende er blitt krevende, og dermed «kjedelig». Dette er elever som egentlig har gjort et feilvalg, og som sannsynligvis ville stilt mer studieforberedt ved å velge studiespesialiserende utdanningsprogram.

Bakgrunnen for denne antagelsen er at mange av elevene på MK får dårlige resultater i fellesfagene på VG3. Når de i tillegg er lei av programfagene ender de opp med lave poengsummer til konkurransen om studieplasser. Vi har ikke gjort systematiske undersøkelser som kan tallfeste dette, men på en skole i Oslo har man sett en klar tendens til at MK-elevene gjør det dårligere til avsluttende eksamen i norsk enn elever på studiespesialiserende, når inntakspoengsummen fra ungdomsskolen var lik. Dette var et argument som ble brukt overfor Utdanningsetaten våren 2009 da nettverket av MK-skoler søkte om å få sette i gang et prøveprosjekt med en annen fordeling av norskfaget. Faglig råd støttet forslaget, men vi fikk avslag i Utdanningsetaten.

Både feilaktig rådgivning og elevenes feilvalg er med på å undergrave forståelsen for at MK er et yrkesfaglig studieprogram. I diskusjoner med kollegaer om nødvendigheten av å yrkesrette opplæringen, kan jeg bli møtt med at de skal jo ikke jobbe i mediebransjen likevel, så de trenger egentlig en mer allmenn opplæring. På enkelte skoler rekrutteres MK-lærerne rett fra universiteter og høyskoler uten at de har arbeidserfaring fra yrker i mediebransjen. Dette bidrar også til at MK svekkes som et yrkesfaglig utdanningsprogram.

Jeg mener at denne uklarheten går ut over elevene. Det går ut over de elevene som søker seg til MK på feil grunnlag. Det går også ut over de elevene som ikke har gode karakterer i ungdomsskolen, men som har en brennende interesse for et yrke innenfor mediebransjen. På mange skoler er det skarp konkurranse om plassene, og på noen skoler er det et snitt nærmere 5 for å komme inn på MK. Min erfaring er at det ikke alltid er sammenheng mellom gode karakterer på ungdomsskolen og mulighetene til å lykkes i mange av yrkene i mediebransjen.

Illustrasjon 8 viser et eksempel på en kreativ oppgaveløsning. Denne løsningen ville gitt dårlig resultat i matte, men i kreativ yrker hvor vi fokuserer på at elevene skal tenke «ut av boksen», vil denne eleven ha gode muligheter til å lykkes.



Illustrasjon 8. Eksempel på oppgaveløsning som fungerer i en kreativ prosess, men ikke i matte.

Et annet tankekors er at synet på MK som et studieforbereende «light» kan føre til endringer ved neste korsvei, som gjør at MK

slik utdanningsprogrammet er organisert nå opphører å eksistere. I kapittel 2.1 trakk jeg frem at det ved innføringen av Kunnskapsløftet var flere andre forslag til organisering av utdanningsprogrammet. Å dele MK i en studieforbereende utdanning og en yrkesrettet, ville gjøre at man mistet den omfattende, felles, praktiske opplæringen man har i dag. For de som valgte studieforbereende ville ikke utdanningen gitt den samme muligheten til faglig fordypning som elevene har med dagens MK-tilbud.

2.5.2 Meningsfull og yrkesrelevant opplæring for den enkelte elev

Som jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet er læreplanen åpen for tolkning. Jeg mener at både den fagspesifikke læreplanen og andre styringsdokumenter må tas med når man bestemmer hva som er «riktig» opplæring. I prinsipper for opplæringen (UDIR 2006a) står det i Læringsplakaten: «Skolen skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter.» Videre at: «Elevene skal få, men også selv kunne velge oppgaver.» I tillegg inneholder læringsplakaten formuleringer om elevmedvirkning.

Jeg mener at det ut fra dette er riktig å tilpasse opplæringen slik at den blir meningsfull og yrkesrelevant for den enkelte elev. Noen elever har bestemt seg for hva de vil bli før de begynner på VG1, andre bestemmer seg i løpet av VG1 eller VG2. Elevene vil derfor ha ulikt utgangspunkt når de kan velge innretning på oppgaver. Noen elever vil gjerne opparbeide seg mest mulig bredde-kompetanse, mens mange av de som har bestemt seg for å søke læreplass etter VG2, eller har bestemt seg for f.eks. en høyskoleutdanning innenfor et bestemt fagområde, ønsker å jobbe målrettet med å bygge opp kompetanse som er relevant for deres yrkesvalg. Jeg mener at en god måte å gjøre dette på er å organisere en del av opplæringen i det jeg kaller temabaserte oppgaver, slik jeg viste i eksempelet med tema reklame i innledningen. En slik innretning fører til at elevene opplever opplæringen som meningsfull og relevant.

I beskrivelsen av programfaget medieproduksjon, heter det: «*Programfaget dreier seg om planlegging, bearbeiding, gjennomføring og vurdering av egne medieproduksjoner etter yrkesfaglige standarder.*» Det er vanskelig å se for seg at elevene skal kunne nå dette målet hvis de skal lære like mye om alle yrkene som studieprogrammet leder frem mot.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg endringen i kompetansekravene til yrker i mediebransjen, og sett på hvilke konsekvenser dette har fått for læreplanen i utdanningsprogrammet MK. Jeg har sett på handlingsrommet jeg mener læreplanverket gir for interessedifferensiert opplæring. Læreplanen må tolkes, og det er ikke slik at man med skråsikkerhet kan slå fast hva som er den riktige opplæringen. Det vil være lærernes profesjonskunnskap, hensynet til elevene, kjennskap til arbeidsmarkedet og sunn fornuft, som vil avgjøre hva som er en «riktig» tolkning.

Videre har jeg klargjort min egen forforståelse. Jeg har vært tydelig på at jeg mener det er viktig at det fokuseres på MK som et yrkesfaglig utdanningsprogram, og at det er viktig for elevenes motivasjon at de ser for seg en videre utdanning innenfor yrkene i mediebransjen. Med motivasjon mener jeg «*det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening*». (Imsen, 1999:226). Jeg har også vært tydelig på at jeg mener det er viktig å bruke handlingsrommet i Kunnskapsløftet til å gjøre opplæringen meningsfull og yrkesrelevant for den enkelte elev. I det neste kapitlet vil jeg forsøke å konkretisere hva slags kompetanse det er viktig for elevene å tilegne seg i løpet av opplæringen.

3. Hvordan kan elevene lære helhetlig yrkeskompetanse som er relevant for ulike yrker i mediebransjen

I forrige kapittel beskrev jeg mediebransjens behov for kompetanse, og så på hvilket handlingsrom Kunnskapsløftet gir for interessedifferensering og tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elevs yrkesvalg og planer for videre utdanning. I dette kapittelet vil jeg se på hvilken kompetanse det er viktig at elevene tilegner seg i løpet av opplæringen. Jeg vil gi eksempler på hvordan opplæringen kan legges opp og knytte dette sammen med perspektiver på læring og helhetlig yrkeskompetanse. Jeg vil også se på lærernes rolle om veiledere og på ulike veilederroller.

3.1 Yrkeskompetanse, nøkkelkompetanse og fagspesifikk kompetanse

I innledningskapittelet henviste jeg til Nilsen og Haaland Sunds bruk av begrepet yrkeskompetanse: «Med yrkeskompetanse mener vi det en fagarbeider må kunne for å utføre et yrke i samsvar med markedets krav og behovet for fagarbeid.» (2008:9). De deler yrkeskompetanse inn i fagspesifikk kompetanse og nøkkelkompetanse. (ibid)

Faglig kompetanse er direkte knyttet til det enkelte yrket, og hvilken spesifikk kompetanse man må ha for å utføre det spesielle yrket. Jeg har brukt eksempelet fotograf og journalist, for å illustrere to yrkesutøvere som trenger ulik fagspesifikk kompetanse. Fotografen trenger bl.a. kompetanse i hvordan man bruker innstillingene på avanserte kameraer. Videre trenger hun kompetanse i bearbeiding av digitalt bildemateriale i aktuelle dataprogrammer og kompetanse i design. Journalisten trenger derimot kompetanse i god språkbruk, og bl.a. i hvordan man kan innhente bakgrunnsinformasjon om aktuelle hendelser.

Nøkkelkompetanse defineres som kompetanse det er behov for i alle yrker, men som ikke er yrkesspesifikk. (ibid) Det vil variere fra yrke til yrke og fra arbeidsoppdrag til arbeidsoppdrag hvilken fagspesifikk kompetanse og nøkkelkompetanse som er viktig. (Nilsen og Haaland Sund 2008:11) Nedenfor har jeg beskrevet noen eksempler på nøkkelkompetanse som er spesielt viktig i yrker i mediebransjen.

- Samarbeidsevne. Mange av yrkesutøverne jobber i team, og det å kunne samarbeide med andre i teamet er viktig.

- Kommunikasjon. Dette er vesentlig for å kunne samarbeide med andre yrkesutøvere. Mange yrkesutøvere må også forholde seg til kunder, og må kommunisere med dem både muntlig og skriftlig.
- Planlegging. Mange medieproduksjoner er store og kostnadskrevenne. God planlegging på forhånd er avgjørende.
- Kreativitet. Det er viktig å kunne komme opp med nye ideer til innfallsvinkler og løsninger.
- Faglig oppdatering. Særlig den tekniske produksjonen innen mange yrker endrer seg raskt. Det å holde seg faglig oppdatert og være opptatt av kompetanseutvikling er viktig.
- Nøyaktighet, effektivitet og pålitelighet. Mange yrker krever stor grad av nøyaktighet. Bare et tegn feil i en kode kan føre til at en webside ikke fungerer. Mange jobber under tidspress og med knappe marginer. Det er viktig å kunne jobbe effektivt og raskt. Videre må kundene og teamet kunne stole på at man tar sin del av ansvaret og gjør det som forventes innen tidsfristen.

Det er flytende overganger mellom nøkkelkompetanse og fagspesifikk kompetanse. Begge er integrert i yrkesutøvelsen. (Nilsen og Haaland Sund 2008:9) Hvis det er problemer i kommunikasjonen mellom to samarbeidspartnere kan man ikke alltid fastslå hva som skyldes at den ene mangler faglig kompetanse, og derfor ikke kommuniserer klart, og hva som skyldes problemer med at den andre kanskje er lite lyttende.

Kompetanse kan defineres som «*evnen til å møte komplekse utfordringer*». (St. meld. nr 30, 2003–2004:31) Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. (ibid) Begrepet yrkeskompetanse må da forstås som at man skal være i stand til å møte utfordringer innenfor yrket.

3.2 Praksisorientert, yrkesfaglig opplæringstradisjon

Når vi lager elevoppgaver på MK Sogn har vi tradisjon for å ta utgangspunkt i helhetlige arbeidsoppgaver slik de blir utført av profesjonelle yrkesutøvere. Jeg mener dette har flere årsaker. For det første er Sogn en ren yrkesfaglig skole med lange tradisjoner i praktisk yrkesopplæring. Hiim og Hippe (2001:19) mener at en slik praksisorientert opplæring er i tråd med de beste tradisjonene i yrkesopplæringen, og er viktig å bygge videre på. «*Noe av kjernen i den yrkesfaglige læringstradisjonen handler om nærheten mellom arbeid og læring. Dette innebærer at læreprosessen og faginnholdet har vært strukturert omkring praktiske arbeidsoppgaver*» (Nilson 1992 i Hiim og Hippe 2001:19)

Vi er praktikere og de fleste har lang yrkeserfaring fra yrker i mediebransjen. Dette gjør også at en praktisk opplæring i forhold til hvordan man jobber i bransjen oppleves som «naturlig» for oss,

i og med at det er sånn vi har lært våre yrker. De fleste MK-lærerne har sin pedagogiske utdanning fra HIAK. Den yrkesdidaktiske tilnærmingen som står i fokus på yrkesfaglærerutdanningen her, er også med på å prege vårt syn på opplæring. Med en yrkesdidaktisk tilnærming, mener jeg særtrekkene ved at det dreier seg om opplæring til yrkesutøvelse, og ikke opplæring i allmennkunnskap og tradisjonelle skolefag. (Hiim og Hippe 2001:31). Videre vil det si at en legger vekt på kompetanse som er relevant i forhold til yrkesutøvelsen, og at teoriopplæringen ses i sammenheng med yrkesutøvelsen. (ibid) Dette vil si at teori og praksis er nært knyttet sammen. Det legges vekt på læring gjennom praktiske virkelighetsnære oppgaver. Refleksjon og erfaringslæring står sentralt i opplæringen. (2001:33)

3.3 Temabaserte oppgaver som metode for å lære relevant yrkeskompetanse

I innledning har jeg presentert temabaserte oppgaver som en god opplæringsmodell for at elevene skal tilegne seg yrkeskompetanse. Denne modellen gjør det mulig å differensiere både i forhold til elevens nivå og yrkesinteresser. I innledningskapittelet brukte jeg temaet reklame som et eksempel på hvordan denne metoden kan brukes.

Vi kan tenke oss at vi lager en case-lignende oppgave. Caset kan være at det skal lanseres et nytt merke for treningstøy i Norge. Lærerne har mulighet til å gi informasjon om hvordan oppdragsgiveren tenker og ønsker seg kampanjen. Elevenes oppdrag blir å utforme ulike produkter for kampanjen i tråd med kundens ønsker. Dette kan gjøres enten i grupper eller individuelt. Lærerne har også mulighet til å overlate hele kampanjen til elevene. Da blir det opp til elevene å komme med forslag til hvordan kampanjen skal gjennomføres og hvem som skal være målgruppa for kampanjen. Etterpå skal de lage ulike medieprodukter i tråd med dette.

Elevene kan jobbe i store grupper med ganske spesialisert ansvar for deler av produksjonen. De kan også jobbe i mindre grupper eller individuelt, og ha et større ansvar for helheten. Dette kan varieres gjennom skoleåret og det kan tilpasses den enkelte elevs utvikling og videre planer for utdanning og yrkesinteresser. En elev som bestemmer seg tidlig for hva han eller hun ønsker å utdanne seg til, kan velge å løse de fleste oppgavene gjennom et skoleår som f.eks. webdesigner. En som derimot er usikker på videre planer, kan velge å prøve ut ulike yrkesfunksjoner i ulike oppgaveperioder.

Dette er en oppgavetype som kan tilpasses slik at den er relevant for de fleste yrkene som MK leder frem mot. Den gir også store muligheter for at elevene med ulike yrkesfunksjoner samarbeider om et arbeidsoppdrag slik som det gjøres i yrkeslivet. På den måten kan elever lære

ulik nøkkel- og fagspesifikk kompetanse i forhold til hvordan ulike oppgaver tilpasses.

På MK Sogn brukes slike temabaserte oppgaver på alle tre trinnene. Denne oppgavemodellen ble utviklet gjennom et utviklingsprosjekt på egen skole skoleåret 2006/2007. (Dahl et. al. 2007) Utviklingsprosjektet var en del av studiet yrkespedagogisk utviklingsarbeid på HIAK Vi var fire MK-lærere fra Sogn vgs. som gjennomførte studiet i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Som jeg skrev i innledningskapittelet er det imidlertid uenighet i lærerkollegiet om hvor stor grad av valgfrihet det er riktig å gi elevene.

3.4 Oppsplitting av helhetlige yrkesoppgaver i fag

I kapittel 2 forklarte jeg inndelingen av felles programfag i de tre fagene; mediekommunikasjon, mediedesign og medieproduksjon. Denne oppsplittingen kan virke kunstig i forhold til en opplæring basert på helhetlige praktiske arbeidsoppgaver. Som jeg har beskrevet i det foregående, lager vi elevoppgavene med utgangspunkt i arbeidsoppgaver slik de blir utført av profesjonelle yrkesutøvere.

Dette er det også i tråd med intensjonene i læreplanen for felles programfag. I avsnittet som beskriver formålet med faget står det: *«Opplæringen i programfagene skal gjennom praktisk arbeid og helhetlige, tverrfaglige arbeidsoppgaver bidra til gode arbeidsvaner og evne til selvstendighet og samarbeid i tverrfaglig arbeid.»* (UDIR 2006b:1)

For å illustrere oppsplittingen i fag, vil jeg bruke eksempelet med oppgaven hvor elevene får i oppdrag å lage en reklamekampanje for et nytt merke treningstøy. Først må elevene tenke igjennom hvem som er målgruppa for reklamen, og hvordan man skal kommunisere overfor målgruppa. Elevene må analysere oppdraget ut fra hvilket bruksområde klærne skal ha, hvordan er farger og utseende på klærne, og hvordan er prisnivået i forhold til konkurrentene. Dette vil fortelle elevene noe om hvilken målgruppe det er lurt å henvende seg til. Hvor gamle er de, er det kvinner eller menn, hvilken utdanning og inntekt har de, og hvilke verdier har de. Ut fra dette kan elevene bestemme hva slags virkemidler de vil bruke for best mulig å nå frem til målgruppa. Skal de bruke humor, skal de fokusere mest på egenskapene til klærne, på pris, på et spesielt image eller livsstil som brukerne av klærne skal identifisere seg med? Dette er innenfor faget mediekommunikasjon. Et relevant læreplanmål er *«bruke yrkesfaglige arbeidsmetoder innen journalistikk, informasjon og reklame, tilpasset målgruppe og medium i egne produksjoner»* (UDIR 2006b:3)

Hvis eleven velger å lage en trykksak, skal hun kanskje lage en annonser til bruk i aviser og magasiner. Ut fra det hun har bestemt om målgruppe og virkemidler skal hun nå tenke igjennom utseendet/designet til annonsene. Hva slags fotografier skal hun bruke? Hva slags tekst og hva slags farger, og hvordan skal de ulike elementene plasseres i forhold til hverandre? Da er hun over

i faget ediedesign. Det er flere læreplanmål i dette faget som er relevante for denne produksjonen. Dette er et av dem: «*bruke form og farger som virkemidler i egne produksjoner og vurdere virkemidlene*» (ibid)

Når eleven begynner å fotografere og å utføre selve designet i aktuelle programmer, er hun over i faget medieproduksjon. Under produksjonen er det viktig at eleven kvalitetssikrer produksjonen for trykk. Design og praktisk utførelse er knyttet nært sammen, og det er umulig å sette opp et skarpt skille for hvor det ene faget slutter og hvor det andre begynner. I dette faget er det også flere relevante kompetansemål. Dette er et av dem «*velge og bruke utstyr og programvare tilpasset produkt og rammevilkår*» (ibid)

I en slik praktisk oppgave henger de tre fagene nært sammen, og det er vanskelig å se dem isolert fra hverandre. I praktiske oppgaver er det vanskelig å tenke seg et design uten at man på forhånd har bestemt virkemidler. Det er også vanskelig å tenke seg et design uten noen praktisk utførelse. I læreplanen er det understreket at fagene utfyller hverandre. Om faget medieproduksjon står det: «*Programfaget dreier seg om planlegging, bearbeiding, gjennomføring og vurdering av egne medieproduksjoner etter yrkesfaglige standarder.*» Og videre: «*Kommunikasjons- og designkompetanse, både i produksjon og i framstilling av tradisjonelle produkter og ved nyskaping, står sentralt.*» (ibid) Her har man faktisk integrert både kommunikasjon og design i faget medieproduksjon. Det kan være fornuftig, men denne sammenvevingen skaper problemer når lærerne skal sette karakterer i tre fag, som henger så nært sammen.

Erfaringen er at også elevene tenker i helhetlige arbeidsoppgaver, og at mange synes det er vanskelig å forstå hva de tre karakterene er et uttrykk for. På vår skole har vi løst det slik at vi bruker de tre fagene til å vekte karakterer. Det vil si at hvis en elev vipper mellom karakterene 3 og 4, kan vi gi karakteren 3 i det ene faget og 4 i det andre. Vi bruker også karakteren i medieproduksjon til å premiere elever som jobber godt men som ikke alltid får god måloppnåelse i f.eks. kommunikasjon og design. På den måten har vi laget en lokal tilpasning som kommer elevene til gode, men som det strengt tatt ikke er helt i tråd med kompetansemålene i læreplanen.

3.5 MKs muligheter til praktiske virkelighetsnære oppgaver

MK er et studieprogram hvor det ligger veldig godt til rette for at elevene kan lære gjennom praktiske virkelighetsnære oppgaver. Mediekonvergensen har ført til en digitalisering av arbeidsoperasjonene. Dette har igjen ført til at arbeidet utføres på forholdsvis billige datamaskiner med ulike programvare. Prisen på både fotoapparater, filmkameraer og opptaksutstyr for lyd, er så lave at skolene har råd til å kjøpe inn semi-profitt utstyr. Det er også svært enkelt for elevene å

publisere. De kan lage websider som de kan publisere umiddelbart. På den måten vil de også lære om det er noe teknisk feil med f.eks. kodingen, som gjør at den ikke ser ut slik som eleven har bestemt. Elevene lærer også tekniske kompetanse om f.eks. ulike filformater og komprimering ved å laste opp filmer, bilder og radioprogram på nettet.

Det er derimot ikke lenger mulig for elevene å lære alt som er nødvendig i trykksakproduksjon på skolen. Tidligere hadde Sogn vgs. egen avdeling for trykk og ferdiggjøring. I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet ble grafisk produksjon avviklet som eget VG2. De grafiske fagene er nå lagt til VG1 TIP, og VG2 industriteknologi. Dette VG2-kurset er lagt til Etterstad vgs, og trykkeriet på Sogn er nedlagt. Tidligere hadde vi en god mulighet til å gi MK-elevne en praktisk forståelse av hvordan de skulle jobbe teknisk for å lage en trykksak med god kvalitet. De hadde mulighet til å få trykket sine egne arbeider, og kunne lære hvordan de kvalitetssikret produksjonen helt frem til ferdig resultat. Vi hadde bl.a. samarbeid med elevene på trykk. MK-elevne designet visittkort for trykk-elevne, og sto for produksjonen helt frem til ferdig trykkform. Etterpå ble jobben trykt av trykk-elevne, og MK-elevne fikk mulighet til å følge produksjonen. De så hvordan trykkmaskinen fungerte, og hvordan visittkortene ble ferdiggjort etter trykk.

Denne muligheten til praktisk læring har vi ikke lenger. Elevene skriver ut trykksakene sine på en 4-fargeskriver på skolen. Denne skriveren fungerer veldig annerledes enn en profesjonell trykkmaskin. Det er mange hensyn man må ta i en trykksakproduksjon som elevene ikke opplever og erfarer gjennom utskrift på en skriver. Vi kan forklare elevene hvilke hensyn de må ta, men dette blir bare på et teoretisk nivå, og de opplever ikke gjennom egne erfaringer at dette har noen praktisk betydning.

Mange av de erfaringene elevene gjør i forhold til hva som fungerer og ikke er av rent teknisk art. De er knyttet til den tekniske utførelsen av yrket. De vil ikke lære like raskt at man bruker ulike virkemidler i kommunikasjon over ulike målgrupper. Dette er erfaringer som ikke kan knyttes direkte til den praktiske utførelsen og de erfaringene elevene gjør seg gjennom praktiske arbeid. Våre erfaringer er at elevene lærer den tekniske utførelsen raskere enn de lærer forståelsen for design og kommunikasjon.

3.6 Yrkesfaglige standarder i en verden hvor alle kan være medieprodusenter

I dagens vireligheter er noe av skillet mellom mediebruker og medieprodusent visket ut. I prinsippet kan alle være medieprodusenter. Vi kan bl.a. legge ut våre egne filmer og bilder på ulike sosiale medier og vi kan skrive artikler og publisere dem på vår egen blogg i håp om at noen

skal lese det vi skriver. I tillegg har vi også eksempler på at nyhetssendinger i TV bruker amatørfilmer og at aviser publiserer amatørbilder fra aktuelle hendelser.

Hva blir da kriteriet for yrkesfaglig standard? Yrkesfaglige standarder må være de kravene til kvalitet som hersker i det profesjonelle arbeidslivet. Alle kan fotografere og publisere, men ikke alle kan leve av å være fotograf, bli ansatt i en mediebedrift eller få solgt bildene sine. Denne forskjellen er det viktig at elevene opplever. Det er viktig å vise dem gode eksempler på profesjonelt arbeid slik at de har noe å strekke seg mot. Internett kan brukes som en god ressurs til dette. Her er det mange nettsteder hvor profesjonelle legger ut eget arbeid, og hvor det blir kommentert av dem selv og andre. Et godt eksempel på dette er nettstedet <http://kreativtforum.no>, hvor aktører i reklamebransjen diskuterer bl.a. ulike reklamekampanjer.

3.7 Behovet for yrkesteori

Elevene har behov for teoretisk forståelse. Som jeg skrev i kapittel 3.5 kan de lære noe av teorien gjennom praktisk erfaring. Hvis de f.eks. har feil i en kode, vil ikke websiden lastes opp. Videre vil de kunne se at oppløsningen i et bilde er for lav, og at dette fører til dårlig kvalitet. Se



Illustrasjon 9. Eksempel på at oppløsningen i et bilde er avgjørende for kvaliteten.

illustrasjon 9. Denne formen for læring av praktisk erfaring er umiddelbar, og min erfaring er at elevene lærer fort av slike feil.

I innledningen har jeg kritisert vår opplæring for å legge for lite vekt på teori. Jeg mener at vi har feiltolket forståelsen av læring gjennom praktiske erfaringer, og

at det kan virke som vi har trodd at all teori vil materialisere seg ut fra elevenes arbeid med praktiske oppgaver. Eksempelene jeg har nevnt ovenfor er eksempler på at elevene kan lære gjennom å gjøre egne erfaringer. Når det derimot kommer til annen nødvendig teoretisk forståelse vil ikke dette være tilfelle.

Det er lover og regler som regulerer ytringsfriheten, og hva en har lov å sette på trykk. Det finnes også regler for opphavsrett som elevene må lære. Dette er lover og regler som elevene må kunne, og som de må rette seg etter i egne publiseringer. Disse reglene må de lære, gjennom f.eks. å lese relevant lærestoff eller ved at lærerne har forelesninger og presenterer stoffet. De kan også lære dem ved å jobbe med ulike typer mer teoretiske arbeidsoppgaver.

Denne teorien kan gjøres levende ved at man tar utgangspunkt i hva som kan publiseres på f.eks. den enkeltes facebook-side, eller hvilke regler som gjelder for bruk av musikk i en filmproduksjon de jobber med. Allikevel er ikke dette noe som de vil lære ut fra egne erfaringer. Unntaket vil selvfølgelig være hvis de blir saksøkt for å ha brukt andres copyright-beskyttede materiale i en produksjon. Dette vil imidlertid være dyrt, og kan være et eksempel på at det noen ganger er fornuftig å lære teori før man gjør det praktiske arbeidet. Det er en felles forståelse i lærerkollegiet om at vi må forbedre opplæringen på de fagområdene hvor elevene ikke lærer faglig kompetanse direkte gjennom de praktiske arbeidsoppgavene.

Det er forskjell på å lære lover og regler for opphavsrett og personvern, og å lære etiske retningslinjer for publisering. I det siste tilfellet må man bruke skjønn, og utvikling av yrkeskompetanse skjer gjennom vurderinger, diskusjoner og refleksjon. På samme måte er det med design og dramaturgi. Selv om det finnes «oppskrifter» på dramaturgi i form av dramaturgiske modeller, og det finnes «regler» for komposisjon i form av komposisjonsprinsippene, er ikke dette noe som vi mener at elevene skal ha et mekanisk og oppskriftsmessig forhold til.

«Oppskriftspregeget utøvelse av yrket vil kunne hemme kreativitet og bruk av skjønn.» (Hiim og Hippe 2001:42) Slik vil det være i f. eks grafisk design. Her kan bevisst brudd på regler for god komposisjon være med på å forsterke et budskap. Vanligvis skal hovedmotivet i et bilde være i fokus. Å bryte denne «regelen» kan bidra til å forsterke et budskap om at noe er uklart. Dette virkemiddelet ble brukt i en kampanje om ungdoms alkoholvaner for noen år siden. På samme måte vil brudd på regler om lesbarhet kunne bidra til å skape forstyrrelse, og på den måten bidra til å understreke et poeng. Dette er eksempler bevisst bruk av virkemidler, og krever vanligvis god yrkeskompetanse og vurderingsevne. Det er sjelden at slike løsninger skjer ved en tilfeldighet.

3.8 Erfaringslæring

John Dewey mener at den viktigste formen for læring skjer gjennom handlinger. Det er dette som kalles «learning by doing». (Dewey 1946:184) Som jeg har vist tidligere i dette kapittelet er det gode muligheter til læring gjennom praktiske yrkesrelevante oppgaver på MK. Gjennom tema-baserte oppgaver kan elevene lære både relevant fagspesifikk kompetanse og nøkkelkompetanse som f.eks. samarbeid. Noe faglig kompetanse vil elevene lære veldig fort gjennom prøving og feiling. Dette er som regel de områdene innenfor fagene hvor elevene får en ganske umiddelbar opplevelse av om det de gjør blir riktig eller ikke.

En stor del av kompetansen i mange yrker krever utvikling av skjønn og vurderingsevne. Det er sjelden en oppskrift på løsning, og yrkesutøveren har et bredt spekter av valgmuligheter, og

viser sin kompetanse gjennom gode gjennomtenkte valg. Dreyfus og Dreyfus har utviklet en kompetansemodell hvor de beskriver fem kompetansenivåer fra nivå en som er novise til nivå fem som er ekspertise. (Dreyfus og Dreyfus i Hiim og Hippe 2001:54–60)

Våre elever begynne veldig tidlig i opplæringen å jobbe med oppgaver hvor de må øve seg i å bruke skjønn. Både i faget mediedesign og mediekommunikasjon må de fra første oppgave gjøre valg. De må de må tenke over valgene de gjør både i selve handlingen/utførelsen og etterpå. Hvilken farge skal jeg velge til logoen til kunden? Hvorfor valgte jeg denne fargen? Var dette et godt valg? Hvorfor eller hvorfor ikke? Hvilke(n) andre farger kunne jeg valgt? Hva har jeg lært av valget mitt, og hvordan kan jeg bruke denne erfaringen i neste oppgave. Det er dette Schön kaller «*refleksjon i og over handling*». (Schön 2001) Refleksjon i handling betyr at en tenker over valgmulighetene mens en arbeider, og gjør korrigeringer underveis. Refleksjon over handling vil si at en tenker mer bevisst over handlingen i ettertid. (ibid)

Vi legger stor vekt på at elevene skal reflektere både i selve handlingen og i ettertid. Refleksjon i handling kan skje både gjennom diskusjoner med medelever og lærere, og ved at elevene skriver logg. Hvis elevene skal utforme logo til en bank, kan elev A tenke at hun vil velge en blåfarge, fordi hun vet at denne fargen symboliserer seriøsitet. Elev B liker fargene rosa og orange best, prøver seg litt frem i programmet og synes det er vanskelig å finne akkurat den rosafargen hun har sett for seg, og velger orange. Refleksjon over handling kan skje ved at elevene presenterer løsningene for klassen eller/og ved at de skriver et refleksjonsnotat. Elev A kan reflektere over at blått kanskje var veldig tradisjonelt og kjedelig. Kanskje kunne hun forslå for kunden å velge en fargetone som går litt over i fiolett. Elev B kan reflektere over hva fargen orange symboliserer, og om dette var et godt forslag til denne kunden. I refleksjon over handling kan spørsmål fra læreren og medelever brukes. Man kan også bruke etterlæring i form av at elevene skal finne ut mer om ulike fargers symbolverdier.

Hvilke forutsetninger er det for at man skal lære av erfaringer? «*Erfaring er en subjektiv bevissthet om den nåværende situasjonen.*» (Bjerknes 2002:7) I følge Bjerknes mener John Dewey at viktige forutsetninger for å lære av handlingene er at man ser erfaringen i sammenheng med tidligere og fremtidige erfaringer. (Bjerknes 2002:8) Det vil si at læringen er en prosess, og at en hele tiden prøver ut nye ting en oppdager i nye situasjoner. Videre lærer man av enkelt-handlingen i forhold til hvordan den fungerer i konteksten, overfor omgivelsene. (ibid) I mitt eksempel med fargevalg på logoen kan elevene lære av den tilbakemeldingen de får fra medelever og/eller lærere. I yrkeslivet ville denne tilbakemeldingen kommet fra kunden. På skolen må medelever og lærere forsøke å ta ulike kunders utgangspunkt.

I innledningskapittelet skrev jeg at vi har erfaringer med at mange elever ikke reflekterer på den måten vi forventer og tror at de skal gjøre. I neste kapittel skal jeg gå litt nærmere inn på hva som kan være årsakene til dette.

3.9 Refleksjon som læreprosess

Ut fra det jeg har skrevet i det foregående mener jeg at jeg kan slå fast at å lære av erfaring forutsetter åpenhet, lærelyst, og evne og vilje til refleksjon.

Det er viktig at elevene reflekterer både over faglige valg og over arbeidsprosessen. Refleksjon over faglige valg er viktig for å utvikle den rent fagspesifikke kompetansen og å lære av erfaringer. Dette har jeg vist ovenfor i eksempelet med valg av farge på en logo. Å sette ord på faglige valg, kunne begrunne dem og drøfte dem er viktig også i forhold til den kommunikasjonen profesjonelle yrkesutøvere må ha med kunder og kollegaer. Som jeg har forklart tidligere jobber mange i mediebransjen i team, og å kunne bruke fagterminologi er derfor helt avgjørende.

Det er også viktig at elevene reflekterer over arbeidsprosessen og over egen faglig utvikling og læring. I følge Læringsplakaten (UDIR 2006a:2) skal elevenes stimuleres til å utvikle egne læringsstrategier. Dette er viktig for elevenes personlige utvikling, og for at de skal kunne gjøre kvalifiserte valg i opplæringen. Når vi organiserer opplæringen med temabaserte oppgaver, bunner dette i at vi ser på elevene som aktive og at de selv deltar i utforming av egen opplæring i forhold til egne ønsker og behov. Det er derfor viktig at eleven *«får innsikt i seg selv og sine egne forutsetninger»*. (Hiim og Hippe 2006:129) Elevene må reflektere over hvordan de lærer, og hvilke mål de skal sette seg. De må reflektere over hvordan det de har lært får konsekvenser for videre arbeid, for nye valg de skal gjøre. Dette er en *«forståelse for at det er den lærende selv som bygger opp sine vitens- og forståelsesmønstre ut fra sine egne erfaringer.»* (Illeris 2000:10)

Når vi har understreket overfor elevene at det er viktig med refleksjon, har vi ikke vist dem konkrete eksempler på hvordan dette skal gjøres. Det er fordi vi ikke har ønsket å formidle at det fins en «oppskrift» på refleksjon. Det er viktig at elevene opplever refleksjonen som sin egen, at den er knyttet til den bestemte oppgaven, den bestemte situasjonen, og at de reflekterer over valgene de har gjort. Har dette blitt for avansert for mange av elevene? Har det blitt for uklart hva vi mener? På Fronter har vi lagt ut forslag i form av en stikkordsliste, til hva som kan være med i en refleksjon. Dette har sannsynligvis sett ut som en lang smørbrøddliste, med mange elementer som elevene ikke har opplevd angår deres arbeid. Dette kan være en årsak til at mange elever ikke har brukt disse stikkordene.

Boud og Walker (1993:79) har utarbeidet en oversikt over hva som kan være barrierer for refleksjon. Lista er omfattende, og jeg har gjort en forenkling av den, for å belyse noen årsaker til at refleksjon kan være vanskelig. Omskrivningen til norsk og forenklingen av oversikten er jeg ansvarlig for.

- Mangel på tid og mulighet
- Manglende forberedelse, kunnskap, selvinnsikt, eller at en ikke ser formålet
- Manglende selvtillit, fastlåste tankemønstre
- At en ikke tror det er mulig å gjøre ting annerledes
- Mangel på støtte fra andre
- Negative erfaringer, at en opplever det som truende å gjøre forandringer

Disse barrierene kan være både bevisste og ubevisste. Noen av dem er enkle å gjøre noe med. Hvis det for eksempel er slik at det er mangel på tid som gjør det vanskelig å reflektere, kan en løse det med å sette av tid som skal brukes spesielt til dette. Hvis det derimot er manglende selvtillit eller fastlåste tankemønstre, er ikke dette noe som en enkelt kan endre fra den ene dagen til den andre. Flere av disse barrierene er av en slik karakter at de forutsetter modning og personlig vekst.

Jeg mener at vi ikke har et godt nok grunnlag til å fastslå hva som er hovedårsaken til at mange elever ikke reflekterer godt nok over faglige valg, arbeidsprosess og egen læring. Dette er noe vi trenger å gjøre grundigere erfaringer med. Uansett er det viktig å legge forholdene til rette for at elevene skal få muligheter til refleksjon, til modning og personlig vekst, og til å lære gjennom erfaringer. Det er også viktig å være klar over at læring gjennom refleksjon kan være krevende, at det skjer gjennom en utvikling, og at det tar tid.

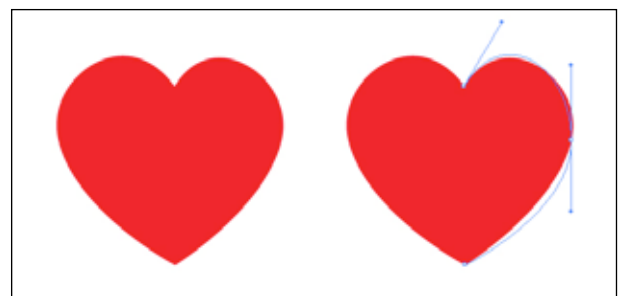
3.10 Yrkeskompetanse er sammensatt

Opplæringen må legges opp slik at elevene lærer å takle sammensatte arbeidsoppgaver alene eller sammen med andre. Den kompetanse elever trenger er sammensatt, og det er viktig at elevene kan anvende den i praksis. Elevene har liten nytte av å kunne redegjøre for ulike kommunikasjonsmodeller uten at de opplever at de har nytte av denne forståelsen i sitt praktiske arbeid. Et eksempel kan være at en elev kan redegjøre for teorien om hva som er støy i en kommunikasjon. Hvis eleven ikke ser at fonten hun har valgt i en plakat fungerer som støy, er denne kunnskapen «tom» eller «blind». Kunnskapen «*kan være tom eller blind i forhold til noen form for virkelighet eller yrkespraksis*». (Hiim og Hippe 2001:81) En slik form for reproduksjon av teoretisk kunnskap vil ikke være nyttig for å kunne utføre gode medieproduksjoner.

Det er derimot nyttig at eleven kan påpeke at fontvalg var dårlig, og at det vil fungere som støy, dvs. at det vil stå i veien for at budskapet når frem til målgruppa. Dette er kunnskap som man kan sette ord på, som kan verbaliseres. Slik kunnskap kan også kalles «*påstandskunnskap*». (Hiim og Hippe 2001:82) Denne kompetansen kan eleven tilegne seg gjennom erfaringslæring, faglig diskusjon og veiledning.

Det er imidlertid ikke all kompetanse det er mulig å sette ord på. Innenfor de fleste yrker har man en kompetanse som er det Polyani (2000) kaller taus kunnskap. «Vi kan vite mer enn vi kan si». (Polyani 2000:16) Dette kan være både praktisk, rent håndverksmessig kompetanse, men det kan også være at man har en følelse for hvordan noe skal være. Jeg skal forsøke å illustrere dette ved et par eksempler. En kompetent designer vil ha en følelse for hvor stor en tittel på f.eks. forsiden til en bok skal være. Den skal ikke være for stor eller for liten, men akkurat passe til akkurat det designet. Det vil derimot være umulig å forklare at dette «akkurat passe» er en bestemt fontstørrelse.

På samme måte er det umulig å forklare presist hvordan man tilpasser styrepinnene i tegneverktøyet slik at hjertet i illustrasjon 10 får akkurat den utformingen det gjør. Her er det håndlaget som gjør at lengden på styrepinnene og vinkelen på dem blir slik at hjertet får den utformingen man ønsker. (Aakernes 2009:20). Læreren kan demonstrere hvordan operasjoner utføres og snakke om funksjonene i verktøyet.



Illustrasjon 10. Tegning med penneverktøy. Elevne må lære gjennom erfaring hvordan styrepinnene skal justeres.

I stedet for at læreren forsøker å sette ord på akkurat hva hun gjør, vil det være mest hensiktsmessig å vise elevene hvordan verktøyet brukes, og la dem jobbe med tegneverktøyet selv og lære gjennom prøving og feiling, mens læreren kan veilede en og en under arbeidet.

Lauvås og Handal bruker også begrepet «*innforstått kunnskap*» (2009:90) og mener at dette kan gi en bedre beskrivelse av denne formen for kompetanse. «*Det dreier seg nemlig i stor grad om kunnskap som vi har et så nært forhold til at vi knapt er oss bevisst at vi har den.*» (ibid) Hiim og Hippe (2001:79) mener at noe av denne kunnskapen er av en slik karakter at den kan verbliseres gjennom refleksjon og bevisstgjøring. Jeg har brukt «det gylne snitt» som et eksempel på dette. (Aakernes 2009:20)

Det gylne snitt brukes ofte både i stillbilde- og filmfotografering. Prinsippet er også vanlig brukt i design til papir og skjerm. «*Det gylne snitt er en trygg, klassisk, harmonisk kontrast som gir en balansert spenning.*» (Erichsen, 2006:265). Prinsippet går i korthet ut på at man deler flaten i forholdet



Illustrasjon 11. Inndeling av et bilde etter det gyldne snitts prinsipper. Privat bilde.

5:3. Man bruker denne inndelingen til plassering av hovedelementet. Se illustrasjon 11. Historien forteller at utgangspunktet for det gyldne snitt, var filosofen Evdoxos, som gikk rundt med en stokk i hånden, og spurte alle han møtte, om hvordan de ville dele stokken i to ulike deler som hadde et harmonisk forhold til hverandre. Han fant ut at de aller fleste delte stokken på det samme punktet, og at de to delene hadde forholdet 5:3. Ut fra dette kom han frem til teorien om det gyldne snitt.

Vi ser at mange av elevene bruker inndeling etter det gyldne snitt uten at de er seg det bevisst, eller at de noen gang kan huske å ha hørt om det. Ut fra det, kan vi slutte at det er riktig at det gir en harmonisk inndeling. At elevene bevisstgjøres i forhold til prinsippet, fører til at de får større forståelse for den kompetansen de har, at de kan bruke prinsippet mer bevisst, og at de kan vurdere når de velger denne plasseringen, og når det kan fungere bedre med en symmetrisk plassering. En slik bevisstgjøring er også et viktig ledd i utviklingen av en fagterminologi, som jeg har skrevet om tidligere i dette kapitlet.

Det kan være vanskelig å trekke noe klart skille mellom når det er mulig å verbalisere kompetanse, og når dette er lite hensiktsmessig. Det viktigste er imidlertid at vi er klar over at kompetanse er sammensatt, og at den består av mange elementer. Det vil heller ikke være hensiktsmessig å trekke noe skarpt skille mellom hva som er teori og hva som er praksis, og se teori og praksis adskilt fra hverandre. «*Praksis og teori framstår snarere som ulike sider ved en prosess som omhandler profesjonell yrkesutøvelse og kunnskapsutvikling.*» (Hiim og Hippe, 2001:40).

3.1.1 Læreren som veileder og ulike veiledningsmodeller

Som jeg har forsøkt å vise i det foregående, er kompetanse sammensatt, og lærerne trenger et stort spekter av undervisningsmetoder. Den enkleste formen for opplæring i mediefagene er den rent tekniske eller håndverksmessige. Dette er når elevene får opplæring i praktisk bruk av dataprogrammer og teknisk utstyr. Som jeg har skrevet i det foregående er det vanligvis denne kompetansen de fleste elevene lærer seg raskest. Her kan en bruke en metode hvor læreren viser, og elevene prøver ut bruken i praksis og får individuell hjelp og veiledning under arbeidet.

3.1.1.1 Lærlingmodellen og mesterlære

Denne formen for opplæring kan sammenlignes med den tradisjonelle mesterlæren, hvor lærlingene lærer av en erfaren yrkesutøver. «*I ordet mesterlære fremheves betydningen av læremesterens rolle i opplæringen.*» (Nielsen og Kvale 1999a:13) Nielsen og Kvale trekker frem fire viktige aspekter i mesterlære. (ibid) Nedenfor vil jeg se på disse, slik de blir utdypet av forfatterne (1999b), i forhold til opplæringen i mediefagene.

Læring i et praksisfellesskap. At læringen skal foregå i et arbeidsfellesskap med yrkesutøvere fra flere generasjon og med ulik kompetanse, er ikke slik elevene møter opplæringen i skolen. Allikevel kan man få til at elevene fungerer i et praktisk fellesskap og også lærer av hverandre. Dette vil allikevel være veldig forskjellig fra den situasjonen våre elever som går ut i lære møter på arbeidsplassene.

Tilegnelse av faglig identitet. Dette betyr at elevene ser på det de lærer som en del av det å utvikle en faglig identitet. Dvs. at de ikke lærer å ta bilder, eller å fotografere. De lærer å bli fotografer. Dette er et syn på yrkesutøvelse som jeg mener skolen klarer å overføre til elevene ved at faglærerne opptre som autoriteter innenfor sitt fagområde. Lærerne presenterer seg f.eks. som «fotograf» i tillegg til å være lærer.

Læring uten formell undervisning. Dette skjer ved at elevene lærer gjennom praksis og eget arbeid. Det kan skje gjennom imitasjon, f.eks ved at de gjør det samme som læreren viser. Vanligvis skjer denne opplæringen ved at elevene jobber praktisk med egendefinerte oppgaver. De lærer i sitt eget tempo, og velger hva de vil lære i forhold til hva som er relevant for at de skal kunne utføre den produksjonen de har valgt. I stedet for vanlig undervisning, blir det ofte veiledning som foregår en til en.

Evalueringen skjer gjennom praksis. Elevene får ofte en umiddelbar tilbakemelding på om det de gjør fungerer eller ikke. Dette viste jeg i kapittel 3.7 med eksempelet på feil i en kode eller for lav oppløsning i bilder. I virkeligheten ville yrkesutøveren fått tilbakemelding fra trykkeriet hvis man sendte fra seg filer med feil. Dette vil våre elever sjelden erfare. I en virkelig arbeids-situasjon vil lærlingene også få direkte tilbakemeldinger fra kunder og samarbeidspartnere. Gjennom gruppearbeid på skolen vil elevene kunne gi hverandre tilbakemelding.

En modell hvor elevene lærer ferdigheter av en erfaren lærer som fungerer som en modell, kan brukes når elevene skal lære seg praktiske ferdigheter. I denne modellen ligger fokuset på målet, på det som skal læres. (Stålsett 2009:148) «*Brukt alene er nok mesterlære best egnet til å danne personlig kompetanse på områder hvor oppgavene, målene, løsningsmulighetene og problem-typene er relativt stabile og velkjente.*» (Wackerhausen 1999:230)

Kritiske innvendinger mot mesterlæren er at den er konservativ. (Lauvås og Handal 2009:79) De mener at det ikke er bare den riktige teknikken som læres. Også fordommer og gammeldagse metoder å jobbe på kan overføres gjennom mesterlære (ibid). Hvis mesterlære skal fungere i mediefagene er det avgjørende at lærerne holder seg faglig oppdatert. En viktig forutsetning i mesterlære er at den som lærer bort er dyktig i faget sitt. Lærerne i mediefag som ikke har jobbet med det praktiske yrket på noen år, opplever fort at de ivrigste elevene etter en stund behersker f.eks. nye versjoner av profesjonelle programmer bedre enn oss. Elevene finner frem til nye funksjoner i programmene som ikke fantes da vi jobbet profesjonelt med dem. Det er veldig viktig at vi er klar over at vår veiledning i f.eks. bruk av dataprogrammer må få en annen form når elevene har lært det grunnleggende.

Når elevene kan det grunnleggende kan vi hjelpe dem til å finne frem til f.eks. instruksjonsvideoer på nettet. Dette opplever de fleste elevene at de lærer mye av, og vi kan bruke nettet som en viktig læringsressurs. Elevene opplever også at de lærer gjennom diskusjoner i ulike fora på nettet og av hverandre. Når elevene kommer på dette nivået, synes de også det er morsomt å vise lærerne nye funksjoner i programmene, og diskutere ulike teknikker som kan brukes for å nå det samme resultatet.

Som jeg har skrevet tidligere, lærer de fleste elevene det rent tekniske fortest. Å utvikle kompetanse innenfor design og kommunikasjon kan ikke skje oppskriftsmessig, gjennom at elevene lærer seg at det fins en fasit. Fokuset må flyttes fra den rent tekniske mestringen, fra hva som er den riktige utførelsen. Målet for opplæringen er snarere at den enkelte elev får innsikt i hvordan han eller hun utvikler kompetanse gjennom erfaringslæring. Til dette er ikke mesterlære egnet. (Lauvås og Handal 2009:65)

3.11.2 Handling og refleksjonsmodellen

Fokuset i vår opplæring er at den skal være relevant for den enkelte elev. Videre har jeg vist at allerede tidlig i opplæringen begynner elevene å jobbe med virkelighetsnære helhetlige arbeidsoppgaver hvor de må gjøre valg. Kompetanse er å kunne foreta kvalifiserte valg i ulike situasjoner. Det er derfor viktig at lærerne veileder enkeltelever på en måte som fremmer refleksjon og erfaringslæring. Lauvås og Handal har utviklet en veiledningsmodell de kaller «handling og refleksjonsmodellen». (ibid)

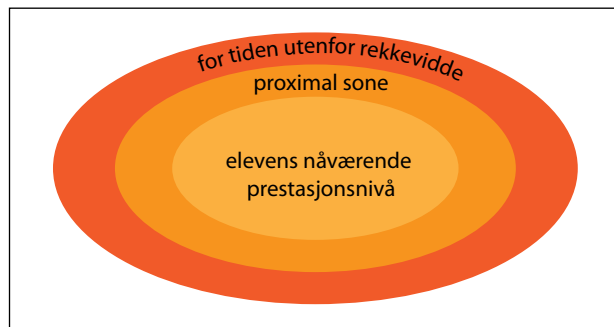
Vår opplæringen tar utgangspunkt i den enkelte elevs ønsker og behov. En veiledning «*som innebærer at man skal forsøke å forstå den man skal veilede*» (2009:66) og som forsøker «*å finne fram til det stedet der den lærende er, og starte der*» (2009:67) vil være et viktig bidrag til elevenes utvikling og læring.

Lauvås og Handal (2009:73) legger vekt på at refleksjon er krevende og at det trengs både mot og innsikt. De mener at veiledning kan fungere støttende, og bidra til at elevene får bedre innsikt i egne erfaringer. (ibid) Et viktig poeng hos Lauvås og Handal er at mye av veiledning lett blir doserende. (2009:65) I handling og refleksjonsmodellen er det viktig at læreren ikke presser sitt syn og sine meninger på elevene. Det må være elevenes egne handlinger og refleksjoner, elevenes prosess som er utgangspunktet for veiledningen og læringen.

Jeg opplever at det er vanskelig å ikke forsøke å overbevise elevene om å velge annerledes når jeg synes det er åpenbart at de ikke gjør gode valg. Dette er ikke så ofte i rent faglige spørsmål. Her opplever jeg ofte at elevene er åpne for innspill og råd, og at vi kan diskutere styrker og svakheter ved ulike løsninger. Jeg tror også at elevene oppfatter meg som åpen for ulike alternativer, og at jeg ikke gir dem en fasit på f.eks. hvordan de skal utføre et design. Veiledningen fungerer snarere slik at elevene opplever at vi reflekterer sammen. Det er dette Lauvås og Handal beskriver som «*reflekterende veiledning*» (2009:73)

Når derimot elevene gjør valg i løsning av oppgaven som jeg synes er for lettvinne, som gir dem for snever kompetanse, og som jeg mistenker bunner i at de vil forsøke å få best mulig karakter med minst mulig innsats, synes jeg det er vanskelig å la være å unngå å si fra til elevene. Handlings og refleksjonsmodellen har også blitt kritisert for å ikke å ha en tydelig veilederrolle. (Skagen i Stålsett 2009:150) «*Skagen hevder at handlings- og refleksjonsmodellen gir en unnvikende og utydelig veilederrolle som undertrykker de kunnskaper veilederen representerer.*» (ibid) Skagen mener videre at det er et hierarkisk forhold mellom lærer og elev, og at det blir feil at læreren går inn i veiledningen og later som om forholdet er horisontalt. (2009:151)

Jeg mener at man trenger en veilederrolle som på den ene siden er støttende og tar utgangspunkt i elevenes ståsted. På den annen side mener jeg at det er viktig at vi er tydelige og tør å utfordre elevene. Det er to grøfter å falle i: Den ene kan oppfattes av elevene som unnfalende, den andre som formanende. Å finne balansegangen her må være utfordringen for læreren i veilederrollen. En må være lydhør overfor den enkelte elev, og hvor langt det er riktig å gå. Når trenger elevene mest støtte, og når trenger de utfordringer. Når er de åpne for at vi kommer med forslag til hvordan de bør velge, og når vil slike forslag bare føre til at elevene føler seg kritisert, eller at vi krever noe av dem som de ikke klarer å innfri? En god veiledning forutsetter at veileder klarer å skape tillit mellom eleven og seg, og at de kommuniserer godt. Relasjonen mellom læreren og eleven vil påvirke prosessen. (Stålsett 2009:154) I kapittel 3.9 skrev jeg at mangel på støtte fra andre kan være en av barrierene for refleksjon. En veiledningssituasjon bygd på tillit kan fungere som den støtten eleven trenger til kritisk refleksjon.



Illustrasjon 12. Den proximale sone.

Målet for veiledningen må være at eleven når det Vygotski kaller «den proximale sone» (Vygotsky 1979 i Bjerknes, 2002:15) Se illustrasjon 13. Den proximale sone forstås som forskjellen på det en elev kan prestere på egen hånd, og det eleven kan prestere med veiledning av f.eks. en lærer. (ibid) Veilederens eller lærerens oppgave blir å fungere som et

«støttende stillas» (ibid) i denne prosessen. Det er viktig å ikke se på den proximale sone som noe statisk. Elevens muligheter til videre utvikling og læring vil stadig være i bevegelse. Det er imidlertid også viktig å være klar over at det alltid vil være grenser for hva den enkelte kan få til. Å sette seg urealistiske mål vil bare føre til at eleven opplever nederlag.

Lauvås og Handal mener at man skal kombinere mesterlære og reflekterende veiledning. De skriver at de gjennom bl.a. refleksjoner og erfaringer de senere år nå stiller seg åpnere til å kombinere modellene. (Lauvås og Handal 2009:76) Modellene er forskjellige, og de kompletterer hverandre. (2009:82) «Det trengs både mesterlære og reflekterende veiledning i kompetanseutvikling.» (ibid) Jeg mener at begge disse modellene er nyttige innenfor hver sine områder av opplæringen. Vi lærere trenger å utvikle vår kompetanse i forhold til å forstå hvilken modell vi bruker når, og å finne den riktige balansegangen i veiledningen i forhold til hvordan den enkelte elev bygger opp sin kompetanse.

3.12 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for hvilken kompetanse det er viktig for elevene å tilegne seg i løpet av opplæringen. Jeg har vist konkrete eksempler på hvordan opplæringen kan legges opp, og har knyttet dette sammen med en forståelse for at yrkeskompetanse er sammensatt og består av mange elementer. Jeg har vektlagt erfaringslæring og refleksjon, og har også tatt opp hva som kan være barrierer for refleksjon.

Jeg har sett på ulike veiledningsmodeller, og begrunnet at lærerne må bruke ulike modeller, og anvende profesjonskunnskap for å legge opp til god veiledning overfor enkeltelever med forskjellige behov. I det neste kapittelet skal jeg redegjøre for prosjektets forskningstilnærming.

4 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg beskrive prosjektets forskningsdesign. Jeg vil klargjøre hvilket vitenskapssyn som ligger til grunn for prosjektet. Videre vil jeg gi en kort beskrivelse av pedagogisk aksjonsforskning, og begrunne hvorfor jeg velger denne strategien.

Jeg vil se på ulike sider ved pedagogisk aksjonsforskning og vise på hvilken måte dette er relevant for prosjektet. Videre vil jeg trekke inn ulike syn på aksjonsforskning som er relevante for mitt prosjekt. Jeg vil også ta for meg de utfordringene jeg ser det kan være å forske i egen praksis, og hvilke etiske betraktninger jeg gjør meg. Deretter vil jeg forklare bruken av Winthers hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og analyse av data. Videre vil jeg beskrive hvilke data som skal samles inn i prosjektet, og hvordan de skal presenteres. Til slutt vil jeg se på kravene til dokumentasjon for at prosjektet skal være pålitelig og gyldig.

4.1 Vitenskapssyn

Det vil være en sammenheng mellom et utvidet syn på kunnskap, slik jeg har beskrevet det i kapittel 3, og synet på vitenskap og forskning. I kapittel 3 redegjorde jeg for at erfaringsbasert læring er viktig for elevenes utvikling av sammensatt, helhetlig yrkeskompetanse. Et utvidet kunnskapsbegrep vil bety at erfaringsbasert utvikling av kunnskap er viktig for å utvikle læreres profesjonskunnskap. (Hiim 2010:177) Dette synet på forskning i læreryrket er fremtredende i aksjonsforskning. (Hiim 2010:46)

Utgangspunktet for denne oppgaven er en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk tenkning. Fenomenologisk tilnærming betyr at jeg ønsker å få kunnskap «*basert på informantenes erfaringer og opplevelser av et gitt fenomen.*» (Høium 2010) Gjennom prosjektet ønsker jeg å få innsikt i elevenes og kollegaenes synspunkter og hvordan de opplever dette skoleåret. Jeg er ikke ute etter å finne en objektiv allmenngyldig sannhet.

Hermeneutisk tenkning betyr at en ser på menneskelige aktiviteter og resultatet av menneskelige aktiviteter som meningsfulle. (Gilje og Grimen 1993:142) At de er meningsfulle betyr at de har en hensikt. «*Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås.*» (ibid) Hermeneutikk defineres som fortolkningslære (Thurén, 2001:41), og dreier seg om hvordan forståelse og mening er mulig.

Utgangspunktet for å forstå andre menneskers handlemåte, vil være de forutsetningene vi har for å forstå dem. Hvis en bestemt type adferd virker uforståelig, er den «*uforståelig i lys*

av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen». (Gilje og Grimen, 1993:148)
Her er det forforståelsen kommer inn i bildet. Jeg har redegjort for min forforståelse i kapittel 2.5.
I hermeneutikken bruker forskeren sin egen forforståelse som et redskap til å fortolke det som skjer.

4.1.1 Dobbel hermeneutikk

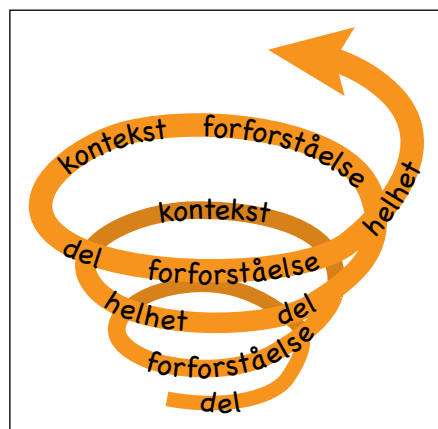
Gilje og Grimen skriver at menneskene tillegger både egne handlinger og egne beskrivelser en mening. (1993:145) I tillegg har mennesker en oppfatning av sin egen identitet og en forståelse av hvordan de selv er. Selv om en elevs egne oppfatninger av seg selv og sine handlinger ikke stemmer med omgivelsenes, vil det allikevel være viktig å forsøke å fortolke og forstå det den bakenforliggende hensikten med handlinger. Dvs. at vi må fortolke noe som allerede er fortolket. Dette kalles dobbel hermeneutikk.

En elevs oppfatning av seg selv som enten klassens klovn, den flinke eller den som ikke får til, vil være avgjørende for hvordan denne eleven handler i mange situasjoner. Å ta med elevens egen fortolkning av egne handlinger, vil gjøre det enklere for oss å forstå hvorfor elever handler som de gjør.

4.1.2 Den hermeneutiske sirkel

Dette leder oss videre til at meningsfulle fenomener alltid må forstås i en sammenheng. De blir forståelige i den konteksten de foregår i. (Gilje og Grimen 1993:153) Den hermeneutiske sirkelen viser til at det er en sirkelbevegelse, eller snarere utvikling i vår forståelse av det vi skal fortolke. Denne bevegelsen skjer ved at forskeren beveger seg mellom en forståelse av helheten og delene av det som skal fortolkes, mellom konteksten og det som skal fortolkes og egen forforståelse og det som skal fortolkes.

Gilje og Grimen sier videre at den hermeneutiske sirkel sier noe om begrunnelser for fortolkninger. (ibid) Når vi skal begrunne f.eks. hvordan vi forstår eller fortolker en handling, må vi begrunne vår forståelse ut fra konteksten. Videre vil også vår forforståelse bidra til fortolkningen. I og med at man er i stadig bevegelse og utvikling, kan den hermeneutiske sirkel også beskrives som en spiral.



Illustrasjon 13. Den hermeneutiske spiral

4.2 Pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi

Forskningsstrategien må alltid velges ut fra hva som er hensikten med forskningen.

Utgangspunktet for prosjektet er lærerkollegiets felles forståelse av at det er sider ved vår opplæring som trenger forbedring. Jeg har beskrevet hva vi ønsker å forbedre i innledningskapittelet. Dette skal jeg beskrive nærmere i neste kapittel hvor jeg presenterer grovplanen for prosjektet. Vi ønsker å gjøre erfaringer med å utarbeide og prøve ut undervisningsopplegg som gir elevene en bedre opplæring innenfor visse fagområder, altså en forbedring av praksis.

Videre står vi overfor utfordringer ved flytting til ny skole, og ønsker å gjøre felles erfaringer med organisering av opplæringen som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse. Situasjonen dette skoleåret gir oss derfor en unik mulighet til å prøve ut endringer, ha felles diskusjoner hvor vi oppsummerer og trekker lærdom, og gjør nye endringer i tråd med erfaringene. En viktig side ved prosjektet vil være å utvikle lærernes profesjonskunnskap gjennom erfaringslæring. Derfor mener jeg aksjonsforskning vil være en god strategi.

Aksjonsforskning er et vidt felt. Forskningstilnærmingen er også brukt på arbeidsplasser, hvor forskere forsker sammen med de involverte for å gjøre forbedringer. Et av flere slike eksempler fra de nordiske landene er et prosjekt hvor en aksjonsforsker samarbeidet med arbeiderne for å utvikle byggeplassen til en læringsarena. (Sannerud 2006) Felles for slike arbeidsplassprosjekter er at forskerne ser på seg selv som samarbeidspartnere i å utvikle kunnskap sammen med aktørene. (Svensson og Nielsen 2006:4) Denne oppgavens avgrensning i forhold til annen type aksjonsforskning, er at den er et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt, og at den foregår i min egen praksis. Jeg tar utgangspunkt i følgende definisjon av pedagogisk aksjonsforskning:

«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv.» (Hiim 2010:18)

Det er ulike retninger innen pedagogisk aksjonsforskning. Felles for dem er at *«lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, i samarbeid med kollegaer, og eventuelt med universitetsforskere. En hovedhensikt er å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelse av lærerprofesjonen.»* (Hiim 2010:93) Jeg skal komme tilbake til noen viktige uenigheter, bl.a. i synet på å forske i egen praksis, senere i kapittelet.

Min tilnærming til aksjonsforskning er strategien slik jeg kjenner den fra avdeling for yrkesfaglærerutdanning på HIAK. Her er aksjonsforskning brukt særlig på masterstudiet i yrkespedagogikk. Utgangspunktet er alltid utfordringer en står overfor som lærer eller ønsker og

visjoner om forbedring av praksis. (Hiim 2010:50) Forskningen blir utført av lærere i samarbeid med kollegaer og elever. Forskningen skal dokumenteres og systematiseres, og til dette trengs det *«faglig og metodisk kompetanse som kan oppnås gjennom utdanning på masternivå»*.

(Hiim 2010:19) Hensikten med forskningen er ikke å finne frem til fasitsvar, men snarere å utvikle eksempler på hvordan aktuelle pedagogiske utfordringer kan møtes. (ibid)

«Taking action» er i følge (McNiff og Whitehead 2009:11) en viktig forutsetning i aksjonsforskning. Dette betyr at vi gjør konkrete tiltak for å skape forbedringer. Denne endringen av praksis må beskrives i forskningsrapporten.

For at prosjektet skal kunne kalles et aksjonsforskningsprosjekt, er en annen viktig forutsetning at det gjøres forskning. Det vil si at det må forklares hvordan man innhenter og analyserer data, for å finne ut om det har blitt en forbedring i tråd med det en ønsker. (ibid)

Videre må en fortelle historien om hva en har funnet ut og hvordan en har gjort det. Dvs. at en skal dele sine erfaringer med andre. (ibid) På denne måten utvikler man eksempler på hvordan man møter yrkespedagogiske utfordringer. Dette er eksempler som andre kan ha nytte av i sitt pedagogiske arbeid, eller i sin aksjonsforskning. Hilde Hiim mener at man *«kan reservere begrepet aksjonsforskning til undersøkelser som blir gjennomført og dokumentert på en forskningsmessig kvalifisert måte, med henblikk på spredning og kunnskapsutvikling generelt»*.

(Hiim 2010:98) I tilfeller hvor man bare er opptatt av å utvikle sin egen profesjonelle praksis, kan man definere dette som aksjonslæring.

Det er imidlertid bred enighet i aksjonsforskermiljøer om at forskningen er kontekstavhengig. (Hiim 2010:20) Dette betyr at de erfaringene man gjorde ikke automatisk kan overføres til en annen situasjon. Målet er ikke å komme frem til en fasit for hvordan man legger til rette for yrkesrelevant opplæring i Medier og kommunikasjon eller hvordan man underviser i en baseskole. Disse pedagogiske utfordringene må til en hver tid tilpasses elever, lærere og rammebetingelser i den gitte situasjonen. Målet er snarere å vise et eksempel på muligheter.

Et viktig prinsipp i pedagogisk aksjonsforskning er at det er et demokratisk samarbeid mellom lærere og elever. De som deltar må få del i hverandres erfaringer, og det er denne delte erfaringen som skal ligge til grunn for demokratiske avgjørelser om utviklingen i prosjektet. (ibid) Dette vil si at jeg forsker sammen med deltakerne i prosjektet. De er aktive og er med på å bestemme både hva vi ønsker å endre og beslutninger som tas underveis i prosjektet. Videre vil oppsummeringen og konklusjonen på hvordan vi kan videreføre erfaringene skje i samarbeid og i diskusjon med de andre. Forskningen blir et samarbeid om å lære, og det blir viktig at alle involverte er klar over at lærerne også lærer underveis, og at elevene opplever at de er med på å utvikle lærernes profesjonskunnskap.

Utgangspunktet er at det skal være et demokratisk samarbeid, men her er det en del momenter det er viktig å problematisere. For det første er ikke lærere og elever likestilt når det gjelder makt. Lærerne har karakteransvar overfor elevene og er håndhevere av bl.a. ordensreglementet. Vi i lærergruppa har diskutert fokuset for prosjektet på forhånd. Vi har allerede en bestemt oppfatning av hvilke temaer det er viktig å fokusere på dette skoleåret. Dette gjør at lærere og elever ikke er likestilt. Det er imidlertid viktig å få til et godt samarbeid med elevene underveis og i oppsummeringen. Det blir viktig at vi er lydhøre for å endre fokus i løpet av skoleåret hvis det viser seg at det er riktig.

I lærerkollegiet vil jeg være den som har mest makt og innflytelse over utviklingen av prosjektet. Det er jeg som vil samle dataene og dokumentere prosessen. Det er også jeg som har hovedansvaret for samarbeidet med elevgruppa. Jeg vil foreta alle samtaler og intervjuer. Videre er jeg koordinator på VG2. Å være masterstudent i yrkespedagogikk betyr også at jeg vil bruke mye fritid på dette prosjektet som er min masteroppgave. At jeg er student vil også gi meg mulighet til å diskutere prosjektet med veiledere og medstudenter på HIAK.

Dette betyr at jeg vil bruke mer tid enn mine kollegaer både på jobben og i fritiden til prosjektet. Dette kan bl.a. føre til at jeg er bedre forberedt til team-møtene, har tenkt mer igjennom problemstillinger på forhånd, og på den måten får større innflytelse enn de andre.

Denne skjevheten er det lite å gjøre med. Det er imidlertid viktig å være klar over den, og at det i stor grad vil være mine perspektiver som ligger til grunn for beskrivelsen av utviklingsarbeidet. Det blir også viktig underveis i prosjektet å tilstrebe en mest mulig demokratisk prosess. Dette er det jeg som leder av prosjektet som må ta et spesielt ansvar for. Dette vil stille store krav til meg både faglig og personlig. I tillegg til at jeg må bruke metoder for å sikre at vi lærer det vi ønsker av prosjektet, må jeg også være nærværende og åpen. Dette blir også lagt vekt på av aksjonsforskere som Heron og Reason, som mener at personlige ferdigheter er viktig for å gjøre gode undersøkelser. De mener at man må være *«åpen for folk, for verden og for ulike oppfatninger.»* (Hiim 2010:163)

4.2.1 Å forske i egen praksis

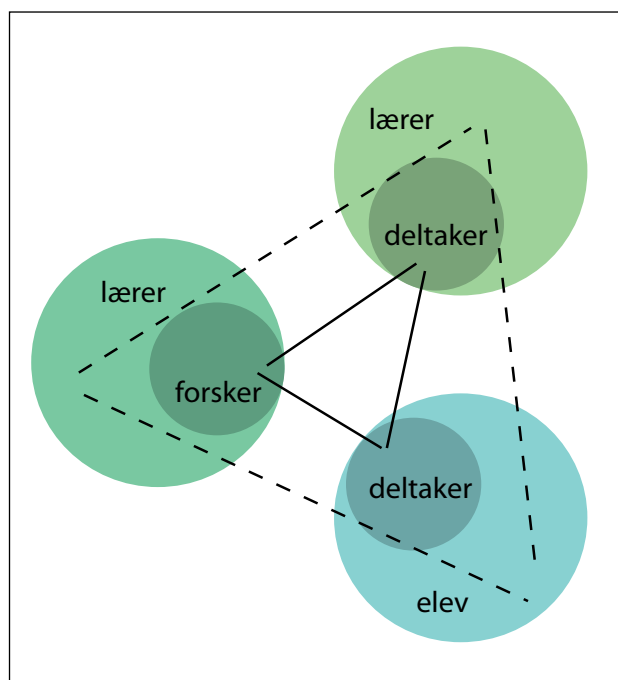
Forskning i egen praksis blir en viktig del av dette prosjektet. Som jeg skrev innledningsvis i kapitlet er det ulike syn, også innen aksjonsforskning på å forske i egen praksis. En innvending er at lærerne mangler kompetanse som forsker. Det er et syn som bl.a Tom Tiller representerer. (Hiim 2010:180) Jeg kan forstå denne innvendingen, men er enig med Hilde Hiim i at dette er en praktisk innvending som kan møtes med relevant forskerutdanning. Jeg mener at utdanningen på

masternivå i yrkespedagogikk gir en god opplæring i kravene til dokumentasjon og systematisering i aksjonsforskning.

McNiff og Whitehead (2006:8) mener at det er en styrke for forskningen at den foretas av de det gjelder. Det er lærerens profesjonelle utførelse av læreryrket som er utgangspunktet for det man mener det er viktig å forske på. Forskeren er en del av omgivelsene det skal forskes på, og egen forforståelse vil være en ressurs. Videre sikrer det at forskeren kjenner praksisfeltet. I og med at hensikten er å forbedre praksis, vil også forskeren være drivkraften til å gjøre forbedringer innenfra, i takt med en endret forståelse.

Et annet problem som jeg ser er at man kan ta ting i sin egen hverdag for selvsagt. Det kan være praksis i lærerkollegier som noen som kom utenfra ville stilt spørsmål ved. Slike ting i kulturen ved en skole eller ved en avdeling er det heller ikke sikkert verken de andre lærerne eller elevene reagerer på. Man venner seg til en kultur, og tror det må være slik. Jeg mener at det er en fordel å være masterstudent samtidig som jeg forsker i egen praksis. Både diskusjoner i læringsgruppa, veiledning og forelesninger kan bidra til å vise alternative handlemåter, og kan avdekke svakheter ved egen forståelse og fortolkning. Dette skoleåret er det en ny lærer i kollegiet på VG2. Han har jobbet som medielærer ved en annen skole. Han kan også bidra til å stille nyttige spørsmål ved handlemåter og tankegang som vi andre kanskje tar for gitt.

Som forsker i egen praksis vil det ikke være noe skille mellom når jeg er forsker og når jeg er lærer. Jeg vil være begge deler hele tiden. Cato Wadel beskriver dette som at forskerrollen er



Illustrasjon 14. Her vises samhandling og interaksjon mellom deltakerne i deres ulike roller i et aksjonsforskningsprosjekt. Illustrasjonen er utarbeidet med utgangspunkt i illustrasjon hos Wadel 1991:33

inngjerdet i en annen rolle. (Wadel 1991:33)

Se illustrasjon 14. Selv om denne modellen er utviklet for antropologisk feltstudier, mener jeg at den også forteller meg at jeg hele tiden har to roller, og at jeg må bestrebe meg på å forsøke å ha fokus på begge.

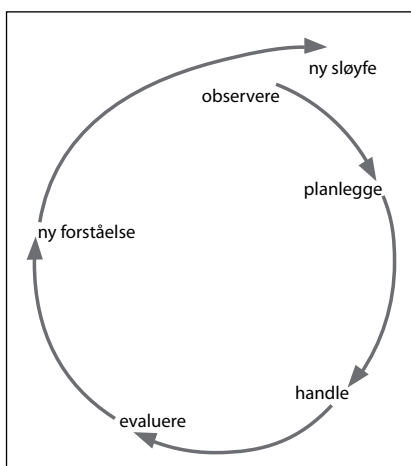
Denne doble rollen betyr også at jeg sannsynligvis vil ha et annet syn på elevene dette skoleåret enn jeg vanligvis har. I år er de ikke bare elever. De er også samarbeidspartnere. Dette betyr at de sannsynligvis vil oppleve at de blir tatt mer på alvor, at de får en annen rolle og at de blir sett på en annen måte. Dette vil være en faktor som vil prege forholdet mellom meg og elevene dette skoleåret.

I kraft av min rolle som lærer vil jeg være til stede og påvirke det jeg forsker på. Min væremåte, undervisning og veiledning vil påvirke de andre og dermed resultatet. Det er viktig å være klar over at konteksten hadde vært annerledes hvis en annen lærer hadde ledet et lignende prosjekt. Som jeg har skrevet tidligere er aksjonsforskningen situasjonsavhengig, og resultatene kan derfor ikke overføres direkte fra en situasjon til en annen.

En av aksjonsforskningens målsetninger er at lærere utvikler profesjonskunnskap gjennom refleksjon over egen praksis. Lærere har stor innflytelse på elevenes opplevelse av skolehverdagen. Aksjonsforskning kan være en måte å bli mer klar over sin egen væremåte og dermed innflytelse. Å være deltakende observatør i sin egen praksis krever at man må være det Cato Wadel kaller «*sosiolog på seg selv*». (Wadel 1991:21) «*En må stadig analysere sin egen adferd og sine egne kulturelle verdier.*» (ibid)

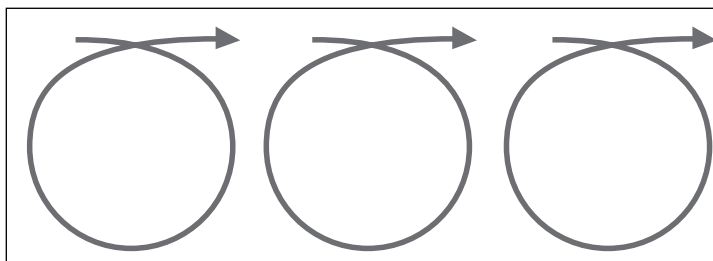
4.2.2 Endring og bedring av praksis.

Aksjonsforskningens utgangspunkt er et ønske om endring, om forbedring av praksis. I prosjektet vil vi prøve ut endringer i praksis. Vi erfarer hvordan endringene fungerer, oppsummerer og reflekterer, og gjør nye endringer i tråd med det vi mener er riktig. Gjennom aksjonsforskningen utvikles det ny kunnskap om hvordan praksis kan forbedres. Denne nye profesjonskunnskapen fører igjen til endring i praksis, som igjen blir gjenstand for nye undersøkelser, ny kunnskapsutvikling, og nye endringer. Gjennom slike aksjonsforskningsløyper, vil en stadig gjøre forbedringer av praksis, samtidig som lærerens profesjonskunnskap øker. Se Illustrasjon 15 og 16.



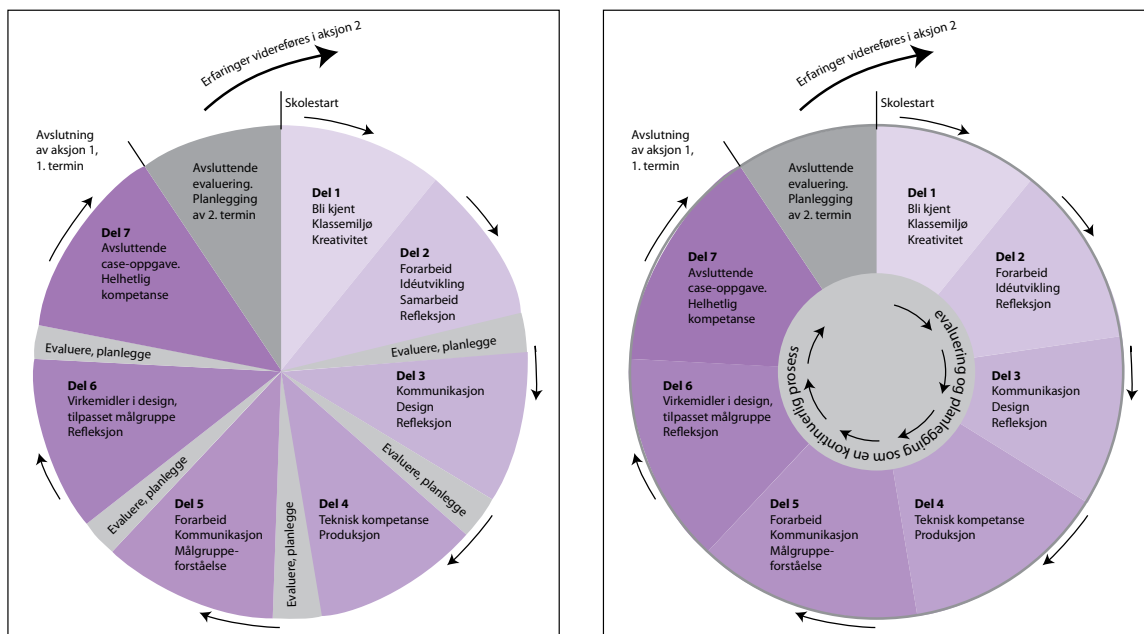
Illustrasjon 15, til venstre. En aksjonsforskningsløyfe. Begge illustrasjoner er utarbeidet etter illustrasjoner hos McNiff og Whitehead. (2006)

Illustrasjon 16, under. En rekke av slike sløyfer, som kan utgjøre et aksjonsforskningsprosjekt.



Det er imidlertid viktig å være klar over at oppsummeringen og refleksjonen i liten grad skjer i egne perioder. Skoleåret går sin gang, refleksjonen og planleggingen av nye perioder kan ikke løsrives fra den daglige arbeidsprosessen, men vil skje fortløpende, og må ses i sammenheng med praksis. Hilde Hiim mener at det er en fordel at refleksjon, vurdering og planer ikke løsrives fra

selve arbeidsprosessen. På den måten sikrer man at man ivaretar et helhetlig syn på kunnskap. (Hiim 2010:164) I innledningskapittelet presenterte jeg en illustrasjon som viser gangen i den første aksjonen, slik vi forestiller oss den. Jeg har modifisert illustrasjonen, i lys av forståelsen av at refleksjon og planlegging må skje samtidig som den daglige arbeidsprosessen.



Illustrasjon 17. Justering av forståelsen for prosjektets utvikling i aksjon 1

Aksjonsforskning vil ofte avdekke behovet for systemendringer. Endringer vi har gjort i timeplanstruktur har jeg allerede beskrevet i grovplanen. Her har jeg også beskrevet hvordan vi vil omdisponere bruken av rom. En viktig forutsetning for å få til dette er at ledelsen ved skolen stiller seg positiv til prosjektet. Hilde Hiim beskriver denne formen for systemendring som «*organisasjonsutvikling som foregår nedenfra i organisasjonen og oppover*». (Hiim 2010:83) Utviklingen i prosjektet vil vise om det avdekkes nye behov for endringer, som kanskje ikke er mulige å få til innenfor de rådende rammebetingelsene. Selv om dette vil oppleves som frustrerende, vil det være nyttig å avdekke behovene slik at de blir synlige.

4.2.3 Utvikle felles praksisteori.

Gjennom prosjektet vil vi utvikle begreper, les teori, gjennom praktiske erfaringer og gjennom refleksjon over praksis. Aksjonsforskning står for et syn på teori som noe som er en del av, og som kommer til uttrykk gjennom praksisen vår. (McNiff og Whitehead 2009:10) Denne praksisteorien utvikler vi gjennom erfaringslæring og refleksjon som jeg har beskrevet i kapittel 3. Refleksjon gjør oss bevisst på vår egen praksisteori. Denne teorien er dynamisk, og vil utvikle seg når vi er i utvikling.

I dette prosjektet blir felles oppsummeringer og refleksjon over erfaringene vi gjør viktig. Dette gir oss en unik mulighet til å utvikle praksisteori i fellesskap. De ukentlige lærermøtene blir en viktig arena for dette.

Hilde Hiim mener at for å forstå profesjonelt lærerarbeid må en studere lærerens dagligdagse praksis. En hovedhensikt med dette er å «gjøre læreres yrkespraksis og forståelse eksplisitt». (Hiim 2010:254) Gjennom prosessen vil vi utvikle «profesjonelle begreper om yrkesutøvelse». (Hiim 2010:255)

En viktig forskjell på aksjonsforskning og annen type forskning på utdanning, er at det er lærernes perspektiv som ligger til grunn for forskningen. Dette betyr videre at resultatene man kommer frem til oppleves som viktige for utførelsen av læreryrket. Resultater fra mer konvensjonell forskning oppleves ikke alltid som relevante for vanlig lærerarbeid. (Hiim 2010:100) Dette var også noe av utgangspunktet for den britiske praksisbaserte lærerforskningen, East Anglia-tradisjonen. Aksjonsforskningen på HIAK er inspirert bl.a. av denne tradisjonen. (Hiim 2010:21)

Selv om vi ikke kan overføre erfaringene vi gjør dette skoleåret direkte til den nye skolen, til nye undervisningssituasjoner, og nye elevgrupper, vil vi gjøre erfaringer med hvordan vi takler utfordringer, og hvordan vi går frem for å gjøre endringer som bygger på erfaringer og refleksjon over praksis. Vi vil gjøre nye erfaringer med å tilpasse opplæringen den enkelte elevs nivå, interesser og planer for videre utdanning. Vi vil også gjøre erfaringer med å organisere opplæringen på en måte som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse. Dette mener jeg vil være nyttig for lærerkollegiet som et hele, og for alle lærerne som er med i prosjektet.

4.2.4 Praktiske eksempler.

I pedagogisk aksjonsforskning slik jeg kjenner den fra HIAK (Hiim 2010) er det også et viktig prinsipp at man skal dokumentere aksjonsforskningen på en måte slik at den kan være et nyttig eksempel for andre. Som jeg har understreket tidligere vil ikke vi komme frem til noe svar, eller en fasit, snarere et «*profesjonelt eksempel*» (Hiim 2010:51)

Mitt eksempel kan være nyttig lesning for andre som ønsker å bruke aksjonsforskning til å forske i egen praksis. Selv har jeg under masterstudiet lest andre masteroppgaver som har brukt aksjonsforskning som strategi (Hjerpaasen 2010, Ekelund 2005) Selv om dette har vært prosjekter fra helt andre lærerkollegier og elevgrupper, har det vært nyttig for meg å lese om disse masterstudentenes tilnærming til, og bruk av aksjonsforskning.

Jeg mener at det er viktig å dokumentere eksempler på hvordan man møter yrkespedagogiske utfordringer. Lærere og lærerkollegier stilles ofte overfor store krav til omstilling. Å vise et

eksempel på hvordan vi som lærerkollegium og elevene takler en omstilling kan være nyttig for andre i samme situasjon. Andre kan ha nytte av å lese om hvilke utfordringer vi har stått overfor, hvordan lærere og elever har opplevd dem, hva vi har gjort, og hva vi har lært i prosessen.

Videre mener jeg det er viktig å vise eksempler på hvordan man organiserer meningsfull og yrkesrelevant opplæring i brede utdanningsprogram. Noen av eksemplene på hvordan vi utvikler temabaserte oppgaver kan brukes som inspirasjon både på andre MK-skoler og i andre utdanningsprogram.

4.2.5 Etske betraktninger

Det er viktig at jeg tenker igjennom hvilke moralske problemer som kan oppstå underveis i prosjektet. Selv om jeg i starten av prosjektet ikke til fulle kan overskue de dilemmaene jeg kan bli stilt overfor underveis, er det allikevel nyttig å ha tenkt gjennom mulige etiske problemstillinger på forhånd. Dette kan bidra til at jeg er i stand til å foreta kvalifiserte valg der og da.

«Faglige etiske regler for samfunnsvitenskapelig forskning og filosofiske etiske teorier tjener som rammer for refleksjon rundt de spesifikke etiske avgjørelsene som skal treffes.»

(Kvale 2001:66) Etske regler kan sjelden gi fullstendige svar på hvilke vurderinger jeg som forsker må foreta underveis i prosjektet. (ibid) De gir derimot retningslinjer som det er nødvendig at jeg vurderer i forhold til de konkrete situasjonene jeg vil stå overfor i løpet av prosjektet. (ibid)

Det er tre viktige etiske regler for forskning på mennesker. (ibid) Selv om jeg forsker med og ikke på, mine elever og kollegaer, vil disse reglene også være viktige for meg å følge. De tre er: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke vil si at alle informeres om hensikten med prosjektet på forhånd. At det er frivillig å delta, og at man kan trekke seg underveis, vil ikke gjelde i samme grad i aksjonsforskning som i andre kvalitative undersøkelser. Det vil ikke være mulig for en elev eller en lærer å trekke seg ut underveis. Den eneste muligheten vil være hvis man bytter skole eller jobb. Det vil derimot være mulig å ikke svare på spørreskjemaer eller delta i intervjuundersøkelsene. En situasjon hvor flere av deltagerne skulle ønske å trekke seg underveis, vil måtte føre til at hele prosjektet må revurderes. Enten må det avsluttes, eller det må endres og få en form som deltagerne ser nytten av og ønsker å delta i.

Konfidensialitet betyr at det ikke skal offentliggjøres personlige data som gjør at enkeltpersoner kan gjenkjennes, uten at vedkommende har gitt samtykke til det. Jeg vil ikke bruke navn på lærerne eller elevene, hvis ikke det er spesielt viktig. Da må vedkommende også mene at det er viktig og ønskelig å stå frem med navn. Ellers har jeg informert om at alle lydopptak og annen personlig informasjon blir slettet når rapporten er levert. Jeg har også informert om hvordan

materialet blir oppbevart under arbeidet med prosjektet, og at ingen andre enn meg vil ha tilgang til rå-dataene. Videre har jeg informert om at ikke noe av det som sies under elevsamtaler, i intervjuer eller i andre fortrolige samtaler skal bringes videre til andre uten at den som sier det ønsker det.

Jeg ser at det kan være motsetninger mellom at ting som blir sagt i fortrolighet kan være viktige for å belyse mangfoldet i prosjektet, og hensynet til den enkeltes behov for konfidensialitet. Her er det mitt ansvar å ikke misbruke den fortroligheten som kan oppstå under f.eks. en intervjusituasjon. Hvis jeg står overfor slike dilemmaer underveis i prosjektet, vil jeg forsøke å redegjøre for hvilke hensyn jeg tar, og hvorfor det er nødvendig å utelate viktige data fra presentasjonen.

Konsekvenser. Det er også viktig at alle er klar over både fordeler og ulemper ved å delta. Ulemper ved prosjektet kan være at det vil være tidkrevende. Både møter, spørreundersøkelser, samtaler og intervjuer er tid som deltakerne kunne ha brukt til noe annet. I og med at dette er et felles prosjekt, som alle opplever at de har interesse av, vil det sannsynligvis være slik at fordelene kan oppveie ulempene. Lærerkollegiet har en felles interesse av prosjektet. Dette er utgangspunkter for at det blir satt i gang. Elevene vil oppleve at de får større innflytelse enn de er vant til på sin skolehverdag.

4.3 Hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og tolkning av data

I dette kapittelet skal jeg forklare hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for innsamling, presentasjon og tolkning av data. Jeg har forklart hva som menes med hermeneutikk tidligere i dette kapittelet. Her skal jeg beskrive hvordan denne forståelsen har betydning for hvordan jeg behandler data i prosjektet.

Winter har utarbeidet seks hermeneutiske prinsipper til bruk for behandling av data i aksjonsrettet forskning. (Winter i Hiim og Hippe 2001) Prinsippene belyser sammenhengen mellom det vitenskapssynet som ligger til grunn i aksjonsforskning, og valg av forskningsmetode og datainnsamling. De henger nøye sammen, og er til dels overlappende. Jeg har redegjort for vitenskapssyn i begynnelsen av dette kapittelet. Her vil jeg presentere prinsippene, og hvordan jeg vil bruke dem i mitt prosjekt.

4.3.1 Reflektiv kritikk

Dette innebærer en forståelse av at det er ulike tolkninger av virkeligheten, og at jeg som forsker må tilstrebe at flest mulig syn kommer frem. Dette gjelder særlig når det er syn som avviker fra mitt eget, fordi dette bidrar til å sette kritisk søkelys på egen forforståelse og egne tolkninger. Det innebærer også å fokusere på ulikheter i oppfattelser, i stedet for å lete etter likheter. Ulikheter i deltakernes synspunkter er viktig for å gi et allsidig bilde av prosessen.

Dette betyr at jeg må tilstrebe, både i innsamling og presentasjon av dataene, å velge metoder som gjør at jeg sikrer at mangfoldet i synspunktene og opplevelsene kommer frem.

4.3.2 Dialektisk kritikk

Dette innebærer å se ting i sammenheng, og forstå at når man gjør endringer på et nivå, vil dette påvirke andre. Dette betyr at min presentasjon av lærestoffet og oppgavene, og min holdning til elevene, vil påvirke deres arbeid og deres læring. Det betyr også at elevene gjensidig påvirker hverandre.

De elevene som vi samarbeider med i dette prosjektet vil bli utsatt for større oppmerksomhet enn de er vant til. De vil sannsynligvis også oppleve større grad av medbestemmelse dette skoleåret. Kanskje opplever de at de blir tatt mer på alvor. Dette kan påvirke deres forhold til meg, deres syn på skolen og deres læringsutbytte. Dette vil også påvirke deres tilbakemeldinger hele veien i prosjektet.

I tillegg innebærer det å se nødvendighetene av å endre planer underveis. Når vi har avsluttet aksjon 1, 1. termin, og skal planlegge 2. termin, må vi vurdere de erfaringene vi har gjort, og gjøre endringer basert på disse. Det betyr også at vi må oppsummere hver del i aksjonene, og gjøre justeringer i tråd med erfaringene vi gjør underveis.

4.3.3 Samarbeid

Dette innebærer at en ser på ulike syn og interessenmotsetninger som en mulighet for utvikling. Det er viktig at alle syn kommer frem, og at deltakerne i prosjektet lytter til hverandre. Dette gjelder både elever og lærere. Det blir viktig å være fokusert på dette i møter og samtaler, men også i presentasjonen av skriftlig dokumentasjon.

Elevenes forslag til endringer og forbedringer må ses på som konstruktive bidrag til utvikling av bedre opplæring. Det er viktig at elevene erfarer at deres meninger blir hørt, og at deres forslag blir tatt hensyn til i det videre læringsarbeidet. På den måten lærer de at det er viktig å engasjere seg, og komme med forslag til forbedringer og endringer. Elevene har mulighet til direkte læring om demokratiske prosesser gjennom å delta i et aksjonsforskningsprosjekt.

På samme måte er det viktig å fokusere på et godt samarbeid lærerne i mellom. Det må fokuseres på at felles erfaringer og refleksjon kan bidra til å skape felles læring og utvikling, og nye muligheter for endring og forbedring.

Det er viktig å være klar over at et så tett samarbeid som vi legger opp til, kan bli vanskelig. Sannsynligvis vil vi oppleve at det er lett å enes og samarbeide om noe, mens i andre spørsmål vil synene stå steilt mot hverandre. Det blir viktig å forsøke å behandle uenighet på en konstruktiv måte.

4.3.4 Risiko

Dette innebærer at jeg må være klar over at et slikt prosjekt er uforutsigbart, og at jeg ikke vet på forhånd hvordan utviklingen vil være. Jeg må være åpen for at det skjer ting underveis, som gjør det nødvendig å endre planene. Men det betyr også at jeg må være åpen for at resultatene vil bli annerledes enn forventet.

Jeg går til dette prosjektet med en forforståelse og noen visjoner om hvordan opplæringen kan gjøres bedre. Risikoen for å bli skuffet over resultatet, eller oppfatte prosjektet som mislykket er klart til stede. Det er viktig å være klar over at prosjektet kan innebære en «risiko» for at det jeg oppdager kan føre til at jeg endrer egen forståelse, som igjen må føre til at jeg endrer handlemåte.

4.3.5 Pluralistisk struktur

Dette innebærer at man ikke søker konsensus, og leter etter et riktig syn på f.eks. når elevene lærer best. Å finne forskjeller i elevenes oppfatninger og opplevelser, må derimot ses som et bidrag til å kunne utvikle undervisningsopplegg og modeller som passer for forskjellige elever.

Det er derfor viktig å sikre at forskjellige stemmer kommer til orde, og ikke oppleve det som et problem at elevene ikke er enig seg i mellom. Det er viktig å huske at man ikke skal forsøke å finne kun et svar.

4.3.6 Teori-praksis-transformasjon

Dette innebærer at man ser at teori og praksis gjensidig påvirker hverandre i en endringsprosess. Endring i handling vil føre til en endring i forståelse, som igjen vil føre til en endring i praksis... og slik vil det fortsette i en vekselvirkning, uten at det er noe mål å definere om det er endringene i handling eller forståelse som er viktigst.

Dette betyr at arbeidet med prosjektet startet som en endring i praksis, ut fra de erfaringene vi har gjort, og ut fra de endringene vi blir nødt til å gjøre når vi flytter til ny skole. De erfaringene vi nå vil gjøre, vil føre til en endring i forståelsen av hvilke metoder og hva slags organisering som

gir god opplæring. Dette vil igjen føre til endringer i den praktiske opplæringen, osv., osv. Denne forståelsen vil også føre til at en aldri vil være i «mål», men ser at utviklingen av samfunnet, skolene og yrkene, og menneskene som deltar, betyr at det er behov for stadig endring og utvikling av både teori og praksis.

4.4 Innsamling av data

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva som skal være datagrunnlaget i prosjektet. Målet med prosjektet er å komme frem til en god opplæringsmodell for meningsfull og yrkesrelevant opplæring på MK. Denne målsetningen må være styrende for hva som er relevante data.

Både lærere og elever er deltakere i prosjektet, og det blir viktig å få frem deres synspunkter og erfaringer. Jeg vil bruke alle lærerne som er involvert i prosjektet. I og med at felles planlegging, oppgavelaging og diskusjoner på teammøtene danner grunnlag for prosjektet, er vi alle en del av det, og alle vil ha viktige bidrag.

Det blir de 19 elevene jeg er kontaktlærer for og som vi samarbeider med i prosjektet, som blir hovedkildene for å samle inn data i elevgruppa. Det vil være disse elevene jeg henviser til når jeg skriver f.eks. elevarbeider. De andre elevene jobber under samme forhold som «mine» 19 hele skoleåret. Disse elevenes «stemmer» vil komme frem under deltakende observasjon og vil være et tema på teammøtene. Men det er viktig å være klar over at deres erfaringer ikke blir en del av prosjektet på samme måte som erfaringene de 19 gjør.

Videre er viktig å reflektere over at noen av erfaringene og oppsummeringene kanskje kunne blitt annerledes hvis det hadde vært en annen gruppe elever jeg hadde vært kontaktlærer for. Dette er betraktninger som er viktige å ha med seg når vi skal vurdere hvordan erfaringene fra dette skoleåret kan brukes til videre pedagogisk utviklingsarbeid. Det er viktig å aldri glemme at aksjonsforskning er kontekstavhengig.

Jeg vil bruke metodetriangulering i datainnsamlingen. *«Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkt, og problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder og data.»* (Grønmo, 2004 i Røykenes 2006:4). På denne måten får en et mer komplett bilde av det som undersøkes.

En hver metode for datainnsamling vil ha styrker og svakheter. Disse vil jeg redegjøre for etter hvert som jeg beskriver metodene. Ved å bruke metodetriangulering i datainnsamlingen, blir det mulig å sikre at ikke svakheten ved en metode gjør at viktige data går tapt.

Jeg vil for det meste bruke kvalitative data. Kvalitative data sikrer at mangfoldet av opplevelser og synspunkter kommer frem. Dette er viktig fordi målsetningen med opplæringer

er at den skal tilpasses den enkelte elev. Derfor blir hver elev sine opplevelser viktig, ikke bare flertallet. Synet på kvalitative data henger sammen med den fenomenologiske tilnærmingen jeg gjorde rede for innledningsvis i dette kapittelet.

Noen ganger vil jeg også benytte meg av kvantitative data. Jeg mener at det kan være interessant å vise til tall og antall i gitte situasjoner, selv om tallene ikke forteller noe om elevenes opplevelser. Eksempler på kvantitative data er karakterer. Det kan også være interessant å se på antall elever som mener noe i gitte situasjoner. Kvalitative data kan fortelle meg om bakgrunnen for meningene. Selv om kvalitative data blir det viktigste i prosjektet, mener jeg det er viktig å ikke utelukke at det kan være nyttig å kombinere kvantitative og kvalitative data.

Metodetriangulering kan føre til at funnene ikke stemmer med hverandre. En nærliggende forklaring på dette, «*kan være at fenomenet er mer komplekst enn tidligere antatt*». (Røykenes, 2006:11). Det er ikke nødvendigvis slik at den enkelte deltaker i prosjektet vil mene det samme gjennom hele skoleåret, eller fra uke til uke. Deltakerne kan være preget av spesielle hendelser, og kan derfor uttrykke noe i et refleksjonsnotat, og noe annet i en samtale. At funnene ikke stemmer overens kan bidra til å styrke forståelsen av at menneskelige opplevelser er komplekse, og vanskelig kan plasseres i et rigid skjema.

4.4.1 Planer, oppgaver og undervisningen

Dette tar jeg med for å utdype målet og innholdet i hver del av opplæringen. Her beskriver jeg hver periode slik at det går frem hva som er målet med opplæringen, hvordan vi planlegger perioden, hva slags undervisningsopplegg vi lager og hvordan vi presenterer oppgaver og lærestoff for elevene. Hvis vi gjør endringer i forhold til grovplanen vil det også bli forklart her. Både planer, oppgaver og undervisningsopplegg vil bli utarbeidet av lærerne i fellesskap. Det vil være forskjellige lærere som har hovedansvar for opplæringen og å lage oppgaver i de ulike periodene, men vi vil diskutere alle oppgaver, planer og fokus for opplæringen på team-møtene. På den måten vil undervisningsoppleggene bli et uttrykk for vår felles forståelse.

Det vil være felles planlegging på team-møtene, referater fra møtene og mine opplevelser og fortolkninger som er utgangspunkt for denne delen av datainnsamlingen. Selv om jeg presenterer felles planer vil det være mine perspektiver som ligger til grunn for beskrivelsene. Dette betyr at en annen som skulle beskrive det samme kunne vektlagt det annerledes. Der hvor det er uenighet blant lærerne er det viktig at jeg presenterer andre synspunkter for å få frem større bredde.

4.4.2 Deltakende observasjon og lærerlogg

I og med at aksjonsforskning betyr å forske på egen praksis, vil dokumentasjon av hva jeg gjør og opplever bli viktig. Hovedfokus for min observasjon som aksjonsforsker vil bli å forsøke å få et bilde av utviklingen i prosjektet. Viktige spørsmål vil være hvordan opplæringen fungerer i forhold til det som er hovedfokus i perioden. Hva gjør elevene, hvordan jobber de med oppgavene og hvordan samarbeider de. Hva ser ut til å være spesielt vanskelig for noen elever. Det blir viktig å forsøke å få med mangfoldet i det som skjer, og forsøke å forstå det. Fokus må hele tiden være på at datainnsamlingen skal belyse problemstillingen.

I denne delen vil jeg også beskrive hva jeg gjør i f.eks. veiledning av enkeltelever, og hvordan jeg reagerer på forskjellige situasjoner. I kapittel 4.2.1 beskrev jeg hva det vil si å forske i egen praksis, og at det ikke vil være noe skille mellom når jeg er forsker og når jeg er lærer. Dette betyr at jeg vil være deltagende og handlende hele tiden, og at jeg vil beskrive min egen handlemåte og egne reaksjoner som lærer og kollega i det daglige arbeidet

Det kan også være hendelser som jeg anser som uvesentlige, som en annen mener har stor betydning. Både i fokus for observasjonen og i fortolkningen av hendelser vil jeg være preget av min for forståelse. Jeg vil observere mer enn jeg skriver ned, og det kan være en fare for at min vektlegging fører til at viktige data går tapt. Det er fokuset på målsetningen med prosjektet som må være styrende når jeg gjør utvelgelser. Det vil også skje ting som jeg ikke legger merke til og når jeg ikke er til stede.

Diskusjoner med kollegaer både på team-møtene og mer uformelt vil være viktige for å få en bedre forståelse av egne observasjoner og fortolkninger. Allikevel vil det til syvende og sist være mine betraktninger og opplevelser som kommer til uttrykk i disse bolkene.

Det er også viktig å være klar over at hvordan jeg opplever arbeidet og den daglige situasjonen, vil gi seg utslag i hvordan jeg oppfører meg og behandler elevene. Dette vil igjen påvirke deres opplevelser av hva som skjer. Det blir en utfordring å forsøke å bli mer klar over min egen påvirkning i løpet av prosjektet.

Jeg vil føre logg dette skoleåret. Jeg ønsker derimot ikke å pålegge noen av mine kollegaer å gjøre det samme. Deltakelse i prosjektet betyr allerede et merarbeid for samtlige av de andre lærerne. Jeg synes derfor ikke det er riktig å pålegge dem enda mer arbeid.

Min loggskrivning har to hovedhensikter. Den ene er å skrive ned hendelser og betraktninger slik at jeg husker hva som skjedde og hvordan jeg reagerte i den spesielle situasjonen. I og med at prosjektet strekker seg over nesten et helt skoleår, vil det være fare for at jeg ser på situasjoner og hendelser annerledes i ettertid. Den andre hensikten er å bli mer bevisst på hva som skjer og de valgene jeg gjør. Jeg ser på skrivning som en god metode til å reflektere over egne erfaringene.

4.4.3 Elevenes logger og refleksjonsnotater

Vi ønsker at elevene skal skrive logger når de jobber med større oppgaver. Det er viktig at elevene forsøker å sette ord på opplevelsene de har under arbeidet, og at de forsøker å begrunne og reflektere over de valgene de gjør underveis. I refleksjonsnotatet skal de oppsummer og reflektere over valgene og læreprosessen i ettertid. I kapittel 3.8 gjorde jeg rede for begrepet «*refleksjon i og over handling*», (Schön 2001) og hvorfor vi mener at dette er viktig for utvikling av yrkeskompetanse.

Ut fra erfaring vet vi at noen av elevene skriver loggene bare som en beskrivelse av hva de gjør. Disse loggene vil ikke være like verdifulle ut fra det som er det overordnede målet med datainnsamlingen. Det er viktig at elevene forstår hensikten med loggen, og at de erfarer at loggskrivning er en del av læreprosessen. Derfor skal de skrive den for seg selv, og ikke for læreren. Det kan være en fare for at elevene overrapporterer positivt i loggene. De vet at loggene blir lest av lærerne, og selv om noen kaster bort mye tid på å følge med på vennene sine på facebook, kommer ikke dette frem i loggene.

Av erfaring vet vi at noen elever vegrer seg for å være selvkritiske. En eller annen gang har de fått en forståelse av at det er best å rapportere at de er fornøyd med egen arbeidsinnsats og eget produkt. Vi forsøker å legge vekt på at de viser liten fagkompetanse når de skriver at de er veldig fornøyd og har gjort sitt beste, når hverken arbeidsprosessen eller det ferdige produktet viser at de har god måloppnåelse i forhold til målet for opplæringen. På samme måte som med loggene, kan det være en fare for at elevene overrapporterer positivt.

Målet med prosjektet må være styrende i forhold til utvelgelsen av logger og refleksjonsnotater. Det er også viktig for meg å huske å få frem et mangfold av stemmer og opplevelser.

4.4.4 Elevenes arbeider

Prosjektets målsetning er at elevene skal lære relevant yrkeskompetanse. Det vil derfor være relevant å vurdere elevenes arbeider ut fra yrkesfaglige standarder. Elevene kan imidlertid ha lært mye av arbeidet med en oppgave, som ikke gir seg direkte utslag i et godt sluttprodukt. Det er derfor viktig å ha med elevenes dokumentasjon av arbeidet underveis som en del av dette datagrunnlaget.

Planer for arbeidet, skisser, research og annet forarbeid er like viktige som selve sluttproduktet. Det blir viktig å se på arbeidene til den enkelte elev, og se hvilken utvikling arbeidene kan fortelle om for den enkelte.

4.4.5 Klassemøter/ klassens time

Vi vil ha klassens time en gang i uka. Disse møtene blir brukt til informasjon, tilbakemeldinger og diskusjoner om planer og ting som angår elevenes skolehverdag. Det er også mulig for elevene å ta opp ting de ønsker. Det vil variere om det er ting som angår prosjektet eller om det er andre temaer som blir tatt opp. Hvis det ikke er noe hverken jeg eller elevene ønsker å ta opp, vil timene bli brukt til relevante temaer knyttet til oppgavene elevene jobber med.

Under arbeidet med oppgave 3 i masterstudiet brukte jeg også klassemøter som en del av datagrunnlaget. Erfaringene fra disse møtene var at det var de sterkeste elevene som tok ordet og la frem sine synspunkter. Disse ble ikke motsagt av de andre elevene selv om mange var sterkt uenige. Klassemøtet kunne gi et galt bilde av stemningen i klassen. Det tause flertallet kom ikke frem med sitt syn. Vi fikk derfor ikke den diskusjonen og felles refleksjonen jeg hadde håpet. Jeg er derfor klar over at en diskusjon i klassen ikke nødvendigvis vil være representativ for det alle elevene mener.

4.4.6 Diskusjoner, planlegging og oppsummeringer i lærerteamet

Vi vil ha møter i lærerteamet minst en gang hver uke. Diskusjoner og vedtak fra disse møtene vil fortelle om hvordan lærerne opplever arbeidet med prosjektet, og hvordan erfaringene brukes til videre planlegging.

Det er viktig å få frem mangfoldet av synspunkter blant lærerne, og det er viktig at jeg passer på å være lydhør de gangene kollegaer ikke mener det samme som meg. Selv om det til syvende og sist vil være min oppsummering av møtene jeg kan beskrive, vil det være viktig for prosjektets pålitelighet at jeg sikrer at alle kollegaenes synspunkter kommer frem.

4.4.7 Elevsamtaler underveis i skoleåret

Jeg ser på elevsamtaler som en svært god metode for å få en forståelse av enkeltelevens synspunkter og opplevelser av opplæringen. Jeg vil derfor gjennomføre flere elevsamtaler underveis i skoleåret. For å få frem mangfoldet, vil jeg snakke med alle elevene hver gang. Det er viktig å understreke for elevene at disse samtalene ikke er noen vurderingssituasjon, og at det de sier ikke vil ha noen betydning for den formelle vurderingen i fagene. På den måten håper jeg at elevene vil føle at de kan snakke fritt om opplærings situasjonen. Her vil også min personlige kompetanse, og evne til å skape en god og åpen stemning være viktig.

Elevsamtalene må forberedes når jeg har samlet inn data underveis som er relevante å bruke i samtalene. Jeg vil komme tilbake til fokuset for samtalene under beskrivelsen av selve aksjonene.

Disse samtalerne kan ikke defineres som kvalitative intervjuer i ren forskningsmessig betydning. Jeg vil allikevel bruke noen av prinsippene slik de er beskrevet i neste kapittel.

Målsetningen med samtalerne er å få en bedre forståelse for elevenes synspunkter og opplevelser enn det som kommer frem gjennom de andre datakildene. En samtale hvor jeg er lyttende, og hvor elevene oppfordres til å snakke om personlige erfaringer, vil forhåpentlig kunne få frem mangfoldet og forskjeller i elevenes opplevelser.

Selv om elevene føler seg trygge i samtalerne, er det viktig å være klar over at vi ikke er likeverdige i en samtalsituasjon. For det første er jeg en autoritetsperson, og det i seg selv vil kunne prege noen av svarene elevene gir. For det andre vil jeg være mer forberedt og gjennomtenkt i forhold til de spørsmålene jeg ønsker å ta opp. Dette vil også kunne prege samtalerne. Det er viktig at jeg er klar over dette både i forberedelsen, gjennomføringen og oppsummeringen av samtalerne.

4.4.8 Avsluttende kvalitative forskningsintervjuer

Ved slutten av prosjektet, ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer både med de 19 elevene og de fem lærerne som har deltatt i prosjektet. Dette gjør jeg for at hver enkelt deltaker skal få mulighet til å tenke tilbake og oppsummere erfaringene fra et prosjekt som har strukket seg over nesten et helt skoleår. Det vil også være en mulighet for den enkelte prosjektdeltaker til å reflektere over om synspunkter og meninger har endret seg underveis i prosjektet.

Målsetningen med intervjuene er å få et mest mulig nyansert syn på hvordan elevene og lærerne har opplevd opplæringen og organiseringen skoleåret 2009/2010. Gjennom intervjuene ønsker jeg å få prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål belyst på en måte som gir meg en dypere forståelse for deltakernes opplevelser og synspunkter.

Jeg håper at å stille åpne spørsmål og være lyttende i forhold til det intervjupersonen velger å legge vekt på, vil gi meg en god forståelse for de erfaringene og refleksjonen hver enkelt deltaker har gjort. En styrke ved intervjuformen er at den synliggjør variasjonen og mangfoldet av erfaringer. (Kvale 2007:23)

«Det kvalitative intervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å oppleve deres erfaring av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.» (Kvale 2007:17) Min oppgave som forsker blir å tolke *«...meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på.»* (Kvale 2007:39)

Det er viktig å være klar over at temaet for intervjuet er sammensatt og komplekst. Dette kan føre til at intervjupersonene både gir uttrykk for tvetydighet og usikkerhet under intervjuet. (ibid) Videre kan intervjusituasjonen og intervjupersonens mulighet til refleksjon føre til at intervju-

personen endrer sine egne beskrivelser underveis i intervjuet. (ibid) Et annet aspekt er at det skjer en interaksjon mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. (ibid) Det siste betyr at jeg kan innvirke på hvordan intervjupersonen uttaler seg, og hva som kommer frem i intervjuet. Det blir derfor viktig at jeg klarer å skape en god atmosfære, og en situasjon bygd på tillit og ærlighet.

Mine styrker og svakheter som intervjuer

Min styrke som intervjuer er at jeg har god oversikt over temaet for intervjuet. Dette vil gjøre det enklere for meg å forstå hvilke situasjoner intervjupersonene sikter til når de snakker om hendelser underveis i skoleåret. Videre vil jeg forstå hva som menes med faguttrykk. Dette kan også være en svakhet, i og med at jeg allerede kan ha fortolket en situasjon, og på den måten blir mindre lydhør overfor hva intervjupersonen mener. Det kan også være en fare for at jeg ikke klarer å distansere meg tilstrekkelig til å gjøre vurderinger som fører til ny kunnskap.

En annen utfordring er at jeg har klare meninger om temaene for intervjuene. Jeg må passe på at jeg ikke blir så ivrig at jeg begynner å argumentere for mitt syn. Det er også viktig å tenke over at mine reaksjoner på det intervjupersonen sier, kan påvirke utviklingen i intervjuet.

(Kvernmo 2010:72)

«Det kvalitative intervjuets fortrinn er dets åpenhet.» (Kvale 2007:44). Han sier videre at dette fører til at det er mange valg man må ta underveis i intervjusituasjonen, og at det krever kompetanse å avgjøre hvordan man skal forholde seg til nye temaer som kommer opp underveis i intervjuet, som tilsynelatende kan virke som de har lite med temaet å gjøre. Her må jeg rett og slett stole på det jeg vil kalle magefølelsen, i forhold til når og hvordan jeg vil gripe inn og få intervjupersonen tilbake til temaet for intervjuet.

Jeg har liten erfaring med kvalitative intervjuer. Jeg har derimot mange års erfaring med elevsamtaler og veiledningssamtaler med lærerstudenter. Jeg mener at disse samtalene har gitt meg kompetanse i å være åpen og lyttende, og jeg mener at jeg vanligvis klarer å skape en tillitsfull og åpen atmosfære under slike samtaler.

Semistrukturert intervju

Ut fra hva jeg ønsker å få belyst gjennom intervjuene, mener jeg at et semistrukturert intervju vil fungere best. Jeg vil planlegge en intervjuguide med en del nøkkelspørsmål og temaer som jeg ønsker å fokusere på under intervjuet. (Kvernmo 2010:72). Ut fra disse vil jeg be intervjupersonene fortelle om sine erfaringer og synspunkter. Ut fra hva intervjupersonen sier, vil jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Det blir viktig å forsøke å sikre at jeg ikke sitter igjen med ubesvarte spørsmål når intervjuet er over. Dette vil si at en viktig del av tolkningen bør være gjort

når intervjuet er over. (Kvale 2007:79) Det går an å stille «*fortolkende spørsmål*» (ibid) hvis jeg synes at noen av utsagnene er uklare. Det er imidlertid viktig å gjøre dette med forsiktighet, slik at jeg ikke overfører min forståelse til intervjupersonen.

Jeg vil gjøre lydopptak av samtlige intervjuer. På den måten kan jeg konsentrere meg om det som skjer, uten å måtte tenke på at jeg skal ta gode nok notater. Jeg vil allikevel skrive ned en del stikkord underveis, slik at jeg kan følge opp temaer som jeg ønsker at intervjupersonen skal komme tilbake til og utdype.

Intervjuene skal gjennomføres når selve prosjektet er avsluttet. Intervjuguidene må utarbeides når jeg har samlet inn det andre materialet. Jeg vil beskrive både planleggingen av intervjuene og utarbeidelsen av intervjuguidene når jeg presenterer selve intervjuundersøkelsen i kapittel 8.

Transkribering og analyse

Jeg skal foreta i alt 25 intervjuer. Ut fra omfanget av dette materialet, vil det være nødvendig å omformulere og fortette uttalelsene under selve transkripsjonen. Intervjuene er en del av et større datagrunnlag, og formålet er å få et inntrykk av intervjupersonenes synspunkter. Derfor mener jeg at en omformulering og fortetting kan forsvares. Målet med intervjuene er å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor mener jeg det også kan forsvares å utelate deler av intervjuet fra transkripsjonen, hvis intervjupersonen beveger seg utenfor temaene for intervjuet. Igjen må jeg stole på min egen kompetanse og forståelse for det intervjupersonen sier.

Dette betyr at en meningsfortetting av noe av intervjumaterialet vil skje allerede under transkripsjonen. Når jeg har gjort transkripsjonen vil jeg foreta en ny meningsfortetting for å forkorte teksten ytterligere. På dette stadiet kan det være nyttig å dele intervjuet inn i klart avgrensede meningsenheter i en punktliste. (Kvale 2007:125) Det neste steget er å kategorisere disse punktene. Her vil jeg bruke forskningsspørsmålene, og underkategorier innenfor disse til å organisere materialet. I meningsfortolkningen vil jeg forsøke å belyse ulike årsaker til at intervjupersonene sier det de sier. Her vil jeg i første omgang bruke min forforståelse og kjennskap til arbeidet i prosjektet. I den avsluttende drøftingen vil jeg gå et steg videre, og belyse ulike synspunkter ut fra relevant teori.

4.4.9 Elevenes svar på spørreskjema

Jeg ønsker å bruke spørreskjemaer underveis i skoleåret, for å få frem synspunkter som ikke kommer klart frem gjennom elevenes refleksjonsnotater og i de samtalene vi har i det daglige. Elevsamtaler er tidkrevende, og det er ikke mulig å få gjennomført så mange som kunne vært ønskelig i løpet av skoleåret. Jeg er klar over at et spørreskjema ikke vil gi et like godt bilde av

elevenes synspunkter som en samtale ville gjøre. Videre er jeg klar over at et spørreskjema betyr en forenkling av virkeligheten, og at nyansene lett kan bli borte, ved at jeg tvinger virkeligheten inn i båser og kategorier. (Kokkersvold 2010:19) Derfor mener jeg at spørreskjemaene ikke ville vært noe godt datagrunnlag alene, men at de sett i sammenheng med andre data kan bidra til å belyse utviklingen i prosjektet. Et spørreskjema kan også fungere som en forberedelse til en elevsamtale.

Jeg vil i svært liten grad utforme spørreskjemaer med bokser for avkrysning eller tallskalaer. Jeg vil utforme spørsmål som jeg vil be elevene svare på med egne ord. På den måten håper jeg at spørreskjemaene får frem kvalitative data. Utformingen av spørreskjemaene må skje ut fra hva det er viktig å få svar på der og da, og tidspunktene må også bestemmes ut fra gangen i prosjektet. Jeg vil komme tilbake til den konkrete utformingen av de ulike spørreskjemaene under beskrivelsene av hvordan vi arbeidet i aksjonene.

4.4.10 Karakterer som uttrykk for måloppnåelse

De aller fleste oppgavene elevene jobber med i løpet av skoleåret vurderes med karakter. Karakterene er et uttrykk for den måloppnåelsen eleven har hatt i arbeidet med oppgavene. I tillegg til det ferdige produktet, er også forarbeid, dokumentasjon av arbeidsprosessen og refleksjonsnotatet en del av karaktergrunnlaget.

En svakhet ved å fokusere på karakterene, er at de i seg selv ikke forteller noe om den enkelte elevs utvikling. For en elev kan karakteren 4 bety et fremskritt fra de forrige oppgavene, mens det for en annen elev kan bety at han ikke har like god måloppnåelse som han pleier.

For noen elever vil sannsynligvis karakterene variere fra oppgave til oppgave. Dette henger sammen med at oppgavene er ulike, har forskjellige mål og ulikt innhold. Noen oppgaver vil fokusere på f.eks. teoretiske forståelse, andre på kreativitet, og andre på teknisk kompetanse. Vanligvis varierer elevenes arbeidsinnsats med hvor motiverte de er for de forskjellige oppgavene, og dette vil for de fleste elevene variere gjennom skoleåret. Enkeltelevers motivasjon kan variere både ut fra oppgavetyper, men også i forhold til årstid, og ting som skjer på det personlige plan i løpet av skoleåret.

Når jeg allikevel mener at karakterene vil være et nyttig bidrag i datagrunnlaget, er det fordi mange av oppgavene er helhetlige og praktiske, og at elevene selv kan velge innretning på det praktiske arbeidet. Siden prosjektet strekker seg over et år, vil karakterene være et bidrag til å vurdere hvordan ulike oppgavetyper virker på forskjellige elevers motivasjon, arbeidsinnsats og måloppnåelse.

4.4.1 | Oppsummering

Ingen deler av datagrunnlaget vil alene kunne belyse mangfoldet i prosjektet. Helheten, og at datagrunnlaget er såpass omfattende og mangfoldig, bør sikre at ulike sider ved prosjektet blir belyst på flere måter og fra ulike deltakere. Målet er at mangfoldet i opplevelsene og erfaringene skal komme frem, og at dette skal føre til at problemstillingen blir belyst fra ulike innfallsvinkler.

4.5 Presentasjon av data

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan dataene skal presenteres. Det er viktig at presentasjonen gjøres levende, slik at leseren kan forstå prosessen, deltakernes handlinger og opplevelser. Jeg vil legge vekt på å få frem hendelser som oppleves som sentrale, som spesielt viktige for utviklingen i prosjektet. Det må komme tydelig frem hvordan erfaringene og refleksjonen underveis påvirker prosessen.

4.5.1 Fokus for utvelgelse

I presentasjonen ligger det en klar utvelgelse, i og med at det ikke er mulig å presentere alt. I utvelgelsen vil det være viktig å legge vekt på det som bidrar til å belyse prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil derfor legge vekt på å presentere data som kan vise om elevene opplever opplæringen som meningsfull og relevant for yrkesvalg og videre utdanningsplaner. Lærerne har valgt ut noen områder hvor vi mener det er viktig å forbedre opplæringen. Dataene bør vise hvilke erfaringer vi gjør med dette, og om elevene opplever økt læringsutbytte. Videre bør dataene belyse om fokuset på disse fagområdene var riktig. Det vil også være viktig å presentere data som belyser erfaringene vi gjør med en organisering som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse i et rom. Dataene må også belyse min utvikling som aksjonsforsker.

De hermeneutiske prinsippene, som ble presentert i kapittel 3.4, skal til grunn for presentasjonen. Dette betyr at jeg må bestrebe meg på å få frem mangfoldet, og ikke velge å utelate data som ikke «stemmer» med egen forforståelse og egne meninger. Det er viktig å få frem kompleksiteten i utviklingsarbeidet og passe på å få med det vi opplever som vanskelig. Det er like viktig å vise refleksjoner over det vi ikke lykkes med, som det som går bra. Videre vil jeg bestrebe meg på å vise hvordan vi utvikler forståelse *«gjennom konkrete beskrivelser det går an å leve seg inn i, og som gir uttrykk for engasjert handling og opplevelser hos lærerforskeren og andre deltakere i prosjektet.»* (Hiim 2010:256)

4.5.2 Kronologisk presentasjon

For at presentasjonen skal vise utvikling, er det viktig at den er kronologisk, slik at prosessen blir fortalt i form av en historie. Det er viktig at jeg bestreber meg på å fortelle om utviklingen i prosjektet både fra lærernes og elevenes perspektiv. Dette må gjøres på en slik måte «*at alle som deltok kjenner seg igjen og mener at fortellingen er gyldig*». (Hiim 2009:47) Aksjon 1 strekker seg fra skolestart og frem til juleferien. Aksjon 2 strekker seg fra begynnelsen av januar til påske. Aksjon 2 avsluttes såpass tidlig, for at det skal bli tid til å gjennomføre de avsluttende intervjuene før elevene begynner med eksamen, og før lærerne tar sommerferie.

Hver del i aksjonene presenteres for seg. Aksjon 1 består av syv deler, og aksjon 2 består av fire deler. Det vil variere fra del til del hvilket datagrunnlag som samles inn og presenteres. Dette vil jeg redegjøre nærmere for under presentasjonen av hver del i aksjonene.

Jeg begynner presentasjonen av hver del med en kort beskrivelse av undervisningsopplegget, og hvordan dette ble presentert for elevene. Jeg går videre med egne observasjoner. Her vil jeg legge vekt på presentere det som skjedde, hvordan jeg opplevde det der og da, og ikke trekke inn vurderinger jeg har gjort i ettertid. Dette gjør jeg for at leseren skal kunne følge prosessen slik den foregikk, uten å påvirkes av de vurderingene jeg gjør når prosjektet er avsluttet. På den måten blir det lettere for leseren og følge utviklingen i prosjektet og forstå prosessen.

Jeg fortsetter med å presentere elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer. Siden disse elementene hører nøye sammen, mener jeg det gir best oversikt å presentere dem samlet. I disse presentasjonen vil jeg legge vekt på ikke å kommentere eller vurdere, men la deltakernes stemmer stå uimotsagt. Det samme vil jeg gjøre når jeg presenterer elevenes svar på spørreskjemaer og hva som blir tatt opp elevsamtaler. I presentasjonen vil jeg legge vekt på å få frem mangfoldet av meninger.

Elevenes svar på spørreskjemaer og elevsamtale blir presentert i de periodene hvor de hører hjemme. Til slutt i presentasjonen av hver del i aksjonene, presenterer jeg data fra lærermøter og diskusjoner i teamet. Disse er plassert til slutt, fordi oppsummeringer og diskusjoner i teamet, ofte danner bakgrunn for endringer i neste periode. Presentasjonen av hver del i aksjonen avsluttes med mine oppsummeringer. Oppsummeringene skal legge vekt på å vise hva vi har lært og hvordan vi bruker erfaringene til videre arbeid og endringer.

Etter aksjon 1 vil jeg presentere en grundigere oppsummering, og hvordan vi bruker erfaringene til å planlegge aksjon 2. Etter presentasjonen og oppsummeringen av aksjon 2, presenterer jeg gjennomføringen av og funnene fra de avsluttende elev- og lærerintervjuene.

4.5.3 Tolkingsnivåer for kvalitative data

Det kan være nyttig å dele tolkningen av kvalitative data inn i tre nivåer. (Kvale 2001:144) Se illustrasjon 18. Nivå 1 vil være det som blir sagt i f.eks. elevsamtaler og på lærermøter eller det som kommer frem i elevenes logger og refleksjonsnotater. Nivå 2 er forskerens tolkning av det som skjer. Her vil det være «den sunne fornuft» (ibid) i form av egen forforståelse og profesjonskunnskap som ligger til grunn. Det 3. nivået vil være tolkningen i forhold til relevante teorier. Dette kan f.eks. være teorier om læring og yrkeskompetanse.

Jeg vil forsøke å være bevist på disse nivåene i presentasjonen, selv om jeg noen ganger synes det kan være vanskelig å skille klart mellom nivåene. I presentasjonen av gangen i prosjektet vil presentasjonen av dataene være på det første nivået. Her vil jeg presentere hva som skjer og hva som blir sagt og forsøke å få frem de andre deltakernes synspunkter. Hver del i aksjonene skal oppsummeres. Her vil jeg trekke slutninger basert på egen forforståelse og profesjonskunnskap. Her vil jeg også forsøke å redegjøre for endringer i egen forståelse basert på erfaringene vi gjør. Jeg vil også redegjøre for hvilke konsekvenser erfaringen får for videre arbeid i prosjektet. I disse oppsummeringene vil jeg være på nivå 2 i illustrasjon 18.

Først i kapittel 9, som er drøftingskapittelet, vil jeg bevege meg opp på det tredje nivået. I dette kapittelet vil jeg foreta den endelige tolkningen og drøftingen av dataene. Her vil jeg drøfte funnene mot relevante teoretiske perspektiver.



Illustrasjon 13. Kvalens tre nivåer for tolkning av kvalitative data

4.6 Pålitelighet og gyldighet

Kravene til pålitelighet og gyldighet i aksjonsforskning må nødvendigvis relateres til andre kriterier enn i tradisjonell forskning. (Hiim 2009:48) Når dette er sagt, mener jeg at det er svært viktig at man forholder seg til kravene om at forskningen skal være pålitelig og gyldig. Dette er viktig for at det en gjør skal bli tatt på alvor, og til syvende og sist om det kan anses som forskning. Svensson og Nielsen mener at den viktigste regelen for å sikre gyldighet, er å gjøre forskningsprosessen synlig og forstått. Det er viktig å være i dialog med deltakerne og gjøre den tilgjengelig for andre forskere. (2006:8)

«Grunnleggende kriterier for å dokumentere gyldig og pålitelig lærerkunnskap vil handle om å vise utøvelse og utvikling av sentrale begreper, på måter som lar læreres og elevers helhetlige, mangfoldige erfaring, og lærerens profesjonelle dømmekraft og skjønn komme til uttrykk.» (Hiim 2010:207)

Dette betyr at kriteriene handler om i hvilken grad jeg kan dokumentere at mangfoldet av erfaringer har ført til ny forståelse for hva som er meningsfull og yrkesrelevant utdanning for den enkelte elev i mediefag. Det er derfor viktig at dokumentasjonen både viser eksempler på hva vi har gjort, og at mangfoldet av deltakernes opplevelser kommer frem. Videre vil det være knyttet til om jeg kan dokumenter utvikling av forståelse for hvordan vi kan organisere god opplæring i en modell som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse.

Dette innebærer at det stilles strenge krav til dokumentasjon, systematisk datainnsamling, profesjonalitet i utvelgelse, presentasjon og tolkning av data. Dette er viktig for at prosjektet kan være relevant for andre enn deltagerne, for at andre skal kunne ha nytte av de erfaringene vi gjør.

«Gyldighet handler i lærerforskning om å klargjøre eksplisitt hvordan sentrale fenomener i læreres yrkeskunnskap viser seg i sin praktiske gjennomføring.» (Hiim 2010:256) Dette betyr at det blir viktig å dokumentere hvilke endringer vi gjør under prosjektet. Vår profesjonskunnskap må synliggjøres gjennom forbedring av praksis. Jeg mener også at det er viktig at jeg har klargjort hva pedagogisk aksjonsforskning er og hva som er kunnskapssynet og kvalitetskriteriene. Det vil gjøre det lettere for leseren å vurdere om dokumentasjonen er pålitelig og gyldig. Dette er viktig for at forskningen skal bli tatt på alvor i universitets- og høgskolenivå. (Hiim 2010:159)

4.6.1 Kravet til dokumentasjon

I aksjonsforskning vil «kravene til dokumentasjon variere ut fra hva som blir oppfattet som dokumentasjonens hensikt» (Hiim 2010:100) I det foregående har jeg forsøkt å klargjøre hva som er prosjektets hensikt. Kravene til dokumentasjon må være at jeg belyser dette på en god måte, og at jeg forholder meg til de kravene i pedagogisk aksjonsforskning jeg har redegjort for at jeg vil følge. Videre vil jeg støtte meg til kravene til en aksjonsforskningsrapport slik de er beskrevet hos McNiff og Whitehead. Omskrivningen til norsk er gjort av meg. (McNiff og Whitehead 2009:18) Aksjonsforskningsrapporten må besvare følgende spørsmål:

- **Hva ønsker vi å gjøre noe med**

Vi ønsker å gi elevene en bedre opplæring i programfagene i MK. Vi ønsker både at opplæringen skal gi bedre opplæring innenfor viktige nøkkelkvalifikasjoner, og at den skal være bedre tilpasset den enkelte elevs videre utdanningsplaner. Videre ønsker vi å gjøre erfaringer med opplæringsmodeller som kan brukes i en baseskole. Dette beskriver jeg i innledningen i grovplanen i neste kapittel.

- **Hvorfor ønsker vi å endre praksis.**

Vi har visjoner om at det er mulig å få til en bedre opplæring. Vi mener at vi ser en del muligheter som vi ønsker å prøve ut. Skoleåret 2010/2011 vil vi være på en ny skole, og vi ønsker å forberede oss på denne endringen. Dette er beskrevet i innledningen og videre i kapittel 2 som omhandler yrkeskompetanse i mediebransjen.

- **Hvilke erfaringer ligger til grunn for beskrivelsen av nå-situasjon, av det vi ønsker å forandre.**

Vi har erfaring fra opplæringen over flere år, og fra pedagogisk utviklingsarbeid. Både tilbakemelding fra mange elever og lærernes erfaringer viser at det er noen områder hvor det er viktig å få til bedre opplæring. Dette er beskrevet i innledningen og i kapittel 3 som omhandler læring og yrkeskompetanse.

- **Hvilke tiltak vil vi sette i verk**

Det skal utarbeides en grovplan hvor vi vil fokusere på god opplæring innenfor de områdene hvor vi ønsker forbedring. Grovplanen blir presentert i kapittel 5. Delplaner for hver periode blir utarbeidet underveis i prosjektet, og vil bli presentert kronologisk i kapittel 6 og 7.

- **Hvilke data skal samles inn for å vise utviklingen i prosjektet**

I kapittel 5.3 har jeg beskrevet hvordan jeg vil bruke hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og tolkning av data. I kapittel 5.4 har jeg begrunnet hva som skal være data-grunnlaget. I kapittel 6 og 7 beskriver jeg selve gangen i de to aksjonene, og presenterer dataene kronologisk.

- **Hvordan bruker jeg det innsamlete datagrunnlaget til å trekke konklusjoner, og hvordan sikrer jeg at konklusjonene jeg kommer til er fornuftige og riktige.**

Noen konklusjoner vil vi trekke underveis i prosjektet, men de endelige konklusjonene vil jeg trekke når prosjektet er avsluttet og alle data er tolket. Hvilke konklusjoner som trekkes underveis vil jeg vise i kapittel 6 og 7 hvor jeg presenterer gangen i prosjektet. Her vil det være diskusjoner med de andre deltagerne i prosjektet og min for forståelse og profesjonskunnskap som sikrer at konklusjonene er fornuftige. I denne prosessen får vi mulighet til å teste ut foreløpige konklusjoner i praksis, slik at vi kan finne ut om de er fornuftige eller ikke. De endelige konklusjonene vil bli presentert i kapittel 9 som er drøftingskapittelet. Her vil jeg vise

hvordan jeg drøfter resultatene mot relevant teori. Diskusjoner med andre vil være viktig for å sikre at konklusjonene mine er fornuftige. Det er viktig at utenforstående som leser rapporten oppfatter konklusjonene som logiske.

- **Hvordan forklare betydningen av forskningen for læringsutbyttet for meg og andre**

Jeg vil vise læringsutbyttet både underveis i prosjektet og etter at det er avsluttet. Underveis i prosjektet vil jeg beskrive mine egne refleksjoner. Dette gjør jeg i kapittel 6 og 7. I kapittel 9 vil jeg drøfte funnene i prosjektet, og forklare hvordan læringsutbyttet har hatt for utviklingen av profesjonskunnskap i lærerkollegiet. For at andre utenfor denne konteksten skal ha et læringsutbytte av prosjektet, må jeg tilstrebe å vise at prosjektet er viktig, og at mine refleksjoner og mitt læringsutbytte kan være nyttige for andre.

- **Hvordan fører evalueringen til endring i teori og praksis**

Her må jeg forklare hvordan min og de andres lærernes praksisteori har endret seg. Dette vil jeg gjøre i kapittel 9, drøftingskapittelet. Jeg vil også avslutte prosjektrapporten med et etterord. Dette vil jeg skrive i mai 2011. Da har det gått et år siden forskningsprosjektet ble avsluttet, og vi har jobbet nesten et helt skoleår ved den nye skolen. Jeg vil se på hvilke muligheter den nye organisasjonen ga for å videreutvikle erfaringene vi gjorde i prosjektet.

4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet prosjektets forskningsdesign. Jeg har klargjort hva jeg mener med en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk tenkning. Jeg har gitt en kort beskrivelse av pedagogisk aksjonsforskning, og begrunnet hvorfor jeg velger denne strategien.

Videre har jeg beskrevet hvordan jeg vil forske i egen praksis, hvordan prosjektet kan bidra til endring og bedring av praksis, og til at lærerkollegiet utvikler felles praksisteori. Jeg har også beskrevet hvilke etiske betraktninger jeg som aksjonsforsker har gjort meg. Videre har jeg forklart bruken av Winthers hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og analyse av data. Jeg har konkretisere hva som skal være datagrunnlaget for prosjektet og hvordan fokuset for prosjektet vil påvirke utvelgelsen og presentasjonen.

Til slutt har jeg beskrevet hvilket krav til dokumentasjon jeg vil følge for at prosjektet skal være pålitelig og gyldig.

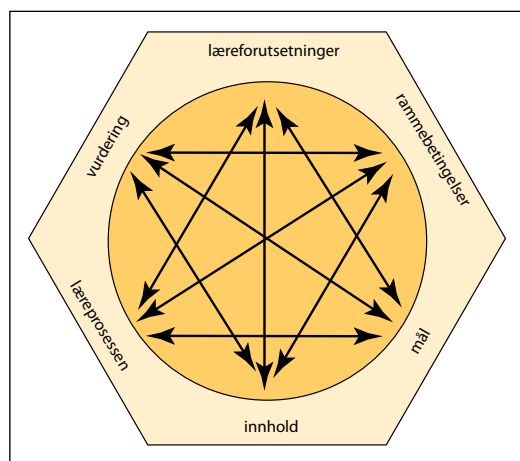
5 Grovplan for prosjektet med den didaktiske relasjonsmodellen som metode

I dette kapittelet vil jeg presentere grovplanen for prosjektet. Utgangspunktet for planen er problemstillingen:

Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon.

Vi ønsker å organisere opplæringen på VG2 MK skoleåret 2009/2010 på en måte vi tror vil gi økt mening og relevans for den enkelte elev. Vi ønsker også å bryte med prinsippet om en lærer med en klasse i et rom. Dette mener vi kan gi bedre læringsutbytte for elever med ulike interesser og planer for yrkesvalg. Det vil også gi oss erfaringer om hvordan vi kan organisere opplæringen når vi skal flytte til ny skole, hvor MK ikke får egne rom for hver klasse.

Grovplanen er strukturert ut fra den didaktiske helhetsmodellen, slik den er beskrevet hos Hiim og Hippe. (2006:64) Jeg vil presentere de seks hovedkategoriene; mål, læreforutsetninger, rammebetingelser, læreprosess, innhold og vurdering. Jeg tar utgangspunkt i denne modellen fordi den «... fokuserer på de viktigste faktorene som inngår i enhver undervisningssituasjon.» (2006:42) Pilene illustrerer at faktorene henger sammen, og at «Forandringer i en kategori får konsekvenser for de andre kategoriene.» (ibid)



Illustrasjon 12. Den didaktiske relasjonsmodellen. Illustrasjon etter modell hos Hiim og Hippe 2006.

Grovplanen er utarbeidet av meg. Utgangspunktet for planen er møtet lærerkollegiet hadde før sommerferien. Her ble vi enige om noen temaer hvor vi mente det var viktig å forbedre opplæringen. Vi var også enige om å forsøke å organisere opplæringen etter andre prinsipper enn en lærer og en klasse. Dette er i tråd med forståelsen av at utgangspunktet for aksjonsforskningen er «ønsker og visjoner om endring hos deltakerne i en utdanningskontekst.» (Hiim 2010:19) Og at «man i fellesskap utvikler en grovplan.» (Hiim 2010:20)

En viktig forutsetning for planleggingen og gjennomføringen er at alle medielærerne på VG2 ønsker å delta i prosjektet. Alle har vært med på å definere hensikten med prosjektet,

og hvilke endringer vi mener det er nødvendig å gjøre. En annen viktig forutsetning er støtte fra skolens ledelse og klarsignal fra avdelingsleder til omdisponering av rom og til å endre timeplanene for de klassene og lærerne som er involvert.

Prosjektets første del, aksjon 1, går frem til juleferien. Vi er enige om at en grundig oppsummering og evaluering nærmere jul skal danne utgangspunkt for planleggingen av prosjektets aksjon 2, som blir annen termin. Vi vil «*endre praksis i lys av evalueringen*» (McNiff og Whitehead 2006:9)

Selv om vi ved skolestart har mange ideer til hva som bør være innholdet og fokuset i 2. termin, mener vi at det er riktig å vente med planleggingen til vi har evaluert arbeidet i aksjon 1. Vi gjør endringer både for elever og lærere som vi ikke overskuer konsekvensene av. Å vente med planleggingen av 2. termin vil gjøre oss mindre låst, og gi oss frihet til helt og holdent å kunne ta utgangspunkt i de erfaringene vi høster i 1. termin.

Som jeg beskrev i forrige kapittel, vil vi gjøre kontinuerlige endringer ut fra erfaringene vi gjør underveis i aksjon 1. Ut fra erfaringene og behovet for endring, skal det lages nye konkrete delplaner. Delplanene vil bli utarbeidet av en eller flere lærere i teamet. Det vil alltid være felles diskusjoner og erfaringer som ligger til grunn for utarbeidelse av planene.

5.1 Mål

Hovedmålet med prosjektet er å høste erfaringer med hvordan vi kan organisere opplæringen slik at den gir økt læringsutbytte for den enkelte elev. Målet er at opplæringen skal være meningsfull og relevant ut fra den enkelte elevs yrkesvalg og videre utdanningsplaner. Vi ønsker også å gjøre forsøk med rombruk og disponering av lærerressurser som kan videreføres ved overflyttingen til ny skole. Viktige fellesnevnerer er for yrkesrelevant opplæring i mediefagene er:

- Forarbeid og planlegging
- Virkemidler i kommunikasjon og design
- Kompetanse som kreves for å utføre teknisk produksjon i tråd med yrkesfaglige standarder
- Begrunnelse og refleksjon over faglige valg
- Samarbeidskompetanse

Disse målene vil bli konkretisert og brutt ned til mindre delmål. Det vil være ulikt fokus på målene i opplæringen gjennom skoleåret. Dette vil jeg gi en konkret presentasjon av for hver periode av opplæringen.

5.2 Elevenes læreforutsetninger

Det er i alt nærmer 76 elever på VG2 ved skolestart 2009/2010. Elevene er fordelt på fire klasser med hver sin kontaktlærer. I og med at jeg er kontaktlærer for den ene klassen, har vi bestemt at det er disse elevene vi skal samarbeide med under prosjektet. Det er disse elevene jeg vil ha hovedansvar for dette skoleåret, og det vil derfor være den gruppa det er enklest for meg som forsker å samarbeide med.

Det er 19 elever i denne klassen, ti gutter og ni jenter. De fleste elevene er lærevillige og motiverte for å gjøre en innsats på skolen. Det er lite fravær i denne klassen, og de fleste elevene møter presis både om morgenen og etter pauser. Det virker som om motivasjonen og innsatsviljen i denne klassen er bedre enn det vi er vant med i klasser på vår skole. Kompetansebevisene fra VG1 for disse elevene viser at de fleste elevene har lite fravær og forholdsvis gode faglige resultater.

Noen av elevene kan til tider være høylydte. Dette skaper en del uro som irriterer andre som er stille og vil ha arbeidsro. Jeg opplever at elevene lar seg korrigere, og at uroen er et uttrykk for enten engasjement eller at elevene «glemmer seg». Det er ingen elever i klassen som bevisst går inn for å sabotere undervisningen eller skape konflikter med medelever eller lærere.

Elevene har for det meste en god tone seg i mellom. Mange av elevene er åpne for ulike gruppesammensetninger og ser at de kan samarbeide med hverandre på kryss og tvers av nære vennskap. Denne åpenheten handler i stor grad om at de fleste elevene kommuniserer godt med hverandre selv om de er forskjellige. Det er imidlertid noen elever som ikke er like åpne for samarbeid med noen de ikke kjenner, tror at de ikke vil kunne kommunisere med, eller tror ikke vil jobbe godt med et gruppearbeid.

Jeg gjennomførte samtaler med alle elevene den første uka av skoleåret. På forhånd fikk elevene et skjema som de skulle tenke igjennom og fylle ut som en forberedelse til samtalerne. Se vedlegg 1. Elevenes svar på spørsmålene var utgangspunkt for samtalerne. I tillegg til det som er beskrevet over, kom det frem at mange av elevene var fornøyd både med egen arbeidsinnsats, med hva de hadde lært, og med karakterene de hadde oppnådd på VG1. Samtlige elever så en klar sammenheng mellom egen arbeidsinnsats og faglige resultater. Dette gjelder også for de elevene som ikke var helt fornøyd med innsats og resultater fra i fjor. Egen arbeidsinnsats var det som ble trukket frem som det viktigste for å få bedre resultater.

Etter å ha jobbet en del år i skolen, vet jeg at dette er noe mange elever sier i en slik innledende samtale. Jeg tror ikke de sier det bare for å tekkes læreren. De fleste ønsker egentlig å få bedre resultater og å gjøre en bedre innsats, men opplever at de ikke får til det de ønsker. Det blir viktig

å følge elevene utover skoleåret, og forsøke å finne ut på hvilken måte undervisningsoppleggene og veiledningen kan legges til rette for at elevene skal kunne få til å gjøre denne innsatsen de sier at de gjerne vil gjøre. Det er viktig at elevene opplever at de er i stand til å endre en adferd de gjerne vil endre. På den måten blir ønskene noe annet enn bare ord, men mål de kan nå, når de finner metoder for å nå dem.

Det er interessant at ingen av elevene trekker frem noe annet enn egen arbeidsinnsats som årsak til at de ikke har nådd de resultatene de har ønsket. Det er ingen som skylder på dårlige lærere, det faglige opplegget, eller andre utenforliggende faktorer. Dette stemmer med det elever tidligere har svart i undersøkelser jeg har gjort både i oppgave 2 og 3 i masterstudiet. På den ene siden kan man tenke seg at det er fordi elevene tror at det er det eneste de kan gjøre noe med, at det andre er «gitt». På den annen side er min erfaring som lærer at mange elever sier fra de gangene de er misfornøyd med skolen, undervisningsopplegg og lærere. Uansett er det viktig å ta elevenes ønsker om å jobbe bedre som noe annet enn «festtaler», og fokusere på hvordan man kan legge til rette for god arbeidsinnsats.

De fleste elevene ser for seg et fremtidig yrke innen mediebransjen. Fire vil søke læreplass i mediografiker- eller fotograffaget etter VG2. De andre vil gjennomføre VG3 for å få studiekompetanse. Syv har planer for videre studier på høyskoler, tre vil studere journalistikk og fire vil studere programmering eller spilldesign. Fire sier de ønsker seg en utdanning innen foto/film, men har ikke konkrete planer. Fire elever sier at de ikke vet hva de har lyst til å gjøre etter videregående.

At så mange av elevene har klare planer om videre utdanning og arbeid innen mediebransjen kan forklare at de virker motiverte og arbeidsomme. Dette betyr at de fleste elevene har valgt medier og kommunikasjon ut fra genuin interesse for fagområdet, og ikke som en enkel vei til studiekompetanse.

5.3 Rammefaktorer

Jeg synes inndelingen av rammefaktorer i «*overgripende*» og «*proximale*» (Kallos, 1973 i Hiim og Hippe 2006:148) er klargjørende. De overgripende er f.eks. lover, læreplaner og ressurstildeling til den enkelte skole, som stykkprisfinansiering. For vårt vedkommende er det også utdanningsetatens planer for relokalisering av Sogn vgs., og beslutningen om at MK skal organiseres etter baseskolemodell på den nye skolen på Helsefyr.

De proximale er f.eks. timeplanen på den enkelte skole, bruken av rom og utstyr og hvordan lærerne underviser. I dette prosjektet velger jeg å fokusere på de proximale, fordi det er på dette

nivået erfaringene fra prosjektet kan brukes til å gjøre endringer. Det er på dette nivået vi som lærerkollegium kan ha en direkte påvirkning. Dette betyr bl.a. at vi har innflytelse på hvordan opplæringen på den nye skolen kan organiseres, og hvordan rommene kan brukes.

5.3.1 Timeplanen

MK-lærerne på vår skole har ikke vært fornøyd med timeplanen vi har fått fra administrasjonen ved skolestart. Timeplanene er ikke lagt ut fra forståelsen for at medielærerne har ulike kompetanse. Vi har også ønsket oss mer parallell-legging av fellesfag, slik at medielærere med ulike kompetanse enkelt kan være tilgjengelig for elever fra flere klasser, både i prosjekt til fordypning og i felles programfag.

Vi har derfor gjort en avtale med avdelingsleder om at teamene får lov til å stokke om på lærere og timer, slik at vi får en timeplan som er bedre ut fra hensynet til elevenes opplæring. Vi har fått til en stor grad av parallell-legging for alle fire klassene. Videre har vi fått til ytterligere parallell-legging av to og to klasser. Det varierer om klassene har fellesfagene lagt til en hel dag eller ikke. Det er ulike meninger både blant elever og lærere, om det er en god løsning med en hel dag med bare fellesfag.

Vi har tatt hensyn til at noen medieproduksjoner, særlig opptakssituasjoner i filmproduksjoner, krever lange sammenhengende arbeidsøkter. Derfor har alle klassene fått to eller tre dager med bare mediefag.

I år har vi også blitt enige om at vi skal forsøke en ordning på VG2 hvor medielærerne periodeleser. Hensikten med dette er at de lærerne som har hovedansvaret for en periode, og har satt seg godt inn i temaet, underviser og veileder mye i perioden. I neste periode, når noen andre har hovedansvaret, vil lærerne ha færre undervisningstimer, og ha mulighet til å kunne jobbe mye med evaluering av elevarbeider, og videre planlegging. Vi har ikke gjort noe lignende tidligere, og alle de involverte i prosjektet synes det er nyttig å gjøre erfaringer med en slik modell.

Dette vil ta en del tid, i og med at vi må ha et internt timeregnskap, slik at vi sikrer at når året er omme, har alle lest omtrent like mange timer. Det vil også bety at det må lages nye timeplaner for hver periode. Vi ser ikke for oss at en slik tidkrevende modell kan la seg gjennomføre som en fast ordning. Hensikten er å høste erfaringer med en fleksibel løsning. Hvis vi mener at dette er en god løsning, må vi finne enkle måter å løse organiseringen på.

Som jeg beskrev i kapittel 2.4.1, er felles programfag inndelt i tre fag. En timeplanlegging av faste timer for de tre fagene er ikke hensiktsmessig ut fra at elevene skal oppleve helhet og sammenheng, og at arbeidsoppgavene skal være virkelighetsnære. Vi har derfor valgt å sette opp felles programfag på timeplanen. På den måten får elevene mulighet til å jobbe med helhetlige

oppgaver, uten at vi innfører et kunstig inndeling. Dette gir oss også mulighet til å vektlegge de tre fagene ulikt gjennom skoleåret, ut fra fokuset i de forskjellige periodene. Vi har derimot valgt å dele medietimene inn på en annen måte.

- **Kontaktlærertid.** Kontaktlærer tar opp aktuelle saker med sin klasse. Dette kan både være faglige spørsmål, og praktiske ting som videre planer, tilbakemeldinger på oppgaver og lignende som angår elevenes skolehverdag.
- **Lærerstyrte timer.** Lærerne har forelesninger om teoretiske spørsmål i tilknytning til oppgaven, viser eksempler på f.eks. god design, eller har workshops hvor elevene får opplæring i bruk av utstyr eller programvare.
- **Arbeidstimer.** Elevene arbeider med oppgaver under veiledning av lærere.

I første termin velger vi å legge prosjekt til fordypning fast til mandager. I tillegg vil vi legge inn en periode på slutten av terminen. I presentasjonen av prosjektet, vil jeg i liten grad trekke inn erfaringer fra prosjekt til fordypning. Dette gjør jeg fordi organiseringen av faget ligger utenfor det som er fokus for dette prosjektet. Som jeg skrev innledningsvis, har vi fått til å organisere prosjekt til fordypning på en måte som vi mener er differensiert og yrkesrelevant, og som både elever og lærere er fornøyd med. Utfordringen er derimot å få til bedre opplæring i felles programfag.

5.3.2 Rombruk

Dette skoleåret disponerer vi til sammen seks rom for de fire klassene på VG2. I tillegg har vi et fotoatelier og to redigeringsuiter for filmproduksjon som disponeres av samtlige elever på MK. «Hjertet» i organiseringen er et stort datarom hvor det er plass til 50 elever. Her skal elevene jobbe med arbeidsoppgaver under veiledning av lærere. De andre rommene brukes gruppearbeid og aktiviteter med en klasse eller mindre gruppe.

5.3.3 Lærerne

Vi er til sammen seks MK-lærere som underviser på VG2. Lærernes kompetanse, både faglig og didaktisk er en avgjørende faktor for hvordan elevene opplever opplæringen. I tillegg vil lærernes verdisyn og innstilling til elevene prege skolehverdagen. Til sammen har vi bred faglig kompetanse, og vil kunne gi de fleste elevene en god faglig opplæring. Vi vil i de fleste situasjonene oppleve at vi har andre kollegaers å støtte oss til, når vi ikke selv har tilstrekkelig faglig kompetanse til å veilede elever som jobber med praktiske oppgaver. Den enkeltes verdisyn og innstilling til elevene vil komme frem under presentasjonen av dataene i prosjektet.

Som jeg har redegjort for tidligere, ønsker samtlige å delta i prosjektet. Dette betyr at lærerne går til dette skoleåret med en innstilling om at vi skal lære av erfaringer, og at det kan være nødvendig å endre måten vi vanligvis har drevet opplæringen på. Dette betyr også at vi må ha et nært samarbeid, åpenhet og tillit overfor hverandre.

5.4 Læreprosessen

«Læreprosessen viser til hva lærerne og elevene velger å gjøre i undervisningen, og hva som er bakgrunnen og begrunnelsen for de ulike valgene» (Hiim og Hippe, 2006:204). I kapittel 3 redegjorde jeg for mitt syn på helhetlig, sammensatt kompetanse. Målet med læreprosessen må være å legge til rette for at hver elev lærer det som er relevant for hans eller hennes faglige og personlige utvikling. Jeg viste til erfaringslæring som viktig i denne prosessen. Erfaringslæring vil derfor stå sentralt i opplæringen.

5.4.1 Arbeid med oppgaver

Elevenes praktiske arbeid med oppgaver er helt avgjørende for at de skal lære seg relevant faglig kompetanse. Flere av oppgavene blir utformet som det vi kaller temabaserte oppgaver. Her har elevene stor mulighet til medvirkning, i forhold til hvilke medieproduksjoner de vil jobbe med. Oppgavetypen er åpen, og kan tilpasses ulike kompetansenivåer. De fleste medietimene i en uke vil være timer hvor elevene jobber praktisk med veiledning fra lærerne. Det vil variere fra oppgave til oppgave og fra periode til periode om elevene samarbeider eller løser oppgavene på egen hånd. Læreprosessen må legges opp slik at elevene får mulighet til å lære nøkkelkompetanse. Hva som er viktig nøkkelkompetanse for yrker i mediebransjen redegjorde jeg for i kapittel 3.1. I tillegg til de store praktiske oppgavene vil vi legge opp til mindre oppgaver. Dette kan f.eks. være å finne eksempler på hvordan en sak er vinklet i ulike nettaviser, eller finne eksempler på god bruk av farger i webdesign.

5.4.2 Forelesninger

Som jeg beskrev i innledningen, har vi til tider hatt for lite teoriundervisning. Dette skoleåret vil vi derfor legge opp til faste forelesninger og teoriøkter i hver temaperiode. Vi vil presentere lærestoff som er relevant for det temaet elevene jobber med i perioden. På den måten ønsker vi at elevene skal se at teori og praktisk jobbing henger sammen, og at de også skal bli inspirert til å lese i bøker eller finne relevant stoff på nettet.

Vi vil forsøke å legge opp noen av forelesningene for flere klasser samtidig. Dette betyr at noen av lærerne også kan få med seg kollegaenes forelesninger. Dette er en fordel både fordi vi lærer av hverandre, vi sikrer at vi fokuserer på det samme i veiledning av elevene, og vi kan gi hverandre tilbakemeldinger på hvordan forelesningen fungerte.

Vi er klar over at dette lett kan bli en veldig enveis form for opplæring, hvor det blir lite rom for dialog og diskusjon. Vi mener at noen temaer kan egne seg til denne formen. Vi vil også ha lærerstyrte timer for mindre elevgrupper med mer fokus på dialog og diskusjon.

5.4.3 Workshops

Dette er tenkt som opplæring i dataprogrammer, i bruk av utstyr, eller i andre temaer, som kanskje interesserer noen få elever. Som jeg har beskrevet tidligere i dette kapitlet, skal vi legge vår egen timeplan dette skoleåret. Det betyr at vi i enkelte timer vil kunne dele fire klasser på fem eller seks lærere, hvis det er hensiktsmessig.

5.4.4 Veiledning

I kapittel 3.11 redegjorde jeg for synet på læreren som veileder og på ulike veiledningsmodeller. Dette betyr at læreren noen ganger vil bruke mester-lærling-modellen. Dette vil være mest aktuelt i workshops-delen av opplæringen. Ellers vil læreren spille en rolle som veileder underveis når elevene jobber med oppgaver. Veileder-rollen vil måtte variere, i forhold til om eleven trenger konkret veiledning i et dataprogram, eller ønsker en mer åpen diskusjon om mulige løsninger i et design. I det siste tilfellet vil handlings og refleksjonsmodellen for veiledning som jeg beskrev i kapittel 3.11.2, være den vi bruker.

Det er også viktig å se på vurderingssituasjonene som veiledningssituasjoner. Tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver kan være viktige i erfaringslæring. Eleven vil få tilbakemelding på hva som er bra, hva han eller hun mestrer, og konkrete råd om hvordan det kan oppnås bedre resultater. Det er viktig å bruke både uformell underveisvurdering, og formelle vurderinger og utviklingssamtaler til veiledning.

5.4.5 Elevmedvirkning

Elevmedvirkningen vil skje på flere nivåer dette skoleåret. Den vil skje i elevenes daglige arbeid med oppgaver, hvor de selv velger innretning og produksjonsmåte i temabaserte oppgaver. Videre vil kontaktlærertimene være arenaer hvor elevene gir tilbakemelding på opplæringen og kommer med ønsker og forslag. Også utviklingssamtalene vil være arenaer hvor elevene har mulighet til å ta opp ting som angår opplæringen. Den klassen som er utpekt som samarbeidspartnere i

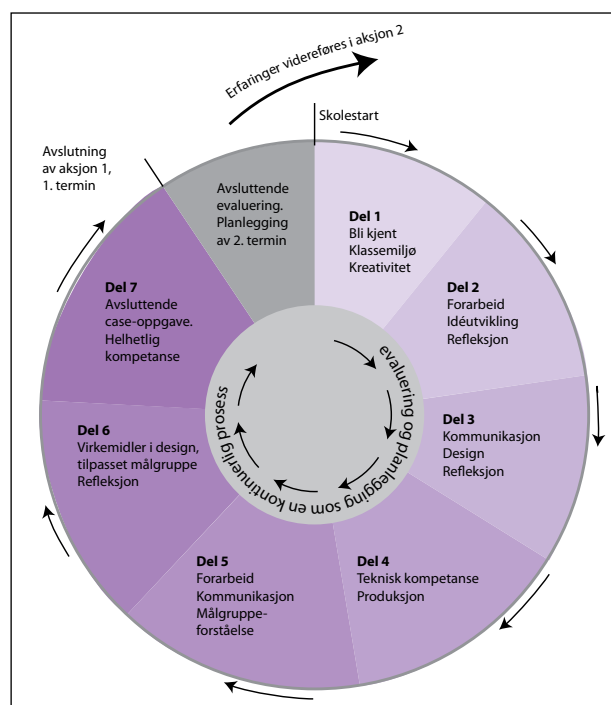
prosjektet, vil i tillegg bli trukket med i en grundigere evaluering av opplæringen flere ganger i løpet av skoleåret.

Elevmedvirkning er viktig av flere grunner. Elevene får direkte innflytelse på sin opplæring. De kan komme med ønsker til hva de vil lære, og hva slags type oppgaver de synes det er motiverende å jobbe med. Dette bidrar til å bevisstgjøre elevene i forhold til egen læreprosess og læringsutbytte. I tillegg er det viktig for å gjøre opplæringen mer demokratisk. Elevene opplever at de blir tatt på alvor, og at de kan ha direkte innflytelse på sin egen skolehverdag.

5.5 Innhold

Innholdet må ses i klar sammenheng med målet for opplæringen, som er at den skal være meningsfull og relevant for den enkelte elevs yrkesvalg og videre utdanningsplaner. Her presenteres planen for 1. termin, slik den ble utformet ved begynnelsen av skoleåret. I hver periode har vi valgt å ha fokus på ulike viktige sider ved en medieproduksjon. I den siste perioden vil det være fokus på helheten, på alle faktorer som er viktige i en medieproduksjon. Illustrasjon 20 viser innholdet i hver del i aksjon 1, slik det ble planlagt ved skolestart. Denne modellen ble første gang vist i innledningskapittelet. I kapittel 4.2.2 viste jeg hvordan jeg forandret modellen i tråd med forståelsen av at vurderinger og planlegging må skje kontinuerlig under arbeidsprosessen i 1. termin.

Erfaringer og vurderinger vi gjør underveis, kan føre til endringer i planen. I 2. termin er skal elevene videreutvikle den kompetansen de tilegner seg i 1. termin i større, mer komplekse oppgaver. Men som jeg har skrevet tidligere, ønsker vi å oppsummere erfaringene fra 1. termin før vi lager den konkrete planen for 2. termin. Da vil vi vite om det er noen av fokusområdene det er riktig å legge spesiell vekt på når vi planlegger resten av skoleåret.



Illustrasjon 20. Organiseringsdiagrammet viser aksjon 1 som en aksjonsforskningsløyfe. Hver lilla del har et spesielt fokus for opplæringen. Den grå sirkelen viser at evaluering og planlegging skjer kontinuerlig i fellesskap mellom lærere og elever.

5.5.1 Del 1. Uke 34. Bli kjent

Introduksjon til skoleåret. Vi informerer om hvordan opplæringen skal organiseres, timeplan og rombruk. Elever og lærere skal bli kjent med hverandre. Det blir presentasjoner av alle lærerne, diverse leker, utflukter med gruppeoppgaver. Kontaktlærerne skal gjennomføre samtale med hver elev.

Fokus for opplæringen er at elevene skal bli kjent med opplæringen og med hverandre. Det er viktig å etablere kontakt med kontaktlærer og skape grunnlag for et godt klassemiljø. Kreativitet er vesentlig i gruppeoppgavene.

5.5.2 Del 2. Uke 35–37. Tverrfaglig prosjekt med samfunnsfag – Stortingsvalget

Elevene skal lære om det politiske systemet og finne ut hva de forskjellige partiene står for. De skal jobbe med en oppgave i mediefag som ikke skal ende i et ferdig produkt. Elevene skal derimot gjøre forarbeidet til en reklamefilm for et politisk parti, og presentere konseptet for «kunden», dvs. klassen og faglærer.

Fokus for opplæringen er at elevene skal lære prosjektarbeid. Det blir lagt vekt på forarbeid og planlegging, samarbeid og arbeidsfordeling i gruppearbeid, og evaluering og refleksjon over eget arbeid og prosessen. Elevene skal lære enkle teknikker for idéutvikling. De skal også lære hvordan man presenterer et konsept overfor en kunde, det som i bransjen kalles «pitching».

5.5.3 Del 3. Uke 38. Repetisjon fra VG1

I denne perioden legger vi opp til forelesninger og små arbeidsoppgaver som tar opp grunnleggende prinsipper elevene jobbet med på VG1.

Fokus for opplæringen er at elevene skal få bevissthet om egen kompetanse, gjennom å repetere grunnleggende prinsipper for kommunikasjon og design.

5.5.4 Del 4. Uke 39 og 41. Tekniske workshops

Grunnleggende eller videregående opplæring i utstyr og dataprogrammer. Workshopene arrangeres parallelt, og elevene velger ut fra interesser og hva de kan fra før. Det vil bli både grunnleggende og videregående opplæring. Elevene kan velge om de ønsker å faglig fordypning eller breddekompetanse.

Fokus for opplæringen er at elevene skal tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for å utføre medieproduksjoner. For enkelte vil det bety en del repetisjon fra VG1, for andre kan det bety reell mulighet til faglig fordypning.

5.5.5 Del 5. Uke 42–45. Individ og samfunn. Temabaserte oppgaver

Elevene skal definere sin egen identitet og sine egne verdier. Videre skal de lære hvordan man i markedskommunikasjon deler befolkningen inn i ulike grupper, for å kunne målrette markedsføringen. Elevene skal jobbe med flere oppgaver i perioden, noen individuelle og noen i gruppe. De kan selv velge medieproduksjon.

Fokus for opplæringen er identitet og livsstil, og hvilke konsekvenser dette har for målgruppeforståelse og markedsføring. Også i denne perioden blir det forkusert på planlegging og forarbeid og på samarbeid og arbeidsfordeling i gruppearbeid. Erfaringslæring med evaluering og refleksjon over eget arbeid og prosessen er viktig også i denne perioden.

5.5.6 Del 6. Uke 46-48. Hva er god design. Temabasert oppgave

Elevene skal lære hva som er yrkesfaglige standarder for design av ulike medieproduksjoner. De skal se på eksempler, og jobbe med en oppgave hvor de selv velger medieproduksjon ut fra interesser. De deltar på forelesninger og presentasjoner som er relevante ut fra dette valget.

Fokus for opplæringen er virkemidler i ulike design, som er tilpasset budskap og målgruppe. Her trekker vi med oss forståelsen vi fokuserte på i forrige periode; at man bruker ulike virkemidler i ulike medieproduksjoner i forhold til hva man kommuniserer og hvem man vil nå. Også i denne perioden ønsker vi å fokusere på evaluering og refleksjon.

5.5.7 Del 7. Uke 49-50. Avsluttende prosjekt. Temabasert case-oppgave.

Denne perioden organiseres slik at elevene får et oppdrag som kan løses i form av mange ulike medieproduksjoner. Elevene velger medieproduksjon ut fra valg i prosjekt til fordypning. I løpet av 1. termin har elevene vært igjennom perioder med ulikt fokus. Summen av fokusområdene i disse periodene, utgjør alt det som er viktig i en medieproduksjon. I denne perioden ønsker vi at elevene skal vektlegge alle sidene ved en medieproduksjon.

Fokus for opplæringen er den helhetlige kompetansen man trenger for å kunne utføre en medieproduksjon

5.6 Vurdering

Prosjektet skal vurderes på to nivåer. Det overordnede nivået er vurderingen av selve utviklingsprosjektet. Hva har vi lært av organiseringen, og måten opplæringen har vært lagt opp dette skoleåret. Denne vurderingen skal både elever og lærere delta i. Hver del skal vurderes underveis, slik at vi får mulighet til å gjøre de endringene vi mener er fornuftige og nødvendige. Når

prosjektet er avsluttet, skal det vurderes i sin helhet i forhold til problemstillingen. I kapittel 4 har jeg beskrevet hvordan data fra prosjektet skal samles inn, presenteres og tolkes.

Det andre nivået er vurderingen av den enkelte elevs måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Det vil være elevenes arbeid med oppgavene underveis i skoleåret, som er utgangspunkt for denne vurderingen. Det er viktig at vurderingskriteriene for hver oppgave og hver periode er klare, både for elevene og lærerne. Elevene skal vurdere sitt eget arbeid ved å skrive et refleksjonsnotat etter hver av de større oppgavene. Her skal eleven vurdere sin egen arbeidsprosess og sitt eget produkt, og se på styrker, svakheter og forbedringspotensiale.

Med utgangspunkt i elevenes dokumentasjon av arbeidsprosessen og egen læring, de ferdige produktene og refleksjonsnotatene, skal lærerne vurdere elevenes arbeider med karakter. I tillegg til en karakter skriver vi et vurderingsnotat, hvor vi fokuserer på hva som er bra, og på hva som kan gjøres bedre. På denne måten blir vurderingen av de enkelte arbeidsoppgavene en veiledning for elevenes videre arbeid. Det er viktig å gi elevene gode tilbakemeldinger på hva de mestrer og hvordan de kan forbedre seg.

Elevene gir tilbakemelding om at de synes denne former for vurdering er nyttig. De mener at de har stort utbytte av å få vite hva som er forbedringspotensialet, og hva de må fokusere spesielt på i videre arbeid. På den måten fungerer vurderingssituasjonen også som en veiledningssituasjon, hvor eleven får konkret tilbakemelding. Det er et mål at vurderingen skal være et ledd i erfaringslæringen, som jeg beskrev i i kapittel 3.8.

Mine erfaringer er at de fleste elevene ønsker vurdering med karakter. De ser på karakter-skalaen er et nyttig redskap for å forstå egen måloppnåelse. Lærerne er ofte mer skeptiske til karaktersystemet enn elevene er. Dette er fordi mange lærere også ser på karakterene som en måte å sortere elevene på i forhold til f. eks hvem som har nok poeng til å komme videre på populære utdanninger. Lærere kan også være redd for at karakterene oppleves som en karakter på eleven som person, og ikke som et uttrykk for i hvilken grad målene for opplæringen er nådd. Jeg mener det er viktig at vi fokuserer på karakterene som et uttrykk for måloppnåelse, og som en tilbakemelding til eleven i forhold til hvordan han eller hun ligger an, og hvor forbedringspotensialet er.

5.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hvordan jeg har lagt den didaktiske relasjonsmodellen til grunn for å utarbeide grovplanen for prosjektet. Jeg har redegjort for målet i prosjektet, med utgangspunkt i problemstillingen. Videre har jeg beskrevet elevenes læreforutsetninger slik jeg vurderte dem ved skolestart. Jeg har beskrevet viktige rammefaktorer som timeplan og bruk av

rom, som er avgjørende for at vi skal kunne gjennomføre prosjektet. Videre har jeg tatt for meg hva vi legger vekt på i læreprosessen og hva som er innholdet i opplæringen i hver del av prosjektets aksjon 1. Jeg avsluttet med å redegjøre for hvordan elevenes arbeider og selve prosjektet skal vurderes. I neste kapittel skal jeg beskrive hvordan vi arbeidet i aksjon 1.

6 Aksjon 1, arbeidet i første termin

Målet for dette prosjektet er å høste erfaringer med hvordan vi kan organisere opplæringen slik at den er meningsfull og relevant ut fra den enkelte elevs yrkesvalg og videre utdanningsplaner. Videre ønsker vi å høste erfaringer med disponering av lærerressurser og rombruk som bryter med prinsippet om en lærer og en klasse. Dette vil gi oss nyttige erfaringer til vi skal overføres til ny skole skoleåret 2010/2011.

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan vi har arbeidet i første termin. Den innsamlede datamengden er stor, og det har vært nødvendig å utelate mye av rådataene for å ivareta hensynet til lesbarhet. Fokuset for utvelgelsen har vært å presentere data som belyser prosjektets målsetning, problemstilling og forskningsspørsmål på en god måte. Videre har Winters hermeneutiske prinsipper ligget til grunn, slik at mangfoldet i opplevelsene kommer frem.

Siden dette er aksjonsforskningsprosjekt, er det også viktig å belyse om utviklingen i prosjektet har ført til endring og bedring av praksis, og i hvilken grad prosjektet har bidratt til at lærerkollegiet har utviklet felles praksisteori.

Aksjon 1 er delt inn i syv deler. Jeg vil beskrive arbeidet i de syv delene for seg. I kapittel 5.6 har jeg beskrevet hvordan dataene skal presenteres. Hver del følges av en oppsummering, dvs. min vurdering og konsekvenser for det videre arbeidet. Her beveger jeg meg opp på nivå to av Kvaales tre nivåer for tolkning av kvalitative data som jeg redegjorde for i kapittel 4.5.3. Her bruker jeg min forforståelse og profesjonskunnskap i tolkningen av det som har blitt gjort og sagt underveis.

Det vil være refleksjoner over prosessen som synes åpenbare i ettertid, og som leseren kanskje vil savne i oppsummeringen etter hver del. Jeg har bevisst valgt å ikke plassere refleksjonene jeg har gjort i ettertid i kapitlene som beskriver arbeidet i aksjonene. Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å vise utviklingen i prosjektet, og hvilke tanker og refleksjoner vi gjorde oss der og da. Vi opplevde stadig at det ikke var nok tid til diskusjoner og refleksjon. Vi så hva som burde endres, men opplevde ofte at vi ikke visste hva vi skulle gjøre. At vi ikke så det som virker innlysende i ettertid bidrar til å illustrere prosessen. Jeg mener dette også bidrar til å belyse kompleksiteten i læreryrket og manglende muligheter til virkelig å «reflektere over handling». Noe viser også at det er viktig å utfordre rammene i utdanningssystemet. Dette vil jeg behandle i drøftingskapittelet.

6.1 Del I. Uke 34. Bli kjent

Målet med denne uka er at elevene skal få en oversikt over hvordan vi skal organisere opplæringen dette skoleåret. De skal bli kjent med hverandre og lærerne. Kontaktlærerne skal gjennomføre samtale med hver elev. Vi fokuserer på å skape et godt klassemiljø gjennom kreative gruppeoppgaver og felles utflukt med grilling for hele VG2-trinnet.

6.1.1 Mitt møte med klassen, presentasjon av fokus for opplæringen og organiseringen

Jeg opplever møtet med denne klassen som veldig positivt. Mange av elevene er motiverte for mediefagene. Førsteintrykket er at de fleste virker trygge og er lette å få kontakt med. At flere blir igjen etter at den første skoledagen er over for å stille spørsmål mener jeg er et godt tegn.

Den første skoledagen presenterer jeg fokuset for opplæringen på VG2, og legger vekt på at yrkeskompetanse betyr at de skal få en bedre forståelse for innhold, kommunikasjon og design. Elevene blir også introdusert til hvordan vi har tenkt å dele inn medietimene og bruke de forskjellige rommene. Jeg understreker at de må være forberedt på å flytte mellom rom.

Jeg presenterer også aksjonsforskningsprosjektet, og forklarer elevene hva det betyr å delta. Samtlige ønske å delta og synes det virker spennende å få være med å påvirke opplæringen.

6.1.2 Elevsamtaler

For meg er det to målsetningen med en tidlig elevsamtale. Den ene er å ha en første faglig veiledningssamtale. Vi tar utgangspunkt i eleven der han eller hun er, og diskuterer hvordan vi kan legge opp til faglig utvikling dette skoleåret. Jeg får også en første oversikt over elevenes ønsker i prosjekt til fordypning og for sannsynlige valg av medieproduksjon i temabaserte oppgaver.

Den andre målsetningen er å etablere en personlig kontakt med den enkelte elev. Elever oppfører seg annerledes i et personlig møte enn de ofte gjør når de er i en jevnaldningsgruppe. Min erfaring er at elevene ofte er ærlige, og sier ting om seg selv som noen ganger kan være vanskelig å si en større forsamling. For meg er det viktig at en slik samtale skal være et møte, hvor elevene opplever at de blir sett som enkeltindivider, og at de får tillit til at jeg som deres kontaktlærer vil dem vel. Hvis jeg klarer å etablere den forståelsen, har jeg større spillerom som veileder i forhold til sette grenser for elevene, og bidra til at de strekker seg etter mål som kan virke vanskelige og arbeidskrevende. Erfaringene fra disse innledende elevsamtalene ble presentert i kapittel 5.2.

6.1.3 Lærermøter

Siden det er Stortingsvalg, blir vi enige om å kaste elevene ut i et tverrfaglig prosjekt fra den første ordinære skoleuka. Dette bryter med planen om at elevene skal starte med mindre,

avgrensede oppgaver før de går i gang med et helt prosjekt. Vi blir imidlertid enige om at prosjektet ikke skal lede frem til et ferdig produkt. Vi skal ha fokus på forarbeid, research og idéutvikling. Det er full enighet i teamet om innretning på den første oppgaven.

Perioden skal være tverrfaglig, på den måten at elevene jobber med det politiske systemet i samfunnsfag. De får imidlertid egne oppgaver og egne vurderinger i samfunnsfag. På dette tidspunktet i skoleåret er det mye som skal planlegges, og vi finner rett og slett ikke tid til å planlegge et fullt tverrfaglig prosjekt som skal starte uken etter. Vi tror imidlertid at et felles fokus i perioden vil føre til at elevene opplever sammenheng mellom fagene.

Vi diskuterer grovplanen for første termin, og fordeler ansvar for de første periodene. Vi er preget av entusiasme og tro på prosjektet, og mener at den innretningen på opplæringen vi bestemte før sommeren er riktig. Innretningen er beskrevet i grovplanen i forrige kapittel

6.1.4 Oppsummering og konsekvenser for videre arbeid

Jeg opplever at møtet både elever og kollegaer har vært positivt. Lærerkollegiet har tro på prosjektet, og vi bruker mye tid på planlegging av første termin og diskusjoner om innretning på grovplanen.

Når det gjelder innretning på neste oppgave, og at vi valgte en annen innfallsvinkel til skoleåret enn vi så for oss i vår, mener jeg at det er uttrykk for at vi griper nå-situasjonen, og gjøre endringer som oppleves som riktige. Det er viktig at planer ikke blir rigide, men kan forandres i forhold til det som skjer i samfunnet for øvrig.

6.2 Del 2. Uke 35–37. Tverrfaglig prosjekt – Stortingsvalget

Målet med arbeidet i denne perioden, er at elevene skal lære prosjektarbeid som metode. I samfunnsfag skal elevene lære om det politiske systemet og hva de ulike partiene står for.

Opplæringen vil ha spesielt fokus på forarbeid og planlegging, samarbeid og arbeidsfordeling i gruppearbeid, og evaluering og refleksjon over eget arbeid og prosessen. Elevene skal lære enkle teknikker for idéutvikling. De skal også lære hvordan man presenterer et konsept overfor en kunde, det som i bransjen kalles «pitching».

Elevene skal finne ut hva de forskjellige partiene står for og ta to eller tre valgomatter, for å finne ut hvilke(t) parti de selv støtter. Oppgaven skal ikke ende i et ferdig medieprodukt. Elevene skal derimot gjøre forarbeidet til en reklamefilm for et politisk parti, og presentere konseptet for kunden, dvs. klassen og faglærer. Oppgaven er delt i flere deler, noen er individuelle, og noen skal løses i gruppe. Se vedlegg 2.

Elevenes prosjektarbeider skal vurderes med to karakterer i felles programfag. Etter at prosjektet er avsluttet, skal elevene ha en totimers teoretisk prøve som vurderes med egen karakter. Vi blir enige om å gjøre denne første teoretiske prøven ganske lett, for at de elevene som kan synes at teoristoffet er vanskelig, skal få en opplevelse av mestring. Prøven er vedlegg 3.

6.2.1 Presentasjon av oppgaven og forelesninger

Oppgaveteksten er på til sammen 4 sider. Oppgaven er imidlertid delt inn i klart avgrensede deler med egne innleveringer. Det virker som elevene synes det er vanskelig å forstå helheten, og hva de skal gjøre når. Det virker også som om noen synes det er forvirrende at de ikke skal produsere selve filmen, men bare presentere ideen for en tenkt kunde.

Jeg forsøker å fokusere på at de skal konsentrere seg om en del av oppgaven av gangen, at de må lese oppgaveteksten flere ganger, og ha klart for seg hva som skal leveres når. Videre forklarer jeg at i yrkeslivet må man alltid presentere ideen, konseptet for en oppdragsgiver, og få dette godkjent, før man setter i gang med en virkelig produksjon.

Det er seks forelesninger i perioden. Samtlige forelesninger er knyttet opp mot elevenes arbeid i prosjektperioden. Vi foreleser bl.a. om prosjektarbeid, kreativitet og hvordan man skriver refleksjonsnotat. Forelesningen om prosjektarbeid holdes for alle fire klassene samtidig. De andre forelesningene holdes for to og to klasser. To av forelesningene munner ut i små praktiske oppgaver, som elevene arbeider med umiddelbart etter forelesningene.

Vi sliter med å holde ro under enkelte av forelesningene. Vi er minst to lærere til sted. En holder selve det faglige opplegget, og en fokuserer på å holde ro, og bortviser enkelte elever som forstyrrer de andre.

6.2.2 Mine observasjoner av elevenes arbeid

Jeg deler elevene inn i fem grupper, og har i bakhodet at jeg skal forsøke å bryte opp det som virket som sterke vennekonstellasjoner, og integrere de som ikke kjenner så mange. I og med at dette er det første prosjektet, har jeg bare inntrykkene fra elevsamtalene og det jeg har sett av elevene den første uka, å holde meg til i gruppeinndelingen.

De fleste elevene jobber godt med oppgavene, og stiller spørsmål til oppgaveteksten når det er noe de ikke forstår. To av gruppene er preget av stort fravær blant enkeltelever. Dette fører til at de som er til stede jobber mye, og forsøker å ta over mest mulig av de andres arbeid. På en av gruppene er det konflikter, fordi det er to som jobber, og to som gjør lite. Jeg forsøker å motivere denne gruppa til å ha møter og diskutere situasjonen, men dette fører i liten grad til endring før helt i innspurten.

Mange av elevene vet lite om de forskjellige politiske partiene, og jeg har inntrykk av at de synes prosjektet er interessant fordi de lærer noe de opplever er relevant for dem. I løpet av perioden er det paneldebatt i gymsalen på skolen med deltakere fra de politiske partiene. Vi har også diskusjoner i klassen, med høyt engasjement. Flere av elevene uttrykker forbauselse over hvilke partier valgomat-testene viser at de er mest enige med, og også dette fører til engasjement og diskusjoner.

Få av elevene bruker det store felles datarommet i perioden. De fleste jobber i et tilstøtende rom, som elevene opplever som «sitt klasserom». Dette har både sammenheng med at de jobber i grupper, og har behov for å snakke sammen og diskutere, mens det i det store datarommet skal være stille. Men det har også sammenheng med at elevene uttrykker at de trives best i et rom hvor det bare er klassen, og ikke så mange andre elever.

6.2.3 Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer

Loggene stadfester mine egne observasjoner når det gjelder elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. De som jobber godt skriver fyldige logger, men loggene går ikke ut over å beskrive det som gjøres hver dag. Loggene inneholder så godt som ingen begrunnelser for valg som gjøres underveis.

De elevene som påtar seg ekstraarbeid pga. stort fravær i gruppene, uttrykker at de er fornøyd med at de klarer dette. De viser i liten grad frustrasjon og irritasjon overfor de som ikke har vært til stede, og gjort sin del av arbeidet. Det er kun i gruppa med den veldig skjeve arbeidsinnsatsen, hvor det kommer frem frustrasjon over gruppesammensetningen og medelevers manglende arbeidsinnsats. Men også i denne gruppa har dette ført til at de som har jobbet har påtatt seg ekstraarbeid.

Gjennomgående holder elevenes presentasjonene et høyt faglig nivå. Den gruppa hvor det har vært store samarbeidsproblemer, er den gruppa som har den beste presentasjonen. Denne gruppa får karakteren 5 på presentasjonen, de andre får karakteren 4.

Elevenes individuelle arbeid varierer mer. Enkelte elever leverer svært fyldige innleveringsmapper. Andre elever leverer tynne individuelle innleveringer. Dette gjelder ikke bare de elevene som har stor fravær i perioden.

Kun fire av elevene leverer gode refleksjonsnotater. De andre skriver for det meste oppsummeringer av hva de har gjort, og få eller ingen begrunnelser for faglige valg. Formuleringer som «Vi brukte en god del virkemidler» og «Jeg synes i grunn ideen er god, men det kunne alltid vært bedre», er karakteristiske for formuleringene.

De fleste elevene får karakteren 3 eller 4 på den individuelle delen. En får 6, tre får 5, to får 2.

To elever har ikke levert, og blir ikke vurdert. Elevenes resultater på den teoretiske prøven varierer også. Elevene med de beste individuelle arbeidene, er de som gjennomgående gjør det best. Fire av elevene var fraværende under prøven. Det var ingen som fikk dårligere karakter enn 3.

6.2.4 Elevenes svar på spørreskjema

Refleksjonsnotatene forteller lite om elevenes prosess i perioden. Siden dette er skoleårets første prosjektoppgave og den strakk seg over til sammen tre uker, ønsker jeg å styrke datagrunnlaget fra denne perioden. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan elevene har opplevd samarbeidet i gruppene, og hvordan de synes at organiseringen av opplæringen i perioden har fungert. Jeg mener at det er viktig med et godt datagrunnlag fra den første perioden for å kunne legge til rette for en god opplæring i de kommende periodene. Derfor utformet jeg et spørreskjema, som elevene svarte på i klassens time uka etter at prosjektet var avsluttet. Se vedlegg 4.

De fleste elevene er fornøyd med hvordan gruppearbeidet har fungert. De elevene som var på gruppa med samarbeidsproblemer er de mest negative. De har ingen forslag til hva de selv kunne gjort annerledes, men mener at det er andres arbeidsinnsats som må endres. Ellers er det mange elever som mener at bedre kommunikasjon, hyppigere møter og oppdatering på hverandres arbeid ville styrket gruppearbeidet. Flere elever skriver at de synes at de skal få lov til å være med å bestemme gruppeinndelingen. Ellers er det flere som trekker frem at de har blitt kjent med medelever gjennom gruppearbeidet.

De fleste elevene mener at de har hatt stort utbytte av forelesningene og at de ble holdt på et riktig tidspunkt i perioden. Det varierer hvilke forelesninger elevene mener de har hatt mest utbytte av. Elevene er gjennomgående mest fornøyd med de forelesningene som har vært visuelle, hvor det har blitt vist konkrete eksempler i form av symboler, bilder og filmer. Mange gir tilbakemelding om at det er bra at vi har lagt ut stikkord og bilder til forelesningene på Fronter, at det er nyttig at ukeplaner er tilgjengelige digitalt og henger i alle klasserom.

Enkelte elever synes de har fått lite ut av forelesningene, og skriver at de vanligvis synes det er vanskelig å følge med når teoristoff blir gjennomgått.

6.2.5 Lærermøter

Erfaringene med valgoppgaven varierer fra klasse til klasse. I min klasse og i en av de andre klassene har elevene jobbet bra, og fått gode resultater. I de to andre klassene har elevene jobbet dårligere. Vi mener at dette har sammenheng med elevenes interesse for, og dermed også motivasjon for mediefagene. Som tidligere skoleår, er utfordringen at noen av elevene har begynt

på MK fordi de ikke vet hva de vil, og tror at MK er en snarvei til studiekompetanse.

Det er mye fokus i denne perioden på elever som lager uro, og forstyrrer medelever under forelesninger og arbeid. Det er bare et par av elevene som jeg har kontaktlæreransvaret for som lager uro, og da i liten grad i forhold til de elevene som oppfattes som et problem. I og med at vi jobber tett sammen, og meningen er at elever fra flere klasser skal jobbe sammen i det store datarommet, påvirker uroen fra elever i andre klasser mine elever. Dette er også en av grunnene til at mange av elevene fra min klasse sier at de ikke trives med å jobbe i det store rommet.

Vi kommer ikke frem til noen annen løsning enn å holde fokus på arbeidsro. Vi sitter med en felles oppfatning av at de som protesterer og er misfornøyde blir veldig synlige, og at det blir lett å glemme at de aller fleste elevene er fornøyd med undervisningsopplegget. Min spørreskjemaundersøkelse blant egne elever bygger opp under denne forståelsen, og bidrar til at vi ikke mister dette perspektivet. Elevene som er lærevillige og motiverte for mediefagene er i stort flertall, og dette må være i fokus når vi planlegger undervisningsopplegget.

Vi har ingen fast timeplan med disponering av lærerne fra uke til uke. Jeg bruker mye tid på å legge nye timeplaner for hver uke, for å kunne bruke lærernes spisskompetanse best mulig. Vi har en klar forståelse for at dette er for arbeidskrevende til at det kan være en ordning man bruker gjennom et helt skoleår. Allikevel bestemmer vi oss for å fortsette med dette en stund fremover, fordi vi ser at det fungerer bra for opplæringen å kunne flytte rundt på lærerne i forhold til hva som skjer når, og når det er mest bruk for lærernes kompetanse.

Vi diskuterer innretningen på de neste periodene og fordeler ansvar for planleggingen. Vi har blitt enige om en modell hvor to og to lærere har ansvaret for en periode. Dvs. at lærerne har ansvaret både for planlegging av perioden og evaluering av samtlige innleveringer for alle elevene på trinnet. Vi ønsker å forsøke denne løsningen, fordi vi mener at elevene vil få en mest mulig lik og profesjonell vurdering. Tanken er at i perioden etter at man har hatt hovedansvar, skal man ha færre undervisningstimer en periode, slik at man får tid til å evaluere elevarbeider.

6.2.6 Oppsummering

Jeg mener at undervisningsopplegget har fungert bra i forhold til de fleste målene for opplæringen. Det er viktig å merke seg at bare et fåtall av elevene har reflektert over egne valg slik som de bør for å lære av erfaringer. Dette må vi ta med til planleggingen av nye perioder.

Opplæringen har fokusert på nøkkelkompetanse som er viktig i de aller fleste yrker i mediebransjen. Samarbeidet i gruppene har fungert bra for de fleste. Resultater fra lignende prosjekter jeg har gjennomført tidligere (Aakernes 2009) har vist at stort fravær blant enkeltelever har gjort gruppearbeid vanskelig å gjennomføre. Denne gangen ble alle gruppene ferdige til fristen, og

gjennomførte presentasjonen på en god måte. Min oppsummering er at dette henger sammen med en generell motivasjon for mediefagene. Dette førte til at flere av elevene tok på seg ekstraarbeid for å bli ferdige til fristen.

At de fleste elevene gir gode tilbakemeldinger på forelesninger, tolker jeg også som at vi har gjort noen riktige endringer fra tidligere skoleår. Det er også viktig at elevene uttrykker at de får mest utbytte av de mest visuelle forelesningene, slik at det ikke bare blir ord. Dette er viktige tilbakemeldinger til videre planlegging.

Det er gjennomgående godt klassemiljø. De fleste elevene møter på skolen presis. Fraværet er lavt, og skyldes for det meste sykdom. Dette setter en standard i denne klassen i forhold til at det å komme for sent er litt flaut. Elevene oppfatter seg som en klasse, og bruker ikke det store datarommet slik vi har planlagt.

6.2.7 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- opplæringen har fungert bra i forhold til de fleste målene i perioden for de fleste elevene
- de elevene som har klare planer for videre utdanning og jobb i mediebransjen er fornøyd med opplæringen og har jobbet bra. Vi gjør derfor ingen endringer i grovplanen.
- de fleste elevene reflekterer ikke over egne faglige valg. Opplæringen må fokusere på at elevene skal oppleve nytten av refleksjon. I neste prosjektperiode vil vi forsøke å gi elevene konkrete spørsmål som de skal fokusere på i refleksjonsnotatet.
- forelesningene har fungert bra for de motiverte elevene. Det er viktig at forelesningene er visuelle og at vi viser konkrete eksempler

Organiseringen og bruk av rom

- bruken av det store datarommet fungerer ikke bra. Det er for mye uro i rommet, og vi har ingen metode for å få arbeidsro
- vi vet ikke hvordan vi skal løse situasjonen med umotiverte elever. Disse elevene er hverken motiverte for selvstendig arbeid eller for forelesninger.
- fleksibilitet i timeplanlegging fører til at lærernes spisskompetanse brukes på en god måte

Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori

- lærerne samarbeider bra, og har en felles forståelse for hva som fungerer, og hva vi ikke får til
- vi gjør endringer som krever fleksibilitet i forhold til timeplan og arbeidsmengde. Lærerne er villige til å prøve ut nye måter å jobbe på.

6.3 Del 3. Uke 38. Repetisjon fra VG1

Målet med arbeidet i denne perioden er at elevene skal bli bevisst på sin egen kompetanse. Det blir repetisjon av grunnleggende prinsipper fra VG1, og fokuset er på kommunikasjon og design. Elevene skal jobbe med en arbeidsoppgave hvor de skal besvare spørsmål, finne eksempler, og jobbe praktisk med å f.eks. sette sammen farger. Se vedlegg 5. Arbeidet skal vurderes med en karakter.

6.3.1 Presentasjon av oppgaven og forelesninger

Oppgaven er enkel, og selve presentasjonen tar ikke mye tid. Jeg understreker fristen for levering, og hvordan den skal leveres. Det er seks forelesninger i perioden. Samtlige forelesninger er knyttet til kommunikasjon og design/komposisjon i ulike medieproduksjoner.

Vi holder forelesningene for to og to klasser, dvs. ca 35 elever av gangen. Jeg holder mange av dem og legger vekt på å vise mange konkrete eksempler på f.eks. bruk av farger og skriftter. Mitt inntrykk er at elevene er roligere nå enn de var i forrige periode. Jeg synes også det er enklere å få til dialog med elevene under forelesningene i denne perioden. Jeg er usikker på hva som er årsaken til at det er roligere. Det kan være at de mest bråkete ikke oppnår det de ønsker blant de andre elevene. Jeg ser ikke at det er noe i undervisningsoppleggene eller lærernes oppførsel som kan forklare endringen.

6.3.2 Mine observasjoner av elevenes arbeid

De fleste elevene jobber godt med oppgaven. Enkelte elever er ukonsentrerte, og har vanskelig for å sitte i ro og jobbe konsentrert. Jeg merker meg at dette er de samme elevene som jobbet dårlig med den individuelle delen i forrige periode. Mange elever gir uttrykk for at de synes at det blir mange forelesninger på en uke. De må bytte rom flere ganger i løpet av en dag, og opplever at arbeidsøktene blir oppstykket, og at de må bruke mye tid på å komme inn i tankegangen i det de holdt på med.

Vi fokuserer på at elevene skal jobbe i det store datarommet. Jeg er konsekvent i dette rommet når elevene jobber selvstendig med oppgaven. Mange av elevene gir uttrykk for at de trives bedre med å jobbe i sitt eget klasserom, og at de synes det blir bråkete og vanskelig å konsentrere seg i det store rommet.

6.3.3 Elevenes arbeider og karakterer

Innleveringene bekrefter inntrykket fra observasjonene av elevene. Mange har jobbet godt med oppgaven, svart grundig på spørsmålene og har funnet frem til gode, velbegrunnede løsninger.

Dette gir seg også utslag i karakterene. Enkelte elever har gjort lite. To elever får 6, seks får 5, to får 4, fire får 3, og fem får «ikke vurdert» fordi de ikke har levert. To av de som ikke har levert har vært syke. De tre andre har ikke levert fordi de har glemt det, eller ikke vil levere fordi de synes at besvarelsen er for dårlig. Av de som har fått karakteren 3, er det to elever som har svart godt på deler av oppgaven, men som ikke har blitt ferdig med hele oppgaven pga. fravær.

6.3.4 Lærermøter

Vi får ikke arbeidsforholdene i det store datarommet til å fungere slik vi hadde planlagt. I dette rommet skulle det være og stille og elevene skulle jobbe her når de ville være konsentrerte. Nå opplever de elevene som vil ha arbeidsro at det er slitsomt å jobbe i rommet. De velger helst å jobbe på et av rommene som var tenkt som grupperom, og hvor det skulle være mulig å snakke sammen og diskutere.

I følge planen skulle tre rom være felles for alle klassene i de timene hvor de jobbet med oppgaver. I tillegg til det store datarommet, er dette to rom i samme etasje. To klasser oppfatter disse mindre rommene som sine klasserom, og dette fører til at elever fra de to andre klassene ikke bruker rommene. De to klassene som ikke har noe eget rom i samme etasje, opplever dette som urettferdig. Dette viser at vi ikke får organiseringen i en baselignende modell til å fungere godt.

Noen av lærerne har konflikter med til dels utagerende enkeltelever. Disse elevene er også en viktig grunn til at flere av elevene ikke ønsker å jobbe i det store datarommet. Vi kommer ikke frem til noen annen løsning enn at vi må fortsette å fokusere på arbeidsro, og innkalle enkeltelever til bekymringssamtaler.

6.3.5 Oppsummering

I forhold til målet for opplæringen har undervisningsopplegget stort sett fungert bra, men har hatt et par svakheter. Forelesningene har vært varierte, og har dekket et mangfold av yrker i mediebransjen. Delen av arbeidsoppgavene som har fokusert på kommunikasjon har fungert bra, siden den er innrettet på viktig nøkkelkompetanse i mediebransjen.

Arbeidsoppgavens del med fokus på design, var imidlertid mest relevant for de elevene som er interessert i trykksak- og web-design. Arbeidsoppgaven hadde ikke oppgaver som er spesifikt faglig relevante for de som er interessert i film- og/eller lyd-produksjon. En forbedring av oppgaven, ville vært å hatt en valgfri fagspesifikk del.

Det er viktig å ta hensyn til elevenes synspunkter om at det har vært for mange forelesninger, og at noen dager har blitt for oppstykket.

6.3.6 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- opplæringen har ikke vært like relevant for alle elevene. Dette er det viktig å gjøre annerledes i lignende perioder
- vi kan ikke ha for mange forelesninger og lærerstyrte timer på en dag

Organisering og bruk av rom

- vi vet ikke hvordan vi skal løse organiseringen og bruk av rom, og at enkelte elever er utagerende

Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori

- vi klarer å bruke erfaringer til å se konsekvenser for videre undervisningsplanlegging, men ikke i forhold til organisering
- vi opplever at vi «sitter fast» og kverner på de samme problemene uten å komme noen vei

6.4 Del 4. Uke 39 og 41. Tekniske workshops

Målet med opplæringen er at elevene skal lære teknisk produksjon. Vi gjennomfører grunnleggende og videregående opplæring i utstyr og dataprogrammer. Workshopene arrangeres parallelt, og elevene skal velge ut fra interesser og hva de kan fra før. Det vil bli både grunnleggende og mer avansert opplæring. Elevene velger selv om de vil tilegne seg breddekompetanse eller vil prioritere faglig fordypning. Workshopene skal være en kombinasjon av at læreren instruerer, og at elevene jobber med mindre øvelsesoppgaver alene eller i gruppe. Elevene skal levere en mappe med de oppgavene de har gjort i perioden. Denne skal ikke vurderes med karakter, men godkjennes. I denne perioden skal det gjennomføres elevsamtaler med samtlige elever.

6.4.1 Presentasjon av perioden

Vi presenterer elevene for hvordan perioden skal organiseres. De får en oversikt over innholdet i de forskjellige workshopene, vedlegg 6, og en plan over hvilke som arrangeres når, vedlegg 7.

Vi ber dem om å lage en plan over hvilke de vil delta på. Enkelte av elevene synes det er vanskelig å sette opp en fornuftig plan, siden tidspunktene for de workshopene de har mest lyst til å delta på ikke alltid passer i forhold til hverandre. Løsningen blir at noen elever jobber med arbeidsoppgaver i enkelte timer hvor de ikke finner relevante workshops.

6.4.2 Egne observasjoner

I denne perioden er elevene inndelt i forhold til interesseområde. Dette fører til at det er mange av «mine» elever jeg ikke får observert. De fleste jeg observerer jobber godt med oppgavene. Flere av dem er på et

høyt teknisk nivå, og jobber med ekstraoppgaver. Enkelte elever er derimot ukonsentrerte, og jeg får inntrykk av at de har lært lite i programmene på VG1. Noen elever trenger mye instruksjon og hjelp, og jeg opplever at disse elevenes behov går ut over oppfølging og veiledning av elever som har kommet lenger, og som hadde hatt behov for veiledning på et høyere nivå. Disse elevene blir i stor grad overlatt til seg selv og arbeid med arbeidsoppgaver, uten at de får nødvendige veiledning om hvordan man jobber mer effektivt og profesjonelt.

6.4.3 Elevenes arbeider

Bare ti av nitten elever leverer mappa med arbeidene de har gjort i perioden. De elevene som ikke har levert forklarer dette med at de har jobbet med oppgaver på workshopene, men ikke forsto at de skulle leveres. Bare en av elevene forklarer manglende innlevering med at oppgavene er ikke gjort.

6.4.4 Elevsamtaler

Fokus for elevsamtalen er hvordan elevene har opplevd skoleåret så langt, om de er fornøyd med det faglige opplegget og med sin egen arbeidsinnsats og hvordan de trives i klassen.

De fleste elevene er fornøyd med det faglige opplegget. Et par mener at forelesningene kan bli for lange, og at de lett mister konsentrasjonen. En elev synes at det har vært for mange skriftlige oppgaver, og vil gjerne jobbe mer praktisk. En annen elev mener at oppgavene har vært for frie, og vil gjerne at de er mer styrt. En elev sier hun gjerne vil slippe å jobbe i det store datarommet. At det er samlet så mange mennesker, gjør at det blir lett å miste konsentrasjonen.

Elevene er veldig delt på hvordan det fungerer å ha en hel dag med bare fellesfag. Noen mener dette er en god løsning, mens andre hadde ønsket at fellesfagene var spredd på flere dager. De som ønsket en spredning av fellesfagene, synes det er vanskelig å konsentrere seg om teoretiske fag i syv skoletimer.

De fleste elevene er fornøyd med sin egen arbeidsinnsats så langt. Flere sier at det har gått bedre i år enn det gjorde i fjor. En elev sier at hun gleder seg til å gå på skolen hver morgen når hun våkner. Bare to av elevene sier at de ikke har klart å jobbe så bra som de ønsket ved starten av skoleåret. Et par av elevene som kan være urolige i timene i felles programfag, trekker frem at de jobber godt og konsentrert på mandager når det er prosjekt til fordypning. De liker disse oppgavene, og måten opplæringen er organisert på. De synes også det er enklere å bare forholde seg til en lærer og et rom.

Samtlige elever sier at de trives i klassen, og synes at det er et godt klassemiljø. De fleste elevene er derimot ikke så fornøyd med å skulle bruke det store felles datarommet. De sier at de hadde foretrukket å ha et eget klasserom. Et par av elevene klager på medelever som de synes forstyrrer. Dette gjelder særlig i fellesfagtimene.

6.4.5 Lærermøter

Vi ligger etter med den konkrete planleggingen av de neste periodene. Vi får for mange diskusjoner rundt innretning på oppgaver i en periode hvor de som har ansvaret for utarbeidelsen bare burde konsentrere seg om å utforme selve oppgaveteksten. Vi kommer imidlertid til enighet om innretningen på neste periode.

På møtene får jeg bekreftet at de fleste av mine elever som ikke har levert noe arbeid i perioden, har vært til stede i workshopene og arbeidet. Bare et par av elevene har gjort lite.

Også i denne perioden er det mye diskusjon om enkeltelever som gjør arbeidsforholdene vanskelige i det store datarommet. Bekymringssamtalene med elevene i forrige periode har ikke gitt resultater. Det ender med at vi setter opp en egen kontrakt, hvor hver elev må undertegne på at han eller hun har forstått ordensreglene, og at nye brudd på reglene vil føre til samtale med foresatte og rådgiver, og muligens nedsatt karakter i orden og/eller adferd. Vi er usikre på om dette vil hjelpe overfor de elevene vi har størst problemer med, men regner med at det vil ha en effekt overfor de fleste andre.

Vi har også en del diskusjoner i forhold til at vedtak som er gjort på møter i teamet blir omgjort underveis i diskusjoner på mail sent om kvelden. Dette er diskusjoner som ikke alle har deltatt i. Vi blir enige om at vi må være ryddige i forhold til at det er det vi har blitt enige om på møtene som gjelder. Selv om noen vil diskutere videre på mail, kan ikke dette føre til at vedtakene som er gjort endres.

6.4.6 Oppsummering

Målsetningen med undervisningsopplegget har fungert bra for de fleste elevene i forhold til interessedifferensiering. Elevene har kunnet velge opplæring ut fra yrkesinteresser og utdanningsplaner. Svakheten har vært at nivå-differensieringen ikke har vært god. Vi legger oss på en middelvei som er for vanskelig for noen elever, og for lite utfordrende for andre. I workshop-perioden var det de svakeste elevene som fikk mest opplæring. Jeg er usikker på hvordan vår organisering kan sikre at også de sterkeste elevene får en god nok oppfølging i en slik periode. En annen svakhet er at lærerne ikke har vært samstemte på at elevene skulle levere arbeidet de har gjort i perioden. Dette viser at vi ikke alltid får til å gjennomføre det vi blir enige om. At lærerne gir ulike beskjeder til elevene kan virke forvirrende.

I elevsamtale ble jeg overrasket over noen av de elevene som sa at de var veldig fornøyd med skoleåret. Som jeg har skrevet i kapittel 4.4.10 om karakterer som uttrykk for måloppnåelse, har dette sannsynligvis sammenheng med at elevene sammenligner sine egne resultater med tidligere år. For enkelte elever kan det å levere totredjedeler av oppgavene, og få 3 i snittkarakter, bety en forbedring. De er fornøyd, fordi de opplever at dette er en positiv utvikling.

Jeg opplever at det er uenigheter i teamet som ikke kommer til overflaten. Dette gir seg bl.a. utslag i at vi har diskusjoner om innretning på oppgaver, hvor jeg trodde at vi var enige. Dette betyr at vi trenger grundige diskusjoner i teamet, men vi har ikke tid, og opplever at vi har mer enn nok med å forsøke å løse de oppgavene vi står midt oppe i. Foreløpig ser det ut som om det er en situasjon vi må fortsette å leve med. Vi klarer i liten grad bruke erfaringene til å se hvordan vi kan bedre praksis.

6.4.7 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- vi har fått til interessedifferensiering, men ikke god nok differensiering på nivå
- vi vet ikke hvordan vi kan få til bedre nivå-differensiering innenfor de rammene vi har
- vi klarer ikke å motivere elever som ikke er interessert i mediefagene. Elevene gjør lite, og har liten eller ingen faglig utvikling.

Organiseringen og bruk av rom

- vi klarer ikke å få til gode arbeidsforhold i det store datarommet. Dette fører til at mange elever helst ikke vil jobbe der, fordi de opplever at det er for urolig

Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori

- vi har for dårlig tid til diskusjoner og planlegging. Dette fører til at vi opplever at vi har uenigheter som vi ikke alltid forstår hva bunner i
- Manglende tid til grundige diskusjoner gjør at vi ikke klarer å bruke erfaringene vi gjør i videre planlegging og blir frustrerte fordi vi ikke ser hva vi kan endre

6.5 Del 5. Uke 42–45. Individ og samfunn. Temabaserte oppgaver

Målet med opplæringen er at elevene skal lære hvordan man deler befolkningen inn i målgrupper ut fra bl.a. verdisyn, alder og kjønn, for å kunne drive effektiv markedsføring.

Opplæringen vil fokusere spesielt på forarbeid og planlegging, og på samarbeid og arbeidsfordeling i gruppearbeid. Også i denne perioden vil vi fokusere på evaluering og refleksjon over faglige valg og arbeidsprosessen.

Elevene skal jobbe med flere oppgaver i perioden, noen individuelle og noen i gruppe. De kan selv velge hva slags medieproduksjoner de vil lage. Prosjektperioden strekker seg over i alt fire uker, og vi har derfor valgt å dele opp perioden med flere oppgaver og innleveringer. Vi deler opp perioden på denne måten for å hjelpe elevene til å disponere tiden, og for at de ikke skal miste

oversikten, men få mulighet til å konsentrere seg om en del av gangen. Vi har utarbeidet en plan over hele perioden, se vedlegg 8.

Elevene skal begynne med å definere sin egen identitet og sine egne verdier, og skal lage et medieprodukt som uttrykker dette. Oppgaven strekker seg over en uke, se vedlegg 9. Oppsummeringen etter den første prosjektperioden, var at de fleste elevene ikke forsto hva de skulle legge vekt på i et refleksjonsnotat. For å gjøre dette enklere for elevene, skal de få konkrete spørsmål til refleksjon etter at de har gjort denne oppgaven. De skal svare på bl.a. hvordan produktet kommuniserer overfor målgruppa, og hva de kunne tenkt seg å gjøre annerledes hvis de skulle gjøre oppgaven på nytt, se vedlegg 10.

Den neste oppgaven er en gruppeoppgave som strekker seg over en uke. Gruppa skal lage en plan for hvordan man skal reklamere for et produkt til to ulike målgrupper, se vedlegg 11. I de neste to ukene skal elevene jobbe med en informasjonskampanje. De velger om de vil jobbe individuelt eller i gruppe, ut fra hva slags medieproduksjon de vil lage. Den første uka skal de jobbe med planlegging og forarbeid, se vedlegg 12. Den siste uka skal de gjennomføre selve produksjonen, se vedlegg 13.

Elevenes praktiske arbeider skal vurderes med til sammen seks karakterer i denne perioden. De får flere karakterer enn det er innleveringer, fordi det er tre programfag, og oppgavene inneholder elementer fra flere av fagene. I kapittel 3.4 har jeg beskrevet oppsplittingen av helhetlige yrkesoppgaver i fag, og hvordan vi setter karakterer. Etter at de praktiske oppgavene er levert skal elevene ha en teoretisk prøve som vurderes med egen karakter, se vedlegg 14.

6.5.1 Presentasjon av oppgaven og forelesninger

Vi starter med å presentere planen for perioden og oversikten over hva som skal skje i de fire ukene. Etter dette presenterer vi den første oppgaven som elevene skal jobbe med i en uke.

Vi fokuserer på at det ikke er så viktig om de forstår til fulle hva som skal skje i de neste ukene. Vi forklarer at etter hvert som de får nye oppgaver, har vi lagt opp forelesninger og presentasjonene som vil gjøre innholdet i oppgavene lettere å forstå. Det virker som om elevene synes det er greit å forholde seg til en slik inndeling.

Vi har planlagt til sammen åtte forelesninger i perioden, dvs. to hver uke. Alle forelesningene handler i grove trekk om målgrupper og kommunikasjon, og belyser temaet fra ulike innfallsvinkler. Vi har planlagt dem på tidspunkter vi mener er riktige i forhold de konkrete oppgaver elevene jobber med. For å gjøre forelesningene levende skal vi legge vekt på å vise konkrete eksempler, f.eks. annonser og reklamefilmer.

Vi holder de fleste forelesningene for to og to klasser. Tre av forelesningene holdes for alle fire

klassene samlet. Årsaken er at det er stort sykefravær blant lærerne i perioden. Jeg er også syk i to av de fire ukene. Dette fører til at jeg bare holder en av forelesningene i den første uka av prosjektet.

Av erfaring vet jeg at elevene ofte opplever dette stoffet som vanskelig. Under forelesningen er det lite dialog med elevene. Selv om jeg viser mange konkrete eksempler, sitter jeg igjen med en følelse av at elevene ikke er helt «med».

6.5.2 Egne observasjoner

Dette datagrunnlaget er tynt i perioden. Jeg er bare helt og fullt til stede sammen med elevene den første uka. De to neste ukene er jeg syk. Den siste uka er jeg delvis tilbake på jobb. Jeg opplever at det er vanskelig å få grep om hvordan elevene jobber med oppgaven den siste uka, siden jeg ikke har vært til stede under planleggingen og vet hvordan elevene har tenkt. Mine observasjoner fra denne perioden vil derfor utelukkende handle om hva som skjer i den første uka.

De fleste elevene virker entusiastiske og jobber bra med oppgaven hvor de skal profilere seg selv. Noen av elevene jobber mest med rene fakta som hvor de bor, hvor mange søsken de har og lignende. Jeg forsøker å utfordre dem på å få med mer om identitet, livsstil og verdisyn. Jeg opplever ikke at det er alle elevene som helt ut forstår hva det er jeg etterlyser. Jeg tenker at dette henger samme med inntrykket jeg hadde under den første forelesningen av at for mange elever er dette stoffet vanskelig. De trenger tid, flere forelesninger og å jobbe med konkrete oppgaver, for å få tak på tankegangen.

6.5.3 Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer

Nesten ingen av elevene har skrevet logger. De loggene som er levert inn er konkrete beskrivelser av hva som skjer fra dag til dag.

Mange elever har jobbet godt med den første oppgaven, selvprofilering. De har forholdt seg til kravene og vurderingskriteriene i oppgaven. De aller fleste har gode begrunnelser for valgene i refleksjonsnotatene. Det er stor spredning i karakterene. Det er fire som får 5, fem som får 4 og fire som får 3. Tre av elevene er syke, og leverer ikke den første oppgaven. To elever får karakteren 2, og to har «glemt å levere».

Den neste oppgaven, som skulle løses i gruppe, har flere av gruppene misforstått. De har gjort noe annet enn det oppgaven sier at de skal gjøre. Ingen av gruppene har definert målgrupper slik det er forutsatt i oppgaven. Ikke noe av dette kan leses ut av refleksjonsnotatene. Refleksjonsnotatene tyder på at elevene har jobbet godt med oppgaven, og at de fleste også mener at gruppearbeidet har fungert bra.

Måloppnåelsen i perioden og karakterene samsvarer åpenbart ikke med elevenes arbeidsinnsats. Den beste karakteren som gis er $\frac{3}{4}$, ellers fordeler de andre karakterene seg jevnt mellom 2 og 3. Fire elever var syke, og leverte ikke denne oppgaven.

I den siste oppgaven som strakk seg over to uker, er det et klart skille mellom de som jobbet i gruppe og de som jobbet individuelt. De som jobbet individuelt jobbet bedre, leverte bedre arbeider og har bedre måloppnåelse enn de som jobbet i gruppe. Refleksjonsnotatene viser også at de som jobbet individuelt er mer fornøyd med planleggingen og selve arbeidsprosessen. Det er også flere begrunnelser og drøftinger av styrker og svakheter ved faglige valg i disse refleksjonsnotatene.

De som har jobbet i to av gruppene skriver i refleksjonsnotatene at de opplever at de ikke har kommunisert godt nok, at arbeidet har sklidd ut, og at de har «sløst bort mesteparten av tiden». Den ene av disse gruppene leverte ikke noe ferdig arbeid til fristen. Den tredje gruppa jobbet bedre enn de to andre, men også her er det ferdige resultatet ikke på nivå med hva disse elevene har levert tidligere dette skoleåret. Elevene skriver at de ikke har fordelt arbeidet godt nok, og at det har blitt mye dødtid på to av gruppemedlemmene.

I denne perioden får elevene karakter i alle de tre mediefagene. For enkeltelever er det lite som skiller karakteren i de tre fagene. Det er kun en elev som får 5ere i denne perioden. Seks elever får gjennomgående 4ere og syv får 3ere. En elev var syk i perioden, og den ene gruppa med fire elever, leverte ikke noe som kunne vurderes med karakter.

Den teoretiske prøven viser at elevene ikke har tilegnet seg god teoretisk forståelse for kommunikasjon og målgrupper. Bare en elev fikk 5 og to fikk 4. Åtte elever fikk 3, tre fikk 2 og en elev fikk 1.

6.5.4 Elevenes svar på spørreskjema

Det var tydelig at karakterene på innleveringene ikke sto i forhold til elevenes forventninger og syn på eget arbeid. Flere av elevene var sinte, og ville diskutere karakteren med de to lærerne som hadde ansvaret for evalueringen og tilbakemeldingen. De fleste elevene mente at de hadde jobbet bra, og skjønte ikke at de hadde misforstått den andre oppgaven.

For å få vite mer om hvordan elevene opplevde perioden, ville jeg styrke datagrunnlaget med et spørreskjema, se vedlegg 15. Jeg ønsket at elevene skulle svare på hvor fornøyd de var med eget individuelt arbeid og gruppearbeid. Siden resultatene viste at mange ikke hadde lært det som var målsetningen i perioden, ville jeg også vite hvordan de vurderte forelesningene og organiseringen av arbeidet.

Mange elever mener at de har fått lite, eller bare litt ut av forelesningene. Dette skiller seg vesentlig fra hvordan elevene har vurdert forelesningene i tidligere perioder. Noen skriver at de ikke husker forelesningene, noen at de har hatt litt nytte av enkelte. Bare et par elever er gjennomgående fornøyd. Noen trekker frem at det har vært vanskelig å få med seg stoffet når de er mange samlet. Andre trekker frem at forelesningene har vært lange og kjedelige. Flere mener at de ville lært mer ved å lese stoffet selv.

De fleste elevene er fornøyd med egen arbeidsinnsats. Svarene varierer mellom veldig fornøyd og passe fornøyd. De som er passe fornøyd skriver at det har variert litt fra dag til dag. Ingen svarer at de er misfornøyd, eller at dette er en periode hvor de gjennomgående har vært umotiverte eller har jobbet dårlig. Ting som enkeltelever mener de kunne gjort bedre er å være mer konsentrert, mer reflektert i forhold til hva som kunne vært gjort annerledes, og noen trekker frem at de burde lest bedre til prøven.

Alle var fornøyd med det første gruppearbeidet, den delen der alle jobbet i grupper. Men som det også kom frem av refleksjonsnotatene, er de som jobbet i grupper på den siste oppgaven, misfornøyd med arbeidet. En elev skriver «Vi arbeidet i gruppe to ganger. Den ene gangen gikk det bra, men den andre gangen gikk det ganske dårlig.» De fleste elevene trekker frem dårlig planlegging som en viktig årsak til at det siste gruppearbeidet fungerte dårlig. En elev skriver: «Vi planla arbeidet rett og slett for dårlig. Vi satte ikke opp når vi skulle utføre arbeidet vårt.»

6.5.5 Lærermøter

Pga. av egen sykdom er også dette datagrunnlaget tynt i perioden. Lærerne er gjennomgående frustrerte over enkeltelever som tilsynelatende er fullstendig uinteressert i å jobbe med mediefagene, og at vi blir nødt til å bruke mye energi på disse elevene. Dette går helt klart utover den oppfølgingen de andre elevene får. I denne perioden er det også et inntrykk av at det sklir ut med bl.a. spising ved datamaskinene og mye bruk av sosiale medier og spill. Vi er enige om at vi må forsøke å stramme inn. Lærerne uttrykker at de blir slitne og frustrerte over å måtte mase mye på elevene om det som oppleves som selvfølgeligheter.

En periode med mye sykdom har ført til at det har blitt stor belastning på de som har vært til stede. De fleste har hatt mange vikartimer, også på dager hvor de selv har vært halvsyke. Enkelte timer har en lærer hatt ansvaret for fire klasser. Denne situasjonen har slitt på lærerkollegiet, og har gått ut over den oppfølgingen elevene har fått.

Det store fraværet har også gjort at det har vært vanskelig å detaljplanlegge neste periode. På møtet som skal diskutere opplegget for neste periode, mener flertallet av lærerne at de som har planlagt perioden, har misforstått innretningen vi var enige om ved skolestart. Dette fører til at vi

blir enige om at det må jobbes ut et nytt opplegg, som stemmer med grovplanen. Dette betyr at vi ikke rekker å bli ferdige med opplegget til planlagt oppstart. Vi blir enige om å utsette oppstart av det nye prosjektet en halv uke, og ta med elevene på utflukter som planlegges klassevis.

6.5.6 Oppsummering

Denne perioden har gitt oss viktige erfaringer på flere områder. Det er tydelig at elevene ikke har fått god nok oppfølging under arbeidet med oppgavene. Det store fraværet blant lærerne har ført til at elevene har fått lite veiledning. Fokus for lærerne har stort sett gått ut på å holde arbeidsro, og elevene har blitt overlatt mye til seg selv. Dette viser at individuell veiledning og oppfølging er viktig. Selv om elevene har fått skriftlig informasjon og har deltatt på forelesninger og gjennomgang av teori, er den daglige oppfølging under arbeidet avgjørende. At såpass mange elever mener at de har jobbet bra i perioden, viser at det ikke er elevenes arbeidsinnsats som er årsaken til de dårlige resultatene. Ved tettere oppfølging ville vi kunne oppklart misforståelser underveis, og fått mange av dem på riktig spor.

Vi kan ikke forutsette at elevene leser oppgavetekstene flere ganger, og at de alltid forstår hvilke krav og vurderingskriterier det er i en oppgave. Dette gjelder spesielt i en periode hvor vi vet at stoffet er krevende for de fleste elevene. Det er også sannsynlig at de siste oppgavene har vært for vanskelige, og at tilnærmingen til målgruppeforståelse burde vært gjort enklere så tidlig i skoleåret.

Elevenes oppsummering av gruppearbeidet, var at det gikk bra med det første, og dårlig med det andre. I det første gruppearbeidet var det lærerne som delte inn gruppene, i det andre valgte elevene å jobbe i gruppe ut fra om de valgte en produksjon som krever samarbeid eller ikke. Kan det være slik at de som valgte gruppearbeid i den siste perioden, gjorde det også ut fra at de tenkte at et gruppearbeid krever mindre av den enkelte, og at man får overrepresentasjon av elever som ikke yter like mye som de som jobbet individuelt, og ikke hadde noen andre å overlate ansvaret til?

Det er viktig å ta med i betraktningen at elevenes opplevelse av hvordan det første gruppearbeidet fungerte, ikke samsvarer med resultatene. Mange av de som opplevde gruppearbeidet som bra, fikk dårlige resultater. Men som jeg oppsummerte tidligere ville sannsynligvis disse resultatene blitt bedre, hvis elevene hadde fått bedre veiledning og tettere oppfølging underveis. Elevenes tilfredshet må ses som et uttrykk for at samarbeidet på gruppa har fungert bra, og at gruppemedlemmene har bidratt i arbeidet.

Jeg har også erfart at det er vanskelig å få den fulle forståelsen for datagrunnlaget jeg samler inn fra elevene, uten at jeg er til stede i det daglige, og sammenholder datagrunnlaget med egne

observasjoner og de daglige samtalene jeg pleier å ha med elevene. I denne perioden har jeg ikke opplevd praksisfeltet nært fra dag til dag, men sett utviklingen mer fra utsiden. Dette kan bety at det er viktig å forske i egen praksis, og se prosessen innenfra, for å forstå utviklingen i et slikt prosjekt.

6.5.7 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- opplæringen har ikke fungert i forhold til målsetningen. Undervisningsopplegget og oppgavene har vært for vanskelige
- vi må sikre at undervisningsoppleggene ikke er for vanskelige
- elevene ser ikke nytten av å skrive logg. Konkrete refleksjonsspørsmål fungerte bra
- elevene trenger veiledning under arbeid med oppgaver. De har fått for dårlig oppfølging i denne perioden pga fravær blant lærerne
- det er viktig å gi elevene tett oppfølging under arbeid med oppgavene

Organiseringen og bruk av rom

- Det store fraværet blant lærerne har gjort at bruken av det store datarommet har fungert enda dårligere enn planlagt.
- Vi ser ikke hvordan vi kan gjøre endringer som gjør bruken av dette rommet bedre for de elevene som ønsker å jobbe konsentrert.

Samarbeid

- vi må forsøke å finne tid til diskusjoner i teamet, for å sikre at vi har en felles forståelse for vedtak og planer

6.6 Del 6. Uke 46-48. Hva er god design. Temabasert oppgave.

Målet er at elevene skal lære hva som er yrkesfaglige standarder for design av ulike medieprodukter. Opplæringen skal ha spesielt fokus på virkemidler i design, tilpasset budskap og målgruppe. Også i denne perioden vil vi fokusere på evaluering og refleksjon

Elevene skal jobbe med en oppgave hvor de selv velger medieproduksjon ut fra interesser. De skal delta på forelesninger og presentasjoner som er relevante ut fra dette valget. Elevenes arbeid i denne perioden skal vurderes med karakter i alle de tre mediefagene.

Vi fikk for dårlig tid til å utforme oppgaven for denne perioden og endte opp med flere oppgavetekster. Vi hadde en overordnet oppgave, som alle elevene skulle forholde seg til.

Se vedlegg 16. Noen av oss mente at oppgaveteksten ikke var god nok for den fagspesifikke delen vi hadde ansvaret for og vi utarbeidet tre fagspesifikke konkretiseringer i tillegg. Dette gjaldt grafisk design, vedlegg 17, web og flash, vedlegg 18 og lyddesign, vedlegg 19.

6.6.1 Presentasjon av oppgaven og forelesninger

Vi presenterer selve oppgaven for elevene, to og to klasser sammen. Vi forklarer dem hvilke valgmuligheter de har i perioden, at de både kan velge ulike oppdrag, og hvilke medieprodukter de vil lage. I denne perioden er oppgavene svært ulike. De kan f.eks. lage materiell til en ny sushi-restaurant eller lage lyddesign til en sangtekst de har et spesielt forhold til. Vi forklarer også at forelesningene i perioden vil gå parallelt, og at de skal følge de forelesningene som er aktuelle for deres valg. Vi har lagt opp til flere forelesninger om grafisk design, webdesign, foto, film og lyd.

De fleste elevene velger raskt hva slags medieproduksjoner de vil lage. De aller fleste velger det samme området som de har valgt i prosjekt til fordypning. Selv om det er mange papirer å forholde seg til, virker det som om elevene klarer å sortere ut hva som er relevant for dem. Jeg synes det er overraskende at elevene ikke opplever den store papirmengden som forvirrende.

Forelesningene fokuserer på designmessige virkemidler, og viser eksempler på god design. Vi forsøker å knytte virkemidler i design opp mot målene fra forrige periode, å vise at virkemidler i design alltid må knyttes opp mot budskap og forståelse for hvilken målgruppe man kommuniserer med. Selv holder jeg forelesningene om grafisk design. Jeg viser mange eksempler, og elevene er aktive og har synspunkter på eksemplene.

6.6.2 Egne observasjoner

I denne perioden har jeg hovedansvar for å følge opp elever fra alle klasser som har valgt grafisk design. De fleste av disse elevene jobber stort sett i det store datarommet mesteparten av tiden. Jeg synes det er roligere i dette rommet i denne perioden enn det har vært tidligere. Det er mange av mine elever som har valgt grafisk design og hovedinntrykket er at de fleste elevene jeg veileder jobber bra. Jeg er også fornøyd med at de søker veiledning, og gjerne vil ha tilbakemeldinger, synspunkter og diskusjoner om egne ideer og forslag.

Noen av elevene gjør lite, men de forstyrrer i liten grad arbeidet for de andre. Dette kan ha sammenheng med at vi har hatt stort fokus på arbeidsro i det siste. Flere elever har vært innkalt til bekymringssamtaler og har fått varsel om nedsatt ordens- og/eller adferds karakterer.

6.6.3 Elevenes logger, arbeider, refleksjonsnotater og karakterer

Jeg forsøker å lese både loggene fra elevene som har valgt grafisk design, og fra de av «mine» elever som har valgt andre områder. Heller ikke i denne perioden er det mye å lese ut fra loggene.

Elevene skriver hva de gjør, men de begrunner i liten grad valgene sine, eller skriver om hvordan de opplever arbeidet med oppgavene.

I refleksjonene finner jeg derimot begrunnelser for, og drøftinger av valg de har gjort. Mange av elevene som har jobbet med grafisk design skriver gode betraktninger om valg av designmessige virkemidler. Også de ferdige arbeidene viser at de fleste elevene velger godt design i forhold til hva som skal kommuniseres overfor målgruppa. Noen av elevene gjør riktige valg, selv om de ikke alltid setter ord på hva de gjør i refleksjonsnotatene.

Elevene får karakterer både i kommunikasjon, design og produksjon i denne perioden. En elev var syk i perioden, og leverte ikke noe som kunne vurderes med karakter. To elever fikk gjennomgående 2ere i perioden. Det er en del forskjell i karakterene i de tre fagene. Flere av elevene har fått bedre karakter i design enn i produksjon. Dette henger sammen med at design har vært hovedfokus i oppgaven. Ellers er karakterene i denne perioden er langt bedre enn de var i den forrige. Elevene har nå fått resultater som jeg kjenner igjen fra de første oppgavene i skoleåret. Ut fra det jeg leser i elevenes refleksjonsnotater, ser jeg også mye større samsvar mellom hvordan elevene vurderer sin egen arbeidsinnsats og produkter, og hvordan lærerne vurderer elevenes måloppnåelse.

6.6.4 Lærermøter

Vi planlegger perioden med avsluttende terminprosjekt og er enige om å bruke en tidligere eksamensoppgave som case. Siden vi har hatt for få timer i prosjekt til fordypning denne høsten, står vi ved den tidligere beslutningen om å kjøre denne terminoppgaven som en oppgave i prosjekt til fordypning. Vi blir enige om at lærerne skal følge opp de elevene de har ansvaret for i prosjekt til fordypning. Vi ønsker å avslutte oppgaven med at elevene har en 20 minutters muntlig presentasjon av arbeidet.

Både elevene og lærerne opplever at arbeidet i prosjekt til fordypning blir oppstykket. Vi blir enige om at vi skal forsøke å legge inn faget i ukes-perioder i stedet for på en fast ukedag. Vi starter med dette etter jul.

Vi blir også enige om at vi vil starte 2. termin med fokus på at elevene skal lære å skrive refleksjonsnotat. Vi vil ha forelesninger, vise eksempler, og la elevene skrive et utkast som de får kjapp tilbakemelding på. Denne tilbakemeldingen skal de bruke til å gjøre ferdig et endelig refleksjonsnotat.

Vi mener at det er et problem at vi ikke har en felles forståelse av hva vi har blitt enige om på team-møtene, og hva vedtakene betyr. Tema på et av møtene i denne perioden er: Hvordan få til et godt samarbeid, unngå misforståelser, og sikre en jevn arbeidsfordeling. I tillegg til problemer

med manglende felles forståelse, mener noen at arbeidsbelastningen i teamet er skjev. Dette er imidlertid ikke noe alle er enige om. Vi lufter ulike synspunkter, men blir ikke enige om noe konkret, men at vi må fortsette diskusjonen.

6.6.5 Oppsummering

Undervisningsopplegget har langt på vei vært vellykket. De fleste elevene har fått en bedre forståelse for hva som er god design. Når det gjelder elevenes læringsutbytte i denne perioden, sammenlignet med den forrige, mener jeg at en viktig årsak til forbedringen er at elevene har fått tett oppfølging av faglærere. En annen viktig årsak er at elevene har valgt medieproduksjoner som i stor grad samsvarer med deres valg i prosjekt til fordypning. Gjennomgående er motivasjonen og resultatene bedre i prosjekt til fordypning sammenlignet med i felles programfag

At mange elever har fått bedre resultater i design enn i de andre mediefagene, skyldes at dette har vært fokusområdet vårt denne perioden. Det viser også at for noen av elevene er det vanskelig å huske å holde fokuset på alt som kreves i en hel medieproduksjon.

Vanskelighetsgraden på oppgavene har vært riktigere i denne perioden. De fleste elevene har hatt noe å strekke seg etter, men har allikevel forstått oppgaven, målene og hvordan det er fornuftig å legge opp arbeidet. Den største svakheten ved perioden, er at lærerne ikke klarte å lage en felles oppgavetekst som vi mente var god nok. Nå måtte mange av elevene forholde seg til en oppgavetekst på til sammen seks sider. Ut fra at dette kunne oppfattes som forvirrende, har elevene taklet denne dokumentmengden overraskende bra.

Jeg forstår ikke hva mange av uenighetene i lærerkollegiet bunner i. Jeg tror at utfordringen med umotiverte elever tapper oss for krefter. Vi må fokusere mye på disiplinproblemer som vi ikke finner noen løsninger på. Dette gjør at vi ikke får det rommet vi trenger til diskusjoner rundt undervisningsoppleggene og hvordan vi skal legge til rette for de motiverte elevene. Vi får opphetete diskusjoner som ikke fører noen vei, og dette begynner å slite på teamsamarbeidet. Jeg har ingen gode forslag til hvordan vi skal komme videre, men bruker mye tid og energi på å gruble over løsninger.

I denne perioden er jeg lei prosjektet, og begynner å ønske meg tilbake til en hverdag hvor jeg hadde et avgrenset ansvar for en klasse og undervisningsopplegg i et gitt antall timer. Jeg begynner også å vurdere muligheten for å avslutte prosjektet til jul og oppsummere erfaringene så langt. Jeg opplever også at jeg mangler kompetanse som aksjonsforsker, og at jeg rett og slett ikke forstår hva som skjer. At jeg er så involvert i det som skjer i det daglige, fører til at jeg ikke klarer å distansere meg, og innta forskerrollen.

6.6.6 Konklusjoner og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- elevene har jobbet med noe mange av dem opplever at de har kompetanse i fra før. Motivasjon og opplevelse av mestring har ført til gode resultater for de fleste elevene
- oppgavene har krevd mindre teoretisk forståelse, og elevene har opplevd dem som enklere
- elevene har fått god faglig veiledning i perioden
- vi tar med oss innretningen i denne perioden over i neste periode
- selv om dette er en periode hvor lærerne sliter med samarbeid har vi fungert bra overfor elevene. Sannsynligvis lykkes vi i opplæringen mer fordi hver og en har fått veilede i det som er vårt fagområde, og ikke fordi vi har utviklet felles praksisteori.

Teamsamarbeid og utvikling av felle praksisteori

- det er ikke tid nok til grundig diskusjon og refleksjon over erfaringene. Dette betyr at vi ikke har en samlet forståelse for hvordan vi bruker erfaringene til videre planlegging

6.7 Del 7. Uke 49-50. Avsluttende prosjekt. Temabasert case-oppgave. Prosjekt til fordypning.

Målet for denne perioden er at elevene skal lage en medieproduksjon og fokusere på helheten.

Dette betyr at alt vi har fokusert på i løpet av arbeidet i første termin blir viktig for elevenes arbeid med den avsluttende oppgaven.

Elevene får en case-oppgave som tidligere har vært brukt til eksamen. Vi har omskrevet den, slik at den kan brukes som en vanlig oppgave, uten skillet mellom forberedelsesdelen og praktisk del, se vedlegg 20. Til slutt skal elevene møte til 20 minutters presentasjon for den læreren som har ansvaret for dem i prosjekt til fordypning.

6.7.1 Innsamlet data i perioden

I og med at elevenes arbeid i denne perioden er en del av prosjekt til fordypning, har jeg valgt å ikke bruke perioden som sådan som en del av datagrunnlaget. Jeg mener dette er riktig ut fra at prosjekt til fordypning ligger utenfor temaet for denne oppgaven. I denne perioden har jeg ikke oppfølgingsansvaret for alle mine elever. Jeg har imidlertid valgt å bruke arbeidet til de av mine egne elever jeg har ansvaret for i prosjekt til fordypning. Selv om det er få elever, mener jeg det er interessant å sammenligne disse elevenes arbeid med det de har gjort resten av terminen.

6.7.2 Elevenes arbeider

De elevene som har jobbet bra, og har levert gode arbeider resten av terminen gjør det også i denne perioden. Et par av elevene som har hatt varierende arbeidsinnsats gjennom terminen, gjør det svært bra i denne perioden. Særlig den muntlige presentasjonen til disse elevene overrasker meg. De viser stor grad av forståelse for virkemidler i kommunikasjon overfor målgruppa og reflekterer rundt egne valg. Disse elevene får langt bedre karakterer på denne oppgaven enn de har fått på oppgaver i felles programfag.

6.7.3 Plandag

Vi har hatt for liten tid til planlegging, og har bare en skisse til plan for 2. termin. Vi har derfor fått lov til å permittere elevene en dag, slik at vi får en hel plandag. Målet er å oppsummere arbeidet i aksjon 1, og bli enige om plan for aksjon 2.

Før møtet sendte jeg ut forslag til dagsorden, og et notat hvor jeg forsøkte å oppsummere bakgrunnen for prosjektet og hva vi hadde vært enige om skulle være hovedfokuset for opplæringen i 1. termin. Jeg ba folk om å forberede seg litt på forhånd, og tenke igjennom hvordan hver enkelt ville oppsummere arbeidet så langt, og hvilke endringer som var nødvendige. Viktige stikkord var om fokuset vårt for opplæringen hadde vært riktig, hvordan vi fungerte som team, og hvordan vi skulle bruke erfaringene fra 1. termin til å gjøre endringer og planlegge 2. termin.

Oppsummering av 1. termin

- Alle mente at vi hadde hatt riktig fokus på opplæringen, og at de valgene vi gjorde på begynnelsen av skoleåret var riktige.
- Alle mente at vi måtte forenkle de temaene elevene synes er vanskelige, f.eks. målgruppeforståelse. Vi må fortsette å inkludere dette i oppgavene. Tanken er at dess mer elevene får jobbet med det, dess bedre vil de forstå det etter hvert.
- Vi var uenige om temabaserte oppgaver, og hvor stor grad av valgfrihet elevene skal ha i valg av medieproduksjon. De lærerne som ville begrense elevenes valgfrihet mente at mange elever velger for lettvinne løsninger, og at de derfor velger seg til «inkompetanse». De mente også at full valgfrihet i de temabaserte oppgavene fører til at det ikke blir forskjell på prosjekt til fordypning og felles programfag. Vi ble derfor enige om at vi fortsatt skulle gi elevene valgfrihet, men at vi må veilede elevene slik at de gjør gode valg.
- Vi må følge opp elevene tettere under arbeid med oppgaver. Flere mente at det var vanskelig å ha oversikt over hva elevene jobbet med til en hver tid, og etterlyste bedre rutiner for hvordan

vi kunne vite hva elevene har gjort, hva de har fått godkjent av andre lærere og hvilken veiledning de har fått. Vi kom ikke frem til hva slags system vi skal ha for bedre oppfølging. Vi minte hverandre på at vi hadde satt opp et hovedansvar for elever i de forskjellige timene, og at vi må være flinkere til å følge opp dette. Flere av lærerne understreket at det er viktig at vi aktivt viser at vi er tilgjengelige for elevene, og ikke sitter for oss selv ved et eget lærerbord.

- Vi var enige om at det ikke fungerer bra at to og to lærere har ansvar for evaluering av samtlige elevarbeider i en periode. For det første er arbeidsmengden så stor, at elevene får tilbakemelding for sent. De har ofte «glemt» hva oppgaven handlet om når de får evalueringen. For det andre opplever kontaktlærerne at det er lett å miste oversikt over «sine» elevers faglige utvikling. Vi ble enige om at hovedansvar for evaluering i 2. termin skal ligge hos kontaktlærer.
- Vi var enige om at en av de største svakhetene ved modellen er at rominndelingen ikke fungerer slik vi hadde forutsatt.

Organisering i 2. termin

Før møtet hadde jeg bestemt meg for at jeg ønsket å avslutte prosjektet, og gå inn for at vi gikk tilbake til vanlig klasseinndeling etter jul. Noen av de andre lærerne mente også at videre arbeid i prosjektet var for slitsomt. Vi var enige om vi hadde gjort viktige erfaringer i 1. termin som kunne brukes både i 2. termin og i planleggingen av opplæringen på en baseskole.

Underveis i diskusjonen, snudde stemningen. Etter hvert ville de andre lærerne fortsette prosjektet, og så flere fordeler enn ulemper ved dette valget. Forutsetningen var imidlertid at vi kjørte prosjektet fullt ut. Dvs. at vi måtte ominnrede det store datarommet, slik at det var plass til samtlige elever. En del elever hadde sluttet i løpet av 1. termin, og samlet elevtall var nå nede på ca 65. Enkelte elever har veldig stort fravær, og vi ville sannsynligvis aldri oppleve at alle var til stede samtidig.

Dette vil bety at regelen blir at alle elevene skal jobbe i det store datarommet. I de andre rommene skal det foregå forelesninger og undervisning av grupper av elever. Et av rommene, det som ligger vegg i vegg med datarommet, skal innredes med skillevegger, slik at elever som jobber i gruppe, kan bruke rommet til bl.a. gruppemøter. Til slutt var det bare jeg som ønsket å avslutte prosjektet. Møtet bestemte at vi skulle gå inn for ominnredningen, og bruke en plandag etter juleferien til å flytte om på bord og maskiner.

Videre ble det bestemt at det skulle legges en timeplan for lærerne som var fast fra uke til uke. I 1. termin hadde jeg brukt mye tid på å timeplanlegge lærerne fra uke til uke. Vi var enige om at vi kunne få til en god disponering av lærerressurser og ansvar for forelesninger og opplæring, uten at det var nødvendig å bruke mye tid på å stokke om på folk fra uke til uke.

Plan for 2. termin

Vi ble enige om følgende plan for 2. termin.

- Uke 1 Refleksjon over læring og faglige valg
- Uke 2–3 Skoleavis. Samarbeidsprosjekt
- Uke 4–5 Prosjekt til fordypning.
- Uke 6–7 Uttrykkshistorie. Temabasert oppgave
- Uke 9–12 Fra bok til film. Tverrfaglig samarbeidsprosjekt
- Uke 14–16 Prosjekt til fordypning
- Uke 17 Jobb- eller prosjektsøknad og intervjusituasjon
- Uke 18–19 Teksttolkning. Temabasert oppgave
- Uke 20–22 Prøveeksamen. Frivillige workshops, forelesninger og oppgaver.

Hovedfokus for oppgavene i 2. termin, skal være at elevene bruker kompetansen de har tilegnet seg i 1. termin i større, mer avanserte oppgaver. Vi mente også at det var viktig å fortsette å fokusere på samarbeid og arbeidsfordeling. Flere av oppgavene er derfor gruppearbeid.

6.7.4 Elevenes svar på spørreundersøkelse

Før elevene tok juleferie ønsket jeg å få vite hva de mente om rombruken, veiledningen og opplæringen generelt, og hvilke forslag de hadde til forbedringer. Jeg utarbeidet et spørreskjema om elevene besvarte, se vedlegg 21.

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

De fleste elevene ønsker seg en blanding av korte oppgaver, teoriundervisning og friere oppgaver. Inntrykket er at de fleste elevene mener det har vært en god balanse i 1. termin. Drøyt halvparten av elevene har vært mest fornøyd med prosjekt til fordypning og/eller valgfriheten de har hatt i de temabaserte oppgavene. To sier at de er fornøyd med alt, to at de ikke vet, en har vært mest fornøyd med storefri og en med teoriundervisningen.

De fleste elevene er fornøyd med veiledningen. Selv om de ikke har brukt datarommet til å jobbe i, har de oppsøkt lærerne i rommet når de har hatt behov for fagspesifikk veiledning. Noen elever trekker frem at det i perioder har vært for få lærere til stede, og at de ikke har fått tilstrekkelig veiledning i disse periodene. Mange elever skriver at det har tatt for lang tid fra de har levert en oppgave til de har fått tilbakemelding.

Bruken av felles datarom

De aller fleste svarer at de har foretrukket å bruke rommet de oppfatter som sitt klasserom. De opplever det felles datarommet som urolig, og at det er vanskelig å få arbeidsro der. Noen svarer

også at de trives bedre med en mindre gruppe mennesker. De aller fleste mener at hvis det skal bli mulig å jobbe godt i det store rommet, må lærerne være strengere, og holde bedre ro og orden. Flere foreslår å sette anmerkninger og gi nedsatt karakter i orden og/eller adferd til de som bråker. Bare en av elevene mener at lærerne er for strenge, og at uroen er et uttrykk for samarbeid.

Forslag til forbedringer

Raskere tilbakemeldinger på innleveringer, og bedre arbeidsro, er det elevene gjennomgående trekker frem. Tre elever svarer at de ønsker mer interessante oppgaver. De kommer ikke med forslag til hva slags type oppgaver dette kan være. To elever ønsker seg mer teori, mens tre elever mener det har vært for mange forelesninger, og at de lærer mer av selvstendig arbeid med frie oppgaver.

6.8 Oppsummering

Målet med oppsummeringen av 1. termin, er å se på hvilke konsekvenser erfaringene så langt må få for det videre arbeidet i prosjektet. Den felles plandagen for medielærerne fungerte som lærernes felles oppsummering, og har langt på vei staket ut kursen for det videre arbeidet. I denne avsluttende oppsummeringen vil jeg også trekke inn elevenes synspunkter og presentere min egen midlertidige oppsummering.

Målet med prosjektet er å finne ut hvordan vi kan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på MK. Vi har også forsøkt å teste ut en ny organisering som skulle ligne på den vi vil møte skoleåret 2010/2011. Dette har vært en organisering som har stilt oss lærere overfor nye utfordringer når det gjelder arbeidsform og samarbeid.

6.8.1 Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

Ut fra de erfaringene vi har gjort, mener jeg at temabaserte oppgaver har potensial til å gi meningsfull og relevant opplæring. Både elevenes arbeid med oppgaver, refleksjonsnotater og svar på spørreskjemaene viser at de er mest fornøyd med de oppgavene hvor de selv får velge medieproduksjon. I de tilfellene hvor vi mener at elevene gjør valg som fører til for snever kompetanse, ut fra kravene i arbeidslivet, må vi gå tyngre inn, og veilede elevene i å gjøre bedre valg. Selv om noen elever ikke gjør gode valg, kan ikke dette være et argument for ikke å velge en innretning som de fleste lærerne og elevene mener gir god opplæring.

Jeg mener at hovedfokuset for opplæringen har vært riktig. Der hvor vi har bommet, har vi laget opplegget for avansert. Det er særlig opplegget om markedskommunikasjon som ble for

avansert. Ellers tror jeg vi har kommet frem til en god fordeling mellom teori og arbeid med praktiske oppgaver. Noen elever etterspør mer teori. Dette kan vi løse gjennom å ha en del frivillige teoriøkter. Noen elever mener at de har lite utbytte av teoriundervisning. Dette må vi også ta hensyn til.

Både arbeidsinnsats og faglig måloppnåelse for elevene har vært god i denne terminen. Elevene trives, og det er lite fravær i gruppa jeg er kontaktlærer for. Dette bidrar også til at jeg mener at fokuset for opplæringen har vært riktig. Når det gjelder raske tilbakemeldinger og bedre veiledning har lærerne et stort forbedringspotensiale.

6.8.2 Organisering og rombruk

Vi har ikke fått testet en baselignende modell slik som det var forutsatt i prosjektet. Vedtaket på lærermøtet om ny omorganisering, gjør at vi vil få nye erfaringer i 2. termin. Etter å ha summet meg litt, er jeg glad for at de andre lærerne ønsket å gå videre med prosjektet, og ta det merarbeidet det betyr både å ommøblere rom, og å fortsette et prosjekt som stiller store krav til samarbeid og som har slitt på lærerkollegiet.

Jeg mener at lærernes vedtak om endring av rombruk er problematisk i forhold til elevene. De fleste er negative til å bruke det store datarommet. I forhold til at vi skulle samarbeide om organisering og opplæring gjennom skoleåret, synes jeg det er vanskelig at lærerne har bestemt noe elevene er sterkt i mot. Dette bryter med grunnleggende prinsipper om at aksjonsforskning skal være demokratisk. Det blir en stor utfordring å overbevise elevene om at organiseringen vil bli god og fremme læring. En annen stor utfordring blir å holde ro i det store datarommet.

6.8.3 Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori

Vi var ikke forberedt på hvilke utfordringer modellen ville stille teamet overfor. Jeg synes det er vanskelig å til fulle forstå hva som er årsaken til at samarbeidet har vært såpass krevende. Jeg tror at noe av årsaken er at vi ikke har en felles grunnleggende forståelse for hvordan vi skal organisere en god opplæring. Uenigheten om temabaserte oppgaver er sannsynligvis et uttrykk for dette.

Jeg tror også at det er andre uenighet i teamet som aldri har kommet ordentlig til overflaten, fordi vi ikke har hatt tid til å ha grundige diskusjoner om pedagogisk ståsted. Et grunnleggende spørsmål er hvor stor grad av felles forståelse og enighet det må være i et lærerteam for å kunne jobbe i en modell som vi har forsøkt. I dag har ikke jeg noe godt svar på dette.

En målsetning med pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle felles praksisteori gjennom å gjøre felles erfaringer. Det er for tidlig å si noe om i hvilken grad vi har oppnådd dette. En viktig årsak til at jeg synes det er vanskelig å gjøre meg opp en mening, er at det blir for liten mulighet til å

reflektere over prosessen. Prosjektet går sin gang, det har blitt en snøball som bare ruller videre, og jeg som prosjektleder opplever at jeg ofte løper etter snøballen, i stedet for at jeg leder prosessen i forhold til veloverveide valg. Dette fører til at vi ikke får oppsummert på den måten jeg forutså på forhånd. Vi klarer ikke alltid å reflektere over erfaringene vi gjør og å gjøre veloverveide endringer underveis. Dette gjør meg også usikker på om prosjektet er aksjonsforskning, eller om det bare er aksjoner med lite fokus på forskning. Dette vil jeg komme tilbake til i den avsluttende drøftingen.

6.8.4 Konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- Fokuset for opplæringen har vært riktig og gitt resultater. De fleste elevene er fornøyd med opplæringen.
- Fortsatt variasjon mellom teoriundervisning, mindre oppgaver og større temabaserte oppgaver med valgfrihet
- Lærerne må veilede elevene, slik at de gjør gode valg i temabaserte oppgaver
- Vi må gi elevene raske tilbakemeldinger på innleveringer. Kontaktlærerne har hovedansvar for sine elever
- Vi klarer ikke å motivere elevene som er uinteressert i mediefag. Det er ikke mulig å se at noen av oppgavene vi har gitt fungerer bedre enn andre. Vi vet rett og slett ikke hva vi skal tilby disse elevene.

Rombruk

- Datarommet omorganiseres, slik at det er plass til samtlige elever. Regelen er at det er her elevene skal jobbe med oppgaver. Fokus på å holde arbeidsro i rommet

Teamarbeid

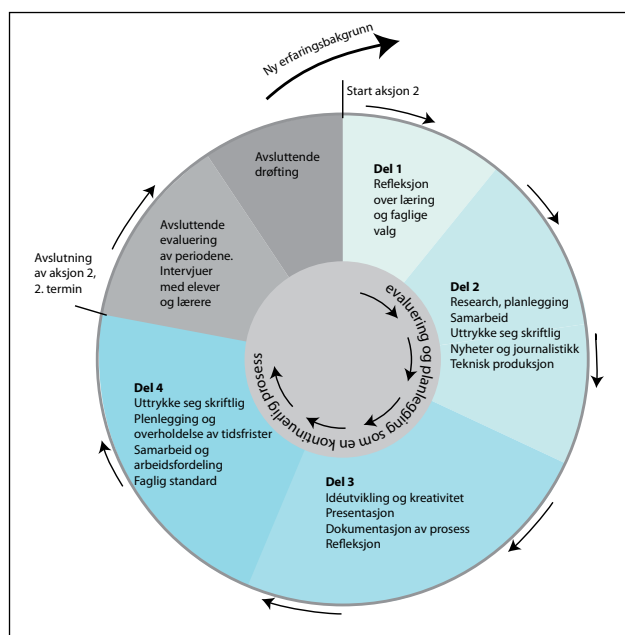
- Lærerne må ha felles forståelse for oppgavene, slik at elevene ikke får motstridende beskjeder
- Lærerne må lese referater og følge opp vedtak

6.9 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet arbeidet i de syv delene i aksjon 1 kronologisk. Jeg har bestrebet meg på å presentere data som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre har Winters hermeneutiske prinsipper ligget til grunn, slik at mangfoldet i erfaringene og kompleksiteten i prosjektet kommer frem. Jeg har vist hvordan vi har oppsummert arbeidet med aksjon 1, og hvordan denne oppsummeringen ligger til grunn for planleggingen av aksjon 2. I neste kapittel vil jeg beskrive hvordan vi har arbeidet i aksjon 2.

7 Aksjon 2, arbeidet i annen termin

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan vi har arbeidet i annen termin, frem til prosjektet avsluttes etter påske. Aksjon 2 er delt inn i fire deler. Innholdet og fokus for opplæringen ble bestemt på planmøtet vi hadde før jul, se kapittel 6.7.3. Det var erfaringene vi gjorde i aksjon 1 som lå til grunn for planleggingen av aksjon 2. Se også illustrasjon 21.



Illustrasjon 21. Organiseringsdiagrammet for aksjon 2 som en aksjonsforskningsløyfe. Den grå sirkelen skal illustrere at evaluering og planlegging må skje kontinuerlig. De blå feltene viser fokus for elevens opplæring.

Grovplanen for prosjektets aksjon 1 ble utarbeidet med bakgrunn i den didaktiske relasjonsmodellen. Vi har gjort endringer i rammefaktorer når det gjelder timeplan og rombruk. Vi har også fått en bedre forståelse av elevenes læreforutsetninger enn vi hadde ved skolestart. Vi vil gi elevene raskere tilbakemeldinger på oppgaver, og kontaktlærerne skal følge opp den enkelte elev tettere. Når det gjelder de andre faktorene; mål, læreprosess og vurdering, har vi ikke gjort noen endringer i forhold til det som ble beskrevet ved oppstart av prosjektet. Jeg vil beskrive arbeidet i aksjon 2 på samme måte som jeg beskrev aksjon 1.

7.1 Del 1. Uke 1. Refleksjon over læring og faglige valg

Målet med denne perioden er at elevene skal oppleve nytten av å skrive en grundig refleksjon, og lære hva som bør være med. Opplæringen skal fokusere på begrunnelse og refleksjon over faglige valg og å kunne bruke veiledning til å gjøre forbedringer

Elevene skal ta for seg en oppgave de har gjort tidligere, hvor de enten ikke har skrevet refleksjon, eller har skrevet en refleksjon som trenger forbedring. De skal skrive et nytt utkast, få en rask tilbakemelding fra faglærer, og skrive en ferdig refleksjon på bakgrunn av tilbakemeldingen, se vedlegg 22.

7.1.1 Lærernes presentasjon

Kontaktlærerne møter hver sin klasse for å orientere om romendringene. Jeg er forberedt på at elevene vil være misfornøyd med den nye ordningen, og det er de. Jeg argumenterer med at

det er viktig å få erfaringer med baseromsorganiseringen i fullt omfang for å bli bedre rustet til overgangen til ny skole. Heldigvis har de aller fleste elevene som vil velge VG3 i skole, allerede bestemt seg for at de har F21 som sitt førstevalg. Derfor godtar de også omorganiseringen, selv om de mener at de vil få dårligere arbeidsvilkår enn før jul. Mange mener at de sannsynligvis vil få dårligere resultater, siden de regner med at det kommer til å bli vanskelig å få arbeidsro. Jeg understreker at vi vil fokusere på at det skal være arbeidsro i rommet.

Jeg fortsetter med å presentere oppgaven. Mange av elevene er skuffet over at de skal starte skoleåret med å reflektere over gamle arbeider i stedet for å begynne på ny frisk med en ny oppgave. Jeg forklarer at de fleste av dem har et forbedringspotensiale, i forhold til å bli bevisst egne faglige valg, og at det er viktig at de lærer seg å bruke erfaringer til videre arbeid.

7.1.2 Egne observasjoner

Da lærerne ominnredet det store baserommet, satte vi også navnelapper på maskinene. Vi tok hensyn til at en del elever jobbet godt sammen, og at enkelte følte spesiell tilknytning til noen andre elever. Vi plasserte også elevene klassevis, slik at de ville oppleve noe av den gamle «klassefølelsen». Dette gjorde vi for å skape trygghet og tilhørighet.

Når jeg ankommer baserommet med min gruppe, opplever jeg at elevene blir positivt overrasket over plasseringen. Elevene sier at de opplever plasseringen som mindre kaotisk og uoversiktlig enn de hadde forventet.

Arbeidet med oppgaven går tregt i starten. Elevene er litt umotiverte, og synes ikke oppgaven er spennende. Jeg opplever at det går bedre etter hvert. I løpet av den første dagen har alle kommet et godt stykke på vei, og det er mye veiledning en til en.

Elevene leverer et utkast som de får tilbakemelding på, og som de så skal gjøre ferdig i slutten av uka. Noen elever er syke, ellers leverer alle unntatt en elev et førsteutkast. Inntrykket er at de elevene som har jobbet godt og gjort sitt beste, leverer gode utkast. Jeg gir konkret tilbakemelding på hva som mangler, og hva som bør utdypes. De fleste elevene jobber etter hvert bra med oppgaven, selv om de ikke synes den er så spennende.

7.1.3 Elevenes arbeider og karakterer

Fire elever er syke, og leverer ikke oppgaven. En elev fikk ikke med seg at han skulle levere en ny versjon, og har bare levert førsteutkastet. Ellers leverer mange av elevene gode refleksjoner. Flere av dem leverer betraktelig bedre refleksjoner enn de pleier. De aller fleste har også gjort de endringene jeg etterlyste i tilbakemeldingen på førsteutkastet. Fem av elevene får 5 og tre får 4. Ellers får tre karakteren 3, tre får 2 og en får 1.

7.1.4 Lærermøter

Lærermøtet denne uka jobber med å få detaljene for neste periode på plass. Vi gjennomgår oppgaven og innretningen for å sikre at alle har den samme forståelsen av oppgaven og hva elevene skal gjøre. Vi har dårlige erfaringer med gjennomgang av oppgaver og lærestoff for alle fire klassene. Det blir veldig enveis, elevene spør i liten grad om det de er usikre på. Vi vil derfor dele elevene i klasser i lærerstyrte timer.

Vi oppsummerer også erfaringene fra flyttingen. Vi er enige om at det var stor misnøye blant elevene i de to klassene som hadde hatt egne rom som de oppfattet som «sine», men at det virker som om elevene opplevde omorganiseringen som ok allerede etter noen timer. Det er uro i enkelte områder av lokalet. Vi ble enige om at vi må følge opp noen elever tett i tiden fremover, og eventuelt flytte om på noen av elevene etterhvert.

7.1.5 Oppsummering

I denne perioden har mange elever skrevet bedre refleksjoner enn de vanligvis gjør. Dette kan bety at de har tilegnet seg en bedre forståelse for hvordan det gjøres, enn de har vist i de tidligere oppgaveinnleveringene. I kapittel 3.9 Refleksjon som læreprosess viste jeg til Boud og Walkers (1993:79) oversikt over hva som kan være barrierer for refleksjon. Ut fra denne oversikten ser jeg noen mulige svar på hva som kan være årsaken.

- **Mangel på tid og muligheter.** Det kan være at de bruker tiden nesten helt frem til deadline på selve produksjonen, og får for dårlig tid til å skrive refleksjon. Hvis dette er riktig, kan vi begynne å operere med to tidsfrister; den ene for selve produktet, den andre for refleksjonen.
- **Mangel på støtte fra andre.** Denne gangen fikk de grundig veiledning med utgangspunkt i sitt eget førsteutkast. Dette førte til forbedringer ut fra konkrete spørsmål og kommentarer. Hvis elevene får bedre tid til å skrive refleksjon, kan de levere utkast som de får tilbakemelding på før de leverer det endelige.
- **At de ikke ser formålet.** Mange av elevene synes det er kjedelig å skrive refleksjon. De er ferdig med oppgaven, og kan oppleve det lite inspirerende å måtte skrive begrunnelser i etterkant. En måte å møte dette på, kan være å fokusere på at elevene skal reflektere og begrunne valg underveis i prosessen. Hvis de lærer å skrive logger med større fokus på begrunnelser, vil de i realiteten ha gjort mesteparten av refleksjonen underveis, og vil ende opp med bare å skulle skrive en oppsummering og ettertidsbetragtning når de er ferdig. Jeg ser at noen elever som opplever at de har nytte av loggskrivning jobber på denne måten. Det blir også viktig å bidra til at elevene bevisstgjøres rundt hvordan de lærer av egne erfaringer. Å stille dem konkrete spørsmål og diskutere med dem kan være nyttig.

Det er viktig å tenke igjennom gode metoder for å få elevene til å skrive mer. Det er mange elever som vegrer seg for å skrive og opplever at det er vanskelig å uttrykke seg skriftlig. Foreløpig har vi ikke funnet noen gode måter for å få disse elevene til å skrive mer og bedre.

Manglende selvtillit. Enkelte elever har sagt at de ikke har forstått hvordan de skal skrive et refleksjonsnotat, men har gjort det helt riktig denne gangen. Det blir viktig å minne elevene på denne innleveringen, og at de fikk det til denne gangen, hvis de senere sier at de synes det er vanskelig å skrive refleksjonen.

Jeg er forundret over at den sterke misnøyen med ny rombruk, gikk over så fort. Det var helt tydelig at elevene må ha hatt noen forestillinger om hvordan dette skulle bli, som de opplevde ikke slo til. Jeg er veldig glad for at elevene ikke er misfornøyde med organiseringen. Det hadde vært tungt å drive prosjektet videre med en organisering som elevene ikke trivdes i. Det ville sannsynligvis ført til at vi hadde måttet gå tilbake til klasseromsorganisering.

7.1.6 Konklusjoner og konsekvenser for videre arbeid

- Det må settes av tid til å skrive refleksjon. Elevene må få konkret veiledning.
- Gjennomgang av nye oppgaver og mye av teoristoffet bør foregå i en og en klasse. Vi tror det blir lettere for elevene å være mer aktive og at de vil oppleve større nærhet til undervisningen. Dette betyr at samtlige lærere må være «oppe» både på forståelse av oppgavene og medieteorien.

7.2 Del 2. Uke 2–3. Skoleavis

Målet med oppgaven er at elevene skal lære om nyheter og journalistikk. De skal lære å samarbeide om å planlegge og gjøre ferdig en større produksjon. De skal lære teknisk produksjon for papir eller web. Fokus for opplæringen blir research og planlegging, og samarbeid og arbeidsfordeling i gruppearbeid. Alle skal levere et journalistisk arbeid, og det blir viktig at elevene lærer å uttrykke seg skriftlig.

Hver klasse skal lage en avis som skal publiseres både på papir og som nettutgave. Oppgaven er delt i to, se vedlegg 23. I den første perioden skal elevene gjøre research, og finne eksempler på aviser de mener er gode og dårlige, og begrunne synspunktene sine. De skal i fellesskap bestemme profil for avisa og dele seg inn i forskjellige redaksjoner som skal ha ansvar for ulike stoffområder. Hver elev skal skrive minst en artikkel. I den siste perioden skal elevene velge om de vil produsere papirutgaven eller nettutgaven, og delta i den tekniske produksjonen. Arbeidet skal vurderes med karakter i alle de tre programfagene. Når det praktiske arbeidet er over skal elevene ha en totimers prøve som vurderes med egen karakter, se vedlegg 24.

7.2.1 Presentasjon av oppgaven

Som vi ble enige om på lærermøte i forrige periode, presenterer vi nå oppgaven i hver vår klasse. Jeg presenterer perioden, og hvordan vi skal jobbe. Jeg underviser også i ulike journalistiske sjangre og nyhetskriteriene. Det virker som elevene liker innretning på oppgaven, og at alle skal jobbe sammen om et stort prosjekt. Elevene ønsker å velge redaktør på dette første møtet. Det er fem stykker som har lyst til å være redaktør. De gjennomføres avstemning i klassen etter at hver kandidat har presentert sitt kandidatur, og avisen får to redaktører.

7.2.2 Egne observasjoner

Entusiasmen fra første dag fortsetter gjennom hele prosjektet. Etter den individuelle innleveringen, har klassen nytt møte. Jeg overlater ansvaret for gjennomføringen til redaktørene, men deltar og hjelper dem med å huske alle detaljene. De blir enige om å lage en seriøs, ungdommelig avis, med forskjellige stoffområder som de tror vil interessere ulike elevgrupper på skolen. De deler seg inn i fem redaksjoner med ansvar for ulike stoffområder. Disse redaksjonene har hver sine møter og fordeler ansvaret for artikler.

Den første uka jobber alle elevene som journalister. Alle deltar og de har jevnlig møter. Ansvaret for beslutningen ligger hos de enkelte redaksjonene og redaktørene, og det virker som om dette fungerer veldig bra.

I den andre uka blir den eleven som skal ha siste hånd på papirutgaven syk. Han har jobbet hjemme med å lage den endelige malen, og skulle gi de andre opplæring i hvordan de skulle bruke den. Til slutt skulle han ha ansvar for å sette alle sidene sammen. Et par andre elever overtar hovedansvar for papirutgaven av avisa, og klarer med en del veiledning å få avisen ferdig til fristen.

En liten gruppe elever jobber med webutgaven. De opplever at de har mye å gjøre, men de har fått både artikler og bilder i riktig tid, så de klarer også å bli ferdige. Jeg opplever at elevene synes de har gjort en god jobb, og har fått ferdige resultater som de opplever som «sine».

7.2.3 Elevenes arbeider, refleksjonsnotater og karakterer

«Samarbeidet i gruppen var veldig bra, alle fire hadde en klar plan fra starten av, dette var fordi vi hadde et møte hvor vi fordelte oppgaver og artikler oss imellom». Dette er fra refleksjonen til en av de som jobbet med webavisen. Det fremgår tydelig av refleksjonene at elevene er fornøyd med sine egne arbeider. Elevene har skrevet gode artikler, de har deltatt i de ulike redaksjonene og hver på sin måte bidratt til at produksjonene langt på vei ser profesjonelle ut, og ble ferdige til fristen. I tillegg har flere av elevene skrevet bedre refleksjoner enn de gjorde før jul. Nedenfor er

eksempler på at elevene reflekterer over ulike sider ved produksjonen. *«Her kan det se litt ut som markedskommunikasjon, men det er produkt-informasjon, for jeg informerer om nyttige varme klær. Markedskommunikasjon er mer som å prøve å selge det du skriver om, snakke veldig positivt om det.»*

En av elevene reflekterer over at hun fikk lite nyttig informasjon ut av intervjuobjektene, og måtte intervju mange før hun fikk nok informasjon til artikkelen. Hun er også misfornøyd med bildene og skriver: *«Men de virkelig gode bildene tok jeg av voksenklassen, og når artikkelen hovedsakelig skal gå til unge elever så blir det litt feil å bruke dem.»*

En annen elev reflekterer over at han som journalist ble påvirket av intervjuobjektet. *«Jeg ble nok positivt påvirket av samtalen med XX og derfor ble også vinklingen i artikkelen positiv.»*

I denne perioden var det bare to elever som ikke leverte noe arbeid og ikke fikk karakter. Begge var syke. Ellers var det to elever som fikk en 3er, de andre karakterene som ble gitt i perioden var 4ere og 5ere. Resultatene på den teoretiske prøven var ikke like gode. Dette var en prøve med fokus på journalistikk og nyheter. Her var det fire 2ere, fire 3ere, seks 4ere og tre 5ere. To var syke da vi hadde prøve.

7.2.4 Lærermøter

I denne perioden bruker vi mye krefter på å diskutere usikkerheten rundt relokaliseringen av MK Sogn, og fordelingen av lærere mellom F21 og Hellerud. I høst fikk vi beskjed om at vi skal deles og overføres til to skoler i stedet for en. Det har imidlertid hele tiden vært uavklart hvor mange lærere som skal til hver skole, og hvor mange MK-elever det skal være på Hellerud. Nå får vi ulike beskjeder om hvordan overføringen skal foregå, hvem som skal bestemme hvilke lærere som skal hvor, og hvordan våre egne ønsker skal tas hensyn til. Dette gjør at en usikkerhet som har preget oss hele skoleåret virkelig kommer opp til overflaten, og vi har behov for å bruke mye av møtetiden til å snakke med hverandre om hvordan vi skal forholde oss til det som skjer.

De fire klassene lykkes i varierende grad med samarbeidet og felles produksjon av skoleavisa. I og med at lærermøtene stort sett brukes til å diskutere hvordan vi skal forholde oss til relokaliseringen, får vi ikke diskutert grundig hva som er årsakene til dette, og vi har derfor ingen klar felles forståelse av hva som er årsaken til den store variasjonen. Stort fravær blant enkeltelever i noen klasser, varierende entusiasme for prosjektet, og at enkelte elever går inn og tar et stor personlig ansvar er de tingene vi har kort har snakket om som sannsynlige årsaker til variasjonen.

7.2.5 Oppsummering

Elevene har vært entusiastiske og har jobbet bra. Resultatene fra prøven viser derimot at elevene ikke har tilegnet seg teoretisk forståelse for journalistikk og nyheter. Årsaken til dette er sannsynligvis at elevene ikke har opplevd at dette er relevant for det praktiske arbeidet. Selv om samtlige har gjort et stykke journalistisk arbeid, har dette vært mer reportasjepreget, og de har jobbet med stoff om f.eks. hvordan opplæringen foregår på andre utdanningsprogram på skolen. Dette betyr at de i veldig liten grad har forholdt seg til nyhetskriterier og vinkling. Elevene har valgt gode vinklinger og har skrevet interessante artikler, men de ser ikke sammenhengen mellom det de har gjort og det teoretiske stoffet vi har gjennomgått. To av de som fikk 5 på den teoretiske prøven har journalistikk i prosjekt til fordypning, og har jobbet med nyhetskriterier og journalistisk forståelse gjennom hele året.

Målene for opplæringen når det gjelder forståelse for nyheter og ulike journalistiske sjangre er nådd i liten grad. De andre målene for opplæringen er derimot nådd. Særlig målet om at elevene skal samarbeide og ta ansvar for ulike deler av helheten har gitt gode resultater. Det virker også som at å lykkes i et stort samarbeidsprosjekt har vært viktig for «klassefølelsen». Dette var noe elevene var bekymret for skulle bli borte i omorganiseringen. Å oppleve at de har fungert som et team tror jeg er viktig for elevenes holdning til å jobbe i det store datarommet.

7.2.6 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

- mange elever har klart å videreføre forståelsen for refleksjon fra forrige periode. Det blir viktig å følge opp dette videre
- elevene må oppleve at teoriundervisningen er relevant for det praktiske arbeidet med oppgavene
- de gode erfaringen fra samarbeidsprosjektet må forsøkes videreført i nye oppgaver

7.3 Del 3. Uke 6–7. Uttrykkshistorie. Temabasert oppgave

Målet med arbeidet i denne perioden er at elevene skal kjenne igjen uttrykk fra tidligere tider, og erfare at de kan bruke dem som inspirasjon i egne uttrykk. Fokus for opplæringen i denne perioden er idéutvikling og kreativitet, og presentasjon av egne arbeider. Videre vektlegger vi dokumentasjon av arbeidsprosessen og refleksjon.

I den første uka skal elevene gjøre research og ha en skriftlig innlevering hvor de redegjør for tre stilepokerepoker. De skal velge en av epokene, og lage et produkt som illustrerer denne epoken, se vedlegg 25. Produktet skal vises eller fremføres for klassen.

I den andre uka skal elevene også ta utgangspunkt i en av stilepokene de har gjort research på. Denne uka skal de bruke inspirasjon fra uttrykkene til å lage et moderne medieprodukt, se vedlegg 26. Elevene skal få to karakterer i mediedesign i perioden, en for hver oppgave.

7.3.1 Presentasjon av oppgaven og forelesninger

Jeg presenterer del 1 av oppgaven for klassen. Umiddelbart etterpå samler vi to klasser til en felles forelesning om stilepoker. Inntrykket er at elevene synes temaet er spennende, at det vises gode eksempler på ulike stilepoker, men at forelesningen blir for lang. I den andre uka har jeg permisjon, og er derfor ikke med på elevenes presentasjon av første del av oppgaven. Jeg er heller ikke til stede når lærerne presenterer del 2 av oppgaven.

7.3.2 Egne observasjoner

De dagene jeg er til stede jobber de fleste elevene bra. Det virker som om temaet engasjerer mange, og at de synes det er spennende både å gjøre research og å arbeide med egne produkter. De fleste elevene lager enten en powerpoint eller en plakat til presentasjonen for klassen. Også i del to av oppgaven lages det flest plakater. Selv om det er en oppgave hvor elevene kan velge produkt, synes de det blir for knapp tid til å lage f.eks. en scene fra en film.

Flere av elevene jobber med surrealismen. De opplever at dette gir dem frihet til å være kreative. Ellers velger elevene ganske forskjellige stilepoker, både rokokko, norsk dragestil, popart og minimalisme.

7.3.3 Planlegging av klassestur

Før jul tok elevene opp at de hadde lyst til å reise på klassetur til London. Jeg avklarte med skolens ledelse og engelsklæreren, og en gruppe elever jobbet med å finne priser og mulighet til å tjene penger til turen. Etter jul har det blitt klart at en slik tur vil bli mye dyrere enn elevene så for seg. Turplanene blir derfor skrinlagt på et klassemøte, men det kommer opp et forslag om å reise på klassetur i Norge. Grappa som har jobbet med turplanlegging foreslår en tredagers tur til Beitostølen. Dette blir en tur uten det samme faglige fokuset som London-turen. Det vil være vintersportsaktiviteter og det sosiale som står i fokus. Engelsklæreren er villig til å bli med på turen, slik at vi er to lærere. Avdelingsleder gir klarsignal, og vi bestemmer at vi skal reise i uke 11. Samtlige elever unntatt en ønsker å delta.

I de av de andre klassene blir mulighet for en lignende tur luftet. Ønsket om tur i Norge står ikke like sterkt i de klassene. Forslagene som kommer opp er ikke realistiske, og det ender med at det bare blir en klasse som skal på tur.

7.3.4 Elevenes arbeider, presentasjoner og refleksjonsnotater

En kollega var til stede under presentasjonen av elevenes arbeider og vurderte dem. Dette er en lærer de fleste elevene kjenner godt og har et avslappet forhold til. Han mente elevene gjorde gjennomgående gode presentasjoner. Det ble gitt syv 5ere, to 4ere og fem 3ere. Fem elever var ikke til stede under presentasjonen, enten fordi de var syke, eller fordi de ikke ønsket å presentere.

Elevene har stort sett jobbet bra også med del 2 av oppgaven, og leverer mange kreative løsninger. Det er stor variasjon i refleksjonene. Noen elever skriver kort og bare fakta om hva som er gjort. En elev skriver at han ikke kan forklare noe om idéprosessen, idéen var der helt plutselig uten at han vet hvor den kom fra. Andre beskriver grundig hvilke ressurser de har brukt underveis, og hvilke avveininger de har gjort. En elev ønsker å henvende seg til de som setter design foran funksjon, og velger å lage en datamaskin med rokokko-preg. « *Mange av bildene jeg så på fra rokokkoen ga meg mye hjelp, og jeg la merke til at veldig mange brukte mørkt treverk på denne*

tiden. Derfor valgte jeg å bruke en mørk brunfarge på produktet.»

Flere elever bruker faguttrykk om komposisjon for å begrunne og drøfte valgene sine «*Det er bevegelse i symbolet under skriften. Dette elementet var noe jeg satt inn for å skape balanse i bildet.»* Noen er kritiske til valg de har gjort tidlig i prosessen, som de mener har ført til at produktet ikke ble slik som de ønsket. «*Jeg ville nok fokusert mer på det surrealistiske og mindre på hip hop, om jeg i det hele tatt hadde tatt det med. Jeg ville laget et enklere hovedprodukt. Noe som en kube eller lignende. Dette ville forsterket uttrykket med de blandede stilene og dermed også fått et sterkere uttrykk.»* Mange av elevene viser at de har reflektert både i prosessen og etterpå i langt større grad enn de gjorde tidligere i skoleåret. For de elevene som leverer er det gode resultater også i denne perioden. Det er fem 5ere, syv 4ere, to 3ere. Fem elever har ikke levert. Det er to av de samme som ikke leverte den første uttrykkshistorieoppgaven.



Illustrasjon 22. Elevarbeid Igor Zuckermann.

7.3.5 Lærermøter

I denne perioden diskuterer vi at det blir tydeligere utover i skoleåret at noen elever jobber godt med oppgavene og har en god faglig utvikling, mens det kan virke som om noen elever ikke har lært noe og hatt noen utvikling siden i høst. Dette blir veldig tydelig når enkelte elever etterhvert har begynt å lage svært gode medieproduksjoner.

Det er de samme elevene som i periode etter periode gjør lite. Noen av elevene på trinnet står i fare for ikke å få standpunkt karakter. Noen er svært lite til stede, en del har sluttet, og to av klassene er på det nærmeste halvert. Vi opplever at vi ikke har noe godt tilbud til elever som ikke er interessert i mediefagene, og det er vanskelig å lage oppgaver som disse elevene er motivert for å jobbe med. De vil helst spille spill, se filmer og kommunisere med venner på ulike sosiale medier. Denne situasjonen gjør også at det blir ulike kulturer blant elevene når de er samlet i det store datarommet. De som er interessert i fagene har også et faglig fellesskap seg i mellom, diskuterer hverandres arbeider og hjelper hverandre. I tillegg er det en gruppe elever som har liten interesse for det faglige og som har sitt sosiale fellesskap.

Vi blir enige om at vi i en periode skal forsøke en ordning hvor de elevene som har lyst kan bruke et annet rom med en sofa. De kan komme til det store datarommet når de vil ha veiledning på oppgaver. På denne måten unngår vi at de forstyrrer andre elever som helst vil jobbe.

Neste periode er tverrfaglig prosjekt, norsk og mediefag. Dette blir et prosjekt hvor samarbeid og arbeidsfordeling i gruppene blir viktig. Vi diskuterer hvordan vi skal løse at noen elever er mye borte, og at de derfor ikke vil fungere etter forutsetningene i et gruppearbeid. Vi blir enige om at vi skal lage en individuell oppgave for disse elevene. Dette er gjør vi både fordi elevene det gjelder skal få mulighet til jobbe med en produksjon. Vi gjør det også av hensyn til de andre elevene, som vil få bedre mulighet til å lykkes med arbeidet i perioden, når de kan planlegge med en gruppe de regner med er til stede. Vi ønsker å trekke inn en ekstra motivasjonsfaktor, og vil samle alle elever og lærere til felles prosjektavslutning. Alle filmene skal presenteres og vises. Elevene skal stemme frem den beste filmen, og produksjonsteamet bak filmen skal få premie.

Det er viktig at den individuelle oppgaven ikke blir en oppgave som elevene velger, fordi de tror at dette er den enkleste. Vi er enige om at lærerne skal bestemme hvem som skal jobbe med den individuelle oppgaven.

Også i denne perioden tar vi opp at vi har for dårlig tid til evaluering av arbeidet vi gjør. Vi opplever stadig at vi «mister erfaringer» fordi planleggingen blir oppstykket og at vi ikke får brukt erfaringene godt nok. Dette vet vi ikke hvordan vi skal løse.

7.3.6 Oppsummering og konsekvenser for videre arbeid

De fleste elevene har bra måloppnåelse i forhold til hensikten med opplæringen. De fleste elevene reflekterer over arbeidsprosessen og faglige valg. Det er et par av mine elever som leverer få oppgaver. En av dem er kronisk syk, men leverer gode besvarelser når det er mulig. Den andre eleven er umotivert og er ikke interessert i mediefag. Vi har hatt flere samtaler, uten at dette har ført til at vi har kommet frem til oppgaver som eleven synes det er motiverende å jobbe med. Avtalen nå er at eleven skal få være i fred, og at vi ikke skal mase om at hun skal jobbe en periode, for å se om dette fører til motivasjon og lyst til å jobbe. Jeg ser også en klar sammenheng mellom interesse for mediefagene, målbevisst jobbing og resultater. Det virker som om dess mer interessert elevene er i mediefagene dess lettere er det for dem å holde fokus, og ikke la seg forstyrre av det som skjer i andre deler av rommet, eller bli veldig opptatt av sosiale medier eller andre tidstyver.

7.3.7 Konklusjon og konsekvenser for videre arbeid

Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

- Det er viktig å fokusere på at oppgavene gir god læring for de elevene som er motiverte
- Siden vi ikke vet hvordan vi kan lage andre oppgaver som «treffer» de umotivert bedre fortsetter vi med den innretningen vi har
- Det er viktig at elevene opplever gruppearbeidet i neste periode som positivt, og at de får positiv læring av samarbeidet. Lærene må bidra til at det settes sammen produksjonsteam som kan klare oppgaven.
- Vi forsøker å legge inn konkurranse og premiering som en ekstra motivasjon

Organisering og bruk av rom

- Vi har en forsøksperiode hvor de elevene som lett kan forstyrre andre, får mulighet til å jobbe i et annet rom. Dette skal ikke bety at elevene føler seg utstøtt. Vi skal forholde oss til dem, gjennomgå oppgavene og forsøke å motivere dem til å arbeide med oppgavene.

7.4 Del 4. Uke 9–12 Fra bok til film. Tverrfaglig prosjekt

Målet med denne perioden er at elevene skal se sammenheng mellom norskfaget og mediefagene. De skal lære å samarbeide og ta sin del av ansvaret for en felles produksjon. Et annet viktig mål blir derfor overholdelse av frister. Rent mediefaglig er det å bruke fortellerteknikk og dramaturgi som er de viktigste målene. Fokus for opplæringen er planlegging og overholdelse av tidsfrister,

samarbeid og arbeidsfordeling. Elevene skal skrive manus, og å uttrykke seg skriftlig er viktig. Temaperioden strekker seg over nesten fire uker. Noen dager skal mine elever være på klassetur. De andre klassene skal bruke disse dagene til elevsamtaler. I og med at prosjektet strekker seg over lang tid, er det delt inn i tre avgrensede deler med egne innleveringsfrister, se vedlegg 27. Elevene skal få i alt fire karakterer i mediefag i perioden.

I prosjektets del 1 skal samtlige elever skrive en tekst, dvs. et filmmanus med utgangspunkt i en roman, novelle eller dikt. Etterpå skal det opprettes grupper som skal samarbeide om å utvikle et endelig filmmanus, og planlegge og gjennomføre selve innspillingen av filmen. Dette er del 2. Det er tenkt at gruppesammensetningen skal være en prosess i klassen, hvor klassen som helhet tar ansvar for at det blir satt sammen team på tvers av nære vennekonstellasjoner. Kompetansen bør fordeles på teamene, slik at alle vil kunne klare å gjennomføre produksjonen.

Etter filminnspillingen, skal noen i gruppa ha ansvar for redigeringen, mens andre lager DVD-cover og skriver baksideteksten til coveret. Dette er del 3. Det er laget en individuell oppgave til de elevene som er lite til stede og vanskelig kan delta i et gruppearbeid, se vedlegg 28.

7.4.1 Presentasjon av oppgaver og forelesninger

Jeg har permisjon deler av denne perioden. Lærerne som har spesialkompetanse i filmproduksjon tar vikartimer, og får et større ansvar for oppfølging av mine elever i perioden. Lærernes inntrykk fra presentasjoner og forelesninger er at det fungerer bra å dele opp perioden. Elevene forstår at det de jobber med er del av en større helhet, men inndelingen av oppgaven gjør at de klarer å konsentrere seg om en del av gangen

7.4.2 Egne observasjoner

Jeg er til stede under arbeidet med manus, og de fleste elevene jobber bra med dette. De søker mye veiledning av flere av lærerne, og dette er en periode hvor lærerne er veldig fokusert på faglig oppfølging, og mindre på uro blant enkelte elever.

Inndeling av grupper i klassen fungerer ikke helt etter intensjonen om at man skulle forsøke å bryte med tette vennekonstellasjoner og ta utgangspunkt i ulike faglige styrker. To av gruppene er veldig preget av at dette er en gruppe elever som kjenner hverandre godt, og som helst vil jobbe med hverandre. De to andre gruppene er satt sammen mer på tvers av hvem som kjenner hverandre best. Jeg er ikke til stede under sammensetningen av gruppene. Under gruppeinndelingen er klassen sammen med en annen lærer som ikke kjenner elevene like godt. Han oppsummerer at han opplevde at prosessen i klassen som helhet fungerte ganske bra, men at det var enkelte elever som fort søkte sammen. Det er bare en av elevene som skal jobbe med den individuelle oppgaven.

Under arbeidet med filminnspillingen er elevene ute på location. Etter at innspillingen er avsluttet, drar vi til Beitostølen. Denne turen fungerer veldig bra. Noen leier snowboard for første gang, og det virker som om samtlige elever trives. Jeg legger merke til at noen elever som har hatt lite kontakt med hverandre tidligere, «finner hverandre» ut fra at de har felles interesser. Det er også interessant å observere at enkelte elever tar et stort sosialt ansvar for at det skal være hyggelig. Ved avreise til Oslo onsdag ettermiddag, uttrykker de fleste elevene at de skulle ønske vi kunne være lenger.

Denne turen fører til at elevene har knapp tid til etterarbeid. De må jobbe hardt for å bli ferdig til felles visning av alle filmene. Noen elever jobber tydelig godt og konsentrert. Andre virker som de ikke har så mye å gjøre i denne perioden. Det er god stemning elevene i mellom, og jeg opplever at den positive stemning fra klasseturen videreføres. Enkelte elever gir uttrykk for at de synes at arbeidet i denne perioden har vært lite motiverende, siden de ikke er interessert i film.

Selve produksjonsperioden avsluttes med at filmene vises for samtlige elever på trinnet. Det er en avstemning over beste film, og de som har laget filmen får kinobilletter. Det er god stemning under visningene av filmene. Selv om det er tydelig at enkelte elever stemmer på filmer laget i sin klasse, var det den beste filmen som gikk av med seieren til slutt.

7.4.3 Elevenes arbeider, refleksjoner og karakterer

To av gruppene slet med fravær, og fikk for dårlig tid på filminnspillingen. Dette førte til at elevene opplever at filmene ble uferdige. En elev skriver i refleksjonen «...hadde det ikke vært så mye fravær i gruppen så tror jeg nok filmen kunne blitt bedre.» To filmer ble helt ferdige, og elevene er forholdsvis fornøyd med resultatene. Flere elever trekker frem hverandres positive innsats i gruppearbeidet. En elev skriver dette om innspillingsarbeidet ut fra storyboardet «*Selv om jeg ikke er spesielt flink til å tegne følte jeg at gruppa forsto hva jeg tenkte og at vi kommuniserte veldig bra.*»

Både karakterene i manusarbeid og på selve filmen er forholdsvis gode. På manusarbeidet får en elev karakteren 5/6. Det er to 5ere, seks 4ere, tre 3ere og en 2er. Seks elever leverer ikke manusarbeidet. To av disse er syke i perioden. På selve filmen får elevene best uttelling på designkarakteren. Selv om to av produksjonene ikke ble helt ferdige, er det allikevel mulig å se hvordan elevene har tenkt om dramaturgi, bildevinkler og lignende. Tre elever får karakteren 5, og resten får karakteren 4. Det er bare eleven som skulle jobbe med individuell oppgave som ikke leverer et produkt.

De fleste refleksjonen, eller snarere mangel på sådanne, er ganske nedslående. Det er bare tre elever som leverer gode refleksjoner. Så mange som åtte elever leverer ikke refleksjon. I de tre

gode refleksjonene viser imidlertid elevene at de har vært bevisste i forhold til valg i prosessen. En elev forklarer forenklinger som er planlagt ut fra at enkelte spennende scener kunne være vanskelig å filme pga f.eks. behov for mange statister, dyre rekvisitter og lignende. Denne eleven skriver også: «Jeg valgte å ha den første scenen håndholdt pga. at scenen er en framkomstscene og at det er mye som beveger seg i scenen.» og «...lyden blir høyere på dette punktet, noe som øker spenningen.»

En elev skriver «Jeg lærte at det lønner seg å ta mange klipp av samme scene selv om den allerede sitter.» De andre elevene beskriver i stor grad hva som har skjedd og hva de er misfornøyd med. De vurderer i liten grad valgene sine i forhold til relevant faglig kompetanse. I vurderingen av arbeidsprosessen er det lite å ta tak annet enn at de burde jobbet bedre og vært mer til stede.

7.4.4 Lærermøter

I diskusjonen på lærermøtene diskuterer vi erfaringene fra denne perioden. Det er tydelig at enkelte elevers misnøye med å måtte jobbe med film har preget resultatene. Dette er vanligvis elever som jobber godt og som får gode resultater. Dette er sannsynligvis en viktig årsak til at noen av refleksjonen i perioden var såpass dårlige. Allikevel forklarer det ikke hvorfor det er såpass mange som ikke har levert refleksjon. Selv om enkelte elever var misfornøyde, har gruppene klart å levere en produksjon, og resultatene har samlet sett blitt ganske gode. Dette betyr at til tross for fravær og misnøye med oppgaven blant enkeltelever, har gruppene som sådan klart å få ferdig produksjoner til tidsfristen.

I de andre klassene er det varierende resultater. Det er få klasser som har fått til å bryte med vennekonstellasjoner, og sette sammen grupper på tvers av disse. I den ene klassen er det veldig stort fravær, og her har de fleste jobbet med den individuelle oppgaven. Vi kommer ikke frem til noen klar konklusjon på hva som er årsaken til at resultatene ble som det ble.

7.5 Foreløpig oppsummering av arbeidet i prosjektet

Målet med denne oppsummeringen er å se på de viktigste erfaringene i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse erfaringene ønsker jeg å få grundigere belyst i de avsluttende intervjuene med elever og lærere.

Målet for prosjektet var å organisere en opplæring som var meningsfull og yrkesrelevant for den enkelte elev. Vi hadde også pekt ut en del fagområder hvor vi mente at opplæringen trengte forbedring. Videre ønsket vi å organisere opplæringen i en baseromlignende modell, og vi ønsket

å utvikle et tettere lærersamarbeid og utvikle felles praksisteori. På samme måte som i oppsummeringen etter prosjektets aksjon 1, har jeg valgt å dele denne oppsummeringen inn i tre deler.

7.5.1 Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

Jeg tror at mange av elevene opplever mesteparten av opplæringen som meningsfylt og relevant. Noen av elevene med klare planer for videre utdanning er de som er minst motivert for å jobbe med oppgaver med liten tilknytning til deres videre planer. Videre opplever jeg at vi i liten grad klarer å motivere de fleste elevene som ikke planlegger videre arbeid og utdanning innenfor mediebransjen.

Etter uttrykkshistorie-perioden var jeg sikker på at de aller fleste elevene hadde fått mye bedre grep om refleksjon. Erfaringene fra siste periode gjør meg imidlertid usikker på hvor godt dette grepet egentlig er.

Vi har i liten grad lyktes med opplæringen i målgruppeforståelse. Dette er det bare et fåtall elever som viser god forståelse for. Jeg mener heller ikke vi lyktes godt i opplæringen av andre mer teoretiske temaer. Få elever har noen god forståelse for nyhetskriterier, som vi fokuserte på i den ene perioden. Elevene lykkes best innenfor de temaene som kan knyttes direkte til deres konkrete arbeidsoppgaver, og det som er nødvendig for dem for å kunne utføre arbeidet.

Erfaringene med hvordan vi har lyktes med fokus på planlegging og research varierer litt. I enkelte perioder har mange elever jobbet godt med dette, i andre perioder ikke. Jeg mener at elevene gjør best forarbeid og planlegging i de periodene hvor vi deler opp oppgaven, slik at de ikke har mulighet til å begynne med selve produksjonen før forarbeidet er gjort. Dette betyr at mange av elevene egentlig ikke opplever behov for forarbeid og planlegging, men egentlig ville kaste seg ut i produksjonen hvis de fikk mulighet til det. Årsaken er sannsynligvis at de opplever selve produksjonsfasen som mest spennende, og at det er det som er den virkelige oppgaven. Alt det andre kan lett oppleves som plunder og heft.

7.5.2 Organiseringen og bruk av rom

Jeg mener at det har vært en styrke med organiseringen at elevene har hatt tilgang til veiledning fra lærere med spisskompetanse mesteparten av tiden. Ulempen har vært at det til tider har vært mye bråk i det store datarommet. Dette har ført til at enkelte elever lett har mistet fokus. Forsøket vårt med å la noen elever jobbe i et rom med sofa uten tett oppfølging fra lærere fungerte ikke bra. Disse elevene fikk beskjed om at de ikke kunne jobbe der, fordi det tilsynelatende førte til at de fikk enda dårligere resultater enn når de jobbet i det store datarommet.

En annen svakhet er at vi i liten grad har benyttet muligheten til å dele elevene i mindre grupper og bruke de andre rommene. Unntaket i 2. termin er under avisprosjektet og under planleggingen av filmen. I den perioden jobbet ulike grupper med eller uten veiledning av lærer, i grupperom.

7.5.3 Teamsamarbeid og utvikling av felles praksisteori

Vi har vært enige om innretningen på opplæringen i denne terminen. Vi har vært enige om fokuset på opplæring i refleksjon, og i oppdelingen av lange temaperioder i kortere deler med egne innleveringsfrister. Videre ser det ut til at vi er enige om evalueringen av elevenes arbeider og faglige kvalitetskriterier. Samarbeid om en del evalueringer viser dette. Vi har også vært enige om fokus på gruppearbeid, planlegging og forarbeid. I aksjon 2 har planleggingen av de enkelte periodene og utformingen av oppgavene gått bra, uten store uenigheter.

Vi har også i 2. termin hatt en del turbulente lærermøter. Enkelte ganger virker det som om vi er slitne, og snakker forbi hverandre. Det er til tider vanskelig å forstå hvor uenighetene egentlig ligger. Jeg mener at intervjuene med lærerne og felles oppsummering på slutten av skoleåret blir viktig for å avgjøre i hvilken grad vi har utviklet felles praksisteori.

Det å jobbe tett sammen gjør også at det blir synlig at vi har ulik praksis i veilednings-situasjonen når elevene jobber selvstendig. Noen lærere er veldig «på» og går fra elev til elev og gir konkret tilbakemeling. Andre er mer passive i en slik setting. Enkelte lærere opplever også at det blir de som må sette grenser for elevene, mens andre til tider kan virke unnfallende. Det virker som om vi er enige på teammøtene, men følger opp i varierende grad når vi er til stede sammen med elevene.

7.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet arbeidet i de fire delene i aksjon 2 kronologisk. Jeg har forsøkt å presentere data som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Winters hermeneutiske prinsipper har ligget til grunn, slik at mangfoldet i erfaringene kommer frem. Jeg har vist hvordan jeg har gjort en foreløpig oppsummering av arbeidet i prosjektet, for å få belyst dette nærmere i de avsluttende intervjuene med elever og lærere. I neste kapittel skal jeg beskrive gjennomføring av intervjuene og de viktigste funnene.

8 Avsluttende kvalitative intervjuer med elever og lærere

I kapittel 4.4.8 redegjorde jeg for det kvalitative intervjuet som metode. Min målsetningen med intervjuene er å få et mest mulig nyansert syn på hvordan elevene og lærerne har opplevd opplæringen og organiseringen skoleåret 2009/2010. Gjennom intervjuene ønsker jeg å få prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål belyst på en måte som gir meg en dypere forståelse for deltakernes opplevelser og synspunkter. I oppsummeringen i forrige kapittelet trakk jeg frem noen temaer jeg mener intervjuene kan bidra til å belyse. Jeg vil minne om problemstillingen som er: *Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon.*

En intervjuform som er lyttende, og hvor intervjupersonene oppfordres til å snakke om personlige erfaringer, vil forhåpentlig kunne få frem mangfoldet i elevenes og lærernes opplevelser. En styrke ved intervjuformen er at den synliggjør variasjonen og mangfoldet av erfaringer. (Kvale 2007:23)

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg planla og gjennomførte intervjuene og hvilke hensyn jeg tok i intervjusituasjonene og under transkriberingen. Jeg vil se på eventuelle svakheter ved planleggingen og gjennomføringen, og vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket resultatene. Videre skal jeg se på hvilke funn jeg har gjort i intervjuene. Jeg vil avslutte kapittelet med å vurdere om intervjuundersøkelsen er pålitelig og gyldig.

8.1 Elevintervjuene

Gjennom et avsluttende intervju får elevene mulighet til å vurdere helheten i opplæringen, og se de ulike periodene i sammenheng. Prosjektet har strukket seg over nesten et helt skoleår, og det blir interessant å sammenholde data fra intervjuene med dataene som er samlet inn gjennom året. Det er interessant å finne ut om enkelte elevene har endret mening om noe underveis i skoleåret, og hva som eventuelt er årsaken til dette. Ikke alle elevene har skrevet utfyllende refleksjonsnotater underveis, og det varierer derfor hvor mye jeg vet om elevenes syn på opplæringen og eget læringsutbytte.

8.1.1 Forberedelse til elevintervjuene og utarbeidelse av spørreskjema/intervjuguide

Ut fra det jeg beskrev i det foregående ønsker jeg å finne ut:

- Hvordan har elevene opplevd opplæringen, ut fra målsetningen om at den skal være relevant for videre utdanningsplaner og yrkesvalg.

- Hvordan har elevene klart å bruke refleksjon til å bli mer bevisst på egen læring og faglige valg
- Hvordan har opplæringen bidratt til at elevene har fått større forståelse for kommunikasjon overfor ulike målgrupper
- Hvordan har oppfølging og veiledning fungert under arbeid med oppgaver.
- Opplever elevene at de har fått god nok opplæring og veiledning av lærere med spisskompetanse
- Hvordan mener de organiseringen har påvirket eget læringsutbytte
- Har de fått tilstrekkelig arbeidsro i det store datarommet
- Hvilke endringer mener elevene ville gjort opplæringen bedre, mer relevant
- Hva har vært det mest positive og mest negative med opplæringen dette skoleåret
- Hvordan kan man organisere en basemodell slik at den fungerer best mulig

Ut fra disse punktene utarbeidet jeg et spørreskjema. Se vedlegg 29. Grunnen til at jeg utarbeidet et spørreskjema var at jeg ønsket at elevene skulle tenke igjennom erfaringene fra skoleåret på forhånd. På den måten ville de være litt forberedt til intervjuet. Jeg presenterer funnene fra spørreskjemaene og intervjuene samlet. Spørreskjemaet fungerte også som en intervjuguide under intervjuene

8.1.2 Planlegging og gjennomføring av elevintervjuene

Spørreskjemaet var klart i slutten av april, og vi brukte en klassens time til utfyllingen. Jeg informerte elevene om at jeg skulle bruke litt tid på å lese igjennom det de hadde svart, og at jeg ville be om å få intervju en og en av dem i de nærmeste ukene. Alle elevene ønsket å delta på dette avsluttende intervjuet.

Jeg fortalte dem at intervjuene ikke skal være en vurderingssituasjon i forhold til deres karakterer i fagene, og at det heller ikke er en tradisjonell elevsamtale. Videre sa jeg at jeg ikke er ute etter noen «riktige svar», men at det deres personlige erfaringer og meninger som er viktige for at vi skal kunne lære av prosjektet.

Jeg leste igjennom elevenes svar på spørreskjemaene for å være forberedt på hvilke spørsmål det var viktig å stille hver enkelt. Jeg gikk også tilbake til elevenes svar på tidligere spørreskjemaer og leste igjennom noen refleksjonsnotater. Dette gjorde jeg for å gjøre meg opp en mening om den enkeltes utvikling og for å se om noen elever tydelig hadde endret mening gjennom skoleåret.

Et eksempel på at mange elever hadde endret mening er synet på omorganiseringen av rom etter første termin. Inntrykket er at elevene er langt mer positive til organiseringen nå enn da vi

gjorde endringen. Det blir viktig å finne ut hva som er årsaken til dette. Det var veldig varierende hvor mye elevene svarte på spørreskjemaene. Noen svarte kort, noen så kort at det var vanskelig å få noe ut av det. Andre svarte veldig langt og utfyllende. Noen elever svarte at de ikke har noen mening om flere av spørsmålene. Det blir viktig å finne ut om dette stemmer.

Jeg gjennomførte tre intervjuer som en slags test. Jeg hørte igjennom intervjuene og sammenlignet med svarene på spørreskjemaet, og reflektere over hvordan intervjuene hadde forløpt. Jeg ønsket å se om det var noe jeg ønsket svar på som jeg ikke fikk, og om jeg burde endre måten jeg stilte spørsmål på.

Jeg hadde valgt ut tre intervjuobjekter jeg anså som «enkle». Dette er elever som hadde svart utførlig på både dette og tidligere spørreskjemaer, og vanligvis skriver utførlige refleksjoner. Jeg tenkte at hvis intervjuene ikke ble vellykket, ville det ikke være stor fare for at viktige data gikk tapt. Jeg visste også at dette elever som gjerne hadde stilt opp på et nytt intervju hvis det skulle være nødvendig.

Umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuene skrev jeg ned det som var hovedinntrykket fra intervjuene. Jeg tenkte at dette ville fungere som en nyttig refleksjon, og at det var viktig å finne ut om dette førsteinntrykket ga et godt bilde av hva elevene mente, eller om jeg ville endre syn ved senere gjennomføring av intervjuene.

Da jeg hørte gjennom det første intervjuet, fant jeg ut at jeg kunne bedt eleven være mer konkret. Hun sa at de som regel fikk god oppfølging og nyttig tilbakemelding, og kom med eksempler på dette. Jeg kunne bedt henne om eksempler på situasjoner hvor hun ikke mente hun hadde fått nyttig tilbakemelding.

I det andre intervjuet sa eleven at han har fått mindre utbytte av de forelesningene han ikke har interessert seg for. Jeg burde fulgt opp og bedt ham komme med eksempler på hva slags forelesninger dette var.

Ellers mener jeg at jeg fikk gode svar i intervjuene, og at elevene var konkrete. En viktig oppsummering er at det er viktig å be elevene komme med konkrete eksempler, hvis utsagnene deres er for allmenne. Ellers mener jeg at det var en fordel å gjennomføre noen testintervjuer med tålmodige elever for å teste opptaksutstyret, plasseringen i rommet og kvaliteten på lydopptaket.

Resten av elevintervjuene ble gjennomført i begynnelsen av mai. Jeg forberedte meg til hvert intervju med å lese svarene på det siste spørreskjemaene, og de notatene jeg hadde tatt tidligere. Jeg brukte spørreskjemaet som intervjuguide. Jeg la vekt på å ha en åpen, lyttende holdning, og lot elevene snakke ferdig selv om noen av dem tok opp temaer som var utenfor fokuset for intervjuet. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der hvor jeg opplevde at elevene var lite konkrete i svarene, men passet på å ikke presse frem et svar der det var tydelig at elevene ikke hadde gjort seg opp noen mening.

De fleste elevene som hadde svart lite utfyllende på spørreskjemaene var veldig konkrete under intervjuet, og hadde klare synspunkter. De sa at de ikke hadde skrevet så mye, siden vi allikevel skulle gjennomføre et intervju. Et par av elevene hadde ingen klare meninger om opplæringen, men sa flere ganger at de hadde vært fornøyd, og ikke hadde noen forslag eller ønsker om endringer. Ellers opplevde jeg at de andre elevene hadde tenkt på forslag til forbedringer på forhånd.

Etter hvert intervju brukte jeg ca 10 minutter til å reflektere over og notere stikkord fra intervjuene. Jeg transkriberte og analyserte intervjuene på den måten jeg har beskrevet i kapittel 4.4.8. Jeg opplevde det som enkelt å kategorisere innholdet i intervjuene, og vil oppsummere det som at intervjuguiden fungerte bra.

8.1.3 Funn i elevintervjuene

Nedenfor er de viktigste funnene i elevintervjuene. I mine kommentarer og meningsfortolkninger i dette kapittelet bruker jeg egen forforståelse og kjennskap til arbeidet i prosjektet. Først i den avsluttende drøftingen i kapittel 9, vil jeg gå et steg videre, og belyse ulike synspunkter ut fra relevant teori.

Funnene er delt i to kategorier med flere undertemaer. Inndelingen som er valgt er ment å systematisk belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Har opplæringen vært meningsfull og yrkesrelevant

Alle elevene unntatt to, mener at opplæringen har vært god dette skoleåret. Flere av dem har konkrete forslag til forbedringer, og noen trekker frem ting de ikke synes har fungert bra. Men det samlede inntrykket både fra spørreskjemaene og intervjuene er at elevene er fornøyd. Jeg har delt funnene inn i underkategorier, og avslutter med en kort oppsummering.

Temabaserte oppgaver og elevenes praktiske arbeid

Alle elevene mener at valgfriheten i de temabaserte oppgavene fungerer motiverende. De fleste trekker frem muligheten til faglig fordypning innenfor det området de er interessert i. En av elevene sier at hvis hun hadde måttet jobbe like mye med web som med de andre områdene hadde hun sluttet. En elev trekker også frem at temabaserte oppgaver gir mulighet for variasjon. To andre elever sier at de ikke bare har valgt det området de er mest interessert i. Den ene fordi han synes det er spennende å lære om andre medier. Den andre opplever at bare fotofordypning gir for snever kompetanse. Han har jobbet mye med grafisk design, men synes også filmprosjektet var spennende.

To av elevene som skal søke lære plass innenfor grafisk design, trekker frem «bok til film-prosjektet» som en periode som var lite motiverende for dem. Den ene eleven sier at prosjektet kunne hatt en større grafisk del og «*jeg mener jeg burde fått mulighet til å jobbe med det jeg vil utdanne meg som når det er en yrkeslinje.*» En annen elev sier at det var vanskelig å gjøre det bra på en oppgave hvor alle må jobbe med film, når dette har vært utenfor de valgene han har gjort i de temabaserte periodene.

En elev synes at det har blitt litt «*for mye av det gode*» når hun har hatt så mange muligheter til å jobbe med «*sitt fagområde*». Dette er en elev som ønsker å søke lære plass etter VG2. At hun ikke har brukt muligheten til å variere i enkelte av de temabaserte periodene, henger sammen med at hun ikke tror hun vil få god nok spisskompetanse innenfor sitt fagområde hvis hun hadde valgt annerledes. Hun sier «*I arbeidslivet kan du jo sjelden velge hvilken oppgave du vil jobbe med selv.*»

En elev sier at det noen ganger kan bli mye valgfrihet. Han opplever at han bruker mye tid på å bestemme hva han skal gjøre. «*Kunne kanskje hatt valg mellom en styrt oppgave, slik at oppdraget hadde vært mest mulig konkret, og valgfrihet.*»

Flere trekker frem at det er viktig å havne på gruppe med noen man stoler på, og som man vet er innstilt på å gjøre en god jobb. Enkelte elever nevner eksempler på dårlige gruppesammensetninger som årsak til at de har jobbet dårlig og fått dårlige resultater.

Noen elever trekker frem workshop-perioden vi hadde tidlig i skoleåret, og mener vi kunne hatt flere lignende perioder. Det er stor nivåforskjell i elevenes tekniske kompetanse, og noen foreslår flere nivådifferensierte kurs i programvare. En av elevene sier at på den måten kunne de som ikke er så flinke i programmene fått opplæring i det de egentlig burde lært på VG1. En elev savner spillmediet. Han mener at man kanskje kunne laget oppgaver relatert til temaet. «*Noen av oppgavene kunne hatt mulighet til å gå i den retningen.*»

Refleksjon

De fleste elevene mener at de har blitt bedre til å reflektere. En elev formulerer det slik. «*Fokuset på refleksjon har ført til at jeg tenker mer over valgene jeg gjør underveis.*» Flere elever trekker frem at de har lært hva som skal være med i en refleksjon. Noen elever sier at de har god nytte av å levere et førsteutkast til refleksjon, og få konkrete tilbakemeldinger på hva som mangler. En elev sier «*selv om det ikke er så morsomt, er det en bra prosess for å lære.*»

Et par elever sier at fokuset på refleksjon har ført til at de har blitt mer motivert for å bruke bøkene, for å lese fagstoff, «*siden fokuset på refleksjon og begrunnelser har ført til at jeg skjønner at det er viktig.*» En annen elev sier: «*Dere har alltid mast, og til sist har det gått inn i*

hodet på meg.» Dette sies i betydningen av at masingen oppleves som positiv, noe som er gjort med en god intensjon, og som har ført til læring.

En elev trekker frem at det var vanskelig å skrive refleksjon i perioden de jobbet med film. Hun sier. *«Jeg kan ikke nok om film til å skrive en god refleksjon. Blir feil fokus å lære mye nytt om film når jeg har lyst til å utdanne meg inne grafisk design og foto. Det er disse fagområdene jeg kan noe om, og da kan jeg også skrive en refleksjon.»*

En elev sier at han synes det er dumt at han hver eneste gang må forklare de samme innlysende tingene om en bildekomposisjon. Han mener at når han viser at han bruker det gyldne snitt bevisst, så trenger han ikke å skrive at han gjør det. Han mener at refleksjonen må fokusere mer på det som ikke er innlysende, som han ikke har vist at han kan tidligere. En annen elev ønsker mulighet til å reflektere mer muntlig.

Kommunikasjon

To elever mener de har lært lite om kommunikasjon. De mener at det har vært repetisjon fra VG1. De andre mener at de har lært mye om temaet, og hvordan man retter budskapet mot ulike målgrupper. En elev sier at hun er blitt mye mer bevisst på virkemidler når hun ser på film og reklame. *«Nå ser jeg ting jeg ikke la merke til før.»*

En elev sier at det er det praktiske arbeidet med oppgavene som har gitt ham bedre forståelse for kommunikasjon. *«Jeg har tenkt mer på virkemidler før jeg har begynt på oppgaven, på hvordan jeg skal få det budskapet ut.»*

Forelesninger

De fleste elevene er fornøyd med forelesningene. Elevene sier at de opplever forelesningene som relevante for de oppgavene de har jobbet med. Flere elever sier at de ikke får noe ut av forelesninger de ikke opplever som relevante for det de jobber med, eller for det de er interessert i. Her er det et par elever som spesielt trekker frem den siste perioden, hvor de måtte delta på forelesninger om lyd- og film-arbeid. Dette opplevde de som lite relevant. Det er interessant at det er disse mer praktiske forelesningene elevene trekker frem som lite relevante. Flere av elevene mener at de har hatt stort utbytte av forelesningene med mer teoretisk fokus. Noen elever som sier at de har fått lite ut av forelesninger de ikke ser på som relevante, har problemer med å komme med konkrete eksempler når jeg spør direkte hvilke forelesninger det var. Det kan være fordi dette var forelesninger de hadde tidlig i skoleåret. Uansett viser det en opplevelse noen elever har hatt gjennom skoleåret.

En elev foreslår at man kan ha flere forelesninger underveis i en praktisk oppgaveperiode. Han sier at det «...noen ganger virker kjedelig med teorien før man begynner med en oppgave. Når man står midt oppe i det vil det være fint å få vite at det du jobber med nå står på de sidene i boka.»

To elever sier at de gjerne ville hatt flere forelesninger. Den ene foreslår at de kan være organisert slik at elevene kan lese og forberede seg på forhånd. Den andre eleven synes han har hatt stor nytte av power point-presentasjonene lærerne har lagt ut på Fronter, og kunne tenke seg at han hadde tilgang til videoopptak av forelesningene. Han tror han ville hatt større utbytte av å se på power pointene i ettertid, hvis det kunne knyttes sammen med det som ble sagt under forelesningene.

Hvordan har organiseringen og bruken av rom fungert

En av elevene uttrykker misnøye med organiseringen og bruken av det store datarommet. Ellers er alle elevene fornøyd. De fleste uttrykker at de var negative i begynnelsen, men opplevde veldig raskt at det fungerte bra. Det er særlig tilgangen til lærere med ulik kompetanse som trekkes frem som det positive med ordningen. Elevene opplever at det alltid er en lærer der som har kompetanse på deres fagområde. En elev trekker frem at han ser det som en fordel at han kan få tilbakemelding på design, og diskutere løsninger med flere lærere med ulike synspunkter.

Noen mener at det er viktig med klassens time og samling av klassen en gang i uka. Siden de er mange samlet ellers, blir dette et viktig forum til å ta opp ting de lurer på. To elever sier at de savner fellesskapet man har med en gruppe elever i en fast klasse. Den ene sier: «*Men på den annen side får man en bredere kontaktflate, det er både positivt og negativt.*»

Flere elever trekker frem at de også har tilgang på flere elever som jobber med det samme som dem. De opplever at de har flere elever å spille på når de bruker hverandre til diskusjoner, veiledning og opplæring.

Veiledning og tilbakemelding fra lærere

De fleste elevene er fornøyd med veiledningen og oppfølgingen de får av lærere når de jobber med oppgavene. Et par elever er på et så teknisk høyt nivå i webprogrammering, at de opplever at ingen av lærerne har god nok kompetanse til å gi dem den opplæringen de trenger. De forsøker som regel å finne svar på det de trenger på internett, men sier at de savner en lærer med en spesifikk teknisk kompetanse innenfor f.eks. programmering.

Tre elever sier at noen ganger kan oppfølgingen fra lærere virke mer som sjekking enn som veiledning. «*Det er ikke nødvendig at alle lærerne spør alle elevene om hva de holder på med.*»

Hovedansvar for elevene kan fordeles.» En av elevene sier at noen ganger når hun sitter konsentrert og jobber opplever hun å måtte avbryte for å fortelle en lærer hva hun gjør. Hun sier at hun gjerne vil ha et par faste lærere å forholde seg til.

En elev sier at hun savner den kontakten man fikk med kontaktlæreren når de er i en klasse. *«Det ble et mer personlig bånd. Nå er det mange å forholde seg til.»* En annen elev trekker frem modellen i prosjekt til fordypning som god. Der har hun en bestemt lærer å forholde seg til, som veileder henne og kjenner oppgaven hun jobber med. En elev mener at tilgangen på lærere med spisskompetanse som positivt, sier også at man ikke alltid får så god kontakt med de ulike lærerne siden oppfølging noen ganger blir veldig spesialisert. I neste periode har man kanskje ikke kontakt med den læreren man hadde mest med å gjøre i forrige periode og opplevde at man ble kjent med.

Her viser elevene at de har ulike behov for oppfølging. For de fleste er den rent faglige veiledningen viktigst. Elevene bruker lærerne ut fra deres kompetanse fra oppgave til oppgave. En av elevene foretrekker å få tilbakemelding fra lærere med ulike synspunkter på design. For ham blir dette interessant, særlig i situasjoner hvor han kan delta i diskusjoner hvor lærerne diskuterer ulike løsninger. For andre elever kan dette virke forvirrende. De har behov for tettere oppfølging av en bestemt lærer som de kjenner synspunktene til

Elevene er gjennomgående fornøyd med tilbakemeldingene de får på oppgavene. En elev sier: *«Det er fint at tilbakemeldingene er konkrete og forteller hva som burde vært gjort annerledes og hvor jeg må fokusere på å forbedre meg.»* Noen elever sier at tilbakemeldingene varierer litt fra lærer til lærer. Flere trekker frem at tilbakemeldingene kom alt for sent før jul. De er fornøyd med at dette har blitt bedre i annen termin, slik at de kan ha nytte av tilbakemeldingen i neste periode.

Arbeidsro

De aller fleste elevene sier at det har vært mindre støy i det store datarommet enn de forventet på forhånd. De sier også at de ikke har hatt problemer med å konsentrere seg under selvstendig arbeid. Tre elever mener at mange elever samlet i et rom gjør konsentrasjonen vanskeligere. Et par elever sier at de gjerne skulle hatt mulighet til å sette seg på et grupperom hvor det var stille, men at de i liten grad har brukt muligheten. De føler at de blir utenfor, mister kontakten med de andre.

En elev sier at hun skulle ønske det hadde vært et rom for de som ville jobbe, og et annet rom for de som ikke ville gjøre noe. Hun mener at modellen ville vært god hvis det ikke var bråk i rommet. To av elevene mener at lærerne skulle satt flere anmerkninger og satt ned karakterene i orden og adferd til de elevene som bråker. En elev sier: *«Noen ganger kan jeg jobbe selv om det er bråkete. Det kommer an på hvem som bråker. Andre ganger blir jeg irritert over bråk.»*

At elevene svare ulikt på støy kan både handle om ulik toleranse og om plassering i rommet, siden noen har sittet mer skjermet enn andre. Elevene har ulike synspunkter på hvordan man skal plassere elevene i rommet. Noen mener at det er en fordel at man plasseres i forhold til hvilke medieproduksjoner man jobber med, slik at elevene kan diskutere og veilede hverandre. Noen mener derimot at det er en fordel å sitte sammen med folk som jobber med forskjellige produksjoner slik at man får ulike innfallsvinkler.

8.1.4 Oppsummering av elevintervjuene

Jeg mener at elevene kom frem med sine synspunkter, og at de ikke opplevde at det var vanskelig å kritisere opplæringen eller lærerne. At mange elever satte fingeren på konkrete ting de mente ikke hadde fungert bra, mener jeg er et uttrykk for dette. De fleste hadde gjort seg opp noen mening om hva som kunne vært gjort annerledes.

Elevene var mye mer positive til skoleåret og opplæringen enn jeg hadde ventet. Er dette et uttrykk for at elevene overrapporterer positivt? Når jeg i ettertid ser på elevenes arbeider og resultater dette skoleåret, mener jeg at det ikke er tilfelle. I flere av periodene har mange elever jobbet bra, og det er tydelig at opplæringen har fungert bra. Det jeg er mest overrasket over er at de elevene som ikke alltid har levert oppgaver, og som ikke jobber konsentrert og målrettet, også er fornøyd med skoleåret.

Av de 19 elevene var det ingen som sluttet i løpet av skoleåret. Alle elevene fikk karakterer i og besto alle fag. I prosjekt til fordypning var det tre 6ere og to 3ere. De andre fordeler seg jevnt på 4ere og 5ere. I felles programfag får elevene tre karakterer hver, dette blir til sammen 57 karakterer. Her er det til sammen for de nitten elevene bare gitt fire 2ere. Ellers er den vanligste karakteren 4. Det er gitt seksten 5ere og ni 3ere, altså nesten dobbelt så mange 5ere som 3ere.

Jeg mener at resultatene og elevenes opplevelse av at opplæringen dette skoleåret stort sett har fungert bra, henger sammen. Det er viktig å huske at dette er elever som ikke hadde spesielt sterke karakterer fra ungdomsskolen, og at mange av dem ikke får spesielt gode resultater i fellesfagene på Sogn. Det viktigste er imidlertid at elevene klart og tydelig forteller om sin opplevelse av at de mener at opplæringen har fungert bra. Noe annet som er viktig er at elevene er veldig konkrete i forhold til hva de mener burde vært gjort annerledes. Dette viser at de fleste elevene er reflekterte over sin egen læring, og hva som fungerer for dem. Det varierer også fra elev til elev i hvor stor grad de opplever at de har nytte av f.eks. forelesninger med teoretisk fokus. Jeg mener at jeg ser en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon ut fra konkrete planer om en jobb i mediebransjen og deres opplevelse av læringsutbytte dette skoleåret. Dette skal jeg redegjøre nærmere for i drøftingen.

8.2 Lærerintervjuene

Målsetningen med intervjuene er å få et mest mulig nyansert syn på hvordan lærerne har opplevd opplæringen og organiseringen skoleåret 2009/2010. Det overordnede fokuset for intervjuene må være hvordan lærerne mener vi har lyktes med å legge til rette for en opplæring som er relevant ut fra den enkelte elevs interesser og planer for yrkesvalg, og hvordan organiseringen dette skoleåret har fungert i forhold til denne målsetningen. Videre ønsker jeg å få svar på hvordan lærerne mener at vi har samarbeidet og utviklet oss som team.

8.2.1 Forberedelse til lærerintervjuene og utarbeidelse av intervjuguide

Ut fra det jeg beskrev i det foregående utarbeidet jeg følgende spørsmål til intervjuguiden.

- Har vi lyktes med å legge til rette for en opplæring som er meningsfull og yrkesrelevant for den enkelte elev
- Hvordan synes du vi har lyktes med dette fokuset på:
 - Forarbeid og planlegging
 - Små oppgaver. Ikke bare fulle prosjekter
 - Kommunikasjon
 - Teoretisk forståelse og skrivetrening.
 - Refleksjon i og over handling
 - Temabaserte oppgaver
- Når du skal oppsummere, mener du at valg av fokus for opplæringen var riktig?
- Hva er styrkene og svakhetene ved vår opplæring? Hva bør vi endre og hvordan.
- Hvordan har vi fungert som veiledere overfor elevene? Hva har vært bra, og hva bør endres?
- Hvordan har selve organiseringen og bruk av rom fungert? Hva har vi lært som vi bør videreføre?
- Hvordan har vi samarbeidet og utviklet oss som team?

Jeg sendte mail til de fem lærerne med spørsmålene, slik at de kunne tenke igjennom erfaringene fra skoleåret på forhånd, og være litt forberedt til intervjuene.

8.2.2 Gjennomføringen av lærerintervjuene

Det var vanskelig å finne tid til de avsluttende lærerintervjuene på slutten av skoleåret. Jeg hadde beregnet at hvert intervju ville ta rundt en time. Fire av intervjuene ble gjennomført i slutten av juni. Det femte intervjuet ble gjennomført først i juli. To av intervjuene ble gjennomført på skolen, et hjemme hos meg, og to hos intervjupersonene. Dette ga meg ikke den samme muligheten til å sette meg ned i etterkant og reflektere og notere stikkord.

En viktig opplevelse under intervjuene var at alle tenkte seg om. De nølte en del og tok seg tid til å tenke over spørsmålene. De fleste sa minst en gang at dette er kompliserte spørsmål, og at de var usikre. Dette la jeg også merke til da jeg hørte gjennom intervjuene senere.

Jeg mener at dette er et uttrykk for at lærerne reflekterer og at de opplever at vi er i en prosess. Jeg mener også at det er et uttrykk for at de mener at temaet for intervjuet er komplekst og at det ikke fins noe fasitsvar på mange av disse spørsmålene. Dette er positivt i forhold til mulighetene til å fortsette å gjøre felles erfaringer og utvikle felles praksisteori.

Intervjuene med lærerne var åpnere enn elevintervjuene. Dette henger sammen med at elevene skulle ta utgangspunkt i seg selv og sine erfaringer. Dette gjorde at de fleste elevene var veldig konkrete. Lærerne må derimot forholde seg til samtlige elever, og reflektere i forhold til erfaringer som er mer komplekse. Ved første gjennomhøring av intervjuene syntes jeg de virket springende, og jeg opplevde at jeg ikke alltid hadde klart å styre intervjuene dit jeg ville. Jeg erfarte at jeg måtte jobbe grundigere, og høre igjennom uttalelser flere ganger for å forstå hva intervjupersonen mente. Her burde jeg ha stilt flere fortolkende spørsmål underveis for å gjøre analysen lettere.

Jeg transkriberte og analyserte intervjuene på den måten jeg har beskrevet i kapittel 4.4.8. Jeg sendte hver lærer en mail med punktlisten med avgrensede meningsenheter som jeg beskrev i kapittel 4.4.8. Jeg hadde ikke kategorisert listen, punktene sto i den rekkefølgen de hadde kommet frem i intervjuet. Jeg spurte om de mente at punktene ga et godt bilde av hva de hadde sagt og mente. Det var bare en av lærerne som meldte tilbake om noe jeg hadde misforstått og som han ønsket å presisere. I samme mail spurte jeg også lærerne om det var noen av synspunktene i lista de ikke ønsket publisert i rapporten, ut fra at de kunne kjennes igjen.

Etter at jeg hadde kategorisert punktene fra samtlige lærerintervjuer og hadde utarbeidet en samlet presentasjon av dem sendte jeg dette til lærerne. Denne gangen spurte jeg om de mente at presentasjonen ga en samlet, nyansert og riktig fremstilling av deres felles forståelse og praksisteori. Jeg ba dem særlig om se på de punktene hvor de visste det var uenighet. I og med at analysen av lærerintervjuene var krevende, var det viktig for meg å forsikre meg om at lærerne kjente seg igjen i fremstillingen

8.2.3 Funn i lærerintervjuene

Nedenfor er de viktigste funnene i lærerintervjuene. De er presentert slik jeg sendte dem til intervjupersonene for godkjenning. I mine kommentarer og meningsfortolkninger i dette kapittelet bruker jeg egen forforståelse og kjennskap til arbeidet i prosjektet. Først i den avsluttende drøftingen i kapittel 9, vil jeg gå et steg videre, og belyse ulike synspunkter ut fra relevant teori.

Funnene er delt i de samme kategoriene som elevintervjuene. I tillegg er det en kategori som belyser lærernes syn på hvordan vi har samarbeidet og i hvilken grad vi har utviklet felles praksisteori. Inndelingen er ment å systematisk belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har intervjuet fire menn og en kvinne og velger å bruke pronomenet han om samtlige.

Har opplæringen vært meningsfull og yrkesrelevant

En av lærerne sier: *«For de elevene som har faglig fokus og vet hva de vil lære har det periodevis fungert bra. For de som ikke har et sterkt faglig fokus har det fungert dårlig.»*

En annen lærer sier: *«Jeg synes vi har fått til ganske mye. Grunntanken har fungert, men det er en del ting vi ikke har fått til.»* Generelt sett er lærernes svar preget av hva vi ikke har fått til, og av forslag til forbedringer.

To av lærerne trekker frem at det er en svakhet at vi ikke har sett hele opplæringsløpet, de to eller tre årene, under et. De mener at vi trenger en plan innenfor hvert fagområde/yrke. Den ene legger vekt på at planen må beskrive både hva alle elevene skal lære, og hva de som ønsker fordypning innen området skal lære. Den andre legger vekt på at vi må lage kompetansestiger med definisjon av nivåer for å få til god differensiering. *«Det er nødvendig at vi har en klar formening om ulike kompetansenivåer innenfor de ulike yrkene. Da kan man se om en elev behersker det grunnleggende og bør prøve seg på noe nytt.»* Læreren sier at noen elever vil trenge å jobbe med flere enkle oppgaver for å lære det grunnleggende, mens andre fortere kan få større utfordringer. *«Dette må tilpasses i forhold til hvordan de har arbeidet med tidligere oppgaver og hvilket kompetansenivå de har nådd.»*

Flere av lærerne sier at de elevene som er umotiverte for mediefag har lært lite. En lærer sier: *«De har ikke interesse for mediefagene, er egentlig ikke interessert i å lære noe.»* Han sier også senere i intervjuet. *«Det er vanskelig å drive god pedagogikk overfor de elevene man ikke har noe reelt tilbud til.»* Dette er elever som vi ikke har lyktes å motivere for mediefagene og for å jobbe med praktiske oppgaver.

Temabaserte oppgaver og elevenes praktiske arbeid

Mange av lærerne har et sammensatt syn på forholdet mellom breddekompetanse og muligheten for faglig fordypning. Som en lærer sier det: *«De aller fleste trenger en bredde, slik som medieutviklingen er. Yrkene har også forandret seg. Man trenger å kunne noe om medier generelt.»* Den samme læreren sier også: *«Men å spre seg for mye er heller ikke lurt. Må konsentrere seg om noe de går dypere inn i enn resten. Det er veldig viktig at de får fordypet seg innenfor det de er inter-*

essert i.» En lærer sier at mediene er forskjellige men allikevel veldig like. «For de fleste vil det være en fordel å ha grunnleggende kjennskap til hvordan man produserer andre medieprodukter.» Han legger vekt på at elevene vil lære ulike nøkkelkompetanse i ulike produksjoner. «Noen produksjoner forutsetter individuelt arbeid, andre gruppearbeid.» To av lærerne legger vekt på at de færreste elevene vet hva de skal bli når de er så unge.

En lærer sier at vi har fått til interessedifferensieringen. «Det har vært viktig for de elevene som er helt klare på hva de vil utdanne seg til. De har kunnet jobbe veldig målrettet.» Læreren sier videre: «Jeg tror det er mer inspirerende for alle elever å få jobbe med det de er mest interessert i.»

En av lærerne mener at elevene har hatt for mange temabaserte oppgaver dette skoleåret. Dette har ført til at «De blir sittende med sitt lille fagfelt, uten å kunne sette det i et helhetlig perspektiv, i forhold til hvordan mediene fungerer.» Han sier også: «Elevene har i liten grad klart å nyttiggjøre seg så mye prosjektid. De vet ikke hva de skal bruke all tiden til, og faller ut.» Han mener at elevene skulle hatt mer konkret opplæring og hadde lært mer av arbeid med mindre oppgaver.

En annen lærer sier: «Elevene får for mye dødtid, fordi de ikke gjør det vi forventer i en produksjonsperiode. De klarer ikke å disponere tiden selv. De tenker at det er helt til fredag om to en halv uke jeg skal levere, og klarer ikke å bruke den første tirsdagen godt da.» En lærer understreker at selv om vi nesten bare har hatt hele prosjekter har vi delt dem opp og har stort sett hatt en innlevering i uka. «Men det virker ikke som om elevene tar disse innleveringene underveis like alvorlig som den endelige. Kanskje vi ikke har klart å formidle oppdelingen godt nok til elevene.»

Samtlige lærere mener at vi har lykket dårlig i å lære elevene forarbeid. En lærer sier: «Vi burde ha delt det opp mer, fokusert på en del av gangen og gitt dem bedre opplæring.» Han sier videre: «Vi klarte ikke alltid å følge opp elevene i prosessen i forhold til hva den enkelte syntes var vanskelig.»

En annen lærer sier: «Vi har lykket dårlig med å lære elevene forarbeid og planlegging. Det har blitt for lite konkret, for stort og lite avgrenset i forhold til hva de skal lære.» Han sier også: «Elevene har aldri lært, erfart at planlegging er viktig, at man gjør det for å få et godt resultat.»

En lærer foreslår at elevene må jobbe med flere små oppgaver som bare fokuserer på dette. En annen sier: «Vi må tenke enkle prosesser, mer som en slags oppskrift med delmål underveis. Da blir det enklere å veilede konkret i hva de skal gjøre og å følge prosessen.»

Flere av lærerne sier at noen av oppgavene var lagt på for høyt nivå. En lærer sier det slik: «Vi er noen ganger for ambisiøse i forhold til hva elevene skal lære. Noen ganger beveger vi oss på høyskolenivå. Oppgavene blir lett veldig avanserte med et språk elevene ikke forstår.»

Variasjon og arbeid med mindre oppgaver

Vi var enige om at elevene skulle jobbe med flere mindre omfattende oppgaver dette skoleåret. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket at elevene skulle oppleve mer variasjon, og at de skulle få mulighet til å jobbe konsentrert med deler av en produksjon som ikke var for kompleks. Samtlige lærere sier at vi har hatt for få slike oppgaver. En lærer sier: *«Vi har vært for dårlige til å variere undervisningsformen i år også. Elevene oppfatter at de gjør det samme hele tiden.»* Han mener at en grunn til dette kan være at vi lærerne opplever en lenger prosjektperiode, som vi kanskje ikke har hatt ansvaret for å planlegge, som mer behagelig. Han sier også: *«Kortere oppgaveperioder og f.eks. workshop-perioder krever mer planlegging og arbeidsinnsats av den enkelte lærer.»* En annen lærer tror også at grunnen kan være den samme, men påpeker at denne oppgavetyper ikke trenger å bety merarbeid for lærerne. Læreren sier videre: *«Noen oppgaver kan bare være godkjent eller ikke. Ellers skal de bare vurderes i et fag, og det er enklere enn å vurdere et omfattende prosjekt som involverer alle mediefagene.»*

En lærer sier at han har god erfaring med enkle oppgaver, fordi da har mange av elevene opplevd mestring. Flere lærere trekker frem at det hadde vært en fordel hvis flere oppgaver hadde vært enklere med mindre tekst og få konkrete mål. En lærer sier: *«Strukturen har vært for løs. Vi har drevet for lite konkret opplæring av elevene.»* Han mener at vi burde hatt flere oppgaver som lignet på de vi hadde i workshop-perioden på høsten.

En annen lærer sier at vi burde hatt mer fokus på grunnleggende teknisk opplæring, og at vi ikke har klart å differensiere slik at de svakeste elevene har lært det grunnleggende de burde hatt med seg fra VG1. *«Vi må kvalitetssikre at elevene kan utføre en produksjon. Ikke noe poeng i at de skal være innholdsleverandører når de ikke kan det tekniske og kan gjennomføre en produksjon.»* Han sier også: *«Vi har lagt opp veldig i forhold til middels-eleven. De som har vært sterke har vært selvgående. De svake har ikke fått noe løft.»*

En lærer sier at vi har hatt for få undervisningsopplegg hvor elevene ble eksponert for profesjonelle arbeider. Han sier: *«De kan lære om f.eks. bildevinkler ved å se eksempler på hvordan det er brukt i film. De trenger ikke å se hele filmen, men bare deler, for å belyse et faglig tema.»*

En lærer sier at vi ikke har vært fokuserte nok på at elevene skal få vise frem arbeidene sine. *«Vi går over til noe nytt, elevene får karakterer og det var det.»* Han mener at det å få vist frem arbeidene sine kan stimulere til innsats.

Refleksjon og erfaringslæring

Flere av lærerne sier at refleksjonene blir overflatiske. En lærer sier: *«Elevene opplever det som et ork å skrive refleksjoner.»* En annen synes ikke det virker som om elevene har den dypere

forståelsen som kreves. En annen lærer trekker frem at elevene ikke får tilstrekkelig mulighet til å lære av erfaringer. *«Nå leverer elevene en oppgave og får tilbakemelding om at dette var for dårlig.»* Han foreslår at i stedet for å gå videre til en annen oppgave kunne man organisert opplæringen slik at eleven gjorde konkrete endringer i forhold til tilbakemeldingen. Dette ville være en prosess elevene hadde mulighet til å lære av. En annen lærer sier at det er vanskelig for elevene å reflektere over en prosess som har vært veldig kort, veldig ufullstendig. Dette peker tilbake til at elevene ikke klarer å nyttiggjøre seg prosjektiden, og på den måten går glipp av den læreprosessen som vi har planlagt at de skal ha.

En av lærerne sier at han helt tydelig så at de elevene som har vært på workshop og fått veldig konkret opplæring hadde mer å si i refleksjonene. *«De har fått en forståelse for hvorfor de må gjøre sånn og sånn.»* Han sier at mediefaglig forståelse handler om å bevisstgjøre seg egne valg, hvordan man løser den konkrete oppgaven og hvorfor. Han sier også: *«Elevene som ikke er interessert i mediefag reflekterer ikke. De har jo egentlig ingen interesse av å lære hvorfor eller hvordan, ikke noe ønske om å bli bedre.»*

Flere lærere sier at det er viktig at elevene lærer seg å skrive refleksjoner på VG1 og at de må få opplæring. En lærer sier: *«Vi har ikke gitt dem opplæring. Vi kan begynne enkelt med at elevene svarer på konkrete spørsmål. Etterhvert kan spørsmålene bli borte, og de må tenke selv. Refleksjon er kanskje det mest krevende, og de trenger en slags guide i begynnelsen.»*

En lærer foreslår at refleksjoner kan foregå i større grad i form av samtale. *«Elevene kan skrive refleksjonen etterpå. Vi må skape rom for å ta ut en og en elev. Det kan gjøres ved at en lærer er til stede og veileder en større gruppe mens en annen tar ut en og en elev.»*

Kommunikasjon

En lærer sier at vi ikke har lykket helt med å lære elevene forståelsen for kommunikasjon. *«Jeg er usikker på hvorfor. Er de for unge?»* Denne læreren foreslår at vi kan ha flere små oppgaver hvor elevene bare jobber med kommunikasjon. *«Nå blir prosjektene så store og omfattende at de ikke får øvd seg mange nok ganger i løpet av et år.»*

En annen sier at f.eks. kommunikasjonsmodellen blir for teoretisk. *«Hvis du har for mange uskarpe bilder kan du definere det som støy. Men hvorfor skal du omskrive det til støy. Du kan like godt si at bildene er uskarpe.»* Dette er et eksempel på at elevene ikke klarer å knytte en teoretisk forståelse sammen med sitt konkrete arbeid. *«De har ikke nytte av teorien i forhold til hvordan man blir bedre til å lage film.»*

Forelesninger

Lærerne sier at forelesninger for nærmere åtti elever i denne aldersgruppa ikke fungerte bra. En av lærerne sier: *«De er ikke modne for forelesninger i den formen vi gjennomførte dem.»* Han sier at det hadde vært bedre å jobbe med teorien gjennom konkrete oppgaver knyttet til fag.

Noen av lærerne påpeker at forelesningene fungerte bedre etter jul hvor elevene var delt inn i mindre grupper. Da var det enklere for elevene å stille spørsmål og være mer aktive, og de fikk med seg mer. En av lærerne er veldig tydelig på at han mener de fleste forelesningene etter jul har fungert bra. Han sier imidlertid: *«Vi kunne lagt ut et sammendrag eller henvisning til sider i bøkene slik at eleven kunne forberedt seg på forhånd.»* Denne læreren understreker at forelesninger bare er en av flere metoder som bør brukes til å jobbe med teoristoff, og sier at vi i for liten grad har brukt gruppearbeid, diskusjoner og andre elevaktive metoder. En av lærerne sier at etter forelesningene hadde det vært en fordel at elevene anvendte det vi hadde gjennomgått i enkle praktiske oppgaver.

En lærer sier: *«Forelesningene våre har favorisert de sterkeste. Jeg tror mer på kombinasjon av teori og praksis, at de setter i gang med oppgaven og får veiledning og teoretisk påfyll underveis.»* Andre lærere mener at det er viktig at elevene eksponeres for teoretisk stoff, at de opplever at de har noe å strekke seg etter. En av lærerne er veldig tydelig på at det blir like feil å undervurdere elevene som å overvurdere dem.

En lærer foreslår at mer av opplæringen i medieteorien kan organiseres på den måten at elevene lærer teorien gjennom arbeid med små konkrete oppgaver. *«De kan f.eks. lære uttrykkshistorie gjennom grafisk design, kommunikasjon gjennom lyd, og kan ha valgfrihet i større prosjekter.»*

Hvordan har organiseringen og bruken av rom fungert

Flere av lærerne trekker frem at styrken ved modellen er at elevene har tilgang til lærere med spisskompetanse innenfor ulike yrker og fagområder. En lærer sier: *«Modellen er bra med tanke på at lærerne har ulik kompetanse, og at elevene kan samarbeide på tvers av klasser.»*

En annen lærer legger også stor vekt på at elevene får en bredere kontaktflate. *«De møter flere mennesker og har flere å spille på. De lærer av andre elever også, og får flere muligheter til dette.»* Han sier også at i en liten klasse er det kanskje lettere at noen ikke finner noen andre som matcher. Dette kan dreie seg om både faglige interesser og på det personlige planet. Noen av elevene våre definerer seg inn i klart avgrensede grupper innenfor ungdomskulturen.

En lærer sier at organiseringen har et potensial hvis man klarer å kombinere med konkret opplæring i mindre grupper, slik at når elevene kommer til det store arbeidsrommet har man en konkret plan for hva man skal gjøre. *«Dette krever god planlegging både organisatorisk og*

faglig.» En annen lærer sier: «Modellen har fungert best for de elevene som er aktive og søker veiledning.» Flere av lærerne sier at vi i veldig liten grad har brukt muligheten til å ta ut mindre grupper til veiledning og opplæring. En lærer tror at en årsak kan være litt redsel for å la mange være igjen i det store rommet. «Det er viktig at vi slipper taket i den redselen, for den intensive opplæringen vi kan gi i en mindre gruppe er verdt at noen kanskje kaster bort litt tid under selvstendig arbeid.» Lærerne sier at både teoretisk undervisning, men også teknisk opplæring kan skje i slike grupper, og at gruppene kan variere i størrelse; alt fra to til femten elever.

En av lærerne sier at det også er viktig for elevene at de bygger gruppeidentitet i mindre grupper. Han sier at han ser at elevene søker seg til klassen og en fast gruppe.

Veiledning og tilbakemelding til eleven

Flere lærere har opplevd det som et problem at vi enkelte ganger har ulike syn på kravene i oppgavene. Elevene kan få ulike beskjeder fra forskjellige lærere. Dette kan virke forvirrende. Det blir et problem hvis lærerne ikke har lest og forstått oppgavene ordentlig eller på samme måte. Flere sier at det blir veldig feil hvis elevene får godkjent løsninger som fører til at de ikke lærer det som er meningen med oppgaven.

En lærer understreker: *«Det er viktig at lærerne er enige om hva som er målet med oppgaven og kravene til innleveringen.»* Han sier videre at noen elever har brukt denne situasjonen til å spille lærere ut mot hverandre, og på den måten fått omgjort kravene i en oppgave eller fått utsatt innleveringsfristen.

En lærer sier at vi ikke har hatt gode nok rutiner på godkjenning og tilbakemelding på forarbeid. Her burde vi veiledet elevene mer i forhold til hva de har gjort eller ikke gjort. Han sier videre: *«Vi burde hatt en fastere plan for veiledning og oppfølging av elevene. Faste tider hvor elevene har avtale med en lærer om veiledning underveis.»*

Flere av lærerne trekker frem at organiseringen kan gjøre det uklart hvem som har ansvaret for oppfølgingen av enkeltelevne både i de forskjellige periodene og i timene.

En lærer sier at ansvaret for elevene er tydeligere når man har sin egen klasse i et eget rom. *«Organiseringen kan føre til at ansvaret for elevene blir uklart, at lærerne blir for passive og at man ikke tar det personlige ansvaret for den enkelte eleven.»* Dette blir et problem særlig overfor de elevene som vi har vanskelig for å motivere for å jobbe med oppgavene. Dette er elever som vanligvis ikke aktivt søker veiledning, og som heller vil bruke tiden på nettet enn til å jobbe med oppgavene.

En lærer sier at det er viktig at vår veilederrolle tydeliggjøres overfor eleven. *«Det er lærerens oppgave å stille krav i forhold til at man strekker seg etter nye utfordringer og ikke bare*

jobber innenfor det en behersker.» En annen sier at det er viktig at tilbakemeldingene fokuserer på utvikling. «Da må læreren ha god oversikt over hva hver enkelt elev har gjort gjennom hele året og vite hva man skal minne den spesielle eleven på.» Han sier at tilbakemeldingen på den måten blir konkret og at eleven opplever at det har noe med ham å gjøre. «Den beste tilbakemeldingen er å sitte ved siden av, peke og være konkret.»

En av lærerne sier at det er vanskelig å gi gode tilbakemeldinger til elever som leverer svært mangelfullt arbeid. Det blir vanskelig å gi en tilbakemelding som eleven vil ha nytte av i videre arbeid

Arbeidsro

En av lærerne sier at det har vært vanskelig for enkelte elever å jobbe i det store rommet pga. støynivået. *«Lærerne har ikke fulgt opp elevene godt nok. Vi har forsøkt å fordele ansvar for elevene blant lærerne, men dette har ikke fungert bra nok. Lærerne har ikke vært nok på.»*

En annen sier at han har opplevd det som vanskelig at ikke alle lærerne setter de samme grensene. Det blir vanskelig fordi noen må gjøre det som er upopulært og andre ikke er like flinke til å følge opp. *«Det er viktig å være klar på at lærerrollen også innebærer at man er en autoritet, at man setter grenser. Man blir ingen god lærer ved å unnlate å ta den rollen, ved å la det flyte.»* Han sier også at de elevene som er motiverte og har lyst til å lære ser at lærerne følger dem opp og setter grenser fordi de er opptatt av at de skal lære.

Noen mener at vi må fokusere for mye på å holde arbeidsro og passe på at enkelte elever er rolige og ikke forstyrrer. Dette går på bekostning av veiledning og faglig oppfølging vi kunne gitt til andre. En lærer uttaler: *«Urolige elever fører til at de sterke ikke får den oppfølgingen de trenger.»*

Hvordan har vi samarbeidet og utviklet oss som team

Noen sier at organiseringen kan bidra til at vi blir bedre lærere. En sier: *«Det kan fungere som en kvalitetssikring, at vi ser hverandre. At man er alene om problemene er ikke nødvendigvis noe bra.»* Flere trekker frem at det er viktig å erkjenne at alle har sine styrker og svakheter som lærere. En sier: *«Vi kan løse en del floker hvis vi har en åpen dialog innad i lærerkollegiet. Det forutsetter at alle har en positiv innstilling, ønsker hverandre vel.»* Han understreker at åpenhet og tillit er en viktig forutsetning for å kunne gi hverandre ærlige tilbakemeldinger. *«Hvis ikke blir det sårbart.»* En annen sier: *«Vi burde kanskje diskutert oftere hvordan hver og en av oss fungerer.»*

Flere trekker frem at det er viktig i en sånn struktur at alle er aktive og deltar i utviklingen av planer og undervisningsopplegg sånn at det blir et kollektivt ansvar. De fleste sier at vi ikke alltid har vært flinke nok til dette, at vi har overlatt for mye til de som har hatt ansvaret for de ulike

periodene. En lærer trekker frem at det ikke alltid er lett å finne sin rolle i et undervisningsopplegg noen andre har planlagt. *«Hva blir min rolle. Hvordan skal min kompetanse brukes i denne perioden.»* Han mener at vi burde vært flinkere til å bruke de andre lærernes kompetanse som utgangspunkt i planleggingen.

En sier at det har vært et tøft år med krevende samarbeid. *«Det er vanskelig å peke ut et konkret hovedproblem.»* Læreren sier at det til tider har vært lite effektive møter. Dette skyldes bl.a. at vi snakker om ulike ting under det samme punktet på dagsorden. *«Hver og en tror at vi snakker om saken, men så gjør vi egentlig ikke det. Vi har veldig ulik forståelse.»*

Flere trekker frem at det er frustrerende at vi har blitt enige om ting på møter, og så gjør noen noe annet. Det er ingen som sier de tror at dette skyldes at andre går bevisst inn for å motarbeide ting vi har blitt enige om. Lærerne sier de tror det skyldes at vi tolker ting ulikt, at vi glemmer, ikke leser referater, eller at det skjer ting som gjør at det oppleves som vanskelig å følge opp beslutningen.

En sier: *«Jeg mener lærerkollegiet har kommet styrket ut av å jobbe som et team. Det har vært en del kraftige utblåsninger, men jeg har alltid opplevd at det har gått på sak, ikke på person.»* Han avslutter med å si *«Det er viktig å huske at vi skal fungere som skuldre å lene seg på, og ikke være en bokseklubb.»*

8.2.4 Oppsummering av lærerintervjuene

Lærerne har en annerledes opplevelse av skoleåret enn elevene. Noe av årsaken til dette er at lærerne også har hatt ansvaret for elevene i de andre klassene. I disse klassene er resultatene ikke så gode. Som jeg har skrevet tidligere har også nesten halvparten av elevene i to av klassene sluttet. Jeg vil komme tilbake til årsaken til de store forskjellene klassene i mellom i drøftingen. Det er imidlertid verdt også å reflektere over om lærerne overfokuserer på det som ikke fungerer og på de elevene som ikke opplever opplæringen som god og relevant. Blir vi så preget av det som ikke fungerer at vi glemmer å glede oss over det vi får til, og de elevene som opplever god læring? Det er ikke noe entydig svar på dette. Det er imidlertid viktig å tenke over at vi gikk inn i et endringsprosjekt og mente at vi helt klart så hva som ikke fungerte og hvilke endringer vi ville gjøre. Når vi opplevde at vi ikke lyktes overfor mange av elevene, ble vi skuffet. Vi var ambisiøse og hadde sannsynligvis overdrevne forestillinger om hva vi kunne få til. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 9.

Det er positivt at vi er fokusert på å gjøre endringer. At målet er å stadig bli bedre, og at vi ikke er fornøyd når det bare er de motiverte elevene som opplever opplæringen som god. I intervjuene viser lærerne at de reflekterer over det vi ikke får til, og at de har konkrete forslag til forbedringer.

Det er uenigheter blant lærerne, men mange av synspunktene går i samme retning. Dette viser at prosjektet har gitt oss felles erfaringer og muligheter til å utvikle felles praksisteori.

Elevene mener at de har lært mer både om kommunikasjon og refleksjon enn lærerne mener de har gjort. Dette tror jeg både handler om at lærerne fokuserer på de som har hatt liten faglig utvikling, og at vi kanskje er for ambisiøse på elevenes vegne, og stiller for høye krav.

Lærerne er mer kritiske til elevenes læringsutbytte av forelesningene enn elevene. Dette kan ha sammenheng med følgende uttalelse fra en lærer: «*Forelesningene våre har favorisert de sterkeste.*» Mange av elevene i min gruppe faller inn under denne kategorien. De var motiverte, de fulgte med, stilte spørsmål og noen tok notater. Mange syntes også at temaene for noen av de mer teoretiske forelesningene var interessante.

Intervjuformen var åpen, og lærerne snakket om det de var mest opptatt av. Dette gjør at noen har sagt lite om enkelte temaer andre har sagt mye om, og omvendt. Jeg kunne fått et bedre bilde av lærernes samlede forståelse og felles praksisteori hvis jeg hadde fått enkelte lærere til å snakke mer om flere temaer. På den annen side gjorde den åpne intervjuformen at lærerne tok utgangspunkt i det som var viktigst for dem. Når jeg ser summen av lærerintervjuene mener jeg at de samlet sett gir et godt bilde av vår felles praksisteori, og at mangfoldet i synspunktene kommer frem.

Det er viktig å huske at intervjuene med lærerne foregikk på forskjellige tidspunkter ved skoleårets avslutning. En lærer hadde nettopp hatt klassen oppe til eksamen, og opplevde at det gikk dårligere enn han hadde forventet. Dette preget intervjuet, og han uttalte flere ganger at han var skuffet, og hadde en forståelse for at dette kunne prege noen av synspunktene hans. En annen lærer ble intervjuet i sommerferien. Læreren hadde fått skoleåret mer på avstand, og hadde fått muligheten til mer refleksjon over styrker og svakheter ved opplæringen.

Denne læreren avslutter intervjuet med følgende uttalelse: «*Vi må ikke bare se på hva vi har fått til og ikke, men se det i sammenheng med hva vi har forandret oss fra. Det har vært en utvikling fra noe. Sammenlignet med hva vi fikk til i fjor har vi fått til mye.*»

8.3 Er intervjuene pålitelige og gyldige

I følge Askerhøi ligger de forskningsmetodiske utfordringene bl.a. i å sannsynliggjøre at det intervjupersonen har kommunisert under intervjuet «*representerer hva vedkommende har tenkt*». (2010:14) Noe av det vanskelige med å forske på mennesker er at de stadig kan forandre mening. Uttalelsene i et intervju kan farges av stemninger, av intervjuerens spørsmål, nylige hendelser, og flere andre faktorer som vi ikke har kontroll over. Pålitelighet når det gjelder kvalitative intervjuer,

kan derfor ikke være at de kan gjentas og at man får det samme resultatet. (Kvernmo 2010:68) Pålitelighet vil derimot handle om at jeg har beskrevet måten intervjuene er gjennomført på, og at intervjupersonene kommer frem med sine synspunkter der og da. Funnene i intervjuene med lærerne er også sjekket med intervjupersonene to ganger, slik at det var mulig å rette opp misforståelser. Funnene i elevintervjuene ble ikke sjekket med elevene i ettertid. Allikevel mener jeg at elevenes utsagn i intervjusituasjonen gir et pålitelig bilde av elevenes synspunkter, og at transkriberingen og analysen har tatt vare på disse.

Gyldigheten handler om at intervjuundersøkelsen har undersøkt det den har ment å gjøre. Jeg ønsket å få samtlige deltakeres oppsummering av arbeidet i prosjektet. Jeg mener at funnene i intervjuene er dekkende som en oppsummering. Man kan innvende at det er en svakhet ved lærerintervjuene at lærerne i for stor grad snakket etter egne innfall, og at jeg ikke var like konsentrert om å stille oppfølgings- og fortolkende spørsmål som under elevintervjuene. Allikevel mener jeg at intervjuene gir et godt bilde av lærernes synspunkter, og at ulikt fokus bidrar til å få frem mangfoldet. På de områdene hvor det er få funn i lærerintervjuene har jeg andre data som er samlet inn i løpet av prosjektet.

8.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort kort for det kvalitative intervjuet som metode, og begrunnet hvorfor jeg ville avslutte prosjektperioden med å intervju samtlige deltakere. Jeg har beskrevet hvordan jeg planla og gjennomførte intervjuene og hvilke hensyn jeg tok i intervjusituasjonene og under transkriberingen. Videre har jeg redegjort for noen svakheter under gjennomføringen av intervjuene, og vurdert hvordan dette kan ha påvirket resultatene.

Jeg har vist hvilke funn jeg har gjort i intervjuene, og sammenholdt elev- og lærerintervjuene. Jeg konkluderte med at til tross for noen svakheter ved gjennomføringen av lærerintervjuene vurderer jeg intervjuundersøkelsen som pålitelig og gyldig. I neste kapittel vil jeg drøfte erfaringene fra prosjektet i lys av relevant teori. Her vil jeg bruke erfaringene fra prosjektet og relevant teori for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

9. Drøfting. Meningsfull og yrkesrelevant opplæring

I dette kapitlet vil jeg bruke erfaringene fra prosjektet og relevant teori for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil drøfte erfaringer vi gjorde underveis i skoleåret og funnene fra de avsluttende elev- og lærerintervjuene samlet. Jeg mener dette blir ryddigst, og det vil også bidra til å belyse kompleksiteten og mangfoldet i de innsamlede dataene. I kapittel 10 vil jeg forsøke å skissere hvordan denne nye forståelsen kan brukes til videre yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Problemstilling lød:

«Hvordan organisere en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på medier og kommunikasjon»

I tillegg formulerte jeg følgende forskningsspørsmål,

- Hvordan lykkes vi med å legge til rette for en opplæring som den enkelte elev opplever som meningsfull og yrkesrelevant.
- Hvordan lykkes vi med å legge til rette for en opplæring med fokus på kommunikasjon, forarbeid og planlegging, teoretisk forståelse, refleksjon og variasjon.
- Hvilke muligheter gir organisering for bedre bruk av den enkelte lærers spisskompetanse, og fører dette til økt læringsutbytte for den enkelte elev.
- Hvilke utfordringer stiller denne organiseringen lærere og elever overfor
- Hvordan bidrar prosjektet til at vi utvikler felles praksisteori

Jeg vil dele drøftingen i tre kategorier. Denne tredelingen vil leseren kjenne igjen fra oppsummeringer underveis i prosjektet.

1. I denne delen vil jeg belyse i hvilke grad elevene har opplevd opplæringen som meningsfull og relevant. Jeg vil ta utgangspunkt i mange av temaene jeg behandlet i kapittel 3, hvor jeg beskrevet forståelse for hvordan elevene kan lære helhetlig yrkeskompetanse.
2. I del 2 vil jeg drøfte erfaringene vi har gjort med organiseringen som skulle forberede oss på overgangen til en baseskole.
3. I denne delen vil jeg reflektere over erfaringene med aksjonsforskning, og vurdere hvordan prosjektet har bidratt til at lærerkollegiet har utviklet felles praksisteori.

Noen av funnene, f.eks. lærerens veiledersrolle, vil kunne plasseres i både kategori 1 og 2. Jeg vil løse dette ved å drøfte funnene i den første kategorien, og henvise til denne i kategori 2.

9.1 Har opplæringen vært meningsfull og yrkesrelevant

En viktig målsetning med prosjektet var at vi skulle legge til rette for en opplæring som var meningsfull og yrkesrelevant. Meningsfull og yrkesrelevant opplæring brukes i betydningen at den enkelte elev skal få opplæring som tar utgangspunkt i planer om videre utdanning og valg av yrke. Jeg skal vurdere hvordan prosjektet har fungert i forhold til denne målsetningen, og vil trekke inn en del av temaene fra kapittel 3, hvor jeg tok for meg ulike tilnærminger til helhetlig sammensatt yrkeskompetanse.

Organiseringen var mest vellykket for elevene som ønsket videre utdanning og jobb innenfor mediefagene. Vi lyktes i mindre grad å motivere elever med liten interesse for mediefag. Siden jeg mener at motivasjonen har vært en grunnleggende faktor for god læring, vil jeg begynne med å se på motivasjon som drivkraft.

9.1.1 Motivasjon som drivkraft

Allerede ved starten av skoleåret hadde jeg et inntrykk av at blant «mine» 19 elever var det mange som var motivert for mediefagene. Dette har jeg beskrevet i kapittel 5.2 Elevenes læreforutsetninger. Her skrev jeg også at elevene virket innsatsvillige. Erfaringene fra prosjektet har bekreftet dette inntrykket. Prosjektet viser at arbeidsinnsats har en klar sammenheng med elevenes motivasjon. Motivasjonen har sammenheng med en interesse for mediefagene, og ofte et ønske om en fremtidig jobb i mediebransjen. Dewey (1944:130) sier at det er interessen som fungerer som selve drivkraften. Disse elevene har opplevd opplæringen som meningsfull, og ved hjelp av arbeidsinnsats og utholdenhet har de oppnådd resultater de er fornøyd med.

Illeris (2009:43) sier at drivkraftdimensjonen i læring «omfatter motivasjon, følelser og vilje». Dette er avgjørende for at elevene skal være villig til å mobilisere den energien som læringen krever. (ibid) Han skriver også at det kan være mange årsaker til at elevene er villige til å mobilisere denne energien. For de fleste av elevene våre har det vært «*et lystbetont engasjement*» (2009:41), dvs. interessen for mediefagene og ønsket om en fremtidig jobb innenfor bransjen.

Illeris (2009:38) sin grunnleggende tese er at læring involverer tre dimensjoner. I tillegg til den drivkraftmessige er det innholdsdimensjonen og samspilldimensjonen. Innholdsdimensjonen består av selve kompetansen eleven tilegner seg, og her bruker Illeris også begreper som mening og mestring. Også det sosiale, f.eks. klassemiljøet og forventningene i et gruppearbeid vil være avgjørende for elevenes læring, og kan bety at de ønsker å anstrenge seg, og mobilisere den energien som læringen krever. Her mener jeg at klassemiljøet blant mine elever også har hatt en effekt på mange elever dette skoleåret. Kulturen blant elevene har vært preget av interesse og engasjement, og det har smittet over på andre elever som i en annen setting kunne jobbet dårligere

med oppgaver. Perioder med gruppearbeid har vist at dette sosiale aspektet har vært viktig. Her har jeg vist flere eksempler gjennom skoleåret på at elevene går inn og gjør en ekstrainsats av hensyn til fellesskapet. Arbeidet med skoleavisa viste at gruppearbeidet i seg selv bidro til entusiasme og engasjement.

Selv om opplæringen vår har fungert bra for de fleste av mine elever, er det viktig å ta med i betraktning at opplæringen vår har i liten grad klart å motivere de elevene som ikke er interessert i mediefagene. Lærernes opplevelser av skoleåret er preget av dette. Vi har lagt opp til arbeidsmåter som forutsetter at elevene er aktive, at de utvikler selvstendighet og gjør egne valg. Dette er i tråd med formålet med utdanningen slik det er beskrevet i bl.a. Prinsipper for opplæringen. (UDIR 2006a) For de elevene som mangler drivkraften som interessen for mediefagene skulle være, har heller ikke opplæringen klart å vekke den interessen. Prosjektet ble gjennomført på VG2, og mediefagene er derfor ikke nye og spennende lenger. Disse elevene har derfor ikke hatt denne drivkraften som er grunnleggende for å arbeide med oppgavene. De har heller ikke vært i en klasse hvor det sosiale rundt arbeid med oppgaven har vært viktig for samspeillet i klassen. Et godt spørsmål kan derfor være om prosjektet avdekker at lærerteamet har et instrumentelt syn på læring.

9.1.2 Et instrumentelt syn på læring

Med et instrumentelt syn på læring mener jeg at man ser for seg at læringen skjer nærmest automatisk. (www.snl.no) Har vi sett for oss at bare vi lager gode nok oppgaver, differensierer ut fra interesser og nivå, og legger til rette for elevene, så vil læringen skje nærmest automatisk? På direkte spørsmål vil lærerne svare at vi ikke tror på det, siden virkeligheten er mer kompleks enn som så. Allikevel mener jeg at prosjektet viser at vår forståelse for læring og vårt syn på elevene er mer sammensatt enn vi kanskje er klar over. I kapittel 3.10 har jeg beskrevet yrkeskompetanse som sammensatt, at den består av både uttalte og tause elementer, noe vi er oss bevisst, og noe som er ubevisst. Dette gjelder også for lærernes yrkeskompetanse.

Jeg mener at vår planlegging av skoleåret bærer klare trekk av «mål-middel-tenkning». (Imsen 2006:236) Med det mener jeg at vi har satt opp klart definerte mål for opplæringen i hver periode, og at vi har lagt opp til ulike læringsaktiviteter som skal styre elevene til å nå målene. Vi har lagt opp til at elevene kan gjøre valg i flere av periodene. Allikevel har vi vært veldig tydelige på at elevene ikke skal tillates å gjøre valg som fører til at de ikke når målet for opplæringen i perioden. Flere av lærerne tok opp dette under intervjuene, og sa at det var et problem at elevene hadde fått godkjent å løse oppgaven på måter som førte til at de ikke lærte det som var meningen med oppgaven.

Etter arbeidet med skoleavis i aksjon 2, oppsummerte jeg at elevene ikke hadde nådd målene om at de skulle lære om journalistikk og nyheter. Dette var en periode hvor elevene jobbet veldig bra. De var entusiastiske, de drev hele prosjektet selv, med meg som en slags sekretær og møtetreferent. De lærte mye om samarbeid, planlegging og arbeidsfordeling. Dette beskriver jeg i oppsummeringen av aksjonen, men jeg leser også en skuffelse i min egen oppsummering, over at elevene ikke lærte det jeg egentlig hadde planlagt.

En viktig innvending mot mål-middel-tenkningen, er at menneskelig aktivitet og læring er påvirket av mange faktorer og er for kompleks til å kunne styres av en så enkel modell. (Imsen 2006:237) Jeg mener at erfaringene vi har gjort i prosjektet tydelig viser at dette er riktig. Det vil ikke være slik at hvis vi bare finner frem til en perfekt opplæringsmodell, så vil elevene lære de målene vi setter opp. Som jeg skrev innledningsvis trekker vi elevene med i prosjekt til fordypning og utarbeider målene, læreprosessen og innholdet sammen med dem. Det er ingen ting i veien for at vi kan gjøre dette i større grad i felles programfag. På den måten vil elevene oppleve større innflytelse og ansvar for sin egen opplæring. Skoleavisprosjektet viste tydelig at når elevene fikk ta styringen, så lærte de andre ting enn jeg hadde planlagt, og de opplevde at det var meningsfylt og lærerikt.

9.1.3 Temabaserte oppgaver

Samtlige elever har vært fornøyd med denne måten å organisere opplæringen på. Elevene har gitt tilbakemelding på at det er motiverende å få jobbe med det de vil utdanne seg til, og det de er interessert i. I det foregående beskrev jeg interessen for mediefagene som en viktig drivkraft for elevenes arbeid. Dette mener jeg viser seg i elevenes opplevelse av arbeid med temabaserte oppgaver. Drivkraften, i form av ønsket om lære plass, gjorde at en av elevene fortsatte å velge trykksakproduksjon i oppgave etter oppgave, selv om hun uttalte «at det nesten ble for mye av det gode». Hun bygde opp en fin portfolio med arbeider, og fikk lære plass slik hun ønsket. De elevene som var mest kritiske til bok-til-filmprosjektet var de som var klare på eget yrkesvalg innenfor grafisk design, og hvor arbeidet i perioden opplevdes som lite relevant. En elev skrev: *«Det burde vært en større grafisk del i prosjektet. Det burde vært større valgfrihet når det er en yrkeslinje. Jeg har ikke hatt noe utbytte av denne perioden.»*

En pågående diskusjon i lærerkollegiet har vært om elevene vet hva som er best for dem, og hvor mye bredde «de har godt av.» Menneskene gjør ikke alltid valg som utelukkende bygger på fornuft. Noen ganger gjør man valg som bunner i at man ønsker å gjøre det enkelt for seg selv. Dette gjelder både elever og lærere. Uenigheten i lærerkollegiet handler kanskje mest om det er mulig å få noen til å lære noe de ikke vil lære. Hvis elevene ikke er motiverte, og stenger av for

læring, hjelper det lite at lærerne sier at «dette er sunt for deg å lære». Da elevene opplevde at de ble tvunget til å lære noe de ikke ønsket, som de opplevde at de ikke hadde bruk for, endte det med at de ikke lærte det som var målet, pga. «*motstand mot læring*» (Illeris 2009:178)

Illeris skriver at motstand mot læring som regel oppleves som negativt av lærerne. (2009:181) Han skriver videre at motstanden utvikles i situasjoner som oppleves som uakseptable, og at den kan rettes mot det som oppleves som maktutøvelse. Denne formen for motstand mot læring kan fungere demokratisk, og føre til endringer. (ibid) Dette betyr at i stedet for å forsøke å tvinge elevene til å lære noe de ikke ser hensikten med, må vi vurdere hvordan vi skal bruke erfaringene til å legge opp til en opplæring som oppleves meningsfull for den enkelte elev. Disse erfaringene gjør at jeg blir sikrere på at det er riktig å legge opp til temabaserte oppgaver.

Jeg mener at dette er en god måte å organisere opplæringen på. Hvis man er redd for at elevene gjør for snevre valg, er det viktig at lærerne fungerer som gode veiledere for elevene, slik at de kan gjøre valg som er gode ut fra videre planer for utdanning. Jeg kommer tilbake til veilederrollen i kapittel 9.1.5. De elevene som ikke ser for seg en fremtidig jobb i mediebransjen, men som er interessert i deler av fagområdet, opplever også at det er positivt å få lov å velge medieproduksjon. Mange av produksjonene er krevende, og elevene oppfatter at mye er vanskelig. At de kan konsentrere seg om noen produksjoner som de opplever at de mestrer gir bedre motivasjon enn om de måtte jobbe med hele bredden. En av elevene uttalte at hvis hun hadde måttet jobbe like mye med web som med andre oppgaver hadde hun sluttet på skolen. Lærerne sier også klart i intervjuene at de ser en sammenheng mellom elevenes mestring og motivasjon.

Det er ingen automatikk i at temabaserte oppgaver gir god læring for alle elever. De elevene som ikke er interessert i mediefagene, opplever ikke at denne oppgavetyper er noe bedre enn andre. Denne oppgavetyper har ikke vekket noen interesse for mediefagene hos denne elevgruppa. Et viktig spørsmål er hvor langt vårt ansvar går for å legge til rette for en opplæring for elever som ikke er interessert i mediefag. Dette spørsmålet skal jeg komme tilbake til i kapittel 9.3.5 hvor jeg ser på rammene for dagens utdanningssystem

9.1.4 Fokus på mindre oppgaver og variasjon

Både elevene og lærerne trekker frem workshop-perioden vi hadde tidlig i skoleåret som en god periode. Her lærte elevene praktisk kompetanse som er avgjørende for at de skal kunne gjennomføre produksjoner. Svakheten ved perioden var at vi ikke klarte å gi et godt nok tilbud til de elevene som var forbi det grunnleggende nivået, fordi det ble mye en til en overfor de elevene som trengte mest oppfølging.

Dette var imidlertid en periode hvor mange elever opplevde mestring. Kunne vi fått til bedre motivasjon hos flere av de umotiverte elevene ved å jobbe bedre med denne typen enkle oppgaver. Opplevelsen av mestring handler om å være i stand til å fungere hensiktsmessig overfor omgivelsene (Illeris 2009:40) For noen av disse elevene ville det si å være sikre på at de kunne utføre en teknisk produksjon. Kanskje denne opplevelsen kunne bidratt til at elevene opplevde det meningsfylt å gjøre flere av oppgavene. En av lærerne brukte et eksempel på en veldig enkel praktisk oppgave som hadde gjort mange elever overrasket over seg selv og hva de fikk til. Dette er den formen for læring som i følge Piaget kalles assimilativ. (Illeris 2009:54) Dette er den minst utfordrende formen for læring, og den skjer ved at man rolig bygger videre på det man allerede kan. (ibid) Illeris kaller det også for tilføyende læring. Opplæringen i et dataprogram, eller f.eks. å lære seg hvilke skrifter som passer best til ulike budskap, kan være eksempler på slik læring. Her vil elevene oppleve at de stadig lærer nye ting som passer inn i allerede etablert mønster.

Prosjektet viser at både elever og lærere ønsker en bedre variasjon i oppgavens lengde og omfang. Det er også enighet om at kombinasjon av selvstendige arbeidsoppgaver med veiledning og timer med instruksjon og opplæring fungerer bra.

9.1.5 Behovet for yrkesteori

Som jeg skrev i oppsummeringen av intervjuene, er elevene mer fornøyd med teoriundervisningen enn lærerne. Det kan virke som om elevene har lært mer enn lærerne mener de har gjort! Da blir det et spørsmål om vi er for utålmodige på elevenes vegne, og forventer at de skal forstå kompliserte temaer som kommunikasjon og målgrupper for fort. Elevene gir konkrete eksempler på hva de har lært, og forklarer hvordan de anvender det både til skoleoppgaver og i det private. Her trenger vi lærerne å minne hverandre på at læring er en prosess, og at det tar tid. Elevene opplever at de er i denne prosessen.

De gir også klar tilbakemelding om at de er motivert for den teorien de mener er nyttig for dem. De gir også tilbakemelding om at de er villige til å streve med det de synes er vanskelig, så lenge de opplever at det er relevant og nyttig. En elev sa: «Dere har mast og mast og til sist har det gått inn i hodet på meg.» En annen sa at refleksjon ikke er så morsomt, men han opplevde at det var nyttig for å lære. Igjen er det motivasjonen som er viktig for disse elevene. Som jeg skrev i kapittel 9.1.1 er de utholdende når de ser mening i det de gjør. Elevene blir da villige til å strekke seg, og kan godt få utfordringer.

En del av forslagene lærerne har kommet med til små praktiske oppgaver hvor elevene jobber med det teoretiske stoffet som kan være vanskelig, kan sannsynligvis bidra til at læreprosessen går raskere.

9.1.6 Erfaringslæring

I kapittel 3.8 skrev jeg at John Dewey mener at viktige forutsetninger for å lære av handlingene er at man ser erfaringen i sammenheng med tidligere og fremtidige erfaringer. (Bjerknes 2002:8) Dette betyr at kontinuitet viktig i erfaringslæring. (ibid) Dette mener jeg også vi ser gjennom elevenes arbeid i prosjektet og det de sier i de avsluttende intervjuene. Flere elever hadde en god utvikling i hvordan de begrunnet og drøftet faglige valg i refleksjonsnotatene. De store fremskrittene så vi etter jul, når elevene hadde gjort mange produksjoner. På dette tidspunktet hadde elevene gjort flere tidligere erfaringer som de kunne knytte erfaringene og valgene til. Noen av elevene sier også i det avsluttende intervjuet at de kan skrive en refleksjon og begrunne faglige valg innenfor det fagområdet de har valgt i temabaserte oppgaver. De har opplevd at de har bygd opp en faglig kompetanse gjennom erfaringer. Når de derimot skulle inn i en filmproduksjon, hadde de ingen erfaringer dette skoleåret å knytte dette til. De kunne ikke bruke erfaringene de hadde gjort innenfor f.eks. grafisk design. Derfor opplevde de også at de ikke fikk til å skrive et refleksjonsnotat.

En av lærerne understreker viktigheten av å knytte veiledning og tilbakemelding til enkeltelever til det de har gjort tidligere. Han sier at for å drive god veiledning må man som lærer ha oversikt over hva eleven har gjort tidligere, slik at tilbakemeldingen kan knyttes til tidligere erfaringer. En av de andre lærerne sa at elevene ikke fikk øvd seg nok i noe av det som var vanskelig, f.eks. kommunikasjon. Her får de ikke god nok mulighet til virkelig å lære av erfaringer.

9.1.7 Refleksjon

Jeg mener at mange av elevene reflekterer både i og over handling (Schön 2001) slik jeg har skrevet i kapittel 3.8 at er en viktig del av læreprosessen. Det er imidlertid viktig at vi ikke er for utålmodige, men tar inn over oss at det er krevende, og at elevene trenger tid. Når det gjelder barrierene for refleksjon (Boud og Walker 1993:79) som jeg beskrev i kapittel 3.9, har jeg vist at veilederrollen kan være viktig for at eleven får nødvendig støtte. Her kan vi utforme konkrete spørsmål som eleven skal svare på, og vi kan gi konkrete tilbakemeldinger og forslag til forbedringer. Begge disse metodene har vi brukt i løpet av skoleåret, og hadde gode erfaringer med.

Når det gjelder andre sider ved refleksjon, som at eleven ikke tror at det er mulig å gjøre ting annerledes, er dette mer krevende, og det trengs en annen form for læring enn den som jeg har beskrevet i det foregående som assimilativ, eller tilføyende. Det er dette som Piaget kaller akkomodativ læring (Illeris 2009:55) Dette kan også kalles overskridende læring. (ibid) Dette

betyr at eleven har kommet til et punkt hvor hun er nødt til å tenke på nytt, gjøre ting annerledes, forkaste etablerte handlingsmønstre. Dette kan være vanskelig, for noen kan det virke direkte truende. Dette er en læringsform som er mer energikrevende, og som vi helst unngår hvis vi ikke er spesielt interessert i å lære det som utfordringen krever av oss. (Illeris 2009:56) Her er vi tilbake til motivasjonen og interessen som drivkraften som jeg beskrev i kapittel 9.1.1. Uten denne drivkraften vil det være vanskelig å endre etablerte handlemønstre.

I kapittelet viste jeg også eksempler på elever som hadde endret handlemønster fordi de opplevde at det var nødvendig for å utvikle seg videre.

9.1.5 Læreren som veileder og ulike veiledningsmodeller

I kapittel 3.11 beskrev jeg lærerens veilederrolle, og ulike veiledningsmodeller. Jeg konkluderte med at læreren trengte å bruke flere veiledningsmodeller, og at det noen ganger var riktig å utfordre elevene. Prosjektet har vist at flere av lærerne er misfornøyd med sin egen veilederrolle, og ikke har lykkes slik de har ønsket. Elevene har også formidlet at de har ulike behov. For noen er den rent faglige veiledningen viktigst. Disse elevene bruker ofte flere lærere som veiledere, og lærer av å delta i faglige diskusjoner mellom lærere. For andre er det viktigere å etablere en tettere kontakt med en eller to faste lærere, som de opplever som «sine», som de kjenner og føler seg trygge på.

Det er imidlertid viktig å ta med at samtlige elever mente at styrken til organiseringen, var at de hadde tilgang på lærere med ulik faglig kompetanse.

Elevene mine opplever at de har fått god oppfølging dette året. Dette mener jeg har sammenheng med at de har vært samarbeidspartnerne i prosjektet. Dette har ført til at jeg har snakket mer med dem om deres læring og skolehverdag, både enkeltvis og i gruppe enn de er vant til. Dette har også ført til at vi har etablert et tillitsforhold. Elevene vet at jeg vil dem vel, selv om jeg «kjefter» på dem, noen ganger er streng og stiller store krav til dem. Denne tilliten gir meg et større spillerom som veileder, i og med at jeg lettere kan tørre å utfordre elevene uten å oppleve at jeg trækker over deres grenser, slik at de stenger av for «maset».

Det er kun i en slik veiledning bygd på tillit, jeg mener læreren virkelig kan påvirke eleven til å gjøre valg som vi mener er riktige, men som eleven kanskje vegrer seg for å gjøre. I kapittel 3.11 beskrev jeg hva som mentes med den proximale sone (Vygotsky 1979 i Bjerknes, 2002:15), og at veilerens rolle er å være et støttende stillas (ibid) for eleven. Jeg mener at veilederrollen er viktig for elevenes læring, særlig med tanke på at noen læreprosesser er krevende, og at det trengs akkomodativ læring i disse prosessene. Hvis vi mener alvor med at vi ønsker å utfordre elevene til å strekke seg og bryte fastlåste mønstre, tror jeg det er avgjørende at lærerne klarer å etablere gode veiledningssituasjoner.

Jeg mener at en modell hvor en åpent diskuterer opplæringen med elevene og tar dem på alvor, og hvor veiledningen av elever enkeltvis eller i gruppe har en sentral plass, er viktig for et godt læringsmiljø. Vi kan i større grad ansvarliggjøre elevene for egne valg, og for å være med å utforme oppgaver og temaperioder. Dette har jeg tidligere henvist til at vi har gode erfaringer med i prosjekt til fordypning. På denne måten lærer elevene også om demokrati i praksis, og de erfarer at de har reell innflytelse over en utdanning.

9.2 Organiseringen og bruk av rom

Prosjektet skulle forberede oss på flyttingen til en baseskole. Vi ønsket derfor å gjøre erfaringer med en organisering som brøt med prinsippet om en lærer i et rom. Organiseringen har stilt både elever og lærere overfor store utfordringer. I aksjon 1 ønsket ikke elevene mine å jobbe i det store datarommet fordi det syntes det virket kaotisk og var bråkete. Til tider har det vært for mye uro, og lærerne har måttet bruke mye fokus på å holde arbeidsro.

Elevene opplever det som positivt at de har hatt tilgang til lærere med ulik yrkeskompetanse. Organisering vår har derimot gjort ansvar for oppfølging av elever uklare. Vi har heller ikke brukt fleksibiliteten i modellen til å ta ut grupper av elever til veiledning i grupper. Dette skjedde bare under arbeidet med skoleavisa og i bok- til film-prosjektet. Dette er imidlertid svakheter som vi ser helt tydelig i ettertid, og som det er enighet i at vi må gjøre noe med. Vi klarte imidlertid ikke å bruke erfaringene vi gjorde underveis i prosjektet til å gjøre disse endringene underveis. Jeg vil komme tilbake til selve aksjonsforskningsprosjektet og forsøke å svare på hvorfor vi på noen områder ikke bedret praksis underveis i prosessen.

Lærerne er positive til organiseringen. Selv om det har stilt store krav til samarbeidet oss i mellom, og til tider har vært krevende, ser vi fordelen med å samarbeide og kunne lære av hverandre og av felles erfaringer.

Det er imidlertid viktig å påpeke at en slik modell ikke må føre til at lærerne får ansvaret for flere elever, siden det er plass til mange elever samlet. En forutsetning for at man skal kunne lykkes i en slik modell er at det er god lærertetthet, og at man har fleksibiliteten til å ta ut mindre grupper, og noen ganger enkeltelever til veiledningssamtaler.

9.2.1 Elevkulturen

Motivasjon hos flertallet av elevene i min klasse har fungert positivt på de elevene som er litt motivert, som kan synes at mediefagene er ok å jobbe med, men som ikke drives av et ønske om en fremtidig jobb i bransjen. Kulturen i klassen har vært preget av interesse for fagene og

arbeidsløst, og dette har trukket med noen av de elevene som i en annen setting kunne valgt å gjøre mindre. Denne positive holdningen har også påvirket innstillingen til det å møte presis og å ha lite fravær. Dette beskrev jeg i kapittel 9.1.1 om samspillsdimensjonen i motivasjon. (Illeris 2009:38)

Selv om alle elevene på VG2 etter jul jobbet mye av tiden i det samme store datarommet, har elevene oppfattet seg som fire klasser. Derfor har ikke den positive kulturen i den ene klassen vært sterk nok til å smitte over på samtlige elever. Som jeg har skrevet tidligere har nesten halvparten av elevene i to av klassene sluttet i løpet av skoleåret. Det har også kommet tydelig frem gjennom skoleåret at mange av de motiverte elevene ser på andre elever på trinnet som lager mye bråk og gjør lite, som et problem. Mange av elevene på trinnet har definert seg inn i klart avgrensede grupper, som har hatt liten eller ingen kontakt med hverandre. Jeg vil gå så langt som å kalle noen av disse gruppene «delkulturer» (Stensaasen og Sletta 1996:135) Dette dreier seg om grupper som har andre normer og verdier enn flertallet. Lærerne har ikke hatt mulighet til å gjøre noe med f.eks. spillkulturen blant noen elever. At de har hatt sitt sosiale fellesskap rundt å spille dataspill på nettet, har vi rett og slett ikke klart å gjøre noe med.

9.3 Erfaringen med pedagogisk aksjonsforskning

I det følgende vil jeg oppsummer hvordan det har vært å ha ansvaret for et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg vil beskrive i hvilken grad vi har lyktes med målene jeg satte opp for aksjonsforskningen, og vise de viktigste utfordringene.

9.3.1 Å forske i egen praksis

Bakgrunnen for at jeg ønsket å forske i egen praksis, var at jeg kjenner praksisfeltet, og tok utgangspunkt i noe jeg ønsket å endre. Mange ganger under prosjektet har jeg opplevd at jeg har vært for lite forsker, og ikke har klart å løfte blikket fra de daglige hendelsene og ta på meg «forskerbrillene». I kapittel 4.4.1 presenterte jeg en illustrasjon hvor jeg viste at forskerrollen var «inngjerdet» i lærerrollen, og at jeg måtte være begge deler samtidig. Jeg ser at jeg mange ganger underveis bare var lærer. Det er først nå i ettertid jeg virkelig er i stand til å reflektere over erfaringene, og se alle dataene i sammenheng.

Jeg er fremdeles usikker på om jeg hadde god nok kompetanse som aksjonsforsker til å sette i gang et så stort prosjekt. Jeg hadde ikke nok tid underveis til å reflektere og samle trådene slik jeg burde. På den annen side mener jeg at det var en styrke å forske i egen praksis, siden jeg kjente praksisfeltet innenfra. De gangene jeg var syk og hadde permisjon, opplevde jeg at jeg gikk glipp

av viktig forståelse av prosessen, fordi jeg ikke var der i det daglige. Mitt utgangspunkt er et praktisk syn på kunnskapsutvikling i læreryrket. Derfor mener jeg at den eneste måten å lære aksjonsforskning er å gjøre det. Jeg har lært mye av prosjektet, men den viktigste læringen har vært i ettertid når jeg har hatt mulighet til en grundig analyse av resultatene

9.3.2 Endring og bedring av praksis

Vi klarte til en viss grad å bedre praksis. Vi gjorde erfaringer underveis som bidro til at vi endret og bedret praksis. Fokus på opplæring i refleksjon, vekt på forelesninger med konkrete eksempler, bedre veiledning av enkeltelever, er eksempler på områder hvor vi har bedret praksis underveis i skoleåret.

Det er derimot andre områder vi ikke har klart å endre. Vi har ikke klart å nivåddifferensiere godt nok, heller ikke variasjon og perioder med større vekt på mindre oppgaver har vi fått til. Vi har heller ikke klart å håndtere situasjonen med noen elever som har laget mye bråk. Jeg er fremdeles usikker på hvorfor vi ikke klarte å legge til rette for en bedre interessedifferensiering og større variasjon i oppgavetyper. Dette var vi enige om før skoleåret startet, og vi mente at modellen ga oss handlingsrommet til differensiering. Vi ser det også klart i ettertid. Underveis virket det som om vi ikke så det tydelig. Jeg mener at dette også avdekker manglende mulighet i læreryrket til å reflektere over egen praksis, og gjøre endringer i tråd med disse. Hverdagen er så hektisk, at vi har sjelden tid til kritisk vurdering av egen praksis alene eller sammen med andre. Jeg tror de fleste lærerne vil kjenne seg igjen i denne beskrivelsen. Bedre tid til refleksjon og faglig utvikling og færre byråkratiske arbeidsoppgaver, ville gjort muligheten til bedring av praksis større.

Når det gjelder elevene som laget mye bråk, og som mer eller mindre hadde en kultur på siden av den de fleste elevene forholdt seg til, er dette noe som vi ikke forstår hvordan vi skal løse innenfor rammene av skolesystemet slik det er i dag. Det er åpenbart at disse elevene hadde trengt et opplæringstilbud som var meningsfullt for dem, og som vi ikke klarer å tilpasse innenfor vår læreplan og hvis vi skal ha fokus på undervisningsopplegg som er relevant for fremtidige yrkesutøvere i mediebransjen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 9.3.5.

9.3.3 Utvikle felles praksisteori

Jeg mener at pedagogisk aksjonsforskning har vært en god metode for å utvikle felles praksisteori. Vi hadde ulikt utgangspunkt og forskjellige erfaringer da vi startet. Noen områder er vi uenige om. Enkelte sider av vår profesjonskunnskap har vi trolig et ubevisst forhold til. Derfor har jeg stilt spørsmål ved om vi har et for instrumentelt syn på læring. Diskusjon og kritisk refleksjon om vår pedagogiske praksis kan bidra til at vi blir oss bevisst tradisjoner og ubevisste holdninger og

verdier. (Hiim 2010:311) Jeg mener at arbeidet har vært en viktig start på en utvikling som må fortsette. Oppsummeringen av de avsluttende lærerintervjuene kan ses på som et uttrykk for vår felles praksisteori. Jeg mener at denne oppsummeringen viser en grunnleggende felles forståelse for en del utfordringer og hvordan vi best kan møte dem. Dette gjelder bl.a. synet på at det er nødvendig med større variasjon i oppgavetyper, og at det er viktig med bedre veiledning og tettere oppfølging av elever. Når det gjelder de tingene vi er uenige om, har prosjektet bidratt til at vi har måttet klargjøre standpunktene våre, og forklare hva som er de bakenforliggende årsakene til standpunktene. Dette gjelder f.eks. diskusjonen om hvem som skal bestemme hva slags opplæring den enkelt elev «har godt av».

Dette er diskusjoner det er viktig å fortsette, og det er viktig at vi opplever at vi har et godt klima for meningsutveksling. Lærerne mente at selv om vi til tider diskuterer høylydt, har vi en god og hyggelig tone oss i mellom, og at vi lett «finner tonen» på det mer personlige plan. Dette fører også til at det ikke er klare fronter blant lærerne, men at uenigheter går på kryss og tvers fra sak til sak.

Jeg mener også at prosjektet viser et lærerkollegium med stor tro på at pedagogisk utviklingsarbeid er viktig. Det er stort ønske om forbedringer, og også vilje til å være med på endringsprosesser. Vi har også et kritisk syn på oss selv som lærere og er åpne på det vi ikke får til.

9.3.4 Praktiske eksempler

Er dette et eksempel som vi og andre kan bruke til videre pedagogisk utviklingsarbeid? Det mener jeg at det er. For det første er det erfaringer vi kan bruke videre i den nye skolen. Flyttingen og oppstarten i nytt bygg har vært vanskelig, og vi har opplevd at det er mye som skal på plass i en ny organisasjon. Dette året opplever vi at det har vært lite rom til å bruke erfaringene til å komme særlig videre. Det er imidlertid viktig at vi ikke opplever at flyttingen har satt oss tilbake. Jeg tror at lærerne mener at mange av oppsummeringene vi gjorde av det vi har lyktes med, og det vi ikke har fått til, også gjelder for mange av erfaringene vi har gjort i år. Selv om forskningen var kontekstavhengig, mener jeg at vi så sammenhenger om bl.a. motivasjon og erfaringslæring som vi opplever er ganske allmenngyldige. Med utgangspunktet om et vi skal differensiere i forhold til forskjellige elevers interesser, mener jeg mange av funnene i prosjektet kan brukes til videre utviklingsarbeid.

Jeg mener at erfaringene med temabaserte oppgaver kan brukes av andre lærere både på MK og på andre brede utdanningsprogram. Videre mener jeg at prosjektrapporten kan være nyttig lesning for andre som vil drive med aksjonsforskning. Ikke for at de skal gjøre slik vi gjorde, men snarere fordi rapporten ikke er en ubetinget solskinnshistorie. På den måten kan den være et bidrag til å synliggjøre viktige utfordringer i pedagogisk aksjonsforskning, og i å forske i egen praksis.

9.3.5 Systemets begrensninger

I kapittel 4.2.2 skrev jeg at aksjonsforskning ofte vil avdekke behovet for systemendringer. «*Systemkritikk og forbedring og endring av systemer er et mål i lærerforskningen.*» (Hiim 2010:267) Jeg vist til eksempler på timeplanstruktur og rom som endringer som var nødvendige på skolen, og som kunne løses innenfor dagens rammer. Hvis man skal gjøre endringer innenfor systemet er det viktig å ha «*innsikt i tolkningsmuligheter og handlingsrom når det gjelder læreplaner.*» (Hiim 2010:278) Her mener jeg at prosjektet viser gode eksempler på mange muligheter vi har til bedre opplæring innenfor dagens system.

Ifølge Hiim (2010:310) «*vil spenningen mellom faktisk gitte utdanningslover og læreplaner som det er samfunnsmessig enighet om på den ene siden, og lærere og elevers ønsker på den andre, gir grunnlag for kritikk.*» (ibid)

Jeg mener at dette prosjektet viser en del gode eksempler på hvordan man kan gjøre opplæringen på MK mer relevant for den enkelte elevs videre utdanning og yrkesvalg innenfor mediebransjen. Men hva med de elevene som ikke er motivert for en slik yrkesrettet opplæring. Elevene er ofte lei av skolen og ønsker ikke å gå videre på studiespesialiserende etter ungdomsskolen. Det ligger utenfor problemstillingen til denne oppgaven å finne et svar på hvilke endringer som må gjøres i opplæringen for at disse elevene skal oppleve en utdanning som er meningsfylt og relevant. Jeg mener imidlertid at prosjektet viser at for de fleste av disse elevene fungerer ikke mediefagene motiverende slik som kanskje rådgiverne på ungdomsskolen har forestilt seg. Jeg mener det er viktig å peke på at samfunnet står overfor større problemer med ungdom som er umotivert for opplæringen, og frafall fra videregående opplæring, enn man kan løse innenfor de enkelte yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Kunnskapsdepartementet har i disse dager lagt frem en melding til Stortinget om ungdomsskolen. (2011) Her foreslår man et to timers praktisk valgfag for å gjøre ungdomsskolen mer praktisk. Kritikken som har kommet mot meldingen, bl.a. fra Utdanningsforbundet (www.utdanningsforbundet.no) er at dette ikke er nok til å gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer praktisk og motiverende.

Digital kompetanse er nå en grunnleggende ferdighet, og skal inkluderes i alle fag. Tenk om man virkelig hadde tatt konsekvensen av at vi lever i et mediasamfunn og at alle kan være medieprodusenter. Da hadde man innført et praktisk mediefag på ungdomsskolen slik at samtlige elever hadde fått mulighet til å lære den praktiske mediekompetanse som elevene på VG1 MK lærer. Å kunne bruke de mulighetene teknologien gir til å produsere og publisere er viktig for alle i dagens samfunn, og elevene burde ikke behøve å velge en yrkesrettet utdanning på videregående skole for å lære mediekompetanse på dette nivået.

Det er viktig å ha perspektiv på at utdanningssystemer ikke er noe gitt, men at de endres, og at læreres og elevers erfaringer kan bidra til endring. (Hiim 2010:306) Jeg mener at det er viktig at lærere engasjerer seg og viser eksempler både på hvilke endringer som kan gjøres innenfor dagens utdanningssystem, og når det trengs større systemendringer.

9.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg mener prosjektet viser eksempler på hva som kan være meningsfull og yrkesrelevant opplæring for elever på medier og kommunikasjon. Jeg har påvist en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon og opplevelsen av relevans i opplæringen. Interessedifferensiering fungerer motiverende for elevene.

Jeg har vist at vi i vekslende grad har klart å gjøre de endringene vi mente var nødvendig gjennom skoleåret. Prosjektet viser at vi i stor grad ser hvilke endringer vi burde ha gjort, men ikke klarte å sette alle endringene ut i livet. På noen områder, som fokus på refleksjon lyktes vi.

Jeg har vist utfordringene i organisasjonsmodellen. Jeg har vist at modellen gir en god mulighet for å bruke lærernes spisskompetanse i opplæringen. Modellen krever imidlertid god planlegging, og veiledningsansvaret overfor enkeltelever må synliggjøres. Noe av det som virket kaotisk og uoversiktlig ville vi kunne forbedret med bedre planlegging av opplæring av elever i mindre grupper og bedre bruk av tilstøtende rom.

Jeg har vist utfordringene i aksjonsforskning og knytter dette sammen med at lærere generelt har for knapp tid til refleksjon over egen praksis. Vi har ikke klart å endre og bedre praksis underveis slik vi forutså. Prosjektet har imidlertid bidratt til at lærerne har utviklet felles praksisteori.

Jeg mener at prosjektet er pålitelig og gyldig i henhold til de kriteriene jeg satte opp i kapittel 4.6. Jeg har vært ærlig og vist svakhetene ved prosjektet. Til tross for svakhetene mener jeg at rapporten dokumenter prosjektet ut fra kravene til pålitelighet og gyldighet i aksjonsforskning.

Litteraturliste

- Askerhøi, Else. (2010): Innledning. Vitenskapelig tenkemåte. S. 8–18. I Arntzen, Erik og June Tolsby (red.): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Bjerknes, Ellen. (2002): Experiential learning. S. 7–18. I Inglar et.al.: *Learning & counselling*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Boud, David og David Walker. (1993): Barriers to Reflection on Experience. S. 73–86.
I Boud, David, Ruth Cohen og David Walker (red.): *Using Experience for learning*. Buckingham. Open University Press.
- Dahl, Trine et. al. (2007): *Skisse til undervisningsmodell, YPU-prosjekt*. Høgskolen i Akershus
- Dewey, John. (1946): *Democracy and education*. New York. The Free Press.
- Ekelund, Torill. (2005): *Hva skal jeg bli og hva passer jeg til. Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk*. Høgskolen i Akershus.
- Erichsen, Stein Holmboe. (2006): *Mediedesign 3.0*. Oslo GAN forlag
- Erstad, Ola, Øystein Gilje, Thomas de Lange: *Morgendagens medieprodusenter*. 2007. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Nils, Harald Grimen. (2007): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Grendstad, Nils Magnar. (1986): *Å lære er å oppdage*. Oslo. Didakta Norsk Forlag.
- Hiim, Hilde. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hiim, Hilde. (2009): *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Hiim, Hilde, Else Hippe. (2006): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde, Else Hippe. (2001): *Å Utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Hjerpaasen, Kari Jonsbu. (2010): *Læringsutbytte ved seminararbeid: Tilrettelegging av grunnleggende sykepleie ved en høyskole. Masteroppgave i yrkespedagogikk*. Høgskolen i Akershus.

- Høium, Kari. (2010): Relasjoner mellom forsker – utforsket. En fenomenologisk tilnærming til å undersøke hvem som bestemmer – hjelperen eller den voksne utviklingshemmede. S. 50–63. I Arntzen, Erik og June Tolsby (red.): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Illeris, Knud. (2009): *Læring*. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud. (2000): Læring. S 9–13. I Illeris, Knud (red): *Tekster om læring*. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn. (2006): Lærerens verden. *Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn. (1999): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Tano Aschehoug
- Kokkersvold, Else. (2010): Innledning. Makt og avmakt. S. 19–20. I Arntzen, Erik og June Tolsby (red.): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Kvale, Steinar. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal.
- Kvernmo, Gerd. (2010): Relasjoner mellom forsker – utforsket. Intervju som metode – barn/unge som informanter. S. 66–80. I Arntzen, Erik og June Tolsby (red.): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Lillestrøm. Høgskolen i Akershus.
- Langli, Leif (2010) :*Hermeneutikk*. Powerpointpresentasjon. Publisert på kullrom for masterstudenter i Yrkespedagogikk. HIAK. (Lastet ned 2011–04–10)
Tilgjengelig på: <https://fronter.com/hiak/main.phtml>.
- Lauvås, Per, Gunnar Handal. (2000): *Veiledning og praktiskyrkesteori*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Læringscenteret .(2001): *Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for medier og kommunikasjon, Studieretningsfagene i VK1*.
- Læringscenteret. *Høringsuttalelse på NOU 2003:16*
- McNiff, Jean, Jack Whitehead. (2006): *All you need to know about Action Research*. London. SAGE Publications
- Nielsen, Klaus, Steinar Kvale. (1999a) Mesterlære som aktuell læringsform. S. 13–31. I Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Klaus, Steinar Kvale. (1999b) Landskap for læring. S. 237–260. I Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.

- Nilsen, Sigmund, Grete Haaland Sund. (2008): *Læring gjennom praksis*.
Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- NOU 2003: 16. I *første rekke*, *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo.
Utdannings og forskningsdepartementet
- Opplæringsrådet for bilde fotografi og grafiske fag. (1999): *Anbefalingsbrev til Departementet*
- Opplæringsrådet for bilde fotografi og grafiske fag. (2002): *Notat til Kvalitetsutvalget. Erfaringer med struktur og innhold i den yrkesrettede studieretningen medier og kommunikasjon*
- O'Reilly, Jennifer, Jan Vincens Steen. (2006): *Mediekonvergens*. Norsk Telemuseum, Avis i Skolen.
Mediebedriftenes Landsforening
- Røykenes, Kari. (2006): *Metodetriangulering. Essay i vitenskapsteori*. Senter for vitenskapsteori, Universitetet i Bergen. (Lastet ned 2010-10-08) Tilgjengelig på:
<http://www.betaniensykepleierhøgskole.no/fou/essay.html>
- Sannerud, Roger. (2006): Methods for Developing the Construction Site as a Learning Space. S. 333–351. I Nielsen, Kurt Aagaard, Lennart Svensson. (red): *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht. Shaker.
- Schön, Donald. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbejder*. Århus. Forlaget Klim.
- Stensaasen, Svein, Olav Sletta. (1996): *Gruppeprosesser. Læring i samarbeid og grupper*. Oslo.
Universitetsforlaget
- Stålsett, Unn. (200): *Veiledning i lærende organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget
- Svensson, Lennart, Kurt Aagaard Nilsen. (2006): Introduction and background. S. 1–12. I Nielsen, Kurt Aagaard og Lennart Svensson. (red): *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht. Shaker.
- Thurén, Torstein. (2001): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Stortingsmelding 30: 2003–2004, Kultur for læring*
- Utdanningsdirektoratet. (2006a): *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*
- Utdanningsdirektoratet. (2006b): *Programområde for medier og kommunikasjon, læreplan for felles programfag VG2*.

Vinje, Erlend. (2010): *Baseskoler En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg*. FORMakademisk, Vol 3, Nr 2 (2010) (Lastet ned 2011-04-22) Tilgjengelig på: <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewArticle/74>

Wadel, Cato. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord. Seek.

Wackerhausen, Steen. 1999. Det skolastiske paradigme og mesterlære. S. 219–233. I Nielsen, Klaus, Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.

Aakernes, Nina. (2008a): *Emne MAYP1 001 Prosjekt 1, Eksamensprosjekt*. Høgskolen i Akershus.

Aakernes, Nina. (2008b): *Emne MAYP2 002 Prosjekt 2, Eksamensprosjekt*. Høgskolen i Akershus.

Aakernes, Nina. (2009): *Emne MAYP3 003 Prosjekt 3, Eksamensprosjekt*. Høgskolen i Akershus.

Internettadresser

caplex.no (Sisert 2011-04-22) Tilgjengelig på: <http://www.caplex.no/>

forskning.no: *Skepsis til baseskoler* (sisert 2011-04-21).

Tilgjengelig på: <http://www.forskning.no/artikler/2010/mai/251495>

nith.no. Norges informasjonstekniske høyskole. (2011a): Bachelorgrader på NITH (Sisert 2011.02.22)

Tilgjengelig på: (<http://nith.no/bachelor>

nith.no. Norges informasjonstekniske høyskole. (2011b): (Sisert 2011.02.22) Tilgjengelig på:

(<http://nith.no/bachelor/studieprogrammer/spillprogrammering>).

Store norske leksikon. Sisert 2011-04-22. Tilgjengelig på: <http://snl.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2010) Skoleanlegg – nasjonal rådgivningstjeneste. (Lastet ned 2011-04-22)

Tilgjengelig på: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/id/2040>

utdanningsforbundet.no: God vilje – lite substans. (sisert 2011-05-05)

Tilgjengelig på: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Andre-artikler/God-vilje--lite-substans/>

