

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2021**

*Mappevurdering i interiørfaget*

Vibeke Mørch-Jensen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

## Forord

Denne oppgaven avslutter mitt fireårige deltidsstudium ved OsloMet, mellom høsten 2017 og våren 2021. Masterprosjektet mitt handler om utforskning av mappevurdering i forbindelse med interiørelevens yrkesopplæring. Et prosjekt som begynte som en spire av en idé, har i løpet av disse årene endret min pedagogiske praksis og måten jeg tenker på læring. Arbeidet har vært spennende, frustrerende, interessant og utrolig lærerikt.

Etter fire år med studier ønsker jeg å takke mine veiledere ved OsloMet, Jan Stålhane og Ann Lisa Sylte, som har fått mye å bryne seg på til tider. Jeg er imponert over deres tålmodighet og evne til å se orden i kaos.

Jeg vil takke min nærmeste arbeidskollega Anita, som i det stille har lagt til rette, så jeg har fått tid og rom til å forske og skrive.

Min kjære søster Line har bidratt med korrekturlesing.

Sist, men ikke minst; Takk til min kjære familie, med Harald i spissen. Du vet alltid hva jeg trenger, uten at jeg trenger å si det.

Hva skulle jeg gjort uten dere alle? ♡

Oppegård, mai 2021

Vibeke Mørch-Jensen

## Sammendrag

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk handler om hvordan en VG3 interiørklasse tok i bruk mappevurdering, som arbeids- og vurderingsmetode, skoleåret 2019-2020. Bakgrunn for prosjektet var en søken etter en pedagogisk praksis, som kunne bidra til at elevene ble mer aktive og ansvarlige i forbindelse med egen yrkeskompetanseutvikling, og som la til rette for utvikling av individuell yrkesidentitet. Problemstillingen jeg belyser i oppgaven er: *Hvordan kan elever utvikle interiørfaglig yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering?*

Prosjektet startet opp rett etter skolestart i august 2019 og ble avsluttet rett før elevenes eksamen juni 2020. Vi hadde da gjennomført fire aksjoner. Empiri ble produsert gjennom en metodetriangulering der jeg vekslet mellom deltagende observasjon, analyse av elevenes arbeid i akademisk mappe/portfolio og semistrukturerte intervjuer. Funn ble kategorisert, analysert, presentert og fortolket i lys av teori, fra blant andre Vygotsky, Schön, brødrene Dreyfus og Hiim. Funn fra aksjonsforskningen tyder på at elevene i økende grad ble bevisste hva helhetlig interiørfaglig yrkeskompetanse innebærer gjennom arbeidet med mappevurdering. De begynte gradvis å reflektere over, planlegge, diskutere, vurdere og dokumentere egen yrkesfaglige kompetanse og kompetanseutvikling. Lærerrollen skifteter suksessivt fra å undervise, til å tilrettelegge for læring. Spesielt økte arbeidsformen både mitt og elevenes fokus på utvikling av grunnleggende ferdigheter. Prosjektet med mappevurdering tyder på at dette kan være et godt verktøy for å bygge broer mellom ulike aktører i yrkesopplæringen. Mapper kan med fordel brukes som artefakt i kommunikasjon om yrkeskompetanse og yrkeskompetanseutvikling, mellom elever, mellom elev og lærer, programfag- og fellesfaglærere, mellom skolen og lokalt næringsliv og på tvers av utdanningstrinnene.

**Stikkord:** Mappevurdering, Interiør, Yrkesfag, Yrkeskompetanse.

# Portfolio Assessment in Vocational Educational Training (VET) for interior design students

This Master's thesis in vocational pedagogy is about how a senior high school interior design class utilized Portfolio assessment, as a work- and assessment method. The background for the project was a search for a pedagogical practice, which could contribute to the pupils becoming more active and responsible in the development of vocational holistic skills. The subject I wish to investigate in this thesis is: *How can students develop interior vocational competence through Portfolio assessment?* The project started shortly after the beginning of school in August 2019 and was completed in June 2020. We had then carried out four actions. Empirical data was produced through a method triangulation, in which I switched between participatory observation, assessment of the students' work in academic portfolio and semi-structured interviews. Findings were categorized, analyzed, presented, and interpreted using theory from Vygotsky, Schön, the Dreyfus brothers and Hiim, among others. Findings indicate that the pupils became increasingly aware of what holistic interior vocational competence entails, through the work on portfolio assessment. They gradually began to reflect on, plan, discuss, assess, and document their own vocational competence and competence development. The role of the teacher changed successively from teaching, to facilitating learning. Portfolio assessment increased both mine and the students' focus on the basic skills, needed by interior designers. This portfolio assessment project suggests that this may be a good tool for building bridges between different actors in VET. The portfolio can be advantageously used as artifact in communication regarding VET development, between pupils, between pupils and teachers, between teachers, between school and local businesses and across the educational stages.

**Keywords:** Portfolio assessment, Interior design, VET, Vocational Educational Training, Vocational skills.

# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR MITT VALG AV TEMA	1
1.1.1	<i>Elevenes yrkeskompetanseutvikling gjennom prosjektarbeid på skolen</i>	2
1.1.2	<i>Elevenes yrkeskompetanseutvikling i bedrift</i>	3
1.1.3	<i>Elevenes yrkeskompetanseutvikling i møter med bransjen</i>	3
1.1.4	<i>Helhetlig yrkeskompetanse i en akademisk portfolio</i>	4
1.2	MIN FORFORSTÅELSE	5
1.3	PROBLEMSTILLING	6
1.4	BEGREPSAVKLARING	7
1.4.1	<i>Mappevurdering</i>	7
1.4.2	<i>Portfolio</i>	7
1.4.3	<i>Helhetlig yrkeskompetanse</i>	8
1.5	OPPBYGGING AV MASTEROPPGAVEN	8
<b>2</b>	<b>GROVPLAN FOR PROSJEKTET</b>	<b>10</b>
2.1	MAPPEVURDERING OG YRKESKOMPETANSEUTVIKLING I LYS AV DEN YRKESDIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	11
2.1.1	<i>Rammefaktorer</i>	11
2.1.2	<i>Læreforutsetninger</i>	13
2.1.3	<i>Mål</i>	14
2.1.4	<i>Vurdering</i>	14
2.1.5	<i>Innhold</i>	16
2.1.6	<i>Læreprosessen</i>	18
2.2	OPPSUMMERING	18
<b>3</b>	<b>STYRINGSKONTAKTER</b>	<b>19</b>
3.1	OPPLÆRINGSLOVEN	19
3.2	OVERORDNET DEL OM KOMPETANSE OG DYBDELÆRING	20
3.2.1	<i>Grunnleggende ferdigheter</i>	21
3.2.2	<i>Å lære å lære</i>	21
3.2.3	<i>Sosial læring og utvikling</i>	22
3.2.4	<i>Kompetanse i faget</i>	22
3.3	PROGRAMOMRÅDE FOR INTERIØR - LÆREPLAN I FELLES PROGRAMFAG VG3 (INT3-02)	23
3.4	OPPSUMMERING	25
<b>4</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>26</b>
4.1	YRKESDIDAKTIKK OG ELEVENES LÆRING	26
4.1.1	<i>Læring som en sosial aktivitet</i>	26
4.1.2	<i>Mesterlære</i>	28

4.1.3	<i>Helhetlig og relevant yrkesutdanning</i> .....	29
4.2	MAPPEMETODIKK - SOM ARBEIDS- OG VURDERINGSMETODE.....	34
4.3	TIDLIGERE FORSKNING .....	35
4.4	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET .....	37
4.5	MAPPEVURDERING OG «VURDERING FOR LÆRING» .....	38
<b>5</b>	<b>FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE .....</b>	<b>40</b>
5.1	AKSJONSFORSKNING .....	40
5.2	FORSKERENS SANNHETSFORPLIKTELSE .....	41
5.3	METODETRIANGULERING .....	42
5.3.1	<i>Kvalitative metoder</i> .....	42
5.4	TEORETISK GENERALISERING OG STRATEGISK UTVALG AV UNDERSØKELSESENHETER.....	46
5.4.1	<i>Elevene som deltagere og informanter</i> .....	47
5.5	GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET.....	47
5.6	ETISKE BETRAKTNINGER .....	48
5.6.1	<i>Informert samtykke og personvern (GDPR)</i> .....	49
5.7	OPPSUMMERING .....	52
<b>6</b>	<b>GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET.....</b>	<b>53</b>
6.1	FORANKRING.....	53
6.2	FØRSTE AKSJON.....	54
6.2.1	<i>Planlegging</i> .....	54
6.2.2	<i>Gjennomføring og funn</i> .....	55
6.2.3	<i>Oppsummering og refleksjon over funn fra første aksjon</i> .....	63
6.3	ANDRE AKSJON.....	63
6.3.1	<i>Planlegging og nye tiltak</i> .....	63
6.3.2	<i>Gjennomføring og funn</i> .....	64
6.3.3	<i>Oppsummering og refleksjon over andre aksjon</i> .....	71
6.4	TREDJE AKSJON .....	71
6.4.1	<i>Tiltak og nye mål</i> .....	71
6.4.2	<i>Gjennomføring og funn</i> .....	72
6.4.3	<i>Oppsummering og refleksjon over tredje aksjon</i> .....	77
6.5	FJERDE AKSJON .....	79
6.5.1	<i>Tiltak og nye mål</i> .....	79
6.5.2	<i>Gjennomføring og funn</i> .....	79
6.5.3	<i>Oppsummering og refleksjon over fjerde aksjon</i> .....	82
6.6	OPPSUMMERING .....	82
<b>7</b>	<b>OPPSUMMERENDE DRØFTING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN .....</b>	<b>83</b>
7.1	UTVIKLING AV GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....	83
7.2	UTVIKLING AV HELHETLIG YRKESKOMPETANSE.....	85

7.3	OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN.....	88
7.4	OPPSUMMERING .....	90
<b>8</b>	<b>VEIEN VIDERE.....</b>	<b>92</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>93</b>

## Figurliste

Figur 1: Ulike stadier av kompetanse (Fjørtoft, 2009, s. 167) .....	15
Figur 2: «Målhierarkiet» (Hiim, 2010, s. 64).....	31
Figur 3: Tre kilder til bevis for læring. (Slemmen, 2015, s. 56). .....	33
Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen som en aksjonsforskningsmodell (Hiim & Hippe, 2009, s. 200).....	41
Figur 5: Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 132).....	41
Figur 6: Eksempel på refleksjon i elevportofolio.....	66
Figur 7: Tekst om ekskursjon fra elevportofolio.....	67
Figur 8: Elev reflekterer i egen portofolio .....	80

## Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Bekreftelse på databehandlingsplan fra OsloMet	
Vedlegg 2: NSD Godkjenning	
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	
Vedlegg 4: Skjema for deltagende observasjon - Feltnotat	
Vedlegg 5: Semistrukturert intervjuguide	



# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om mappevurdering i yrkesopplæringen i interiørfag. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt har en VG3 interiørklasse arbeidet med mappevurdering som arbeids- og vurderingsverktøy gjennom et skoleår. Formålet med prosjektet, har vært å undersøke hvordan elevene kan utvikle yrkeskompetanse når vi arbeider med mappevurdering i interiørfaget. Dette er et tema jeg synes er spennende fordi jeg ønsker å hjelpe elevene å bygge en solid grunnmur for fremtidig kompetansebygging, enten den skal foregå innenfor en yrkespraksis eller på videre studier. Jeg tror arbeid med mappevurdering kan bidra til at elevene lettere ser seg selv i rollen som interiørkonsulent, og kan knytte egen kompetanseutvikling opp mot denne rollen. Selv om mappevurdering trekkes frem som et aktuelt verktøy som bidrar til å gjøre elevene «uavhengige og selvstendige i sin læring» (Ellmin, 2000) og Kvalitetsutvalget i Stortingsmelding 30, anbefaler «at mapper skal tas i bruk både i opplæringen og som en del av vurderingen av lærlinger og elever» (2003), er det lite litteratur som belyser hvordan dette kan gjennomføres i praksis i forbindelse med yrkesopplæringen. Jeg håper denne masteroppgaven kan bote litt på det, og bistå lærere som vurderer å ta verktøyet i bruk i egen undervisning.

## 1.1 Bakgrunn for mitt valg av tema

Jeg er selv utdannet interiørkonsulent og har jobbet mange år i bransjen. Som lærer skal jeg legge til rette for at elevene kan utviklet kompetanse som gjør dem rustet både til å møte komplekse utfordringer arbeidslivet og i samfunnet.

I løpet av et skoleår får elevene erfaringer med ulike deler av bransjen og vi prøver å legget til rette for at elevene kan få erfaring med varierte arbeidsmåter og yrkesoppgaver. De jobber alene eller sammen, i forbindelse med store og små prosjektarbeider. Noen av disse kan løses på skolen, mens andre fordrer kontakt med bransjen. Elevene er jevnlig på ekskursjoner for å oppleve bransjen og ulike interiørløsninger. Med et tett samarbeid med bransjen, må ofte planer justeres i forhold til hva som skjer der.

Jeg har vanligvis alle mine undervisningstimer med programfag i egen klasse, så jeg pleier å bli godt kjent med elevenes faglige utfordringer og styrker. Elevene har ganske ulike læreforutsetninger når de begynner i VG3. Noen er nærmest selvregulerte i læringsarbeidet og trenger ofte bare å guides i riktig retning, men mange trenger tett oppfølging, spesielt når de skal lære noe nytt. Ofte jobber derfor elevene med problembaserte yrkesoppgaver, eller

prosjekter som vi kaller dem, når de er på skolen. Prosjektene kan løses på ulike nivå og kan justeres, ved behov for individuell tilpasning. De kan løses på ulike måter og ved hjelp av ulike arbeidsteknikker. Noen ganger er disse spesifisert i oppgaven, men målet er at elevene skal lære å velge og utnytte, til enhver tid hensiktsmessige verktøy. Med verktøy tenker jeg da på både arbeidsredskaper, metoder og ulike faglitteratur de må benytte for å løse interiøroppgavene de jobber med. Samtidig som elevene skal utvikle ferdigheter og kunnskaper de trenger til yrkesoppgaven, handler mye av opplæringen også om å utvikle faglig skjønn og kunne vurdere eget arbeid opp mot bransjestandarder som ikke alltid er beskrevet noe sted. Dette er en grunn til at veiledning er noe vi jobber mye med i programfagene.

I tillegg til undervisningen på skolen, flyttes mest mulig av elevenes undervisning ut til alternative læringsarenaer der elevene kan møte ulike deler av bransjen og yrkesutøvere som har spisskompetanse innen sitt segment. Det dreier seg om deltagelse på kurs og bransjedager, ekskursjoner til ulike bedrifter eller oppleve steder med spennende interiørløsninger i tillegg til perioder med yrkespraksis i bedrift. I forbindelse med disse møtene, erfarer jeg at det kan være utfordrende å følge med på elevenes læringsutbytte.

### 1.1.1 Elevenes yrkeskompetanseutvikling gjennom prosjektarbeid på skolen

Prosjektarbeid på skolen er en viktig del av opplæringen. I løpet av et skoleår har vi gjerne mellom 4 og 6 større problembaserte prosjekter der elevene kan vise kompetanse i forhold til målene vi har for opplæringen i perioden. I forkant av prosjektene har elevene øvet på kunnskaper og ferdigheter de kan dra nytte av, i løsningen av prosjektet. Dette er en arbeidsform de er vant til fra VG1 og VG2. Disse prosjektene skal ligne reelle prosjekter interiørkonsulentene møter. Fast for prosjektene er at elevene jobber med en case, som skal løses i henhold til en kundes ønsker og behov. Oppdraget åpner for at elevene kan løse det på ulike måter. I tillegg til disse jobber elevene med mange mindre prosjekter som har som mål at elevene utvikler en spesifikk type kompetanse.

Vi pleier å prøve å relatere mest mulig av yrkesteorien til yrkesoppgavene elevene skal jobbe med. Ofte får elevene en liten innføring i nødvendig teori før, eller ved oppstart av et nytt prosjekt. I tillegg til anbefalt teori, må elevene kunne finne frem til og bruke annen relevant yrkesteori de trenger for å løse oppdraget.

### 1.1.2 Elevenes yrkeskompetanseutvikling i bedrift

Det er alltid et mål at elevene skal få minst en periode der opplæringen gjennomføres i forbindelse med praksis i bedrift. Perioden strekker seg over en eller to perioder på cirka 8 uker, og elevene er med på å skaffe praksisplass selv. Dette er en fin trening til å søke jobb. Elevene får med seg et praksishefte med en del informasjon til mulige bedrifter og de får veiledning i forbindelse med søkeprosessen. Lærer hjelper til ved behov og er i dialog med bedriftene så tidlig som mulig etter at avtale om praksis er inngått mellom skole og bedrift, for å avklare forventninger til praksisperioden. Mange av de som skal følge opp elevene til daglig i bedrift er litt usikre på hvilke forventninger som stilles til dem som veiledere og hvordan de kan hjelpe elevene å utvikle yrkeskompetanse. For å sørge for at skolen også kan følge opp elevene i praksisperioden er elevene vanligvis ute i bedrift 2 dager i uken over en lengre periode. Vi har erfaring med at det gir best mulighet til å følge elevenes opplæring i praksis, både på skolen og ute i bedriften.

Det har likevel vært utfordrende å følge elevenes kompetanseutvikling i bedrift. Ikke alle elevene er like flinke til å dele det som skjer i bedriften og opplæringen i forbindelse med praksisen har ofte blitt generell, noe som gjør at den kun treffer noen av elevenes behov. Det har vært store forskjeller på elevenes mulighet for yrkesfaglig læringsutbytte og vært veldig opp til den enkelte læreren som følger opp eleven og engasjementet til veileder i bedrift hvordan eleven har blitt fulgt opp med tanke på relevante oppgaver og opplæring i interiørfaget. Jeg ønsker med dette prosjektet å undersøke om bruk av mappevurdering i forbindelse med elevenes praksis i bedrift kan bidra til økt læringsutbytte.

### 1.1.3 Elevenes yrkeskompetanseutvikling i møter med bransjen

I og med at store deler av uken brukes til programfag på VG3, kan vi ofte flytte undervisningen ut av klasserommet. Dette kan være vanskeligere å gjennomføre på VG1 og VG2, i og med at dagene ofte er mer låst, med fellesfagtimer som kommer innimellom programfagtimene på timeplanen. Nærheten til Oslo gjør at vi har gode muligheter til å oppsøke bransjen. I tillegg til alle bedriftene vi har tilgang på i nærområdet, er det en del messer og bransjeeventer vi har mulighet til å delta på.

Et eksempel på en tur ut i bransjen som utnyttes for dårlig, er bransjedagen Designer Saturday (DS). Dagen arrangeres annethvert år i september og er den viktigste møteplassen for design og interiørarkitektur i Norge. Cirka 170 utstillere og 6000 påmeldte fagbesøkende samles i Oslo for å hente inspirasjon, få faglig oppdatering, knytte kontakter i bransjen og møtes

sosialt. Innleide busser frakter en smeltedigel av arkitekter, studenter, designere, grossister og varehandlere rundt til ulike showrooms, der de serveres både nyheter, forfriskninger og underholdning. Interiørarkitekter konkurrerer med sine beste interiører om den gjeve prisen «DS Awards Best Interior» og studenter kan presentere ideer for produsenter. Kontakter knyttes og inspirasjon samles. Dagen er nærmest obligatorisk for interiørelevne på VG2/VG3, og elevene forberedes på å holde av dagen allerede i god tid før sommerferien.

Som yrkesfaglærer har jeg prøvd mange ulike fremgangsmåter for å oppnå at elevene skal få godt utbytte av dagen. Vi snakker alltid om dagen på forhånd og ser på bilder fra forrige DS. Noen ganger har elevene fått med seg et lite «oppdrag» som skal løses i løpet av dagen. Av og til har de fått en reiserute som de skal dokumentere å ha reist. Jeg har prøvd å gi dem «frie tøyler» og la dem oppleve dagen i eget tempo. Jeg har satt opp en obligatorisk kjernetid der elevene skal delta og forberedt dem så godt som mulig på forhånd. Det vi imidlertid ser er at elevene har veldig variert læringsutbytte av dagen.

Møter med bransjen, enten det gjelder DS, messer, kurs eller besøk på showrooms, er ganske uforutsigbare og vanskelig å planlegge i forhold til læringsutbytte for elevene. Noen elever suger, som en svamp, til seg alt de kan lære om produktnyheter, trender, kulturen, bransjen og yrkesutøvelsen. Andre er mer opptatt av når og hvor vi kan spise lunsj. Elever som er dårlig forberedt på møter med aktører i bransjen kan, for de vi møter, fremstå som uengasjerte og umodne. Mitt inntrykk er at bare et fåtall elever klarer å dra nytte av ressursene som finnes i lokalt næringsliv på VG3. Her ligger det en enorm ressurs som er alt for dårlig utnyttet.

Jeg lurer på om arbeid med mappevurdering kan synliggjøre hva slags læringsutbytte elevene har i forbindelse med disse møtene/ekskursjonene, og om kommunikasjon om læringsutbyttet som kan dokumenteres i mappene, kan bidra til at de får et større læringsutbytte i møter med bransjen.

#### 1.1.4 Helhetlig yrkeskompetanse i *en* akademisk portfolio

På samme måte som de to programfagene i interiørfaget, Interiørarbeid og Presentasjon, må ses i sammenheng med hverandre, fordrer yrkesutdanning at elevene bruker kompetanse tilegnet tidligere i utdanningsløpet, for å utvikle yrkeskompetanse på VG3. De må ha med seg samfunnsfaget for å forstå samfunnet de skal jobbe i, de må bruke engelsk for å kunne kommunisere med en del av aktørene i bransjen, forstå en del av vår faglitteratur og funksjoner i vårt digitale tegneprogram. Norskopplæringen bruker de i kommunikasjon med kunder og oppdragsgivere, til å forstå oppdrag og faglitteratur og for å kommunisere egne

ideer og produkter til kunder, kollegaer og andre samarbeidsparter. Gjennom kroppsøvingen skal de ha lært om ergonomi, belastning, psykisk og fysisk helse, noe som kan bidra til at de finner bedre ergonomiske interiørløsninger for kunden og selv kan stå i en jobb lenge. Listen er «evig lang».

Elevenes ballast, både hjemmefra og fra tidligere opplæring, bidrar til deres kompetanseutvikling i interiørfaget. De ulike komponentene i interiørfaget må ses i sammenheng. Brytes de ned til enkeltmål og settes sammen feil, kan det lett få uheldige konsekvenser. Et fantastisk interiør fungerer dårlig dersom interiørkonsulenten har glemt oppvarming, eller ikke har sjekket med tømreren at gulvet på det gamle badet tåler belastningen av et badekar fylt med vann. Jeg vil nesten gå så langt som å si at interiørfaget er et av de mest komplekst sammensatte vi har i norsk yrkesopplæring fordi det stiller så store krav til kommunikasjon med andre. VG3 handler mye om å lære elevene å identifisere behov for kompetansen de trenger for å løse et interiøroppdrag, og vise dem hvor og hvordan de kan skaffe seg denne kompetansen. Det å kunne kommunisere om fag er helt grunnleggende i elevenes og interiørkonsulenters yrkesfaglige kompetanse. For å få til dette må vi kjenne elevene godt og vite hvor de til enhver tid er i sin kompetanseutvikling. Jeg håper mappevurdering kan bidra til en mer målrettet veiledning av elevene.

Min undring, basert på hva jeg vet om mappevurdering fra før, er om arbeids- og vurderingsmetoden kan bidra til at elevene både klarer å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere egen læring samtidig som jeg kan følge denne prosessen godt nok til å veilede dem i hvordan de kan utvikle seg videre? Blir det lettere for meg å følge deres yrkeskompetanseutvikling på alternative opplæringsarenaer? Kan mappene fungere som artefakter i elevenes kommunikasjon om og over yrkeskompetanseutvikling med faglærere, medelever, veiledere i praksis og andre samarbeidsparter som kan bistå dem i læringsarbeidet? Hvordan ser god og mindre god yrkeskompetanseutvikling i interiørfaget ut i portfolio? Hvordan kan vi sette mål for innholdet i mappene og hvilken yrkeskompetanse vi vil at elevene skal vise at de utvikler? Dette har jeg lyst til å finne ut mer om gjennom dette prosjektet.

## 1.2 Min forforståelse

Jeg stiller med ganske blanke ark når det gjelder mappevurdering. Jeg jobbet selv med mappemetodikk da jeg tok interiørutdannelsen for en del år siden, men da gjorde jeg mine erfaringer som elev og tenkte ikke over metoden som pedagogisk verktøy.

Jeg har bitt meg merke i at dette er en arbeidsform som stadig trekkes frem som hensiktsmessig å jobbe med. Blant annet Norsk Digital Læringsarena, NDLA, trekker arbeidsformen frem som læringsfremmende, ved at fokus forflyttes fra lærerens undervisning til elevenes læring. Dette skal støtte elevenes bevissthet rundt egen læring (Aaberge, 2020). Samtidig vil en overgang fra ordinær undervisningsform til bruk av mappevurdering medføre at jeg beveger meg inn i et nytt felt. Kan det være noe av årsaken til at denne undervisningsformen er såpass lite utbredt i interiør opplæringen. Jeg er usikker på hvordan mappevurdering kan gjennomføres i praksis i interiørfaget, men nysgjerrig og motivert for å undersøke nærmere.

Sommeren før prosjektstart leste jeg en del om mappevurdering. Dette ga meg en grov oversikt over hva arbeids- og vurderingsformen handler om og ideer til hvor vi kunne begynne. Elevene skal dokumentere arbeider, erfaringer, læring, yrkeskompetanse og utvikling i en mappe som til slutt skal ta form som en studentportefolio. Gjennom arbeidet med mappene skal elevene lære å reflektere over, diskutere, dokumentere og planlegge egen yrkeskompetanseutvikling. Jeg håper at mappevurderingen også resulterer i portefolioer som elevene kan bruke i jobbsøking eller til å søke opptak til høyere utdanning ved utdanningsinstitusjoner som inkluderer portefolio i sine opptakskrav.

Jeg er interessert i å finne ut hvordan elevene kan utvikle yrkeskompetanse når de jobber med mappevurdering og hvordan mappevurdering kan brukes til å dokumentere og reflektere over yrkeskompetanse og yrkeskompetanseutvikling. I et aksjonsforskningsprosjekt er problemstillingen førende for forskningens gjennomføring.

### 1.3 Problemstilling

I dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan kan elever utvikle interiørfaglig yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering?*

## 1.4 Begrepsavklaring

### 1.4.1 Mappevurdering

Det er mange ulike forklaringer på hva mappevurdering er, men jeg opplever at den NDLA beskriver ligger tett opp til den arbeids- og vurderingsmetoden vi kommer til å benytte i dette aksjonsforskningsprosjektet. Ifølge NDLA er mappevurdering «En systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innenfor ett eller flere områder. Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgsriterier og kriterier for å bedømme nivåer, og den må vise elevens selvrefleksjoner.» (Paulson, Paulson og Meyer 1991:6-61 sitert i Aaberge, 2020).

### 1.4.2 Portfolio

*«Portfolio er en mappe med egne arbeider eller oppgaver. Som pedagogisk virkemiddel er en mappe med en elevs arbeider og prøver, samt innholdsvurderingen av mappen, ment å skulle dokumentere elevens utvikling. Hensikten er å involvere eleven i vurderingen av eget arbeid ut ifra visse kriterier». (Store Norske Leksikon, 2018).*

Det engelske uttrykket for mappevurdering er «Portfolio Assessment». I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet portfolio om elevenes mapper. Den brukes som artefakt i forbindelse med vurdering av elevens kompetanseutvikling. Den bearbeides av elevene gjennom hele skoleåret og brukes i forbindelse med standpunktvurdering av elevens yrkesfaglige kompetanse til våren.

Portfolio er et begrep som allerede er etablert i interiørbransjen og i høyere interiørutdanning, og betegner den mappen som benyttes til å vise egne arbeider til samarbeidspartnere, kunder eller potensielle oppdragsgivere. Profesjonelle interiørkonsulenter viser frem sine beste prosjekter og opererer gjerne med flere portfolioer som viser ulike sider av deres profesjonelle kompetanse og arbeidsområde. I forbindelse med studier innen interiør er det vanlig at det utarbeides studentportfolioer (Universitetet i Bergen, 2021). Disse viser både studentens arbeidsprosess og dens beste arbeider. Flere studier innen design etterspør portfolio som del av inntaksprosessen til studiet. Da er de ofte på utkikk etter arbeider som viser kreativitet, samarbeidsevne, grunnleggende kompetanse og som skiller seg litt ut fra «alle andre». Jeg kommer til å beskrive elevenes utvikling av portfolio senere i denne oppgaven.

### 1.4.3 Helhetlig yrkeskompetanse

I dette prosjektet bruker jeg begrepet helhetlig yrkeskompetanse når jeg beskriver utvikling av den fagspesifikke kompetansen, nøkkelkompetanse og danning bransjen etterspør, herunder taus kunnskap. Med fagspesifikk yrkeskompetanse mener jeg den særegne kompetansen som forbeholdt yrkesutøvelsen og som ikke nødvendigvis er viktig å ha i andre yrker. Eksempler på dette kan være å utvikle tekniske tegninger og beherske faguttrykk. Kompetansen jeg kommer til å se etter skal være i tråd med overordnet del av læreplanen og elevenes fagplan i interiørfaget.

## 1.5 Oppbygging av masteroppgaven

**Kapittel to** viser en grovplan for prosjektet. Grovplanen er laget i henhold til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe (2009). Denne planen holdt jeg meg til, selv om covid-19 pandemien og nedstenging av fysisk undervisning medførte noen justeringer i forbindelse med fjerde, og siste aksjon.

**Kapittel tre** viser til ulike styringsdokumentene som har hatt betydning for prosjektet. Jeg presenterer hvordan de styrende dokumentene har lagt føringer for og inspirert til aksjonsforskningens fokus og gjennomføring.

**Kapittel fire** redegjør for teoretiske perspektiver som jeg har brukt når jeg har belyst og drøftet funn. Jeg gjør også rede for tidligere forskning på bruk av mappevurdering, som kan ha relevans for min forskning. Teorien jeg bruker er relatert til utvikling av yrkesfaglig kompetanse eller til mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode.

**Kapittel fem** handler om forskningstilnærmingen og begrunnelse for metoder jeg har valgt å benytte meg av i prosjektet. Jeg gjør også rede for forskningsetiske betraktninger vedrørende prosjektet, spesielt i tilknytning til elevenes deltagelse. Datakvalitet, gyldighet og pålitelighet vil også problematiseres.

**Kapittel seks** viser hvordan aksjonsforskningsprosjektet utviklet seg gjennom fire aksjoner skoleåret 2019-2020. Jeg presenterer resultater fra hver aksjon og vil synliggjøre refleksjoner som ligger til grunn for de endringene som blir gjort i neste aksjon. Det er i dette kapittelet det kommer tydeligst frem hvordan elevenes deltagelse og stemme har påvirket forskningens retning fremover.



**Kapittel syv** brukes til å trekke frem og drøfte hovedfunn. Hovedfunn vil drøftes i lys av tidligere presentert forskning og teori. Her vil jeg dokumentere hvordan mine funn belyser problemstillingen og tilbyr forskerfeltet innsikt i hvordan elever kan utvikle interiørfaglig yrkeskompetanse gjennom arbeids- og vurderingsmetoden mappevurdering. Jeg vil reflektere over hvordan lærerrollen gjennom prosjektet og oppsummere med å peke på viktige trekk ved mappevurderingen, som kan se ut til ha hatt signifikant betydning for elevenes yrkeskompetanseutvikling i interiørfaget.

**Kapittel åtte** vil belyse mulige videreføringer, basert på dette prosjektet.

## 2 Grovplan for prosjektet

Selve aksjonsperioden skal foregå over et skoleår, fra august 2019 til skoleslutt i juni 2020.

Elevenes årsplan var klar før sommeren 2019, og er utviklet gjennom flere år på grunnlag av analyser, refleksjoner og erfaringer gjort i lærerkollegiet i interiørfaget. Årsplanen ble justert noe i løpet av sommeren for å tilpasses arbeidet med mappevurdering. Endringene ble diskutert med lærere som har klassen i programfag og godkjent av dem.

Grovplanen er utviklet i henhold til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen til Hiim, som strukturerer opplæringen rundt yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner. Modellen bidrar til at lærer systematisk reflekterer over og utvikler eget undervisningsarbeid, fortrinnsvis sammen med elevene (Hiim & Hippe, 2009). Den regnes for å være et godt verktøy å ta utgangspunkt i, også i forbindelse med aksjonsforskning. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel fem. Planen er å gjennomføre fire aksjoner. Hver aksjon avsluttes med refleksjon over funn og planlegging av ny aksjon.

**Første aksjon** starter opp rett etter elevenes skolestart i august. I perioden skal elevene jobbe med mappevurdering i forbindelse med prosjektarbeid og ekskursjoner. Mål med første aksjon er å starte opp og forankre mappevurdering i klassen og kartlegge elevenes bruk av grunnleggende, sosiale og fagspesifikke ferdigheter i forbindelse med utvikling av en akademisk portfolio. Empiri som belyser problemstillingen, kan produseres gjennom bruk av ulike kvalitative metoder på skolen og observasjoner og refleksjoner i forbindelse med ekskursjoner. Disse vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5 – metodekapittelet.

**Andre aksjon** planlegges å starte opp etter høstferien. I denne perioden skal elevene også jobbe med mappevurdering i forbindelse med prosjektarbeid og ekskursjoner. I tillegg skal elevene forberede og starte opp med yrkespraksis i bedrift to dager i uken. Funn fra første aksjon ligger til grunn for tiltak og endringer i læreprosessen i forbindelse med mappevurderingen.

Datainnsamlingen i tredje aksjon vil til dels foregå på skolen og på ekskursjoner, og dels ute i bedrift. I forbindelse med elevenes praksis i bedrift kan observasjoner av, og intervjuer med elevene kan gi god empiri i forhold til elevenes yrkeskompetanseutvikling i bedrift.

**I tredje aksjon** er elevene omtrent midtveis i sin praksisperiode, samtidig som de jobber med prosjektarbeid på skolen. Det er ikke planlagt noen endringer i opplæringsinnhold utover korrigeringer i henhold til behov avdekket i aksjon 3. Mål for perioden er at elevene selv skal vurdere eget behov for og ønske om kompetanseutvikling og dokumentere denne.

**I fjerde og sist aksjonsperiode** jobber elevene med en avsluttende semesteroppgave og skal ferdigstille egen portfolio. Portfolio skal vise hva elevene har jobbet med i løpet av skoleåret, den skal dokumentere yrkeskompetanse og synliggjøre hvordan elevene jobber i prosess. Aksjonen avsluttes rett før eksamen i juni.

**Gjennom hele prosjektperioden** vil metoden som brukes følge behovet for informasjon. Metoden vil velges ut fra hvilken informasjon jeg trenger for å belyse hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurderingen. Elevene må hele tiden oppmuntres til å være aktivt deltagende i forbindelse med utvikling av prosjektet og planlegging av opplæringsinnhold.

## 2.1 Mappevurdering og yrkeskompetanseutvikling i lys av den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen

I dette prosjektet kommer jeg til å gjennomføre aksjonsforskningen med den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe som utgangspunkt for forskningen. Denne modellen vil jeg komme mer inn på i kapittel fem. Modellen er et levende arbeidsverktøy som hele tiden justeres i tråd med endringer i aksjonsforskningsprosjektet.

### 2.1.1 Rammefaktorer

Med rammefaktorer, menes alle forhold som gir muligheter eller begrensninger i læringsarbeidet (Hiim & Hippe, 2009, s. 52). Rammefaktorer som kan påvirke et aksjonsforskningsprosjekt med mappevurdering kan påvirkes av endringer i rammefaktorer. Dette kan være endringer i organisatoriske rammebetingelser, lokaler, økonomi eller samfunnsendringer. Ved oppstart av aksjonsforskningen kan jeg ikke se noen rammebetingelser som legger store hindringer i veien for å gjennomføre prosjektet. I forbindelse med siste aksjon, i kapittel seks, vil jeg imidlertid beskrive hvordan koronapandemien medførte endringer i prosjektet. Elevgruppen har nesten bare programfag på VG3. Det eneste fellesfaget som er igjen i VG3 er 90 minutter kroppsøving i uken. Det at elevene har så mange timer programfag gir oss stor fleksibilitet i forhold til hvordan vi kan organisere skoleuken.

Læreplanverket er rammefaktorer som må tas hensyn til i aksjonsforskningen. Det må til enhver tid vurderes om prosjektet er i henhold til læreplanverket og gjeldende styringsdokumenter, eller om det må justeres i forhold til dette. Læreren, beskrives i forbindelse med mappevurdering, som en vesentlig rammefaktor (Taasen, Havnes & Lauvås, 2004, s. 164). Det er viktig at lærerens forståelse, læringssyn og så videre kartlegges og beskrives. Der flere lærere er involvert i prosjektet må det utvikles en felles forståelse for hvordan mappevurdering kan bidra til kompetanseutvikling. I dette prosjektet involveres bare jeg, av klassens lærere. Av erfaring vet jeg at det ofte er vikarer inne i deler av faget, noe som gjør et samarbeid om utvikling av mappevurderingen vanskelig. Skolens ledelse og mine kollegaer er positive til aksjonsforskningen. De skal ikke delta aktivt i prosjektet, men kommer heller ikke til å være til hinder for dets gjennomføring.

Tid til rådighet er en knapp ressurs som må tilpasses i prosjektet. Prioritering av tiden som brukes spesielt på retting av elevarbeider må vurderes fortløpende opp mot annet læringsfremmende arbeid. I forbindelse med mappevurdering i høyere studier er det dokumentert at studentene lærer vel så mye av medstudenter som av lærere (Taasen et al., 2004, s. 219), men vil de samme gjøre seg gjeldende ved mappevurdering på videregående nivå? Det vil også gå med mye tid på å lage gode mappeoppgaver til å begynne med. I dette prosjektet vil bare elever og lærere involveres direkte i arbeidet med mappevurderingen. Veien må nødvendigvis til en viss grad bli til underveis. Arbeidsbelastningen i forbindelse med mappevurdering er både tid- og ressurskrevende, noe litteratur om temaet også bekrefter (Taasen et al., 2004, s. 220). Det er imidlertid et mål at denne arbeidsformen, dersom den senere skal innføres som en permanent, integrert del av elevenes yrkesopplæring, ikke skal være mer ressurskrevende enn dagens opplæring. Erfaringer fra dette prosjektet vil kunne gi meg indikasjoner på om og eventuelt hvordan dette kan gjøres.

Skolen ligger sentralt på Østlandet og kun en tog- eller busstur unna et bredt utvalg interiørrelaterte bedrifter vi kan samarbeide med i yrkesopplæringen. VG3-klassen har et stort klasserom som de disponerer alene hele uken. Normalt er det et godt verksted og et materialrom som skal ligge i tilknytning til klasserommet, men etter en brann sommeren 2018 er ikke verkstedet blitt erstattet og materialrommet er blitt lite og lokalisert et stykke unna klasserommet. Klasserommet vi har fått til midlertidig bruk er imidlertid godt utstyrt til å håndtere praktisk arbeid som ikke er veldig plasskrevende og vi får stort sett penger til å kjøpe inn nødvendig utstyr vi har plass til og behov for. Hvis vi derimot ønsker at elevene skal få erfaring med praktisk arbeid som tapetsering, gulvlegging, redesign av møbler og lignende er

det vanskelig å gjennomføre på en god måte på skolen under de rådende forholdene. Erfaringer tilsier at det ofte er greit å jobbe praktisk med denne typen arbeidsoppgaver når vi skal lære om ulike materialer som brukes i interiør. I tilknytning til klasserommet har jeg et kontor der jeg kan ta elevene ut for samtaler, ved behov for litt mer skjerming. Dette kontoret brukes mye til veiledning.

Elevene jobber en del digitalt på egne datamaskiner. Disse er i varierende grad egnet til de programmene vi trenger i opplæringen. Vi jobber med ganske tunge digitale tegne- og visualiseringsprogrammer og har vanligvis en eller to elever i klassen som ikke har sterke nok datamaskiner til å takle programmene. Dette skaper forskjeller for elevenes forutsetninger. Skolen har gått til innkjøp av mye av utstyret elevene trenger i opplæringen. Elevene får låne et utstyrsett hver ved skolestart, og skal levere det tilbake på slutten av skoleåret. Utstyr elevene ønsker å bruke utover dette bruker de utstyrstipendet sitt på. Utstyrstipendet skal også brukes til å dekke enkelte reisekostnader i forbindelse med turer ut. De kan søke om å få disse kostnadene refundert av skolen. Elevene har godt med plass til oppbevaring av utstyr.

### 2.1.2 Læreforutsetninger

Mappevurderingen må ivareta elevenes ulike læreforutsetninger. Med elevenes læreforutsetninger viser jeg til Hiim og HIPPES definisjon, som legger til grunn de psykiske, fysiske og sosiale ressurser eleven møter skolen med (2009, s. 41). Hiim og Hippe påpeker behovet for å kartlegge elevenes yrkesinteresser, spesielt tidlig i opplæringen i brede utdanningsløp. Dette knyttes til behov for differensiert opplæring og kan bidra til om elevene opplever opplæringen som relevant og meningsfylt. Jeg opplever at dette i mindre grad er problematisk på VG3, siden elevene der bare jobber med interiørfaget. Kartlegging av elevenes interesser er likevel en god idé for å kunne utforske en kobling av elevenes interesser opp mot opplæringen.

Jeg skal gjennomføre oppstartssamtaler med alle elevene i løpet av de første to skoleukene. Dette er noe vi pleier å gjøre i forbindelse med skolestart. Viktig informasjon om elevenes læreforutsetninger overføres før disse oppstartssamtalene fra kontaktlæreren på VG2, dersom de kommer fra egen skole. Jeg leser også igjennom eventuelle papirer vi har på elevene og spør elevene i oppstartssamtalene om det er noe som kan hindre dem i å nå sine mål inneværende skoleår. Oppstartssamtalene bidrar til at jeg får en oversikt over forhold som kan påvirke elevenes læreforutsetninger. Jeg blir samtidig litt kjent med elevene og er i gang med å legge grunnlag for en god lærer-elev-relasjon. Gjennom oppstartssamtalene kan jeg få et

inntrykk av elevenes faglige ambisjoner og hvilke forventninger de har til skoleåret. Elevenes læreforutsetninger vil ikke være statiske gjennom aksjonsforskningsperioden og må kartlegges og ivaretas gjennom hele perioden. Som lærer kartlegger jeg elevenes læreforutsetninger kontinuerlig, gjennom samtaler med, og observasjoner av, elevene og gruppen. Av hensyn til GDPR og elevenes personvern, kommer jeg til å trå litt varsomt rundt elevenes individuelle læreforutsetninger i denne oppgaven.

### 2.1.3 Mål

Alt pedagogisk arbeid er rettet mot et mål. Mål med mappevurderingen er at elevene skal utvikle helhetlig yrkeskompetanse.

Planen er at elevene, gjennom mappevurderingen skal kunne vurdere, dokumentere og reflektere over læring og yrkeskompetanse i tråd med læreplanen. De vil vurderes i henhold til læreplanen i faget, men tanken er at vi også skal trekke inn refleksjoner rundt yrkeskompetanseutvikling i tråd med læreplanens overordnede del i forbindelse med mappevurderingen. Vi bør lære å reflektere over yrkeskompetanse på et høyere nivå, enn det rent fagspesifikke som står i elevenes læreplan i interiørfaget.

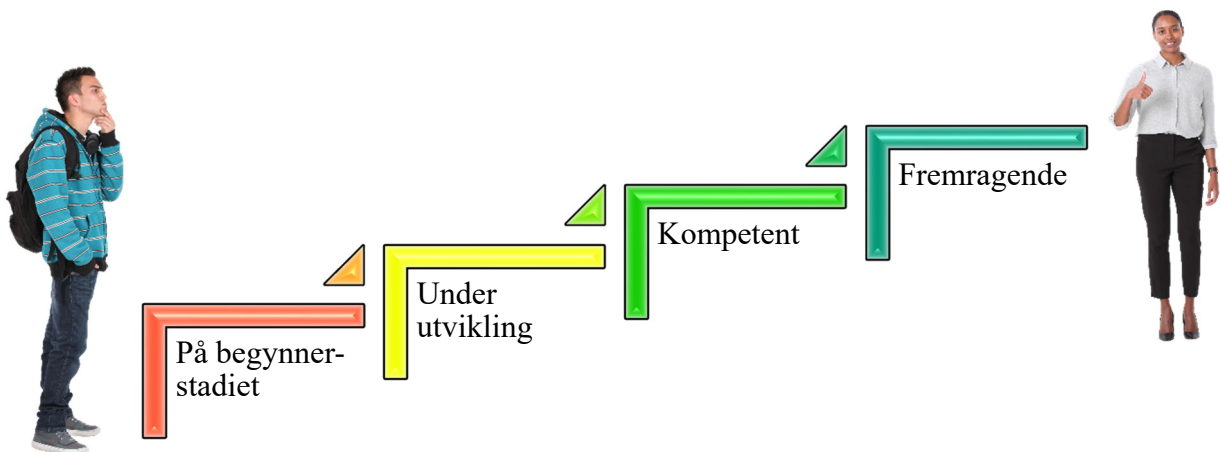
Vi har overordnede mål, trukket opp av læreplanverket og den overordnede delen av læreplanen, vi har mål for opplæringen i faget som er beskrevet i læreplanen og vi jobber med delmål, eller læringsmål, som er konkret knyttet til arbeidsprosessen og ofte knyttet til elevens nivå. Læringsmålene vi setter må være basert på yrkesfunksjoner som skal læres (Hiim & Hippe, 2009). Mesterlæretradisjonen, som interiøropplæringen er del av, kritiserer ifølge Hiim og Hippe, mål-middel-pedagogikken som tar utgangspunkt i en skarp, og kunstig inndeling av mål etter kunnskaper, ferdigheter og holdninger (2009, s. 67). Mål for yrkesopplæringen anbefales eventuelt å speile ulike nivåer av yrkeskompetanse, fra nybegynnerkompetanse til sluttkompetanse. I forkant av hver aksjon må vi sette mål for perioden i lys av funn fra foregående aksjon.

### 2.1.4 Vurdering

Vurdering av både portfolio og den yrkeskompetansen eleven dokumenterer i denne, skal være vurdering som, og for læring. Summativ vurdering av elevenes yrkeskompetanse kommer først til sommeren, når elevene skal ha standpunktvurdering i fagene. Samtidig skal elevene lære å vurdere egen læring før, underveis og etter opplæring. Dette er for å kunne identifisere behov for kompetanseutvikling. Vi må diskutere i prosjektgruppen, hvordan vi kan vurdere yrkeskompetanse i forbindelse med relevante yrkesoppgaver. Dette er i tråd med

vurdering som læring, der vurdering blir en del av yrkeskompetanseutviklingen, og ikke som noe som skjer ved siden av den. På den måten blir mappevurderingen del av elevenes lærekompetanseutvikling, ikke bare en vurdering av læring eller for læring. Min erfaring er at det kan ligge mye læring nettopp i disse faglige diskusjonene om vurdering av yrkeskompetanse.

Forholdet mellom summativ og formativ vurdering av arbeidet i mappene må avklares i elevgruppen. Elevene må vite hvilket arbeid som skal vurderes, når og hvordan og de må involveres i vurderingsarbeidet i tråd med prinsipper for god undervisningsvurdering i Vurdering for læring (VFL). Her foreligger det ingen fasit vi kan følge i prosjektet. Vurderingsarbeidet må planlegges og diskuteres i gruppen og justeres ved behov. I skolen har det de siste årene vært vanlig å diskutere kjennetegn på måloppnåelse. Inspirert av Fjørtoft, har jeg de siste årene valgt å beskrive disse som kjennetegn på yrkeskompetanse. Fjørtoft beskriver kompetanse fra begynnerstadiet og opp til fremragende kompetanse (2009).



Figur 1: Ulike stadier av kompetanse (Fjørtoft, 2009, s. 167)

Haaland deler inn i fire kompetansenivåer i et tilsvarende system og beskriver hvordan ulike yrkesoppgaver krever kompetanse på ulikt nivå (2018, s. 35). I en oppgave må du kunne mestre noe på et høyt nivå, mens kun et lavere kompetansenivå er nødvendig for å mestre en annen oppgave.

Samtaler om vurdering av yrkeskompetanse vil kunne gi nyttig empiri, som i sin tur blir styrende for prosjektets utvikling. I utgangspunktet er planen at elevene kun får vurdering *uten* karakter frem til jul, når de har krav på undervisningsvurdering *med* karakter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er for å prøve å få fokus bort fra karakterer, og over til

læring og utvikling av kompetanse. Dette skoleåret er det ikke mulig å trekke mappevurdering inn som eksamensordning, da denne allerede er satt regionalt og arbeid med mappevurdering i interiørfaget er nybrotsarbeid.

### 2.1.5 Innhold

Mål for opplæringen vil være førende for innholdet i hver aksjonsperiode. Noen rammer, som elevenes årsplan, vil ligge som førende for mer detaljert planlegging av innholdet i hver aksjonsperiode. Noen grove rammer for innhold er imidlertid satt allerede ved skolestart. Jeg vil prøve å bruke undervisningsprinsippene i MAKIS som retningslinjer i innholdsplanleggingen i hver aksjon. Undervisningsprinsippene MAKIS skal fremme god læring (Hiim & Hippe, 2009, s. 112).

M – Motivering

A – Aktivisering

K – Konkretisering

I – Individualisering

S - Samarbeid

### **Akademisk portfolio**

Elevene skal jobbe med å utvikle en akademisk portfolio i løpet av skoleåret. Denne vil fungere som en artefakt i forbindelse med mappevurderingen og vil fungere som kilde til empiri gjennom hele skoleåret. En tradisjonell akademisk portfolio i interiørfaget pleier å inneholde forside, en introduksjon til portfolioen, en CV, innholdsoversikt og portfolioens innhold i form av dokumentasjon på yrkeskompetanse og arbeid i designprosessen. Innholdet er en kombinasjon av små tekster, fotografier, tegninger, skisser og illustrasjoner. I dette prosjektet kommer jeg til å legge føringer for portfolioens innhold til å begynne med, for så å gradvis la elevene velge ut og supplere med innhold som dokumenterer deres yrkeskompetanse og yrkeskompetanseutvikling.

### **Prosjektarbeid**

Elevene er vant til, fra VG1 og VG2, å jobbe med problembaserte prosjektarbeid. Dette er en arbeidsform de møter på eksamen og som vi har erfart tidligere år at elevene lærer mye av. Et typiske prosjekt går ut på at elevene får et oppdrag av en kunde som har et problem. Både oppdrag, kunde, problem og tid og ressurser til rådighet beskrives i en oppgavetekst. Det er også spesifisert hvordan oppgaven bør løses, med hensyn til hva elevene skal eller bør gjøre og levere. Elevene får veiledning etter behov og ønske underveis i prosjektperioden. Planen er



at elevene skal jobbe med et prosjekt i hver aksjonsperiode og at prosjektene kan tilpasses elevenes faglige nivå og progresjon i løpet av skoleåret. Semesteroppgaven har tidligere år blitt gjennomført helt på slutten av skoleåret og vært årets største og mest komplekse prosjekt. Da skal elevene vise både bredde- og dybdekompetanse i faget. Semesteroppgaven har veid tungt i forbindelse med sluttvurdering i de to interiørfagene. Planen for dette skoleåret, er imidlertid at elevenes portfolio skal erstatte semesteroppgaven som tyngst veiende i forhold til standpunktvurdering, noe som forhåpentligvis vil gi et godt bilde av elevenes *helhetlige* yrkeskompetanse i interiørfagene.

### **Ekskursjoner**

I forbindelse med yrkesopplæringen er det viktig at elevene møter ulike deler av bransjen. Dette pleier vi å gjøre gjennom ulike ekskursjoner. Det hender vi også får bransjen inn til oss på skolen, men det er flere fordeler ved å møte bransjen ute. Det gir elevene et innblikk i flere aspekter ved yrket som ikke vil komme til syne på skolen. Elevene ser hvordan arbeidsplasser er utformet og hvordan yrkesutøvere forholder seg til hverandre, kunder og samarbeidsparter. Jeg tror også det gjør at elevene i større grad kan se sitt fremtidige selv, i rollen som profesjonell yrkesutøver. Planen for mappevurderingen er at elevene skal produsere mappebidrag i forbindelse med ekskursjoner. Jeg tror arbeid med mappebidragene kan igangsette refleksjoner rundt yrkesutøvelse hos elevene. Jeg ønsker også at elevene skal forstå hvordan profesjonelle interiørkonsulenter bruker bransjen i forbindelse med egen kompetanseutvikling, og begynne å bruke fagressursene som ligger tilgjengelig for dem.

### **Praksis**

Fra nyttår og frem til påske har elevene praksis som interiørkonsulenter to dager i uken i ulike lokale bedrifter. Vi har, tidligere år, hatt elevene ute hele uker, i to korte eller en lengere periode, men ser at vi «mister» dem litt dersom de kun er ute. Vi har opplevd at elevene har hatt utfordringer som det har tatt for lang tid før vi har klart å ta tak i. Vi har de siste årene hatt bedre erfaringer med at de er inne på skolen hver uke, både før og etter praksisdager. Da har vi kunnet snakke om elevenes erfaringer i bedrift, imens de enda er ferske. Det gir mulighet til å gi elevene støtte til å løse utfordringer selv. Erfaring tilsier at vi med dette unngår større, mer fastlåste konflikter som må løses av oss lærere. Vi har imidlertid, som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, hatt utfordringer i forbindelse med elevenes læringsutbytte i bedrift, noe vi kanskje kan finne bedre løsninger på, i forbindelse med mappevurderingen og elevenes dokumentasjon i portfolio. For enkelthetens skyld vil jeg

heretter referere til elevenes praksisperiode i bedrift, som elevenes *praksis*, og elevenes praktiske arbeid på skolen som praktisk arbeid.

### 2.1.6 Læreprosessen

Ifølge den didaktiske relasjonsmodellen må læreprosessen ses i sammenheng med de øvrige didaktiske kategoriene, som er gjennomgått grovt i dette kapitlet, og de sentrale yrkesfunksjonene som skal læres (Hiim & Hippe, 2009, s. 136). Mange av yrkesfunksjonene som skal læres vil være felles for hele gruppen. Et mål med dette aksjonsforskningsprosjektet og mappevurdering er at elevene skal bli i stand til selv å kunne vurdere behov for, planlegge, gjennomføre og dokumentere utvikling av yrkeskompetanse i forbindelse med yrkesoppgaver. Dette vil vi spesielt ha fokus på i forbindelse med elevenes yrkespraksis i bedrift og i forbindelse med ekskursjoner. At elevene er aktive i forbindelse med å vurdere læreprosessene vi bruker, og får være med på å påvirke disse, er viktig for å forankre dem i elevgruppen. Elevene har erfaring med å jobbe i designprosess i forbindelse med VG1 og VG2.

## 2.2 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gått igjennom grovplan for prosjektet. Jeg har gjort rede for didaktiske forutsetninger for prosjektet i tråd med Hiim og HIPPES yrkesdidaktiske relasjonsmodell.

### 3 Styringsdokumenter

I dette kapitlet vil vise hvordan styringsdokumenter kan belyse, legge føringer for eller rammer for dette aksjonsforskningsprosjektet, der formålet er å se på hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse i forbindelse med arbeids- og vurderingsmetoden mappevurdering.

Aksjonsforskningsprosjektet med mappevurdering vil i dette kapitlet dokumenteres å være i tråd med føringer i nasjonale, regionale og lokale styringsdokumenter. Det er også forankret i skolens ledelse.

#### 3.1 Opplæringsloven

Opplæringslovens formålsparagraf forteller hva som er opplæringens overordnede mål. Den er overordnet alle andre styringsdokumenter. Ifølge formålsparagrafen er det en del ting elevene skal mestre ved slutten av opplæringen. På VG3 er vi ved slutten av opplæringen og elevene skal, ifølge opplæringsloven, ha utviklet *«kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»*. De skal ha lært å *«tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst»* (1998).

Opplæringslovens §3-10 (1998), gjør rede for formålet med opplæringen i videregående skole og fastsetter en del rammer rundt opplæringen som skolen må følge. Opplæringsloven legger rammer for utforming av læreplanverket, som består av en overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. I dette prosjektet, der jeg skal undersøke hvordan elevene kan utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering, er Opplæringslovens §3-10 spesielt relevant. §3-10 omhandler undervisvurdering som en kontinuerlig prosess som i seg selv skal fremme læring og motivere de lærende. Dette ønsker jeg å oppnå med mappevurdering i interiøropplæringen.

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen i norsk skole. Hele læreplanverket må ses i sammenheng med opplæringsloven og dens formål. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

## 3.2 Overordnet del om kompetanse og dybdelæring

Kunnskapsdepartementet har ansvar for utforming av overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del av læreplanverket definerer Kunnskapsdepartementet hvordan kompetansebegrepet skal forstås:

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (2017)*

Med utgangspunkt i kompetansebegrepet, slik det er definert i Overordnet del av læreplanen, er det overordnede formålet med prosjektet å vurdere hvordan arbeid med mappevurdering kan bidra til at elevene utvikler yrkesfaglig kompetanse, i henhold til kompetansebegrepet. Kompetansebegrepet skal ses i sammenheng med dybdelæring, som kan forstås som;

*«det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019).*

I forbindelse med kompetansebegrepet og dybdelæring, er det fellestrekk som binder dem sammen. Kompetanse er å virkelig **forstå** noe, samt å **anvende kunnskaper og ferdigheter**. Dette oppnås først og fremst gjennom å **lære å lære** (utvikle læringsstrategier) og gjennom **refleksjon over egen læring** (Utdanningsdirektoratet, 2018). I prosjektet med mappevurdering er det et mål å legge til rette for dybdelæring.

I overordnet del av læreplanverket legges det til grunn fire prinsipper for læring, utvikling og danning. Disse skal bidra til at skolens danningsoppdrag og utdanningsoppdrag kan ses i sammenheng. Prinsippene omhandler utvikling av:

- 1) grunnleggende ferdigheter,
- 2) kompetanse i faget,
- 3) å lære å lære og
- 4) sosial læring og utvikling.

### 3.2.1 Grunnleggende ferdigheter

Kompetanseutvikling i grunnleggende ferdigheter er en viktig del av elevenes yrkeskompetanseutvikling og beskrives både i overordnet del av læreplanen og konkretiseres i interiørfagets læreplan. Disse ferdighetene er viktige redskaper for læring og forståelse i alle fag og lærere i alle fag skal støtte elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter. Det er et mål at mappevurdering skal bidra til en mer strukturert didaktisk oppfølging av elevenes utvikling innen disse ferdighetene med utgangspunkt i yrkesoppgaver. Jeg håper mappevurdering kan synliggjøre for elevene hvordan grunnleggende ferdigheter brukes i yrkesutøvelsen og motivere elevene til å jobbe for å utvikle egne grunnleggende ferdigheter. Jeg håper også at det kan hjelpe oss faglærere i arbeidet med vurdering *for* læring også av grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gode grunnleggende ferdigheter gir, ifølge Kompetanseutvalget, økt evne til omstilling (NOU 2020:2). Grunnleggende ferdigheter blir derfor viktig for at elevene skal kunne møte fremtidens kompetansebehov.

### 3.2.2 Å lære å lære

*«Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Utvikling av lærekompetanse, eller å lære å lære, handler om *«å bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et viktig mål med dette prosjektet er å undersøke, synliggjøre og forsøke å forstå hvordan, og om, mappevurdering kan brukes i arbeidet med å utvikle elevenes lærekompetanse. Det å vurdere hvilke lærestrategier elevene bruker i sin kompetanseutvikling er en forutsetning for å forstå hvordan elevene lærer og/eller ikke lærer. Når jeg skal belyse hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse i å lære å lære vil jeg lete etter informasjon sier noe om hvordan elevene:

- a) reflekterer over egen læring
- b) forstår sine egne læringsprosesser
- c) tilegner seg kunnskap på selvstendig vis

### 3.2.3 Sosial læring og utvikling

*«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig».*

*(Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Utvikling av yrkeskompetanse handler om å utvikle evne til refleksjon i forhold til hvilke forventninger som stilles til en profesjonell yrkesutøvers sosiale ferdigheter og kommuniserte holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskning viser at arbeidsgivere er mer opptatt av motivasjon, pålitelighet og ansvarsfølelse for jobben og arbeidsmiljøet, enn av karakterene elevene har fra utdanningssystemet (NOU 2020:2). Opplæringen bør derfor bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier som en yrkesutøver og interiørkonsulent forventes å inneha i forbindelse med utøvelsen av yrket. Ifølge elevenes læreplan i interiørfaget er det et mål at elevene skal kunne veilede kunder og samarbeide med kunder og andre samarbeidspartnere om utvikling av forslag til interiørløsninger (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det krever sosiale ferdigheter.

Kan arbeid med mappevurdering bidra til bevisstgjøring i forhold til hva slags sosialkompetanse en interiørkonsulent trenger i yrkesutøvelsen? Noe av den sosiale kompetansen bransjen forventet at en yrkesutøver skal inneha kommer til syne i stillingsannonser. Denne skjulte yrkeskompetansen kommer ofte for dårlig til syne i den formelle vurderingen av elevenes yrkeskompetanse, siden den er litt skjult i elevenes læreplaner. Men hvordan kan vi forvente at elevene utvikler kompetanse som ikke verbaliseres i opplæringen? Det er et mål at mappevurdering kan bidra til at denne «skjulte» kompetansen verbaliseres og synliggjøres, som en viktig del av elevenes yrkeskompetanse.

### 3.2.4 Kompetanse i faget

Elevenes kompetanse i faget er også et av overordnet dels fire prinsipper for læring, utvikling og danning. Overordnet del av læreplanen beskriver hvordan vi forstå kompetansebegrepet:

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2017).*

Overordnet del sier også at fag må ses i sammenheng med hverandre og i lys av resten av læreplanverket. Dette ligger til grunn for opplæringen i interiørfaget. Når det gjelder sluttvurdering av elevenes yrkeskompetanse er det kun kompetanse, som den er beskrevet i elevenes læreplan, som skal vurderes. Det legges imidlertid opp til at annen kompetanse, som sosial læring og utvikling, kan inngå som del av vurderingsarbeidet fordi denne ofte vil påvirke elevenes kompetanseutvikling i faget. I yrkesutdanningen er det ofte et fint skille mellom hva som kan karakteriseres som yrkeskompetanse i henhold til læreplanen og hva som må ligge som en mer generell vurdering av elevenes orden og atferd. St. meld. 30 peker på utfordringer med bruk av begrepet helhetlig kompetanse i forbindelse med vurdering. Det er viktig å ikke trekke inn vurdering av kompetanse som i større grad er knyttet til elevens orden og atferd enn yrkeskompetanse. Her må vi snakke om hva som vurderes å være elevenes personlige orden og hva som forventes av orden hos en profesjonell yrkesutøver, som del av dennes yrkeskompetanse. Utvikling av helhetlig yrkeskompetanse er sentral i forbindelse med yrkesopplæringen, og ikke til å komme utenom i dette prosjektet.

Elevenes kompetanse i faget beskrives i elevenes læreplan.

### 3.3 Programområde for interiør - Læreplan i felles programfag Vg3 (INT3-02)

Elevenes læreplan plasserer opplæringen i en samfunnskontekst. Den konkretiserer, sammen med den overordnede læreplanen skolens samfunnsmandat:

*Interiørkonsulenten arbeider med møbeldesign, interiør og design av rom.*

*Interiørfaget skal bidra til å dekke behov for innredning og styling av offentlige og private bygninger. Interiørfaget skal bidra til å utvikle og designe interiør- og romløsninger på grunnlag av kunnskap om estetikk, form og funksjon.*

*Opplæringen skal legge grunnlag for utvikling av interiør- og romløsninger i samarbeid med oppdragsgivere. Opplæringen skal også fremme forståelse for samspill mellom materialer, farger og gjenstander. Videre skal opplæringen bidra til å utvikle ferdigheter i tegning og bruk av redskaper i interiørfaget. Opplæringen skal også bidra til kunnskap om trender og stil- og kulturhistorie.*

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Med dette formålet synliggjøres skolens mandat for å dekke et behov samfunnet har for interiørkonsulenter. I elevenes læreplan for programfaget interiør, konkretiseres det hvordan grunnleggende ferdigheter skal forstås i faget:

*«Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i interiørfaget innebærer å bruke fagspråk i kommunikasjon med kunder, kollegaer, leverandører og andre samarbeidspartnere. Det innebærer videre å dokumentere og vurdere eget arbeid.*

*Å kunne lese i interiørfaget innebærer å forstå og anvende faglitteratur. Det innebærer også å bruke arbeidstegninger med tegn, symboler og beskrivelser.*

*Å kunne regne i interiørfaget innebærer å beregne kostnader, gjennomføre oppmålinger i rom og bruke målestokk.*

*Å kunne bruke digitale verktøy i interiørfaget innebærer å innhente informasjon og eksperimentere med form, farge og komposisjon. Det innebærer også å presentere og dokumentere eget arbeid.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

I forbindelse med mappevurderingen er det viktig å belyse hvordan elevene utvikler grunnleggende ferdigheter i henhold til læreplanen i faget.

Elevene har, som tidligere nevnt, bare kroppsøving og to programfag, interiørarbeid og presentasjon. I beskrivelsen av programfagene står en vag beskrivelse av hva programfagene innbefatter. Denne sier lite konkret om fagets yrkesfaglige innhold. Konkrete mål for hva elevene skal kunne etter VG3 er beskrevet i læreplanmålene. Læreplanen vi har i dag fungerer godt i forhold til utvikling av yrkeskompetanse. Selv om nye læreplaner er på vei inn i forbindelse med Fagfornyelsen, er det foreløpig lite som tyder på store endringer i forbindelse med læreplanen på VG3 i interiørfag. Målene for opplæringen er lite konkrete, men kan lett relateres til relevante yrkesoppgaver i interiørfaget. Målene åpner for at vi kan jobbe i tolkningsfellesskap og de kan løses på lavt og høyt yrkesfaglig nivå på ulike måter.



Det er spesielt noen læreplanmål er sentrale i forbindelse med mappevurderingen, men de aller fleste læreplanmålene kan tas i bruk av elevene. Her er de målene jeg tenker vi kan ta utgangspunkt i, i forbindelse med mappevurdering og utvikling av elevenes portfolio.

- bruke ulike mediekkanaler i markedsføring av interiørarbeid
- dokumentere og vurdere eget arbeid
- vise og forklare egen arbeidsprosess ved bruk av skisser, foto, digitale verktøy, tekst og illustrasjoner

*Fullført og bestått opplæring fører fram til yrkeskompetanse.*

*Yrkestittel er interiørkonsulent. (Utdanningsdirektoratet, 2006)*

### 3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg skrevet om viktige styringsdokumenter som er relevante for aksjonsforskningsprosjektet. Gjennomgang av disse styringsdokumentene har styrket min teori om at mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode i interiør opplæringen, kan bidra positivt til elevenes utvikling av helhetlig yrkeskompetanse, både i form av fagspesifikk kompetanse, grunnleggende ferdigheter, sosialkompetanse og lærekompetanse.

## 4 Teoretiske perspektiver

I dette prosjektet skal jeg forske sammen med en interiørklasse på hvordan mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode kan bidra til utvikling av elevenes yrkeskompetanse i interiørfaget. Målet med denne forskningen er å sette et kunnskapshull som finnes på dette feltet. Forskningen må bygges på en plattform av eksisterende kunnskap om feltet.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke teoretiske perspektiver jeg vil bruke som grunnlag for planlegging og gjennomføring av prosjektet. Det er skrevet mye om læring, om yrkesopplæringen på videregående skole (VGS) og om utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Her vil jeg raskt gjøre rede teori jeg har valgt å ta utgangspunkt i som styrende for dette aksjonsforskningsprosjektet. I den forbindelse er det interessant å se på hva som kan bidra til utvikling av yrkeskompetanse innenfor de rammebetingelsene styringsdokumentene setter. Jeg vil også se på teori som omhandler mappemetodikken. Jeg har dessverre ikke funnet teori som konkret omtaler bruk av mappevurdering i forbindelse med yrkesopplæringen på videregående skole.

### 4.1 Yrkesdidaktikk og elevenes læring

#### 4.1.1 Læring som en sosial aktivitet

Formålet med utprøving av mappevurdering som arbeids- og vurderingsform i interiørfaget er å undersøke hvordan denne pedagogiske metoden kan legge til rette for at elevene utvikler yrkeskompetanse.

Mye av yrkesutøvelsen i interiørfaget foregår i samhandling med andre. Med kunder, kollegaer, leverandører, håndverkere og andre samarbeidspartnere. Det er også gjennom samhandling med andre at mye av kompetanseutviklingen foregår i bransjen. Gjennom samtaler, diskusjoner, kurs, messer og digitale plattformer utvikler interiørkonsulentene egen kompetanse i tråd med markedet og yrkesoppgavene. Læringen foregår i en sosiokulturell ramme. Det er derfor viktig at elevene lærer seg å kommunisere med andre i forbindelse med yrkesopplæringen. Det er mange forhold som spiller inn på vår samhandlingskompetanse, som kulturell bakgrunn, språk, fordommer og erfaringer.

I dette prosjektet kommer jeg til å se på hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse i lys av teori fra Vygotsky, brødrene Dreyfus og Schön, som alle befinner seg innenfor den sosiokulturelle læringstradisjonen.

**Lev Vygotsky** var opptatt av det komplekse forholdet mellom læring og utvikling. Han var opptatt av at barn lærer lenge før det begynner på skolen og at all læring barn møter på skolen, derfor har en forhistorie (Vygotskij, 2006, s. 67). Han beskrev hvordan læring og barnets utvikling må ses som en helhet. Han beskrev barnets utvikling i tre soner, der den proksimale (nærmeste) utviklingssonen, er der barnet utvikler seg med hjelp fra andre. Jo lenger barnet beveger seg bort fra den aktuelle utviklingssonen, der barnet kan utvikle seg på egenhånd, jo mer støtte trenger barnet. Med riktig støtte i den proksimale utviklingssonen, mente Vygotsky at barnet kan utvikle seg utover dets naturlige utviklingsnivå. I ytterkant av barnets proksimale utviklingszone ligger grensen for potensielt utviklingsnivå. For å kunne bestemme barnets mentale utvikling, må både barnets aktuell og proksimal sone avklares. For Vygotsky var språket essensielt for at barnet skulle lære, fordi det brukes i kommunikasjon med den støtten det trenger i den proksimale utviklingssonen. I forbindelse med bruk av mappevurdering kan det være interessant og se på betydningen av mellommenneskelig kommunikasjon på elevenes utvikling.

Brødrene **Dreyfus og Dreyfus** beskriver yrkeskompetanseutvikling i syv stadier, fra nybegynner, til innovatør (Dreyfus & Dreyfus, 2003). I sin ferdighetsmodell, eller *The Skill model*, beskriver de hvordan mennesker utvikler kompetanse i forskjellige stadier. Dette er uavhengig av hva slags ferdigheter som skal utvikles. Nivåene brødrene beskriver er nybegynneren, avansert nybegynner, kompetent, kyndig, ekspert, mester og innovatør. De mener at de ulike nivåene har klare overganger, med unntak av det siste nivået, innovatøren. Brødrene har ikke klart å forstå hva som driver innovatøren. Ifølge Hubert Dreyfus, ser de ut til å tenke på en annen måte enn resten av oss, uten at han helt klarer å gripe tak i hvordan de utvikler ferdigheter. Han tror de i større grad enn andre, legger merke til *anomalier*. I det legger han at de legger merke til ting vi andre bare har vent oss til at er sånn, uten at vi egentlig trives med det. Dreyfus og Dreyfus ser at vi får større problemer med å beskrive det som foregår, jo bedre vi har tilegnet oss ferdigheter. Det å be en mester eller en ekspert forklare det de gjør, vil være å stykke det opp og kan sende den lærende tilbake til et lavere ferdighetsnivå. Intuisjon og erfaring er vanskelig å beskrive og kommer gjennom øvelse. Vi utvikler ferdigheter gjennom å erfare feil og suksess. I henhold til The Skill Model ligger vår historie og våre erfaringer til grunn for hvordan vi lærer.

Brødrene beskriver menneskers evne til å bruke sunn fornuft og intuisjon som enestående. Dette vil alltid skille mennesker fra maskiner og kunstig intelligens (AI) (Dreyfus & Dreyfus, 1988; Intelcom, 2018).

**Schön** er kjent for utvikling av begreper som viten-i-handling og refleksjon-i-handling i forbindelse med yrkesutøverens praksis og beskriver samspillet mellom tenkning, handling, refleksjon og læring. Han beskriver en taus kunnskap den profesjonelle yrkesutøveren sitter på som en viten-i-handling som, gjennom å sette ord på den, kan omgjøres til refleksjon-i-handling og over handling. Yrkesutøveren utvikler, ifølge Schön «skills» som hen benytter i yrkesutøvelsen. Schöns teori beskriver også læring i det profesjonelle praksisfellesskapet. (Schön, 1983, 2017). Jeg bruker Schöns optikk når jeg skal drøfte elevenes yrkeskompetanseutvikling gjennom arbeidet med mappevurdering. Schön beskriver dilemma som oppstår, dersom man skaper et skille mellom forskning og praksis. Han sier at en profesjonell utøver *kan* bli en reflekterende forsker i situasjoner som kjennetegnes av usikkerhet, manglende stabilitet, spesielle omstendigheter eller konflikter fordi yrkesutøveren i disse situasjonene blir forskningen yrkesutøverens praktiserende aktivitet. Forskningen skapes i en praksissituasjon, gjennomføres på stedet og fører til en umiddelbar handling (1983, s. 258).

Det er viktig å sette arbeidet med mappevurderingen inn i et læringsperspektiv fordi det kan hjelpe meg å identifisere hvordan elevene lærer i prosjektet. Ifølge den sosiokulturelle læringssynet, som står sentralt i yrkesopplæringen, foregår læring best i samspill med andre. Det må jeg ta hensyn til i forbindelse med mappevurderingen. Jeg kan legge til rette for at elevene kan samarbeide med lærerne, hverandre og andre, slik at de kan lære mer enn de vil klare på egenhånd. Sentralt i læringsarbeidet må det legges til rette for refleksjon

#### 4.1.2 Mesterlære

I den tradisjonelle mesterlæretradisjonen hadde pedagogikken liten plass og opplæringen handlet om faget, ikke den som skulle læte å utøve det. For å ivareta den lærende ble interiørutdanningen flyttet inn i klasserommet. Dagens yrkesutdanning får kritikk fra arbeidslivet for at kompetansen dagens fagarbeidere opparbeider seg gjennom opplæringen ikke er god nok til å tilfredsstillende arbeidslivets krav og for at elevene i liten grad har relevant yrkeskompetanse når de møter bransjen etter endt opplæring. Dette gjelder særlig i brede utdanningsløp (Hansen, Hoel & Haaland, 2015; Hiim, 2015).

Mesterlæretradisjonen har stått og står sterkt i mange av design- og håndverksfagene. Tradisjonen går kort ut på at en mester eller øvet yrkesutøver instruerer og at eleven/svennen/den øvende lærer gjennom utprøving under mesterens veiledning. De senere årene er det også kommet inn fokus på den elevens metarefleksjon i forhold til det som skal læres (Sylte, 2016, s. 40).

Mesterlæren som læringsprinsipp i dag skiller litt fra mesterlæretradisjonen, ved at den foregår mer som et læringspartnerskap. Mesterlæren, og «mesterlæreren», må i dag forholde seg til hva som best kan fremme læring eller kompetanseutvikling ut fra de sosiale, relasjonelle og organisatoriske rammene man har til rådighet i læresituasjonen. Mesterlæren setter standarder som sosiale situasjoner og organisasjoner kan måles etter. For det første dreier mesterlæren i dag om læring under veiledning i praksissammenhenger som en samtale mellom en mester i sitt yrke og en lærling. For det andre handler den om at mesteren er et praktisk forbilde i læresituasjonen, per definisjon en kyndig utøver av det som skal innøves eller læres (Eikeland, Hiim & Schwencke, 2015, s. 18).

På skolen vil ofte en yrkesfaglærer fungere som mesteren, men opplæringen på VG3 foregår også i bransjen. I praksisperioder flyttes opplæringen ut i bedrifter, elevene møter bransjen på ulike ekskursjoner og representanter fra bransjen inviteres inn på skolen. Da trår ofte læreren til side som mester og overlater arenaen til representanter for bransjen som ofte er eksperter i sitt segment. Denne prosessen beskriver Dreyfus og Dreyfus i forbindelse av fem stadier for ferdighetstilegnelse, fra nybegynner til ekspert (2012).

Yrkesutdanningen på skolen og yrkesutdanning i bedrift har ulike styrker og svakheter, men brukt riktig kan en kombinasjon av disse opplæringsarenaene legge til rette for god fagopplæring (Billett, 2014; Nielsen & Kvale, 2003, s. 322-334). Mesterlæren ligger tett opp til den yrkesopplæringen interiørelevne møter hos oss og vil derfor være interessant å se på i forhold til dette prosjektet.

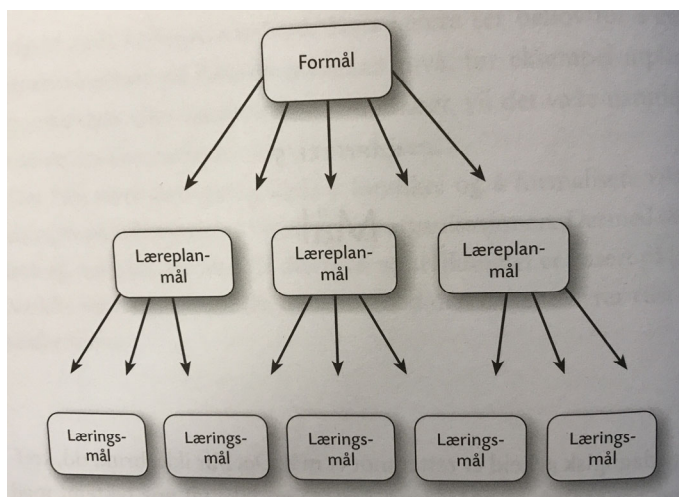
#### 4.1.3 Helhetlig og relevant yrkesutdanning

Hiim trekker frem strukturelle og organisatoriske hindringer for relevant yrkesutdanning. Hun skriver at *«En kjerne i disse utfordringene handler om at elevene ikke får arbeidslivspraksis og begynneropplæring i valgt yrke, og at yrkesorienteringen er mangelfull, og at innhold og oppgaver i felles programfag og fellesfag er lite erfaringsbasert og knyttet til elevenes yrkesinteresser.»* (Hiim, 2013, s. 348). Som organisatoriske løsninger peker hun på disse, som viktige:

1. Å sikre rett til arbeidslivspraksis å styrke samarbeid skole og arbeidsliv
2. Å endre oppsplitting i læreplaner for felles programfag.
3. Føringer om å forankre innhold i felles programfag i elevenes valgte yrker.
4. Å styrke yrkesfag yrkesfaglig breddekompetanse i lærerteamene.
5. Læreplaner i fellesfag basert på kunnskapsbehov i ulike utdanningsprogram og yrker.
6. Å styrke fellesfaglærernes og lærerutdanneres kunnskap om yrkesfag.
7. Å formaliserer rammer som handler om grunnleggende forutsetninger for relevant utdanning.

Ifølge Hiim er det et stort behov for forskning og utvikling innen yrkesutdanningen. Selv om mappevurdering ikke løser organisatoriske utfordringer som disse, kan forskningen likevel være med på å synliggjøre hvor viktig det er å få på plass noe av dette på et høyere nivå. Yrkesutdanningens lave status gjenspeiler seg på manglende forskning i feltet, mener hun. Hun trekker blant annet frem behov for forskning på forholdet mellom læring i skole og læring i bedrift. Dette er et forhold jeg ønsker å belyse gjennom dette prosjektet.

Hiim og Hippe er kjent for den didaktiske relasjonsmodellen og er engasjert i relasjonen mellom didaktisk planlegging og praktisk gjennomføring av yrkesopplæringen, der hun mener at relevante yrkesoppgaver må stå i sentrum for opplæringen. Hun er opptatt av at opplæringen må legge til rette for det hun beskriver som *helhetlig* yrkeskompetanse og hvordan vi kan gjenkjenne og vurdere helhetlig. Dette kan være aktuelt i forbindelse med tilrettelegging for læring gjennom mappevurdering. I en artikkel hun publiserte i 2020 har hun sett på ulike teoretiske tilnærminger til vurdering av yrkesfaglig kunnskap og kompetanse (2020). Hiim er kritisk til mål-middel pedagogikken som har preget yrkesopplæringen siden innføringen av Kunnskapsløftet. Pedagogikken stykker opp målene i nivåer og kjennetegn på måloppnåelse og fungerer dårlig i en yrkesutdanningen, der målet må være utvikling av *helhetlig* yrkeskompetanse. En oppstyking av mål i ferdighet, kunnskaper og holdninger, bidrar til en fragmentering av yrkeskunnskapen. Sett ut fra en mesterlærere tradisjon, skriver Hiim og Hippe at det er hensiktsmessig at målene gir uttrykk for elevenes sluttkompetanse, og at denne eventuelt kan gjenspeile nivåer fra begynnerkompetanse til avsluttende kompetanse (2009, s. 73). Dette illustreres gjennom figuren på neste side, der opplæringen stykkes opp og hindrer vurdering av helhetlig yrkeskompetanse.



Figur 2: «Målhierarkiet» (Hiim, 2010, s. 64)

Det er hensiktsmessig at vi diskuterer opplæringens mål i deltagergruppen, og sammen reflekterer over læringsmål i forhold til formålet for opplæringen. Både opplæringens formål og læreplanmålene i interiørfagene er vide, og læringsmålene må relateres til læreplanmål og de konkrete yrkesoppgavene elevene skal jobbe med i aksjonsperioden. Elevene bør selv være med på å formulere individuelle læringsmål og kjennetegn på når målet er nådd.

Yrkesrelaterte oppgaver som er åpne i formen vil, i henhold til Hiim og Hippe (2001, s. 296) invitere til refleksjon, systematisk vurdering og ny utprøving. Dette er også et viktig prinsipp i forbindelse med mappevurdering. Mappevurdering er en arbeidsform der elevene kan velge og utvikle kompetanse de trenger i sin yrkesutøvelse. Portfolio er en hensiktsmessig måte å markedsføre eget arbeid på, som er mye brukt innen kunst- og designfagene. Utvikling av mappene/Portfolio er derfor også en yrkesrelevant kompetanse i seg selv, som markedsføring av og dokumentasjon på eget arbeid. Dette er to sentrale kompetansemål fra elevenes læreplan i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006).

*Helhetlig yrkeskompetanse* innbefatter både fagspesifikk kompetanse, nøkkelkompetanse og danning (Sylte, 2016). Yrkeskompetansen innbefatter evne til å arbeide i tråd med bransjens og samfunnets behov på en bærekraftig måte, evne til å utføre faglig arbeid effektivt og på et høyt nivå, forklare arbeidsprosessene, reflektere over, kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse i tråd med utviklingen i yrkesfaget og samfunnsutviklingen (Haaland, 2018). Utvikling av en *helhetlig* yrkeskompetanse innbefatter også erfaring med, og refleksjon over taus kunnskap. Taus kunnskap beskrives av Sylte som kunnskap som ikke kan formuleres fullstendig i språklig form. Den assosieres ofte med erfaringslæring og praksisbasert læring og er en kunnskap elevene kan få erfaring med i møter med bransjen. Taus kunnskap utvikles

ofte gjennom erfaring og brukes intuitivt og situasjonsbetinget ut fra konteksten (Sylte, 2016). Dette er i tråd med Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell. Ifølge dem er mye av kunnskapen som utvikles på høyere ferdighetsnivå taus (Dreyfus & Dreyfus, 2003).

### **Grunnleggende ferdigheter i interiørfaget**

Som nevnt i forrige kapittel, skal elevene utvikle grunnleggende ferdigheter i interiørfaget. Hiim kritiserer Schön for å være uklar i forhold til hvilken rolle tradisjonelle teoretiske disipliner spiller på utvikling av yrkesteori (Hiim, 2013, s. 66). Hun peker på nødvendigheten av å utvikle yrkesteori fra praksis. Videre sier hun at yrkesteori er en forutsetning for å kunne kommunisere om utvikling og endring. Med yrkesteori mener hun i denne forbindelsen et felles fagspråk og faglige begrunnelser. Dette er det viktig at elevene lærer gjennom interiøropplæringen. Kan mappevurdering bidra til at elevene utvikler fagspråk og begrunner faglig?

Halvorsen stiller spørsmål om hvorvidt språkopplæringen ivaretas godt nok for minoritetsspråklige på skolen. Hun sier at «Valg av metodene og didaktiske tilrettelegginger vil ha stor betydning for utvikling av basisferdighetene» (E. B. Halvorsen, 2006). Vi har vanligvis en eller flere minoritetsspråklige elever på VG3, så det er viktig å vurdere om arbeidet med mappevurderingen må justeres eller tilrettelegges spesielt for denne elevgruppen eller om mappevurderingens form i seg selv ivaretar denne elevgruppens spesielle behov.

### **Å lære å lære i yrkesfag**

Å lære å lære er en forutsetning for at elevene skal kunne fortsette å utvikle egen kompetanse også etter at de er ferdige på skolen. I den forbindelsen er det å utvikle evne til refleksjon og metakognisjon viktig. Overordnet del av læreplanverket sier at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne legge til rette for at elevene kan lære å lære i forbindelse med mappevurderingen har jeg sett litt på teori som viser hvordan opplæringen kan styrke elevenes evne til å lære.

Watne Kristiansen og Eggen (2014) beskriver vurdering som skapende læring. Ifølge dem er vurdering *som* læring er en type vurderingspraksis som fremdeles er i en utviklingsfase.

Vurdering *som* læring er kontekstavhengig og bundet opp til de oppgaver og hendelser som finner sted i undervisningssituasjoner. Virkemidler som egenvurdering, hverandrevurdering og tilbakemeldinger trekkes frem som viktige faktorer, som kan bidra til at elevene får større forståelse for egen læring og læreprosess. De beskriver mapper som «en intellektuell ressurs i



læreprosessen» og «et medierende verktøy for læring, både gjennom elevenes prosess med selve mappe, samt vurdering av mappe i etterkant» (Watne Kristiansen & Eggen, 2014, s. 90).

Ifølge Slemmen (2015) er det viktig å finne frem til gode spørsmål som bidrar til å fremme refleksjon hos elevene. I den forbindelse er det viktig at elevene får tid til å reflektere over svarene. Hun refererer til flere metoder som fremmer vurdering *for* læring. Ifølge Slemmen kan spesielt tre kilder være effektive i å skaffe lærer bevis for elevenes læring over tid; Observasjon, elevarbeid og dialog. Disse har jeg brukt i dette aksjonsforskningsprosjektet.



Figur 3: Tre kilder til bevis for læring. (Slemmen, 2015, s. 56).

Selvstendig faglig vurderingsevne er også ifølge Hiim og Hippe, en viktig side ved yrkesfaglig kompetanse (2009). De trekker frem bruk av mapper som en arbeids- og vurderingsform som forutsetter at arbeidet elevene gjør vurderes underveis i opplæringen for at den skal være til hjelp for eleven i læringsarbeidet. Hiim og Hippe har skrevet en del om at vurdering av yrkeskunnskap må innbefatte både vurdering av praktisk-teoretisk kunnskap, av yrkesutøvelsen, begrunnelsesaspektet og yrkesetiske sider i forbindelse med ulike former for yrkesoppgaver (Hiim & Hippe, 2009, s. 124-127). De setter søkelys på disharmonien mellom arbeidslivets og høyere utdannings krav til graderte karakterer og hensynet til enkeltelevers utvikling.

Elevene som kommer fra VG2 er vant til å få karakterer på alle arbeider de produserer, så jeg var litt spent på hvordan de vil reagere på å gå over til vurdering uten karakterer helt frem til jul. Jeg håpet dette kunne bidra til at elevenes fokus flyttet fra karakterer, og over på vurdering for læring av yrkeskompetanse i forbindelse med mappevurderingen.

## 4.2 Mappemetodikk - som arbeids- og vurderingsmetode

I forbindelse med utvikling av mappemetodikken, har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori fra Ellmin og Dysthe.

**Ellmin** beskriver mappemetodikk som en arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte (2000). Han beskriver hvordan læreren endrer tilnærming til lærestoffet og hvordan elevene i større grad får kontroll over og ansvar for egen læring, gjennom mappemetoden. I prosessen med å utvikle mappemetodikken peker Ellmin på at både elever og lærere trenger støtte. Elevene i form av støtte og kyndig veiledning fra sine lærere, læreren i form av ressurser og støtte fra skoleledelsen til å prøve ut og utvikle nye hjelpemidler, arbeidsmåter og arbeidsformer.

Dysthe har skrevet om hvordan mappevurdering kan gjennomføres, rent praktisk, dog ikke i tilknytning til yrkesopplæringen. Hun peker blant annet på ulike dilemmaer som lærer må forholde seg til, som ikke har faste svar og som må drøftes kontinuerlig for å kunne skape en god balanse i opplæringen.

- 1) Individuelt arbeid - fellesskap
- 2) Produkt - prosess
- 3) Egenvurdering - andres vurdering
- 4) Elevenes eierforhold til mappen – standardisering
- 5) Sette egne læringsmål – overta andres
- 6) Frihet – styring
- 7) Kontroll – støtte

(Dysthe, 2007)

Dette er dilemmaer som jeg vil møte på i forskningsprosjektet og som jeg må ta stilling til. Her er det også viktig at elevenes stemmer, som prosjektdeltagere, høres og vektlegges.

Flere har skrevet om bruk av mappevurdering, spesielt i tilknytning til høyere utdanning. Sammen med Engelsen har Dysthe beskrevet ulike perspektiver på, og erfaringer med bruk av mappevurdering (2003). Også Wittek har samlet eksempler på bruk av mappevurdering fra høyere utdanning, nærmere bestemt Universitet i Oslo. Hun trekker frem mappevurdering som en pedagogisk metode som er kommet for å bli i høyere utdanning og betegner metoden som «det alle snakker om» (Wittek, 2003).

Bruk av mapper i høyere utdanning synes å ha større overføringsverdi til yrkesopplæringen enn bruk av mappevurdering på grunnskolen, der mye av litteraturen i større grad omhandler

mer teoretiske skolefag. I høyere utdanning er man mer fokusert på yrkeskompetansen som skal utvikles, i større grad enn en mer allmenn og generell kompetanse. I yrkesopplæringen i interiørfag er kontakt med bransjen en viktig del av opplæringen som skal innlemmes i mappevurderingen. Jeg ser et behov for forskning på feltet som kan gi økt kunnskap om dette.

Inglar trekker frem mappevurdering som en god metode å bruke i forbindelse med utvikling av kyndighet i forhold til det å kunne utøve et yrke (Inglar, 2015, s. 20), imens Wølner tar i bruk begrepet *porteføljemetodikk* fordi han mener mappevurdering blir for snevert i forhold til intensjonen bak metoden og fordi vurdering ofte assosieres med den summative vurderingen av elevenes kompetanse, noe som bare er en side av metoden (2009). I boken *Mappevurdering – av og for læring* (Taasen et al., 2004) brukes begrepet *akademisk mappevurdering* om mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode for å fremme læring og utvikling, som et sidestykke til mappevurdering til bruk i summativ vurdering av elevenes kompetanse og kompetanseutvikling og til eksamen.

Det er denne formen for mappevurdering, som arbeidsform, vurderingsform, tenkemåte og didaktisk arbeids- og vurderingsmetode for utvikling av yrkeskompetanse, jeg velger å referere til når jeg bruker begrepet mappevurdering. I forbindelse med dette prosjektet er det elevenes *utvikling* av yrkeskompetanse som vil være i fokus.

### 4.3 Tidligere forskning

Formålet med all forskning er å skape ny kunnskap eller belyse kunnskap en ny måte. Det er derfor viktig å se på tidligere forskning som allerede er gjort i feltet, og som kan bidra til å belyse min problemstilling. Før jeg gikk i gang med aksjonsforskningen måtte jeg derfor sette meg inn i hva som allerede var gjort av forskning i feltet.

Søk i Oria på artikler om Mappevurdering ga meg 12 treff, Mappevurdering+ yrkesfag ga 7 treff, Mappevurdering+ yrkeskompetanse ga 4 treff. Søk på mappevurdering i idunn ga meg 55 treff. Søk hos FAFO ga meg 38 treff. Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som sier noe om *hvordan* elever utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurdering, bare generelt at elever gjør det. Jeg vil likevel trekke frem noe forskning som er gjort i forbindelse med mappevurdering;

Mappevurdering syntes, ifølge NIFU, å bidra til systematisk selvrefleksjon i forbindelse med opplæring i bedrift (NIFU, 2015). De peker også på at mappevurdering synes å ha en positiv effekt på lærebedriftens læringsmiljø. Rapporten omhandler opplæring i forbindelse med

fagopplæringen. Dette er imidlertid også interessant å se på i forbindelse med elevenes praksisperioder, der opplæringen flyttes ut i bedrifter to dager i uken.

Opsum har forsket på lærerens opplevelser i forbindelse med mappevurdering (2002) og skrevet en masteroppgave om det. Hennes undersøkelser dreier seg om mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode ved en barneskole i Sverige. Mål med oppgaven var å samle informasjon om elevenes prestasjoner «på bredest mulig grunnlag». Hun fant blant annet ut at læres vektlegging på språket var viktig. At lærer og elev utviklet kunnskapsrelasjoner fordi samspillet dreier seg om kunnskap, fag, læreprosess og kunnskapsbygging. Hun fant også ut at læringsformen ga læreren mulighet til å utvikle undervisningsformer som ga alle elever, uavhengig av forutsetninger, mulighet til å utvikle seg. Dette kan kobles mot at mappevurdering kan være positivt for elever med lav kompetanse i norsk språk. Det er interessant å se på hennes erfaringer med bruk av mappevurdering på barneskolen, selv om mitt prosjekt foregår på videregående skolen, i yrkesfag og inkluderer læring i interiørbransjen. Selv om oppgaven hennes ikke er fagfellevurdert, er det interessant for meg å se på denne fordi den har en del likhetstrekk til det jeg vil jobbe med, med eldre elever i yrkesutdanningen.

Akre (2013) beskriver bruk av mapper og mappevurdering i kunstfag, men da som en mappe der alle faser i designprosessen er dokumentert i et dokument. Dette prosjektet handler om arbeids- og vurderingsformen mappevurdering som et redskap til utvikling av kompetanse, ikke bare til vurdering av kompetanse.

Witteks artikkel «Pedagogiske redskaper og studenters læring» (2008), belyser forholdet mellom studenters læring og bruk av pedagogiske redskaper. Ifølge henne konkluderer en overveldende mengde forsknings- og evalueringsstudier med at arbeid med mappe som redskap for læring og vurdering stimulerer læring. Arbeid med mappe bidrar til motivasjon og evne til å ta egne beslutninger, det gir eierskap til faget, stimulerer refleksjon og evne til vitenskapelig tenking. Dette er kompetanse også grunnskolen har som mål at elevene skal utvikle gjennom undervisningen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Wittek trekker frem at det er behov for mer nyansert forskning på feltet. Selv om hun viser til forskningsresultater som tyder på en klar årsakssammenheng mellom studenters læring og arbeid med mapper, er det fremdeles forsket for lite på hva i arbeidet med mapper som bidrar til studentenes læring. Hun sier ikke om hva slags læring som stimuleres gjennom mappevurderingen eller om dette er knyttet til yrkesopplæring eller mer opplæring i mer teoretiske fag.

Monsen har skrevet om et forsøk gjort ved noen videregående skoler i Oppland, der de erfarte positive erfaringer med mappevurdering som vurderingsform i stedet for eksamen (2007). Forsøket viste at «flertallet av både lærere og elever gir positive tilbakemeldinger og mener bl.a. at mappevurdering er en vurderingsform det bør arbeides videre med og som de mener kan bidra til et bedre læringsmiljø og bedre læringsresultater».

Allern har skrevet en artikkel om systemiske utfordringer knyttet til innovasjon av nye undervisningsformer, som mappevurdering, i et organisasjonsperspektiv. Hun skriver også litt om tradisjoner rundt bruk av mappevurdering nasjonalt og internasjonalt (2007). Allern peker på noen utfordringer implementering av mappevurdering kan medføre, og debatterer om dette kan kalles innovasjon eller ikke. Hun mener det er avhengig av gjennomføringsgraden av metoden.

#### 4.4 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg sett tidligere forskning som er gjennomført i forbindelse med mappevurdering i yrkesopplæringen. Gjennomgangen viser at det er et kunnskapshull i forhold til hvordan bruk av mappevurdering kan bidra til utvikling av yrkeskompetanse i interiørfaget og at det generelt sett er forsket lite på bruk av mappevurdering i yrkesopplæringen på videregående skole. Forskning jeg har funnet, kan likevel synes å ha en viss overføringsverdi til min problemstilling, spesielt hvis den ses samlet. Grunnet oppgavens omfang må jeg avgrense dette prosjektet til undersøkelser i forbindelse med yrkesopplæringen i en VG3 interiørklasse gjennom et skoleår, men prosjektet mitt vil også forhåpentligvis ha en overføringsverdi og nytteverdi også til andre yrkesutdanningsprogram på videregående skole og bidra til vitenskap som kan tette kunnskapshuller i det yrkespedagogiske feltet.

Styringsdokumentene, forskningen og teorien jeg har funnet tar tak i mappevurdering og helhetlig yrkeskompetanseutvikling i videregående opplæring opp, men ikke i forbindelse med den formen for opplæring som vi har i interiørfaget, der opplæringen bærer preg av en kompleks kombinasjon av praktisk og teoretisk kompetanseutvikling på mange opplæringsarenaer. Likevel er det mange aspekter som belyses som sannsynligvis vil ha stor overføringsverdi i forbindelse med å kunne belyse min problemstilling og være nyttige å kunne trekke inn i drøfting av funn fra empiriske undersøkelser i prosjektet.

## 4.5 Mappevurdering og «Vurdering for læring»

Regjeringen nedsatte i 2001 utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Utvalget, ledet av Astrid Søggen, leverte i 2003 sin NOU; I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (NOU 2003: 16). Denne trekker frem flere fordeler og utfordringer knyttet til bruk av mappevurdering i grunnopplæringen, men går inn for en anbefaling om at mappevurdering bør være en del av vurderingssystemet i opplæringen. De fleste høringsinstanser er positive til bruk av mappevurdering i grunnskolen i forbindelse med standpunktvurdering og lokalt gitt eksamen, men at en forutsetning for bruk av mappevurdering er at elevene får vurdering underveis (Kunnskapsdepartementet, 2003). Ifølge St. meld. Nr. 21 – Fullføringsreformen, skal underveisvurdering være en integrert del av opplæringen. Med dette skal misforståelsen om at eleven skal utsettes for stadige og isolerte testsituasjoner erstattes med at læringsfremmende vurdering integreres i opplæringen (Kunnskapedepartementet, 2021).

Vurdering for læring (VFL) har siden 2010 vært en nasjonal satsning som har hatt som mål å fremme god vurderingspraksis i skolen og flytte fokus fra vurdering som en ren summativ praksis til noe som først og fremst skal bidra til å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Skoleåret 2019-20 var VFL videreført som et særskilt satsningsområde både regionalt i Akershus Fylkeskommune, nå Viken, og lokalt hos oss på skolen. I forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet vil prinsipper for VFL spille en viktig rolle. Dette er en arbeidsmåte vi har forsøkt å undervise i henhold til i flere år, spesielt etter et studie jeg tok i vurdering for og som læring ved Høgskolen i Sørøst-Norge for noen år siden. Vurdering for læring vektlegger at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Om standpunktvurdering i fag sier Stortingsmelding 28 at:

*«Elevers kompetanse skal vurderes på et så bredt grunnlag som mulig. Kompetansemålene skal ses i sammenheng, og det er ikke anledning til å vurdere kompetansen bare på grunnlag av noen utvalgte kompetansemål. Eleven skal også få vist sin kompetanse i ulike sammenhenger» (2015-2016).*

Videre heter det at «Metakognisjon, refleksjon over sin egen læring og evne til egenvurdering henger tett sammen». Mappevurdering kan bidra både til at elevene får vurdert sin fagkompetanse i flere ulike sammenhenger enn de gjør i dag, og til at de blir mer bevisst egen læring.

## 5 Forskningstilnærming og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne valget av yrkesdidaktisk aksjonsforskning som forskningstilnærmingen i prosjektet. Jeg vil vise hvordan jeg metodisk har gått frem for å innhente data som kan belyse hvordan mappevurdering kan bidra til utvikling av elevenes helhetlige yrkeskompetanse i interiørfaget og hvordan empirisk data er analysert og fortolket.

Jeg vil beskrive hvilken rolle elevene har hatt, både som deltagere og informanter i prosjektet og etiske betraktninger i forbindelse med elevenes rolle.

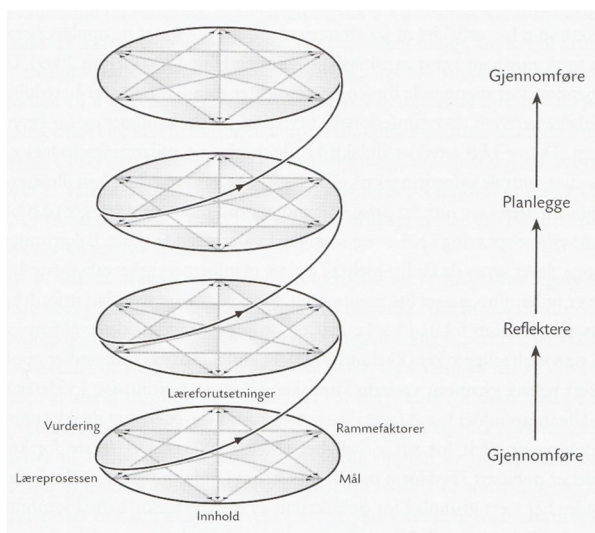
Til slutt vil jeg diskutere hvordan gyldighet, pålitelighet og forskningsetikk er ivaretatt i prosjektet.

### 5.1 Aksjonsforskning

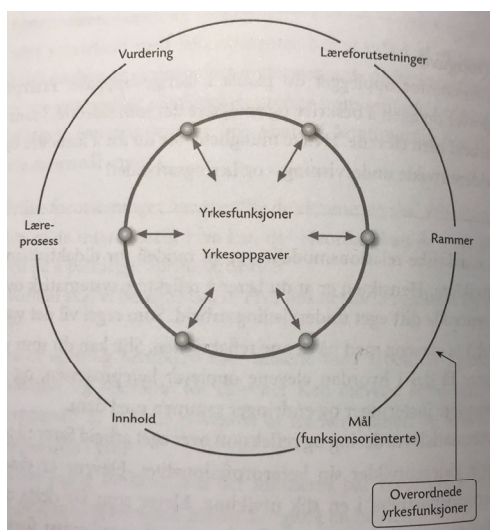
Pedagogisk aksjonsforskning brukes mye i lærerforskningen. Den har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv. Ifølge Hiim er lærerforskningens hensikt (...) ikke å produsere en form for viten overordnet handling, men å beskrive og vise eksempler på handling og refleksjon (2010, s. 23).

I dette prosjektet har jeg valgt å planlegge aksjonsforskningen i henhold til Hiim & HIPPES yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (2009), fordi modellen er et godt verktøy i undervisningsplanlegging og bidrar til at både helheten og de ulike delene i undervisningen ivaretas. Modellen er et praktisk anvendbart verktøy som vi allerede bruker mye i undervisningsplanleggingen på skolen. I den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen planlegges undervisning rundt relevante yrkesoppgaver. Det utvikles grovplaner for hver aksjonsperiode i henhold til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. Dette gir en oversikt over vesentlige forhold ved opplæringen som må ivaretas. En grovplan for hver periode skal forankres hos prosjektets deltagere og etterfølges av en gjennomføringsperiode. Gjennomføringsperioden inkluderer ulike delplaner som justeres ved behov underveis. I forbindelse med hver aksjon, samles det inn data via deltagende observasjon, vurdering av elevenes portfolioer og semistrukturerte intervjuer. Funn fra datainnsamlingen vil brukes til å justere planer og innføre tiltak i forbindelse med neste aksjon.





Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen som en aksjonsforskningsmodell (Hiim & Hippe, 2009, s. 200)



Figur 5: Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009, s. 132)

## 5.2 Forskerens sannhetsforpliktelse

Til grunn for utvikling av samfunnsvitenskap gjennom forskning peker Grønmo (2004) på tre viktige overordnede prinsipper som må være til stede i forskningen:

### 1) Sannhet må ha overordnet verdi.

Dette er et *ontologisk* prinsipp. I dette ligger det at jeg som forsker alltid skal etterstrebe at den informasjonen jeg baserer forskningen på, skal være mest mulig sann. Det er imidlertid ikke gitt at det finnes noen endelig sannhet. Gitt andre situasjoner, kontekster og i lys av ny innsikt må sannheter revurderes. Som samfunnsforsker må jeg derfor være kritisk, både til

egen og andres forskning. Bak ontologien ligger en filosofi om at det ikke er gitt at det vi observerer, tenker eller sier, faktisk finnes. Ontologien åpner for at informasjon fortolkes og ikke nødvendigvis er sann (Duenger Bøhn, 2020).

## 2) Sannheten som presenteres må være teoretisk, metodologisk og kontekstuell forankret.

Dette er et *epistemologisk* (erkjennelsesteoretisk) prinsipp og betyr i praksis at jeg som forsker må gjøre rede for, ikke bare forskningsfunn, men rapportere om teoretiske prinsipper for undersøkelsene, metodene som er brukt til å innhente informasjonen og kontekstuelle betingelser rundt forskningen. Ordet epistemologi kommer fra de greske ordene epistêmê og logos og kan oversettes som læren om kunnskap og innsikt (Holmen, 2019).

## 3) Vurderinger av sannhet bygger på rasjonelle og logiske kriterier.

Dette er et *metodisk* prinsipp fordi det dreier seg om *fremgangsmåten* som benyttes i forskningen. Metodene jeg benytter meg av i datainnsamlingen må bygge på en mer allmenn, felles forståelse for, og gitte kriterier for hvordan den skal brukes. Jeg har i dette prosjektet til støtte meg på teori fra Grønmo og Kvale og Brinkmann om forskningsmetoder i forbindelse med datainnsamlingen.

## 5.3 Metodetriangulering

Ifølge Grønmo er metodetriangulering hensiktsmessig å benytte seg av der samfunnsforhold er komplekse og mangeartede, noe jeg vil si at mappevurdering i yrkesopplæringen er. Kombinasjon av ulike data og metoder kan, ifølge Grønmo, gi mulighet for teorimangfold, styrke tilliten til metoder og analysematerialer og danne grunnlag for faglig fornyelse (2004, s. 68). Jeg har derfor valgt å benytte meg av en metodetriangulering med kvantitative metoder for å belyse hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurderingen. Gjennom hele prosjektet er det behovet for informasjon som har bestemt metoden for å innhente den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 339). Jeg har benyttet meg hovedsakelig av Grønmo (2004) og Kvale & Brinkmann (2015) når jeg lest teori om metode og datainnsamling. Det har, gjennom hele prosjektet, vært informasjonsbehovet som har styrt metodene som er brukt.

### 5.3.1 Kvalitative metoder

Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Det er viktig at målet går foran metoden i forskning og at valg av metode styres av informasjonsbehovet. I forskning skiller det ofte mellom produksjon av kvalitative og

kvantitative data. Kort sagt kan man si at kvantitative data ofte kan uttrykkes i form av tall eller mengde, mens kvalitative data ikke kan uttrykkes på denne måten.

I motsetning til kvantitativ forskning, som produserer funn som tall eller mengder, produserer kvalitativ forskning funn som beskriver noe. I kvalitative undersøkelser ligger det også en større fleksibilitet i å la opplegget endre seg i løpet av datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Dette har vært hensiktsmessig i dette prosjektet, slik at datainnsamlingen kunne tilpasses behovet for informasjon etter hvert som aksjonsforskningen utviklet seg. Opplegget kan i kvalitative undersøkelser også i større grad enn i kvantitative undersøkelser, tilpasses enhetene som undersøkes (Grønmo, 2004, s. 145).

Formålet med aksjonsforskningsprosjektet er å finne ut hvordan elever *kan* utvikle yrkeskompetanse gjennom mappevurdering. I den forbindelse har jeg vært på jakt etter funn som belyser hvordan elevene utvikler kompetanse i grunnleggende ferdigheter, fagspesifikk kompetanse, sosial læring og utvikling og i å lære å lære gjennom mappevurdering.

### **Deltagende observasjon**

I forbindelse med deltagende observasjon, har jeg tatt feltnotater, eller refleksjonsnotater. Disse består av både forholdsvise objektive observasjoner, mine refleksjoner og fortolkninger av det som skjer. Sammen med planer skal observasjonslogger og refleksjonslogger beskrive konkrete handlinger, hendelser og opplevelser gjort av deltagerne i aksjonsperioden. Noen av refleksjonsloggene ble skrevet på grunn av spesielle hendelser som jeg opplevde hadde stor relevans til prosjektet, andre var mer planlagte og strukturerte. Det er ikke mulig å legge detaljerte planer for deltagende observasjon, ifølge Grønmo (2004, s. 157), men gjennom valg av synsvinkel og fokusområde har flere av loggene likevel fungert godt i forhold til å gi relevant og utfyllende empiri i forbindelse med aksjonene.

Som forsker har jeg vekslet mellom å undersøke aktørenes perspektiv, gjennom nærhet og deltagelse, og å undersøke med forskerblikket, med litt mer avstand i en observatørrolle. Jeg har hele tiden tatt notater og skrevet logger i forbindelse med den deltagende observasjonen.

I forbindelse med deltagende observasjon har datainnsamling og analyse av data foregått parallelt gjennom hele aksjonsforskningsperioden. Dette har gitt meg store mengder data og det har tatt mye tid utover i prosjektet å få oversikt over og kategorisere funn. Ved oppsummering av hver aksjonsperiode har jeg satt meg ned og prøvd å trekke ut viktige hovedfunn fra aksjonen. Funn jeg har ansett som mindre viktige der og da, har imidlertid

senere i prosjektet vist seg å ha større betydning enn jeg trodde de hadde på daværende tidspunkt.

Grønmo trekker frem problemet med at aktøren, i dette tilfellet deltagende elever, kan påvirkes av forskerens tilstedeværelse (2004, s. 164). I og med at det er en maktubalanse ved at jeg er elevenes lærer, er det naturlig at jeg har forsøkt å påvirke elevene til å utvikle fagkompetanse mer effektivt underveis, og dermed påvirker aktøren. Dersom jeg ikke skulle ønske å påvirke elevenes utvikling av yrkeskompetanse ville det gått på bekostning av et annet viktig etisk prinsipp i forskningen; Å ville vel. Jeg har forsøkt å løse dette ved å innta en mer forskende tilnærming til situasjonen enn jeg naturlig ville gjort som kun lærer.

### **Mappevurdering av portfolio**

I en kvalitativ innholdsanalyse har innholdet i elevenes portfolio blitt gjennomgått jevnlig med sikte på å finne relevant informasjon om hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurderingen.

I analysen siktet jeg på å kategorisere innhold og registrere data som var relevant for problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 175).

I dette prosjektet vil vi jobbe systematisk med å analysere elevenes Portfolioer for å se etter tegn på om og hvordan elevene utvikler og dokumenterer utvikling av yrkeskompetanse. I tradisjonell innholdsanalyse forholder man seg ofte til et sett tekster. I innholdsanalyse av en Portfolio inkluderes også tegninger, fotografier og illustrasjoner.

Før datainnsamlingen er det viktig å avklare fokus og rammer for denne. Elevene ble informert om at vurdering av portfolio inngår i datainnsamlingen og i dette prosjektet ikke bare er en del av ordinært vurderingsarbeid. Det er viktig å se på elevarbeidene i sammenheng med den konteksten de er utviklet i og forsøke å forstå elevenes mening med arbeidet som er dokumentert. Konteksten må derfor beskrives og elevenes mening må etterspørres og tas hensyn til i analysearbeidet. (Grønmo, 2004, s. 176)

### **Intervju**

*«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18)*

Intervjuet er, ifølge Kvale og Brinkmann, en kunnskapsproduserende aktivitet, en sosial praksis og et håndverk som lærers gjennom praksis (2015).

I og med at jeg ble bedre og bedre kjent med elevene utover skoleåret, ble intervjuet etter hvert et godt verktøy som ga meg informasjon om hva elevene mener og hvordan de opplever mappevurderingen.

I forbindelse med hver aksjons siste fase, gjennomførte jeg forholdsvis formelle intervjuer, men hadde fokus på å ha en uformell og lett tone, så elevene skulle føle seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen. Intervjuene ga mulighet til å se på aksjonsperioden og hvordan læring hadde foregått i forbindelse med denne, i et metaperspektiv som var vanskelig å skape rom for i selve undervisningssituasjonen. Jeg var opptatt av å finne ut hvordan elevene opplevde det å jobbe med mappevurdering og om det var spesielle utfordringer de opplevde i forbindelse med mappevurderingen.

Kvale og Brinkmann opererer med syv faser i en intervjuundersøkelse som jeg jobbet ut fra i forbindelse med intervjuene.

- 1) Tematisering
- 2) Design
- 3) Selve intervjuet
- 4) Transkribering
- 5) Analyse
- 6) Verifikasjon
- 7) Rapportering

I forbindelse med de to første aksjonene ble alle intervjuene gjennomført med semistrukturerte intervjuguider, på et eget kontor. Jeg hadde forberedt en intervjuguide på forhånd som hjalp meg med struktur for intervjuene. Denne er vedlagt. Jeg skrev notater underveis og et referat etter intervjuene. Referatene fikk elevene se over og kommentere. I tillegg til referat skrev jeg ned små refleksjoner etter intervjuene. Jeg brukte ikke elevenes navn, men et elevnummer i notater eller referater.

I forbindelse med intervjuer i den tredje og fjerde aksjonsperioden, ble de tatt opp med Nettskjema Diktafon-app. Opptak gjennom diktafonapp sikrer en trygg overføring og lagring av lydopptak. Lydopptakene krypteres umiddelbart av appen og kan lastes ned i nettskjema via sikker innlogging. Dette sikrer at ikke sensitiv informasjon kommer på avveie. Årsaken til at diktafonapp ikke ble brukt i de første to aksjonene var at dette var et nytt system som det var litt problemer med til å begynne med.

I forbindelse med intervjuene har det vært viktig for meg å prøve å unngå at det blir et for ujevnt maktforhold mellom meg og informanten. Dette er utfordrende i og med at jeg er elevenes lærer, noe som i utgangspunktet gir et skjevt maktforhold. Måten jeg løste dette på var for det første at jeg var tydelig på at det var eleven som hjalp meg med mitt masterprosjekt. Det var viktig for meg å formidle at jeg var helt avhengig av god og ærlig informasjon fra eleven for at mitt prosjekt skulle fungere. På den måten prøvde jeg å skyve maktbalansen over i elevens favør, siden denne satt inne med informasjon som kunne hjelpe meg. Jeg prøvde dessuten å være åpent undrende under intervjuet.

Empiri er blitt produsert i en gjensidig prosess mellom meg og den som er blitt intervjuet. Intervjuene har vært semistrukturerte. Det er hele tiden temaet for intervjuet som har bestemt metoden. Dette vil jeg synliggjøre gjennom presentasjon av aksjonene og funn i kapittel 6.

#### 5.4 Teoretisk generalisering og strategisk utvalg av undersøkelsesenheter

I dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg gjort et strategisk valg av forskningsenheter. Jeg har valgt å forske i egen klasse i VG3 interiør, bestående av ni elever. Elevene blir også deltagere i aksjonsforskningsprosjektet. Ifølge Grønmo (2004, s. 105) kan et formål med et casestudie være å utvikle en helhetlig forståelse for enheten som skal studeres. Et annet formål med casestudien er å produsere funn som antas å kunne gjelde andre, lignende enheter. På denne måten kan man utvikle begreper, hypoteser eller teorier. Ved kvalitative studier som har til hensikt å studere et utvalg av de enhetene studien refererer til, er det vanlig å bruke teoretisk generalisering når man skal gjøre et utvalg. Teoretisk generalisering tar utgangspunkt i en teoretisk forståelse for samfunnsforholdene som skal studeres og har til hensikt å studere et utvalg av de enhetene problemstillingen refererer til (Grønmo, 2004, s. 102). I forbindelse med teoretisk generalisering og strategiske utvalg finnes det ikke noe metode for å beregne hvor stor størrelsen på vårt utvalg av undersøkelsesenheter bør være før vi kan trekke slutninger om universet vi studerer (Grønmo, 2004, s. 104). I dette tilfellet er universet som studeres, interiørelever som jobber med mappevurdering.

Et strategisk utvalg av enheter er hensiktsmessig i dette studiet, med tanke på tid og ressurser jeg har til rådighet. Det er viktig for meg at datamaterialet ikke blir så stort at jeg ikke klarer å håndtere det. I og med at arbeidet med mappevurdering vil pågå i ulike settinger gjennom hele skoleåret, vil det fort bli et for omfattende empirisk materiale å håndtere, med flere

undersøkelsesenheter enn egen klasse. Tid til rådighet til å forske utenfor egen klasse er også begrenset ved siden av full undervisningsstilling. Ved å velge å forske i egen klasse vil jeg ha anledning til å følge deltagerne tettere enn hvis jeg skulle forsket på elever i en annen interiørklasse eller på flere interiørklasser. Å forske med egne elever vil også gi meg større fleksibilitet til å triangulere mellom ulike metoder for å belyse problemstillingen.

Formålet med dette aksjonsforskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan elever kan utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering. Dette kan være av interesse for andre som jobber med yrkesutdanning og som vurderer å ta i bruk mappevurdering. I og med at enheten som skal studeres i dette prosjektet er forholdsvis liten, vil funn fra studien ikke kunne generere noen universell eller generell kunnskap om hvordan elevgrupper i interiør utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurdering, men den kan si noe om hvordan denne elevgruppen gjorde det. Kunnskapen som produseres i dette prosjektet kan imidlertid ikke generaliseres som en allmenn sannhet.

#### 5.4.1 Elevene som deltagere og informanter

Elevene i klassen deltok i aksjonsforskningsprosjektet som både informanter og medforskere. Helt siden elevene samtykket i å delta i prosjektet har det vært viktig for meg og få deres perspektiv både på undervisning, resultater, funn og gjennomføring av prosjektet.

Forskningsprosjektet med mappevurdering, dreier seg om å skape en bedre yrkesutdanning i interiør faget for elevene og da er det viktig at elevene stemmer blir hørt og at deres forslag og meninger betyr noe. Uten elevenes deltakelse og vilje til å samarbeide hadde jeg ikke klart å gjennomføre prosjektet, da deres stemmer har vært avgjørende for fremdriften.

Hovedfunn fra hver aksjonsperiode er blitt diskutert med elevene. Noen funn har kun angått enkeltelever og har grunnet personvern, bare blitt drøftet med de det gjelder. Andre funn har vært av en mer generell art og har blitt drøftet i plenumsmøter. I diskusjonene har vi benyttet SØT-modellen. Dette innebærer at man ser på nå-situasjonen, reflektert over ønsket situasjon og drøftet ulike tiltak som kan hjelpe oss å oppnå ønsket situasjon.

### 5.5 Gyldighet og pålitelighet

Et viktig prinsipp ved forskning er at forskningens datakvalitet må dokumenteres og problematiseres. Jeg har jobbet med Grønmo (2004) og Skogly Kversøy (2013) når jeg har satt meg inn hvordan jeg kan ivaretaetikk og krav til forskningskvalitet. De to viktigste kvalitetskriteriene i et forskningsprosjekt er reliabilitet og validitet.

Validitet, eller gyldighet i et forskningsprosjekt dreier seg om datamaterialets relevans for problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2004, s. 241). Gyldighet handler om i hvilken grad undersøkelsesopplegget er utformet slik at det faktisk samler data som er relevante for problemstillingen. Halvorsen peker på at disse begrepene som er utviklet innenfor kvantitativ forskning, ikke passer like godt i kvalitativ forskning. Han mener at man likevel kan kontrollere at informasjon man har fått gjennom kvalitativ forskning er korrekt ved å innhente samme type informasjon gjennom ulike metoder i metodetriangulering (K. Halvorsen, 2008). Ifølge Kvale og Brinkmann avhenger validiteten i prosjektet av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk. Validering handler om å være djevelens advokat overfor egne funn og være kritisk det er det man gjør gjennom alle deler av prosjektet.

I dette prosjektet har jeg hele tiden forsøkt å være kritisk til det jeg gjør. Jeg har brukt faglitteratur, for på den måten å få et metaperspektiv på det jeg holder på med. Jeg har også prøvd å være kritisk til eget håndverk som forsker og har rapportert funn åpent og sannferdig.

Påliteligheten, eller reliabiliteten i forskningsprosjekt refererer til om vi ville fått samme data hvis vi hadde undersøkt de samme enhetene under de samme forutsetningene (Grønmo, 2004, s. 240). Det er i realiteten ikke mulig i et forskningsprosjekt av denne typen å etterprøve prosjektets pålitelighet, men ved å gjøre rede for hvordan dataene er samlet og være sannferdig om mine funn, ønsker jeg å vise hvordan forskningens pålitelighet likevel er ivaretatt. Forskningens pålitelighet, mener Halvorsen kan styrkes ved at man i kvalitativ forskning er opptatt av forskningens «konsistens». Han peker på at det er viktig at forskeren reflekterer over forhold, som personlige holdninger og verdier og hvordan disse kan ha påvirket forskningsprosessen.

I dette aksjonsforskningsprosjektet vil jeg forsøkt å beskrive og dokumentere så detaljert og grundig som mulig hvordan datainnsamlingen har foregått.

## 5.6 Etske betraktninger

Å ivareta etiske prinsipper i et forskningsprosjekt skal trumfe et ønske eller et behov for vitenskap. I dette prosjektet har jeg hatt 2 roller. Den ene og den viktigste er lærerrollen. Som elevenes lærer er det min jobb å bidra til at de utvikler yrkeskompetanse. For å ivareta den rollen skal jeg alltid ha elevenes beste i fokus, også når dette går bekostning av den andre rollen jeg har hatt i prosjektet, som forsker. Jeg har hele tiden vært åpen overfor elevene om



formål med prosjektet og hatt fokus på å anonymisere enkeltpersoner underveis. Dette har gjort at jeg innimellom har måttet vurdere og informasjon som har kommet frem gjennom intervjuer spesielt, har vært såpass sensitive at de kanskje ikke bør tas med i prosjektet. Jeg opplever at den typen informasjonen det gjelder handler om enkeltstående tilfeller som uansett har liten betydning for forskningens overordnede problemstilling. I og med dette prosjektet vil publiseres gjennom OsloMet når det er ferdig, er det spesielt viktig at enkeltindivider ikke er gjenkjennbare.

### 5.6.1 Informert samtykke og personvern (GDPR)

Det er utviklet et eget sett med forskningsetiske normer, spesielt med tanke på å ivareta datakildene i et forskningsprosjekt (Grønmo, 2004). I dette prosjektet dreier det seg om å ivareta elevene, som deltagende informanter i forskningsprosjektet.

- Deltagere som blir bedt om å delta, skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg. I dette prosjektet er det innhentet informert samtykke fra deltagerne.
- De kan selv avgjøre om de vil delta og om de eventuelt vil avbryte deltagelsen
- De skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger
- Informasjon om enkeltpersoner skal til enhver tid behandles konfidensielt

Disse fire normene har jeg hatt fokus på og jobbet etter gjennom hele prosjektperioden.

### **Godkjenning fra NSD**

Den nye personvernloven som trådte i kraft i 2018 stiller strenge krav til hvordan personopplysninger kan hentes inn, lagres og vernes om. Den nye loven iverksatte også i Norge EUs krav til håndtering av personopplysninger (GDPR) (Personopplysningsloven, 2018). I tråd med retningslinjer fra OsloMet angående datahåndtering og Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble prosjektet, på grunn av lagring av persondata, meldt inn til NSD. Alle prosjektets deltagere ble grundig informert om studien, både muntlig og skriftlig, og signerte en samtykkeerklæring. Godkjenning fra NSD er vedlagt. OsloMet har egne rutiner for søking om behandling av persondata. Derfor utarbeidet jeg en datahåndteringsplan som er vedlagt denne oppgaven. Den er basert på mal fra OsloMet, som min veileder og ansvarlig for datasikkerhet ved OsloMet, Ann Lisa Sylte, godkjente.

Alle prosjektets deltagere ble informert om prosjektet og samtykket skriftlig til deltagelse i studien. De ble samtidig informert om at de når som helst i perioden kunne trekke sitt

samtykke tilbake. Dette ble de minnet på jevnlig i prosjektperioden. Samtykkeskjema er også vedlagt denne oppgaven.

Vi ble anbefalt av OsloMet å bruke Nettskjema diktafon i forbindelse med lydopptak. Ved opptak ble diktafon-appen koblet opp mot Tjenester for Sensitive Data (TSD), slik at opptakene ble lagret på en sikker nettside hos dem og ikke kunne komme på avveie ved hacking eller tap av opptaksmaskinen. Jeg valgte å bruke både telefon og iPad ved opptak, da jeg av og til opplevde at enkelte opptak ikke ble lagret. Nettskjema Diktafon-app var, ved prosjektstart, et ganske nytt verktøy og en del oppstartsproblemer gjorde at jeg valgte å notere og skrive referater fra intervjuene i de første to aksjonsperiodene.

I tillegg til å bruke Nettskjema-diktafon, skrev jeg logger fra både observasjoner og uformelle intervjuer. For å anonymisere disse ga jeg hver elev et nummer som jeg refererte til. All fysisk data ble anonymisert ved, og slettet etter, transkribering. OsloMet har egne rutiner for søking om behandling av persondata. Min veileder som står som ansvarlig for prosjektet sammen med meg.

### **Elevenes personvern og anonymitet**

Jeg transkriberte selv intervjuene der lydopptak ble benyttet. Dette er en tidkrevende prosess, men samtidig nyttig i form av at jeg fikk et nytt perspektiv på intervjuet allerede da. Jeg valgte å transkribere elevenes språk ordrett, fordi nettopp elevenes kompetanse i å kommunisere muntlig er en av aspektene ved elevens yrkeskompetanse jeg ønsket å lære mer om. Diktafonappen til nettskjema ga meg lydopptak av god kvalitet, så det gikk stort sett greit å tyde det som ble sagt på opptakene.

Jeg valgte, av hensyn til personvern å anonymisere elevene under transkriberingen, ved å gi elevene nummer i stedet for navn og gi dem fiktive navn i denne oppgaven.

Som forsker i egen praksis, og da spesielt i forbindelse med den deltagende observasjonen, har forholdet «nærhet – avstand» og «forkers perspektiv – deltagers perspektiv» vært noe jeg har vært opptatt av. Dette minner om den typiske veilederrollen yrkesfaglærere ofte inntar, men i forbindelse med dette prosjektet har jeg vært mer bevisst forskerrollen og behovet for å samle inn sann empiri.

Et gjennomgangstema i forbindelse med praktisk bruk av etiske prinsipper er «å ville vel». Det er et prinsipp jeg alltid forsøker å ha med meg, både som forsker og som lærer. Grønmo

peker på spesielt to utfordringer knyttet til forholdet mellom samfunnsforskning og samfunnsvitenskap som jeg, som forsker, må være spesielt oppmerksom på. (2004, s. 21)

- 1) Gjennomføringen av selve forskningen kan påvirke individene som studeres og deres atferd
- 2) Forskerens sosiale bakgrunn og erfaringer kan påvirke dennes oppfatning av og forståelse for samfunnsforholdet som skal studeres.

Dette er to forhold jeg har vært oppmerksom på, men som det har vært umulig å unngå at jeg som lærer har påvirket funn jeg som forsker har fått gjennom datainnsamlingen i prosjektet. Min rolle som lærer vil nødvendigvis ha en påvirkning på elevene og lærerrollen fordrer at jeg skal ha elevenes læring i fokus. Vi har snakket om dette i gruppen og jeg har forsøkt å både si og vise at jeg ønsker at elevenes stemme og sannhet skal komme frem. At jeg er oppriktig interessert i deres opplevelser og meninger.

Som forsker i egen praksis er forholdet mellom nærhet og avstand til det som skal observeres viktig å belyse. Som lærer er dette en rolle som er godt innarbeidet. Det å observere enkeltelever og gruppen litt på avstand, for så å gå inn og ta aktiv del i det som foregår er en naturlig måte å jobbe på i yrkesopplæringen. I dette prosjektet er jeg blitt mer bevisst den rollen og vurderer i større grad når jeg skal gå nærmere inn på det som observeres. Jeg har i større grad enn til vanlig avventet situasjonen eller revurdert det som tidligere har vært en mer intuitiv og automatisert reaksjon på situasjoner i klasserommet. Dette har gitt meg nye perspektiver på hvordan læring foregår i de ulike undervisningssituasjonene.

Hermeneutikken problematiserer forskerrollen, med utgangspunkt i at forsker, med sine verdier og fordommer, deltar i den sosiale aktiviteten *å forske*. Dermed vil forskeren påvirke forskningsresultatet. Halvorsen kaller hermeneutikken «tolkningslæren». Med en hermeneutisk tilnærming er man ikke primært opptatt av å avdekke årsakssammenhenger, men av å forstå og fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som lå bak (K. Halvorsen, 2008, s. 23). Fra å beskrive enkeltfenomener, forsøker man å trekke ut «deres allmenne vesen» gjennom forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I dette prosjektet forsker jeg i egen praksis og er en deltagende forsker. Som deltagerne forsker er jeg med på å påvirke over forsknings objektene og datamateriale som produseres. Som lærer ville det vært uetisk av meg å la forskningen styre undervisningen. Jeg har likevel forsøkt og oftere ta et skritt tilbake å forsøke å se på ulike situasjoner med et forskerblick,

ikke bare som lærer. Jeg har etter beste evne forsøkt å gå inn i forskerrollen med undring, og det har vært viktig for meg at elevene stemmer har kommet tydelig frem i prosjektet.

Når det kommer til etikk i forbindelse med valg av forskningsmetode har jeg hele tiden forsøkt å velge metode ut ifra det som har kunnet belyse problemstillingen best mulig. Jeg har gjennomført intervjuer av elever, deltagende observasjoner og studert elevenes portfolio. Dette gjorde jeg frem til jeg opplevde at jeg hadde fått en god oversikt over hvor elevene var i forhold til å utvikle yrkeskompetanse i interiørfaget. Jeg har i intervjuer forsøkt å ta rollen som forsker, ikke lærer. Jeg er på jakt etter elevenes sannhet.

## 5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan jeg har jobbet med forskningsmetode og etikk. Jeg har vist hvordan jeg har brukt de ulike metodene for datainnsamling og jeg har redegjort for etiske betraktninger i forhold til prosjektet.

## 6 Gjennomføring av prosjektet

I dette kapittelet viser jeg hvordan aksjonsforskningen ble gjennomført, gjennom fire aksjoner skoleåret 2019-2020. Aksjonene vil presenteres i den rekkefølgen de ble gjennomført og inneholder en planleggingsdel, en gjennomføringsdel og en oppsummerings- og refleksjonsdel.

I alle aksjonene har jeg jobbet med metodetriangulering, med deltagende observasjon som primær metode for datainnsamlingen. Mot slutten av hver aksjon har jeg samlet inn og vurdert elevenes mapper/portfolioer og gjennomført et semistrukturert intervju med hver elev.

### 6.1 Forankring

Det er viktig å forankre aksjonsforskningsprosjektet i elevgruppen, i lærerkollegiet og i skolens ledelse før oppstart. Før oppstart av skoleåret ble det avklart at det var i orden for både ledelsen ved skolen og lærerkollegaer som ble påvirket av prosjektet, at vi gjennomførte aksjonsforskningsprosjektet i klassen. Jeg jobber ganske tett med 2 kollegaer om yrkesopplæringen i klassen. De samtykket til at jeg kunne gjennomføre både aksjonsforskningen og mappevurderingen sammen med klassen, men ønsket av ulike grunner, ikke å være aktivt deltagende i prosjektet.

Elevene ble godt informert om studien og hva deltagelse i den innebar, både i forkant av og underveis i prosjektperioden. De ble også informert om muligheten til å ikke delta i prosjektet og til å kunne trekke samtykke tilbake på et hvilket som helst tidspunkt i aksjonsperioden. Deltagerne fikk skriftlig og muntlig informasjon om hvordan studien vil ivareta GDPR og deres personvern. Alle elevene var over 18 år og samtykket til deltagelse. Samtykkeskjema er vedlagt.

Før oppstart av første aksjon hadde jeg utarbeidet et forslag til en periodeplan for første aksjonsperiode. Grunntrekk i planen ble diskutert i elevgruppen. Elevene hadde ingen kommentarer til planen og vi ble enige om å gjennomføre perioden med denne som utgangspunkt.

## 6.2 Første aksjon

Ved oppstart av første aksjon hadde elevene akkurat begynt på VG3. Vi hadde gjennomført oppstartssamtaler med alle elevene og jeg hadde fått overlevert muntlig viktig informasjon om elevenes læreforutsetninger fra læreren de hadde på VG2. Alle elevene har samtykket i deltagelse i aksjonsforskningen. Første aksjon gjennomføres mellom august og oktober 2019.

### 6.2.1 Planlegging

Med utgangspunkt i at første del av prosjektet måtte være ganske lærerstyrt, ettersom jeg ikke var så godt kjent med elevgruppen enda, satte jeg opp et forslag til en årsplan og en periodeplan for første perioden frem til høstferien, som vi kunne diskutere i klassen. På denne måten ønsker jeg å sette i gang en demokratisk prosess i klassen, der elevene begynte å ta ansvar for egen opplæring. Ved skolestart var det ni elever i klassen, alle jenter. Med unntak av en elev, hadde alle gått i samme klasse i VG2 og kjente hverandre derfor ganske godt.

Mål for aksjonen var å innføre mappevurdering, som arbeids- og vurderingsform i forbindelse med elevenes yrkeskompetanseutvikling. I tillegg ønsket jeg å utforske sammen med elevene hvordan vi kunne jobbe med mappevurderingen som arbeids- og vurderingsmetode i forbindelse med yrkesopplæringen i interiør. I første periode skulle vi jobbe med mappevurdering i forbindelse med et større prosjektarbeid og i forbindelse med ulike ekskursjoner. Elevene skulle også lage en akademisk portfolio der de dokumenterer yrkeskompetanse og yrkeskompetanseutvikling.

Siden første aksjonsperiode sammenfalt i tid med skoleårets oppstart var det også viktig å ha særskilt fokus på å skape gode og trygge relasjoner i gruppen. Sosial læring og utvikling ligger som første punkt i overordnet del av læreplanen og elevenes sosiale kompetanse er en viktig rammefaktor i forhold til læring. Elevene stiller med en individuell sosial kompetanse og deres roller i fellesskapet defineres ganske raskt i en klasse. Det er viktig å være oppmerksom, spesielt de første ukene, slik at det dannes en kultur som bidrar til den enkeltes og fellesskapets læring og trivsel. Hvis et dårlig læringsmiljø først får satt seg i en gruppe eller på en skole er det et tungt materie å få snudd.

Elevene skal gjennomføre et interiørprosjekt som skal dokumenteres i elevenes mapper. Jeg er mindre opptatt av elevenes sluttprodukt i denne perioden enn av hva produktet forteller om elevenes kompetanse og kompetanseutvikling.

## 6.2.2 Gjennomføring og funn

Av personvern hensyn har alle elevene fått nye, fiktive navn.

### **Utvikle digital portfolio**

Portfolioen elevene skulle bruke til å dokumentere arbeidet med mappevurdering, skulle lages med programmet Adobe InDesign. InDesign er en programvare for layout og sidedesign for trykksaker og digitale medier. Kompetanse i Adobe-programmene etterspørres i interiørbransjen i forbindelse med digital kompetanse og markedsføring, ifølge stillingsannonser innen interiør og ulike aktører jeg har møtt i bransjen opp gjennom årene (HRP Prosjekt AS, 2021).

I forbindelse med selve utviklingen av portfolio observerte jeg av elevene og elevgruppen for å finne ut hvordan de samarbeider og hvordan det går frem i forbindelse med at de lærer noe nytt. I første aksjon gikk jeg ganske bredt ut i forhold til hva jeg hadde fokus på i feltarbeidet og det var lite struktur i mine feltnotater fra den deltagende observasjonen. Observasjonene ble supplert av små, uformelle samtaler med elevene. Dette gjorde jeg for å prøve å sikre at mine observasjoner ikke ble feiltolket. Jeg ønsket også å forstå hvilke tanker og opplevelser som lå bak elevenes handlinger. Jeg observerte at enkelte elever, så fort jeg snudde ryggen til, så på serier eller var på sosiale medier istedenfor å jobbe med å lære seg den nye digitale programmet. Jeg har etter hvert også blitt ganske flink til å «lese» elevene, og merker ofte når de sklir litt ut på denne måten. Da var det nyttig å gå bort til eleven for å prøve å få tak i grunnen til at de ikke jobbet med InDesign.

Observasjoner av gruppen tydet på at den var ganske sammensatt. Noen elever diskuterte mulige løsninger med andre, i møter yrkesrelaterte utfordringer. Et par elever virker ukomfortable med å vise frem hva de jobber med, både overfor meg som lærer og til medelever. En elev kommuniserte ikke med andre, bortsett fra å svare kortfattet, ofte med «Vet ikke», på direkte spørsmål. Vi har elever som stiller mye spørsmål, mens andre ikke ber om veiledning overhode, selv om jeg observerer at de står fast. Jeg har flere elever i klasserommet som ser på serier på datamaskinen når de tror at ingen ser det. Noen av elevene ber medelever om faglige råd. Noen elever ser ut til å jobbe veldig selvstendig og har en «stå på vilje». De virker fast bestemt på å lære seg det nye programmet. Andre uttrykker verbalt, gjerne høylytt, egen frustrasjon i forbindelse med læringsarbeidet. En del elever synes også å gi veldig fort opp.

Så lenge elevene kun jobbet med å utvikle ferdigheter i det digitale tegneprogrammet, opplevde jeg at de hadde god progresjon og fremgang. Det er å forvente at det er noe frustrasjon i forbindelse med innlæring av noe nytt, men det var ingen av elevene som ga opp på permanent basis. Det virker som om alle var opptatt av å skulle mestre det nye programmet. Etter at grunnopplæringen i programmet var gjennomført, skulle elevene bruke den mappen de hadde laget i InDesign til å dokumentere eget arbeid. I forbindelse med dokumentasjon som skulle inn i portfolio, observerte jeg at flere av elevene fremdeles strevde mye å tilegne seg kompetanse i InDesign og hadde fokus på grafisk layout når de skulle jobbe med dokumentasjon på, refleksjon over, og produksjon av innholdet i portfolio.

### **Prosjektarbeid – Deltagende observasjon**

I første aksjonsperiode jobbet elevene i klassen med et fiktivt interiørprosjekt. I forbindelse med prosjektarbeidet fikk de innføring i et nytt digitalt tegneprogram som heter ArchiCAD. Med unntak av *Kim*, som er tilflytter fra en annen by, har alle elevene erfaring fra et enklere digitalt tegneprogram på VG2. De har anledning og oppmuntres til, å samarbeide i forbindelse med designprosessene, men skal levere individuelt produkt. Ferdig produkt ble presentert muntlig for en fiktiv kunde (lærer) ved hjelp av en mappepresentasjon. Dette er prosesser elevene er kjent med fra VG1 og VG2. I presentasjonsmappene samler elevene et sett tegninger, prosjektbeskrivelser, illustrasjoner, produktoversikter og andre produkter det er naturlig at kunden får i forbindelse med et interiørprosjekt. Etter at prosjektet var ferdig, skulle elevene dokumentere og vurdere eget arbeid i mappen de hadde laget i InDesign. Fordi jeg ønsket å se hva slags kompetanse elevene starter med, og vi ikke har noen fasit å gå etter når det kommer til å dokumentere yrkeskompetanse i forbindelse med mappevurdering, valgte jeg å ikke styre hvordan elevene skulle dokumentere interiørprosjektet sitt i den digitale mappen.

Observasjoner i forbindelse med elevenes arbeid med dokumentasjon av interiørprosjektet i portfolio, tyder på at elevene er mer opptatt av dokumentasjons grafiske layout, enn i hvordan de skal dokumentere prosjektet. Det var ingen elever som ba om veiledning i forbindelse med selve dokumentasjonen, eller innholdet, i den digitale mappen. Elevenes dokumentasjon på eget prosjektarbeid, var ett av to innleveringskrav i den digitale mappen i den første aksjonsperioden.

### **Ekskursjoner – deltagende observasjon**

I første aksjonsperiode var vi på to ekskursjoner der elevene møtte bransjen. Elevene skulle dokumentere ekskursjonene i portfolio. I forbindelse med ekskursjonene snakket vi sammen i



gruppen på forhånd og jeg prøvde å forberede elevene på hva de kunne få av faglig utbytte fra turen. Elevene skulle ta bilder og notater på ekskursjonen og fikk tid til å jobbe med innlegg i portfolio i dagen etter. Den første ekskursjonen var til Designers Saturday.

På en av ekskursjonene var klassen i Oslo og deltok blant annet på Klimabrølet. Klimabrølet ble arrangert våren 2019 for å sette miljø på den politiske dagsorden. Formålet med turen vår var å sette søkelys på egen bransjens rolle i forhold til bærekraft og miljø. Flere av elevene var aktive i demonstrasjonen. Omtrent halvparten av elevene tok en passiv rolle under demonstrasjonen og valgte seg en benk i nærheten og til dels observerte demonstrantene, dels småpratet imens de ventet på at de kunne gå. I elevenes dokumentasjon av ekskursjonen var det ingen som koblet klimabrølet opp mot refleksjon i forhold til eget yrke. Fire av elevene gikk inn og leste om klimabrølet etter demonstrasjonen og skrev i portfolio om aksjonen. Fire av elevene beskrev opplevelsen å delta på klimabrølet uten at de gikk mer i dybden av temaet. Mappedvurdering og arbeidet med portfolio bidro imidlertid til at noen elever søkte opp informasjon om Klimabrølet i etterkant av ekskursjonen, noe de ikke ville gjort med mindre de skulle dokumentere ekskursjonen i portfolio. På tross av at noen av elevene viser engasjement i forhold til klimaproblematikken, tyder samtaler med elevene på ekskursjoner, analyse av innlegg fra turen i portfolio og intervjuene etterpå, at heller ikke disse elevene opplever klimaproblematikken har noe med interiørfaget eller deres yrkeskompetanseutvikling å gjøre. Her var differansen mellom lærers intensjon for elevenes læringsutbytte og elevenes faktiske utbytte stort.

Mine observasjoner og uformelle intervjuer med elevene på turen viser at noen elever synes å sluke alle appeller rått, uten å vurdere informasjonen de får presentert. De er ivrige i å diskutere det de har funnet ut og spår dommedag innen kort tid. *Oda* er med i denne gruppen, men sender meg et lite smil som jeg tyder dithen at hun vet at en enkelte ting de andre sier er feil, men at hun velger å ikke kommentere det. Et par elever setter seg på en benk i nærheten snakker om helt andre ting og spør når de kan få gå. En av disse sier at hun ikke er så opptatt av sånt. En elev velger å gå alene. Når medelever prøver å få henne med, trekker hun seg etter kort tid ubemerket unna og stiller seg observerende litt utenfor det som skjer. Dette er observasjoner jeg også har gjort på skolen. Jeg noterer meg hvilke elever som går sammen med hverandre, da de ulike gruppene synes å ha ulik fokus på turen. De påvirkes i varierende grad av hverandres og omgivelsenes energi og engasjement.

Etter at elevene hadde deltatt eller observert klimabrølet fikk de i oppgaven å gå nedover Karl Johan og ta bilder av materialer eller arkitektur som kunne trekkes inn som inspirasjonskilde

til et interiør. Interiørkonsulenter henter ofte inspirasjon utenfra når de skal utforme et interiør. Inspirasjonen henter de fra nærliggende arkitektur, natur og kultur. Jeg snakker med elevene i mindre grupper for å forsikre meg om at elevene hadde forstått oppdraget. Jeg brukte også omkringliggende bygninger til å forklare for elevene hvordan interiørkonsulentene kunne hente inspirasjon. Observasjoner og refleksjoner etter de små, uformelle samtalene fra klimaturen viser at elevene i liten grad var opptatt av yrkeskompetanse som ligger i det å ivareta bærekraft og miljø. Flertallet av elevene ga uttrykk for forvirring i forbindelse med å skulle hente inspirasjon fra et miljø utenfor skolen eller internett. Mitt inntrykk etter turen var at elevene i liten grad vet å utnytte ekskursjoner som ikke har et klart interiørfaglig tema, i forbindelse med egen yrkeskompetanseutvikling.

Da vi kom tilbake på skolen og elevene skulle dokumentere klimaturen i sin digitale mappe, snakket vi om hvordan dette kunne gjøres. Flere av elevene sa at de ikke helt forsto hvorfor klimabrølet ble gjennomført eller hvorfor vi hadde vært der. Ved å snakke om turen når vi kom tilbake kunne elevene dele erfaringer og refleksjoner. Dette ga meg innsikt i hvordan elevene hadde forberedt seg på forhånd, og i hvilken grad de klarte å knytte interiørfaglig kompetanseutvikling til det de opplevde. Vi snakket også om at man i etterkant av en tur, kan bruke fagressurser som internett til å undersøke noe nærmere. Et par elever hadde ikke tatt bilder på turen og det ble derfor naturlig å trekke inn hvordan og hvorfor man må henvise til de kildene man bruker, i egen dokumentasjon. Det var ingen av elevene som valgte å skrive noe om tilleggsoppgaven de fikk på slutten av ekskursjonen i portfolio.

### **Vurdering av Portfolio**

Etter at eleven hadde dokumentert prosjektarbeidet i portfolio samlet jeg dem inn og så på dem før jeg intervjuet hver elev. Når elevene dokumenterte eget arbeid i digitale mapper ga det meg mulighet til å vurdere både skriftlig, visuell og digital yrkeskompetanse og yrkeskompetanseutvikling hos eleven og elevgruppen.

Funn fra vurdering av portfolio, tydet på at de fleste elevene mer eller mindre reproduserte den mappen de hadde levert til prosjektets «kunde», i egen portfolio.

I denne overføringsprosessen, fra en mediekanal til en annen, var det få elever som behersket ny layout, og det å kombinere tekst og bilder på en ny måte. Tekstene elevene satte inn tyder på at elevene har en del utfordringer når det kommer til skriftlig kommunikasjon. Alle har utfordringer knyttet til det å lage godt innhold og tilpasse det til en ny lesergruppe. Et flertall av elevene, enten de har «legitim» grunn som dysleksi eller at norsk ikke er morsmålet deres,

sliter med rettskriving og grunnleggende setningsoppbygging. Det er i liten grad brukt faguttrykk, og det skriftlige arbeidet bærer preg av en «muntlig» formidling.

Dokumentasjonen i portfolio viser i liten grad arbeidsprosess eller refleksjoner i eller over arbeidsprosessen.

I forbindelse med turene dokumenterer de fleste elever «oppmøte». Noen beskriver hva de opplevde og hvorfor de var på ekskursionene. Ingen av elevene har reflektert over, eller beskrevet *egen* yrkeskompetanseutvikling i forbindelse med ekskursioner. Portfolio viser at elever som samarbeider mye har en tendens til å løse oppgaver på samme måte. Enkelte elever leverer nesten identisk dokumentasjon i forbindelse med ekskursionene. Noen har hentet tekster mer eller mindre direkte fra nettet, noe som speiler seg i et skriftspråk som skiller seg veldig ut fra det jeg finner i resten av portfolioen, med avanserte faguttrykk det ikke er naturlig å bruke i denne sammenhengen. *Ida* skrev i portfolio fra ekskursion:

«Klimabrølet er en partipolitisk uavhengig klimamarkering, med mål om at politikere treffer tiltak som sikrer at de når 1,5 gradersmålet. Sammen lager vi Norgeshistoriens største markering for vår viktigste sak». (*Ida*)

Sammen med innlegget satte *Ida* inn et bilde hentet fra internett, uten kildehenvisning. Under intervjuet med *Ida*, viste det seg at hun ikke ante, hva det hun hadde skrevet betød. Hun visste ikke hva 1,5 gradersmålet var eller hvorfor, og for hvem dette var «vår viktigste sak».

**Vurdering av elevenes mapper** viser at alle elevene i stor grad reproducerer prosjektarbeidene de leverte til kunden, i mappen. Det er ingen av elevene som dokumenterer egen arbeidsprosess eller reflekterer skriftlig over valg eller egen kompetanseutvikling. Dokumentasjon fra ekskursionene viser lite refleksjon i forbindelse med hvorfor vi drar på ekskursioner. Flere elever gir ekskursionene overskrifter som «Ekskursion 1, 2 osv» i portfolio. De skriver dag og tid for turen og hvor vi har vært, og kanskje i korte trekk hva vi har gjort på turen. Noen skriver om de likte turen eller ikke og knytter dette opp mot personlige erfaringer på turen, mer enn mot profesjonelle erfaringer. Med personlige erfaringer, mener jeg at de beskriver lunsj de har spist som god, været som fint og hvor slitsom turen har vært. Elevenes dokumentasjon i portfolio fra ekskursionene, dokumenterer ikke noen forberedelser før turen, læring på turen eller refleksjoner etter turen. Dette kan tyde på at elevene i liten grad er bevisste hvordan de kan utvikle yrkeskompetanse i forbindelse med ekskursioner.

I forhold til grunnleggende digitale ferdigheter dokumenterer elevene ferdigheter i InDesign, bruk av tegneprogrammet ArchiCAD og bruk av internett i forbindelse med innhenting av fagressurser. Her kan jeg se hvor elevene er, forhold til forventet nivå på dette stadiet i utdanningen, i forbindelse med bruk av internett.

Arbeidet med å vurdere elevenes yrkeskompetanse gjennom portfolio ligger det mye erfaringsbasert tolkning. Dette minner mye om arbeidet rundt de mappene elevene leverer i forbindelse med prosjektarbeider. Gjennom mappene tolker jeg hvordan elevene har brukt, funnet frem til og utnyttet fagressurser, hvor mye av opplæringen de har fått med seg, deres digitale ferdigheter og hvordan de kommuniserer skriftlig og visuelt. Mappene kan imidlertid ikke brukes alene til å vurdere elevenes fagkompetanse. Det er for mye mappene ikke viser. Det er derfor viktig å snakke med elevene om arbeidet i og med portfolio. Intervjuer ga meg utfyllende informasjon om årsakssammenhenger og hvordan eleven tenker og lærer, om utfordringer de erfarer og hvordan de har løst dem. Ikke minst ga intervjuene gi meg innsikt i hvilke tiltak eleven mente var viktige for å komme videre i læringsarbeidet.

## **Intervju**

I forbindelse med intervjuene forsøkte jeg å skape et rom for refleksjon, både i form av avsatt tid og et avskjermet og rolig sted. Vi brukte et eget kontor, der jeg forsøkte å skape en trygg intervjuatmosfære. Det er viktig å alltid være oppmerksom på maktperspektivet i et intervju, og spesielt siden jeg er elevenes lærer. Jeg snakket på forhånd om at intervjuene var en stor hjelp for meg, som var oppriktig interessert i elevenes stemme i mitt prosjekt. Jeg snakket også om at det var veldig viktig for meg at de var ærlige, for ellers ville jeg ikke kunne finne ut det jeg trengte å vite i forbindelse med videre fremdrift av prosjektet. Jeg hadde forberedt en semistrukturert intervjuguide der jeg egentlig ikke hadde så mange punkter. Guiden listet opp spørsmål jeg kunne stille for å skape refleksjon. Det var vanskelig å forutsi hvordan samtalen ville gå og heller ikke ønskelig. Det var imidlertid vanskelig å fokusere på å ha en undrende rolle og ikke skli over i lærerrollen og komme med for mange råd. Min problemstilling måtte ligge som et mantra i alle intervjuene. I intervjuene ble derfor det overordnede forskningsspørsmålet; Hvordan kan vi (som i hele universet?) legge til rette for at eleven kan utvikle god, helhetlig yrkeskompetanse i form av:

- 1) grunnleggende ferdigheter,
- 2) fagspesifikk kompetanse,
- 3) å lære å lære og
- 4) sosial læring og utvikling.

Elevens digitale mappe ble benyttet som artefakt under intervjuene.

Gjennom intervjuene kom det frem at elevene synes det var vanskelig å vite forskjellen på det å presentere arbeid for en kunde og det å presentere en arbeidsprosess for oss lærere. Flere ønsket en bedre forklaring på hvordan mappen skulle se ut og hva den skulle inneholde og de gikk i surr i alle de nye begrepene vi brukte i forbindelse med mappevurderingen. Flere sa i intervjuer av de ikke leste igjennom egen portfolio før de leverte den.

I intervjuene fortalte elevene om problemer de støtte på underveis i aksjonsperioden og ønsket å diskutere hvordan disse kunne løses. Dette ga meg nyttig informasjon som supplerte data fra de andre undersøkelsene. Når vi snakket om portfolioen, var de fleste elevene opptatt av layout og ønsket maler for hvordan portfolio skulle se ut og hva den skulle inneholde. De etterspurte eksempler på hvordan dokumentasjon i portfolio kan gjennomføres og var veldig opptatt av hva de måtte endre ved egen portfolio for å få god karakter på den til sommeren. Dette tyder på fokus på karakter trumfet fokus på kompetanseutvikling. Jeg forsto det sånn at produktet og kompetansen i mindre grad var viktig for elevene enn karakteren til sommeren. Elevene er ikke vant til at arbeidsprosessen deres er en så viktig del av vurderingen. Dette gjør dem usikre på hva som vurderes og hva som «teller» på karakteren deres til slutt. De synes det er vanskelig å forholde seg til vurdering uten tallkarakter og vil gjerne vite hvor de er på en skala fra 1-6.

Flere elever sier at de er umotiverte. En av disse sa, i forbindelse med prosjektarbeidet, at:

*«Du kan jo ikke forvente at vi skal være like motivert for å jobbe med sånne oppgaver på skolen. Det er jo noe helt annet når vi skal ut og jobbe med kunder for da får vi jo betalt for det. Det hadde vært noe helt annet hvis vi hadde ordentlige kunder»*

Dette antyder at eleven kanskje ikke ser korrelasjonen mellom det å trene på skolen og det å ha kompetanse som gir inntekt når de begynner å jobbe. Flere mente at mangel på motivasjon ikke hadde noe med skolen å gjøre og at de trivdes, men var slitne. De opplevde at de lærte mye, men samtidig at de gjorde mye det samme som de gjorde på VG2, spesielt i prosjektarbeidet. En av de som var umotiverte, klarte ikke å sette ord på hvorfor hen var umotivert eller hva som kunne hjelpe på motivasjonen. I intervjuer trekker elevene frem aspekter ved læringsarbeidet som de synes er utfordrende. De sier gjerne «Jeg forstår ikke hvorfor eller hvordan ...» eller «Jeg får ikke til å ...». Dette tyder på at elevene er flinke til å sette ord på det de ikke mestrer. Det er imidlertid ingen av dem som begynner setninger med

for eksempel «Jeg har fått til å ...» eller «Jeg forstår nå hvordan ...». Når de snakker om eget arbeid, er de fleste veldig kritiske og opptatt av det de ikke mestrer.

I forbindelse med det nye tegneprogrammet, har enkelte elever valgt å bruke tegneprogrammet fra VG2 i interiørprosjektets produksjonsfase. Det har skjedd helt på tampen før prosjektpresentasjon. I intervjuene sier enkelte elever at de ga opp å tegne i ArchiCAD fordi det var vanskelig og de ikke fikk til å gjøre det de ville gjøre. Dette forteller meg mye om elevenes læreprosess og at ønske om et perfekt produkt trumfer ønske om å lære å mestre noe nytt. Jeg spurte dem om hva de trodde jeg forventet at de skulle få til på første prosjekt med nytt tegneprogram, og det kom frem at elevene har en forventning om at alt må være perfekt. Dette er de vant til fra VG2, da de fikk karakterer på alt som ble produsert sammen med formativ vurdering. I forbindelse med elevenes utvikling av fagspesifikk yrkeskompetanse, tyder mine funn, både gjennom observasjoner, vurdering av portfolio og fra intervjuer på at elevene ikke helt tror på at det er den samlede yrkeskompetansen deres som vurderes summativt til sommeren og at resten av vurderingene er underveisvurdering for læring. De er mer opptatt av at de skal få en god vurdering, mer enn hva vurderingen sier. Dette må jeg jobbe med å snu. Elevenes oppmerksomhet må trekkes bort fra at alt skal være perfekt og over på hvordan de kan utvikle yrkeskompetanse.

Alle elevene ytrer ønske om eksempler på hvordan en ferdig portfolio skal se ut og hva den skal inneholde. Her har jeg ikke alle svarene selv, men forstår at dette er blitt litt for vagt for elevene. Dette har også vært en prosess for meg og det er først nå jeg begynner å se for meg hvordan elevenes portfolioer kan bli og hva jeg tenker de bør inneholde. Alle elevene sier imidlertid at de har lyst til å fortsette med å bygge opp egen portfolio.

Ettersom vi skal begynne å forberede praksis i bedrift etter jul, kommer det frem at flere elever er litt engstelige for praksis i bedrift grunnet litt dårlige erfaringer fra VG2. De sier at de i liten grad fikk ta del i det profesjonelle miljøet i bedriften og ble satt til arbeidsoppgaver de ansatte ikke ville gjøre selv. De forteller at de hadde lite utbytte av praksis. Andre elever sa at de gleder seg til praksis og ser frem til perioden. Disse elevene har opplevd større deltagelse i det profesjonelle miljøet på jobb.

Jeg skrev notater fra intervjuene og refleksjonslogg etterpå. For å ivareta elevenes personvern ga jeg elevene nye navn i notater og logger. Selv om jeg var bevisst maktforholdet og forsøkte å redusere dette ved å tydeliggjøre at elevene gjorde meg en tjeneste ved å delta i prosjektet, spilte nok maktforholdet en for stor rolle i de første intervjuene.

### 6.2.3 Oppsummering og refleksjon over funn fra første aksjon

Det har gitt mye nyttig informasjon å først observere elevene i arbeid, for deretter å få korrigert mine observasjoner ved å gå nær aktøren som observeres og få dennes perspektiv på mine observasjoner. Gjennom vurdering av elevarbeider i portfolio og mer grundige semistrukturerte intervjuer over elevenes læring og utvikling, opplever jeg allerede å ha fått et innblikk i hvor elevene er og hvordan de jobber med å dokumentere og utvikle yrkeskompetanse.

Jeg ser at elevene opplever frustrasjon i forbindelse med at mine forventninger til ferdig portfolio og mappebidrag i liten grad er konkretisert for dem eller visualisert. Jeg må styre og konkretisere for elevene hvordan de skal jobbe og hva de skal dokumentere i større grad enn jeg har gjort hittil. Det at elever er umotiverte er noe vi må prøve å løse. Det kan henge sammen med at de opplever utfordringer som krever mye energi å løse og at de er litt for ofte jobber med å lære seg ting de ikke helt vet hvorfor de trenger. Vi kan prøve å komme mer ut fra skolen og gi umotiverte elever litt reduserte utfordringer faglig, i håp om at mestring kan øke motivasjonen.

Funn hittil viser at ingen av elevene dokumenterer eller snakker med meg om sosialkompetanse som en del av interiørkonsulenters yrkeskompetanse. Undervisningen i første aksjon har stort sett dreid seg om utvikling av fagspesifikk kompetanse, og elevene er derfor mest opptatt av den fagspesifikke yrkeskompetansen de skal utvikle. Vi har i liten grad hatt fokus på at grunnleggende ferdigheter, sosiale ferdigheter og kompetanse i å tilegne seg yrkeskompetanse også inngår i interiørkonsulenters helhetlige yrkeskompetanse.

## 6.3 Andre aksjon

Andre aksjon gjennomføres fra oktober og ut desember 2019.

Planen for andre aksjonsperiode er at elevene skal jobbe med mappevurdering i forbindelse med et nytt interiørprosjekt, ekskursjoner og i forbindelse med forberedelser til yrkesfaglig praksis. Elevene skal prøve å skaffe egen praksisplass og kommer fra januar til å få opplæring i bedrift 2 dager i uken.

### 6.3.1 Planlegging og nye tiltak

Etter å ha drøftet funn fra forrige aksjon med elevene innføres noen tiltak i forbindelse med andre aksjon:

- 1) I denne aksjonen blir det viktig å synliggjøre bedre elevenes behov for kompetanse som interiørkonsulenter. Vi må se på og snakke om hvordan interiørkonsulentene bruker ulike grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og fagspesifikk kompetanse. I tillegg skal vi trene på ulike læringsstrategier, som elevene kan bruke til å utvikle yrkeskompetanse på skolen og på jobb.
- 2) Elevene skal få opplæring i hvordan de kan søke, og få tilslag, på en god praksisplass.
- 3) I forbindelse med ekskursjoner må elevene lære å planlegge læring før ekskursjonen, dokumentere underveis og vurdere læringsutbytte etter ekskursjonen.
- 4) I forbindelse med prosjektarbeid, får elevene nå etter reelt interiøroppdrag, med en reell kunde og på en reell lokasjon. Deler av oppdraget skal de løse i grupper.
- 5) I forbindelse med elevenes arbeid i portfolio skal vi ha ekstra fokus på kommunikasjon. Vi skal synliggjøre for elevene hvordan ulike mottakere har behov for ulik informasjon. Jeg har også jobbet med å finne frem til eksempler på hvordan en portfolio kan se ut og hva den kan inneholde. Jeg har funnet en nettside som publiserer digitale portfolio på nett. Elevene skal publisere egen portfolio på denne nettsiden anonymt eller under eget navn. Planen er nå at elevene skal anonymisere egen portfolio ved at de ikke bruker eget navn i den, men et elevnummer. Dette er for at vi skal kunne bruke deres portefølje år som eksempler for kommende elever. Portfolio skal også kunne brukes i forbindelse med markedsføring av FBIE på utdanningstorg og Åpen skole.
- 6) I forbindelse med observasjoner, intervjuer og vurdering av mappe kommer jeg nå til å fokusere på hvordan eleven jobber med egen kompetanseutvikling.

### 6.3.2 Gjennomføring og funn

I andre aksjon hadde jeg litt mer spisset fokus i forhold til hva som var viktig å iaktta under observasjonene, men var fremdeles ganske åpen og fleksibel i forhold til oppdagelser som kunne være viktig empiri. Jeg er på jakt etter funn som sier noe om elevenes utvikling av yrkeskompetanse og som kan forklare hvordan de utvikler kompetanse.

#### **Sosial læring og utvikling**

Observasjoner i forbindelse med tema sosial læring og utvikling, tyder på at elevene reflekterer over bransjens ønsker om sosialkompetanse. Vi snakket også om hvordan sosiale ferdigheter kan se ut i portfolio. I intervjuer snakker vi om elevens sosiale ferdigheter og hvordan disse kan være en styrke som interiørkonsulent. De er aktive i forhold til å utforske egne sosiale ferdigheter i intervjuene og reflekterer over ferdigheter de trenger å jobbe med. I intervjuene diskuterer vi elevenes styrker og om det er noe de bør jobbe med. Når vi snakker



om sosialkompetanse relaterer vi det til ferdigheter elevene trenger i forbindelse med yrkesoppgaver som interiørkonsulent.

Eksempel fra skolehverdagen:

En dag jeg kom inn i klassen satt to elever med ryggen til meg og snakket om noe. Timen var i gang og jeg sa «God Morgen». *Sara* fortsatte å snakke. Jeg begynte å gå igjennom planer for dagen og *Sara* fortsatte uforstyrret sin samtale med sidemann. Jeg sluttet å snakke og gikk bort og så på henne. De andre sa til *Sara* at hun måtte være stille, men hun fortsatte å snakke. Jeg sa da til henne, at det er viktig at hun følger med når jeg gjennomgår noe og at det er forstyrrende når hun snakker i munnen på meg og at jeg opplever det som uhøflig. *Sara* svarer da at *hun* opplever det som uhøflig av meg å komme inn og prøve å avbryte hennes samtale. Jeg oppfattet da *Sara* som frekk og ba om å få snakke med henne i enerom. De andre i klassen ble sittende å vente. På enerom kom det frem at *Sara* faktisk ikke forsto, at det oppleves som vanlig danning å følge med når en møteleder starter et møte. Det jeg hadde tolket som frekt, opplevde *Sara* på en helt annen måte. Det minnet meg at jeg må være åpen for at disse situasjonene, der elevene utviser uakseptabel sosial atferd, ofte bunner ut i at eleven ikke forstår hva som forventes av den. Dannelse er også noe som er i stadig endring og eksempelet over viser hvor viktig det er at lærer deltar i denne. Som lærer må jeg være åpen for at det ikke nødvendigvis er min oppfatning av god danning som er fasiten. Har jeg egentlig belegg for å si noe om hva bransjen forventer? Dette er jo i stor grad bygget på mine egne erfaringer fra bransjen og ikke nødvendigvis noe bransjen som helhet er opptatt av. Her oppdaget jeg at jeg må gå litt i meg selv og revurdere hva som er mine holdninger og fordommer og hva som er mer en allmenn oppfatning av hvordan noe er. Det å snakke om sosial kompetanse og utvikling så ut til å gi elevene en del aha-opplevelser og vi fikk mye gode samtaler om hvordan det ikke bare er fagspesifikk kompetanse som teller for å skaffe seg og fungere i en jobb. Vi diskuterte også hvordan elevene kan bruke egen sosiale kompetanse, som en styrke når de skal ut og søke praksisplass.

Som lærer kan jeg informere elevene om og trekke frem eksempler på at sosiale ferdigheter, grunnleggende ferdigheter og utviklingskompetanse er ferdigheter som etterspørres i bransjen og inngår i helhetlig yrkeskompetanse.

I intervjuene begynte flere av elevene å snakke om andre typer yrkeskompetanse enn den rent fagspesifikke. Det ga nok også noen elever en aha-opplevelse i forhold til at det å ha god yrkeskompetanse, ikke *alene* innebærer å ha høy fagspesifikk kompetanse som

interiørkonsulent. I intervjuene kom dette til uttrykk gjennom usikkerhet i forhold til hva som egentlig teller på karakteren til sommeren.

I forbindelse med portfolio skulle elevene lage en liten CV. Dette innebar også et lite avsnitt om personlige egenskaper. De fleste av elevene sa i intervjuer at de er usikre på hvilke sosiale ferdigheter de har som de kan trekke frem i en CV. De trenger å trene på å se alle de gode, personlige egenskapene de har, og hvordan dette er viktige egenskaper som bransjen ønsker å høre om i en ansettelsesprosess.

### **Planlegge læring i forbindelse med ekskursjoner**

Jeg observerte at elevene planla mer i forkant av ekskursjoner og noterte ned ting de måtte huske på ekskursjonen. Noen av elevene diskuterte ekskursjonen i klasserommet i forkant, og la planer sammen. På ekskursjoner så jeg at noen av elevene noterte og at alle tok bilder. Samtaler med elevene på ekskursjon viste at alle var bevisste at de skulle dokumentere turen i portfolio i etterkant, men at de ikke hadde noen klar formening om hvordan denne dokumentasjonen skulle se ut. Alle elevene leverer referater fra ekskursjoner, der de trekker frem opplevelser på ekskursjonene. Noen få bruker mappebidrag fra ekskursjoner til å dokumentere og reflektere over egen læring på turen. Her er et eksempel på hvordan en av elevene har begynt å dokumentere refleksjon i portfolio:

På Bygg Reis Bygg har jeg opplevd at man ble veldig godt tatt vare imot av andre som var ansvarlige for sine steder osv. De var villige til å snakke med oss om det de hadde kunnskaper om, og prøve å få oss unge elever til å bli interessert. Jeg følte at dette var det eneste på denne turen som virkelig gjorde at man hadde det gøy på slike turer, enn å bare gå i en sirkel i messen. Som en interiørkonsulent er det viktig for oss å ha egenskapen til å kommunisere med andre, både når det kommer til andre arbeiderne som jobber i et helt annet bransje eller med våres kunder. Ved å starte opp en samtale med andre, vil dette kunne hjelpe oss til å ta Initiative til å ta kontakt med andre som jobber i et annet bransje, og tørre å bli eksponert ut i verden. Det vil også kunne hjelpe oss med å utvikle oss selv videre i fremtiden.

*Figur 6: Eksempel på refleksjon i elevportfolio*

Turen til Bygg Reis Deg hadde et mål hvor vi skulle bli kjent med ulike leverandører som finnes innenfor møbler, tekstiler, kjøkken og vinduer osv. Denne turen viser oss på hvilken måte arbeiderne jobber på en mer lønnsom og innovative løsninger i bransjen, og i tillegg på hvilken måte de har mer fokus på en bærekraftig fremover i tiden. På denne turen har jeg hatt fokus på grafisk design, som legger vekt på kommunikasjon på en mer økonomisk måte, og hvilke fordeler den har i verden. I tillegg til dette har jeg hatt fokus på kjønnsfordeling i forskjellige bransjer, enten på bygg eller annet.

*Figur 7: Tekst om ekskursjon fra elevportefolio*

### **Yrkeskompetanseutvikling**

Deltagende observasjoner av elevene i undervisningssituasjoner, tyder på at det er store forskjeller på elevenes kompetanse i å tilegne seg kunnskap selvstendig. Noen elever støtter seg veldig på maler, eksempler og «oppskrifter» på hva de skal gjøre og synes i liten grad å ta selvstendige avgjørelser. De støtter seg gjerne på medelever når det gjelder å tilegne seg kunnskaper de trenger for å utføre yrkesoppgaven og bruker gjerne medelever til å innhente informasjon. Med støtte mener jeg i dette tilfellet ikke samarbeid, men mer en kopiering av det andre gjør. Noen elever jobber imidlertid mer selvstendige med å innhente og bruke fagkunnskap etter behov. Noen av disse stiller spørsmål til vekselvis lærer og medelever ved behov for støtte og ser ut til å vurdere hvem de skal spørre, i forhold til informasjonsbehovet.

### **Forberedelser til praksis i bedrift**

I forbindelse med å søke praksisplass i bedrift, viser funn at elever som arbeider selvstendig med skolearbeidet også lykkes raskere med å skaffe seg praksisplass. Noen av disse elevene hjelper medelever med å få tak i praksisplass. Nærmere jul får elevene mer og mer lærerstøtte i forbindelse med dette arbeidet. Støtte gis i form av individuell veiledning og til slutt skaffer jeg de siste elevene plass gjennom eget kontaktnett. Et par elever vegrer seg spesielt mye for å være i praksis, men går med på å prøve. En av disse får, under tvil, lov til å være sammen med en medelev. Jeg har erfaring med at elevene ofte får bedre kontakt med de ansatte, dersom de er der alene. Det gir også elevene en mer yrkesautentisk opplevelse av praksis fordi de må «stå litt i det» og løse utfordringer på mer selvstendig.

### **Prosjektarbeid**

I andre aksjon jobbet vi med et reelt kundeoppdrag. Her fikk jeg anledning til å observere elevene i en tilnærmet autentisk yrkessituasjon. Klassen ble delt inn i tre grupper på tre elever. Hver gruppe skulle forberede spørsmål til første fysiske kundemøte, der de også skulle foreta

oppmåling av et tildelt område av kundens leilighet. Vi hadde fått tilsendt skisser fra kunden på forhånd og gjennomgått hvilke mål de måtte ta og hva som må registreres av informasjon. Vi jobbet med forberedelser sammen i gruppen før vi møtte kunden.

Observasjoner fra kundemøtet viser at gruppene utvikler et eget sett med regler når de jobber. En gruppe kommuniserte betydelig bedre enn de to andre. De diskuterte utfordringer og lyttet til hverandres forslag. De var varsomt respektfulle overfor kunden og stilte gode spørsmål som tydelig var forberedt på forhånd. I en av gruppene kom to elever for sent. Dette er elever som ofte kommer for sent på skolen også. Gruppen hadde ikke med seg nødvendig måleutstyr og jobbet ustrukturert. Det var lite kommunikasjon mellom gruppe-medlemmene. Den tredje gruppen snakket sammen mens de jobbet, men ikke bare om oppdraget. En av dem brukte en antikk skammel til å stå på for å ta mål høyt oppe. En annen elev i gruppen hennes reagerte på dette, men ble avfeid av eleven det gjaldt. Alle gruppene hadde forberedt spørsmål de trengte svar på for å løse oppdraget og fikk anledning til å snakke med kunden. Her viste noen elever at de kunne stille gode spørsmål som ga dem nyttig informasjon og at de tilpasset spørsmålene sine etter hvert som andre grupper fikk sine svar. Andre elever stilte spørsmål de hadde forberedt uavhengig av informasjonen som allerede var blitt gitt. Da observerte flere av elevene at kunden «ble litt rar», noe de kommenterte etter kundebesøket. Tilbake på skolen skulle elevene lage tekniske tegninger av leiligheten ut fra målene de hadde tatt. Ingen av gruppene fikk målene til å stemme. Flere sa at det var flaut når vi sammen fant ut at vi faktisk måtte tilbake til kunden for å ta nye mål. På nytt besøk hos kunden jobbet imidlertid alle gruppene mye mer strukturert og fikk tatt de målene de trengte. Vi snakket etterpå om hvor mye vi kan lære av å gjøre noe feil. Elevene virket fornøyde etter andre besøk.

## **Vurdering av portfolio**

Elevene skrev om erfaringer fra prosjektarbeidet;

*«Det var litt vanskelig, og man følte at man hadde et større press på seg under dette oppdraget på grunn av at det var første ekte kunde». (Sara)*

*«Det var gøy å dra til en kunde og ha et ekte kundemøte, dra å ta mål og få se en leilighet og ikke bare tegninger. Men ettersom dette var første kunden vi hadde, var det også en god del ting vi målte feil og noe vi glemte så det ble litt surr når vi skulle begynne å tegne opp, ettersom vi var tre grupper som hadde tre forskjellige rom». (Kim)*

Eleven begynner å få et fint innhold og reflekterer over utfordringer de møter i forbindelse med yrkesoppgaver, men hos enkelte er det mye å ta tak i, når det gjelder setningsoppbygging og bruk av komma. Funn fra portfolio viser at orddelingsfeil er vanlig. Dette ser ut til å henge sammen med at Word i liten grad korrigerer disse feilene. Elevene er også usikre på bruk av punktum og avsnitt. Det er store forskjeller i elevenes skriftlige ferdigheter. Noen skriver godt og har et godt ordforråd. Langt flere elever har et skriftspråk som bærer preg av et muntlig språk. De mangler grunnleggende setningsoppbygging. Setningene er lange. De bruker få faguttrykk. Flere mangler også vanlige norske ord og uttrykk.

Ingen elever dokumenterte kommunikasjon med kunden i portfolio.

Vurdering av elevenes portfolioer og gjennomgang av disse sammen med elevene i forbindelse med intervjuene, gir meg et godt redskap der jeg både kan berømme elevens fremgang i yrkeskompetanseutviklingen. Den gir meg mulighet til å hente ut eksempler, både på progresjon siden sist og på ting de kan jobbe med. Selv om elevene nå i større grad dokumenterer refleksjoner og yrkeskompetanseutvikling, viser layout og innhold at tekst, illustrasjoner og overskrifter i liten grad tilpasses, hverken portfolio som markedsføringskanal, eller en fremtidig leser som hverken kjenner dem, interiøropplæringen eller oppdraget de har fått.

En av elevene dokumenterer yrkesfaglig kompetanseutvikling. Hun dokumenterte, blant annet, at hun la planer for egen kompetanseutvikling i forbindelse med ekskursjonen:

*«Det jeg fokuserte aller mest på denne dagen var å se hvordan ansatsene tok oss imot, men også hvordan de kom opp med slike møbler i ulike former og hva historien bak er»*

Eleven trenger støtte i forbindelse med meningsfullt innhold og grunnleggende ordforråd, som *ansatte*. Hun refererte til «ansatsene» flere steder i sitt innlegg. Dette tyder på at eleven tenker som en yrkesutøver, med tanke på egen kompetanseutvikling på ekskursjoner, men sliter med skriftlig kommunikasjon.

En annen elev skrev om en kjøkkenleverandør hun besøkte:

*«Flere av viftene var integrert i koketoppen, de suger ned all damp og lukt som kommer fra matlagingen som skjer på kokeplata. Den var effektiv og lagde lite lyd. En annen kjøkkenvifte så ut som en lysekrone, den var flott å*

*se på, men er litt usikker på hvor hygienisk den er med tanke på alle detaljene på den»*

Sammen med bilder av ventilatorene, dokumenterer eleven både yrkeskompetanse i interiørfaget og refleksjon. Hun har et forholdsvis godt skriftspråk, men mangler faguttrykket ventilator. Dette forteller meg hvor jeg legge nivået på veiledning videre.

### **Intervju om utvikling av yrkesidentitet**

Flere elever ønsker fremdeles veiledning i forhold til CV i portfolio. Dette er noe de fremdeles er usikre på, selv om vi har sett på en del eksempler fra andre portfolioer og snakket om det i klassen. De etterspør i større grad hjelp i forbindelse med innholdet i portfolio. De er mer opptatt av å få forslag til hva de kan dokumentere, enn maler for hvordan portfolio skal se ut. I intervjuene prøver jeg sammen med eleven, og finne ut hvordan elevens yrkeskompetanse og yrkesidentitet kan dokumenteres i portfolio.

I intervjuet, spurte jeg en elev som skriver ganske godt om hun leste mye bøker. Hun svarte at hun ikke leste så mye nå for tiden, men at hennes foreldre tvang henne til å lese mye da hun var mindre. Jeg ba henne gå hjem og takke dem, for å ha bidratt til at hun var såpass flink til å kommunisere skriftlig i dag. Da ble hun glad og sa at det ville hun gjøre. Samtalen med eleven ga meg ideen om at vi må se mer på hvordan profesjonelle kommuniserer skriftlig, fremfor å bare plukke på språkfeil hos elevene. Når jeg kom på dette slo det meg egentlig hvor idiotisk det er at vi ikke har gjort mer av det før.

### **Bruk av lærestrategier**

Funn fra både deltagende observasjon, vurdering av portfolio og intervjuer tyder arbeid med lærestrategier og en bevisstgjøring av elevenes rolle i egen kompetanseutvikling har satt i gang en del prosesser hos elevene. De er mer reflektert i forhold til behov for yrkeskompetanse og flere av dem «oppdager» yrkeskompetanse mer selvstendig. De fleste elevene tar i bruk strategier i forbindelse med yrkeskompetanseutviklingen, uten at alle gjør dette planlagt og systematisk. Selv om ingen av elevene sier eller beskriver hvordan de benytter seg av lærestrategier, kan jeg kjenne enkelte igjen i elevenes arbeider, i diskusjoner de har med hverandre og i samtaler og intervjuer med meg. Jeg observerer at elevene bruker, for eksempel tankekart i forbindelse med idéutvikling, men de viser dette ikke i portfolio. Det skinner likevel litt igjennom hvordan de tenker når de jobber.

En elev skrev i forbindelse med en collage hun hadde laget: *«Her har jeg dratt frem fargene som jeg tolket ble brukt på 40-tallet, Samtidig har jeg slengt med et par bilder jeg fant på Pinterest som viser hvordan de forskjellige delene av husene så ut, med tanke på fargevalg og interiøret.»* I intervjuet er eleven lite bevisst hvordan dette vil oppfattes av en som ikke kjenner henne.

### 6.3.3 Oppsummering og refleksjon over andre aksjon

En helhetsvurdering av funn fra andre aksjon tyder på at elevene har begynt å reflektere over interiørkonsulenters yrkeskompetansebehov.

Selv om elevenes språk fremdeles trengs å jobbes med, er innholdet i dokumentasjonen i portfolio betydelig bedre. Flere har knekt koden i forhold til å dokumentere og reflektere over helhetlig yrkeskompetanse. De planlegger imidlertid ikke egen kompetanseutvikling utover på ekskursjoner.

I forbindelse med neste aksjon vil individuell kompetanseutvikling og valg av egne læreplanmål vektlegges.

Vi trenger fortsatt å jobbe videre med elevenes grunnleggende ferdigheter, selv om disse har blitt bedre.

## 6.4 Tredje aksjon

Tredje aksjon gjennomføres fra januar til mars 2019.

Plan for tredje aksjon innebærer at elevene fortsetter med prosjektarbeid, ekskursjoner og dokumentasjon i portfolio. To dager i uken flyttes nå undervisningen ut i bedrift. Jeg følger opp elevene i bedrift.

### 6.4.1 Tiltak og nye mål

Etter å ha drøftet funn fra forrige aksjon med elevene innføres noen tiltak i forbindelse med andre aksjon:

- 1) Elevene oppmuntres, i forbindelse med prosjektarbeidet, til å oppsøke bransjen på egenhånd.
- 2) Sosiale tiltak iverksettes i klassen og vi jobber med temaet interiørkonsulenters behov for sosialkompetanse.

- 3) Fokus i dokumentasjon av prosjektarbeid i portfolio må over fra dokumentasjon av generell fagspesifikk kompetanse og over til dokumentasjon på og refleksjon over arbeidsprosessen.
- 4) Elevene velger seg individuelle læringsmål for prosjektarbeidet.
- 5) Elevene skal dokumentere praksisperioden sin som et eget kapittel i portfolio. De velger selv tema for mappebidrag fra praksis. Dokumentasjon bør inneholde kommunikasjon med ansatte i bedriften.

#### 6.4.2 Gjennomføring og funn

##### **Språkutvikling og sosiale ferdigheter**

*Karianne* dokumenterer i portfolio ferdigheter i å planlegge egen kompetanseutvikling og evne til refleksjon i forhold til nåværende og fremtidige behov for yrkeskompetanse. Hun dokumenterer også fagspesifikk yrkeskompetanse. Hun dokumenterer imidlertid også utfordringer hun har i forbindelse med skriftlig kommunikasjon:

*«Jeg ville bruke den dag for å finne produkter som kunne hjelpe meg å løse oppgaven vi jobber med nå, men også I fremtiden. Jeg fant ut om noen selskaper som jobbet med solskjerming (som for eksempel Fasade og Norsol) og gulv som vær viktig I den oppgave»*

Dette er språkfeil som jeg ofte ser hos elever som ikke har norsk som morsmål. Gjennomført bruk av stor i (I), kan tyde på at eleven bruker et tekstbehandlingsprogram som er satt opp med et annet korrekturspråk enn norsk, for så å bruke et oversettelsesprogram. På bakgrunn av dette funnet, spurte jeg *Karianne* hvordan vi (*Karianne* og jeg) kan tilrettelegge for at hun skal lære norsk mer effektivt. Samtidig som vi adresserte språkutfordringene hennes, kunne jeg bruke teksten til å styrke hennes mestringfølelse, ved å snakke om hvordan hun allerede *tenker* som en profesjonell yrkesutøver. Gjennom sin dokumentasjon viser hun at hun reflekterer over behov for dybdekompetanse i faget. På tross av diverse tiltak ønsker *Karianne* fremdeles å ikke kommunisere med andre. Dette vil sannsynligvis hemme hennes språkutvikling og utvikling av en del sosiale ferdigheter hun trenger som interiørkonsulent. Dette kom det i intervjuet frem at hun klar over. Vurdering av mappebidrag bidrar til å identifisere språkutfordringer.

##### **Bruk av teori og faglitteratur i forbindelse med yrkesoppgaver**

Vurdering av portfolio viser at elevene bruker faglitteratur forskjellig. Det er også store variasjoner i klassen i forhold til kildekritikk. Flere elever bruker medelever som lærlinger



bruker mestere. Dette skaper av og til en allmenn oppfatning om noe, som viser seg å bero på en misforståelse. Intervjuer med elevene bekrefter dette:

### **Trivsel og læring**

De fleste elevene sier at de opplever miljøet i klassen som dårligere enn tidligere. De opplever å måtte sitte med skolearbeid i helgene fordi de ikke får jobbet godt nok på skolen. En elev sier i intervju: «*Når jeg jobber så lite på skolen, må jeg ta igjen i helgen for å bli ferdig. Det er skikkelig slitsomt. Men jeg orker ikke å jobbe på skolen. Det er dårlig motivasjon i klasserommet*». En annen sa at «*Jeg føler egentlig at alle er gode personer, men sammen så bare klæsjer vi helt*». Ane sa at klassemiljøet var spesielt dårlig i vikartimer, noe de har to dager i uken. Hun foreslår at vi begynner med «kosefredag» igjen når praksisperioden er over. Den ble satt til side på grunn av litt mindre tid nå som elevene er i praksis to dager i uken. Eleven gjenforteller Saras atferd og kontroll i vikarens timer; «*Bare drit i hva (vikar) sier. Vi bare spør Vibeke i morgen*». Flere elever beskriver åpne konflikter i vikarens timer mellom elevene og mellom Sara og vikaren. Elevene synes i varierende grad å påvirkes av negativ stemning i klasserommet. *Karianne*, som i liten grad kommuniserer med de andre, sier at det ikke gjør henne noe. *Oda*, en av elevene som vanligvis er positiv og aktiv i timene sier at hun «trives i klassen, men jo merker at det er mye negativitet». Hun foreslår av «vi snakker sammen om å være litt mer positive»

En tilfeldig, skjult observasjon når vikaren underviser bekrefter at det her dreier seg om en elev som mobber vikaren i timene. Observasjonen ble gjort da jeg var i naborommet og jobbet, og tilfeldigvis overhørte eleven i aksjon i klassen. Dette, i kombinasjon med funn fra elevenes intervjuer, utløser en del tiltak. Mobbing er et komplekst tema som jeg ikke kommer til å gå mer inn på her. Det er mange årsaker til at noen mobber og av personvern hensyn kommer jeg ikke til å gå i detaljer utover at dette ble tatt tak i, uten at situasjonen dermed umiddelbart løste seg. Det er imidlertid viktig å synliggjøre det i denne oppgaven, fordi stemningen i elevgruppen var preget av frustrasjon og mistriivsel, noe som påvirket prosjektet og funn. Dårlig klassemiljø kan være en årsak til at jeg i liten grad ser faglig utvikling i elevenes prosjektarbeider på skolen denne perioden.

### **Læring i praksis**

I tredje aksjonsperiode var elevene i yrkesfaglig praksis to dager i uken, med unntak av *Karianne*. Hun møter ikke i praksis og får alternativ oppfølging på skolen. Hun får oppdrag hver uke og skal ut i bransjen og observere ulike aspekter ved profesjonell yrkesutøvelse. Hun dokumenterer sine erfaringer i portfolio på lik linje med de andre.

Jeg besøkte elevene mellom to og fire ganger i løpet av praksisperioden og vi snakket om elevenes læring i praksis de dagene de var på skolen. Vi snakker spesielt om arbeidsmiljøet og hva som påvirker dette, om individets ansvar og om bedriftskultur. Dette jobber vi ekstra mye med, på grunn av det dårligere arbeidsmiljøet vi har i klassen. Vi tok opp hvordan dårlig miljø i en klasse påvirker produktiviteten på samme måte som produktiviteten i en bedrift påvirkes av det samme. Vi snakker om temaer elevene kan skrive om i portfolio og hvordan disse kan knyttes sammen med erfaringer og ting vi lærer på skolen. Elevene skal levere mappebidrag som viser læring og erfaringer de gjør i praksis. Elevene oppmuntres til å ha planer hver uke, for noe de vil sette seg inn i og skrive litt om. Mappebidragene kan inneholde bilder, illustrasjoner og tekst og bør ha et tema, som HMS, Kundebehandling, Miljø og bærekraft, Trender eller en varegruppe som de setter seg inn i. De skal også lage et innlegg som beskriver praksisperioden. Mappene ga oss mulighet til å snakke om en del temaer som elevene kunne jobbe med i bedrift. I et intervju sier en av elevene noe som jeg kjenner igjen fra flere: *«Egentlig er det litt vanskelig å skrive om praksis, siden jeg egentlig gjør det samme hver dag»*. Når vi snakker om portfolio gjennom vurdering for læring, åpnes det sånne muligheter til å diskutere hvordan elevene kan lære, uavhengig av den arbeidsoppgaven de gjør. Vi kan snakke om hvordan vi tenker mens vi jobber og at det er der mye av læringsutbyttet ligger i praksis.

På første besøksrunde var jeg «åpent undersøkende» observatør. Jeg snakket med de som hadde ansvar for elevene i bedriften og vi diskuterte hvordan de kunne støtte elevene i læringsarbeidet. Jeg intervjuet hver elev i bedriften og skrev et referat fra samtalen. Jeg var på jakt etter å finne ut hvordan eleven fungerte sosialt i bedriften og hvordan eleven jobbet med egen kompetanseutvikling. Flere av elevene viser at de synes det er litt flaut å få besøk av læreren på praksisplassen. Med disse elevene tar jeg kun en kort prat, for å heller snakke mer med dem når vi møtes tilbake på skolen. Basert på funn fra observasjon og samtale med elev og ansatt i bedriften, veiledet jeg eleven i hva og hvordan han kunne utvikle kompetanse i bedrift. De ansatte i bedriften var til stede under opplæringen i bedrift og kunne se hvordan jeg instruerte eleven i å utvikle fagkompetanse mens de jobber med yrkesoppgaver. Jeg oppmuntrer også de ansatte til å prøve å verbalisere det de gjør når de jobber, for å gi elevene innblikk i hvordan den profesjonelle tenker. Flere ansatte sier at de setter pris på at jeg kommer, fordi de er usikre på hvordan de kan hjelpe elevene å lære. Andre sier at de ikke har så mye tid til å lære opp elever. Jeg passer på å fortelle eleven at de er omgitt av profesjonelle som er eksperter på sine arbeidsoppgaver og at eleven kan lære mye ved å observere de

profesjonelle når de jobber og snakke med dem. De kan så mye som jeg ikke kan og det er viktig at elevene utnytter den kompetansen som er tilgjengelig for dem i bedriften.

I intervju beskriver en elev møtet med den profesjonelle bransjen: «*Det er veldig morsomt å være med dem og høre på hvordan de snakker. De bruker en del ord som jeg ikke engang forstår. Det kunne vært gresk eller noe. Hvordan i alle dager husker de sånt?*»

Funn fra første besøk i praksis viste meg at alle elevene har praksis i interiørbutikker, der de jobber sammen med profesjonelle yrkesutøvere. Elevene settes til arbeidsoppgaver som i stor grad omhandler vedlikehold av butikken. De fleste oppmuntres til kontakt med kunder og noen får jobbe med hele salgsprosessen, fra kunden kommer inn i butikk, til de går ut med varene. En av butikkene har skrevet instruksjoner til eleven og har en plan for hva eleven kan jobbe med i praksisperioden. Tilbake på skolen, sier flere av elevene i intervju at de synes det er vanskelig å vite hva de kan skrive om i portfolio fra bedrift. Mappebidrag de leverer minner om loggene de skrev til å begynne med fra ekskursjoner. Hvor de er, hvilke dager, hvor lenge hver dag, hva de gjør på jobb, hvordan de trives og lignende. De forteller i liten grad hva elevene lærer.

Utover i praksisperioden blir mappebidragene mer fagspesifikke og knyttes opp mot elevenes erfaringer i bedriften. Fra å beskrive praktisk gjennomføring av praksis og hva de har gjort, begynner elevene i større grad å beskrive yrkeserfaringer og forstår at de ikke skal lære alt i praksis, men bygge erfaringer. Det er disse erfaringene de oppmuntres til å beskrive i portfolio.

*Susanne* var litt fortvilet når jeg besøkte henne i bedriften, for hun synes det var så mye, å skulle lære seg alt om alle tekstilene butikken solgte. Mappebidragene hennes viste at hun var veldig fokusert på detaljene på jobben og ikke klarte å løfte blikket og få overblikk over praksisbedriften og rollen hun var forventet å fylle der. Samtalen om hvordan hun kunne dokumentere i portfolio ga meg mulighet til å hjelpe eleven hvordan hun kunne lære om rollen interiørkonsulent i praksisbedriften, og at hun ikke skulle lære alt de ansatte kunne. At de hadde spisskompetanse innen et felt, noe som det tar tid å skaffe seg.

I en bedrift er det to venninner som har fått lov til å ha praksis sammen. Her dokumenterer *Ida* at hun involverer de ansatte i egen kompetanseutvikling, mens *Anna* ikke kommuniserer med dem. Jeg har foreslått for *Anna* å skrive litt om «hva du gjør, og hva du lærer». I mappebidraget sto det derfor; «Hva har du gjort? (Innhold) og Hva har du lært? (Innhold)».

Dette forteller meg at *Anna* i liten grad har forstått at noen skal lese dette. Når jeg spurte henne hvem denne *du* var, skjønte hun selv at det ga liten mening og valgte å skrive det om.

**Observasjoner fra andre besøk i bedrift** viser at de fleste har styrket sine ferdigheter i å utvikle yrkeskompetanse i bedrift. De involverer i større grad de ansatte i egen kompetanseutvikling, ved å diskutere ulike tema med dem, og flere elever sier at dette er lettere å snakke med de ansatte når de kan «skylde på» at de må skrive i portfolio om det de lærer i bedriften. De fleste kommuniserer mer uanstrengt med de ansatte i butikken og har en plan for hva de vil lære i praksis. Dette har selvfølgelig også med å gjøre at de har jobbet lenger i bedriften og er blitt litt mer «varme i trøya». De ansatte er også flinkere til å foreslå temaer elevene kan skrive om. Elevene og de ansatte er i større grad lærling og mester, ikke ansatt og gratishjelp. Elevene vil de gjerne diskutere temaer de jobber med, med meg også. De er ivrige etter å dele det de har lært og vise hva de gjør. Det at elevene jobber med mapper ved siden av praksis, ser ut til å bidra til at kommunikasjonen med de ansatte i bedriften heves opp til en kommunikasjon mellom to yrkesutøvere, en erfaren og en uerfaren, om yrkesrelaterte temaer. En ansatt var i gang med å vise *Chris* hvordan varebestilling foregikk da jeg kom på besøk. Ikke fordi *Chris* skulle lære det, men for at hun skulle få et innblikk i aktiviteten. Mappebidragene elevene leverer vitner om yrkesfaglig erfaring og er mye mer spennende å lese.

Elevenes portfolioer viser at elevene reflekterer over yrkeskompetanse de kan lære i bedrift. Portfolioene har gradvis endret karakter. I de første to aksjonene var elevene veldig opptatt av hva jeg ville de skulle skrive om og hvordan jeg ville at ting skulle presenteres. Observasjoner fra klassen viser at elevene nå har begynt å diskutere med hverandre hva slags læringsutbytte de har i bedrift og de har begynt å lytte til de andres læringsutbyttebeskrivelser. De snakker sammen om hvordan de kan dokumentere praksis, både med hverandre, med de i bedriften og med meg. De forteller om hvordan de ansatte i bedriften diskuterer interiørfaget med elevene. En elev forteller at hun skal bli vist hvordan de går frem for å bestille varer i butikken. En annen elev har diskutert HMS med de ansatte der hun jobber. Elevene etterspør HMS-regler i bedriften, de spør om kildesortering og bedriftens grønne profil. En elev snakker om arbeidsmiljøet på jobben og har tenkt over hva som gjør at det er såpass godt.

Jeg observerer at det vi jobber med på skolen og det eleven opplever i bedrift glir sammen med elevenes arbeid med dokumentasjon i portfolio. De tidligere tette skottene mellom ulike deler av elevenes opplæring er i ferd med å brytes ned.

Det er veldig varierende hvor mye fagkompetanse elevene utvikler i bedrift. Selv på samme bedrift er det store forskjeller på elevenes dokumenterte læringsutbytte. Mappevurderingen gir meg mulighet til å diskutere dette med hver enkelt elev. Portfolio som artefakt i disse samtalerne gjør at dette i større grad kan konkretiseres. Her dokumenterer elevene både det de har lært og hva de er opptatt av i praksis. En av elevene skrev om hvordan de ansatte i butikken forsøkte å få i gang en samtale med kunden. Samtalen kunne enten dreie seg om butikkens interiør, kundens ønsker/behov eller det kunne være om noe helt annet. Dette gjorde de for å kunne dreie samtalen inn på produkter litt etter hvert. Basert på det eleven skrev, hadde vi en fin diskusjon i klassen som handlet om hvor bra det er å ha litt allmennkunnskaper også, ikke bare kunnskaper om interiør. Vi snakket om hvordan elevene kunne begynne å bygge seg opp et repertoar av ting å snakke om, enten med kunder, leverandører, kollegaer eller andre. Elevene kom med forslag om at det kunne være lurt å følge litt med i nyhetene på hva som skjer. Været fant vi ut var et nøytralt og fint tema, og akkurat i denne elevens butikk, kunne det være en fordel å vite litt om hva man kan gjøre på en hytte. I denne samtalen prøvde jeg å trekke med alle elevene i samtalen, ved å spørre dem om erfaringer på områder jeg tror de kan noe om. Erfaringsdelingen fra en elev satte i gang de andre elevenes refleksjoner i forhold til hvordan dette kunne være nyttig for dem å bygge videre på.

To uker før elevene skulle avslutte sin praksis i bedrift, stengte skolene ned i forbindelse med koronapandemien, og klassen gikk over til digital og fjernundervisning via Teams. Elevene var heldigvis i praksis den dagen beskjeden kom, så da jeg ringte dem på jobb og sa at de ikke kunne fortsette på jobben dagen etter, fikk de takket for seg og avsluttet arbeidsforholdet på en ryddig måte. I og med at elevene er vant til å jobbe mye digitalt, var det ikke så store justeringer som skulle til for at elevene kunne løse siste prosjektet hjemmefra. Klassen var de første ukene delt i forhold til om hjemmeskole opplevdes som noe positivt eller negativt. Etter noen uker, ønsket imidlertid nesten alle elevene seg tilbake på skolen. Det som begynte som en liten pause fra ordinær skole og et innblikk i en digital verden, ble etter hvert mer ensformig og demotiverende, ifølge elevene.

### 6.4.3 Oppsummering og refleksjon over tredje aksjon

I tredje aksjon bar intervjuene mer preg av å være en semistrukturert samtale med elevene om dokumentasjon, metarefleksjon, læring og yrkeskompetanseutvikling. Fra den tidligere tydelig elev-lærer relasjon, opplever jeg at relasjonen nå er mer jevnbyrdig. Elevene diskuterer i stadig større grad læring uten at de er så opptatt av karakterer. Lærerrollen bærer mer preg av

å tilrettelegge for læring enn å lære bort. Intervjuene handler for meg om å forstå hvor elevene er i læringen og undersøke hvordan jeg kan tilrettelegge for at de kommer videre, for elevene er fokus skiftet over til å diskutere egen utvikling og hvordan de kan lære mer.

Fremdeles er det i elevenes dokumentasjon i portfolio et skille mellom praksis, prosjekter og ekskursionsjoner. Tre elever valgte å planlegge og gjennomføre en egen ekskursion i forbindelse med prosjektarbeidet de jobbet med på skolen. Det var få av elevene som viste til ting de hadde lært i praksis når de skulle løse interiørprosjektet. Selv om dette er noe de kan diskutere teoretisk, er den måten de løser interiørprosjekt på så innarbeidet at de i liten grad utforsker alternativer til internett for å skaffe til veie inspirasjon eller faglitteratur. I neste aksjon må vi prøve å få alle delene ved opplæringen knyttet sammen under «paraplyen» yrkeskompetanse.

Jeg har funnet ut at elevene lærer mer og annerledes når vi jobber med mappevurdering i praksisperioden. De involverer i større grad de ansatte i bedriften, medelever og meg i egen kompetanseutvikling og de har mer eller mindre overtatt ansvaret for egen læring. Jeg har inntatt rollen som tilrettelegger og fokuserer på å stille spørsmål om hvor elevene vil i egen læring og hvordan jeg kan hjelpe dem.

Et viktig funn i denne aksjonen er at samtaler om, og refleksjon i og over praksis gir elevene et læringsutbytte langt utover det vi kan planlegge for på skolen. Det at elevene er i praksis gir også meg som lærer gode innspill på hva vi bør legge mer eller mindre vekt på i undervisningen.

Noen elever sliter fremdeles med grunnleggende ferdigheter og kommer til å gjøre det fremover også. Fokus i mappevurderingen blir nå at elevene setter egne mål for hva portfolio skal inneholde før sommeren og bruker tid og ressurser til rådighet med å ferdigstille denne. Flere nevner nå i intervjuene at de ser mye de burde gjort annerledes tidligere på året:

*«Jeg har ikke gjort noe annet på de turene enn å bare oppleve dem. Jeg samarbeidet med XX og lot henne ta notater og bilder og nå vet hun ikke hvor de er. Jeg har jo ikke giddet å gjøre noe med det før nå og det er jo er litt dumt, for nå husker jeg dem ikke så godt mer». (fra intervju med elev)*

Selv om denne elevene kanskje ikke gjorde så gode valg da, har hun lært noe av dem på grunn av mappevurderingen. Vi snakket om hva hun kunne gjøre med det nå og eleven fant ut at hun kunne jo snakke med noen andre i klassen og høre hva de hadde gjort. Kanskje det ville hjelpe henne å huske bedre egne opplevelser på turen.

## 6.5 Fjerde aksjon

I forbindelse med fjerde, og siste aksjon jobber elevene hjemmefra og undervisning og kommunikasjon foregår på Teams. De skal gjennomføre semesteroppgaven, skoleårets siste og største interiørprosjekt. De skal også ferdigstille egen portfolio. I det å ferdigstille ligger også prosessen med å velge ut arbeider elevene ønsker å vise frem. Elevene kan også forbedre og endre på det de har gjort tidligere, de kan produsere og sette inn nye elementer.

De siste ukene før skoleslutt har vi pleid å jobbe ganske målrettet for å tette faglige huller, før tverrfaglig praktisk-muntlig eksamen. Eksamen i interiørfaget går over 3 dager, med 2 dager forberedelse og en 5 timers eksamen. Elevenes eksamen ble avlyst grunnet koronapandemien.

Noen av elevene hadde gledet seg til å vise hva de kunne på eksamen og ble litt skuffet da den ble avlyst, men for de fleste virket det som dette var greit. Det betød for undervisningen av vi kunne jobbe med helhetlig yrkeskompetanse, og ikke målrettet mot eksamen.

### 6.5.1 Tiltak og nye mål

Plan for neste aksjon innebærer at undersøke hvordan vi kan flytte undervisningen over på Teams. Vi må se hva som hindrer og fremmer læring på denne plattformen og vi må lære å beherske digital kommunikasjon. Vi må ha fokus på å se hva elevene kan og passe på at de dokumenterer dette. Vi må velge ut hva som skal med i portfolio.

### 6.5.2 Gjennomføring og funn

Intervjuer med elevene via Teams viser at flere av elevene fikk ro til å reflektere i større grad enn de har fått på skolen. Noen elever har brukt tiden til metarefleksjon og funnet frem til nye måter å dokumentere yrkeskompetanse i portfolio. De viser meg ting de holder på meg og forteller om både det de mestrer og har en plan for og det de synes er utfordrende.

En elev fikk hjelp til å løse utfordringer i forbindelse med prosjektarbeid av far, som var snekker og kjæreste som var elektriker. Hun syntes det var spennende å diskutere eget arbeid med de hjemme og oppdaget at det var mange rundt henne som kunne hjelpe henne med å utvikle prosjektet, selv om hun ikke var på skolen. Dette gjorde at hun viste kompetanse utover og litt på siden av det vi ba om i oppgaven.

Elevene annen bruker tiden hjemme til å reflektere over skoleåret og til å bearbeide innholdet i egen portfolio. En elev reflekterer over ekskursjoner generelt i egen portfolio:

GRUNNEN TIL HVORFOR MAN DRAR PÅ ESKURSJONER

I løpet av skoleåret har jeg reist ut på en rekke av ekskursjoner. Det er viktig å dra ut for å utforske sin arbeids bransje. Du holder deg mer oppdatert på hva som skjer rundt deg, det nye som kommer til markedet og det som er på vei ut. Ved å dra ut på ekskursjoner så åpner man også øyene for flere muligheter enn man selv ville tenkt på, og man kommer tilbake med mer kunnskap enn man dro med. Alt avhenger av hvor mye interesse man ønsker å vise for turen og hvordan type tur man drar på.

Å sette av litt tid i dagen på å dra på en messe eller en sammenkomst av ulike bransjer kan gi deg så mye mer kunnskap enn man tror, og dette utvikler tanke gangen din veldig og synet på forskjellige ting.

*Figur 8: Elev reflekterer i egen portfolio*

Når elevene er hjemme, er det vanskeligere for meg å følge med på elevenes læring. Jeg har ingen observasjoner som kan følges opp med små, spontane intervjuer. Jeg er derfor avhengig av å bruke intervju som metode, sammen med vurdering av portfolio. Der noen elever forteller i intervju at de snakker med medelever daglig, forteller andre at de jobber mer eller mindre i et vakuum. Jeg følger opp elevene daglig og vi har faste møtetidspunkter på Teams, men de fleste er ganske tause i møtene og det blir mye enveiskommunikasjon. Jeg prøver å ringe alle elevene hver dag og setter av god tid til å snakke. Det er ofte først godt uti en samtale at det kommer frem informasjon om hvordan eleven egentlig opplever læringssituasjonen eller hva de sliter med faglig. Dette er en ny form for kommunikasjon som både elevene og jeg må venne oss til, og beherske. Elevene er imidlertid flinke til å møte hver dag og alle jobber hjemmefra.

I intervju spør jeg hver av elevene om de kan se for seg hvordan den ferdige portfolioen skal se ut når de leverer den til sommeren. Hva den skal inneholde. Som et ledd i SØT-modellen skal man sette mål for hvordan man vil at noe skal være, for så å legge planer for hvordan man skal komme i mål. For de fleste av elevene synes dette å sette i gang tanker om hvordan de kan jobbe videre. En av elevene sier imidlertid: «Sånn å se for seg ting, det klarer ikke jeg». For en interiørkonsulent er det viktig, ikke bare å kunne se for seg hvordan noe kan bli, men også å kunne kommunisere dette til en kunde eller en samarbeidspartner. Med denne eleven slutter kommentaren seg til tidligere refleksjoner jeg har gjort meg etter intervjuer og observasjoner. Eleven skriver godt og kan sies å ha gode grunnleggende ferdigheter, hvis man se rent teknisk på språk og digitale ferdigheter. Uten refleksjon faller imidlertid



kommunikasjonen igjennom. Med henne diskuterer jeg hvordan det å flytte puter i butikken, som hun har beskrevet i portfolio, kan heves til å dokumentere yrkeskompetanse i det øyeblikket hun kan beskrive hvorfor dette gjøres og anses som en viktig yrkesoppgave i butikken. Jeg forsøker, med eksempler å forklare at dette handler om presentasjon av varer. At de settes sammen i et system som er knyttet til tema, stil, farger, sesong, trender og så videre. Med utgangspunkt i at eleven skal vurdere og dokumentere i portfolio, kan jeg vise henne hvordan arbeidsoppgaven, å fylle på puter i en vareutstilling, kan knyttes til læring i forbindelse med mange ulike læreplanmål fra interiørfaget gjennom refleksjon: §

- dokumentere eget arbeid i forhold til målgruppe, funksjon, estetikk, stil og sammenheng
- innrede, møblere og style rom for ulike miljøer
- gjøre rede for ulike trender i interiørfaget
- bruke ulike fargesystemer i eget interiørarbeid
- gjøre rede for og følge gjeldende regelverk for helse, miljø og sikkerhet

Dette var en av et par elever som sa i intervjuer helt på slutten av fjerde aksjon at de ikke hadde fått jobbet noe særlig hjemme. *«Når jeg synes ting er vanskelig, bare gir jeg opp og gjør noe annet»* (fra elevintervju med samme elev).

Andre elever sier i intervjuer at de jobber veldig mye. I og med at de ikke får treffe noen uansett, blir det til at de sitter og jobber utover kveldene også. Det er elever som ikke sliter faglig som oppgir at de jobber mest. I samtaler snakker vi om å finne en balanse mellom skole og fritid og at det er viktig, spesielt under hjemmeskole, at man planlegger både jobb og fritid for å ivareta egen helse. *«Jeg føler at jeg henger bak og ikke strekker til på noen områder egentlig. Både med skolen og med alt egentlig. Det påvirker jo skolen også»*.

Det å gå over til 100% digital skole medførte en del utfordringer i undervisningen. Den gikk fra å ha en analog/ digital undervisning til og forventes å skulle mestre en undervisningsform og en kommunikasjonsform med elevene som egentlig var helt i oppstartsfasen på vår skole. I fagopplæringen i interiør er vi heldigvis vant til å arbeide og kommuniserer mye digitalt med kunder, med samarbeidspartnere, med håndverkere og med andre aktører. Jeg brukte erfaringer fra en kollega av meg som hadde jobbet mer digitalt enn jeg hadde. Hun anbefalte meg å fortsette med samme struktur som vi hadde på skolen med oppmøte med samtaler med undervisning på teams.

Elevenes reaksjoner på denne undervisningsformen var blandet. Noen opplevde det som vanskelig å skulle sitte hjemme å jobbe mye selvstendig. Det å kunne samarbeide i grupper på teams var enda ikke var det enda ikke lagt til rette for. Det betød, fordi elevene som var vant til å støtte seg mye på andre elever, at disse nå måtte stole mer på seg selv. Andre elever satte pris på å få jobbe selvstendig, i ro med refleksjon, dybdelæring og finpussing av portfolio. Jeg opplevde også å ha mange fine samtaler med elevene på teams. Noen var flinke til å beskrive hva de hvordan de opplevde digitale undervisning, mens andre i liten grad kommuniserte utfordringene de stod ovenfor. Som en elev sa til meg *«Det er mye enklere når (lærer XX) står ved siden av meg og kan fortelle meg hva som er riktig og galt»*. En annen sa at *«Jeg føler at det er lettere å jobbe på skolen. Jeg jobber bedre hjemme, men på skolen kan jeg spørre deg og de andre»*.

Alle elevene leverte portfolioer før sommeren på middels eller høyt nivå. Det som skilte gode fra middels portfolioer var i stor grad elevenes arbeidsmåte gjennom skoleåret. Elevene klarte i varierende grad å reflektere over egen læring og knytte produkter i portfolio opp mot arbeidsprosess og personlige erfaringer.

### 6.5.3 Oppsummering og refleksjon over fjerde aksjon

Elevenes portfolio og utvikling av disse har bidratt til at undervisningen kan tilpasses den enkeltes situasjon i forbindelse med covid-19. Elevenes læringsfellesskap har for mange blitt borte over natten og det er ikke alle som har klart å komme inn i de nye sosiale strukturene som har etablert seg rundt opplæringen. Selv om alle elevene er til stede på Teams, er det varierende hvor mye læringsutbytte elevene har klart å få i perioden. Mine funn fra perioden var i tråd med Fafos rapport om Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet (FAFO, 2021)

## 6.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg fortalt hvordan aksjonsforskningen ble gjennomført. Jeg har presentert de fire aksjonene og trukket frem funn og refleksjoner som har bidratt til prosjektets fremdrift.

## 7 Oppsummerende drøfting og svar på problemstillingen

I dette kapittelet vil jeg drøfte og konkludere med hvordan elever kan utvikle interiørfaglig yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering. I og med at jeg allerede har belyst og drøftet, hvordan elevene utvikler yrkeskompetanse i forbindelse med mappevurdering i kapittel 6, vil jeg nå oppsummere og drøfte overordnede funn fra aksjonsforskningen og belyse erfaringer jeg har gjort i forbindelse med mappevurdering dette skoleåret.

Det er viktig å ha i mente at dette prosjektet ikke er noen fasit for hvordan elever utvikler yrkeskompetanse med mappevurdering, men viser hvilke erfaringer vi har gjort med mappevurderingen i forbindelse med interiøropplæringen skoleåret 2019-2020. Jeg håper det kan komme til nytte.

Mitt utgangspunkt for å starte denne aksjonsforskningen, var en frustrasjon over opplevelsen av elevene som tidvis passivt deltagende i egen yrkesopplæring. Jeg opplevde at yrkesopplæringen i større grad kunne oppmuntret elevene til å søke kunnskap og utvikle ferdigheter på skolen, i forbindelse med ekskursjoner og kurs, og i yrkesfaglig praksis i bedrift.

### 7.1 Utvikling av grunnleggende ferdigheter

Dette forskningsprosjektet viser at elevenes dokumentasjon av yrkesfaglige arbeidsprosesser i portfolio (eller mapper) og muntlige samtaler om disse, også synliggjør veldig godt hvor elevene er i forhold til kompetanse og utvikling av grunnleggende ferdigheter. Her kan man lett legge til rette for samarbeid på tvers av fag og trinn. Mappene synliggjorde i dette prosjektet hvor viktig det er at utvikling av grunnleggende ferdigheter, med tydelige mål for elevenes læringsutbytte, integreres i undervisningsplaner. Mappene ble en god artefakt for å synliggjøre elevenes språk, vokabular og kommunikasjon. På VG1 og VG2 kan elevenes mapper gi også fellesfaglærere innblikk i hva slags kompetanseheving elevene trenger i faget, gjennom å la fellesfaglærere enten delta i mappevurderingen eller få innsyn i elevenes mapper. Her ligger en unik mulighet for samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere om opplæring i grunnleggende ferdigheter. Mye av potensialet for læring ligger ikke bare i vurdering av elevenes arbeider, men i de faglige diskusjonene som foregår mellom aktører som samarbeider om elevenes yrkeskompetanseutvikling. Mappevurdering er også et aktuelt verktøy som kan involvere hjemmet i større grad enn i dag, ved å synliggjøre hva eleven trenger å jobbe med og ikke minst hva eleven mestrer. Mappene viser hvor elevene er og hva

som er elevens mulige utviklingssone (Vygotskij, 2006). Arbeid med mappene kan legge til rette for samtaler om og opplæring i hensiktsmessige lærestrategier eleven kan bruke for å komme videre. Gjennom mappevurderingen ble det veldig synlig hvordan fagene elevene allerede er ferdige med på skolen er viktige i yrkesutøvelsen. Huller i teoretiske fag som norsk og engelsk forplanter seg og hindrer elevenes yrkesutøvelse.

Arbeidet med mappevurdering synliggjorde for elevene hvordan de ulike fagene på skolen ofte må ses i sammenheng. Gjennom arbeid med portfolio ble det enklere å se hva elevene trengte å trene på og hva de mestret godt nok. Mappevurdering viste også elevenes utvikling, og dermed hvor godt pedagogiske tiltak rettet mot ulike kompetansehuller fungerte. Ikke minst ble portfolio et fantastisk redskap vi kunne bruke i kommunikasjon om utvikling av grunnleggende ferdigheter. I forbindelse med portfolio ble det mer naturlig å trekke inn ulike lærestrategier. Elevene erfarer nytten av å bruke faglitteratur i eget arbeid. I det øyeblikket elevene ser at de må sette seg inn i relevant faglitteratur i forbindelse med at de skal løse en ny yrkesoppgave, løsner mye.

Det å jobbe med portfolio viste tydelig hvilke huller elevene hadde i forbindelse med grunnleggende ferdigheter og kommunikasjon. I og med at portfolio består av både digital, skriftlig og visuell kommunikasjon synliggjøres elevenes styrker og utfordringer tidlig i skoleåret. Mappevurderingen bidro til en rask kartlegging av grunnleggende ferdigheter, noe som igjen bidro til målrettede tiltak der det var behov for det. Gjennom mappene var det også lett å følge med på, både for lærere og elevene, om tiltak hadde ønsket effekt. Det dreide seg både om fagspesifikke ferdigheter og om språkets oppbygging, ordforråd, rettskrivning og om hvordan man planlegger og utvikler et skriftlig arbeide. De manglet grunnleggende kunnskaper om hvordan sjangre og tekstanalyse som brukes i interiørfaget. Dette understreker potensialet som ligger i å bruke mappevurdering også i forbindelse med språkopplæringen på yrkesfaglige studieretninger. Som i ordtaket «It takes a village ...». Det at elevene har behov for opplæring i tradisjonelle fellesfag blir veldig synlig gjennom mappevurderingen. Her må skolens lærere jobbe sammen. Mappevurdering kan bidra til å knytte fellesfag og yrkesfagene tettere sammen, fordi elevene kan kommunisere om kompetansebehov i eget yrkesfag med lærere som kan hjelpe dem å utvikle seg.

## 7.2 Utvikling av helhetlig yrkeskompetanse

I prosjektet med mappevurdering var det et mål å legge til rette for kompetanseutvikling og dybdelæring.

*«Kompetanse er å virkelig forstå noe, samt å anvende kunnskaper og ferdigheter. Dette oppnås først og fremst gjennom å lære å lære (utvikle læringsstrategier) og gjennom refleksjon over egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2018)*

Elevene utvikler yrkeskompetanse på flere ulike arenaer gjennom mappevurderingen. Der mye av fokuset i opplæringen tidligere har vært rettet mot utvikling av fagspesifikk kompetanse, sånn som den beskrives i elevenes læreplan i faget, bidro mappevurderingen til at opplæringen foregikk på flere plan samtidig. Mappene og diskusjonene som oppsto i forbindelse med arbeids- og vurderingsformen gjorde at det var lett for meg som lærer å se hvor elevene trengte opplæring, veiledning eller annen støtte. Mappevurderingen bidro også til at elevene ble mer oppmerksomme på eget kompetansebehov. Dette la til rette for mer spisset og tilpasset opplæring. Overordnet del trekker frem elevenes behov for å utvikle kompetanse i å lære; *«å bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017)*. Aksjonsforskningen har vist at elevene fikk økt kompetanse i å lære å lære, gjennom mappevurderingen. Mappevurderingen bidro også til at dette ble en naturlig pedagogisk praksis for meg som lærer. Dette er i tråd med det Ellmin skriver; at mappevurdering snarere er en tenkemåte, enn bare en fysisk samling arbeider og refleksjoner (2000, s. 51). Mappevurderingen bidro til at vi beveget seg bort fra «mål-middel pedagogikken» som Hiim kritiserer for å være til hinder for en helhetlig yrkesutdanning.

I dette prosjektet ble det også tydelig hvor viktig trivsel og gode relasjoner er for elevenes læringsutbytte. Vi merket at elevenes læringsutbytte stagnerte i perioder med uro og mistriivsel i klassen. Med mappevurderingen kunne vi knytte dette opp mot yrket og yrkesutøvelsen. *«Utvikling av yrkeskompetanse handler om å utvikle evne til refleksjon i forhold til hvilke forventninger som stilles til en profesjonell yrkesutøvers sosiale ferdigheter og kommuniserte holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017)*.

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, har det tidligere vært utfordrende å følge elevenes kompetanseutvikling i bedrift. Det har vært store forskjeller på elevenes mulighet for yrkesfaglig læringsutbytte og vært veldig opp til den enkelte læreren som følger opp eleven og engasjementet til veileder i bedrift hvordan eleven har blitt fulgt opp med tanke på

relevante oppgaver og opplæring i interiørfaget. Forskningen vår viste at elevene hadde spesielt stort utbytte av å jobbe med mappevurdering i forbindelse med praksis i bedrift. I og med at elevene skulle produsere mappebidrag fra praksisen, lette de aktivt etter temaer de kunne skrive om i bedriften. I dette arbeidet involverte de fleste av dem også de som jobbet i bedriften. Fra å være elever som ble satt til enkle arbeidsoppgaver, ble forholdet mellom elev og veileder i bedrift mer som et lærling-mester-forhold. Dette er i tråd med mesterlæretradisjonen beskrevet i kapittel 4.1.2. I samarbeid med veileder i bedrift, fant elevene temaer de kunne sette seg inn i som for eksempel arbeidsrutiner i forbindelse med varebestilling og HMS-rutiner.

I forbindelse med elevenes yrkesfaglige praksisperiode i bedrift var mappevurdering en metode som hadde god effekt på elevenes yrkeskompetanseutvikling. Elevenes portfolio ble en artefakt som bidro til en kommunikasjon om yrkeskompetanse, om fagutøvelse og bransjen. Ferdig portfolio inneholdt refleksjoner jeg ikke har sett hos praksiselever tidligere. Elevene opplevde de ansatte som gode støttespillere i forbindelse med at de skulle dokumentere yrkeskompetanse i portfolio. For noen elever tok det imidlertid litt tid før de forsto at det ikke nødvendigvis var kun egen yrkeserfaring som skulle dokumenteres, men også økt kunnskap om fagutøvelsen. Elever brukte portfolio til å dokumentere erfaringer, observasjoner, fagsamtaler og refleksjoner fra praksisen. De hadde faglige diskusjoner med de ansatte i bedriften og ble mer oppmerksomme på hvordan de jobbet, i stedet for å bare fokusere på seg selv og den oppgaven de var satt til. Det fungerte veldig godt at elevene vekselvis var inne på skolen og ute i bedrift fordi dette gjorde at det ble en god progresjon av elevenes opplæring i bedrift og bidro til bedre kommunikasjon mellom alle aktørene involvert. Gjennom mappevurderingen tok bedriftene som ble involvert i elevenes portfolioer, et større ansvar for elevens opplæring. Elevene som klarte å kommunisere entusiasme og vitebegjær fikk grundigere innsikt i bedriftens oppbygging og yrkesoppgaver enn de som var mer passive. Dette understreket ytterligere hvordan elevenes sosialkompetanse og muntlige ferdigheter er viktige i forbindelse med yrkesutøvelsen og kompetanseutvikling i interiørfaget. Elevenes yrkeskompetanseutvikling i bedrift er også avhengig av elevenes endrings- og lærekompetanse (Sylte, 2016)

På tross av meget positiv erfaring med bruk av mappevurdering i forbindelse med elevenes yrkesopplæring i bedrift, ble det tydelig at det er behov for et mye tettere samarbeid mellom skole og bedrift om elevenes opplæring for at disse skal ha fullt utbytte av praksisen. Mappevurdering ser ut til å kunne knytte lærere på skolen og mesteren i bedrift sammen om

oppgaven å utvikle elevenes helhetlige yrkeskompetanse. Schön beskriver denne dynamikken, som kan oppstå mellom den erfarne yrkesutøveren og lærlingen, som refleksjon-i-handling. Det handler om at den erfarne mesteren tar med seg lærlingen inn i sin tankerekke når hen demonstrerer hvordan hen arbeider frem et produkt (Schön, 1983, s. 73-96). Dette skjer gjennom både verbal og non-verbal kommunikasjon, den siste i forbindelse med interiørfagets formgivningsprosesser. Mesteren forteller om og viser yrkespraksis. På skolen er dette en etablert arbeidsform, men å se at mappevurderingen ser ut til at dette i større grad også skjer i bedriftene, tyder på at det ligger et stort potensial for yrkeskompetanseutvikling i bedrift med mappevurdering som metode. Funn i dette prosjektet viser at mappevurdering kan være et nyttig arbeidsverktøy i forbindelse med elevenes yrkeskompetanseutvikling i bedrift. Som artefakt i forbindelse med elevenes praksis, kan arbeid med portfolio bidra til økt kommunikasjon om interiørfaget og interiørfaglig praksis mellom elev, faglærer fra skolen og veileder i bedrift. Funn tyder på at bedriftene kan involveres mer i elevenes yrkeskompetanseutvikling enn det som er tilfelle i dag. Gjennom arbeid med mappevurdering kan også skolen få nyttig innspill i forhold til hvordan vi kan legge bedre til rette for yrkesfaglig kompetanseutvikling, som bransjen opplever som relevant for elevene å ha.

Ifølge brødrene Dreyfus ferdighetsmodell, kan den lærende ikke komme forbi kompetent nivå uten personlig engasjement. Her må eleven selv ta kontroll over egen ferdighetsutvikling fordi den motiveres av den lærende sin refleksjon og motivasjon til å utvikle seg (Dreyfus & Dreyfus, 2003). På kompetent nivå skaper den lærende komplekse årsakssammenhenger som er vanskelige å forklare.

Prosjektet med mappevurdering viser at mappevurdering kan hjelpe elevene med å se interiørfaglig nytteverdi i forbindelse med ekskursjoner. På tross av at dette var noe vi øvet på, kom vi ikke helt i mål med dette med flertallet av elevene. Vi kom imidlertid litt nærmere. De fleste elevene klarte å beskrive faglig utbytte av ekskursjoner i portfolio, men prosjektet viste at det tar tid å automatisere denne måten å utnytte ekskursjoner på. Det ble noe elevene nedprioriterte og oppdaget nytten av sent i aksjonsforskningen og som vi, grunnet koronapandemien, ikke fikk anledning til å trene mer på. En liten elevgruppe rakk imidlertid å planlegge, gjennomføre og beskrive læringsutbytte av en egen ekskursjon før vi stengte ned. Samlede funn tyder på at elevene kan bruke mappevurdering til å trene seg opp til å utnytte fagressurser utenfor skolen og den pålagte praksisen i bedrift bedre. Ved å trene på å trekke med seg erfaringer gjort utenfor skolen, inn i egne yrkesoppdrag, og vice-versa, er potensialet

for læring betydelig større enn hvis elevene bare ser på læring som noe som foregår i skolens regi. Dette handler om å ta i bruk læringsstrategier vi jobber med på skolen ut i verden.

Den virkelige yrkeskompetanseutviklingen, skjedde med portfolio som artefakt, men i samtale og refleksjonene som ble gjort i forbindelse med utvikling av portfolio. Elevenes kompetanseutvikling kom som et resultat av refleksjon over, og kommunikasjon om yrkeskompetanse. Første forutsetning for at elevene har godt læringsutbytte av mappevurdering er derfor gode relasjoner som inngir til gode vurderingssamtaler om portfolioens utvikling.

### 7.3 Oppsummering og svar på problemstillingen

Jeg vil oppsummere funn fra aksjonsforskningsprosjektet som belyser hvordan mappevurdering kan bidra til elevenes kompetanseutvikling i, og utover interiørfaget og samtidig svare på oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan elever utvikle interiørfaglig yrkeskompetanse gjennom arbeid med mappevurdering?*

**Eleven** selv får den viktigste rollen i egen yrkeskompetanseutvikling i forbindelse med mappevurderingen. I tråd med Dreyfus og Dreyfus ulike stadier av ferdighetstilegnelse vil elevene gjennom mappevurdering gradvis ta mer ansvar for egen kompetanseutvikling. Ifølge brødrene vil elever som ikke er aktive i egen kompetanseutvikling, ikke klare å utvikle seg til kompetente yrkesutøvere. Brukt riktig og i kommunikasjon med andre, har elevene mulighet til å utvikle yrkeskompetanse gjennom mappevurdering og blir mer bevisst læring som kan foregå i den proksimale utviklingssonen. Yrkeskompetansen elevene utvikler gjennom mappevurdering er forskjellig fra elev til elev og henger tett sammen med elevens opplevde behov for kompetanse, noe som igjen åpner muligheten til å jobbe med elevenes helhetlige kompetanse. Elevene blir mer reflekterte i forhold til at kompetanse ikke eksisterer innenfor et yrke eller et fagområde, men at kompetanse utviklet i en kontekst, kan tas i bruk i flere andre sammenhenger. Noen trakk også med seg erfaringer de hadde gjort privat og involverte egen sosiale omgangskrets i egen kompetanseutvikling.

**Medelever** har en viktig rolle i mappevurderingen. Elevgruppen legger rammer rundt arbeidsformen og kan enten fremme eller hemme enkeltelevers utvikling av yrkeskompetanse. Virkelig god læring skjer når elevene samarbeider og hjelper hverandre videre i arbeidet med



å utvikle yrkeskompetanse. Det ligger mye læring i å reflektere og vurdere aspekter ved yrkesutøvelse og yrkeskompetansebehov sammen med andre. Når læringsmiljøet ikke fungerer og elevene mistrives opplevde vi på kroppen i dette prosjektet hvordan elevenes læring stagnerer. De slutter å reflektere sammen og vegrer seg for å synliggjøre egen portfolio (dokumentasjon på yrkeskompetanse) for de andre.

**Lærers rolle** i mappevurderingen er å vurdere hvor elevene er i forhold til mål for opplæringen og støtte elevene der de er i sitt læringsarbeid. Det innebærer å gi rom for at elevene på et gitt punkt i opplæringen setter egne mål og overtar fremdriften i egen kompetanseutvikling. I dette prosjektet viste det seg at elevene trengte mye støtte på noen områder, på andre kunne jeg trekke meg tilbake og følge elevenes utvikling som observatør og tilrettelegger. Dette er ulikt fra elev til elev og kontekstavhengig. Som lærer må man være klar over at en elev kan være nybegynner på et område og ha behov for grunnleggende instruksjoner, samtidig som de er mestere på et annet område og kan ha kommet lenger enn læreren. I forbindelse med mappevurderingen viste deg seg å være avgjørende at eleven opplevde opplæringen som relevant i forhold til enten elevens valgte yrket eller personlige behov. Gjennom mappevurderingen må lærere vurdere egen pedagogiske praksis. Mappevurdering krever en litt annen pedagogisk tilnærming til undervisning og yrkesopplæring enn den jeg har jobbet ut fra så langt. Metoden fordrer lærere som er villige til å kritisk reflektere over og utfordre egen praksis.

**Skolen** må legge til rette for tid og arenaer der elevenes lærere kan drøfte elevens kompetanseutvikling på tvers av fag. Her er elevmappene til stor hjelp, som artefakt og dokumentasjon på hvor elevene er i læringsarbeidet. Her viste aksjonsforskningen at det ligger et enormt utviklingspotensiala fordi mappene kan være en effektiv artefakt i tverrfaglige diskusjoner om elevens helhetlige kompetanseutvikling. Med mappevurdering i lærerkollegiet synliggjøres hvordan styrker og svakheter i et fag ofte er i tråd med elevenes nivå i et annet. Her ligger det muligheter til å diskutere pedagogiske metoder som kan tilrettelegger for læring på flere arenaer og i flere fag. Jeg har flere ganger i dette prosjektet møtt egne begrensinger for bruk av lærestrategier og metoder for eksempel i språkopplæringen. Som nevnt i kapittel fire peker Hiim peker på ulike behov for strukturelle endringer i forbindelse med yrkesopplæringen. Gjennom skolens tilrettelegging for mappevurdering på tvers av fag og trinn, kan det bli enklere for fellesfaglærere å forankre innhold i felles programfag i elevenes valgte yrker. Det blir også lettere å følge elevenes

utvikling i alle fag fra trinn til trinn og støtte eleven i dens nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2001a, b, 2006).

**I møter med bransjen og i yrkesfaglig praksis** ble mappevurderingen en fellesnevner som bandt disse sammen med opplæringen på skolen. Elevenes portfolio ble en artefakt som bidro til en kommunikasjon om yrkeskompetanse, om fagutøvelse og bransjen. Prosjektet med mappevurdering tyder på at det ligger et enormt potensiale i å knytte til seg aktører i bransjen som kan bidra til elevenes yrkeskompetanseutvikling. Mappevurderingen kan bidra til en bedre kommunikasjon mellom bransjen og skolen om elevenes behov for kompetanse og kompetanseutvikling. Gjennom mappevurdering kan også bransjen komme med innspill i forhold til hva elevene trenger å kunne for å møte deres behov for yrkeskompetanse. I praksisperioden kan elevene utvikle kompetanse i samarbeid med lærer, kollegaer og veileder i bedrift. I dette prosjektet reflekterte elevene over temaer som vanligvis ikke har vært gjenstand for læring i bedrift. Temaer som helse miljø og sikkerhet, bedriftskultur, bærekraft og kontakt med leverandører. Mappevurderingen kan hjelpe til å flytte opplæringsfokus fra kun aktuelle arbeidsoppgaver, til å opplæringen i lys av overordnede temaer de møter som yrkesutøvere i interiørbransjen.

**Yrkesopplæringen** skal være i tråd med læreplan og det overordnede læreplanverket. I tillegg kommer det tydeligere frem gjennom de refleksjonene prosjektets deltagere hadde i forbindelse med mappevurderingen, at de utviklet kompetanse både i tråd med læreplanverket, på tvers av fag og mer i tråd med utvikling av helhetlig yrkeskompetanse og bransjens behov. I dette prosjektet innebar det at elevene vurderte og begynte å planlegge og utvikle kompetanse de trengte, for å løse aktuelle yrkesoppgaver. Kompetanseutviklingen innebar utvikling av sosialkompetanse (og danning), lærekompetanse, nøkkelkompetanse og tause kunnskap. Ved at elevene velger mål fra læreplanen å jobbe med sammen med lærer eller veileder i bedrift, kan de selv påvirke egen kompetanseutvikling.

## 7.4 Oppsummering

Som oppsummering viser dette aksjonsforskningsprosjektet at elevene utvikler yrkeskompetanse gjennom mappevurderingen. Mappevurderingen kan binde de ulike delene av opplæringen sammen, på en måte som legger til rette for en mer helhetlig opplæring, i tråd med føringer i skolens styringsdokumenter. Mappevurdering bidrar til å gjøre opplæringen mer dynamisk og tilpasset elevenes læreforutsetninger og behov, og arbeids- og vurderingsmetoden kan bidra til at lærere og veiledere i bedrift i større grad samarbeider med

hverandre og elevene om yrkesopplæringen og bygger videre på det elevene allerede kan. Selv om vurdering og kartlegging hele tiden er i senter for opplæringen, betyr ikke dette at læreren vil få økt arbeidsbelastning på sikt. Når man blir mer vant til denne måten å jobbe på, flyttes mer og mer av vurderingsarbeidet over på elevene ved at de vurderer eget arbeid og ser dette i lys av profesjonell praksis. Lærers oppdrag blir da å legge til rette for at eleven får erfare denne praksisen.

Den største endringen i elevenes yrkeskompetanseutvikling så jeg i forbindelse med elevenes praksis i bedrift. Selv om vi har hatt gode veiledere i bedrift også tidligere, bidro mappevurdering til at veilederrollen i bedrift ble tydeligere og mer systematisk knyttet opp mot yrkeskompetanseutvikling. Mappene bidro til at det ble mer synlig for veileder i bedrift hva elevene trengte å lære noe om, noe som bidro til at de ble mer verbale i sin veilederrolle. Dette er i tråd med mesterlæretradisjonen og Schöns refleksjon i og over handling.

## 8 Veien videre

Vi er ved et veiskille i yrkesopplæringen. Spesielt i etterdønningene av koronapandemien ser vi at kommunikasjonen mellom mennesker har endret seg. Man snakker om at Norge og verden har gjort et kjempesprang fremover når det gjelder digital kommunikasjon. Om vi har gjort et like stort sprang bakover når det gjelder analog utvikling av mellommenneskelige relasjoner og kommunikasjon, gjenstår å se.

Etter at prosjektet ble avsluttet i 2020 har vi valgt hos oss å fortsette med mappevurdering. Spesielt som redskap i kommunikasjon om faglig utvikling har mappevurderingen vist seg å ha unike egenskaper. Det er med på å gjøre vurdering til noe læringsfremmende, ikke noe som har til hensikt å sette en dom over læringsutbyttet.

Jeg gleder meg særlig til å utforske muligheten for et tettere samarbeid om mappevurderingen mellom skole og bedrift. Jeg er veldig optimistisk til dette samarbeidet. Jeg gleder meg til i større grad å involvere lokalt næringsliv i arbeidet med mappene og håper også å få i gang et samarbeid som går på tvers av trinnene, i første omgang på egen skole. Jeg håper også at mappevurdering kan inspirere fellesfaglærere til å legge til rette for mer yrkesretting i sine fag. Jeg har også kollegaer som jobber med mapper og mappevurdering på andre skoler som det kan være interessant å sammenligne erfaringer med. Som eksamensform er mappevurdering også et alternativ som er verdt å utforske. For å få til dette er jeg avhengig av en skoleledelse som legger rammeforholdene til rette for utviklingsarbeid og kollegaer som er villige til å utforske nytt pedagogisk terreng. Mappevurdering er krevende å iverksette i yrkesopplæringen, fordi det krever en helt ny måte å tenke på, men utbyttet ligger der i form av elevenes læring.

## Litteraturliste

- Allern, M. (2007). Innovasjonsteori og mappevurdering, nye perspektiver? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 31-41. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2007/01/innovasjonsteori\\_og\\_mappevurdering\\_nye\\_perspektiver](http://www.idunn.no/npt/2007/01/innovasjonsteori_og_mappevurdering_nye_perspektiver)
- Billett, S. (2014). *Stephen Billett – Learning through practice: Constituting a curriculum, pedagogy and epistemology of practice*. Hentet fra <https://vimeo.com/96235941>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2003). *The Skill-model = [Fra nybegynner til ekspert]*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2012). Fem stadier av ferdighetstilegnelse. Fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423–436). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Duenger Bøhn, E. (2020). Ontologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/ontologi>
- Dysthe, O. (2007). Mappevurdering som opplæringsform. I(s. 133-143). Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap - Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ellmin, R. (2000). *Mappemetodikk i skolen : som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Oslo: Kommuneforl.
- FAFO. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. Hentet fra [https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/item/handtering-og-konsekvenser-av-koronautbruddet-for-videregaende-opplaering?category\\_id=20](https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/item/handtering-og-konsekvenser-av-koronautbruddet-for-videregaende-opplaering?category_id=20)
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering : rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforl.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. B. (2006). Er kunnskapsløftet et løft for -minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(5), 415-426.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæringen - Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning - Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2015/02/kvalitet\\_i\\_yrkesutdanningen\\_-\\_resultater\\_fra\\_et\\_aksjonsfors](http://www.idunn.no/npt/2015/02/kvalitet_i_yrkesutdanningen_-_resultater_fra_et_aksjonsfors)
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 22.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holmen, H. (2019). Epistemologi. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/epistemologi>
- HRP Prosjekt AS. (2021). HRP SØKER JUNIOR INTERIØRARKITEKT I OSLO. Hentet 24. april 2021 fra <https://www.finn.no/job/fulltime/ad.html?finnkode=212053210>
- Haaland, G. (2018). *Vurdering i yrkesfag*. Oslo: Pedlex.
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forl.

- Intelcom. (2018). Artificial Intelligence: The Common Sense Problem (H. L. Dreyfus, Overs.). I. Hentet fra <https://youtu.be/SUZUbYCBtGI>
- Kunnskapedepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020–2021)).
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016)).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Norsk forlag.
- Monsen, L. (2007). Alternative vurderingsformer i videregående opplæring - Evaluering av et forsøk ved grunnskurs i Oppland. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 120-136.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap : at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- NIFU. (2015). Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen - Sluttrapport. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/284140>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Regjeringen.
- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa L17.07.1998 nr. 61 Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opsum, A. W. D. (2002). Lærerrollen i mappevurdering. Fra mappebarn til mappevurdering. I: The University of Bergen.

- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) LOV-2018-06-15-38 Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Schön, D. A. (1983). *Den reflekterende praktiker - Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus, Danmark: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (2017). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg i Danmark: Samfundslitteratur.
- Skogly Kversøy, K. (2013). *Etikk - En praktisk vinkling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Store Norske Leksikon. (2018, 9. mai 2018). Portfolio. Hentet 30. april 2021 fra <https://snl.no/portfolio>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Taasen, I., Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering -av og for læring-*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetet i Bergen. (2021). Bachelor møbel- og romdesign/interiørarkitektur, 1. semester. Hentet 30. april 2021 fra <https://www.uib.no/emne/BAR%201>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring. I. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Programområde for interiør - Læreplan i felles programfag Vg3 (INT3-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/INT3-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Vurdering for læring - om satsingen*. Udir.no: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>



- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Halvårsvurdering*. Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanverket*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotskij, L. S. (2001a). Interaksjon mellom læring og utvikling. I *Interaction between learning and development* (s. 151-165). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001b). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2006). Forholdet mellom læring og utvikling. I *Dinamika umstvennogo razvitija školnika v svjazi s obučeniem* (s. 61-75). København: Unge pædagoger.
- Watne Kristiansen, C. & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 81-102). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Wittek, L. (2003). *Mappe som lærings- og vurderingsform : eksempler fra Universitetet i Oslo*. Oslo: Unipub.
- Wittek, L. (2008). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 443-455. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2008/06/pedagogiske\\_redskaper\\_og\\_students\\_lering](http://www.idunn.no/npt/2008/06/pedagogiske_redskaper_og_students_lering)
- Wølner, T. A. (2009). Mappevurdering eller porteføljemetodikk. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *VURDERING, prinsipper og praksis* (s. 166-198). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aaberge, A. (2020). Hva er mappevurdering. I S. Trageton (Red.), *NDLA Nasjonal Digital Læringsarena*. Oslo. Hentet fra <https://ndla.no/nb/subject:ee3f7a15-feb6-4e78-8b37-65930ad73a09/topic:33316fa7-e6fc-455f-8344-6ffe45433269/resource:fecab70f-a03d-48c9-bff2-63b53d279ac8?filters=urn:filter:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc>
- Aakre, B. (2013). Vurderingspraksis i yrkesfag. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.13v3i1a2>

## Bekreftelse fra OsloMet - Databehandlingsplan

### Bekreftelse fra OsloMet ved bruk av personlig PC ved behandling av alminnelige personopplysninger

Viser til meldeskjema med referansenummer: 438307 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt "Mappevurdering i elevenes møte med yrkesfaglig praksis i bedrift" ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt med NSD referansenummer: 438307 skal jeg behandle ikke-sensitive (alminnelige) personopplysninger. Jeg skal ikke behandle [sensitive/særlige kategorier personopplysninger](#).

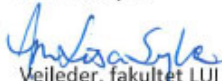
Viser til OsloMet sin Veileder forskningsprosjekt: <https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>. Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger kun kan lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr med kryptering. Sensitive/ særlige kategorier personopplysninger skal ikke lagres på privat PC. Enheter som har forbindelse med nett, f.eks. mobiltelefon og nettbrett, skal i ikke brukes til lyd- eller videoopptak. Unntaket er at mobil/nettbrett kan brukes til lydopptak forutsatt at man laster ned appen [Nettskjema Diktafon](#) og benytter denne til opptakene.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skrivning og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Data er ikke [sensitive/særlige kategorier personopplysninger](#).
- Aktuelle [data skal alltid være kryptert](#) med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Studenten må gis forsvarlig opplæring i sikker håndtering av data.
- Studenten [sletter/anonymiserer persondata](#) innen prosjektslutt.

Kjeller, 28.11.2019

Ann Lisa Sylte

  
Veileder, fakultet LUI OsloMet  
på vegne av instituttleder

Vibeke Mørch-Jensen

  
Student

NSD Godkjenning

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Mappevurdering i elevenes møte med yrkesfaglig praksis i bedrift

### Referansenummer

438307

### Registrert

28.11.2019 av Vibeke Mørch-Jensen - s292168@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Lisa Sylte, asylte@oslomet.no, tlf: 90065467

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Vibeke Mørch-Jensen, vibeke.morch-jensen@s[REDACTED]088

### Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.07.2021

### Status

28.11.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 28.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.11.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Mappevurdering i elevenes møte med yrkesfaglig praksis i bedrift”?*

##### Til deltakere

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle mappevurdering i forbindelse med elevers møte med yrkesfaglig praksis i bedrift. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### **Formål**

Formål med dette prosjektet er å belyse hvordan mappevurdering som arbeids- og vurderingsform kan benyttes som et redskap i utvikling av elevenes helhetlige fagkompetanse, i forbindelse med elevers ulike typer møte med bedrifter og i forbindelse med deres yrkesfaglige praksis i bedrift. I prosjektet tar jeg sikte på å undersøke hvordan skolen kan involvere elever og kontaktpersoner i bedrift i arbeidet med å utvikle mappevurdering som en god arbeids- og vurderingsform i forbindelse med utvikling av elevenes faglige utbytte i møter med interiørbransjen.

I den forbindelse vil jeg se på hvordan skolen i samarbeid med elever og kontaktpersoner i bedrifter kan bidra til å utvikle en god praksis for mappevurdering i forbindelse med elevenes kontakt med og praksis i bransjen. Dette er et forskningsprosjekt som gjøres i forbindelse med studiet «Master i yrkespedagogikk, MAYP 5900» ved OsloMet. Datainnsamlingen i dette forskningsprosjektet vil foregå i forbindelse med yrkesfag elevenes møte med yrkespraksis i bedrift skoleåret 2019-2020, med hovedvekt på den perioden elevene har yrkesfaglig praksis i bedrift våren 2020. Forskningsprosjektet skal etter planen være ferdig våren 2021 og vil deretter publiseres som en masteroppgave i yrkespedagogikk ved OsloMet.

##### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi du jobber med mappevurdering som arbeids- og vurderingsform i møte med interiørbransjen skoleåret 2019-2020 og fordi du er min kontaktelev dette skoleåret.

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli bedt om å delta aktivt i utvikling av mappevurdering som arbeids- og vurderingsform. Dette innebærer blant annet at ...

- du fyller ut et spørreskjema som inneholder spørsmål om hvordan vi kan jobbe med mappevurdering i møte med bransjen og om din opplevelse av arbeid med mappen og mappebidrag. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk i nettskjema
- du deltar i elevsamtaler, alene og i gruppe, om arbeid med mappevurdering. Noen disse samtaler vil tas opp på lydopptak som krypteres og lagres i opptil 90 dager, for så å anonymiseres under transkribering. Andre samtaler vil jeg skrive et lite referat fra. I referatet vil ditt bidrag til samtalen bli anonymisert, slik at du ikke kan gjenkjennes av andre enn meg.
- Dine bidrag i uformelle samtaler om, eller dine kommentarer til arbeid med mappevurdering og møter med bransjen vil kunne fremkomme anonymisert i referater.
- Jeg vil føre logger fra observasjoner av elever du møter i bransjen og i klasserommet. Du vil i disse loggene være anonymisert
- Eventuelle lydopptak av samtaler vi har med elevene vil gjøres med nettdata-diktafon. De lagres kryptert i inntil 90 dager og vil bli anonymisert under transkribering.



Alle innsamlede data vil behandles ihht gjeldende regelverk for personvern fra NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Forskningsetiske hensyn vil ivaretas gjennom hele prosjektet og all datainnsamling vil foregå åpent og uten noen form for hemmeligholdelse. Du kan når som helst ta kontakt med meg hvis du er usikker, har spørsmål om prosjektet eller ønsker å trekke ditt samtykke tilbake.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltagelse i prosjektet vil ikke påvirke hvordan jeg som faglærer jobber med eller vurderer din fagkompetanse i bedrift eller din karakter i yrkesfaglig praksis. Du skal fremdeles delta i klassens aktiviteter og levere mappebidrag på lik linje med de andre i klassen i praksisperioden, men ditt bidrag vil ikke inngå i datamaterialet jeg bruker for å gjennomføre dette forskningsprosjektet.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg og min veileder ved OsloMet vil ha tilgang til opplysninger om deg og ditt bidrag i prosjektet.
- Lyddopptak gjøres med diktafon-app knyttet opp mot Universitetets i Oslos nettskjema. Her lagres intervjuet trygt og kryptert i opptil 90 dager. Etter dette vil anonymiserte transkriberinger oppbevares kryptert på en privat PC uten nettilgang. Anonymisert vil si at ditt navn vil være erstattet med en kode som lagres i en egen liste, kryptert og adskilt fra PCen med datamaterialet.
- Logger, observasjoner jeg gjøre i forbindelse med prosjektet og analyser av dine mappebidrag vil anonymiseres og oppbevares på samme måte som transkriberte lyddopptak allerede ved produksjon og vil derfor ikke kunne spores tilbake til deg.

Informasjon om deg, eller ditt bidrag i prosjektet, vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven når den publiseres. Andre typer publikasjoner basert på innhentet materiale kan ikke gjøres uten nytt samtykke fra deg.

Jeg kommer ikke på noe tidspunkt til å innhente eller behandle noe sensitiv informasjon om deg i dette forskningsprosjektet. Jeg kommer heller ikke til å innhente eller behandle noen personopplysninger om deg utover ditt navn på noe tidspunkt.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2021. Etter dette vil alle personopplysninger og eventuelle opptak gjort i forbindelse med dette forskningsprosjektet slettes og ditt bidrag i prosjektet vil være anonymisert.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Vibeke Mørch-Jensen. Prosjektansvarlig student ved Master i yrkespedagogikk på OsloMet [vibeke.morch-jensen@oslomet.no](mailto:vibeke.morch-jensen@oslomet.no)
- Ann Lisa Sylte. Veileder ved OsloMet. [asylte@oslomet.no](mailto:asylte@oslomet.no)
- Personvernombud Nina Hestnes, Forsknings og utviklingsansvarlig ved OsloMet [ninahe@oslomet.no](mailto:ninahe@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mappevurdering i yrkesfaglig praksis i bedrift» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervjuer
- å delta i intervjuer
- åpen observasjon
- å delta med mappebidrag fra yrkesfaglig praksis (logger, refleksjoner og annen dokumentasjon på læring i praksisperioden)
- bruk av lydopptak som krypteres automatisk, anonymiseres ved transkribering og slettes etter transkribering.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Skjema for deltagende observasjon / Feltnotat**

**Hvordan utvikler elevene yrkeskompetanse gjennom mappevurdering?**

**Tid:**

**Anledning/kontekstbeskrivelse:**

**Tema for fokus:**

- Fagspesifikk kompetanse:
- Grunnleggende ferdigheter
- Lærestrategier
- Sosial læring og kompetanse

**Observasjon gjelder:**

**Bekreftet av elev:**

**Funn:**

**Egen refleksjon:**



## Semistrukturert intervjuguide

Elevnummer:

Dato:

Kort kontekstbeskrivelse:

Hvordan kan vi (som i hele universet?) legge til rette for at eleven kan utvikle god, helhetlig yrkeskompetanse i form av:

- 1) grunnleggende ferdigheter,
- 2) fagspesifikk kompetanse,
- 3) å lære å lære og
- 4) sosial læring og utvikling.

### Gode åpne spørsmål:

Kan du fortelle meg om ...

Hva gjorde at du valgte å ...

Vurderte du å gjøre noe annet?

Kan du fortelle meg litt mer om ...

Har jeg forstått deg riktig hvis jeg tror du mener at ...

Hva tenker du lå bak den avgjørelsen?

Hvorfor tror du vi jobber med det?

Var det noe du ikke fikk til?

Hva tenker du er grunnen til at ...

Er det noe du synes mangler?

Opplever du å få støtte fra de andre?

Hvorfor tror du det kan være lurt for en interiørkonsulent å kunne?

Er det noe du skulle ønske du fikk til/fikk til bedre?

Hvis du var meg, hva ville du fokusert på fremover?

Hvordan kan jeg hjelpe deg å nå målene dine?

Har du satt deg mål for hva du vil få til fremover?

Tenker du at det er realistisk at du får til alene, eller trenger du hjelp?

Hva tenkte du da (noen) sa/gjorde det?

Kunne du løst det annerledes?

Hva lærte du av det?

### **Husk:**

Taushet