

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2023

Språklæring gjennom yrkesfaglig fordyping

- Et aksjonsforskningsprosjekt i yrkesspråk.

Carsten Vindels

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier

Forord

Jeg vil takke Osloskolen for å ha fått muligheten til å studere yrkespedagogikk gjennom masterprogrammet. Når jeg ser tilbake på 4 års masterstudier i tillegg til mitt ordinære arbeid som lærer, så er jeg glad for at jeg på tross av voksen alder tok sjansen på å studere igjen. Man blir aldri helt ferdig utlært som lærer, men man må hele tiden prøve å se seg om og gjøre noe nytt. Det har gått med mange timer og mye tenkning for å kunne levere denne oppgaven, men det har samtidig vært stimulerende og lærerikt.

Jeg vil også takke mine veiledere for god veiledning. De er, i kronologisk rekkefølge, Hilde Hiim, Ellen Beate Hellne-Halvorsen og Steinar Karstensen. Mine gode tanker går også til medstudenter og til familien for stimulerende samtaler og hjelp.

Sammendrag

Elever i yrkesfag har praksis i bedrift gjennom faget yrkesfaglig fordyping (YFF). Der får de mulighet til å spesialisere seg i et yrke eller i en bransje. I tillegg til å løse arbeidsoppgaver i bedriftene, lærer de seg nye ord og begreper som er i bruk i de yrkene. Denne masteroppgaven handler om hva skolen kan gjøre for å forsterke språkutviklingen og beskriver et aksjonsprosjekt der dataene ble samlet inn skoleåret 2022/2023. Klassen og jeg laget og testet et undervisningsopplegg som er egnet for å gi dem en større språkkompetanse.

Flere elever har vansker med å forstå samt å gjøre seg forstått på norsk i en normal skolehverdag ved avdelingen der jeg jobber. Det er behov for å bedre deres språkkompetanse. Jeg har tidligere laget en ordlæringsoppgave der mine elever noterer ord som er nye for dem og som de kommer borti når de er utplassert i bedrift. Denne oppgaven ga ikke nok kontekst eller øving på å bruke ordet i setninger skriftlig og muntlig for å gi elevene god språklæring. For å for å gi dem et større yrkesrelatert ordforråd og en større følelse av yrkesidentitet, ble ordlæringen videreutviklet og oppgaven tatt til et høyere nivå ved å kombinere den med metoder fra språklæring.

Teori som omhandler erfaringslæring og et sosiokulturelt perspektiv på læring er beskrevet i oppgaven. Jeg har begrunnet valget av aksjonsforskning som metode. Jeg har også forklart bruken av *mixed-methods* i prosjektet og beskrevet de to aksjonene som ble gjennomført. De ulike typene av tilbakemeldinger fra elevene er presentert i oppgaven. Elevene mente at deres yrkesidentitet er blitt sterkere av språkopplæringen de hatt gjennom prosjektet og at oppgaven var yrkesrelevant. De ga på ulike måter uttrykk for at prosjektet og oppgaven slik den utviklet seg, har gitt dem god språklæring. Resultatene av grenselæringen mellom bedrift og skole tyder på at metoden var vellykket og tåler å testes i en større målestokk.

Opgaven og metoden som ble brukt vil bli innført som forsøk høsten 2023 ved skolen der jeg jobber. Den kommer også å bli presentert på et avdelingsmøte i juni på en skole med voksenundervisning.

Abstract

Pupils attending the subject *yrkesfaglig fordyping* (vocational training with an opportunity to specialize in a chosen craft or trade), are placed in training programs at companies as a part of their education. There they learn new words and concepts in addition to solving daily tasks. This master's thesis is about what the school can do to strengthen the development of language skills and describes an action project where the data was collected in the school year 2022/2023. The class and I created and tested an assignment that is suitable for giving them greater language competence.

Several students have difficulties understanding and making themselves understood in Norwegian in a normal school environment at the department where I work. There is a need to improve language skills. Previously, I have created a word learning task where my students note words that are new to them when they are placed with companies. However, the task as it was does not provide enough context or practice in using the words in writing sentences or orally, to give the students good language learning. In order to give them a larger occupational vocabulary and a greater sense of occupational identity, the word learning was further developed, and the assignment taken to a higher level by combining it with methods from language learning.

It is natural that theory dealing with learning by doing and experiential learning are being projected. The socio-cultural perspective on learning has also been addressed. I have justified the choice of mixed-methods action research in the project and described the two actions that were carried out. The different types of feedback from the students are presented in the assignment. The students believed that their professional identity had been strengthened by the language training they had through the project and that the task was professionally relevant. They expressed, in different ways, that the project and the assignment had given them good language learning. The results of the *boundary learning* between company and school indicate that the method was successful and can withstand being tested on a larger scale.

The task and the method used will be introduced as an experiment in the autumn of 2023 at the department where I work. It will also be presented at a departmental meeting in June at a school with adult education.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Begrunnelse og bakgrunn for prosjektet	1
1.2	Tema, formål og visjon	4
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Begrepsavklaring.....	5
1.4.1	Læring	5
1.4.2	Fagspråk.....	5
1.4.3	<i>Content and Language Integrated Learning, CLIL</i>	5
1.4.4	<i>Boundary Learning</i> eller grenselæring	5
1.5	Språknivå for muntlig og skriftlig ferdighet	6
1.6	Oppgavens struktur	7
1.7	Styringsdokumenter	8
	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	8
1.7.1	Dybdelæring.....	8
1.7.2	Grunnleggende ferdigheter	8
1.7.3	YFF	8
1.7.4	Demokrati og medborgerskap.....	9
1.7.5	Vurdering for læring	9
2	Didaktisk grovplan	10
2.1	Grovplan.....	10
2.1.1	Læreforutsetninger	11
2.1.2	Rammefaktorer	11
2.1.3	Mål	12
2.1.4	Innhold og læremåter	13
2.1.5	Vurdering	14
2.2	Prosjektets forankring hos ledelsen og deltakere	15
2.3	Tidligere forskning.....	15
2.3.1	FAFO	15
2.3.2	Hvordan kan læreren legge til rette for grenselæring i arbeidslivspraksis?.....	16
2.3.3	Aksjonsforskningsprosjekt praksisbasert yrkesutdanning	17
2.4	Oppsummering	19
3	Teori.....	20
3.1	Erfaringslæring.....	20

3.2	Vygotsky	21
3.3	Sosiokulturelt perspektiv	23
3.4	Situert læring	24
3.5	<i>Boundary Learning</i> eller grenselæring; Akkerman & Bakker	25
3.6	Om å lære nye ord	28
3.7	Oppsummering	28
4	Metoder.....	29
4.1	Prosjektets forskningsdesign	29
4.2	Pedagogisk aksjonsforskning og triangulering som forskningsstrategi	29
4.2.1	Valget av aksjonsforskning.....	29
4.2.2	Triangulering, eller <i>mixed methods</i>	32
4.2.3	Kritikk mot aksjonsforskning	32
4.3	Utvalg og deltakelse	33
4.4	Datainnsamling, begrunnelse og oversikt over undersøkelser	33
4.4.1	Datainnsamling elever	33
4.4.2	Datainnsamling bedrifter	37
4.4.3	Forskerens rolle i datainnsamlingen	38
4.5	Databearbeiding og analyse av data	38
4.6	Forsker på egen praksis	41
4.7	Validitet, reliabilitet	41
4.8	Etikk	44
4.9	Oppsummering	45
5	Aksjonene, utviklings og forskningsarbeidet	45
5.1	Forstudie.....	46
5.2	Planlegging av aksjon 1.....	47
5.3	Aksjon 1 gjennomføring.....	49
5.3.1	Oppgavene	49
5.3.2	Læringsøkter	50
5.3.3	Refleksjon over funn i aksjon 1	53
5.4	Aksjon 2	53
5.4.1	Planlegging	53
5.4.2	Gjennomføring	54
5.4.3	Refleksjon over aksjon 2.....	54
5.5	Funn av aksjonene etter kategori.....	55
5.5.1	Oppgavene: hukommelse, samarbeide og erfaringsdeling	56

5.5.2	Eierskap til ordene	58
5.5.3	Lek og konkurranse i undervisningen.....	59
5.5.4	Vurdering for læring	60
5.5.5	Yrkesrelevans og yrkesidentitet.....	61
5.5.6	Et høyere språklig nivå og overføringsverdi av prosjektet for fremtiden	62
5.6	Oppsummering av funn.....	65
6	Drøfting	66
6.1	Hvordan få frem relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv	66
6.2	Læring gjennom å kombinere språkinnlæring med utplassering	67
6.3	Yrkesdidaktisk perspektiv	71
6.4	Konklusjon	75
7	Veien videre.....	76
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg	82

1 Innledning

1.1 Begrunnelse og bakgrunn for prosjektet

Jeg arbeider ved en yrkesfagskole i Oslo på avdeling for salg, service og reiseliv og underviser i en klasse med voksne elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Ingen av mine elever har norsk som morsmål. De fleste av elevene i klassen ønsker seg fagbrev og jobb innenfor kontor og salg, men noen få søker seg også til reiseliv og sikkerhet. De er kommet til et nytt land hvor de skal lære seg et yrke samt sosialisere med andre på et fremmed språk. Deres språkutvikling interesserer meg, både yrkesmessig som undervisende lærer og som privatperson, i likhet med elevene i min klasse er mitt morsmål ikke norsk.

For å klare å kommunisere i de yrkene de søker seg til, trenger de å beherske det norske språket muntlig og skriftlig. De trenger også å lære seg de spesielle uttrykkene og begrepene som er vanlige i sine kommende yrker, *fagspråket*. Det å tilhøre en yrkesgruppe handler om å identifisere seg med noe og noen. Identiteten skapes i samspillet mellom en selv som yrkesutøver, og den jobben og de menneskene man omgås med til daglig. At elevene utvikler fagkunnskap og fagspråk er sentralt for at de skal utvikle en yrkesidentitet (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Arbeidslivets krav til språklig kompetanse er avhengig hvilken jobb man søker og hvilke arbeidsoppgaver som man får, men for spesielt kontormedarbeidere stilles det krav til god norsk. Ser man i utlysningstekstene til kontormedarbeidere så er formuleringen om språkkrav ofte at søkerne burde «ha god muntlig og skriftlig fremstillingsevne i norsk» eller lignende. De øvrige utdanningsmulighetene innen salg, sikkerhet og reiseliv har også språkkrav som fremmedspråklige kan ha vansker med å oppfylle.

På skolen der jeg arbeider har elevene et varierende nivå på sin norskkompetanse og totalt sett en lav gjennomsnittlig leseferdighet. Videregående skoler er pålagt å gjennomføre kartleggingsprøver med hensyn til leseferdighet. Min avdeling har et stort innslag med fremmedspråklige.

Det er det kun 9% av elevene som hadde normal leseferdighet på avdelingen og på landsbasis skal 80% elever på videregående skole ha det (Utdanningsetaten, 2019, s 3). Flere har vansker med både med å forstå og gjøre seg forstått på norsk i en normal skolehverdag. Gjennomsnittsnivået på norskferdighetene er altfor lavt.

Andelen minoritetsungdom som ikke får læreplass er betydelig høyere enn blant jevnaldrende med norske foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Andelen fremmedspråklige har økt etter hvert, og det er grunnet innvandring enkelt å anta at andelen fremmedspråklige ikke kommer å gå ned. På 15 år, fra 2000 til 2015, har antall innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Oslo økt med 112 000 personer, en økning fra 19 til 32 prosent av befolkningen (Statistisk_sentralbyrå, 2015).

Det er også stor forskjell mellom frafall på studieforbredende og på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I en publikasjon fra FAFO i 2010 er forskjellen i frafallet tallfestet: Omtrent 75 prosent av elevene på allmennfag fullfører på normert tid, ytterligere 7 prosent etter fem år. På yrkesfag var det mye lavere: 39 prosent fullfører på normert tid, mens ytterligere 16 prosent fullfører etter fem år (Hernes /FAFO, 2010 s 58-59). I 2022 publiserte Statistisk Sentralbyrå en undersøkelse om andelen elever/lærlinger som fullførte yrkeskompetanse i løpet av 6 år etter start på Vg1. Den er publisert etter innvandringskategori og har samme mønster som undersøkelsen fra 2010. Blant elever/ lærlinger som var innvandrere fullførte 54,8%, elever/ lærlinger som var norskfødte med innvandrerforeldre fullførte 64,3% og blant elever/lærlinger i den den øvrige befolkningen fullførte 72,7% (Statistisk_Sentralbyrå, 2022). Språkferdigheter er en viktig faktor for skoleprestasjoner og integrering. Det finnes en sammenheng mellom svake norskferdigheter og gjennomføringen av videregående skole. Det finnes også en sammenheng mellom svake norskferdigheter og deltakelse i samfunnet og tilgang til arbeidslivet. (Halvorsen, 2021)

Skolen skal utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Det gjelder blant annet elevenes ferdigheter i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Disse ferdigheter er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Jeg begynte masterstudier høsten 2019. Den første oppgaven jeg leverte MAYP 4100 var en kvalitativ studie der jeg intervjuet elever om hvilke ulike kompetanser de fikk brukt under deres utplassering i bedrift. Et litt overraskende funn i oppgaven var at det så ut som om elevene har vokst på utplasseringene også språklig. «Jeg kan puste litt lettere fordi jeg vet hva de snakker om» sa en elev (Vindels, 2019, s 12-13).

Jeg gikk videre på språksporet og gjorde våren 2020 i oppgaven MAYP 4200 en kvantitativ studie der jeg forsket på om elever gjennomgår en språklig utvikling gjennom å være utplasserte og i tilfelle hvilke slags ord de lærte. Elever i to klasser noterte for dem nye ord og uttrykk under utplasseringen. På skolen samlet klassen deretter alle ordene i et dokument og fant ordforklaringer. Konklusjonen av studien i 2020 var at de fleste elever gjennomgår en språklig utvikling og lærer seg nye ord på sitt utplasseringssted. De fleste nye ord kan beskrives som bransjeord (Vindels, 2020, s 18-19).

For å hjelpe elevene med språkinnlæringen, har jeg altså tidligere som en del av masterstudiet mitt, laget en ordlæringsoppgave der mine elever noterer ord og som de kommer bort i når de er utplassert i bedrift og som er nye for dem. Oppgaven som elevene har hatt tidligere, er velmenende, men den inneholder svakheter da den er bygget opp sånn at elevene noterer ord og finner ordforklaring, men konteksten mangler. De får heller ikke øvd på å bruke ordet i setninger skriftlig og muntlig. For å få en god ordforståelse så bør ordlæring tas til et høyere nivå der konteksten som ordet brukes i kommer bedre frem. Flere undersøkelser, for eksempel *Chrothers og Suppes* (Golden, 2014, s 145-146), viser at man bør også ha flere repetisjoner av nye ord for lære dem.

Det ovenfor beskrevne arbeidet har fungert som en inspirasjon til både min masteroppgave samt i mitt arbeid som lærer. Jeg har ikke kunnet finne et lignende utviklingsprosjekt av YFF tidligere der elever samler inn ord og begreper. Oppgaver som elever løser gjennom utplassering kan fungere som katalysator for å øke kompetansen i å lese, å skrive og å tale. Oppgavene kan også oppfattes som relevante og gi mening for elevene samt bidra til å gi eller forsterke deres yrkesidentitet samt gi dem et eierforhold til de innsamlede ordene.

Med tanke på elevenes behov for lærlingplass og senere arbeidsplass, samt behovet i samfunnet for å forhindre frafall ved yrkesfaglige linjer, vil det være nærliggende å tro at små forbedringer i elevenes grunnleggende ferdigheter vil være positive for elevene selv og samfunnet som en helhet.

Det gir derfor mening å videreutvikle oppgaven om nye ord for å få elevenes språkforståelse opp til et høyere nivå.

1.2 Tema, formål og visjon

Temaet for dette prosjektet er språkutvikling som elever gjennomgår ved gjennom å være utplassert i bedrift i faget yrkesfaglig fordyping (YFF) og hva skolen kan gjøre for å forsterke den språkutviklingen. Formålet med min masteroppgave er å sammen med elevene, lage og teste et undervisningsopplegg som er egnet for å øke elevenes språkopplæring ved utplassering. Det er også en mulighet å lage en variant av undervisningsopplegget til bruk for lærebedrifter og opplæringskontor. Min visjon for hva utviklingsarbeidet kan gi elevene er tredelt; 1) de kan få en større språkkompetanse 2) de lærer og bruker læringsstrategi for å organisere egen læring bedre 3) et større yrkesrelatert ordforråd kan gi elevene en større følelse av yrkesidentitet.

Primært søker jeg å utvikle og dokumentere kunnskap om metoder og framgangsmåter som også andre lærere kan bruke. Dette er derfor et forsøk på å bidra til utvikling og endring i min skole og min undervisningssituasjon.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling

- Hvordan kan skolen legge til rette for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering i faget yrkesfaglig fordyping?

Forskningsspørsmål

- Hvordan kan man kombinere metodikk for språkinnlæring med erfaringene elevene får gjennom utplassering?
- Hvordan kan man utvikle undervisningsopplegget etter prinsippene i vurdering for læring?

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Læring

Læring er en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring. Læring foregår i hele livsløpet og i alle situasjoner der man gjør erfaring (Svartdal, 2022).

1.4.2 Fagspråk

Fagspråk kalles også yrkesspråk, bransjespråk eller mer spøkefullt stammespråket. Med yrkesspråk menes fagord, faguttrykk samt fagrelaterte ord brukt av for eksempel kontomedarbeidere. *Fagspråk* er en måte å bruke språket på som de som er knyttet til et bestemt fagområde, har til felles. *Fagspråk* er kjennetegnet av et spesielt ordforråd. Hvis dette ordforrådet er knyttet til faget, er det en del av fagets terminologi. Hvis det skiller seg fra allmennspråket uten å være knyttet til fagets terminologi, er det en *faglig sjargong* eller måte å snakke på (Gundersen, 2020). *Fagord* er ord som hører til et fagspråk og som er lite brukt utenfor fagspråket. *Faguttrykk* er ord eller uttrykk som er spesielt for et fag eller fagområde (Guttu, 2022).

1.4.3 *Content and Language Integrated Learning, CLIL*

Det finnes eksisterende undervisningsopplegg i språkopplæring som passer elever med innvandrerbakgrunn, for eksempel en opplæringsmetodikk med utvikling av så kallet CLIL: Content and Language Integrated Learning. Enkelt sagt slår CLIL sammen fag og språkopplæring. Man kan for eksempel lære seg å reparere biler og ha undervisningen på engelsk eller alternativt undervise fremmedspråklige i naturfag på norsk. Flere av oppgavene som jeg har brukt i oppgaven, kommer fra CLIL-metoden der jeg har tilpasset oppgavene til mitt utviklingsprosjekt.

1.4.4 *Boundary Learning* eller grenselæring

Den meste forskningen om å forstå læring og utvikling, er gjort innenfor et spesifikt felt, men læring kan også skje gjennom forflytninger over grenser. Læring kan skje gjennom bevegelser over grenser av mennesker, objekter og interaksjoner og dette kan lede til læring. Læring kan skje når vi deltar på ulike arenaer og interagerer med mennesker med andre yrker, fagfelt og kulturer. *Grenselæring* gjelder også forholdet skole og yrkesliv.

Gjennom perspektivet *boundary crossing* blir forskjellene og motsetningene mellom de to læringskontekstene sett på som kilde for læring (Akkerman & Bakker, 2011b, s 1).

1.5 Språknivå for muntlig og skriftlig ferdighet

Om begrepet *literacy* sier språkrådet at grunnbetydningen er å kunne lese og skrive. Men ordet brukes mer og mer om å kunne gjøre seg nytte av lese- og skrivekyndigheten på spesifikke områder. Ofte brukes *literacy* om en generell tekstkompetanse som også omfatter kjennskap til sjanger, kilder, diskursene i kulturen og så videre (Språkrådet, 2016) Det finnes flere beskrivelser for ulike nivåer innen *literacy*/språk- og skriftferdighet. Nivåene går fra et leksika nivå til høyere nivåer der kompleksitet og kontekst mer og mer kommer frem.

Det europeiske rammeverket for språk beskriver de samlede ferdighetene en person har i lytting, lesing, samhandling, muntlig og skriftlig. Rammeverket er i bruk innen norsk utdanning og har beskrivelser over hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Ferdighetene deles inn i tre nivåer; A basisnivå, B avansert nivå og C selvstendig nivå med i sin tur to undernivåer. Nivåene blir da A1, A2, B1, B2, C1 og C2 (Universitetet_i_Bergen, 2011, s 27-32). Som eksempel om koherens har personene på A1-nivå et språkbruk som er «noe mer enn et helt begrenset repertoar av innøvde, situasjonsbetingede fraser som er leksikalsk organisert» imens på B1 så klarer man «å få med seg hovedpunktene i en omfattende diskusjon».

Bru Blixen & Hellnes-Halvorsen ved OsloMet har utviklet og bruker en tredelt nivåinndeling, med språknivåene mikro, meso og makro. De har en beskrivelse av nivåene i kapittelet *All Teachers are Language Teachers* i boken *Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET*. Mikronivå for tekster er på leksikalsk nivå, språklig sett er det på ordnivå, det vil si å lage og lære ord. Det kan være sammensatte ord, fagrelaterte ord og uttrykk, fagspesifikke begreper. Mesonivå på tekster er på syntaksnivå. Språklig kan man binde sammen setninger. Informasjon og tegnsetting skal være korrekt i setningene. Avsnitt skal kunne ha tema samt ha en kommunikativ og kognitiv funksjon. Makronivå innebærer at teksten er på et kontekstuellt nivå, det vil si at teksten er korrekt brukt i en større sammenheng.

Språklig sett finnes kontekstspesifikke sjangerkriterier med struktur, koherens, formål med tekst samt målgrupperelatering (Hellne-Halvorsen & Bru Blixen, 2022, s 316-320).

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 1 legger jeg frem begrunnelse og bakgrunn for dette prosjektet. Jeg presenterer her prosjektets tema, formål, problemstillingen og forskningsspørsmålene. De viktigste styringsdokumenter og begreper som er med i oppgaven blir presentert. Prosjektet har en tilnærming til språk og ulike nivåer for språk- og skriftinnlæring er derfor også med i kapittelet.

I kapittel 2 presenteres prosjektets grovplan som er tilpasset den didaktiske relasjonsmodellen. Videre beskrives det hvordan prosjektet er forankret i min skoles ledelse og blant deltakere i undersøkelsen. Tidligere forskning på feltet blir lagt frem.

Kapittel 3 handler om teori med betoning på erfaringslæring og et sosiokulturelt perspektiv på læring. Der er det også med et avsnitt om å lære nye ord. Kapittel 4 viser metoder som er brukt og forklarer samt begrunner prosjektets forskningsdesign aksjonsforskning med triangulering som forskningsstrategi. Videre beskrives utvalg og deltakelse, datainnsamling og analyse og en oversikt over undersøkelser blir presentert. Spørsmål som gjelder det å være forsker på egen praksis med hensyn til validitet, reliabilitet og etikk blir også behandlet her.

I kapittel 5 blir aksjonene, utviklings- og forskningsarbeidet belyst. Forstudien blir presentert. Planlegging av aksjon 1 samt gjennomføringen av denne og aksjon 2 blir presentert først kronologisk og deretter blir aksjonenes resultater og funn lagt frem etter kategori med en oppsummering til slutt. I kapittel 6 blir prosjektet drøftet. Hvordan få frem relevans mellom yrkest teori og arbeidsliv blir diskutert, så blir også læring som kom av å kombinere språkinnlæring med utplassering behandlet. Prosjektet blir sett på fra et yrkesdidaktisk perspektiv og til slutt er det en konklusjon i kapittelet. Kapittel 7 viser veien videre for dette utviklingsprosjektet.

1.7 Styringsdokumenter

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet), er en revidering av læreplanene fra Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Grunnleggsdokumentene synliggjør elevenes, bransjenes og samfunnets behov for kompetanse for yrkesrelevant opplæring.

1.7.1 Dybdelæring

I stortingsmelding 28 står det at «elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdelæring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greie å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Gjennom LK20 kommer det også inn et nytt begrep i kompetanseutviklingen, nemlig dybdelæring. At de nye læreplanene stiller krav om at elevene skal utvikle dybdeforståelse i fagene, betyr også at elevene må ha god nok norsk for å klare å utvikle en slik forståelse.

1.7.2 Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter hører hjemme i samtlige fag og skal integreres i yrkesfagene ifølge LK20. Disse ferdigheter er del av elevens faglige kompetanse. Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje sammen med utviklingen av grunnleggende ferdigheter som det er beskrevet i læreplanene for fagene. Læreplanen sier at lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

1.7.3 YFF

Praksis/ utplassering gjennom faget YFF er noe yrkesfagelever har som del av i den videregående skolen. Elevene får erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som er vanlige i de yrkene utdanningen kvalifiserer dem for. Hensikten er å «gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag og en mulighet for å knytte kontakt med potensielle lærebedrifter» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Faget er med andre ord en slags mesterlære.

Læreplanene i YFF er utarbeidede lokalt med valgte kompetansemål fra Vg3 for lærlinger i bedrift eller opplæring i skole. Timerammen for yrkesfaglig fordypning er 168 årstimer på Vg1 og 253 timer på VG2, oppgitt i 60-minutters enheter (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

For elevene på service og samferdsel på min skole betyr det at elevene er ute i bedrift cirka 20 dager hvert skoleår på både Vg1 og Vg2. Faget har en viktig funksjon for å forberede elever på lærlingtiden og for å smelte teori sammen med praksis. Etter disse to årene, er de lærlinger i bedrift og da har de ikke lærere lenger. Årene med YFF er altså de eneste årene for yrkesfagelever, der utdannede pedagoger kan hjelpe dem å utvikle de grunnleggende ferdighetene de trenger videre i arbeidslivet.

1.7.4 Demokrati og medborgerskap

Den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet) inneholder prinsippene for læring, utvikling og dannelse og et avsnitt om demokrati og medborgerskap. Der står det at skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler samt gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

1.7.5 Vurdering for læring

I forskrift til opplæringsloven § 3-3 står at formålet med underveisvurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen. Prinsippene for vurdering for læring, er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, gi dem tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, gi dem råd om hvordan de kan forbedre seg samt involvere dem i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Vurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen (Guttu, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020b God vurdering).

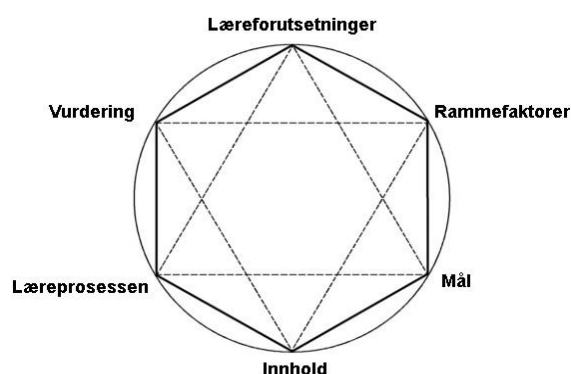
2 Didaktisk grovplan

I dette kapittelet beskriver jeg min grovplan for utviklingsprosjektet gjennom å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg presenter også hvordan prosjektet er forankret på min arbeidsplass og sier noe om tidligere forskning på feltet.

2.1 Grovplan

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modellering som viser hva som påvirker undervisning og læring. Mål, deltakerforutsetninger, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåte og vurdering er faktorer som påvirker læringen (Hiim, 2010b, s 31). Faktorene er innbyrdes avhengige og påvirker hverandre. Modellen er et redskap for planlegging, analyse av og refleksjon rundt didaktisk virksomhet (Sylte, 2016, s 51). I dette avsnittet blir modellen brukt for å beskrive utviklingsprosjektet som helhet. Grovplanen blir fulgt opp med systematisk bruk av delplaner, observasjons- og refleksjonslogger. Gjennom hele prosessen kan elevene være aktive og reflektere over innholdet relatert til sine læreforutsetninger og læringsbehov gjennom et demokratisk samarbeid (Hiim, 2010b, s 51).

Utfallet av aksjonene var ikke gitt. Det var derfor viktig for meg som forsker at jeg sammen med klassen, i lyset av den didaktiske relasjonsmodellen, reflekterte før, under og etter hver økt som ble gjennomført.



Den didaktiske relasjonsmodellen, figur (Hiim, 2010b, s 31).

2.1.1 Læreforutsetninger

Klassen består av elever som har ulike kunnskaps- og ferdighetsnivåer. Dette gjelder også deres språklige nivå; de har ulik norskkompetanse. Med hensyn til at dette er en ren innvandrerklasse, må dette sies å være normalt og noe man kan forvente.

Klassen det er snakk om er en voksenklasse der alle elever har innvandrerbakgrunn. Elevene i klassen er i alderen 24-50 år med en gjennomsnittsalder på cirka 30 år. Klassen har en majoritet av kvinner, 12 kvinner og 2 menn. En eller to av elevene funderer på fortsatte studier, mens de øvrige ønsker lærlingplass. To av elevene har høyt fravær. Flere av dem har videregående utdanning fra sine hjemland og de fleste har arbeidserfaring i hjemlandet sitt eller i Norge. Motivasjonen for å gjennomføre yrkesutdanningen er god blant elevene i klassen.

2.1.2 Rammefaktorer

Elevene som er med i utvalget for prosjektet, går i en voksenklasse på avdelingen for salg, service og reiseliv ved en yrkesskole på Østlandet. Klassen hører formelt sett til en skole med kun voksenundervisning, men elevene har programfagundervisning 3 dager i uken på den skolen jeg jobber. Det er en større andel kontorinteresserte i voksenklasser generelt sammenlignet med yngre elever og det er en knapp majoritet i min klasse som ønsker seg kontorfagbrev. Arbeid på kontor har generelt sett høyere krav på god skriftlig og muntlig norsk enn andre yrkesfaglige retninger. Elevene har ikke fellesfag på vår skole og de har heller ikke fellesfagtimer samtidig. Det betyr at det ikke er mulig for meg å samarbeide med for eksempel lærere i norskfaget, noe som ellers ville være naturlig. Klassen har kun meg som lærer i programfagene, hvor jeg har 30-års erfaring som lærer.

Klassen gikk andre året på videregående mens jeg gjorde undersøkelsen i skoleåret 2021/2022. På andre året har elevene to valg: linjen for service og sikkerhet samt linjen for salg og reiseliv. De to linjene fører til ulike fagbrev, enten kontor- eller sikkerhetsfagbrev eller salg- eller reiselivs fagbrev. Pensum er delvis overlappende, og jeg underviser på begge linjene samtidig i samme klasserom.

Praksis/ utplassering/ YFF er et fag elevene har i den videregående skolen. På vår avdeling, betyr det at elever er utplassert i bedrift cirka 20 dager på Vg1 og like mange dager på Vg2. Elever som har voksenundervisning, kan ha færre antall undervisningstimer enn elever som har ordinært løp. Denne klassen har omtrent 30% færre timer undervisning i programfagene enn hva læreplanen tilsier.

Temaet for oppgaven, språkutvikling, er drøftet med rektor og avdelingsleder samt prosjektet er oversiktlig presentert for avdelingen. Læreplanene gir også rammer. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i samtlige fag og skal integreres i yrkesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Som nevnt tidligere omfattes demokrati og medborgerskap av LK20 som sier at skolen skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Dette passer fint inn i aksjonsforskning. I forskrift til opplæringsloven § 3-3 står det at formålet med underveisvurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.1.3 Mål

Det er flere ulike mål med dette utviklingsprosjektet. I og med at alle elever er på ulike nivåer i norsk, må de sette personlige mål om å komme til en høyere nivå. Det er hensiktsmessig å dele inn målene i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. Et *kunnskapsmål* er at elevene skal få et større, yrkestilpasset ordforråd. Det er viktig, ikke minst for at elevene skal kunne utvikle en yrkesidentitet. De skal føle en forståelse for yrket, og at de tilhører den yrkesgruppen som utfører det samme arbeidet som dem.

Et *ferdighetsmål* er at elevene skal beherske et mangfold av strategier for å tilegne seg kunnskap. Læringsstrategier for å organisere egen læring kalles metakognitiv læringsstrategi. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere og reflektere over egen læring for læring gjennom hele livet. Elevene får trening gjennom prosjektet ved å systematisk organisere sin egen læring: notere, å spørre, slå opp og for eksempel å aktivt bruke artefakter som for eksempel stavekontroll eller *google translator*. Elevene utvikles når de ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2.4 Å lære å lære).

Som *holdningsmål* er det viktig at elevene skal bli vant til å samarbeide og å dele sine kunnskaper med andre i demokratiske prosesser.

Kunnskapsdeling er en viktig og naturlig del av en lærende organisasjon. De skal også bli vant til å tenke at hvis de ikke skjønner noe, så må de finne ut av det nå eller senere. Å ha en slik holdning kan bli viktig senere i livet og prosjektet får en overføringsverdi i fremtidige sammenhenger. Som en del av en organisasjon håper jeg å kunne bidra til organisasjonslæring gjennom å legge til rette for at min skole skal få økt kunnskap om undervisningsopplegg som gir elevene et større, yrkestilpasset ordforråd.

2.1.4 Innhold og læremåter

Elevene deltok i prosjektet gjennom planlegging, gjennomføring og refleksjon av hver aksjon. De diskuterte og evaluerte de ulike aksjonene og oppgavene med sine erfaringer samt kunne kommentere resultatene fra spørreskjemaet. Vi hadde en fortløpende evaluering gjennom loggføring og diskusjon etter hver læringsøkt av prosjektet.

Fase 1 var startfasen av prosjektet, aksjon 1. Det overordnede målet ble lagt frem, det vil si å utvikle undervisningsopplegg som øker elevenes språkinnlæring gjennom å videreutvikle en oppgave de har gjort tidligere. I denne fasen kom elevene med ønsker om hva de ville at vi skulle jobbe videre med. De delte sine erfaringer i gruppeintervju og svarte på spørreskjema.

Fase 2 Elevene samlet inn nye ord og begreper gjennom sine utplasseringer i bedriftene. De satte sammen ordene i et felles dokument, en ordbok, samt fant forklaringer og definisjoner.

Fase 3 Elevene begynte å jobbe med ulike metoder for språkinnlæring i aksjon 1 som tiltak for å nå målet om å utvikle undervisningsopplegg. Vi brukte ulike grunnleggende ferdigheter.

Fase 4 var evaluering av aksjon 1 samt at elevene fikk komme med ønsker om hvilke grunnleggende ferdigheter som var viktigst for dem å jobbe videre med i aksjon 2. Metoder for språkinnlæring som ble brukt var avhengig av hvilke ferdigheter elevene ønsket å fokusere på.

Fase 5 var en avsluttende evaluering gjennom spørreskjema og skriftlig, individuell vurdering.

Oppgavene

Oppgavene i undervisningsopplegget skulle være utformet slik at de virket motiverende for elevene. Det er mange mennesker som er involvert i oppgavene, og elevene skal delvis utføre dem når læreren ikke er til stede. Det innebærer at oppgavene må være enkle å forstå, relevante for elevenes yrkesutdanning, invitere til samarbeid med erfaringsdeling med andre elever samt inneholde noen form av morsom konkurranse for å bidra til lærelyst.

Samme ord bør bli brukt i flere ulike øvelser og sammenhenger for å gi en bedre forståelse for hvilke kontekster ordet eller begrepet blir brukt i, samt som repetisjon.

Videre er det en fordel både for å motivere eleven, men også for at læreren skal få vurderingsgrunnlag, at oppgavene kan brukes som en del av det faglige, formelle vurderingsgrunnlaget. For at undervisningsopplegget skal kunne spres til andre yrkeslærere, må det være enkelt å forklare samt gjennomføre.

2.1.5 Vurdering

Prosjektet ble kontinuerlig vurdert og den didaktiske relasjonsmodellen var til hjelp. For vurderingen av undervisningen min, var min visjon at vi skal ha søkelys på læringsstrategier og vurderingspraksiser som vektlegger at vurderingen skal føre til økt læring. Hvis dette ikke var tilfelle, måtte vi gjøre endringer. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, få tilbakemeldinger og få råd om hvordan de kan forbedre seg samt involvere dem i deres eget læringsarbeid. Vurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Elevene kunne påvirke og vurdere aksjonene, de ga tilbakemeldinger underveis, de skrev logg og vi hadde gruppesamtale ved slutten av hver økt med spørsmål om hva som var bra, mindre bra og hvordan kan det bli bedre. De ga også en avsluttende vurdering av hele undervisningsopplegget i form av at de fylte ut spørreskjema og refleksjonsnotat der elevene fikk spørsmål som gikk på prosjektets problemstilling samt forskerspørsmål. De fikk også vurdering gjennom at ordboken de laget, kom inn på skriftlige prøver. Sistnevnte tjente også som en repetisjon.

Jeg, som forsker, skrev også logg over det som skjedde og om det jeg observerte. Som lærerforsker har jeg både som leder og lærer et særlig profesjonelt ansvar for felles refleksjon over erfaringer (Hiim, 2010b, s 53).

2.2 Prosjektets forankring hos ledelsen og deltakere

Prosjektet ble tidlig forankret i skoleledelsen ved rektor og leder av avdelingen. Skolen er også med i et annet prosjekt som skal fremme elevenes språkferdigheter. Mitt utviklingsprosjekt ble presentert på avdelingsmøte for kollegene på avdelingen. Skolen som lærende institusjon må samarbeide med meg som lærer for at utviklingsarbeidet skal komme fremtidige elever til gode. Elevene ble nøye informert om prosjektet og at det var frivillig for dem å delta i det. Klassen og jeg samarbeidet om planlegging, gjennomføring og refleksjon. Bedrifter med praksisplasser var også med å notere ord og begreper som de ønsket at skolen skal lære elevene.

2.3 Tidligere forskning

I dette avsnittet tar jeg opp tre tidligere forskningsinnsatser. FAFO (Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon) er en frittstående forskningsstiftelse etablert av LO. Den første forskningen jeg tar opp er deres evaluering av kunnskapsløftet og den andre er en undersøkelse som ligner mitt eget prosjekt. I den sistnevnte undersøkelsen er det en avdeling som søker å forbedre og systematisere oppfølgingen av elever for å øke elevenes læring i faget YFF. Den tredje og siste forskningen som jeg tar opp, er et aksjonsforskningsprosjekt om praksisbasert yrkesutdanning.

Jeg har ikke funnet forskning der nye ord og begreper som elevene erfarer gjennom faget YFF samles inn slik jeg gjør i min oppgave. Det tyder på at å ha innsamlede ord som utgangspunkt for videreutvikling av skriftlige og muntlige språkferdigheter, er et felt som kan utforskes mer. Jeg håper at denne masteroppgaven kan være et ledd i det videre arbeidet.

2.3.1 FAFO

De forsker på ulike sider av arbeidslivet og har blant annet evaluert kunnskapsløftet og YFF den gangen faget het prosjekt til fordyping (Ptf), som en del av vurderingen av kunnskapsløftet.

De har gitt ut flere større rapporter og sluttrapporten *fleksibilitet eller faglighet* kom i 2012. Det viktigste datagrunnlaget i disse rapportene er kvalitative intervjuer, men mye er også kvantitativ data.

Funnene i undersøkelsen viser også at lærlinger som tidligere var utplassert i bedrift, ble mer motiverte å fullføre videregående opplæring samt en større sammenheng mellom teori og praksis enn de som kun har gjennomført faget på skolen (Nyen&Tønder, 2012, s 91-95). Intervjuene med elevene tyder på at mange opplever at de har fått en bedre forståelse for skolefagene gjennom utplassering. Mange elever får også økt motivasjon for skolefagene når de ser at kunnskap de får fra skolen også faktisk er en del av yrkesutøvelsen (ibid s 56). Organisering av og innhold tilknyttet arbeidslivspraksis er i stor grad overlatt til den enkelte yrkesfaglærer (ibid, s 55). Undersøkelsene viser at det er et stort potensial i opplæringen for videre utvikling i fag og faglighet i faget pft/YFF (ibid, s 115).

2.3.2 Hvordan kan læreren legge til rette for grenselæring i arbeidslivspraksis?

En annen tidligere forskning med berøring til dette prosjektet er «*Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfaglæreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivspraksis?*» Forfatterne av artikkelen er Hedvig Skonhoft Johannesen, Kari-Anne Kverneggen & Monika Øgård. Artikkelen, fra 2022, er basert på Kverneggens og Øgårds masteroppgave *læring på tvers av grenser i yrkesfaglig fordypning (YFF)* og beskriver et forsøk med *boundary learning/ grenselæring* på en avdeling for salg, service og reiseliv. Perspektivet i studien er sammenhengen mellom elevenes læring på skolen og læringen de har i bedrift. Læring i yrkesfag kjennetegnes av de to stedene skole og arbeidsliv samt deres ulike tradisjoner for opplæring. Studien inneholder kvalitative forskningsintervjuer med yrkesfaglærere, individuelt og i gruppe.

Berøringspunktene med dette prosjektet er både at det er samme programområde salg, service og reiseliv og fag YFF, men også at yrkesfaglærerne i prosjektet ønsker å få ut mer læring for elevene i møtet mellom skole og yrkesliv. I det ligger det en erkjennelse av at bevegelser mellom de ulike arenaene og kulturene, skole og yrkesliv av mennesker, objekter og interaksjoner kan skape grobunn for ny læring. Det sistnevnte er også gjeldende for mitt prosjekt.

Oppfølging av elever med arbeidslivspraksis i bedrift gjennom faget YFF, finner sted ved at yrkesfaglærer reiser til den enkelte bedrift og treffer eleven der hun eller han er utplassert. Flertallet av elevene i denne undersøkelsen gjennomførte sin arbeidslivspraksis i butikk. Avdelingslederen deltok som en av forskerne og hadde utvikling av faget YFF jevnlig på agendaen på felles møtetid sammen med yrkesfaglærerne.

Det ble jobbet frem yrkesdidaktiske tiltak for å skape en sammenheng mellom skole og arbeidslivspraksis. Tiltakene ble en jevnlig oppfølging av praksis, bruk av temaoppgaver og bruk av en timeplanfestet refleksjonstime der elevene jobbet med praksiserfaringer. Temaoppgaver bestod av ulike læringsoppdrag som elevene fant svar på og eventuelt gjennomførte i arbeidslivspraksis. Innholdet tok utgangspunkt i sentrale yrkesoppgaver.

Yrkesfaglærerne på denne skolen hadde tidligere i liten grad samarbeidet om elevenes læring i faget YFF. Dette medførte at praksisoppfølging av yrkesfagelevne har vært varierende og tilsynelatende tilfeldig (Johannesen et al., 2022, s 52-56). At organisering og innhold i stor grad er overlatt til yrkesfaglæreren i YFF stemmer overens med funnene til FAFO (Nyen & Tønder, 2012) som tidligere nevnt.

Funn og analyser i undersøkelsen viser at temaoppgavene kan fungere som brobygger mellom kontekstene skole og arbeidsplass for å gi en helhet i opplæringen (Kverneggen & Øgaard, 2020, s 139). Å få frem elevenes opplevelser fra arbeidslivspraksis inn i undervisningen på skolen, gir yrkesfaglærerne økt innsikt i elevenes yrkesfaglige forståelse. At temaoppgavene og refleksjonstimene ble satt i system, førte til at yrkesfaglærerne fikk en mer målrettet tilnærming til faget og at praksisoppfølgingen blir mer systematisk uavhengig av hvilken yrkesfaglærer som foretar den. Artikkelen tar også opp forhold i skolekonteksten som kan være særlig læringsfremmende som også er gyldig for mitt prosjekt; skolen har mindre tids- og produksjonspress enn hva bedrifter har i tillegg til at de har mer tid til refleksjon over læringen som foregår i arbeidslivet og i overgangen mellom skole og bedrift (Johannesen et al., 2022, s 68-70).

2.3.3 Aksjonsforskningsprosjekt praksisbasert yrkesutdanning

Hiim beskriver, i en artikkel fra 2015 *kvalitet i yrkesutdanningen*, resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt fra Høgskolen i Oslo og Akershus om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen.

Å yrkesforankre utdanningen er fundamentet også i mitt utviklingsprosjekt og jeg gjengir hovedtrekkene i artikkelen, som i sin tur er basert på hennes bok *praksisbasert yrkesutdanning* fra 2013.

Ca. 30 praktiserende yrkesfaglærere deltok i prosjektet som hadde en felles problemstilling; «hvordan legge til rette for en utdanning som er relevant for elevenes yrkesinteresser og yrkenes og bransjenes behov?» (Hiim, 2013, s 32). Lærerne var praktiserende yrkesfaglærere som i tilknytning til deltidsorganiserte masterstudier i yrkespedagogikk hvor hver masterstudent hadde et selvstendig ansvar for å starte og gjennomføre et prosjekt på sin skole.

Det ble gjort forsøk med en modell for yrkesforankret utdanning i prosjekt til fordypning (YFF), felles programfag og fellesfag. Elevene ble delt inn etter yrkesvalg og yrkesfaglærere og fellesfaglærere samarbeidet om å finne overlappende temaer i læreplanene. Innholdet i programfagene og fellesfagene tok utgangspunkt i elevenes erfaringer med arbeidspraksis i faget. Oppgaver og innhold ble integrert. Elevene jobbet med yrkesoppgaver på skolen, og satte seg inn i faglitteratur. Oppgave i felles programfag fungerte som forberedelse, oppfølging og etterarbeid med refleksjon av det praktisk arbeidet i bedrift og skoleverksted. Etter arbeidslivspraksis reflekterte elevene over sine praksiserfaringer individuelt og kollektivt med hensikt om å gi innhold til fagbegreper (Hiim, 2015, s 136-146).

Elevene ga uttrykk for at det var meningsfylt og motiverende å dele sine erfaringer fra praksis i valgt yrke og arbeide videre med fagstoffet. De opplevde at teori uten sammenheng med praksis gjør det faglige innholdet lite meningsfylt, og ønsket å lære teori som har betydning for praksisen. Prosjektet viste et manglende samsvar mellom utdanningsinnholdet og elevenes behov for å utvikle kunnskap i yrket de valgt. Konklusjonen var at oppgaver og teori som er relatert til elevenes yrkesvalg og yrkeserfaring, ga mening i læreprosessen. Elever, lærere og instruktører som var med i prosjektet, oppfattet modellen som meningsfylt og kompetansefremmende, men at utdanningstradisjoner og strukturer skapte hindringer for yrkesforankring.

Lærerne konkluderte med at elevene lærte mer teori av betydning for yrkesutøvelsen og var mer motivert når innholdet i fellesfagene hadde sammenheng med kunnskapsbehov i yrket. Lærerne fremhevet at elevmedvirkning var et av de viktigste tiltakene for å gjøre utdanningen meningsfylt for elevene.

Prosjektet viste at for å få kvalitet i arbeidslivspraksisen kreves at den blir godt forberedt, fulgt opp og etterarbeidet. Skoler og bedrifter bør, fra kunnskapsbehov i ulike yrker, samarbeide om innholdet i felles programfag og fellesfag. Innholdet i programfagene skal handle om praktiske oppgaver og teori i yrket den enkelte ønsker å utdanne seg til.

Prosjektet peker mot et stort behov for etter- og videreutdanningstilbud som styrker yrkesfaglæreres breddekompetanse og fellesfaglæreres kunnskaper om yrkesfag og på behovet for å prioritere forskning på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

- Prosjektet foreslår en modell for yrkesforankret utdanning som har følgende hovedelementer:
- Elevene får yrkesorientering fra fagfolk.
- De får regelmessig arbeidserfaring gjennom hele den skolebaserte delen av utdanningen. Oppgaver og innhold på skolen tar utgangspunkt i elevenes arbeidslivserfaringer (Hiim, 2015, s 136-146)
- Utdanningen som helhet fungerer som en form for reflekterende praktikum, hvor elevene gradvis utvikler seg fra novisenivå til høyere kompetansenivå (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s 423-436 ; Hiim, 2013, s 61-64; 2015, 136-146; Schön, 2012, s 345-358).

2.4 Oppsummering

Kapittelet har presentert prosjektets grovplan som er tilpasset den didaktiske relasjonsmodellen. Videre er prosjektets forankring i skoleledelse og blant deltakere i undersøkelsen anskueliggjort. Tidligere forskning i feltet blir lagt frem gjennom FAFO's undersøkelse samt gjennom 2 prosjekt med aksjonsforskning med berøringspunkter med dette utviklingsprosjektet.

3 Teori

Her følger en redegjørelse for teori tilknyttet prosjektet. Læreplanene i yrkesfagene kjennetegnes av at det er oppgavene og arbeidsprosessene som ligger til grunn for beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Sylte, 2016, s 32). Yrkesfagelever bør derfor ha en hverdag som er mest mulig praktisk.

Yrkesfagelever i Norge følger en vekslingsmodell og de lærer både gjennom undervisning i skole samt gjennom utplassering, men også senere som lærling i bedrift (Kunnskapsdepartementet).

Gjennom faget YFF får elevene et innblikk i og erfaringer av yrkeslivet og er sammen med yrkespersoner. Oppgavene som elevene får gjennom dette utviklingsprosjektet, er basert på deres erfaringer under utplassering og fungerer som bindeledd mellom skole og bedrift og er egnet for å hjelpe dem med deres språklige utvikling.

Det blir da naturlig at dette teorikapittelet vil omhandle erfaringslæring og hva et sosiokulturelt læringssyn er, men også si noe om språk og språklæring. Det er av spesiell interesse å omhandle medierende artefakter som kilde til grenselæring mellom ulike områder.

3.1 Erfaringslæring

«Learn to do by knowing and to know by doing»

Slagordet finner vi i boken *Applied Psychology*, forfattet av Dewey og McLellan i 1889 (Vaage, 2000a, s 25). Ifølge Dewey er mennesket livet gjennom i ferd med å omforme omgivelsene med formål om å sikre sine elementære behov. Tanke og viten har sin plass innenfor de rammer som disse aktiviteter setter. Menneskets vekselvirkning eller samspill med omgivelsene resulterer i det Dewey kaller erfaring. Under utøvelse av aktiviteter skjer de forskjellige aktivitetene vanligvis automatisk, det vil si instinktivt eller vanemessig. Noen ganger får vi problemer som gjør at vi må tenke etter og eventuelt søke hjelp hos noen annen eller huske tidligere erfaringer av liknende situasjoner. Den tilpasningen som man gjør i samspill med omgivelsene, blir da en ny erfaring (Dewey, 2008, s 15-17).

Dewey mener at for at resultatet av det som læres ut skal gi læring hos barn, må det være en del av deres livserfaring (Dewey, 2005, s 58-59). Erfaringer er ikke automatisk bra; «hver erfaring som virker blokkerende eller kun forstyrrende for muligheten til å få ny erfaring, er negativ». I tilfelle at erfaringen er negativ, blir muligheten til å få rikere erfaringer i fremtiden innsnevret (Dewey, 2008, s 39). Dewey mener at opplæring i praktiske fag er mer enn praktisk og intellektuell; i hendene på en god lærer kan den lett og nesten som en selvfølge, blir et middel i utviklingen av sosiale vaner (Vaage, 2000b, s 145).

Ifølge Dewey er demokrati den form for styrelse som best sikrer utnyttelsen av samfunnets samlede intelligens i forsøk på å nå frem til et stadig bedre samspill mellom samfunnet og naturen som helhet.

Oppdragelse og undervisning er de viktigste midlene at i praksis sikre alles aktive og intelligente deltakelse i den stendige samfunnsomformningen (ibid, s 29). Om undervisningen sier han at den så mye som overhodet mulig skal knyttes til virksomheter og ting som finnes i det samfunn som omgir oss, slik at elevene ser sammenhengen mellom det de lærer og den verden som de lever i (Dewey, 2008, s 31).

Han fremfører at demokratiske, samfunnsmessige ordninger i høyere grad bidrar til en høyere kvalitet i erfaringene enn ikke-demokratiske. Gjennom å utveksle erfaringer og argumentere, skaper man muligheten for bedre former av erfaringsutveksling for flere mennesker. (ibid s 46-47).

Erfaringslæring betyr i dette utviklingsprosjektet at elevenes språkerfaring fra utplassering blir benyttet for å gi læring i muntlige og skriftlige ferdigheter.

3.2 Vygotsky

Det sosiokulturelle perspektivet har utgangspunkt i Lev Vygotskys idéer om menneskelig utvikling som han formulerte i Sovjetunionen på 1920 og 30-tallet (Säljö, 2001, s 49). «Jeg har allerede flere ganger hevdet at mennesket er særpreget ved at det til forskjell fra andre arter utvikler og benytter fysiske og språklige redskaper» (Säljö, 2001, s 76).

Vygotsky mente at mennesker hele tiden utvikler og forandrer seg. Hans perspektiv skiller seg fra foregående teorier rundt læring og menneskelig utvikling ved vektleggingen av sosiale rammer rundt våre handlinger. Vi har i alle situasjoner mulighet til å ta til oss kunnskap i samspill med andre mennesker. Vi har en oppnådd kompetanse og vi kan oppnå og lære oss mer.

Vygotsky definerer denne utviklingssonen som «avstanden» mellom det et individ kan prestere på egen hånd og uten støtte, og det et individ kan prestere under ledelse eller i samarbeid med andre. Sonen blir ofte benevnt som den nærmeste eller *den proksimale utviklingssonen*. Den kan også sees som sonen der den som lærer er mest mottakelig for støtte og forklaringer fra en mer kompetent person (ibid, s 122-126).



Figur fra Gunn Imsen, den proksimale utviklingssonen Vygotsky (Imsen, 2014, s 192)

Vygotsky var også opptatt av hvordan språket medierer verden omkring oss. Språket er samtidig et kollektivt, interaktivt og individuelt sosiokulturelt redskap. Det kan derfor fungere som en lenke mellom kultur, interaksjon og individets tenkende (Säljö, 2001, s 87).

Vi bruker en «indre tale» i våre egne resonnementer, *samtidig* er språket et kollektivt, interaktivt og individuelt sosiokulturelt redskap. Det kan derfor fungere som en lenke mellom kultur, interaksjon og individets tenkende. (Säljö, 2001, s 87) I det perspektivet blir språket bindeleddet mellom det ytre, som Säljö benevner kommunikasjon, og det indre, det vil si tenkning. (s 111) Sammenhengen mellom bruk av språk og tenkning er et sentralt tema hos Vygotskij. Han mente at når man vokser opp, får man en språklig kodet indre tenkning.

Samtidig har man en ytre, sosial språk med sin omgivelse. Han mente at et sosialt, ytre språk ikke er støpt i samme form som språklig kodet tenkning, men at språk og tenkning påvirker hverandre. En tanke som omsettes i språk, omstruktureres og forandres.

Dersom det er slik at en vesentlig del av tenkningen er knyttet til språket, gir det en god grunn til å legge til rette for språklige samhandlinger av høy kvalitet, for eksempel i undervisningen som skolen gir elevene. (Dysthe, 2006, s 80-81; Vygotskij et al., 1974, 352-353)

3.3 Sosiokulturelt perspektiv

Roger Säljö tar i sin bok *Læring i praksis -Et sosiokulturelt perspektiv* opp de forandringene i menneskelighetens utvikling som er skjedd og setter inn dem i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg videreformidler kortfattet Säljös beskrivelse av det sosiokulturelle kunnskapssynet.

Mennesket har en særpreget evne til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger (Säljö, 2001, s 13). Vi lærer og utvikler oss ved å delta i kulturelle aktiviteter, og disse aktiviteter må derfor forstås. Vi mennesker har fått økte kunnskaper og har bygget opp kollektiv kunnskap i en kulturell evolusjon, men samtidig er våre kropper biologisk sett fortsatt på steinaldernivå. Vi har klart å organisere skoler, fabrikker og sykehus med mer gjennom samvirke mellom mennesker og gjennom bruk av sosiale systemer. Det har også skjedd gjennom bruk av redskaper eller verktøy som vi bruker til å hjelpe oss å observere og bearbeide omverden. Menneskelig kunnskap er utviklet gjennom historien og gjennom bruk av redskaper (artefakter) som for eksempel flintøks, språk og kalkulatorer. Säljö mener at det er tre ulike men samvirkende forhold man må være oppmerksom på når man studerer læring i et sosiokulturelt perspektiv:

- 1) Utvikling av intellektuelle eller psykologiske/ språklige redskaper
- 2) Utvikling og bruk av fysiske redskaper eller verktøy
- 3) Kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler samarbeid på i ulike virksomheter (Säljö, 2001, s 19-23)

I den sosiokulturelle læringsteorien har artefaktene en sentral rolle. Artefaktene fungerer som redskaper når vi skal løse problemer, håndtere informasjon og så videre. Med artefakt mener Säljö gjenstander eller produkter framstilt av mennesker som for eksempel språk (ibid s 31).

I skoleverden kan fysiske verktøy være for eksempel bøker, blyant, kalkulator og pc. Säljö hevder at individets kognitive evner endrer seg sammen med disse artefaktene. Med de artefaktene er det mulig å løse utfordringer som tidligere innebar stort tidsforbruk og var kognitivt krevende eller umulig (Säljö, 2001, s. 76, 78).

Samspeillet mellom menneske og redskap er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, det kan være en så enkel ting som å bruke en penn for å notere i en kalender.

Mennesker som løser fysiske problemer med nye teknikker og hjelpemidler, kan samtidig utvikle intellektuelle kunnskaper som i sin tur blir brukt i nye sammenhenger og nye teknikker. Ifølge den sosiokulturelle tradisjonen er vår tenkning og forestillinger vokst fram av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper. Fysiske liksom intellektuelle/språklige redskaper formidler, eller medierer, den konkrete virkeligheten for oss. Medieringer er viktige når vi fortolker vår omverden. Säljö tar kalkulatoren som et eksempel, men sier også at «menneskets viktigste medierende redskap er språket» (Säljö, 2001, s 79-84). «Tekster lever ikke isolert. De inngår i kommunikative sammenhenger der også samtale og andre former for interaksjon forekommer». Muntlig og skriftlig kommunikasjon påvirker hverandre, og begge medierer verden (ibid, s 190-192).

3.4 Situert læring

Lave og Wenger skrev ”*Situated learning. Legitimate peripheral participation*” som handler om sosiale forhold ved læring. De så hvordan læring kan skje i en gradvis prosess, en prosess som ga deltakeren en identitet som yrkesarbeidere. Prosessen skjedde gjennom et sosialt system uten at læring var et uttalt mål. Ofte skjer læringen i et praksisfellesskap mellom de nyansatte og de erfarne på en arbeidsplass, læringen blir benevnt som situert læring. Situert læring skjer i en bestemt sosiokulturell situasjon som er unik (Lave & Wenger, 1991, s 121-123).

I et sosiokulturelt perspektiv er menneskelig tenkning og handling situert i sosiale kontekster. Vi mennesker følger de kommunikative spillereglene som det forventes at vi skal følge og som vi oppfatter er relevante. Man handler ut fra hvilken situasjon man befinner seg i. Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koblingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2001, s 107, 133).

YFF og det norske systemet med lærlinger og mesterlære, har tilknytning til situert læring. Olga Dysthe mener at for Lave og Wenger er det viktigst å gjøre og handle, ikke å snakke om det. De ser språket som en måte å delta og handle i sosiale situasjoner (Dysthe, 2006, s 47).

3.5 *Boundary Learning* eller grenselæring; Akkerman & Bakker

Innledning

Boundary learning er et forholdsvis ungt forskningsfelt, men feltet har slektskap med det som tidligere er blitt lagt frem i kapittelet. I dette avsnittet formidler jeg derfor et overblikk over sammenhengen tatt fra artikkelen *ekspansiv læring* skrevet av Engström, arkitekten bak teorien bak *boundary learning*. Et sosiokulturelt læringssyn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis.

Det perspektivet har sin opprinnelse fra Lev Vygotskij som var opptatt av sosiokulturell forståelse av læring, samt psykologiske prosesser og mente at individets produktive samhandling blir mediert ved bruk av redskaper/ artefakter. Mennesker kan best forstås relatert til en kulturell ramme og en samfunnskontekst, samtidig som samfunnet bør forstås ved å se på menneskene som lager og bruker redskaper. Hans tanker ledet til aktivitetsteori eller virksomhetsteori basert på en sosiokulturell forståelse for læring i sosiale aktiviteter. Aktivitetsteori er rettet mot å forstå endringer ved å analysere situasjoner og endringer basert på et historisk rammeverk. Vygotsky forståelser er sentrale i 1. generasjonens aktivitetsteori. *Boundary learning* er 3. generasjonens aktivitetsteori (Engström, 2001, s 443-453).

Boundary Learning

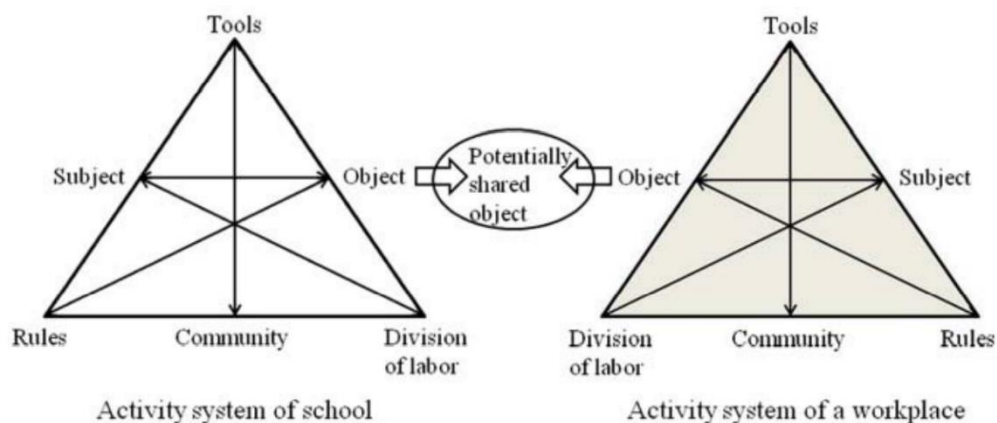
Den meste forskningen på utdanning har tidligere fokusert på å forstå læring og utvikling innenfor et visst område av kunnskap eller praktisering. Samtidig så flytter personer seg mer og mer mellom ulike områder som skole, arbeid og familieliv til andre områder og interagerer med mennesker fra andre yrker, bransjer og kulturer. Læring kan også skapes gjennom møter over grenser. Mitt prosjekt berører grenselæring mellom skole og yrkesliv gjennom faget YFF, og derfor har forskningen på *boundary learning* bærekraft for mitt prosjekt.

Akkerman og Bakker fra universitetet i Utrecht i Nederland er to av de ledende forskerne på dette feltet og nedenfor følger deres teorier og innsikter slik jeg forstår dem.

Grenser kan krysses av mennesker, objekter og samarbeide og dette kan lede til ulike typer av læring. En grense kan sees som en sosiokulturell ulikhet som leder til avbrudd av en hendelse eller interaksjon, for eksempel kan studenter komme bort i motsigelsesfulle krav eller ulike kulturelle tradisjoner når de forflytter seg mellom skole og arbeid. Økt spesialisering og globalisering skaper en økning av flerkulturelle samfunn samt en større differensiering på den ene siden, og på andre siden flere interaksjoner og bevegelser mellom områder. Vi kan derfor forvente oss flere grensekryssinger. Grensene trenger ikke å være kun barrierer for kontinuitet. De kan også være ressurser for læring.

Nåtidens interesse innen forskning på grenser reflekteres av nye termer som *boundary objectes*, *boundary crossing*, *boundary practies*, *boundary zones*, *brokers* og *boundary interactions*. *Boundary crossing* eller grensekryssing er å omvandle og å kombinere to ulike kontekster for å lage hybridsituasjoner. Mennesker som beveger seg over grenser, kalles *brokers* eller *boundary crossers*. De er medlemmer av ulike samfunn på samme tid eller er på vei fra et område til et annet. De har derfor mulighet å introdusere elementer fra det ene området over til det andre og kalles for *brokers* eller meglere. Artefakter som kommer over grensen, blir ofte benevnt som *boundary objects* eller grenseobjekter. Artefaktene kan være abstrakte eller konkrete og binder sammen kontekstene, som eksempel tar teksten opp skolekarakterer og pasientjournaler (Akkerman & Bakker, 2011b, s 1-3).

I dette utviklingsprosjektet er ordbøkene som elevene lager, et grenseobjekt. Se figur.



Figur 2. Figur over skole og arbeidsplass som integrerte handlingssystem der objekt deles mellom de to (Akkerman & Bakker, 2011a, s 139; Konkola et al., 2007, s 216).

På tross av intensjonen bak design av artefaktene så betones det at objektene kun delvis er kommunikative og kan derfor aldri fullt ut erstatte kommunikasjon og samarbeide (Akkerman & Bakker, 2011a, s 141). *Boundary interactions* og *boundary practices* referer til en interaksjon med samhandling mellom to områder over litt lengre tid. Grenser blir på slik måte ikke kun sett på som barrierer for læring, uten også et område for læring og en mulighet for å ekspandere sin horisont. Hvordan man lærer seg gjennom *boundary crossing* er kun implisitt beskrevet i forskningen. I en gjennomgang av 182 studier om *boundary crossing* og om *boundary objects*, fant Akkerman & Bakker fire typer av grenselæring:

1. Identifisering. *Boundary crossing* kan lede til at man identifiserer og gjenkjenner praksiser ved grensekryssing, og gjennom dette kan definere praksisene i lyset av hverandre.
2. Koordinering: *Boundary crossing* kan også lede til prosesser med koordinering av praksis så at rutiner etableres for å underlette passasje mellom områder.
3. Refleksjon: Refleksjon er en viktig del av grensekryssing. Den gjelder læring av å se på en praksis i lyset av en annen praksis.
4. Forvandling: I tilfeller *transformation boundary crossing* eller grense kryssing med omvandling leder det til forandring av praksis eller til og med dannelse av en ny mellom-praksis, for eksempel en *boundary practice* eller grensepraksis (Akkerman & Bakker, 2011b, s 3).

Boundary learning, eller grenselæring i bedrift. trenger ikke å gi mer læring enn hva man kan få til i skolen. Det som gjør det spesielt, er at det er ulike læringskontekster og det er som kan skape grobunn for ny læring. Skolen møter arbeidslivet gjennom faget YFF. Det finnes forhold i skolekonteksten som kan være særlig læringsfremmende i den sammenhengen; Skolen har lavere tids- og produksjonspress. Skolen kan gi elevene mer tid til refleksjon over læringen som foregår i arbeidslivet og i overgangen mellom skole og bedrift (Johannesen et al., 2022, s 68-70).

3.6 Om å lære nye ord

Ved lesing er forståelsen av nye ord avhengig av at leseren forstår så mye av teksten at det nye ordet får et innhold. Anne Golden skriver i sin bok *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*, at fordi de vanligste ordene har varierende betydning avhengig av konteksten, er konteksten av stor betydning når man skal lære ord. Konteksten viser til en spesiell betydning av ordet, noe som kan hjelpe elever med å forstå ordet samt kan skape assosiasjoner.

Hun skriver «En gjennomgang av en rekke undersøkelser (Beheydt, 1987, s 55-67) viser at nye ord tilegnes lettest og best:

-hvis de inngår i en språklig kontekst av allerede tilegnede ord. Da gir konteksten den nødvendige kognitive og semantiske støtte.

-hvis de inngår i en utpreget kontekst, det vil si i en kontekst som kaller på de nye ordets prototypiske kontekst.

«-hvis de gjentas i varierende kontekster som er av slik art at de støtter den kognitive utdypningen. Kontekstene bør være visuelt eller verbalt relaterte til ordet, eller de kan være assosiasjonsskapende» (Golden, 2014, s 192).

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet er teori med betoning på erfaringslæring og et sosiokulturelt perspektiv på læring tatt opp. Erfaringslæring med utgangspunkt i det Dewey skrev er lagt frem. Vygotsky og hans tanker om utviklingssoner er også presentert. Det sosiokulturelt perspektiv på læring er beskrevet. Lave og Wengers *situert læring* er forklart. *Boundary learning* eller grenselæring og Akkerman & Bakkers ideer er anskueliggjort. Kapitlet har også med et avsnitt om å lære nye ord.

4 Metoder

4.1 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for min overordnede plan for å belyse og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapitlet inneholder mine begrunnelser for å velge pedagogisk aksjonsforskning som strategi for å besvare problem- og forskningsspørsmålene samt også hvilken retning innenfor aksjonsforskningen jeg har valgt. Prosjektet har et datadrevet/ induktiv forskningsdesign. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er relativt åpen og spørrende og derfor var mine verktøy for datainnsamling flere og også forholdsvis åpne i formen. Fordelen er at man får mer innblikk i elevens livsverden med en åpen tilnærming, men ulempen kan være vanskelig å finne et teoretisk rammeverk som kan brukes for å forstå funnene (Spetalen, 2023).

Jeg sammenfører og forankrer forskningsstrategien til vitenskapsteori for å belyse prosjektet. Videre forklarer jeg hvilken tilnærming jeg har hatt ved planlegging, innsamling, presentasjon og tolkning av data. Jeg forteller også om deltakerne i prosjektet. Til slutt ser jeg på validitet og reliabilitet samt på de etiske utfordringene i et prosjekt der jeg forsker på egen praksis.

Jeg har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i forskningen for å få fram tanker, refleksjoner og meningene til informantene. Fenomenologi utforsker det subjektive perspektivet ut fra menneskets virkelighetsoppfatning. I oppgaven vil målet med en fenomenologisk tilnærming være å gi en god beskrivelse av hvilke erfaringer deltakerne har hatt og forståelsen de har fått gjennom prosjektet (Hovd, 2023). Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. I oppgaven blir fortolkningen av språk sett på i lyset av den yrkesutdanning elevene gjennomgår (Alnes, 2020).

4.2 Pedagogisk aksjonsforskning og triangulering som forskningsstrategi

4.2.1 Valget av aksjonsforskning

Jeg har laget et undervisningsopplegg der jeg knytter utplassering gjennom YFF sammen med eksisterende metoder for undervisning brukt i språkfag. Et undervisningsopplegg må ha et nødvendig spillerom for å kunne bli utviklet, utprøvd, vurdert og endret underveis.

Jeg ønsket å gjennomføre et deltakerdrevet utviklingsprosjekt, der elevene var inkludert gjennom demokratiske prosesser. Deltakernes medvirkning og deres mulighet til demokratisk innflytelse, er viktige faktorer ikke kun for å kunne dokumentere deres erfaringer og synspunkter, men også for å motivere dem for endringsarbeid og dermed også implementering av den ervervede kunnskapen som kom gjennom utviklingsarbeidet. Aksjonsforskning har en demokratisk form læreplanverket (Kunnskapsdepartementet) sier at skolen skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. På bakgrunn av dette har jeg valgt aksjonsforskning som metode i mitt prosjekt.

Metoden er oftest knyttet til hermeneutisk vitenskapsteori som vektlegger å søke fortolkning og forståelse gjennom refleksjon (Dewey, 2008, s 46-47). I denne utviklingsprosjektet, likt andre prosjekt med aksjonsforskning som metode, var det en nær sammenheng mellom lærings- og utviklingsaktiviteter samt forskningsaktivitetene.

Prosjektet hviler blant annet på erfaringene til elevene og erfaringsdeling. Dewey mente at argumentasjon gjennom demokratiske prosesser skaper muligheten for bedre former av erfaringer for flere mennesker enn ellers ville være tilfellet.

Hverken en kvantitativ eller en kvalitativ undersøkelse ville kunne gi samme mulighet for tilpasninger og endringer i et utviklingsprosjekt som en kombinasjon av de to. En rent kvantitativ undersøkelse ville kunne bli for stiv for å på en troverdig måte kunne beskrive et utviklingsarbeid, samtidig ville en kvalitativ undersøkelse risikere å bli for deskriptiv og ikke kunne gi klare svar på hva som fungerer for de fleste i klassen.

Dette var til stor del erfaringslæring der utfallet av aksjonene ikke var gitt og tilbakemeldingene fra deltakere i aksjonene ble derfor meget viktige. Sammen med klassen kunne jeg, som forsker, på ulike måter reflektere i lyset av den didaktiske relasjonsmodellen før, under og etter hver økt som blir gjennomført over hvordan mål, deltakerforutsetninger, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåte og vurdering påvirket læringen (Hiim, 2010b, s 31).

De fleste tilnærminger til aksjonsforskning anser Kurt Lewin som aksjonsforskningens grunnlegger og for ham var det et viktig anliggende å orientere samfunnsforskningen mot spørsmål om forskerens ansvar for å ivareta demokratiske verdier (Hiim, 2020, s 28-29).

Kurt Lewin har beskrevet gjennomføring av aksjonsforskning “... *proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action.*” Aksjonsspiralen består ifølge Lewin av å planlegge-gjennomføre-reflektere (Lewin, 1946, s 38). Aksjonsforskningssirkelen inneholder systematisk planlegging av utviklingsarbeid, som deretter gjennomføres i praksis med datainnsamling i en reell situasjon og der resultatene av innsatsen blir vurdert. Prosessen gjentas deretter med en videreutvikling av det man er kommet frem til for å nå enda høyere mål: En ny plan gjennomføres, vurderes og så videre. Prosessen blir dokumentert forskningsmessig underveis (Hiim, 2010b, s18).

Aksjonsforskning er ikke en teori, men er forskningstilnærming der utvikling og forskning kombineres med praktisk erfaring. Forsknings- og utviklingsarbeidet skal ha betydning for både involverte lærere og elever, for den aktuelle skolen som organisasjon og for lærerprofesjonen (Elliott, 1998; Hiim, 2010b, s 51; McNiff & Whitehead, 2006). I boken *Action Research for Educational Change* definerer Elliott aksjonsforskning «*as the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it*».

Han mener at det grunnleggende målet med aksjonsforskning er forbedringer i praksisen heller enn å produsere kunnskap (Elliott, 2007, s 203), noe som er sammenfallende med dette prosjektets mål.

Aksjonsforskning i utdanningen kan i stor grad knyttes til Storbritannia, der det i 60-årene kom en grasrotbevegelse med utgangspunkt i praksisbasert forskning med demokratiske metoder. Stenhouse (1975) understreket at relevant profesjonskunnskap er avhengig av at læreren får slippe til som forsker. I Australia ble aksjonsforskning videreutviklet ved at tilnærmingen legger stor vekt på at lærere selv forsker og dokumenterer sin praksis med grunnlag i praktiske problemer (Hiim, 2010b, s 95-97). Stephen Kemmis er en av de tonegivende forskerne innenfor aksjonsforskning i Australia. Han har, sammen med Mervyn Wilkingson, skrevet om *Participatory Action Research* (Kunnskapsdepartementet) der de betoner samarbeidet gjennom alle faser i aksjonsforskningen. «*In education, PAR can be used as means for professional development, improving curricula or problem solving in a variety of work situations*» (Atweh et al., 1998, s 22). Sterk involvering av deltakerne og stor grad av medvirkning og utvikling av kollektiv kunnskap er hovedprinsipper bak PAR (Hiim, 2020, s 37). Min tilnærming til metode i oppgaven, er inspirert av hovedtrekkene i PAR.

4.2.2 Triangulering, eller *mixed methods*

Både kvantitative og kvalitative undersøkelser kan antas å ha både styrker og svakheter. Man kan også anta at begge forskningsformene vil gi ulike typer av informasjon samtidig som man kan se samme fenomen fra ulike sider. Hvis man kan ta begge metoders styrker og kombinere dem i en så kallet *mixed-methods*, vil man få en bedre forståelse av problemstillingen samt spørsmålsstillinger rundt problemstillingen enn hvis vi kun bruker en undersøkelsesform; kvalitativ eller kvantitativ. *Mixed-methods* har fått større popularitet i forskning i de seneste årene (Creswell, 2014, s 264-266).

Jeg har undersøkt en liten gruppe. I og med at aksjonsforskning har en vitenskapelig form der validiteten kan bli kompromittert av det faktum at forskeren er selv en deltaker i det som han eller hun observerer, samtidig som gruppen jeg studerer er liten, virket det fornuftig også å få en så stor bredde og størrelse som mulig av datagrunnlaget for å få en mer reliabel og valid vurdering av aksjonene. Jeg har derfor brukt både kvantitative undersøkelser gjennom spørreskjemaer og kvalitative undersøkelser som gruppeintervjuer, loggføring og observasjon i evalueringen.

4.2.3 Kritikk mot aksjonsforskning

I et kapittel i boken *Aksjonsforskning i Norge, volum 2* analyserer Hilde Hiim likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning og kritikk av den. Jeg går ikke inn på de ulike tilnærmingene, men gir et overblikk over kritikken.

På 70 og 80-tallet kom det kritikk mot at forskningen ble for mye styrt utenfra og for instrumentell samt at målet om økt praktisk relevans og en betoning av demokratiske verdier ikke i tilstrekkelig grad er ivaretatt. En annen kritikk handler om at lærere hverken har tilstrekkelig forskerkompetanse eller ressurser for å kunne forske (Hiim, 2020, s 35-36). Idealet om den nøytrale samfunnsforskeren er problematisk innen aksjonsforskning da forskeren nødvendigvis er med å påvirke og skape virkeligheten. Dilemmaer relatert til muligheter og hindringer for demokratisk medvirkning i utviklingsprosessen er sentrale i aksjonsforskning. Sentrale dilemmaer innen aksjonsforskning er om forskeren primært bør ha en mer ekstern eller en mer intern rolle. En ekstern rolle som forsker kan gjøre det enklere å unngå å bli en maktfaktor og derved kan sikre kvalitet på forskningen.

På den andre siden blir det argumentert for at forskningen bør ledes og dokumenteres av profesjonelle praktikere for å sikre at kunnskap som utvikles er både tilstrekkelig erfaringsbasert og relevant (ibid s 47-51).

4.3 Utvalg og deltakelse

Deltakerne i utviklingsprosjektet var elevene fra min egen klasse. Undersøkelsen måtte være så nær meg, at jeg som forsker fikk muligheten til å observere hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Elevene som ble med i studiene, måtte derfor være elever som jeg selv underviste eller være elever til som kolleger som jeg kunne ha tett kontakt med. Mulighetene for meg til å tilpasse utviklingsarbeidet etter tilbakemeldinger fra deltakerne i prosjektet ble gjennom utvalget meget gode. Ulempene er at den gruppen som deltok ble forholdsvis liten, noe som i sin tur kan gi problemer med hensyn til å komme frem til generaliseringer.

Om klassen: Elevene gikk i en voksenklasse på avdelingen for salg, service og reiseliv ved en yrkesskole på Østlandet. Klassen gikk skoleåret 2021/2022 på Vg2- nivå. Elevene har alle innvandrerbakgrunn og har derfor større andel av fremmedspråklige enn de fleste andre skoler. Elevene er noe eldre enn snittet og majoriteten er kvinner.

Ved eksamener har voksenklassene ved avdelingen tidligere hatt et høyere karaktergjennomsnitt på tross av færre undervisningstimer. Motivasjonen for å gjennomføre yrkesutdanningen deltakerne i denne studien har valgt, er derfor sannsynligvis høyere enn for tilsvarende elever i 17-18 årsalderen på tilsvarende linjer. Dette er tatt i betraktning ved analysen. De bedriftene som har bidratt med ord og begreper, er bedrifter som elevene har hatt utplassering hos og har en underordnet rolle i prosjektet.

4.4 Datainnsamling, begrunnelse og oversikt over undersøkelser

De som har bidratt til datainnsamlingen til oppgaven var elevene, bedriftene og jeg selv.

4.4.1 Datainnsamling elever

Innhenting av data i mitt prosjekt har gått over et skoleår. I mars noterte elevene inn ord og begreper under sin utplassering i faget YFF. Dokumentet de noterte nye ord i, *elevens bok*, inneholder også elevlogg og oppgaver. Elevene får også andre oppgaver i *elevens bok* som de skal finne ut av. Elevene samlet også *bedriftens bok*.

I *bedriftens bok* har også bedriftene, foruten å gi tilbakemelding og vurdering om utplasseringen, mulighet å notere ned de ord og begreper de syntes at skolen skulle jobbe videre med. Da elevene var tilbake på skolen i april, deltok de i etterarbeidet av det innsamlede materialet. De skrev ned forklaringer på de innsamlede ordene i en ordbok og hadde erfaringsdeling der de delte sine ord og forklaringer med hverandre. De deltok i evaluering av prosjektet vi hatt gjennom å føre logg og gjennom å delta i et gruppeintervju etter hver læringsøkt. De diskuterte og evaluerte med sine egne erfaringer av oppgavene samt kunne kommentere øvrige deltakeres innlegg for å på en saklig grunn kunne komme frem til hvordan vi skulle fortsette utviklingsarbeidet. Elevene hadde mulighet til å ikke delta i utviklingsprosjektet, men ingen valgte å ikke delta.

Jeg har dokumentert prosessen på en slik måte at min skole kan dra nytte av den som en lærende organisasjon og gi skolen en overføringsverdi av dette forskningsprosjektet. Der datering går frem av tekst eller forefaller irrelevant, er det ikke tatt med. En økt med språkundervisning med tilhørende evaluering tok i snitt cirka 3 skoletimer for elevene å gjennomføre med loggføring og gruppeintervju. I aksjon 1 gjennomførte vi 5 økter og i aksjon 2 hadde vi 3 økter.

Ordboken

Ordboken er en artefakt som fungerer som medierende redskap og bindeledd mellom elevens erfaringer i bedrift og undervisningen på skolen. Den er instrumental i dette utviklingsprosjektet og det trengs derfor en god beskrivelse av den. Tanken er at elevene skal føle eierskap til ordboken, den viser deres egne ord og språkerfaringer. Antall ord vi jobbet med totalt på Vg1 og Vg2 er cirka 250. Ordboken fra våren 2022 var på 5 A4-siders inneholdende 66 innsamlede ord og begreper sortert under salg, kontor, reiseliv og sikkerhet.

Jeg viser et eksempel fra ordboken med ord hentet fra utplassering i reiseliv:

Oppgradering		Person som bestiller et rom og som får et bedre rom enn det som er bestilt. For eksempel har hotellet et bedre rom ledig, får gjester som oftest en oppgradering.
Outsourced (B)		Det betyr at en bedrift lar eksterne leverandører overta arbeidsoppgaver som virksomheten tidligere har hatt ansvar for. Det kalles også utkontraktering .

Uttrekk fra *ordliste våren 2022* (Vindels, 2022b)

Cirka $\frac{3}{4}$ av de innsamlede ordene og begrepene er nedtegnet av eleven på utplasseringsplassen. Resten av ordene har bedriftene ved utplasseringsansvarlig skrevet ned og det er bransjeord som bedriftene mener at elever har nytte av å kunne på den arbeidsplassen. De ordene er markert med en (B) etter ordet i ordboken. Bedriftene er også aktive også deltakere i prosjektet i en underordnet rolle som et bindeledd mellom bedriften, eleven og skolen, da både elev og skole kan se hvilke ord som bedriften synes er viktige. Grønn farge betyr at elevene mener at ordet er viktig, gult at ordet er middels viktig og rødt betyr at ordet ikke er så viktig. Elevene fyller i farge og ordforklaringer selv, men jeg kontrollerer på slutten.

Oppgaver

En utfordring med utviklingsprosjektet ble å finne undervisningsopplegg eller ideer innen språkopplæring som passer elever med innvandrerbakgrunn. En opplæringsmetodikk av mange er CLIL: *Content and Language Integrated Learning* som slår sammen fag og språkopplæring. Helsfyr voksenopplæring bruker CLIL- metoden og prøver å spre metoden til andre skoler og to lærere på min skole bruker den. Jeg fikk innspill fra mine kolleger og leste en bok om CLIL samt hadde kontakt med en ressursperson fra Helsfyr voksenopplæring om CLIL og fikk tilsendt et innspilt *webinar* om metoden. Oppgavene var både ferdige oppgavetyper og idéer som jeg omarbeidet til å passe mitt prosjekt. En idé ble for eksempel til oppgaven «lag-en-gåte».

Logg

Elevene skrev ned logg etter hver læringsøkt. Elevene kom så med tilbakemeldinger på hva som var bra eller mindre bra med utviklingsarbeidet etter den såkalte SØT-modellen (situasjonen nå, ønsket situasjon samt tiltak for å komme dit). Loggene dannet utgangspunkt for gruppeintervju. Gjennom nedskrivning av logger fortsetter refleksjonen og loggen blir et nyttig redskap i utviklingsprosessen, ifølge Postholm (Postholm, 2018, s 60-62). Gjennom å observere, reflektere over og vurdere hva som var skjedd, skjerpet elevene sine inntrykk. Sitat fra elevlogg etterfølges med (elevlogg).

Gruppeintervju

Gruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjuteknikk der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som moderator styrer gruppen mot. Gruppespillet reduserer samtidig moderatorens kontroll (Kvale & Brinkmann, 2015, s 179-180). Gruppeintervju med søkelys på bestemte temaer er effektivt og økonomisk for datagenerering. Det er gunstig med grupper som kjenner hverandre godt der elevene har en følelse av samhørighet og trygghet som i denne klassen. Jeg, som lærer, kan fungere som moderator hvis det kreves og jeg kan også fordele taletid slik at alle får deltatt. Denne metoden genererer spontane svar som åpner for nye spørsmål og innspill gjennom trygg interaksjon og får frem flere aspekter ved refleksjoner, erfaringer, opplevelser og praksis. Alle former for intervju kan gi forskjønnede bilder av informantene, det vil si at de ikke forteller sannheten.

Jeg hadde forberedt et semistrukturert intervju med ulike tema som vi diskuterte (Kvale & Brinkmann, 2015, s 22), men i og med at hvem som helst kunne si noe, må gruppeintervju kunne beskrives som et uformelt intervju. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen og spesifiserte temaet for meg selv: Hva ville jeg vite noe om? Jeg måtte kunne dreie diskusjonen tilbake til de punktene jeg ville ha undersøkt. Gjennom gruppeintervjuet etter hver læringsøkt, fikk elevene også en demokratisk innflytelse på hvordan utviklingsarbeidet skulle fortsette. Alle gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd og innholdet ble transkribert.

Når elever siteres fra gruppeintervjuene, blir sitatet etterfølges av kodennummer. Oversikt over elevkodene:

Elev 1	mann, 25-50 år
Elev 2	kvinne, 35-45 år
Elev 3	kvinne, 25-35 år
Elev 4	kvinne, 30-40 år
Elev 5	kvinne, 35-45 år
Elev 6	kvinne, 25-35 år
Elev 7	kvinne, 25-35 år

Elev 8	kvinne, 35-45 år
Elev 9	Kvinne, 35-45 år
Elev 10	kvinne, 25-35 år
Elev 11	kvinne, 30-40 år
Elev 12	kvinne, 35-45 år
Elev 13	kvinne, 30-40 år
Elev 14	mann, 25-50 år

Spørreskjema

Elevene besvarte «spørreskjema før aksjon 1» februar 2022 i planleggingsdelen for aksjon 1. De besvarte også et spørreskjema etter aksjon 2, «evaluering av nye ord og begreper YFF» i juni 2022. Begge spørreskjemaene ble laget med hjelp av nettskjema.no. De forskningsspørsmålene jeg har i dette utviklingsprosjektet har jeg prøvd å operasjonalisere i «Evaluering av nye ord og begreper YFF». Spørsmålene og svarmulighetene i spørreundersøkelsen er på ordinalnivå, det vil si de har en logisk rangering/kan ordnes i en bestemt rekkefølge der verdiene uttrykker grader av noe. Vi kan plassere svarene i rekkefølge etter hyppighet eller sannsynlighet, og det gir mening å få frem medianbesvarelsen eller typetallet. Flere av spørsmålene var laget med Likertskala, det vil si det var en påstand og besvarelsen var en gradert vurdering med i dette tilfellet 6 nivåer på svarene.

4.4.2 Datainnsamling bedrifter

Bedrifter bidro til utviklingsarbeidet på en underordnet måte gjennom å notere ord på lik linje med elevene. I *bedriftens bok* hadde bedriftene mulighet å skrive ned ord og begreper som «er brukt i bedriftene». Det er ord og uttrykk som bedriftene synes at skolen kan lære elevene for å bedre forberede elever for praksis i fremtiden. «Vi håper derfor at du/ dere skriver ned ord og uttrykk som elever har nytte av å kunne på din arbeidsplass». I praksis så var det omtrent halvparten av bedriftene som skrev ned noe.

4.4.3 Forskerens rolle i datainnsamlingen

Jeg hadde oversikt over innlevert materiale, laget spørreskjemaene og gjennomførte og transkriberte gruppeintervjuene. Jeg kontrollerte den innsamlede ordlisten og brukte deltakende observasjon som et nyttig redskap i utviklingsprosessen der jeg skrev logg etter hver læringsøkt. Deltakende observasjon innebærer at forskeren følger de menneskene han eller hun studerer, og deltar sammen med dem i deres sammenhenger (Fangen, 2010, s 9). Fordelen er at man ser deltakerne i naturlige, konkrete situasjoner, noe som kan gi meg som observatør førstehåndskunnskap. Ulemper er at forskeren har liten avstand til det som blir observert og kan også se selektivt, det vil si å se det som man vil se fordi det er et ønske om at prosjektet skal være vellykket. Observasjonene ble registrert og ble beskrevet fortløpende i form av kortfattede notater som jeg tok i timen og etter gruppeintervjuene.

Notatene var en del av datainnsamlingen som utgjør prosjektets data, og danner en del av grunnlaget for analysen. Jeg oppholdt meg i dagliglivet til elevene over en lengre periode og var tett på, der jeg måtte forstå og tolke forskjellige situasjoner. Min forskerrolle i aksjonsforskningen gikk da fra deltaker til observatør. Mine forutinntatte antakelser kan styre forskningsprosessen. Howard Becker (1970) hevder at forskning basert på deltakende observasjon kommer bedre ut når det gjelder en rekke vurderingskriterier sammenlignet med for eksempel intervjuer. Man kommer nærmere inn på folk enn ved bruk av andre kvalitative metoder og får prøvd det som noen sier mot det de gjør i ulike situasjoner (Fangen, 2010, s15).

4.5 Databearbeiding og analyse av data

Ved intervjuer og metode samt analyse av tilbakemeldingene, har jeg i utgangspunktet forholdt meg til Kvale og Brinkmann. Jeg er også kjent med Winters seks kritiske hermeneutiske prinsipper for innhenting og tolkning av data og informasjon i aksjonsforskning og Winter har også hatt innflytelse på for prosjektet som helhet. Jeg ser ingen motsetning i det.

Kvale og Brinkmann

Gruppeintervjuer ble brukt som et verktøy for å få frem klassens refleksjoner. Kvale og Brinkmann skriver om forskningsintervjuet at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s 42). Kvale og Brinkmann hevder at intervjuundersøkelsen har 7 stadier. 1. Tematisering: Formulere formål, hvorfor og hva spørsmål som leder til problemstillingen, før du stiller hvordan-spørsmål 2. Planlegging av undersøkelsen: Hva slags kunnskap ønskes utviklet, vurder moralske implikasjoner 3. Intervjuing: Utføres på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til den kunnskapen som ønskes utviklet, og vurder intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner 4. Transkribering; fra muntlig tale til skriftlig tekst 5. Analysering: hvilken analysemetode velges? 6. Verifisering: Vurder generaliserbarhet, reliabilitet og validitet 7. Rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s 38-39).

I presentasjonen av gjennomføringen av aksjonene, har jeg først en kronologisk fremstilling og deretter har jeg sortert tilbakemeldingene fra elevene i passende kategorier. Kvale og Brinkmann beskriver en metode med tre nivåer av analysen og disse har jeg brukt i analyser av tilbakemeldingene som helhet. Første nivået er selvforståelsesnivået, som er en oppsummering av hva jeg som forsker forstått av det som ble sagt av elever gjennom referat og sitat. Min utfordring var å rydde, kategorisere samt å få fram det vesentlige i det som kommer frem på en konkret måte. Jeg har gjengitt det som ble sagt og gjort, og kommet med min vurdering og evaluering etterpå. Klassen synspunkter slik de kom frem i intervjuene, er systematisert og deres besvarelser er plassert inn under passende rubrikker og kategorier, med fortetting.

Det har vært viktig å være så ærlig og sannferdig som det går mot elevene og deres besvarelser, blant annet gjennom å sitere flittig fra det som kom frem i gruppeintervjuene. Dette vil være det Kvale og Brinkmanns benevner som analysenivå 1, selvforståelsesnivået. Etter det kommer *common sense*-nivået, som er å gi innholdet i intervjuene en bredere fortolkning, som har en videre forståelsesramme enn elevenes egne. For meg betyr det å tolke meningen i det som er blitt sagt på et "common sense" –nivå eller på en fornuftig medmenneskelig måte, sett i forhold å utvikle ett undervisningsopplegg som øker elevenes språkinnlæring. Nivå tre er å vurdere i forhold til de teoretiske perspektivene.

Vurderingen er i forhold til det begrepsmessige, teoretiske utgangspunktet og perspektivet som jeg har valgt i forhold til språkinnlæring sett på i et yrkesdidaktisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s 221-244).

Winter

Winter presenterer seks kritisk – hermeneutiske prinsipper for innhenting, tolkning og presentasjon av informasjon som er sentrale i aksjonsforskningsprosjekt og Hiim beskrev dem i *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket*. Kjernen i aksjonsforskning er ifølge Winter å sørge for at deltakernes forskjellige stemmer kommer til uttrykk. Noe av kjernen dreier seg om å skape grunnlag for kritikk og endring av profesjonell utøvelse ut fra subjektive synspunkter hos ulike deltakere (Hiim, 2010a, s 42). I *Learning From Experience* beskriver Winter opp prosedyren oversiktlig som å først samle inn dokumentasjon, så reflektere over hva man kan få frem for å deretter få frem påstandene som blir til spørsmål som man kan teste (Winter, 1989, s 39, 43).

Det første prinsippet er *refleksiv kritikk*. Hensikten er å få frem ulike synspunkter, å få belyst det aktuelle fenomenet klarest mulig måte og dermed ha et solid grunnlag for utvikling og endring (Hiim, 2010a, s 42). I forbindelse med utarbeiding av planer, observasjoner, logger, gruppesamtaler har jeg prøvd å sette meg inn i og reflektere over deltakernes forskjellige opplevelser. Det neste prinsippet for innhenting og tolkning av data kaller Winter *dialektisk kritikk*. Dette innebærer refleksjon over fenomener og systemers sammenheng og endringsmuligheter. Endringer kan endre systemet og strukturene omkring.

Da hensikten med aksjonsforskning er å pedagogisk endring er det nødvendig å klargjøre hvordan undervisningen og læringen inngår i ulike strukturer.

Et tredje hovedprinsipp er *samarbeid* – alle de ulike opplevelsene, synspunktene og erfaringene hos elevene i klassen som i aksjonsforskningsprosjektet skaper et fellesskap for forståelse og endringer i undervisningen. En hovedhensikt med dette prosjektet med tilbakemeldingene gjennom planer, observasjoner, logger, gruppesamtaler og så videre, er å bygge endring på forståelse og gjennom samarbeide på demokratiske prinsipper.

Et fjerde prinsipp er *risiko*. Risiko innebærer at jeg som forsker ikke kan sitte inne med endelige problemstillinger, endelig retning på prosjektet og rammer for svar. Jeg må kunne gjøre nye vurderinger hvis noe annet er bedre. «*The only hypotheses we will want to support are those which have newly emerged in the course of our inquiry*» (Winter, 1989, s 60). Å utvikle alternativ, praksisbasert undervisning har også vært drivkraften i mitt prosjekt.

Det femte hovedprinsippet er *pluralistisk struktur*. For meg betyr det at jeg skal søke å få frem forskjeller og motsetninger for å se nye muligheter for undervisning og tilrettelegging av læreprosesser på en allsidig måte. Det siste prinsippet kaller Winter *teori – praksis – transformasjon* omhandler forholdet mellom profesjonell forståelse og uttalte begreper og prinsipper, og profesjonell handling. Jeg som forsker må legge forholdene til rette og se systematisk på forholdet mellom ulike sider ved en endringsprosess. Pedagogisk forståelse er å veksle mellom planenes i intensjoner og handlingens realiteter (Hiim, 2010a, s 42-44).

4.6 Forsker på egen praksis

Jeg forsker innenfor et område der jeg selv har lang arbeidserfaring. Jeg har jobbet ved denne skolen i over 30 år og har nærhet til feltet jeg har forsket i. Dermed kjenner jeg elevene og deres problemstillinger godt og har god kontakt med dem. Det er fordeler og ulemper ved det. Fordelen er at jeg har god kjennskap over og nærhet til det feltet jeg skal forske i og en nærhet i tid og rom til klassen som deltar i forskningen. Samtidig er det også ulemper; en fare for at jeg har forutinntatte oppfatninger og meninger om det tema jeg skal forsøke å belyse. En fordel for meg er at jeg kjenner det språk og sjargong som fungerer i møtet med elevene og at de har tillit til meg som lærer. Elevenes tillit kan også være en etisk utfordring da jeg av og til er lærer og av og til forsker på klassen. Jeg har helt enkelt en egen agenda som student. Min gode kjennskap til klassemiljøet og elevene gjør også at jeg som forsker ikke lenger kan være helt objektiv og dermed gå glipp av en del detaljer.

4.7 Validitet, reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, betyr i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. En nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en gyldig slutning, er reliabilitet (Dahlum, 2021). I og med gruppen jeg studerer er liten, har jeg brukt *mixed-methods* og en stor bredde i datainnsamlingen for å få et grunnlag for en reliabel og valid vurdering av aksjonene.

Reliabilitet handler om hvor gyldige måleinstrumentene er, det vil si i mitt prosjekt om andre forskere hadde fått tilsvarende data som meg hvis de gjentatt forsøket. Det går ikke å si at elevene ville ha loggført, diskutert og besvart spørsmålene på samme måte med en annen som forsker enn deres vanlige lærere. Krav om gyldighet og pålitelighet må da snarere relateres til at alle synspunkter, handlinger og hendelser som er relevante i forhold til problemstillingen virkelig kommer fram, og at utvikling og endring som skjer i løpet av prosjektet dermed blir dokumentert og synliggjort, noe som jeg mener er blitt gjort.

Jeg har derfor tilstrebet å dokumentere planer, logger, samtaler, spørreundersøkelse, diskusjoner og kommentarer for å oppnå gyldighet og pålitelighet for dette prosjektet. De hermeneutiske prinsippene om fortolking av tekster handler for en stor del om tekstens gyldighet. Dokumentasjonen gir muligheter til å rette opp misforståelser, samtidig som det kan bidra til at man lærer av hverandres synspunkter og oppnår en styrket dialog i fortsettelsen (Hiim, 2010a, s 46).

Validiteten påvirkes av mange faktorer, for eksempel bortfall. Av 14 elever i klassen gjennomførte 13 elever utplassering gjennom å ha arbeidspraksis i bedrift. Da spørreundersøkelsen før aksjon 1 ble gjennomført, deltok 11 av 14 i klassen og da gruppeintervjuet før samme aksjon ble gjennomført, deltok 9 av 14 elever. Validiteten påvirkes også av hvor mange ord som blir notert. Det vil også helt sikkert være en underrapportering når det gjelder nye ord, grunnet at elever ikke skriver ned noe eller skriver færre ord enn mulig. Dette kan være fordi det er upraktisk for dem der og da å ta notater, de ønsker kanskje å vente til senere og det hele går i glemmeboken eller muligens blir det ikke nedskrevet grunnet latskap.

Elevene i min klasse ligner sannsynligvis på mange måter andre elever på samme linje andre steder i resten av landet. Det er dog noen forskjeller: Alle elevene har innvandrerbakgrunn og klassen har derfor flere fremmedspråklige enn de fleste andre skoler. Elevene er også noe eldre og majoriteten av klassen er kvinner. Erfaringsmessig er voksne elever mer motivert enn elever i 17-18 års alderen på tilsvarende linjer. Dette gir en større usikkerhet med hensyn til å kunne generalisere funnene. Det finnes også tilfeldigheter som for eksempel språkbruk til de man treffer og hvilket utplasseringssted man har kommet til.

Jeg måtte tenke på min nærhet til informantene: Noen kan tenkes å ha skrevet, sagt og ment saker som de trodde at jeg ønsket at de skulle komme med. Dette vil da gi feilkilder for meg som forsker. Alle grupper har også en egen rangorden; det noen elever mener kan styre gruppediskusjonene. Elever kan også holde inne med synspunkter for å ikke forstyrre den gode stemningen i klassen. Derfor har jeg prøvd å passe på at flest mulig har fått sagt noe i gruppediskusjonene og betonet at de skal si og skrive det de mener og ikke noe annet i forkant av alle tilbakemeldinger. Når elever blir sitert i oppgaven i gruppeintervjuer, er elevene referert til med elevnummer slik at utenforstående kan se at det er ikke bare en elev som mener noe.

Deltakerne kan ha blitt påvirket av å bli observert og kan derfor ha oppført seg annerledes. Dette vil ha betydning for reliabilitet og validitet. Klassen var positiv og sosialt velfungerende, noe som kan ha vært hemmende for negative tilbakemeldinger da ingen vil være den eneste som kom med kritikk. Jeg, som leder av gruppeintervjuet, kan ha en forutinntatt innstilling til personene som deltok i diskusjonen. På slik måte kan vi ha et såkalt *experimenter bias*, det vil si at den som leder undersøkelsen har påvirket resultatene. Mitt inntrykk er at alle har hatt mange muligheter til å delta med sine erfaringer og synspunkter. Klassens elever var godt kjent med hverandre og har kunnet uttale seg trygt og de har blitt sett og hørt. Dialogen er også blitt dokumentert gjennom transkriberingen. Elevene var voksne med egne personligheter og ville sannsynligvis i større utstrekning enn ungdommer si hva de mente.

Dette er et aksjonsforskningsprosjekt med *mixed-methods*, der et bredt spekter av planer, logger og samtaleresultater, spørreundersøkelse for deltakerne til diskusjon og kommentarer kan dokumenteres.

I sum burde de store trekkene i undersøkelsen ha tilstrekkelig validitet og reliabilitet, men i og med at den undersøkte gruppen var liten, så er det naturligvis sånn, at forsøket bør gjentas på flere grupper for å besvare spørsmålet om man kan gjenta undersøkelsen og få samme svar.

4.8 Etikk

Masteroppgaven blir gjennomført med aksjonsforskning på egen klasse. Dette betyr at jeg vil komme nær informantene som forsker, noe som skaper utfordringer. Forskning skal skje i overensstemmelse med retningslinjene som Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnskap og humaniora har utarbeidet i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (NESH, 2021, s18).

Jeg søkte og fikk godkjenning av NSD for databruk i prosjektet. Elevene, det vil si informantene, ble informert muntlig og skriftlig om behandlingen av persondata godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata og de signerte samtykkeerklæringen. Samtykke er punkt 15 i NESH retningslinjer. Mindreårige har spesiell beskyttelse ifølge punkt 17 i NESH, men i denne undersøkelsen var alle deltakere over 18 år.

Denne oppgaven kommer til å bli publisert i ODA (Open Digital Archiv) ved OsloMet og bli tilgjengelig elektronisk for alle som søker den. Det er viktig å opptre reelt overfor alle som er involvert i prosjektet så at ingen føler at jeg på noen måte har utlevert eller krenket dem gjennom publiseringen. Navn ble ikke notert i transkripsjonen av gruppeintervjuene. I mine transkripsjoner av hva enkelte elever har sagt i gruppeintervjuer, er eleven referert til med elevnummer, kjønn, aldersspenn samt dato på en slik måte at de forblir anonyme for utenforstående. Gjennom elevnummer kan utenforstående også se at det er ikke bare en elev som mener noe. Når det gjelder elevlogg, er den anonym og kun dato for loggen er notert i den løpende teksten.

I spørreundersøkelsen oppga elevene ikke navn. Det var forholdsvis få respondenter. Det er heller ingen variabler som blir tatt med i spørreundersøkelsen, som gjør at informanten kan bli identifisert, foruten muligens antall nedtegnede ord. Jeg kan se hvor mange ord elevene har sendt inn, men den informasjonen mener jeg er upersonlig, antakelig ikke sporbar fordi den er delt inn i intervaller for å vareta anonymiteten da det er forholdsvis få respondenter. Jeg har også anonymisert hvilken skole det gjelder. Anonymitet er punkt 20 i NESH retningslinjer.

Elevene plasserte ofte ord på feil sted i setningene uten at noen misforsto innholdet. Språkferdigheten er jo også noe vi trengte å jobbe med i dette utviklingsprosjektet.

I og med at denne oppgaven blir publisert, kan elever føle at de blir uthengt da siteringer kan gjøre at deres uttalelser ser mindre gjennomtenkte ut eller at anonymiseringen av dem blir kompromittert av språkfeil. Jeg har derfor, med mild hånd, rettet opp noen av feilene uten å endre budskapet samtidig som jeg har beholdt noen av feilene som de gjorde for autentisitetens skyld.

Sosiologen og professoren Katrine Fangen har skrevet om observasjon som metode. Hun mener det at observere elevene, for eksempel gjennom å ta notater, kan gjøre dem stressede og observatørrollen kan gi meg en uklar rolle overfor klassen (Fangen, 2010, s 86-87). Alle involverte er interessert i å bidra til en bedre forståelse og best mulig utdanning. Innholdet er ukontroversielt og ikke sensitivt. Jeg ser derfor ikke noen direkte etiske problem med oppgaven.

4.9 Oppsummering

I metodekapittelet har jeg vist og begrunnet metodene som er brukt i dette prosjektet. Videre er prosjektets forskningsdesign med aksjonsforskning lagt frem og forklart. Hvor triangulering ble brukt er begrunnet. Videre er utvalg og deltakelse samt ulike typer av datainnsamling er forklart og beskrevet, spesielt går datainnsamlingen fra elevene frem. Hvordan analysen er blitt gjort er beskrevet. I kapittelet finnes også en oversikt over undersøkelsene. Spørsmål som gjelder det å være forsker på egen praksis med hensyn til validitet, reliabilitet og etikk er blitt behandlet.

5 Aksjonene, utviklings og forskningsarbeidet

I dette kapitlet presenterer jeg først under rubrikken *forstudie* hvordan elevene har jobbet med de generelle ferdighetene muntlige og skriftlige ferdigheter tidligere i faget YFF samt deres evaluering av forstudien gjennom et spørreskjema. Forstudien har ledd frem til utviklingsprosjektet i min masteroppgave og evalueringen av den er med å danne underlag for neste fase, «planlegging av aksjon 1».

Planleggingsfasen er starten på delen med prosjektets aksjonsforskning. I den beskriver jeg planleggingen av aksjonene. De neste fasene i prosjektet var aksjon 1 og aksjon 2 og aksjonene er beskrevet etter hvordan de ble gjennomført samt refleksjoner gjennom lærer- og elevlogger og diskusjon i gruppeintervjuer etter hver økt.

I gruppediskusjonene prøvde jeg å unngå å stille elevene detaljspørsmål for å ikke styre besvarelsene. Jeg presenterer også en avsluttende evaluering av utviklingsprosjektet som helhet samt funnene etter kategori.

Problemstillingen for utviklingsprosjektet: Hvordan kan skolen legge til rette for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering i faget yrkesfaglig fordyping? Forskningsspørsmålene er: Hvordan kan man kombinere metodikk for språkinnlæring med erfaringene elevene får gjennom utplassering og hvordan kan man utvikle undervisningsopplegget etter prinsippene i vurdering for læring?

5.1 Forstudie

Siden våren 2020 har mine elever notert nye ord og begreper hver gang de var utplassert. Ordene og begrepene ble deretter samlet inn, funnet forklaringer på, samt laget ordliste på når de var tilbake i skolen. Ordboken er et produkt av en tidligere oppgave jeg skrev på kurs MAYP4200. Arbeidet vi gjort det frem til høsten 2021, betegner jeg som en forstudie til min masteroppgave. Ordlisten de laget er språklig sett undervisning på mikronivå, det vil si ordlæring. Se også 1.5, språknivå for muntlig og skriftlig ferdighet.

Oppgaven slik den ble laget og gjennomført i forstudien, er velmenende, men den inneholder svakheter: Den er bygget opp sånn at elevene noterer ord og finner ordforklaring, men det meste av konteksten mangler. Samtidig blir de ikke øvd på å bruke ordet skriftlig og muntlig i setninger. For å få en god ordforståelse så bør ordlæring opp på et høyere nivå og bli øvd på: Fra å finne ut betydningen av et ord, til et nivå der konteksten som ordet brukes i kommer bedre frem (Golden, 2014, s 192). Den elevene som noterte ordet, kjenner konteksten ordet ble brukt gjennom sin utplassering, men de øvrige elevene gjør det ikke.

For å få innblikk i hva elever erfarer, kan spørreskjema være til hjelp (Postholm, 2018, s 62). I planleggingsfasen av aksjon 1 gjennomførte klassen en elektronisk spørreundersøkelse med tittel *spørreskjema føre aksjon 1* som var en viktig del av min planlegging av aksjon 1 og er referert til under 5.3.

Elevene i klassen fikk også mulighet å evaluere forstudien i spørreundersøkelsen. I det påfølgende gruppeintervjuet ved planleggingen av aksjon 1, var det naturlig at elevenes erfaringer med ordoppgaven ble diskutert slik oppgaven var i forstudien.

5.2 Planlegging av aksjon 1

Planleggingen av aksjon 1 ble gjort sammen med klassen i et møte 17. februar 2022. Elevene var forberedte på at vi i løpet av våren 2022 skulle videreutvikle ord og begrep-oppgaven fra YFF. De hadde gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse i forkant av møtet for å få et diskusjonsgrunnlag for måten de ønsket å jobbe videre med oppgaven på. Undersøkelsen ga også elevene muligheten til å gi tilbakemelding på forstudien. 11 av 14 elever gjennomførte spørreundersøkelsen i februar 2022. Det overordnede målet for prosjektet ble diskutert.

Resultatene av spørreundersøkelsen ble presentert for klassen ved planleggingen av aksjon 1 for å få kommentarer og innspill. På møtet kom det frem at elevene mente at konteksten er viktig for å få ordforståelse: «Jeg bare googler. Jeg tror at konteksten også er viktig. Vi bare tar et ord og det finnes flere betydninger. Vi må tenke, hvis det er fra kontor, hva kan betydningen være (elev 11). En medelev var enig: «Det skjer med meg også hver gang jeg tolker. På en måte tolker jeg riktig, men når jeg ser på setningen at den må være feil, så at jeg googler og finner (ordet): Nei, det har en annen betydning» (elev 1).

Tilbakemeldingene fra elevene viser et behov av å komme fra et nivå med kun forklaring av fagrelaterte eller fagspesifikke ord eller uttrykk, til et nivå der ordene blir brukt med setninger i samtaler eller i skrift i en større kontekst. Elevenes tilbakemeldinger med hensyn til betydningen av konteksten for forståelsen av ord stemmer overens med det flere forskere sier. Se også avsnitt 3.6 i oppgaven.




Resultatene fra spørreundersøkelsen ble presentert og tjente som underlag til diskusjonen om mål og innhold for aksjon 1. Jeg presenterer spørsmål 9 fra spørreundersøkelsen *spørreskjema føre aksjon 1*. Det var seks påstander som skulle besvares med et tall fra 1 hvis man var helt uenig, til 6 hvis man var helt enig. Gjennomsnittstallet på besvarelsene er satt innen parentes etter spørsmålet. Typetall og medianbesvarelse var 6 på samtlige påstander.

- Jeg ønsker at jeg skulle kunne flere norske ord (5,5)
- Det er OK å jobbe med ordbok i skolen (4,9)
- Oppgaven og arbeidet med ordbok har hjulpet meg å skjønne flere ord (4,9)
- Vi må øve mer på betydningen av ordene (5,5)
- Vi må øve mer skriftlig på hvordan man bruker ordene i setninger (5,5)
- Vi må øve mer muntlig på hvordan man bruker ordene i setninger (5,4)





Resultatet av elevbesvarelser på spørsmål 9 fra spørreundersøkelsen *Spørreskjema før aksjon 1* (Vindels, 2022c).

Besvarelsen av spørsmål 9 i undersøkelsen viser at klassen var motivert for å gå fra et nivå der de kun fant forklaring på ordene, til å videreutvikle oppgaven til et høyere nivå og gi den en kontekstuell retning både muntlig og skriftlig samt å øve på hvordan de skal bruke ordene i setninger. Svarene i 9 bekreftes av besvarelsene av spørsmål 10 og 11 i undersøkelsen, som eksplisitt tar opp å jobbe mer muntlig ved å sette ord inn i setninger og diskusjoner gjennom å sette inn ord i setninger og i diskusjoner. På møtet bekreftet også mange elever motivasjonen for å jobbe med utviklingsprosjektet med begrunnelse i yrkesrelevant og praktisk nytte, og uttrykte at språkkunnskaper i arbeidslivet var «veldig viktig».

10. Så langt har vi notert nye ord og begreper og skrevet ned hva ordene betyr i en ordliste. Synes du vi skal jobbe mer med de nye ordene muntlig å bruke tid på å sette inn ordene i setninger?

Svar	Antall	Prosent
Ja	4	36,4 % 
Ja, men ikke ofte	2	18,2 % 
Kanskje noen gang	5	45,5 % 
Nei	0	0 %

11. Synes du at vi skal jobbe mer med de nye ordene muntlig og bruke tid på å sette inn ordene i diskusjoner?

Svar	Antall	Prosent
Ja	6	54,5 % 
Ja, men ikke ofte	2	18,2 % 
Kanskje noen gang	2	18,2 % 
Nei	1	9,1 % 

Bilde fra spørreundersøkelsen *Spørreskjema før aksjon 1*, nettskjema (Vindels, 2022c)

Elevene var også innstilt på å øve mer, det vil si øke mengden repetisjoner på de nye ordene. Flere undersøkelser, for eksempel *Chrothers og Suppes* (Golden, 2014, s 145-146), viser at man bør også ha flere repetisjoner av nye ord for lære dem. Arbeidet med å utvikle oppgaven måtte skje i løpet av våren 2022 i april, mai og juni etter at elevene returnert til skolen fra utplasseringen i mars. Konklusjonen fra planleggingsmøtet med klassen: Målet for aksjon 1 var å videreutvikle et undervisningsopplegg for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering.

Dette ble planlagt gjennomført våren 2022 gjennom å ta en eksisterende ordoppgave til et høyere språklig nivå der elevene øver muntlig og skriftlig på hvordan de skal bruke ordene i setninger samt sette inn ordene i kontekst.

5.3 Aksjon 1 gjennomføring

5.3.1 Oppgavene

I aksjon 1 øvde elevene muntlig og skriftlig på å bruke ordene med korrekt syntaks i setningene samt i å sette dem inn i ulike sammenhenger. Kriterier for utformingen av oppgaver og innhold var at det skal være enkelt for elevene å jobbe sammen med andre elever for å få til kunnskaps og erfaringsdeling samt at de skulle føles relevante og motiverende for elevene i deres yrkesutdanning. For å gjøre øvelsene morsommere og for å øke elevenes lærelyst, inneholdt læringen ofte noen form for konkurranse, individuelt eller i gruppe. Samme ord ble også brukt i flere ulike sammenhenger i ulike oppgaver for å gi elevene en bedre forståelse av betydningen samt repetisjon. Videre ble deler av prosjektopplegget brukt på prøver og formelt vurdert.

Nedenfor er de ulike undervisningsoppleggene i språkopplæring som jeg brukte i utviklingsprosjektet. Ord og begreper vi brukte var tatt fra ordbøker elevene laget i Vg1 og Vg2, men ikke i oppgaven *lag-en-gåte* der vi brukte lærebok. Begrepene *Språkboks* og *setningsstartere* er brukt i CLIL-metoden. I språkboksen står de ordene man skal øve på i den øvelsen og *setningsstartere* er metodens navn på forslag til ulike begynnelse av setninger man kan bruke i et framlegg eller i en diskusjon, for eksempel er «arbeidslivet handler om.../når man jobber i en bedrift så...»

- 1) *Dra-en-strek* Elevene kombinerer 12-20 ord med den riktige forklaringen (Dale, 2012, s 142-143). Vedlegg 1.
- 2) *Fyll-i-ord* (*Mind the Gap*) Elevene fyller i det ord iblant 12-20 ord som passer best inn i setningen, eksempel:
En _____ er to eller flere mennesker som arbeider sammen og utfører oppgaver for å oppnå et mer eller mindre klart definert mål (Dale, 2012, s 142). Vedlegg 2.
- 3) *Ordbingo* Gruppeoppgave. Elevene får se med ni ord projisert på en *smartboard* satt opp med tre ord i hver rad. Gruppene konkurrerer om å raskest lage en setning der de bruker et av ordene korrekt med hensyn til betydning og kontekst. Læreren peker på et ord og sier hvor mange ord setningen skal ha (Dale, 2012, s 144; Sjø, 2015, s 197). Vedlegg 3.
- 4) *Tankekart* Gruppene skrev og presenterte en sammenhengende fortelling hvordan temaer og begreper henger sammenhenger i tankekartet og bruke så mange som mulig av ordene i *språkboksen* (Dale, 2012, s 150-151). Vedlegg 4.
- 5) *Fullfør leddsetningene* Øvelse med modale hjelpeverb. Ville jeg, kunne jeg, skulle jeg, burde jeg, turte jeg, måtte jeg (Dale, 2012, s 235-236 + webinar). Vedlegg 5.
- 6) *Lag-en-gåte* Gruppene skrev gåter ut fra ord de fått utlevert og de andre gruppene gjettet hvilket ordet var (Dale, 2012, s 146). Vedlegg 6.

5.3.2 Læringsøkter

En læringsøkt i aksjon 1 var lagt opp slik at vi hadde minst to ulike undervisningsopplegg. Oftest ble først ordenes betydning repetert enten gjennom oppgaven *fill-i-ord* eller *dra-en strek* som er gode skriftlige øvelser for dette. Elevene besvarte først individuelt på utleverte ark. Deretter organiserte vi grupper hvor de skulle komme frem til korrekte svar og til slutt gjennomgikk vi svarene i plenum. Deretter ble de samme ordene brukt i nye oppgaver med friere bruk i setninger skriftlig og muntlig. På slutten av hver økt skrev elevene og læreren logg. I elevenes logg var der tre spørsmål: Hva fungerte bra i dag? Hva fungerte mindre bra? Hvordan kan det forbedres til neste gang? Etter loggskrivning gjennomførte vi et gruppeintervju.

Aksjon 1 ble gjennomført i fem økter i april og mai 2022 og jeg forteller om de to første og de tre siste samlet. Økt 1 og 2 ble gjennomført fredag 22.4 og fredag 6.5.

Under den første økten gjorde elevene først *fill-i-ord* med ord fra salgsfaget i ordbok og deretter hadde de *tankekart* med tema etikk. Elevenes tilbakemelding gjennom loggen gikk i hovedsak ut på at de likte måten å lære på og at det var godt gruppesamarbeid. Dette er også noe jeg observerte når jeg var i klasserommet; elevene var entusiastiske over læresituasjonen og de delte kunnskap og språkerfaringer med hverandre når de diskuterte oppgavene. En elev skrev i loggen «jeg har forstått mer om de nye ordene og kan lage flere setninger med dem som kan være nyttige i fremtiden på jobben min» og fortsatte «hvis vi får slike oppgaver med nye ord og uttrykk hver fredag, blir vi flinkere å bruke de ordene på forskjellige måter». Noen mente at tankekartet var best, andre ville ha mer tid til diskusjoner og mente at vi trengte å øve på andre temaer enn salg. Mindre bra var at ikke alle var aktive og fokuserte. Dette ble også nevnt i gruppesamtalen etter økten: «Alle trenger å være med å diskutere og være med i samtalen» (elev 3). Jeg gikk ut av klasserommet en liten stund. Da to elever nettopp hadde fått lærlingplass den dagen og var oppspilte og distraheret, burde jeg blitt værende i klasserommet hele tiden. På oppsummerende spørsmål om læringsøkten var bra, dårlig eller greit nok, svarte klassen bra og kjempebra. I min egen logg om den første økten har jeg notert at de to oppgavene fungerte bra, men at ikke alle ordene fra *språkboksen* ble brukt i etikkoppgaven. Elevene synes også å føle viss stolthet over å kunne lage setninger med de nye ordene.

Under den andre økten gjennomførte elevene *fill-i-ord* fra kontorutplasseringer og deretter hadde de *ordbingo* der de lagde setninger med ord fra samme ordbok. I min lærerlogg har jeg notert at elevene virket noe uengasjerte og at jeg lurte på hvordan dette skulle gå, men at stemningen snudde raskt. Læringen, samarbeidet, konkurransen og repetisjonen i opplegget var noe mange betonet som positivt i tilbakemeldingene. «Lett å huske de ordene som vi spilte» skrev en i loggen, en annen skrev «ble spennende å spille om ord». Fra ytterligere en logg: «Dette er en måte å lære på som ikke er kjedelig og en student kan ha stor nytte av det». «Det er morsomt og gøy» (elevlogg), en annen elev skrev «man har mulighet å være nærmere de andre kameratene i klassen» (elevlogg). «Bingo var veldig bra fordi vi har øvd på ordene som vi har lært» skrev en.

Det samme innholdet fra loggene kom også frem i gruppesamtalen: Tilbakemeldingene var meget positive, og *ordbingoen* var den store suksessen. Elevene sier at det aldri er kjedelig og at de husker innholdet bra. I bingoen gjelder det å være rask for å vinne og en elev sa i gruppeintervjuet «man lærer å skaffe seg mer kunnskaper for å være rask å kunne dele informasjon, for å kunne svare på en raskere måte» (elev 7). Noen mente at «vi kan spille hver dag» (elev 10).

På spørsmålet «Var noe ikke like bra»? skrev en elev i loggen at «tapende grupper blir lei seg» (elevlogg) og mente de som ikke vant i *ordbingoen*. Ingen andre skrev noe negativt og det ble ikke nevnt noe negativt i gruppesamtalen. Jeg noterte vekten av å passe på gruppesammensetningen slik alle grupper kunne vinne. Jeg noterte også i min egen logg at jeg må tenke på å repetere ordenes betydning som første oppgave gjennom å ha *full-i-ord* eller *dra-en-strek* oppgaven, slik at betydningen er klar for elevene før vi begynner med setningene.

Jeg har samlet innhold og tilbakemeldinger fra læringsøktene 3, 4 og 5. En type oppgave var ny, *fullfør-leddsetningene*, ellers hadde elevene hatt oppgavetyperne tidligere. Fredagen 13.5 gjennomførte vi læringsøkt 3 som hadde tre oppgaver; først *dra-en-strek* på ordbok og deretter *tankekart* på arbeidsliv og til sist *ordbingo*. Vi gjennomførte økt 4 onsdag 18.5 med først *dra-en-strek* og deretter *ordbingo*. Økt 5 var på torsdag 19.5 med først *fullfør-leddsetningene* samt deretter *ordbingo*.

Elevene var positive i loggene, som i tidligere tilbakemeldinger. De likte samarbeidet og mente at læringen var morsom. «Alt er bra», fra elevlogg. Hva fungerte bra? «Dra en strek. Gøy å repetere ord fra utplasseringsplass» (elevlogg), skrev en, en annen mente at det var vanskelig å lage setninger med ord som vi fått i *tankekart arbeidsliv*. En elev skrev i loggen at «vi trenger mer sånn typer spill som er lærerike» (elevlogg). Bingo var «flott, best» (elevlogg). «Lærte å lage setninger på min egen måte» (elevlogg). Det er mange som fremhever samarbeidet. «Arbeidsoppgavene var veldig bra og da har vi øvd mye på de nye ordene som blir nyttige på arbeidsplassen» (elevlogg). Oppgaven med leddsetninger «var kjempebra» (elev 1) mente en elev, men ingen annen elev kommenterte den oppgaven. «Å bruke nye ord i setninger hjelper masse for å ikke glemme dette ordet» (elevlogg).

«Oppgavene var veldig bra. Fin dag med nye oppgaver. Jeg var sammen med en hyggelig gruppe» (elevlogg). Det er nesten ingen negative tilbakemeldinger å spore, men jeg velger å inkludere hele loggen til eleven som ikke delte entusiasmen til ordbingo:

Å jobbe med tankekartet fungerte veldig bra. Jeg likte det og klarte å lage setninger med ordene. Jeg tror bingo-greien var ikke så interessant. Jeg likte måten vi jobbet med ordene. Man husker godt og lærer fort betydningen av dem (elevlogg).

Elevenes tilbakemeldinger om økt 3, 4 og 5 var likartede dem fra økt 1 og 2.

5.3.3 Refleksjon over funn i aksjon 1

Vurdering av aksjon 1 skjedde gjennom at det blir gjennomført et gruppeintervju den 19.5.22. Elevene vurderte arbeidet så langt og diskuterte for å bli enige om planene for det videre arbeidet. Gjennom tilbakemeldingene gikk det frem at mange husket ordene bedre gjennom at de fikk skrive setninger og at konteksten kan ha gitt dem en dypere forståelse. En elev uttrykket det slik at «det er lett å huske når vi gjør sånne setninger, ja. Forstår mer» (Elev 3). «Man skjønner de ordene som vi har lært på utplassering» (elev 9).

Klassen virket enig om at denne typen av undervisning gav dem både språklæring og var morsommere og mer underholdende enn vanlig undervisning. Mange har nevnt i logger og gruppeintervjuer nettopp dette, at språklæringen var morsom. På spørsmål om hva det er i læringen som er morsom, svarte en elev i gruppeintervjuet; «Konkurransen og vi at tuller med hverandre. Det er litt annerledes» (elev 4). En elev uttrykte det slik: «Vi er voksne, og vi har nok rutiner i livet vårt. Og hvis man bryter rutiner her, det blir absolutt mer gøy for oss. Morsomt og gøy. I tillegg lærer vi noe» (elev 9).

5.4 Aksjon 2

5.4.1 Planlegging

Lærer og elever planla aksjon 2 i en gruppediskusjon den 19.5.22 der klassen først reflekterte over aksjon 1 og deretter satte seg mål og bestemte hvilken av muntlig eller skriftlig ferdighet som skulle være i fokus for aksjon 2.

I diskusjonen mente noen elever at hvis man øver skriftlig, så hjelper det også de muntlige ferdighetene. En annen sa «jeg skriver så lite, så jeg tror jeg trenger skriftlige ferdigheter» og hun fortsatte «skriftlig er vanskeligere enn muntlig. På skriftlig trenger vi noen som kan hjelpe» (elev 6). En annen elev var enig, og mente at når man snakker med noen og de ikke forstår så kan de spørre deg igjen. Men om man skriver en melding eller noe annet og gjør feil, «så blir kontakten ødelagt» (elev 1). En elev (elev 11) som mente at hun skriver mye, ønsket derfor å øve på muntlige ferdigheter i stedet. «Jeg vil si, begge er viktig for oss» (elev 9), men klassen bestemte at fokus og mål for aksjon 2 skulle være å bedre de skriftlige grunnleggende ferdighetene.

5.4.2 Gjennomføring

Aksjon 2 ble gjennomført med tre økter i mai og juni. Økt 1 ble gjennomført på onsdag 25.5 med øvelser: 1) Dra-en-strek med tema personalutvikling og 2) tankekart skriftlig med tema personalutvikling. Økt 2 var på onsdag 8.6 og oppgaven var lag-en gåte. Oppgaven er basert på en idé som jeg forandret på. Elevene fikk ulike kapitler i en lærebok og laget gåter om viktige ord som en form for repetisjon. De brukte altså ikke ordbok under denne øvelsen. De laget, skrev ned og presenterte gåtene for de øvrige elevgruppene som skrev ned hvilket ord de mente var svaret på gåten. Økt 3 i aksjonen ble gjennomført på fredag 10.6 med 1) Ord-sky og deretter 2) tankekart med tema konkurransemidler.

Oppgavene som jeg laget og brukte hadde fokus på å øve skriftlige ferdigheter som også var målet, men oppgavene inneholdt også muntlige innslag. Elevene skrev og brukte PC mer under aksjon 2 enn i aksjon 1. I instruksjonene til elevene sto det at de skulle bruke «hele setninger på korrekt norsk og bruk stavekontroll».

5.4.3 Refleksjon over aksjon 2

Elevene skrev logg og hadde gruppeintervju etter hver økt. En elev oppsummerte det ved å si «Vi har gått opp et nivå» (elev 9). I timene var elevene merkbart stillere og mer konsentrert om å skrive. Ofte brukes *literacy* om å kunne gjøre seg nytte av lese- og skrivekyndigheten som en generell språkkompetanse (Språkrådet, 2016). Det finnes flere ulike nivåinndelinger av *literacy*. Bru Blixen & Hellne-Halvorsen har språknivåene *mikro*, *meso* og *makro* for lavt, middel og høyt språknivå. De beskriver nivåene i kapittelet *All Teachers are Language Teachers*.

Nivåene går fra mikronivå som språklig sett er på ordnivå, over til mesonivå der kan man kan binde sammen setninger og språket fungerer kommunikativt og kognitivt, til makronivå som innebærer at teksten er på et kontekstuell nivå, det vil si at teksten er korrekt brukt i en større sammenheng (Hellne-Halvorsen & Bru Blixen, 2022, s 316-320). «Vi skrev setninger» (elev 6) sa en elev i gruppeintervjuet og jeg, som lærer, noterte at de tok det hele seriøst og skrev mye. Det er tydelig at elevene merket selv at de jobbet med oppgaver som var på en høyere nivå (meso/makro nivå) av *literacy* enn tidligere. En elev skrev i loggen «det var bra at vi har laget setninger med ordene vi har lært» (elevlogg).

I aksjon 2 var det nesten ingen konkurranser og timene ble mer alvorlige da oppgavene krevde mer konsentrasjon. I gruppediskusjoner kom det frem et savn etter konkurranse. «For meg; jeg savner bingo (ordbingo) (elev 3). «Med konkurranse det blir mer gøy på en måte» (elev 9). En elev skrev «vi har lyst å gjøre noe mer morsomt» (elevlogg), og en annen skrev «savner bingo masse» (elevlogg). Elevene ga fortsatt veldig positive tilbakemeldinger om samarbeidet. Fra en elevlogg henter jeg «Nå kan jeg forklare med egne ord [...] Jeg likte når vi samarbeidet og hørte hva andre tenker eller har lært om de ordene. Vi lærer fra hverandre» (elevlogg).

5.5 Funn av aksjonene etter kategori

Elevene fikk, etter at aksjon 1 og 2 var avsluttet, vurdere utviklingsprosjektet gjennom spørreundersøkelsen *Evaluering av nye ord og begreper YFF* samt gjennom en skriftlig individuell tilbakemelding. Vurderingen og tilbakemeldingene er her sammenstilt etter kategori sammen med tidligere tilbakemeldinger fra elevrefleksjoner. Jeg kom frem til kategoriene gjennom først å gi foreløpige koder på tilbakemeldingene fra elevene. Deretter gjorde jeg en bredere fortolkning og slo sammen og forenklet fremstillingen for å få de endelige kategoriene.

5.5.1 Oppgavene: hukommelse, samarbeide og erfaringsdeling

Den første kategorien er oppgavene, samarbeidet og erfaringsdeling som elevene hadde.

Elevene tok blant annet stilling til ulike påstander i spørreundersøkelsen, 1 er hvis man er helt uenig og 6 hvis man er helt enig.



Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a).

Tilbakemeldingene fra elevene om læring gjennom oppgavene er positive. Typetallet, den oftest forekommende besvarelsen, er 6 unntatt tankekart som har typetall 5 og 6.

Oppgavetyperne fikk ganske likartede skåringer unntatt ordbingo som skårer høyere enn de andre oppgavene. Oppgavene var utformet slik at de skulle føles relevante for elevene i deres yrkesutdanning samt morsomme gjennom konkurranse for å bidra til deres lærelyst og nedenfor er elevenes tilbakemeldinger. Ut fra spørreundersøkelsen kan man dra slutsatsen at elevene mener det samme om oppgavene som jeg observert og selv loggført; at oppgavene ga dem læring og virket å være brukervennlige med hensyn til kunnskaps og erfaringsdeling.

I elevenes logger kan man lese; «arbeidsoppgavene var veldig bra» (elevlogg). «Å jobbe med tankekart fungerte veldig bra. Jeg likte det og klarte å lage setninger med ordene. Som vi jobbet med ordene, likte jeg. Man husker godt og lærer fort betydningen av dem» (elevlogg). «Jeg tror at norskøvelsen var en veldig bra øvelse (øvelse med leddsetning). Vi husker det vi lærte for lenge siden. Når det gjelder bingo, er det en bra øving på fagordene i en hel setning» (elevlogg). En annen elev sa «jeg likte de leddsetningene. Det var en bra øvelse» (elevlogg). Bingo var litt vanskelig fordi ordene var vanskelige og trengte mer forklaring» (elevlogg). «Samarbeid og lærte leddsetninger. Det var morsomt og samtidig lærerikt. Alt var bra.

Det går alltid bra når undervisning henger sammen med underholdning (lek, spill og så videre)» (elevlogg).

Uenig eller enig? Sett 1 hvis du er helt uenig i påstanden og 6 hvis du er helt enig. ^							
Svar	1	2	3	4	5	6	
Jeg likte samarbeidet i gruppene	0	0	1	0	3	8	
Samarbeidet i gruppene gjorde at jeg lærte meg mer	0	0	0	1	3	8	

Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a).

Spørsmålene om samarbeidet fikk absolutt best tilbakemelding, og det gode samarbeidet var også et gjennomgående tema i elevlogger og gruppeintervjuer. «Vi deler med hverandre så det hjelper. Det blir mer og mer. Det er ikke bare ett ord som vi har lært, det er flere. Forstår bedre» (elev 11). En elev brukte et eksempel på et ord hun ikke kunne fra før, nemlig *kontorrekvisita*. «Når jeg så den på listen, jeg forklarte det for alle de andre. Det er et nytt ord som jeg lærte så jeg kan forklare til de andre». Hun sa at hun følte det var hennes ord og fortsatte «hver har lært forskjellige ord som andre kan lære. Så når du har det og kan forklare den for andre, du tror at det er ditt ord og du har opplevd det ordet i arbeidslivet når de snakket om det. Du vet hva det er så du kan fortelle det til de andre» (elev 10).

Tilbakemeldingene på oppgavene stemmer overens med mine loggnotater. Jeg trodde oppgaven med leddsetningene med modale hjelpeverb ville være vrien, men det gikk bra. Det var en fordel at vi repeterte ordenes betydning i den første oppgaven for dagen, før vi brukte de samme ordene videre i nye oppgaver.

Noen elever ga tilbakemelding som gjaldt repetisjon gjennom bruk av samme ord i ulike øvelser i samme økt: «Alt fungerte bra i dag spesielt siste timen fordi på denne måten som vi gjentok alle ordene fungerte kjempebra og det var gøy også» (elevlogg). «Hvis vi bare skriver og noterer i egen bok [...] da glemmer man alt fordi du har bare notert den dagen du var på praksis. Du har ikke tenkt så mye på betydningen, men når du kommer på skolen og jobber mer, da finner du betydningen» (elev 6). «Å bruke nye ord i setninger det hjelper masse for å ikke glemme dette ordet» (elevlogg). «De er lett å huske når vi gjør sånn setning, ja. Forstår mer» (elev 3).

I og med at vi brukte ord fra Vg1 og Vg2, fungerte prosjektet også som en repetisjon av innsamlede ord fra hele utdanningsløpet. «Det er som repetisjon av hele året» (elev 11). En elev skrev i loggen «det fungerte bra å minne oss om hva vi lært fra Vg1. Frustrert når man glemmer noe ord fra Vg1, men disse oppgaver er en bra påminnelse» (elevlogg). En annen elev skrev om hva som fungerte bra «å matche ord (gamle ord fra Vg1 og utplasseringsplassen). Repetisjon & lett å huske» (elevlogg). En elev skrev «god påminnelse» (elevlogg). Som lærer er jeg enig i elevenes erfaringer om at repetisjonen vi fikk fungerte som en rask gjennomgang av pensum.

De fleste elevene i klassen mener at oppgavene har gitt dem økt hukommelse, bidratt til samarbeid, god repetisjon og deling av erfaringer. Oppgavene fungerte etter hensikten og virket å være brukervennlige med hensyn til kunnskaps- og erfaringsdeling. Deling av ord og begreper fra arbeidslivspraksis gjorde at elevene identifiserte og reflekterte over andre elevers opplevelser noe som vil bidra til elevens utvikling gjennom økt forståelse av egne opplevelser (Akkerman & Bakker, 2011a, 132-169).

5.5.2 Eierskap til ordene

Det som er spesielt med dette utviklingsprosjektet er at det bygger på elevenes egne innsamlede ord og begreper. Spørsmålet blir da, påvirker det elevene og får de en eierfølelse til ordene, og i tilfelle hvordan? En elev ble spurt om hun følte at et ord hun noterte i ordboken var hennes.

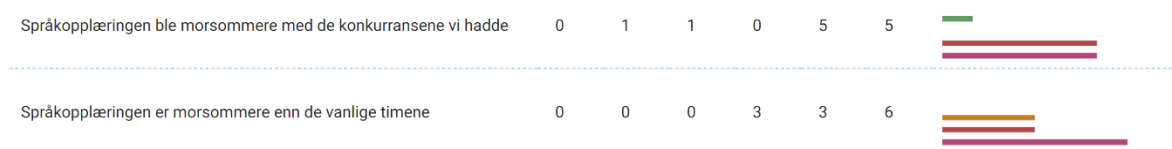
Hun svarte: «Det er mitt fordi jeg har ikke fått disse ordene i boken. Dem har jeg lært i bedriften, på arbeidsplassen [...]. De ordene som vi lærte på arbeidsplassen, dem skal vi bruke mer. Alltid. De skal alltid være med meg» (elev 9). En annen elev hang på diskusjonen og sa «hvis vi samler de ordene på mitt arbeidsliv, da jeg skal bruke de ordene mer. De skal være sammen med meg alltid. Jeg tror at å praktisere ordene, er mye bedre enn å bare bruke boken» (elev 3). «Jeg vet at det er mitt ord [...] Jeg kan for eksempel forklare det mer på den måten som jeg lærte, ikke sant. Det er bra.» (elev 10).

Noen elever ga tilbakemelding på at de følte eierskap til de ordene de selv hadde samlet inn og at eierskapet påvirket deres innlæring og erfaringsdeling positivt. De har lært betydningen på flere ulike måter; leksikal og kontekstuell læring, men også gjennom å «praktisere ordene» som en elev uttrykket det og gjennom å føle eierskap til dem.

De fleste i klassen har ikke gitt tilbakemelding om at eierskapet påvirket dem. Dette kan være fordi de ikke føler økt eierskap, eller fordi de ikke eksplisitt ble spurt om følelsen av eierskap til ordene.

5.5.3 Lek og konkurranse i undervisningen

Mange har gitt tilbakemeldinger at det var morsomt. «Man våkner opp og konkurrerer med kolleger» (elevlogg). Samme elev etterlyser «mer spill i klassen». «Konkurranse mellom studenter for svar på oppgave, det er morsomt» (elevlogg). I gruppeintervju var klassen også enige om at det ble morsommere med konkurranse.



Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a).

Om konkurranse: «Man lærer å skaffe seg mer kunnskap for å være rask og kunne dele informasjon. Så når jeg svarer, svarer jeg på en raskere måte» (elev 7). En gang meldte en elev i en logg at medelev ble sint grunnet ordbingo. Jeg, som lærer, merket ikke av noe sinne, heller ingen annen elev bemerket dette. Men selvfølgelig, å vinne er en del av motivasjonen til gruppene. Den 19.5 har jeg bemerket om ordbingo at elevene ikke satte seg i de vanlige gruppene. Det ble «feige lag» og jeg ble oppmerksom på at jeg måtte passe på laginndelingen bedre neste gang. Ingen av elevene nevnte ujevn laginndeling i logg eller gruppesamtale. 2 elever i klassen var ikke helt enige at konkurransene var utelukkende positive, men samlet sett for klassen virker konkurransefaktoren å være en viktig del av forklaring på hvorfor språkopplæringen opplevdes, men engasjerende enn de vanlige timene.

5.5.4 Vurdering for læring

Gjennom vurdering for læring skal elevene forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, få tilbakemeldinger, få råd om hvordan de kan forbedre seg samt involvere dem i eget læringsarbeid. Vurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen og underveisvurdering i fag. Dette skal bidra til økt lærelyst i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Vurdering inngår i den didaktiske relasjonsmodellen og er viktig en didaktisk refleksjon (Hiim, 2010b, s 30). Besvarelsene ble gjennomgått først gruppevis deretter felles. Det ga elevene både egenvurdering og vurdering av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Elevene fikk spørsmål fra ordboken i skriftlige prøver og den fikk dermed en underordnet rolle i den formelle vurderingen av elevens arbeid. Dette fungerte også som repetisjon av ordene de hadde lært.

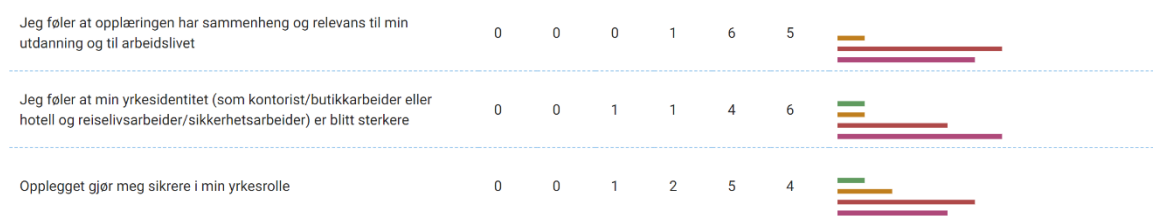


Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a)

Tilbakemeldingene på spørsmålene som berørte vurdering for læring, indikerer at klassen var fornøyd med underveisvurderingen slik den ble gitt og at den fungerte etter kriteriene om vurdering for læring gitt av utdanningsdirektoratet.

5.5.5 Yrkesrelevans og yrkesidentitet

«Vi lærer hva ord betyr som er for våres fag» (elev 11). Yrkesrelevante oppgaver kan stimulere til læring og yrkesrollen virket å være en motiverende faktor for noen elever. En elev skrev om grammatikk: «Vi må lære mer, særlig for kontormedarbeider» (elevlogg). Elevene i prosjektet kom inn på yrkesrelevans og yrkesidentitet på ulike måter i tilbakemeldingene. «Du føler at du er litt mer profesjonell enn når du startet» (elev 6).



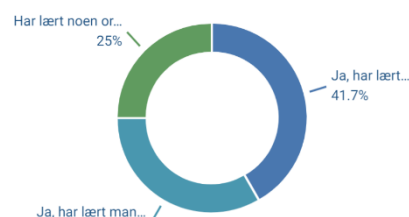
Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a).

Besvarelsene av spørsmålene må tolkes slik at elevene i denne gruppen føler at opplæringen har relevans for deres utdanning og arbeidslivet samt at deres yrkesidentitet er blitt sterkere av språkopplæringen de hatt gjennom prosjektet.

Kan du flere ord og uttrykk som er brukt i din bransje? ^

Antall svar: 12

Svar	Antall	% av svar
Ja, har lært mange nye ord og begreper i min bransje	4	33.3%
Ja, har lært flere nye ord i min bransje	5	41.7%
Har lært noen ord i min bransje	3	25%
Nei, har nesten ikke lært noen nye ord i min bransje	0	0%
Nei, har ikke lært noe	0	0%



Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a)

Alle elever sier at de lært noen, flere eller mange nye ord og uttrykk som er brukt i den bransjen de valgt. «Jeg likte mest og best tankekartet. Forstått mer av de nye ordene og kan lage flere setninger med dem som kan være nyttig i fremtiden og i jobben min» (elevlogg).

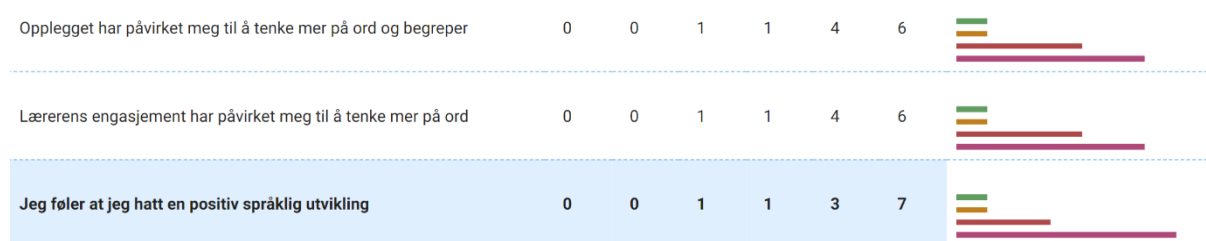
«Det er greit for vi lærer de fagbegrepene som hjelper oss i framtiden. Hvis noen sier for eksempel kontorrekvisita, forstår jeg hva han mener. Før visste jeg ikke» (elev 10). En annen elev med utplassering på hotell mente at i stedet for å si «hotellet er *fullt*», er det «finere hvis du sier *belegg*. [...] Det er viktig for meg å si finere ord da som jeg kan bruke hver gang jeg snakker med gjester på telefonen eller på e-post» (elev 8). Hun fortsatte og mente at hvis hun ikke hadde kunnet ordet *belegg*, ville det være «uprofesjonelt».

Elevene i utviklingsprosjektet ga på ulike måter tilbakemeldinger på at opplæringen var relevant for deres utdanning og kommende yrkesroller samt at de i ulik grad lærte nye ord og uttrykk som er brukt i den bransjen de har valgt. Deres yrkesidentitet er blitt sterkere av språkopplæringen de har hatt gjennom prosjektet. Funn i prosjektet viser at oppgaver kan fungere som brobyggere i grenselæringen mellom skole og arbeidsplass for å gi relevans i opplæringen, noe som stemmer overens med Kverneggens og Øgårds undersøkelse.

De presenterte et utviklingsprosjekt med en lignende gruppe i artikkelen *Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfaglæreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivspraksis?* Der besto oppgavene av ulike læringsoppdrag som elevene fant svar på i arbeidslivspraksis (Johannesen et al., 2022, s 68).

5.5.6 Et høyere språklig nivå og overføringsverdi av prosjektet for fremtiden

«For meg det betyr mye fordi jeg lære nytt ord og så. Norsken min blir bedre på en måte. For eksempel: hvis jeg møter en person, hvis jeg kan de uttrykkene så blir min forståelse litt bedre og forstår vedkommende på riktig måte enn å gjette på hva sier han eller hva han mener» (Elev 1).



Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a)

Det går frem av spørreundersøkelsen at alle deltakere mener at utviklingsprosjektet endret dem noe. De fleste svarer og hatt en språklig utvikling og at de enten har lært metoder som hjelper dem i fremtiden med ordlæring eller så sier de at de i fremtiden alltid skal finne ut betydningen av nye ord og begreper. Elevene svarer at lærerens engasjement påvirket dem å tenke mer på egen språklæring. På et direkte spørsmål i gruppediskusjon, mente klassen samstemt at deres språkutvikling «selvfølgelig» hadde tatt lengre tid hvis vi ikke hadde hatt språkoppbygget gjennom prosjektet. Hvis elever i en undersøkelse har hatt en lærer med uvanlig engasjement, kan dette være en feilkilde for undersøkelsen. Hadde de hatt en annen lærer med et «gjennomsnittlig» engasjement, ville undersøkelsen kunnet ha gitt andre resultater.

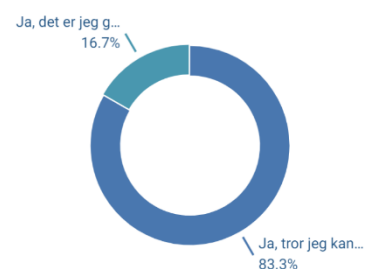
På spørsmålet om deres syn på seg selv har endret seg etter prosjektet, svarer en elev «Tillit [...] Det er veldig greit å spørre. Det er ikke feil å spørre egentlig, men det som vi lærer her, bruker vi riktig på jobben» (elev 11).

En annen elev fylte i «vi føler at vi utvikler oss når vi bruker de uttrykkene. Trenger ikke å bare spørre hele tiden. Du føler at du er litt mer profesjonell enn når du startet for første gang» (elev 6).

Du kommer å komme borti ord du ikke skjønner i fremtiden. Vi har hatt måter å finne forklaringer og å jobbe med ordene. Føler du at du kan organisere din egen språklæring bedre nå?

Antall svar: 12

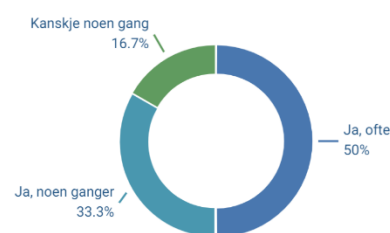
Svar	Antall	% av svar
Ja, det er jeg ganske sikker på	2	16.7%
Ja, tror jeg kan ordne min egen språklæring bedre nå	10	83.3%
Vet ikke om jeg blitt bedre	0	0%
Vil ikke tro det	0	0%
Nei, det gjør jeg ikke	0	0%



Har opplegget gjort at du tenker på å finne ut betydningen av nye ord også når du ikke har det som skoleoppgave?

Antall svar: 12

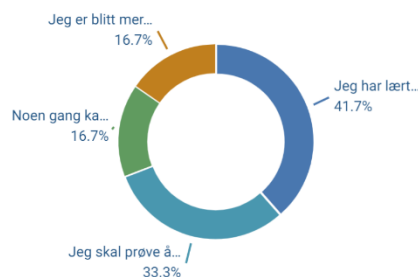
Svar	Antall	% av svar
Ja, ofte	6	50%
Ja, noen ganger	4	33.3%
Kanskje noen gang	2	16.7%
Tror ikke det	0	0%
Nei	0	0%



Nye ord i fremtiden: Har arbeidet du gjort med ord og begreper endret noe?

Antall svar: 12

Svar	Antall	% av svar
Jeg skal prøve å alltid finne ut betydningen av nye ord og begreper	4	33.3%
Jeg har lært metoder for å lære meg ord som jeg kommer å bruke i fremtiden	5	41.7%
Jeg er blitt mindre interessert i språklæring.	0	0%
Jeg er blitt mer interessert i språklæring	2	16.7%
Noen gang kanskje jeg oftere enn tidligere kommer å prøve å finne ut betydningen	2	16.7%
Nei. Jeg kommer ikke å endre på noe.	0	0%



Fra spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF (Vindels, 2022a)*

Alle elevene i utviklingsprosjektet mente at de enten tror eller er ganske sikre på at de kan organisere sin egen språklæring bedre. Prosjektet har også gjort at alle elevene i noen grad også tenker å finne ut betydningen av nye ord også når de ikke har det som skoleoppgave. Utviklingsprosjektet har på noe nivå påvirket samtlige med hensyn til språklæring i fremtiden ifølge besvarelsene.

Det kommer frem at alle deltakere mener at utviklingsprosjektet endret dem mer eller mindre og at mange gir uttrykk for at de hatt en personlig vekst og at prosjektet vært en katalysator i deres språklæring.

Hvis elevene har lært å se sammenhenger mellom kunnskapsområder og forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis, har de utviklet metakognitive læringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2.4 Å lære å lære). Hvor mye overføringsverdi språkprosjektet har for fremtiden i henhold til å organisere sin egen språklæring er vanskelig å kontrollere, men elevene har blitt trent i å organisere sin språklæring og det er signifikant at samtlige tror eller er ganske sikre på at de kan organisere sin språklæring bedre etter prosjektet.

5.6 Oppsummering av funn

De fleste elevene i klassen har på noen måte omtalt oppgavene positivt, de nevner økt hukommelse, bra samarbeid og erfaringsdeling. Oppgavene og oppfølgingen fungerte etter kriteriene om vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og ga også elevene en repetisjon ikke bare av ordene men også en rask repetisjon av temaer vi hatt under hele året. Verdien av repetisjonen av tidligere temaer var litt uventet. Et funn i undersøkelsen var at noen elever følte eierskap til de ordene de selv samlet inn og at eierskapet hadde positiv påvirkning på deres innlæring.

Konkurransesfaktoren i oppgavene virker å være en viktig del av forklaringen på hvorfor språkopplæringen var morsommere enn de vanlige timene. Timene var annerledes enn øvrige timer og avbrekk fra mer rutinepreget undervisning opplevdes positivt. Elevene ga tilbakemeldinger om at språklæringen var relevant for deres utdanning og kommende yrkesrolle, samt at de i ulik grad lærte nye ord og uttrykk som er brukt i den bransjen de valgte. Et annet funn var at elevene mente at deres yrkesidentitet var blitt sterkere av språkopplæringen de fikk gjennom prosjektet og at de fikk yrkesrelevant norskopplæring.

I den avsluttende skriftlige vurderingen skrev en elev «Jeg tror at vi har lært mer og det er lett å huske når du leker med ordene. I tillegg blir det nytte å ta med de fagordene på arbeidsplassen» (elevlogg).

Elevene ga på ulike måter uttrykk for at prosjektet har gitt dem god språklæring og fungert som en katalysator i læringen. Gjennom de mange loggene som elevene skrev, kan deres refleksjon bidra til å bli bevisst egen læringsprosess, ifølge Postholm. På den måten kan også deres metakognitive strategier utvikles (Postholm, 2018, s 60-62).

Elevene har fått øving i å organisere egen språklæring og samtlige tror eller er ganske sikre på at de kan organisere sin språklæring bedre etter prosjektet. Prosjektets overføringsverdi for metakognitiv læringsstrategier med tanke på fremtiden, er dog vanskelig å kontrollere.

6 Drøfting

6.1 Hvordan få frem relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv

Å være lærere er på mange måter å hjelpe elever. Mange elever på linjen sliter språklig og trenger både å få en større muntlig og skriftlig kompetanse og kan ha nytte av å øve på å organisere sin egen språklæring for fremtidig bruk. Som yrkesfaglærer skal man legge til rette og arbeide for elevenes læring og se til at de blir gagns mennesker samt gode fagarbeidere. Man kan lære av praksis for å forbedre den. I denne oppgaven har hermeneutikk handlet om å tolke de språkerfaringer som elever har innhøstet under praksis i for dem nye yrkesfelleskaper, og å i et yrkesdidaktisk lys tolke erfaringene slik de kommer frem gjennom medierende artefakter, gruppeintervjuer, oppgaver, logger, observasjoner og spørreskjemaer.

Læringen i yrkesfag skjer i praksis mye gjennom å bruke og knytte undervisningen til elevenes egne erfaringer. Menneskets vekselvirkning, eller samspill, med omgivelsene er våre erfaringer og det er sånn vi lærer oss, ifølge Dewey. Gjennom å knytte erfaringene fra arbeidsliv til skolen, ser elevene også sammenhengen mellom det de lærer og den verden som de lever i (Dewey, 2008, s 31).

Skal elevene kunne utvikle dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016), det vil si en helhetlig forståelse av fag og greie å anvende det de har lært i deres kommende yrker, må de kunne kommunisere med god nok norsk.

Å kunne et språk er også makt: «Den som ikke har kunnskap blir avhengig av den som har den [...] Mange yrkesgrupper har utviklet måter å snakke og tenke på [...] som effektivt skiller mellom de som tilhører gruppen og de som ikke gjør det. De som ikke har tilgang på begrepsapparatet, blir satt utenfor» (Säljö, 2001, s 105). Det finnes også føringer i læreplanverket for undervisning at skolen skal støtte elevene i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i yrkesfagene for å gi en større språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Læringen elevene fikk i bedrift og på skolen, skjedde i en bestemt sosiokulturell kontekst som var unik for enkelt elev. Språklige erfaringer elevene gjorde under utplassering er avhengige av praksisfellesskapet de har hatt seg imellom og de erfarne medarbeiderne på arbeidsplassen. Det er resultatet av et sosialt system der arbeidspraksis og ikke språklæring er det uttalte målet, en *situert læring* (Lave & Wenger, 1991, s 121-123).

Det samme gjelder den andre læringsarenaen, skolen, der skolen og klassen også er et praksisfellesskap for elevene. Det norske utdanningssystemet med lærlinger og mesterlære og i forlengelsen også elever i YFF, er til stor del situert læring.

6.2 Læring gjennom å kombinere språkinnlæring med utplassering

Et av mine to forskningsspørsmål var *hvordan kan man kombinere metodikk for språkinnlæring med erfaringene elevene får gjennom utplassering*. Jeg kjente klassen godt, og god kjennskap til dem man undersøker gjør det mulig å stille gode, velbegrunnede spørsmål, følge opp informasjonen som kommer fram i undersøkelser samt gjøre analyser og tolkninger. I dette utviklingsprosjektet ble erfaringene elevene fikk gjennom utplassering brukt for å hjelpe deres språkinnlæring. Jeg utarbeidet og prøvde ut en metode for å besvare problemstillingen *hvordan kan skolen legge til rette for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering i faget yrkesfaglig fordyping* gjennom innsamling av ord og begreper i kombinasjon med tilpassede språkmetoder fra fremst CLIL-pedagogikk.

Gjennom arbeidspraksis i bedrift flytter elevene seg mellom læringsarenaene skole og bedrift. De befinner seg i en nye kontekster og interagerer med mennesker fra de bransjene der de har valgt å ha sin utplassering i. Læring gjennom prosjektet kan både bli beskrevet som et resultat av hva som skjedde da en lærer underviste en klasse eller som frukten av møter over grensene mellom skole og yrkesliv og beskrive læringen som skjer, grenselæringen.

Jeg bruker begge måtene for å forklare og beskrive språkinnlæringen elevene fikk gjennom erfaringene under utplassering.

Elevene har en språkkompetanse der også yrkesspråket inngår, der elevene har mulighet til å overta og tilegne seg kunnskaper fra lærere og andre medmennesker. Kompetansen kan forbedres gjennom at elevene lærer seg mer gjennom erfaringene de får i kontakt med

yrkeslivet som utplassert, lærling eller yrkesarbeidere. Det skjer i samspillsituasjoner der vi opptrer i sosiale rammer rundt våre handlinger, ifølge Vygotsky (Säljö, 2001, s 122-126).

Yrkesspråket er en måte å bruke språket på som de som er knyttet til et bestemt fagområdet, har til felles (Gundersen, 2020). Det er en grense for hvor mye eleven kan lære på egenhånd uten støtte og hvor raskt læringen kan gå. En elev kan oppnå en større språkkompetanse raskere under ledelse av en lærer eller i samarbeid med andre elever, og Vygotsky nevner forskjellen mellom kompetansenivåene som utviklingssonen. Utviklingssonen kan sees som sonen der den som lærer er mest mottagelig for støtte og forklaringer fra en mer kompetent person, i dette tilfellet en yrkesfaglærer (Säljö, 2001, s 122-126). Årene med YFF er de eneste årene for yrkesfagelever, der utdannede lærere kan hjelpe elever med språkferdigheter i deres utviklingssonen. I dette prosjektet finnes også en tidsfaktor da en lærer kan gjøre at språkinnlæringen går raskere. Klassen mente samstemt i gruppediskusjon at deres språkutvikling «selvfølgelig» hadde tatt lengre tid hvis vi ikke hadde hatt språklæringen gjennom prosjektet, det vil si at elevene opplevde at prosjektet fungerte som en katalysator i deres språklæring (se 5.5.6). At prosjektet fungerte som en katalysator for språkinnlæringen, kan forklares med hjelp av brødrene Dreyfus læringsteori om stadier av ferdighetstilegnelse. Å kunne et yrkesspråk er en tilegnet ferdighet. Ifølge brødrene Dreyfus teori tilegner man seg ferdigheter gjennom fem stadier, fra nybegynnerstadiet til ekspertise. Når elevene prøver seg på yrkesspråk for eksempel med å si «vi har fullt belegg», begynner de å tilegne seg et yrkesspråk. En gang i fremtiden kan det lede frem til at de blir eksperter i sine bransjers måte å uttrykke seg (Dreyfus & Dreyfus, 2012, 423-436).

Erfaringsdeling fra arbeidslivspraksis ga elevene økt forståelse av egne opplevelser (Akkerman & Bakker, 2011a, 132-169). Alle elever i utviklingsprosjektet meldte også at de lært noen, flere eller mange nye ord og uttrykk som er brukt i den bransjen de hadde valgt (se 5.6.5). Elevene ga på ulike måter tilbakemeldinger på at språklæringen var relevant for deres utdanning og kommende yrke.

Elevene ga uttrykk for at prosjektet bidro til god språklæring. Læring betyr at man som følge av erfaringer har fått en relativt varig endring i opplevelse og atferd (Svartdal, 2022).

Vygotskij mente at en vesentlig del av tenkningen er knyttet til språket. Dette gir en god grunn til å legge til rette for språklæring av høy kvalitet i skolen. (Dysthe, 2006, s 80-81; Vygotskij et al., 1974, 352-353)

I en artikkel av Beheydt, en belgisk språkprofessor, presenterer han en rekke undersøkelser. De viser at nye ord læres lettest og best hvis de inngår i en språklig kontekst av allerede tilegnede ord. De bør også inngå i varierte kontekster som er av slik art at de støtter den kognitive utdypningen (Beheydt, 1987, s 55-67).

I utviklingsprosjektet arbeidet elevene variert med ulike kontekster med ordbok og oppgaver med hensikt å gi elevene den nødvendige kognitive og semantiske støtten for læring. Elevenes erfaringer under utplasseringene og etterarbeidet ga assosiasjoner som var til bruk for dem i språkinnlæringen. At kontekstene er assosiasjonsskapende til ordet, gjør innlæringen lettere og bedre (Golden, 2014, s 192). Flere undersøkelser viser at man bør også ha mange repetisjoner av nye ord for å lære dem (ibid s 145-146).

Arbeidet med språklæringen på skolen flettet de to læringsarenaene skole og arbeidsliv sammen for å gjøre kryssingen av grensene mellom dem til en grobunn for læring, *boundary learning*. Akkerman og Bakker er to ledende forskere på *boundary learning* og deres teorier og innsikter er brukt slik jeg forstår dem. Elevene beveget seg mellom skole og utplasseringsplass, og var *brokers* eller *meglere*, alternativt *boundary crossers*. De beveget seg over grenser og var medlemmer av ulike arenaer på samme tid og hadde derfor mulighet å introdusere elementer fra det ene området til det andre. Lærere på besøk ved utplasseringsplasser, er også *brokers*. I dette utviklingsprosjektet ble ordboken brukt som en medierende artefakt og grenseobjekt. *Boundary objects* eller grenseobjekter er artefakter som passerer grenser og som binder sammen kontekstene (Akkerman & Bakker, 2011b, s 1-3). Ordboken blir brukt som et verktøy for systematisk læring av yrkesfaglæreren. Som artefakt fungerer den kun delvis som utgangspunkt for språklæring på egenhånd og må etterarbeides på skolen, da den som grenseobjekt aldri fullt ut erstatter kommunikasjon og samarbeid (Akkerman & Bakker, 2011a, s 141).

Akkerman & Bakker gjennomgikk studier om *boundary crossing* og om *boundary objects*, og fant fire typer av grenselæring; 1. Identifisering 2. Koordinering 3. Refleksjon og 4. Forvandling.

Jeg viser her hvordan Akkerman & Bakkers typer av grenselæring kan brukes i dette prosjektet.

Elevene i prosjektet kunne tilegne seg nye ord og måter å kommunisere på arbeidsplassen. Det er den første typen læring, *identifisering*. Oppgavene de har hatt på skolen har gjort dem oppmerksomme og hjulpet dem til å fange opp og identifisere ord og begreper de ikke kjente fra før (Akkerman & Bakker, 2011b, s 3).

Oppgaver kan fungere som brobygger mellom kontekstene skole og arbeidsplass for å gi en helhet i opplæringen (Kverneggen & Øgaard, 2020, s 139). *Boundary crossing* kan lede til at man gjenkjenner praksiser, og gjennom dette kan definere praksisene i lyset av hverandre.

Den andre typen av læring skjer gjennom *koordinering*: *Boundary crossing* kan lede til prosesser med koordinering av praksis slik at rutiner etableres som gjør passasjen mellom læringsarenaer enklere. Dette utviklingsprosjektet går ut på å bedre elevenes språkkompetanse muntlig og skriftlig med fokus på bransjespråket i yrkene de har valgt. Hvis prosjektet fremskynder elevenes språklige utvikling, vil det gjøre elevenes overgang fra skole til inntreden i yrkeslivet enklere.

Metodene og arbeidet med språklæringen ble lagt opp slik måte at elevene kunne se og reflektere over sin egen erfaring i en yrkessammenheng for å styrke yrkesidentiteten og det er den tredje typen av læring, *refleksjon*. Som læringsarena er skolen frakoblet en del av yrkeslivets tids- og produksjonspress samt inntjeningskrav (Johannesen et al., 2022, s 68-70). Tiden elevene har til refleksjon for å se forskjellene som foregår i grensekryssingen mellom skole og bedrift og bedrift, er læringsfremmende og viktig del av grensekryssing. Elevene ser på en praksis i lyset av en annen praksis. Refleksjon skjedde på skolen i form av oppgaveløsning, gruppearbeider og diskusjoner.

Den fjerde typen av læring er *forvandling*: I tilfeller *transformation boundary crossing* eller *grensekryssing med omvandling* leder det til forandring av praksis eller til og med dannelse av en ny mellom-praksis, for eksempel en *boundary practice* eller grensepraksis (Akkerman & Bakker, 2011b, s 3). På mange måter endrer arbeidspraksis på skolehverdagen og planleggingen av skoleåret. Elevene må forberedes på oppgaver de skal utføre under utplasseringen og disse oppgavene må etterarbeides på skolen.

Ordoppgaven har også gitt nye oppgaver på skolen; for eksempel laget jeg en praktisk oppgave med ulike typer av traller på bakgrunn av ord som ble samlet inn. Det kan gå begge veier, oppgaver skolen gir elevene at løse under utplassering kan også endre på utplasseringsstedenes praksis.

Mitt andre forskningsspørsmål var *hvordan kan man utvikle undervisningsopplegget etter prinsippene i vurdering for læring*. I det ligger at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, de skal få tilbakemeldinger og få råd om hvordan de kan forbedre seg samt bli involverte i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene oppga i spørreundersøkelsen *evaluering av nye ord og begreper YFF* (Vindels, 2022a, 5.5.4) at de forsto forventningene av dem og mente at de kunne påvirke læringsarbeidet og at de fikk nok tilbakemeldinger av læreren. Vurderingen skal integreres i undervisningen, bidra til økt lærelyst og brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen. Elevene fikk trening i å vurdere eget arbeid og å fundere over egen læring gjennom skriftlige og muntlige refleksjoner, noe som er sentralt i dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

De ga hverandre mange tilbakemeldinger og korrigeringer i gruppearbeidene, noe som også ga en ikke uttalt egenvurdering og vurdering av hverandre (ibid). De fikk også justeringer underveis av læreren. Elevene svarte i undersøkelsen og i gruppeintervju at det var greit at spørsmål laget fra ordboken kom inn i som spørsmål på skriftlige prøver med formell vurdering. Tilbakemeldingene på spørsmålene som berørte vurdering for læring, viser at klassen var fornøyd med vurderingen slik den ble gitt og at den fungerte etter kriteriene om vurdering for læring gitt av utdanningsdirektoratet.

6.3 Yrkesdidaktisk perspektiv

Det er av generell interesse at skolen legger til rette for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse i grunnleggende ferdigheter. Når det skjer gjennom utplassering i faget yrkesfaglig fordyping med en oppgave som den jeg gjennomførte eller lignende, er det en del spesielle didaktiske utfordringer som jeg vil belyse i dette avsnittet. Det er refleksjoner om praktisk gjennomføring, eierskap og undervisningsmodeller.

Prosjektet har vist en måte for elevene å, på en systematisk måte, bruke sine erfaringer under utplasseringen og samle inn ord og begreper som er nye for dem, for å øke språkinnlæring og språkkompetansen.

En økt med språklæring bør ha minst to oppgaver og være på minimum 2 skoletimer. Først må elevene repetere ordenes betydning som de skal arbeide med under økten. En slik oppgave med repetisjon vil være på ordlæringsnivå eller *mikronivå*, for å sikre at elevene husker ordenes betydning før vi begynner med å ta ordene til en høyere nivå.

Besvarelsene av oppgavene bør elevene kontrollere først med medelevers besvarelser. Deretter gjennomgår man oppgavene i plenum. Det vil også gi elevene en implisitt egevaluering. Oppgaver som er egnet til repetisjon er for eksempel *fill-i-ord* eller *dra-en-strek* oppgaven. På neste nivå bør den språklige konteksten komme frem. Her bør man lage setninger, diskutere og lignende slik at ordene bearbeides i en kontekstuell sammenheng.

Jo flere ord elevene samlet inn, jo bedre. Et litt uventet resultat av undersøkelsen er at arbeidet med ord og begreper også er en god måte å repetere på. Det var en måte for klassen å repetere det de har lært i løpet av året. Det betyr at språkundervisningen, slik den er presentert i dette prosjektet, blir bedre mot slutten av skoleåret av den enkle grunn at man har flere ord og begreper å velge mellom. Man kan samle inn ord etter utplassering på høsten, lage ordbok, gjenta prosedyren på våren og først da ta ordlæringen til en høyere nivå. Læringen fungerer bedre på Vg2 enn på Vg1 av samme årsak. «Det er som repetisjon av hele året», (elev 11). De fleste elevene foretrakk at dette ble gjort gjennom konkurranser.

Mine funn i utviklingsprosjektet viser at oppgaver fungerte som medierende grenseobjekt mellom de ulike læringsarenaene skole og bedrift. Elevenes praksiserfaringer med språk ble bearbeidet i skolekonteksten, øvd på og reflektert over. Med enkle virkemidler kan en yrkesfaglærer legge til rette for grenselæring for elever i yrkespraksis. Dette prosjektet ble gjennomført i egen klasse uten samarbeid med norsklærer av den enkle årsaken at elevene hadde norsk på en annen skole. At prosjektet ble gjennomført uten at andre lærere var involvert, hadde både fordeler og ulemper: Fordelen er at prosjektet kan gjennomføres av yrkeslæreren uavhengig om man får med seg andre yrkesfag- eller fellesfaglærere. Ulempen er at andre lærere, for eksempel i norsk, kunne ha hevet prosjektet ytterligere med nye ideer.

En elev, som selv har funnet og ordnet egen utplasseringsplass, passer bedre på sin plass og har et større *eierforhold* til sin bedrift enn en elev som blitt tildelt utplasseringsplass. Dette er en erfaring jeg deler med mine kolleger i YFF. Ordet *eierskap* blir her brukt i en utvidet

betydning som noe man føler er ens eget, noe man kan være med å påvirke og bestemme over sammen med andre.

En lærer kan utnytte følelsen av eierskap yrkesdidaktisk for å motivere elevene.

Elevmedvirkning er en måte å gjøre elevene til medeiere i det som skjer. Eierperspektivet finnes også til språket man jobber med, og det ble brukt i denne oppgaven.

Det var også ønske fra min side at elevene skulle føle at de var medeiere i prosjektet, og at det var deres *ord og begreper* fra *deres* bedrifter vi jobbet med. Det var ulike former av elevmedvirkning. Elevene måtte selv i stor grad finne ut hva innholdet skulle være for at de skulle føle at det var de som laget og eide ordboken. Også deres refleksjoner var viktige.

Aksjonsforskning har en demokratisk form og er en metode som nærmest automatisk gir elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan motivere til endringsarbeid og dermed også implementering av høstet kunnskap som kom gjennom utviklingsarbeidet. Dewey mente at argumentasjon gjennom demokratiske prosesser skaper muligheten for bedre former av erfaringer for flere mennesker enn ellers ville være tilfellet (Dewey, 2008, s 46-47).

Vekten og motivasjonen av å føle at man er delaktig og kan påvirke kommer også frem i det store aksjonsforskningsprosjektet som Hiim beskrev i en artikkel fra 2015 *kvalitet i yrkesutdanningen* om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. Lærerne fremhevet i undersøkelsen, at elevmedvirkning var et av de viktigste tiltakene for å gjøre utdanningen meningsfylt for elevene.

En annen konklusjon i undersøkelsen var at elevene ble mer motivert når innholdet i fellesfagene hadde en sammenheng med kunnskapsbehovet i yrket, noe som ga mening i læreprosessen (Hiim, 2015, s 136-146). Måten å motivere elevene gjennom yrkesrelevansen i språkopp-gavene, er likartet i mitt utviklingsprosjekt, der elevene hadde en umiddelbar nytteverdi av å jobbe med oppgaver fra yrkeslivet og de ansattes yrkesspråk. Undervisningen skal motivere elevene og hvis elevene får brukt det som de lærer i det virkelige liv, ser de sammenhengen mellom skole og yrkesliv. I FAFO's undersøkelse fra 2012 *fleksibilitet eller faglighet* gikk det frem at mange elever får økt motivasjon for skolefagene og for å fullføre videregående opplæring når de ser at kunnskap de får fra skolen også er en del av yrkesutøvelsen (Nyen&Tønder, 2012, s 56, 91-95).

Dette prosjektet er en del av et endringsarbeid. Stephen Kemmis, en lærerprofessor fra Australia, mente at ingen praksis overlever i lengden dersom den ikke får støtte i utdanningssystemet (Kemmis, 2012, s 885-905).

Det betyr at det er en fordel å få frem tanker og modeller for etter- og videreutdanning av lærere som støtter og fanger opp metoder for læring av yrkesspråk. Jeg tar derfor opp to modeller fra forskningen som ligner min og som jeg mener er gjennomtenkte og som mine oppgaver passer inn i.

I undersøkelsen *kvalitet i yrkesutdanningen*, ble det lagt frem et forslag til modell for yrkesforankret utdanning der elevene får yrkesorientering fra fagfolk og regelmessig arbeidslivserfaring gjennom hele den skolebaserte delen av utdanningen. I tillegg skal elevene få oppgaver og innhold på skolen som tar utgangspunkt i elevenes arbeidslivserfaringer (Hiim, 2015, s 136-146) slik at utdanningen som en helhet fungerer som en form for reflekterende praktikum (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s 423-436 ; Hiim, 2013, s 61-64; 2015, 136-146; Schön, 2012, s 345-358).

En annen tidligere forskning med berøring til dette prosjektet er «*læring på tvers: Hvordan kan yrkesfaglæreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivspraksis?*» Som har tre hovedfunn og suksessfaktorer i yrkesfaglæreres bruk av *boundary learning* i en yrkesdidaktisk tilnærming i faget YFF: 1) bruk av praksiserfaringer fra bedrift inn i skolen og yrkesfaglæreres arbeid må være preget av systematikk 2) Yrkesfaglæreres oppfølging av elever i arbeidslivspraksis i bedrift er en vesentlig suksessfaktor 3) Organisering av elevenes to læringsarenaer er betydningsfull og yrkesdidaktikken må vektlegge å gi tid til elevenes refleksjon (Johannesen et al., 2022, s 68).

Utdanningen blir bedre, og elevenes innlæring blir forsterket av at det utvikles oppgaver som medierer mellom skole og yrkesliv for å binde sammen teori og praksis. Metodikken jeg har brukt i utviklingsprosjektet passer inn i begge modeller og jeg ser ingen motsetning mellom de to modellene.

6.4 Konklusjon

Det overordnede målet for prosjektet var å utvikle et undervisningsopplegg som øker elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering gjennom å videreutvikle en oppgave som tar elevene til et høyere språklig nivå. Erfaringene elevene fikk gjennom utplassering i faget yrkesfaglig fordyping ble brukt for å hjelpe deres språkinnlæring gjennom en metode der innsamlede ord og begreper i kombinasjon med tilpassede språkmetoder fra først og fremst CLIL-pedagogikk ble brukt. Formålet var at elevene skulle ha yrkesrelevant og praktisk utbytte.

Min problemstilling er *hvordan kan skolen legge til rette for å øke elevenes språkinnlæring og språkkompetanse ved utplassering i faget yrkesfaglig fordyping og forskningsspørsmålene hvordan kan man kombinere metodikk for språkinnlæring med erfaringene elevene får gjennom utplassering samt hvordan kan man utvikle undervisningsopplegget etter prinsippene i vurdering for læring*. Da jeg begynte prosjektet, var min visjon for hva elevene kunne få ut av dette:

- 1) Elevene kan få en større språkkompetanse gjennom å få et større, yrkestilpasset ordforråd.
- 2) De lærer å bruke metakognitive læringsstrategier for å organisere egen læring bedre gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere og reflektere.
- 3) Et større yrkesrelatert ordforråd kan gi elevene en større følelse av yrkesidentitet, det vil si tilhørighet med den yrkesgruppen som utfører det samme arbeidet som dem.

Det vil være en styrke for utdanningen hvis praksiserfaringer som elevene får blir systematisk fulgt opp av skolen. Avdelingene må sette av tid til å utvikle oppgaver som medierer mellom skole og yrkesliv for å binde sammen teori og praksis og på så vis forsterke elevenes innlæring.

Jeg mener at denne masteroppgaven har vist en metode og fremgangsmåte som kan gi elever større språkkompetanse ved at de får et bredere og mer yrkestilpasset ordforråd. Metoden har vært motiverende for elevene fordi den er yrkesrelevant og har styrket deres yrkesidentitet. De har lært å bruke læringsstrategier for å organisere egen læring bedre gjennom å planlegge, gjennomføre, vurdere og reflektere.

Resultater og funn viser at visjonen for prosjektet er oppfylt. Problemstilling og forskningsspørsmål er besvart. Svakheter i prosjektet er det ble gjennomført i en liten målestokk i en motivert og velfungerende klasse. Dette kan gjøre det vanskelig å generalisere funnene. Man må hele tiden veie læringsutbytte mot tidsbruk, men resultatene av grenselæringen tyder på at metoden og fremgangsmåten som ble brukt i utviklingsprosjektet var vellykket, og tåler å testes i en større målestokk for å se om nye funn samsvarer med resultatene fra dette utviklingsprosjektet.

7 Veien videre

FAFO's undersøkelse fra 2012 slo fast at organiseringen av faget arbeidslivspraksis og dets innhold i stor grad er overlatt til den enkelte yrkesfaglærer (Nyen&Tønder, 2012, s 55). Det faktum at organisering og innhold i stor grad er overlatt til den enkelte yrkesfaglærer kan man også snu på: Det gir stor frihet for kreative lærere i YFF å utvikle nye grenseoverskridende oppgaver som binder sammen de to læringsarenaene skole og yrkesliv. Kreativitet er en viktig faktor innenfor didaktikk, for eksempel betonet Dewey viktigheten av originalitet og oppfinnsomhet hos den som er lærere (Dewey, 2005, s 89).

Å bruke faget YFF som utgangspunkt for å utvikle metoder for læring i de skriftlige og muntlige språkferdighetene er et felt som kan utforskes mer og mitt ønske er at denne masteroppgaven kan være et ledd i det arbeidet. Å bruke faget YFF som utgangspunkt for utvikling av nye oppgaver eller metoder for læring er et spennende område fullt av muligheter. Undersøkelsen av FAFO viste også at det er et stort potensial i opplæringen for videreutvikling i fag og faglighet gjennom utplassering i bedrift (Nyen&Tønder, 2012, s 115).

Jeg har selv i dialog med bedrifter fått ideer til oppgaver som vi senere har gjennomført i skolen. Det er viktig at dette utviklingsprosjektet sees i et organisasjons- og skoleperspektiv. Hvilken utvikling og hvilke endringer kan skje på min arbeidsplass og i min nærhet som resultatet av denne masteroppgaven er en rimelig fundering. Endringer må oppleves å være meningsfulle av de ansatte for å motivere dem. De må få en visjon av hvordan det kan bli. Videre må jeg som forsker alliere meg med personer som avdelingsleder og rektor som kan hjelpe til å få gjennomført endringene. Det må også legges til rette for å gjennomføre organisasjonsmessige forandringer i praksis (Cummings & Worley, 1993, s 161).

Jeg håper å kunne bidra til organisasjonslæring gjennom å legge til rette for at min skole skal få økt kunnskap om undervisningsopplegg som øker elevenes språkinnlæring. Slik saken står per i dag, kommer det arbeidet jeg har lagt til å bli presentert to steder, både ved avdelingen på den yrkesskolen jeg arbeider og den voksenskolen elevene formelt tilhører.

Ved min avdeling er kollegene informert på et avdelingsmøte om denne masteroppgaven og hvilket opplevd behov som ligger til grunn for den. For å få i stand et endrings- og utviklingsarbeid ved skolen har min avdelingsleder og jeg planlagt at jeg i juni presenterer min oppgave på nok et avdelingsmøte. De øvrige lærerne vil da få beskjed om at avdelingen skal bruke metodene som er presentert i dette utviklingsprosjektet og at alle elever på utplassering i høsten 2023 skal samle inn ord og begreper som de tar med seg til skolen. Deretter fortsetter prosjektet i samme spor som i min masteroppgave.

På den voksenskolen som elevene i min klasse formelt tilhører, hadde jeg for kort tid siden et møte med en avdelingsleder med ansvar for blant annet helsefag. De hadde store problemer med lavt språklig nivå. Skolen hadde også fått klager på elevenes språknivå fra utplasseringsstedene. Avdelingslederen ble interessert i mitt prosjekt og spurte om jeg kunne komme og fortelle om mine funn og min metode på et møte hvor 10 helsefagslærere og 4 rådgivere skal delta.

Denne interessen bekrefter behovet for å heve elevenes yrkesfaglige språk, noe som understreker det meningsfulle av dette prosjektet og arbeidet jeg har gjort.

Litteraturliste

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International journal of educational research*, 50(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Alnes, J. H. (2020). hermeneutikk. In *Store norske leksikon*.
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice : Partnership for Social Justice in Education*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=169656>
- Beheydt, L. (1987). The semantization of vocabulary in foreign language learning. *System (Linköping)*, 15(1), 55-67. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(87\)90048-0](https://doi.org/10.1016/0346-251X(87)90048-0)
- Bru Blixen, E. B. H.-H. (2022). All teachers are language teachers In M. T. Lázaro Moreno Herrera, Petros Gougoulakis & Janne Kontio (Ed.), *Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET* (pp. 307-341). the Department of Education, Stockholm University, Sweden. https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.597973.1644850145!/menu/standard/file/Migration%20and%20inclusion%20in%20work%20life%20-the%20role%20of%20VET.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research-Design_ Qualitative-Quantitative-and-Mixed Methods Approaches* (4 edition ed.). https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_ Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (1993). *Organization development and change* (5th ed.).
- Dahlum, S. (2021). Store norske leksikon validitet. In <https://snl.no/validitet>
- Dale, L. T., Rosie (2012). *CLIL Activities A resource for subjects and language teachers*. University Printing House.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse* (2. udg. ed.). Reitzel.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighedstilegnelse: fra begynder til ekspert. In K. Illeris (Ed.), (pp. 423-436). Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (Ed.). (2006). *Dialog, samspel og læring* (3. ed.). Abstrakt forl.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment : meeting the challenge of social change*. Open University Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting where the action is : the selected works of John Elliott*. Routledge.
- Engström, Y. (2001). Ekspansiv læring. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (4. opplag ed.). Fagboksforlaget.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4 ed.). Gyldendal.
- Gundersen, D. (2020). Store norske leksikon. In *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fagspr%C3%A5k>
- Guttu, T. (2022). NAOB – Det Norske Akademis ordbok In *NAOB – Det Norske Akademis ordbok* <https://naob.no/ordbok/faguttrykk>
- Halvorsen, E. B. (2021). *Literacy i flerkulturelle klasserom* OsloMet. <https://oslomet.instructure.com/courses/19266/files?preview=1790021>
- Hernes /FAFO. (2010). *Gull av gråstein*
- Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, (Fafø-rapport 2010:03,). <https://www.fafø.no/zoo-publikasjoner/fafø-rapporter/item/gull-av-grastein>

- Hiim, H. (2010a). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket* [Høgskolen i Akershus]. <https://hdl.handle.net/10642/834> avhandling_hiim.pdf (1.994Mb)
- Hiim, H. (2010b). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 136-148. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hiim, H. (2020). Aksjonsforskning i Norge, volum 2 : Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster. In S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, & L. H. Jensen (Eds.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Hovd, S. (2023). Fenomenologi. In *Store norske leksikon*.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Johannesen, H. S., Kverneggen, K.-A. H., & Øgård, M. (2022). Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfaglæreren legge til rette for boundary learning for elever i arbeidslivspraksis? *Learning across contexts: How can vocational teachers facilitate boundary learning for students in work-based placements?* <https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212151>
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British educational research journal*, 38(6), 885-905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228. <https://doi.org/10.1080/13639080701464483>
- Forskrift til opplæringslova, (2006). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_5
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Stortingsmelding 28*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *LK20 Overordnet del 2.4*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015.). *Det kvalitative forskningsintervju*, (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kverneggen, K.-A. H., & Øgaard, M. (2020). *Læring på tvers av grenser i yrkesfaglig fordypning (YFF): Et kvalitativt forskningsprosjekt om yrkesfaglærerens arbeid med faget yrkesfaglig fordypning* OsloMet - storbyuniversitetet. Institutt for yrkesfaglærerutdanning].
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>

- Nyen&Tønder. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet?*
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20274.pdf
- Postholm, M. B. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Schön, D. (Ed.). (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Sjo, T. K. (2015). *Din tur! : metodebok for aktiv norskopplæring*. Fagbokforl.
- Spetalen, H. (2023). *Forelesning Hvordan sikre vitenskaplighet i masteroppgaven: Teorisk rammeverk, grunnlagsdokumenter og metode MAYP5900*, Oslo/ Kjeller.
https://oslomet.instructure.com/courses/21357/files/3077768?module_item_id=519684
- Språkrådet. (2016). Svardatabasen ->Spørsmål og svar In
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Statistisk_sentralbyrå. (2015). Samfunnsspeilet 3. *Samfunnsspeilet*, 3.
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-pa-oslo-kartet>
- Statistisk_Sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Svartdal, F. (2022). Læring. In *Store norske leksikon*: Universitet i Tromsø med flere.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Universitetet_i_Bergen. (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk*. Retrieved from <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Del 2 Hvilke faktorer påvirker om ungdommer får læreplass?* Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet/laereplass/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Demokrati og medvirkning*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Individuell vurdering Udir-2-2020 God underveisvurdering*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplanverket*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>
- Utdanningsetaten, O. (2019). *Lesekartlegging 2019 Etterstad vgs*.
- Vindels, C. (2019). *Kompetanseutbytte av utplassering innen faget YFF i salg, service og sikkerhet* (MAYP4100, Issue).
- Vindels, C. (2020). *Utplassering og nye ord i salg, service og sikkerhet* (MAYP 4200, Issue).

- Vindels, C. (2022a). *Evaluering av nye ord og begreper YFF*.
<https://nettskjema.no/user/form/273043>
- Vindels, C. (2022b). *Ordliste våren 2022*. Etterstad vgs.
- Vindels, C. (2022c). *Spørreskjema føre aksjon 1*. OsloMet.
<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=250065#/>
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A., & Larsen, S. O. (1974). *Tænkning og sprog : 2 (Vol. 2)*. Reitzel.
- Vaage, S. (2000a). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Vaage, S. (Ed.). (2000b). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience : principles and practice in action-research*. Falmer Press.

Vedlegg

Vedlegg 1 Dra-en-strek våren 2022-2. Dra en strek mellom ordet og den riktige forklaringen

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Møtereferat | a) Er en avtale mellom en bedrift og et fagforbund/ fagforening (for eksempel Fellesforbundet). I denne avtalen står det hvilke <i>ytelser</i> (=goder, penger) man minimum skal ha. |
| 2. Oppsigelse(B) | b) En sammenslutning av arbeidere i samme fag, yrke eller bransje, som har gått sammen om å fremme interessene sine overfor arbeidsgiverne. I en bedrift der de ansatte er organisert kan man få rett på flere goder. |
| 3. Organisasjon (B) | c) Er den vanligste formen for skriftlig oversikt over arbeidstiden. |
| 4. Pakkseddel | d) Er gjerne valgt av medlemmer i en større eller mindre fagforening for å være ansattgruppens talsmann på arbeidsplassen. Skal <i>bistå</i> (=hjelp) medlemmene. |
| 5. Referanse (B) | e) Er en som blir kontakten av den potensielt nye arbeidsgiveren din, og dette gjøres for å finne ut om du virkelig er slik du har fremstått på CV og i intervju. |
| 6. Reiserefusjon | f) Er den <i>ordinære</i> (vanlige) måten å avslutte et arbeidsforhold på før arbeidskontrakten normalt utløper |
| 7. Tariffavtale(B) | g) Er et dokument som er <i>vedlagt</i> (=sendes sammen med) en vareforsendelse, og inneholder opplysninger om leverandør, mottaker og leveringsdato, samt spesifisering av varens betegnelse, antall, eventuelt vekt og pris. |
| 8. Tillitsvalg(B) | h) En strukturert oversikt over hendelser, inkludert tidspunkt for når de inntreffer, spesielt tidspunkt for ankomster og avganger. |
| 9. Timeliste | i) Er det skriftlige beviset på hva som er blitt sagt og bestemt på et møte. |
| 10. Timeplan | j) Er to eller flere mennesker som arbeider sammen og utfører oppgaver for å oppnå et mer eller mindre klart definert mål. |
| 11. Venteliste | k) Tilbakebetaling av reiseutgifter. |
| 12. Vikaropplegg | l) Plan som vikar får fra lærer om hvordan skal undervisning gjennomført den dagen. |
| 13. Fagforening (B) | m) Har lyst til å være i kø for søking av norskkurs eller noe kurs |

Vedlegg 2

Fyll-i- kontor og sikkerhet høsten 2021

Noen butikk er ikke åpnet når de skal være åpne. Da er det et _____ . Vekteren skriver rapport for hver hendelse. Man skriver ned det som er skjedd i en _____. Et annet nevnt på et team eller en gruppe, er en _____. Vektene som kjører eller går rundt og sjekker, er _____. Teamene har ofte kommunikasjon, ofte radiokommunikasjon eller mobilkommunikasjon, med vaktentralen. Man sier at de har _____. De kan for eksempel, be om hjelp ved farlige hendelser, be om _____. Team som slutter for dagen, er _____ og de som begynner er _____. _____ er reglene eller lover som regjering innfører for eksempel i Covid situasjonen og som gjør våre valg færre. _____ er en oversiktsrapport som vises et raskt øyeblikksbilde av alle bestillinger som er relevante på en bestemt dag. Denne rapporten viser den mest oppdaterte statusen for gjenværende ankomster og avganger for å sikre at resepsjonen er i stand til å sjekke hvilke gjester og reserverasjoner som krever handling før slutten av dagen.

Ting som beskytter mot skade, kaller vi _____. Et _____ en person som representerer arbeidstakerne i helse-, miljø- og sikkerhetsspørsmål på en arbeidsplass. _____ er et dokument med informasjon om faremomenter forbundet med et produkt, f.eks. brannfare.

Å _____ er å endre en tekst eller gi et dokument en form som passer for offentliggjørelse, f.eks. å bruke stavekontroll. Når man stiller opp stoler og bord i et møterom, da _____ man rommet til møtet.

_____ innebærer at noe er i samsvar med regler eller lignende. Med _____ menes en prosess som innebærer endring i organisasjonen. Eksempler på dette kan være omorganisering, nedbemanning, oppbemanning, outsourcing, fisjon, fusjon, flytting av arbeidsplassen etc. _____ betyr deltakelse i avgjørelser som angår ens egen situasjon, for eksempel at elever ved en skole er med på å bestemme hvordan skolesituasjonen skal være, eller at ansatte i en bedrift er med på å bestemme over arbeidssituasjonen.

Man kan presse sammen tynne lag av et materiale, å _____ er å sette plast over brosjyrer. Å _____ er å danne, etablere eller lage noe, for eksempel å starte en bedrift.

1. Omstilling	12. Laminere
2. Verneombud	13. Rigger
3. Medbestemmelse	14. Assistanse
4. Sikkerhetsdatabled	15. opprette
5. Reservation overview (B)	16. Samband
6. Avtropp	17. Årshjul
7. Overensstemmelse	18. Verneutstyr
8. Påtropp	19. Squad
9. Restriksjoner	20. Vaktjournal
10. Mobilvakter	21. Åpningsavvik
11. Redigere	

Vedlegg 3

Ordbingo, eksempel på ord som er brukt

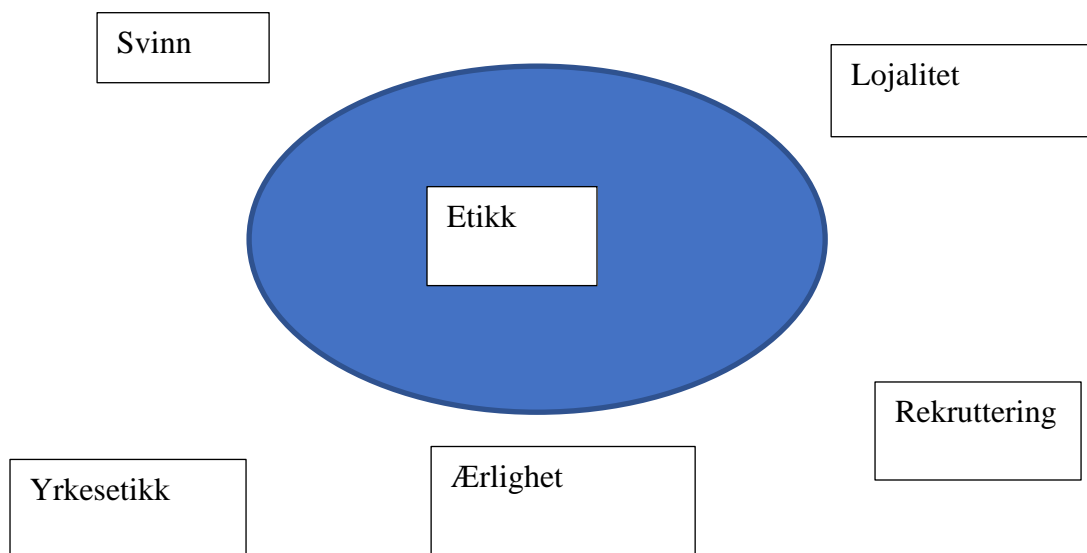
Stamgjest	Rekruttering	Poteten i bedriften
Administrasjon	Måloppnåelse	Kontorrekvisita
Kvalitetssikring	Heving	fadder

Rammeavtale (B)	makuleringsmaskin	venteliste
Egenmelding	Kostnadsfritt	Arkiv
Godtgjørelse	Timeliste	sertifisering

Vedlegg 4

Språkstøtte, muntlig og skriftlig **Tankekart**, brukt 22.4.22.

Studer tankekartet. Gjør det to og to, skriv ned setninger med sammenhengen og diskuter sammenhengen i klassen. Legg frem en sammenhengende fortelling muntlig for klassen der du prøver å bruke ordene i språkboksen. Bruk gjerne setningsstartere. Alle i gruppen må være med å fortelle.



Språkboks 1 Ord og begreper	Språkboks 2: Setningsstartere
Habilitet (B)	
Inhabil (B)	Etikk handler om...
Taushetsplikt	Når man jobber i en bedrift, må man...
Organisasjon	Når det gjelder ærlighet, så...
Organisasjonsplan	Når det gjelder yrkesetikk, så først å fremst vil jeg trekke frem...
Rekruttering	Dernest er det viktig å tenke på...
Svinn	
Personaltyveri	
Etisk handel (B)	
Retningslinjer (B)	
Attestere fakturer	
Kassedifferanse	
Avstemming av kassen	
Trussel (B)	
Kvalitetssikring	

Vedlegg 5 Fullfør leddsetningene

Hvis jeg var en tillitsvalgt,
Hvis jeg hadde satt over telefonen til rektor,
Hvis det regner i morgen,
Hvis jeg kunne få et ønske oppfylt,
Hvis jeg kunne reise hvor som helst i verden,
Hvis jeg møtte presidenten i USA,
Hvis Tyskland innfører reiserestriksjoner,
Hvis jeg kunne dra til månen,
Hvis jeg var usynlig,
Hvis jeg vinner en million på lotto,
Hvis klassen ga meg mandat,
Hvis jeg var innstilt som nummer 1,
Hvis jeg skriver et møtereferat,

Språkboks 1 Ord og begrep

Å være en millionær
Å få en ønske oppfylt
Å sette over telefonen

Språkboks 2 modale hjelpeverb (sier noe om forholdet mellom den som snakker og den som hun/han snakker til) Jeg vil spise. Jeg kan spise. Jeg skal spise. Jeg bør spise mye grønnsaker. Jeg må spise.

Ville jeg/ vi
Kunne jeg
Skulle jeg
Burde jeg
Turte jeg
Måtte jeg

2 og 2. Skriv setningen med leddet sist

Når jeg var utplassert, var jeg lojal mot utplasseringsstedet.
Å si opp selv er den vanlige måten å avslutte et arbeidsforhold på, når man er i yrkeslivet.
Da jeg søkte lærlingsstilling, hadde jeg en referanseperson.
Hvis jeg får en mulighet, skal jeg holde et foredrag om Asia-reiser.
Har man ikke peiling om en sak, aner man ikke eller vet man ikke noe om den.
Når jeg gjorde kasseoppgjøret, fikk jeg frem det registrerte salget butikken hatt i løpet av arbeidsdagen.

Vedlegg 6 Lag-en-gåte. Gåter laget og innlevert av en gruppe

Gåter om økonomi

Av: (tre kvinner i gruppen)

1. Jeg er et ord som er en plikt for alle å betale meg hver måned. Hva er jeg?
2. Jeg er en pris som kunden er villig til å betale. Hva er jeg?
3. Jeg er forskjellen mellom prisen på vare og forbruk av ressurser målt i penger. Hva er jeg?
4. Det er viktig til å lage meg for å vise økonomiske konsekvenser av de aktivitetene som vi planlegger å gjennomføre. Hva er jeg?
5. Jeg må alltid være positiv for å få lønnsomhet i bedriften. Hva er jeg?
6. Jeg er en måte å skaffe penger. Hva er jeg?
7. Jeg er en strategi for å gjøre virksomheten attraktiv, kjent og anerkjent i markedet. Hvem er jeg?
8. Jeg er en person som undersøkte hva ansatte trenger for å jobbe effektivt og gi godt resultat. Hvem er jeg?
9. Jeg er en plan som gir oversikt over fordelingen av arbeidsoppgaver, myndighet og ansvar. Hva er jeg?
10. Jeg er laget av bedriften for en kort periode for å oppnå et bestemt mål. Hva er jeg?