

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2019

Tilpasset opplæring for høyt presterende elever
på medier og kommunikasjon

- Et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på læring, didaktikk og kollegasamarbeid.

Øyvind Granborg



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

I denne masteroppgaven har lærere og elever hatt mulighet til å utforske hvordan opplæringen kan tilpasses for elever som viser talent i foto, film & TV. Det har vært spennende å reflektere over praksis, prøve ut nye metoder og evaluere erfaringer vi har gjort i fellesskap.

Jeg vil rette en stor takk til elever og kolleger som har bidratt i prosjektet og skolens ledelse som har vært lydhøre for våre innspill. Jeg vil takke mine veiledere Nina Aakernes og Eva Schwencke for gode samtaler og konstruktive innspill. Jeg vil takke medstudenter for et inspirerende læringsmiljø og fire fine år på studiet. Jeg vil takke familie og venner som har vært tålmodige med at jeg har fått mindre tid til dere.

Sammendrag:

Denne masteroppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført på utdanningsprogrammet for medier og kommunikasjon i den videregående skole 2017-2019. Problemstillingen i prosjektet er: «Hvordan tilpasse opplæringen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon?» Prosjektet har tatt utgangspunkt i elever som viser høy kompetanse i foto, film & TV allerede når de begynner på videregående skole. For å sikre læringsutbytte og progresjon har det vært nødvendig å tilpasse undervisningen også for elever som viser høy måloppnåelse i mediefag. Gjennom kollegasamarbeid har vi utviklet didaktikk for høyt presterende elever. Aksjonene har blitt gjennomført på avdelingsmøtene til medier og kommunikasjon, hvor dialog har spilt en sentral rolle.

Teorigrunnlaget fokuserer på hvordan høyt presterende elever utvikler sin kompetanse. Renzullis three-ring model of giftedness beskriver evnerik atferd ut fra samhandling mellom evner, oppgaveforpliktelse og kreativitet. Schöns teorier om det reflekterende praktikum og Wengers teorier om praksisfellesskapet blir brukt for å forstå problemstillingen inn i en yrkesfaglig kontekst. Det didaktiske utviklingsarbeidet tolkes i lys av Senges fem disipliner om den lærende organisasjon.

Prosjektet har vist at det er spesielt viktig for høyt presterende elever å kunne velge fordypning i ønsket fagområde. Det didaktiske utviklingsarbeidet har fokusert på hvordan vi kan tilrettelegge for dybdelæring og spesialisering. Et fellestrekk for høyt presterende elever i prosjektet er at de utvikler sin kompetanse i samarbeid med profesjonelle yrkesutøvere. Ved å benytte pedagogisk entreprenørskap har vi styrket samarbeidet med mediebransjen.

Summary of Master thesis in vocational pedagogy – May 2019.

Adapted education for high performing pupils at the media and communication program.

- An action research project focusing on learning, didactics and colleague collaboration.

This master thesis is an educational action research project conducted at the media and communication program upper secondary school 2017 - 2019. The research question of the project is: "How to adapt education for high-performing pupils at the media and communication program?". The project is based on pupils showing high competence in photo, film & TV when entering upper secondary school. In order to ensure learning outcomes and progression, it has been necessary to adapt education also for pupils showing high achievements in media subjects. In collaboration with colleagues, didactics for high-performing pupils have been developed. The actions have been carried out in departmental meetings for media and communication, where dialogue has played a central role.

The theoretical basis focuses on highly performing pupils developing their competence. Renzulli's three-ring model of giftedness, describes gifted behavior as an interaction between abilities, task commitment and creativity. Schön's theories according to reflective practice and Wenger's theories regarding communities of practice are used to understand the research question in a vocational context. The didactic development work is interpreted according to Senge's five disciplines of learning organizations.

The project has shown freedom of choosing specialization in desired subject area as crucial for high performing pupils. The didactic development work has focused on how we can facilitate in-depth learning and specialization. A common feature of the highly performing pupils in the project is that at they develop their competence in collaboration with professionals. The use of educational entrepreneurship has contributed to a closer link to the media industry.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Begrepsbruk og tidligere forskning i feltet.	9
1.2.1 Høyt presterende elever på yrkesfag	10
1.2.2 Dybdelæring	10
1.3 Læring i en digital tidsalder	10
1.4 Strukturelle endringer på medier og kommunikasjon	12
1.5 Problemstilling	13
1.5.1 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.5.2. Avgrensning av oppgaven	14
1.6 Forankring, godkjennelse, implementering og spredningstiltak	14
1.7 Oppbygning av masteroppgaven	15
2 Føringer i styrende dokumenter	16
2.1 Nasjonale føringer på tilpasset opplæring.....	16
2.2 Tilpasset opplæring ved vår skole	18
3. Teoretiske perspektiver	21
3.1 Perspektiver på evner og talent	21
3.1.1 Evnerik atferd	23
3.1.2 Passion for learning	26
3.1.3 Identifisering av talent	26
3.1.4 Tilpasset opplæring for evnerike elever	27
3.1.5 Talent i en yrkesfaglig kontekst	28
3.2 Perspektiver på læring	30
3.2.1 Erfaringslæring	30
3.2.2 Sosiokulturell læring.....	32
3.2.3 Hybride utdanningsprogrammer	33
3.2.4 Digital læring	34
3.3 Perspektiver på skolen som lærende organisasjon	35
3.3.1 Senges fem disipliner for lærende organisasjoner	35
3.3.2 Organisasjonsendring.....	36
4. Forskningsdesign	38
4.1 Aksjonsforskning	38
4.2 Kritikk av aksjonsforskning	41
4.3 Min aksjonsforskning	41
4.3.1 Datainnsamlingsmetoder	42
4.3.2 Tolking av data	44
4.3.3 Å forske i egen praksis.....	44
4.3.4 Forforståelse.....	45
4.4 Vitenskapssyn	47
4.5 Forskningskvalitet	48
4.5.1 Validitet	48
4.5.2 Reliabilitet	49
4.5.3 Etske refleksjoner	50
5. Presentasjon av aksjonene og empiri	52
5.1 Grovplan for aksjonene	52
5.2 Aksjon 1 – Forankring	53
5.2.1 Planlegging aksjon 1	53
5.2.2 Gjennomføring aksjon 1	54

5.2.3 Evaluering aksjon 1	55
5.3. Aksjon 2 – Identifisering	57
5.3.1 Planlegging aksjon 2	57
5.3.2 Gjennomføring aksjon 2	59
5.3.3 Evaluering aksjon 2	60
5.4 Aksjon 3 – Didaktiske diskusjoner	61
5.4.1 Planlegging aksjon 3	62
5.4.2 Gjennomføring aksjon 3	65
5.4.3 Evaluering aksjon 3	69
5.5 Empiri fra logg og kvalitative intervjuer.	70
5.5.1 Livsverdenperspektiv på læring	70
5.5.2. Empiri fra logg	71
5.6 Aksjon 4 Endringsprosesser	72
6. Drøfting	76
6.1.Hvordan høyt presterende elever tilegner seg kompetanse	77
6.1.1 Interessedrevet erfaringslæring	77
6.1.2 Digital læring	82
6.1.3 Frivillig- og formalisert praksisfellesskap	83
6.1.5 Oppsummering av læringsstrategier	86
6.1.6 Yrkespraksis på veien til generell studiekompetanse	88
6.2 Didaktikk for høyt presterende	90
6.2.1 Fordypning / spesialisering	90
6.2.2 Praksisfellesskap med profesjonelle yrkesutøvere	92
6.3 Kollegasamarbeid	95
6.3.1 Skolen som lærende organisasjon	95
6.3.2 Didaktiske diskusjoner	96
6.3.3 Identifisering	97
6.4 Avslutning	99

Litteraturliste

Vedleggsliste

Figurliste:

Figur 1. The Ingredients of Giftedness	23
Figur 2. Gagné's differentiated model of giftedness and talent	25
Figur 3. An action-reflection cycle	40
Figur 4. Oversikt over aksjoner i prosjektet	53
Figur 5. Læringsprosess for høyt presterende elever	87

1. Innledning

Denne masteroppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført på medier og kommunikasjon i videregående skole. Temaet for oppgaven er hvordan vi tilpasser opplæringen for de flinkeste elevene. Noen elever begynner i VG1 med en forkunnskap som tilsvarer høy måloppnåelse i faget de skal lære. De har satt en kurs for hva deres fremtidige yrke skal være, og ønsker at skolen skal være med å navigere i samme retning. Utfordringen er å tilpasse undervisningen slik at elevene får tilstrekkelig med utfordringer og at de beholder gnisten og lærelysten.

I dette kapittelet beskriver jeg bakgrunn for valg av tema før jeg presenterer begrepsbruk, tidligere forskning innen feltet, digital læring og strukturelle endringer på medier og kommunikasjon. Det neste er problemstillingen som utdypes med forskningsspørsmål. Forankring og spredning av prosjektet presenteres før kapittelet avsluttes med oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven kommer fra en bekymring over hva de flinkeste elevene skal sitte igjen med etter å ha deltatt i undervisningen på skolen.

På utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon i den videregående skole er det flere elever som har hatt media som lidenskapelig hobby i flere år før de begynner i VG1. De har lært seg film og foto på egenhånd, med YouTube og andre interesserte venner som viktigste læringskilder. Elevene deler ofte sine arbeider i sosiale medier og noen har startet egen YouTube-kanal hvor de legger ut egenproduserte filmer. Flere har startet egen bedrift, der de tjener penger på å lage filmer for andre. Allerede før de begynner på VG1 har elevene vist «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer» slik kompetansebegrepet er forstått innenfor læreplanverket Kunnskapsløftet. (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Høyt presterende elever som velger å studere mediefag på høyskolenivå, kan også der oppleve at de har et høyere kunnskapsnivå enn hva utdanningen legger opp til. Et eksempel

er en tidligere elev som nå går på høyskole. Han har kontaktet meg flere ganger for å høre om jeg kan hjelpe han med å finne relevant praksis i mediebransjen. Han forteller at han i perioder er fristilt fra undervisningen for å oppsøke læring på egenhånd.

Min erfaring er høyt presterende elever kan gå gjennom flere nivåer i utdanningssystemet uten å få tilstrekkelig med utfordringer. Undervisningen skal ifølge opplæringsloven tilpasses evnene og forutsetningen hos den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998 1§3). Selv om høyt presterende elever kan oppleve et manglende utbytte av undervisningen, har de ikke rett til spesialundervisning. (NOU (2016:14), 2016). Den tilpassede opplæringen må derfor skje innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Tilpasset opplæring er ifølge Utdanningsdirektoratet et virkemiddel for at alle skal oppleve et økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Min yrkesfaglige bakgrunn er som frilans TV-fotograf på riksdekkende fjernsyn. De siste ti årene har jeg undervist på medier og kommunikasjon i den videregående skolen i tillegg til å være frilanser. Kombinasjonen av å være lærer og yrkesutøver er en ønsket kombinasjon. Det har gitt elevene mulighet for praksisplasser og en tettere kontakt med bransjen.

På medier og kommunikasjon underviser jeg i det valgfrie programmet bilde. Elever som velger dette faget, pleier å fordype seg i film eller foto. Læreplanen skiller ikke mellom disse variantene av yrket. Faget bildet deles mellom to lærere. En har bakgrunn som stillbildefotograf og jeg har bakgrunn fra film & TV. At vi er to som deler faget, gir elevene en bredere lærerkompetanse. I tillegg får vi gleden av å planlegge, diskutere opplegg og vurdere oppgaver sammen. Det har gitt et større perspektiv på hvordan oppgavene kan løses.

Min bekymring er at de flinkeste elevene ikke får de utfordringene de trenger. I samtaler med faglig sterke elever har det kommet frem at de lærer lite av det de gjør på skolen. Egne prosjekter, som de driver med på fritiden, har gitt større læringsutbytte og mer motivasjon (Ito, 2010, s. 291). Det kan være utfordrende å gi slike elever et undervisningstilbud som sikrer faglig progresjon. Det resten av klassen har behov for å lære, har de flinkeste elevene lært seg selv for flere år siden.

1.2 Begrepsbruk og tidligere forskning i feltet.

Arnold Hofset skrev på slutten av 60 tallet en doktoravhandling om evnerike barn i skolen. I 1970 ga han ut bok om samme tema. (Hofset, 1970) Først på av 2000-tallet ble det mer fokus på evnerike elever i den norske skolen. Idsøe, Smedsrud og Skogen har vært bidragsytere i den nyere forskningen. (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). I 2016 kom Kunnskapsdepartementet ut med utredningen «Mer å hente» som fokuserer på bedre læring for elever med stort læringspotensial. (NOU (2016:14), 2016).

Det er mange ulike begreper som brukes om høyt presterende elever. I internasjonal forskning er det mer enn 100 ulike begreper som brukes for å beskrive elever med stort potensial for læring. Jøssendalutvalget (NOU (2016:14), 2016) har valgt å bruke begrepet «elever med stort læringspotensial».

I Danmark brukes begrepet talent for å beskrive elevgruppen. Talent knyttes til å ha særlige forutsetninger, lysten og viljen til å yte en ekstra innsats og muligheten til å bli en av de beste om potensialet stimuleres. (Hermann et al., 2011, s. 12)

Gagné (2009) fokuserer på hvordan evner kan utvikles til talenter. Evner er hos Gagné definert i en vid forstand. Evner og talenter vil slik sett være egnet til å beskrive elevgruppen.

Haight (2012) bruker begrepet vocational talent definert som: «an individual's potential or demonstrated capacity to produce achievements of notable excellence in vocational domains». (Haight, 2012 s.3). I en mediefaglig kontekst er det interessant å legge merke til «demonstrated capacity». Et mediefaglig talent vil synes i form av et produkt som har en profesjonell bransjemessig standard.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke talent og høyt presterende elever om hverandre. Begrunnelsen er dels for å få språklig variasjon, og dels fordi begge begrepene fokuserer på en demonstrert kapasitet (Haight 2012). Elever på medier og kommunikasjon deler sine arbeider i sosiale medier, slik at prestasjonen og talentet kommer til syne. Deling i sosiale medier er med på å gi status blant venner og medelever (Ito 2010, s. 291). Siden talentet så klart kommer til syne, er det naturlig å omtale elevene som talentfulle og høyt presterende.

1.2.1 Høyt presterende elever på yrkesfag

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) avdeling Kjeller ved OsloMet har yrkespedagogikk som spesialområde. For å finne forskningsartikler om høyt presterende elever, som har valgt yrkesfag, har jeg gjort søk i databasen ODA (Open Digital Archive), som inneholder forskning produsert på OsloMet. Jeg har kombinert ulike søkeord, det er vanskelig å finne forskning som gir uttrykk for at elever på yrkesfag kategoriseres som høyt presterende eller evnerike. «Høyt presterende» kommer ikke opp i noen sammenhenger hvor ordene står samlet. På søkeordet «evnerik» får jeg opp ett treff: «Evnerike barn i barnehagen» (Gardar & Winger, 2012) Dette kan tyde på at det kan være behov for mer forskning på talenter i yrkespedagogikken i Norge.

1.2.2 Dybdelæring

I arbeidet med å fornye kunnskapsløftet er dybdelæring ett av tre prioriterte områder.

Dybdelæring er i Utdanningsdirektoratet definert som: «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2019) I «Fremtidens skole» legges det vekt på å konstruere en varig forståelse: «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.» (NOU (2015:8), 2015, s. 14). Et økt fokus på dybdelæring gjør det mer aktuelt å forske på hvordan høyt presterende elever på medier og kommunikasjon utvikler kunnskap og kompetanse. Denne elevgruppen har et særlig behov for å se ting i en større sammenheng og muligheten for å få lov til å gå i dybden på ulike temaer. (Renzulli, Reis, Wallace & Eriksson, 2012).

1.3 Læring i en digital tidsalder

En viktig forutsetning for å frembringe et mediefaglig talent i tidlig alder, er den digitale tidsalderen elevene er født inn i. Denne tidsepoken kalles også for den tredje industrielle revolusjon, hvor elektronikk og informasjonsteknologi er drivere for omfattende endringer i samfunnet. (Irgens, 2017) Internett får sitt gjennomslag tidlig på 1990 tallet og sosiale medier får fotfeste tidlig på 2000 tallet (Dvergsdal, 2018).

Mange mener vi nå står overfor den fjerde industrielle revolusjon som er drevet frem av smarttelefoner, datakraft, skytjenester, massiv konnektivitet og kunstig intelligens. Fire milliarder mennesker er koblet sammen i datanettverk. Tre milliarder mennesker har smarttelefoner (Irgens, 2017)

For filmbransjen har dette ført til store endringer. Tidligere var det å lage film ensbetydende med store kostnader. Utstyret var dyrt og man måtte gå på filmskole i utlandet. Dette førte til at det var noen få utvalgte som hadde råd og mulighet til å lage film. Den norske filmskolen ble opprettet først i 1997.

På begynnelsen av 2000 tallet kom digitale kameraer som hadde høy kvalitet til en lav pris. (Canon.com, 2009) Med dette ble teknologien tilgjengelig for langt flere. Samtidig oppstår YouTube, Twitter og Facebook, som gjør det lettere å dele kunnskap med andre.

Et eksempel er fra TV-serien House fra NBCUniversal i USA. I sesongavslutningen i 2010 valgte de å filme med et forbrukerkamera de fleste kan ha råd til. TV-serien House har budsjetter til å kunne bruke hvilket utstyr de måtte ønske. Begrunnelsen for å bruke dette kameraet var muligheten for å bruke dybdeskarphet for å fremheve skuespillerne. Production director Greg Yaitanes åpnet for å stille spørsmål angående å bruke et forbrukerkamera i en profesjonell setting. (Arnesen, 2010) At de dyktigste i bransjen deler av sin kunnskap, har vært med på å sikre tilgang til god informasjon om hvordan yrket utøves.

Teknologisk utvikling har gitt unge filmskapere tilgang til høykvalitets utstyr, dette kan resultere i produksjoner med svært høy kvalitet. Nye kommunikasjonsplattformer gjør det mulig å få kontakt med de aller flinkeste yrkesutøverne i bransjen. Samlet sett har dette åpnet for å bygge en solid kompetanse før de begynner på medier og kommunikasjon. Den digitale læringen utdypes i kapittel 3.3.4.

1.4 Strukturelle endringer på medier og kommunikasjon

Fra høsten 2016 ble medier og kommunikasjon gjort om fra yrkesfag til et studieforberedende utdanningsprogram. Faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) ble erstattet med fremmedspråk, historie og religion (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette har gjort det vanskeligere å la elever ha praksis i bedrift. Tidligere hadde utdanningsprogrammet hele dager til YFF. Nå må timeplanen legges i blokker, slik at elevene kan velge mellom fremmedspråk, matematikk og valgfrie programfag. Uten faget YFF er det vanskeligere å argumentere for at opplæringen skal skje i samarbeid med lokalt næringsliv, siden dette ikke er forankret i de nye læreplanene.

Klassestørrelsen har økt fra 15 til 30 elever. Programfag med praktiske kompetansemål har også 30 elever i klassen. Det gjør det vanskeligere å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Kun valgfrie programfag har gruppestørrelse på 20 elever.

Ved vår skole er det en medieklasse på hvert av trinnene. Det gjør at vi ikke har mulighet for å tilby alle de seks valgfrie programfagene i utdanningsprogrammet: tekst, lyd, bilde, grafisk design, medieutvikling og mediespesialisering. Flere medieklasser på hvert trinn ville ført til større lærerressurs og mulighet for å tilby flere valgfrie programfag. En konsekvens av få elever ved vår skole er at vi ikke har hatt tilbud om fagene medieutvikling og mediespesialisering. For elever som er høyt presterende er det ekstra viktig å lære i dybden (NOU (2016:14), 2016; Renzulli et al., 2012). Uten faget mediespesialisering, er det vanskelig å tilrettelegge for at høyt presterende elever kan lære i dybden på ønsket fagområde. Når elevene begynner i VG3, må de bytte valgfritt programfag, som f.eks. fra bilde til lyd, siden skolen ikke har mulighet for å tilby alle de seks valgfrie programfagene. Å måtte velge en annen fordypning enn den man ønsker har vist seg å være demotiverende for elevene (Hiim, 2015, s. 140)

Empirien i aksjonsforskningen ble samlet inn i skoleårene 2017 – 2019. Dette er i perioden hvor det yrkesfaglige utdanningsprogrammet fases ut. Dette skoleåret skjer det store endringer i utdanningsprogrammet og i lærerkollegiet. Medier og kommunikasjon skal ikke forberede elevene på læretid og fagbrev, men kvalifisere elevene for studier på høyskole og universitetsnivå.

1.5 Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er:

«Hvordan tilpasse opplæringen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon?»

1.5.1 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen har jeg valgt å utdype gjennom to forskningsspørsmål:

For å vite hvordan opplæringen kan tilpasses høyt presterende elever, er det viktig å vite hvordan denne elevgruppen lærer og tilegner seg kompetanse. Tilpasset opplæring er her forstått som «et virkemiddel for at alle skal oppleve et økt læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Siden elevene viser høy kompetanse allerede før de begynner på videregående skole, er det nyttig å kjenne til hvordan denne kompetansen har oppstått. Dette leder frem til følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1

Hvordan tilegner høyt presterende elever seg kompetanse?

Prosjektet gjennomføres i tråd med verdier i pedagogisk aksjonsforskning, der vi sammen forsøker å utvikle kvaliteten på utdanningen. (Hiim, 2010, s. 48). Å utvikle didaktikk gjennom kollegasamarbeid, er en sentral del av prosessen. Didaktikk er i denne sammenheng forstått som planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læreprosesser (Hiim, 2010, s. 29). Dette leder frem til det andre forskningsspørsmålet:

Forskningsspørsmål 2

Hvordan utvikle didaktikk for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon gjennom kollegasamarbeid?

1.5.2. Avgrensning av oppgaven

I dette prosjektet velger jeg å skrive om faget bilde, som jeg underviser i. Det er høyt presterende elever også i andre fag på medier og kommunikasjon, men jeg velger å avgrense prosjektet til de elevene jeg selv underviser.

Økt gruppestørrelse er en utfordring i forhold til tilpasset opplæring. I det valgfrie programfaget bilde har gruppestørrelsen økt fra 15 til 20 elever. De fleste som underviser i valgfritt programfag opplever 20 elever som en hensiktsmessig gruppestørrelse. Siden jeg har avgrenset oppgaven til det valgfrie programfaget bilde, velger jeg ikke å ha med hvordan økt gruppestørrelse har påvirket muligheten for tilpasset opplæring.

1.6 Forankring, godkjenning, implementering og spredningstiltak

Aksjonsforskning skal bidra til lokale forbedringsprosesser og med ny kunnskap til forskersamfunnet (Schwencke, 2017, s. 359). Prosjektet kan bidra til å skape ny kunnskap og endret praksis ved vår skole. Slik sett implementeres prosjektet lokalt.

På fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) avdeling Kjeller ved OsloMet har masterstudentene i yrkespedagogikk kunnet delta i et forskningsprosjekt om relevant yrkesutdanning: Relevant Curriculum in Vocational Education and Training through Action Research and Organizational Learning (Recarol.no, 2019). I prosjektet har ca. 30 masterstudenter deltatt ved å gjennomføre aksjonsforskningsprosjekter på egen skole. Masteroppgavene inngår som en del av empirien i forskningsprosjektet om relevant yrkesutdanning. Prosjektet har blitt presentert for medstudenter i ReCarol, og en plakat (vedlegg nr. 1) som beskriver prosjektet ble presentert på forskningskonferansen 13. mars 2019. (Recarol.no, 2019).

Prosjektet er forankret i skolens ledelse og i avdelingen for medier og kommunikasjon. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

1.7 Oppbygning av masteroppgaven

I kapittel 2 redegjør jeg for styrende dokumenter som har betydning for prosjektet både nasjonalt og lokalt ved vår skole. I kapittel 3 presenteres perspektiver på evner, talent, læring og skolen som en lærende organisasjon. I kapittel 4 beskriver jeg prosjektets forskningsdesign og gjør rede for forforståelse, vitenskapssyn og forskningskvalitet. I kapittel 5 presenteres aksjonene og empirien i prosjektet. I kapittel 6 drøftes problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Føringer i styrende dokumenter

I dette kapitlet presenteres styrende dokumenter som ligger til grunn for tilpasset opplæring for høyt presterende elever. Deretter ser jeg på «tiltaksplanen for kvalitetsutvikling» som er utarbeidet lokalt på vår skole og hvordan vi har praktisert tilpasset opplæring.

2.1 Nasjonale føringer på tilpasset opplæring

Opplæringsloven paragraf 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Tilpasningen skal skje innenfor fellesskapet og det er ingen individuell rettighet. Organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, læringsmiljø og lokalt arbeid med læreplaner og vurdering er virkemidler som kan benyttes. Fellesskolen og likeverdsprinsippet brukes som argument for at alle skal ha et tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Læreplanverkets generelle del fremhever at: «Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde.....Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast...» (Utdanningsdirektoratet, 2015). At alle skal brynast og røras betyr at også de flinkeste elevene har krav på utfordringer. I Prinsipper for opplæringen, som er en del av læreplanverket Kunnskapsløftet, finner vi uttalelser om at alle skal ha mål å strekke seg mot: «Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder».

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Utdanningsdirektoratet beskriver tilpasset opplæring som et virkemiddel i undervisningen: «Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Min bekymring har vært at de flinkeste elevene ikke får de utfordringene de trenger for å ha et tilstrekkelig faglig utbytte av undervisningen. Dette har vært drivkraften til å sette i gang prosjektet. Sigmund Egil Nilsen har i en forelesning for nytilsatte lærere på Høgskolen i Oslo

og Akershus (HiOA) sagt at «Tilpasset opplæring er å forskjellsbehandle slik at alle kan bli fornøyd». Dette sitatet peker på at elevene trenger ulik tilnærming, for at alle skal kunne nå sitt læringspotensial.

For å øke muligheten for tilpasset opplæring, ble det gjennom kunnskapsløftet gitt mulighet for å omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag. En elev som trenger støtteundervisning eller ekstra utfordringer kan få omdisponert timene til å kunne fordype seg ekstra. Denne omdisponeringen er ikke en rettighet, men forutsetter en administrativ beslutning. (NOU (2016:14), 2016).

Forsert løp kan være en måte å gi tilpasset opplæring. En utfordring med dette kan være mangel på tilgjengelige skoler i distriktet. En annen utfordring er at høgskoler ikke forventer forkunnskaper i mediefag. Flere elever opplever derfor at første året på bachelor i mediefag er ren repetisjon. Forsert løp vil i så fall bety at de må inn på 2. studieår i bachelorutdanningen. I praksis har det vist seg vanskelig å få til forsert løp for elever på medier og kommunikasjon. Smedsrud (2018) kaller forsering for «Det dårligste av de beste alternativene».

Alle elever har krav på tilpasset opplæring. Spesialundervisning er for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet har ikke krav på spesialundervisning. Dette er eksplisitt uttrykt i odelstingsproposisjon nr. 46 (1997-98) i merknad til paragraf 5-1. Jøssendalutvalget, mener at dette er feil forståelse og bruk av odelstingsproposisjonen (NOU (2016:14), 2016, s. 25). Jøssendalutvalget anbefaler at opplæringsloven § 1-3 justeres, slik at den inkluderer elever med stort læringspotensial. Ordlyden på deres forslag vil lyde som dette: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt.» (NOU (2016:14), 2016, s. 27).

Regjeringen har vedtatt en ny Overordnet del av læreplanverket, som enda ikke er trådt i kraft. Overordnet del utdyper verdigrunnet i opplæringens formålsparagraf. Den er en fornyelse av læreplanverkets generelle del. Overordnet del skal beskrive verdiene vi skal ha i skolen i fremtiden. Fokuset på tilpasset opplæring videreføres i Overordnet del av

læreplanverket. Det er et moment jeg ønsker å fremheve i den nye delen av læreplanverket, dybdelæring:

«Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes. Det er skolens oppgave å gi elevene trygghet til å krysse grenser og prøve noe vanskelig.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Fokuset på å lære noe i dybden passer godt til høyt presterende elever. Denne elevgruppen viser gjerne evne til å raskere forstå begreper og lettere se sammenhenger i tillegg til at de kan tenke mer abstrakt og komplekst. (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dybdelæring skal hjelpe elevene til å utvikle forståelse sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Tilpasset opplæring ved vår skole

Tilpasset opplæring er ett av to satsningsområder ved vår skole. I dokumentet «Tiltaksplan for kvalitetsutvikling» (vedlegg nr. 2) er det fastsatt prioriterte mål og konkrete tiltak for å tilpasse opplæringen. De prioriterte målene handler om gode relasjoner mellom lærere og elever, differensiering i undervisningen og i undervisningssituasjoner. Konkrete tiltak vi har fokus på er blant annet: kartlegge elevenes behov og ønsker, ha variasjon i læringsstiler og arbeidsformer, differensiere oppgaver og gi den enkelte elev noe å strekke seg etter. Disse tiltakene og målene har blitt til gjennom en demokratisk prosess, der alle i personalet har hatt mulighet til å være med å påvirke dokumentet.

Ved avdeling medier og kommunikasjon har vi jobbet med tilpasset opplæring gjennom disse tiltakene:

- Tempodifferensiering, i form av tutorials (undervisningsfilmer).
- Nivådifferensiering, knyttet opp mot undervisning og praksis i bedrift.
- Stor kreativ frihet i utforming av medieprodukter.
- Reelle oppdrag for eksterne kunder.

Disse punktene presiseres og utdypes i aksjon 2 kapittel 5.3.

I programvareopplæringen i programmer som Photoshop, Premiere og In Design har vi mer og mer tatt i bruk tutorials på Internett. Ved bruk av opplæringsvideo kan hver enkelt elev selv bestemme tempoet for læringen. Elever som kan innholdet i videoen fra før, kan velge et annet emne de ønsker å fordype seg i.

I mediefagene har det vært vanskelig å få elevene ut i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette kombinert med at de fleste elevene har tatt påbygning til generell studiekompetanse, er noe av årsaken til at medier og kommunikasjon har blitt et studieforbereidende løp. Vår erfaring er at de flinkeste elevene, gjennom interesse og lidenskap for mediefag, kombinert med egne kontakter i bransjen, klarer å skaffe seg praksisplass. Elever har hatt praksis i et stort spenn av bedrifter som driver med avis, filmproduksjon, lydletterarbeid, grafisk produksjon og TV-produksjon. Majoriteten av elevene som har hatt opplæring i bedrift har hatt godt faglig utbytte av dette.

Når elevene skal utforme medieprodukter på skolen, er det rikelig med muligheter for å gjøre oppgaven vanskeligere. Elever som er høyt presterende i mediefag liker gjerne frie oppgaver som har få føringer på hvordan produktet skal utformes. Et eksempel her er fra en oppgave i naturfag, der elevene skulle fortelle om livets tilblivelse. Noen av elevene på medier og kommunikasjon valgte å lage en film hvor de brukte over 100 timer i AfterEffects (et program som brukes til grafisk animasjon og effekter på film). Det er mye mer

omfattende enn hva som forventes. Lidenskapen til filmproduksjon ligger som en drivkraft bak innsatsen.

Skolen får henvendelser fra eksterne om å få produsert ulike medieprodukter. Elever på skolen har også egne kunder, som ønsker bilder, filmer og plakater. Opplæringen i mediefag knyttes i flere tilfeller opp mot eksterne bedrifters behov og ønsker. Dette er med på å gjøre undervisningen relevant og virkelighetsnær.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet belyser jeg perspektiver på talent, læring og skolen som lærende organisasjon. Jeg gjør rede for historisk utvikling innen intelligensforskning, og løfter frem noen modeller som kan forklare evnerik atferd. Identifisering av talent og tilpasset opplæring for evnerike elever presenteres før jeg gjør rede for talent i en yrkesfaglig kontekst. Så ser jeg på ulike perspektiver på læring. Erfaringslæring utdypes før sosiokulturell læring settes i en mediefaglig kontekst. Prosjektbasert undervisning i hybride utdanningsprogrammer løftes frem før jeg ser på digital læring. Til slutt går jeg inn på perspektiver på skolen som en lærende organisasjon.

3.1 Perspektiver på evner og talent

For å forstå hva som ligger i begrepene intelligens, evner og talent kan det være nyttig å se hvordan synet på intelligens har utviklet seg gjennom årene. Intelligensforskningen har utviklet seg fra Alfred Binets intelligensprøve til prosessorienterte utviklingsteorier (Gagné, 2005). Kaufmann og Sternberg (2018) oppsummerer intelligensforskningen gjennom fire bølger:

Første bølge - Den domene-generelle bølgen. Her blir intelligens forstått som et generelt kjennetegn ved personer. Alfred Binet utarbeider i 1905 en intelligensbeskrivelse i form av tall på en skala. Kort oppsummert kan man si at intelligensbegrepet er forstått som noe man måler med en standardisert intelligensprøve.

Andre bølge - Den domene-spesifikke bølgen – Gardner-bølgen. Howard Gardner (1993) lanserte teorien om multiple intelligence, som i større grad beskriver intelligens som kompetanse.

Tredje bølge - Systemmodeller. Intelligens omfatter utvikling av ferdigheter, kompetanse og talent. Begavelse er et samlet system som utvikles ved at en lang rekke faktorer opererer sammen. Renzulli (2005) skiller mellom skolebegavelse og kreativ- produktiv intelligens. Skolebegavede elever er spesielt flinke til å konsumere kunnskap. Kreativ-produktiv intelligens har større fokus på å konstruere kunnskap. Det er de kreativ-produktive intelligente som er de egentlig høyt begavede i følge Renzulli (2005, s. 256).

Fjerde bølge – Utviklingsmodeller. Eksterne faktorerers betydning trekkes inn i utvikling av begavelse og talent. I tillegg til basale ferdigheter som genetikk trekkes skole og oppvekstmiljø inn i et utviklingsperspektiv. François Gagné (2005) lanserer en prosessorientert utviklingsteori for begavelse og talent kalt «Differentiated Model of Giftedness and Talent» (DMGT-modellen). Her ser man talentutvikling i samspillet mellom den naturlige begavelsen og omgivelsene. Skole ses på som en katalysator i utviklingsprosessen av talent.

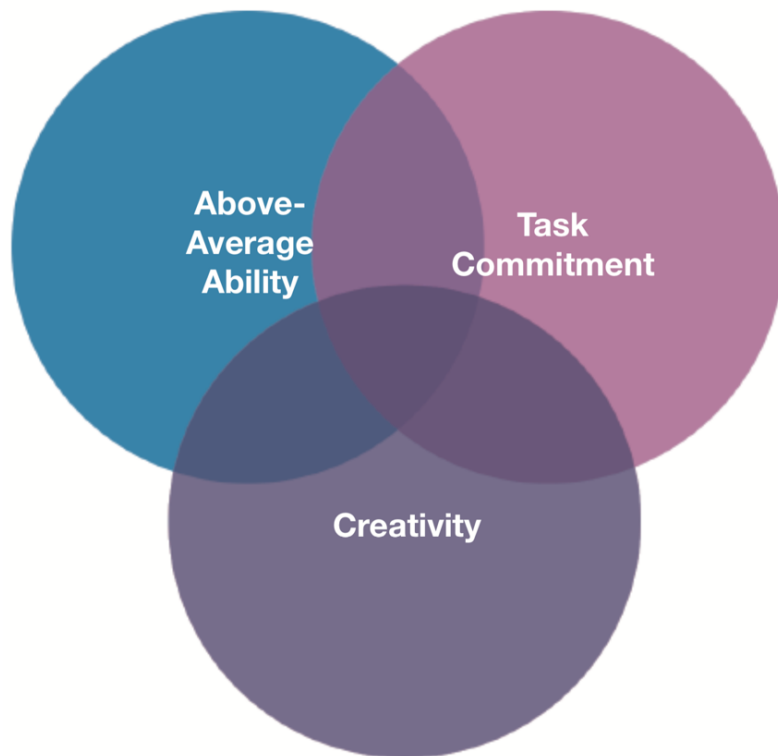
Hvis vi ser de fire utviklingstrekkene i en sammenheng har intelligensforskningen i større grad handlet om:

- Å identifisere og utvikle talent
- Å finne eksterne faktorer og deres betydning for utvikling av begavelse og talent. (Nissen, Keyed, Baltzer & Skogen, 2011, s. 33).

Tilpasset opplæring for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon vil i lys av dette handle om å identifisere og utvikle talent. Eksterne faktorer vil kunne tolkes som praksisfellesskap med profesjonelle yrkesutøvere og YouTube som læringskilde.

3.1.1 Evnerik atferd

Renzulli (2011) mente det var nødvendig å redefinere begrepet evnerik, hvor en ny definisjon inneholder de tre elementene: above average ability, task commitment and creativity.



Figur 1. The Ingredients of Giftedness (Renzulli, 2011, s. 83).

Modellen three-ring model of giftedness, kan forklare hvordan evner, oppgaveforpliktelse og kreativitet henger sammen. (Renzulli, 2005). Evnerik forstått som «gifted behavior» eller «creative productivity» er avhengig av samhandling mellom de tre domeneene. I følge Renzulli vil «no single cluster make giftedness» (Renzulli, 2011, s. 83). Du vil med andre ord ikke frembringe evnerik atferd om det ikke er et samspill mellom de tre domeneene.

Over gjennomsnittlige evner kan i mediebransjen handle om visuell hukommelse. Jeg jobber med en billedregissør som har en spesiell evne til å huske bilder. På intense dager med høyt arbeidstrykk kan han si «husker du bildet du tok for fem år siden i finalen på det og det programmet». I en TV-sending er det flere hundre bilder som er beskrevet, som regissøren

skal formidle til crewet. En sang på 3 minutter kan ha 20-30 bilder. Min kollega har en over gjennomsnittlig evne til å kunne memorere bilder.

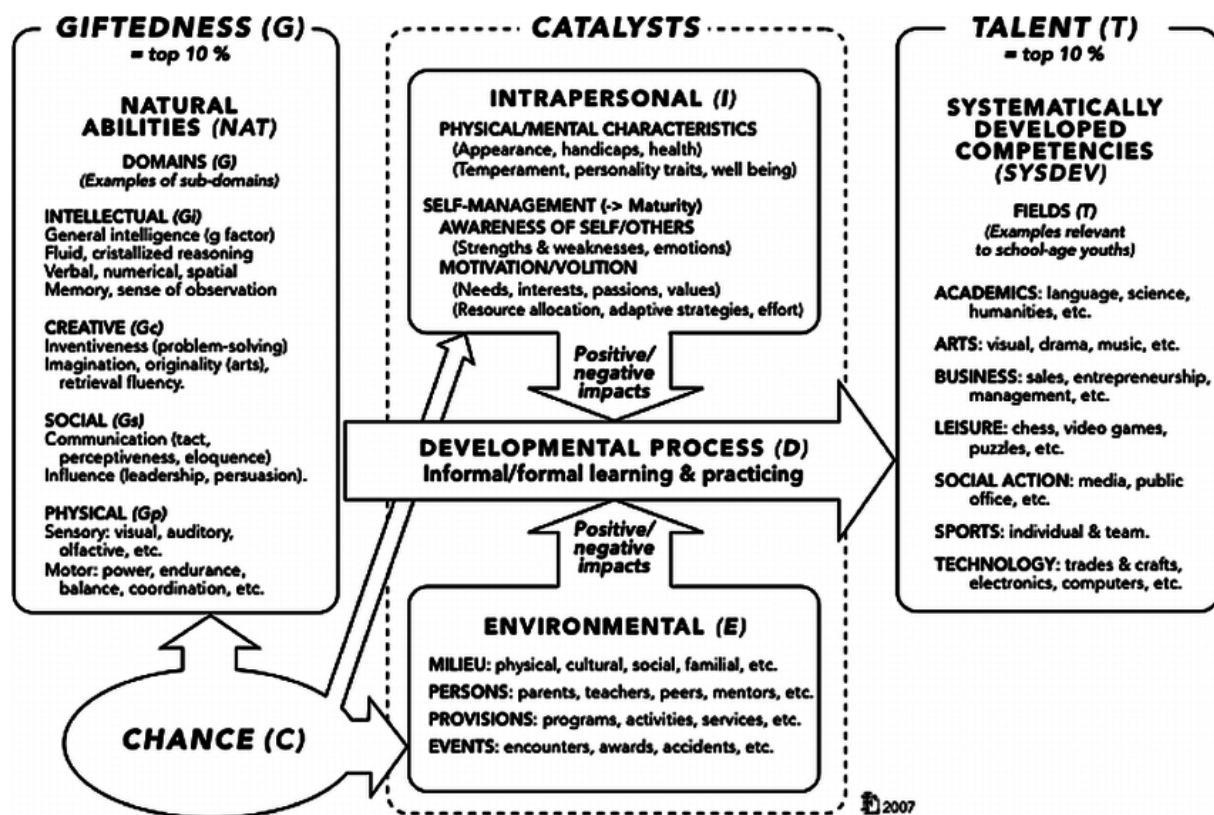
Oppgaveforpliktelse beskriver viljen til å gi seg hen til en aktivitet. For noen år tilbake hadde jeg en kameraassistent. Han fortalte at han hadde brukt fem timer hver dag på å lære seg After Effects, et program hvor du kan lage visuelle effekter på film. Vedkommende hadde i utgangspunktet et talent for visuell kommunikasjon som utvikles gjennom timelang, daglig innsats bak datamaskinen. Han er i dag en etterspurt blogger som har vært i USA for å hjelpe en stjerne i Hollywood med hans blogg.

Kreativitet vektlegges av flere intelligensforskere (Renzulli, 2005; Sternberg, 2001). For idéer som har ført til samfunnsmessige forandringer, har som regel kreativitet spilt en viktig rolle. (Renzulli, 2005, s. 254). Evnen til å tenke utenfor boksen og å sette til side etablerte konvensjoner knyttes til kreativitet. (Renzulli, 2005, s. 266). Flere av yrkene i mediebransjen kalles for kreative yrker. Kreativitet faller derfor naturlig inn som en del av det å utvikle kompetanse i mediebransjen.

Evnerik atferd utvikles i et samspill mellom disse tre clusterne: evner over gjennomsnittet, oppgaveforpliktelse og kreativitet. I følge Renzulli er hovedutfordringen for de som jobber i skolen å tilrettelegge for at potensial kan utvikles til prestasjon.

Sternberg bruker begrepet suksessfull intelligens. Han definerer suksessfull intelligens som: «The ability to achieve success in life, according to one's personal standards, within one's sociocultural context.» (Sternberg & Salovey, 1999, s. 297). Han hevder at standardiserte intelligenstester er ufullstendige og at suksessfull intelligens vil være gyldig på laboratoriet, i skolen og i arbeidslivet. Suksessfull intelligens gjenspeiles i analytiske, kreative og praktiske ferdigheter. Han har gjort undersøkelser på flere kontinenter og gjort funn som viser at noe som vektlegges i en kultur, kan være mindre viktig i en annen kultur. De som har laget konvensjonelle intelligenstester har vektlagt ferdigheter som finnes i det vestlige skolesystemet. Talentfulle musikere, idrettsutøvere og artister vil i noen sammenhenger nedprioritere akademiske ferdigheter for å kunne bli «world-class experts». (Sternberg, 2001, s. 167)

Gagnés modell «The Differentiated Model of Giftedness and Talent» (2009 s. 157) (DMGT-modellen) forklarer hvordan evner kan utvikles til talent.



Figur 2. Gagné's differentiated model of giftedness and talent. (Gagné, 2009, s.157)

I modellen er det fem faktorer som beskriver utviklingen fra evner til talent. Evner beskrives som naturlige ferdigheter. Disse utvikles gjennom intrapersonelle- og omgivelseskatalysatorer. Skole er i følge Gagné definert som en katalysator i utviklingsprosessen. Talent er en systematisk utviklet kompetanse. I senere år har faktoren «chance» blitt lagt til. Dette beskriver muligheten for å bli født inn i en bestemt familie, eller muligheten for å havne på en skole hvor talentet utvikles. Ifølge modellen er talent et resultat av «well above average natural abilities» (Gagné, 2000, s. 2). Du kan ikke bli et talent uten å ha naturlige ferdigheter. Jo forttere læreprosessen foregår, jo større er de naturlige ferdighetene. Venner og kollegaer er omgivelseskatalysatorer. Disse kan ha stor påvirkning på prosessen med å utvikle et talent. (Gagné, 2000)

3.1.2 Passion for learning

Evnerik atferd knyttes ofte til interesser: «Interests is the key to everything in gifted behaviour» (Renzulli, 2016, 6´30´´). Utgangspunktet for læring er interesser som skaper motivasjon for å forplikte seg til en oppgave. Kameraassistenten som brukte fem timer hver dag på programmet After Effects, vitner om en sterk interesse for visuelle effekter.

Coleman & Guo (2013) la merke til at passion for Learning (PFL) ble mye brukt i sammenhenger hvor evnerike treffes. Lidenskap brukes i sammenheng med læring for å understreke at fenomenet handler om å utvikle seg selv. Lidenskap er i denne sammenheng ikke en generell tilstand, men domenespesifikk. Lidenskapen har vart over en viss tid for at det skal kunne klassifiseres som passion for learning. For Coleman & Guo innebar dette at interessen skulle ha vært til stede i mer enn ett år.

Knud Illeris beskriver læringens tre dimensjoner gjennom kognitive- psykodynamiske- og samfunnsmessige prosesser. Den psykodynamiske prosess involverer psykisk energi, formidlet via følelser, holdninger og motivasjon som kan virke mobiliserende og påvirke læring. (Illeris, 2000, s. 18).

Den psykodynamiske prosess (Illeris, 2000) og passion for learning (Coleman & Guo, 2013) har flere fellestrekk. I begge tilfeller er interessen en vesentlig side ved læringen. Når Coleman & Guo bruker lidenskap for å beskrive læringen, vitner dette om ekstra stor interesse. Informantene forteller om at barna blir så fokusert at de ikke svarer når de blir spurt om noe. Foreldrene forstår heller ikke hvor barna får alle ideene sine fra (Coleman & Guo, 2013, s. 168). En slik hengivenhet til aktiviteten ligner det Csikszentmihalyi (2014) kaller flytsonen.

3.1.3 Identifisering av talent

Idsøe (2014) har pekt på at mange lærere synes det er vanskelig å vite hvilke elever som har stort læringspotensial. Hvis opplæringen skal tilpasses, også for høyt presterende elever, er det viktig å finne ut hvem disse er. Derfor kan det være nyttig å lage verktøy som kan hjelpe med å identifisere disse elevene.

Ifølge Belle Wallace (1983) er et av de viktigste parametere i forbindelse med identifisering av evnerike elever, de materialer og arbeidsredskaper som elevene bruker i undervisningen. (gjengitt i Nissen et al., 2011, s. 118). På medier og kommunikasjon vil dette innebære at elevene har med seg kamera, mikrofoner, lys og stativ på skolen. Slike verktøy viser elevenes interesser og at de bruker egne penger og fritid på mediefag. Deling av filmer i sosiale medier vil også si noe om elevenes kompetanse. Å være observant på slike synlige kjennetegn blir en viktig del av identifiseringsarbeidet.

3.1.4 Tilpasset opplæring for evnerike elever

Å sørge for at høyt presterende elever får et relevant og meningsfullt læringsutbytte av tiden som brukes på skolen, kan være utfordrende. Joseph S. Renzulli mener at talentutviklingen må ta utgangspunkt i en endret faglig og didaktisk tilnærming i undervisningen av de dyktigste elevene. Han bruker begreper som berikelse av curriculum og curriculumakselerasjon (Renzulli, Smith & Reis, 1982). Han skiller mellom deduktiv og induktiv læring. I deduktiv læring skal eleven lære seg et bestemt pensum. Kjernen i induktiv læring er at det stilles krav til metakognisjon og refleksjon hos eleven om hvordan læringen mest hensiktsmessig skal skje. Induktiv læring er kjennetegnet ved at elevene arbeider med oppgaven ut fra personlig interesse, at elevene arbeider undersøkende eller kreativt med oppgaven og at oppgaven skal skape et betydningsfullt produkt. (Hermann et al., 2011, s. 17). For faget bilde betyr det at når vi har sett at elevene kan lyssette, filme og redigere, er de klare for å gå løs på mer krevende oppgaver, hvor de kan bruke disse teknikkene til å fortelle historier. Å jobbe med selvstendige prosjekter i samarbeid med eksterne kunder er et eksempel på curriculum compacting i mediefag. Når elevene jobber induktivt, vil de i større grad ta ansvar for egen læring.

At evnerike elever opplever stigmatisering, er et kjent fenomen i forskningslitteraturen (Coleman, Micko & Cross, 2015; Nissen et al., 2011). Dette fenomenet kan settes i sammenheng med at noen elever underyter, for ikke å skille seg ut fra resten av klassen (Damsgaard & Opsahl, 2016). Stigma oppstår når nedsettende stereotyper brukes om individer som har egenskaper som avviker fra normen. Stigma brukes om personer som oppleves som atypisk og ikke som de andre. (Coleman et al., 2015, s. 363).

Damsgaard & Opsahl (2016) har sett på hvordan evnerike elever kan oppleve å bli stigmatisert. Elever forteller om at det straffer seg å være smart. De faller utenom sosialt og kan oppleve å måtte sitte alene på biblioteket for å jobbe. En av elevene i studien forteller at det var mye bedre å være litt dum – mye bedre å være gjennomsnittlig. «Det smarteste var å ikke være smart»

Smedsrud (2018) kaller forsering for det dårligste av de beste alternativene. Han peker på at eleven er avhengig av at den møter en mer kompetent lærer i den klassen den forserer til, noe man ikke har garanti for. En annen utfordring er at forsering forveksles med større volum av læringsaktiviteter, eller repetisjon. Dette kan oppleves som ren straff for noen av elevene. I mediefag kan forsering by på flere utfordringer. Flere høyskoler som tilbyr utdanning i mediefag, forventer ikke at studentene har fagspesifikke forkunnskaper ved opptak. Det betyr at mange elever fra medier og kommunikasjon opplever det første året i en bachelor-grad som ren repetisjon. En annen utfordring er at høyskole og universitet ikke nødvendigvis ligger i en geografisk avstand, som gjør det mulig å la elevene ta fag på et høyere nivå.

3.1.5 Talent i en yrkesfaglig kontekst

Talent er i følge Gagné systematisk utviklet kompetanse (Gagné, 2009). I en yrkesfaglig kontekst vil talent gjøre seg til kjenne som kompetanse innenfor et yrkesfaglig domene. Et mediefaglig talent vil synes i form av et produkt som har en profesjonell bransjemessig standard. I faget bilde vil det konkrete uttrykket være film eller fotografier.

Haight (2012) definerer vocational talent som: «an individual's potential or demonstrated capacity to produce achievements of notable excellence in vocational domains». (Haight, 2012, s.3). I en mediefaglig kontekst er det interessant å legge merke til demonstrated capacity. Talentet blir synlig gjennom produkter som elevene lager. I noen tilfeller stopper dessverre karakterskalaen på 6.

Dreyfus og Dreyfus har laget en modell som viser utviklingen fra novise til ekspert. Utviklingen foregår i fem trinn: 1. Novise, 2. Avansert begyner, 3. Kompetent, 4. Profesjonell og 5. Ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 50).

Ut fra modellen til, vil jeg hevde at høyt presterende elever på medier og kommunikasjon er på nivåene kompetent og / eller profesjonell når de begynner på videregående skole. De kan filme og redigere, og de deler sine arbeider i sosiale medier. Ekspertkompetanse kan det ta flere år å utvikle.

Eksempler på ekspertkompetanse er fotografer som filmer sport. I tillegg til å kjenne navn på alle spillerne, vet de hvilke spillere som skyter med høyre eller venstre bein, og de vet hvilke finter spillerne pleier å gjøre mot andre spillere. Fotografer som filmer hopp, forteller at de som er på «svevkameraet», kameraet som ligger på nærbilde av hopperen når han / hun svever i lufta, hører på lyden når hopperen kommer, slik at de kan komponere riktig bilde. Ved å bruke hørselen som referanse, vet fotografen når hopperen «dukker opp» i nærbildet. Å holde bildet i fokus gjennom hele svevet er også en ferdighet som krever mye trening.

«Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene.» (Nilsen & Haaland, 2008, s. 9).

For å beholde en kompetanse på ekspertnivå, er det viktig med jevnlig praksis. Når man utøver et yrke til daglig, er det lett å glemme den rutinen man har. Før jobbet jeg mye med reportasjefoto. Da visste jeg hvor alle knappene på kameraet var og kunne gjøre innstillinger uten å se på kameraet. Nå har jeg jobbet i studio de siste årene. Da bruker jeg annet type utstyr. Hvis jeg skulle gjort reportasjefoto i dag, ville jeg følt meg rusten, og jeg måtte tenke over hva jeg skulle gjøre i de ulike situasjonene. Skal en kompetanse vedlikeholdes, er det nødvendig med jevnlig praksis: «Practice is required for maintaining know-how. It can be lost thorough inactivity.» (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 17).

3.2 Perspektiver på læring

I dette kapittelet løfter jeg frem noen perspektiver på læring som er aktuelle for mediefag i en yrkesfaglig kontekst. Erfaringslæring utdypes før jeg presenterer sosiokulturell læring og prosjektundervisning i hybride utdanningsprogrammer. Til slutt presenterer jeg betydningen av digital læring.

3.2.1 Erfaringslæring

Erfaringslæring har en sentral plass i yrkes- og profesjonsrelatert utdanning. Et pragmatisk perspektiv vektlegger at elevene lærer gjennom å involvere seg og delta i realistiske situasjoner (Hiim, 2015, s. 138). Opplevelser og erfaringer kan omsettes til refleksjoner og teorier, på lik linje med at teorier kan omsettes til praktiske handlinger. (Inglar, 2015). Erfaringslæring i denne sammenheng vil jeg tolke inn i en TV-faglig kontekst.

Refleksjon i handling er viktig for å utvikle kompetanse. "Når nogen reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng. Han eller hun er ikke længre afhængig af den etablerede teoris og tekniks kategorier, men konstruerer ny teori til det unikke tilfælde". (Schön, 2001, s. 67).

På TV-sendinger, er det vanlig at regissør, script, billedmikser og fotografer ser gjennom generalprøven før sendingen begynner. På «gjennomsynet» er det stort sett musikkproduksjonen man ser på, siden dette er mest komplisert. At man ser på generalprøven, blir en felles refleksjon over handling. Der kan man diskutere løsninger som kan forbedre TV-sendingen. Utsnitt på enkeltbilder diskuteres, klipperytme og hvordan man kan unngå å få andre fotografer i bildet. Det enkelte program blir bedre av en slik refleksjon, i tillegg er det med på å bygge kompetansen til alle på teamet.

Refleksjon over handling, kan føre til at man utvikler teori til det unike tilfellet (Schön, 2001, s. 67). For noen år siden eksperimenterte vi som jobber med TV-kran med noen nye kamerakjøringer. På en kran er det vanlig å bruke vidvinkel for å få med mye lys og scenografi i bildene. Det nye vi lekte oss med på en av musikkprøvene, var å ha en kamerabevegelse langt ute i TV-studioet med telelinse. Da blir bildene «flatere» og artistene blir pakket tettere sammen med lys og scenografi. Regissøren som satt i TV-bussen likte

bildet og forstod hvordan vi laget bildet. Han kalte kamerakjøringen umiddelbart for telesurf. Et ord som er satt sammen av tele (for telelinse) og surf (en type rolig kamerabevegelse). Hvis regissøren i dag sier at han ønsker en telesurf, vet vi hvordan vi skal ta et slikt bilde og hvordan det kommer til å se ut. Felles refleksjon over handling, har skapt nye begreper som forteller hvordan et bilde skal være. I en TV-sending er det viktig at man kan gi hurtige kommandoer, siden det er mange beskjeder som skal formidles. Telesurf er et enkelt ord som forklarer en større handling.

Dewey fremhever praksisfeltet for at teorien skal få mening og innhold:

An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance. An experience, a very humble experience is capable of generating and carrying any amount of theory (or intellectual content), but a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory. (Dewey, 1916, s. 75).

Eksemplet med historien om hvordan «telesurf» ble en beskrivelse av et bilde, viser at teorien er knyttet tett opp til praksisfeltet. Generelle beskrivelser av kamerabevegelser kan fungere som teori innenfor medieproduksjon. Knyttet opp til det konkrete tilfellet, er det lettere å forstå hvilken hensikt bildet telesurf får i en TV-sending.

Schön kaller den kunnskapen kompetente praktikere bruker for praksisepistemologi. (2001, s. 10). Wenger hevder at praksis i fellesskap med andre yrkesutøvere gir mer effektiv læring, siden det fører til bedre erkjennelse:

«Educational process based (like apprenticeship) on actual participation are effective in fostering learning not just because they are better pedagogical ideas, but more fundamentally because they are “epistemological correct,” so to speak. There is a match between knowing and learning, between the nature of competence and the process by which is acquired, shared and extended.» (Wenger, 1998, s. 102).

Gjennom praksisfellesskapet får den som lærer en link mellom hva man skal lære og den praktiske nytten av kompetansen. Læringen er knyttet til kontekst og får sin mening der. Å lære bort begreper som telesurf i skolen, ville vært vanskelig for elever å forstå. I en

yrkeskontekst der man kan vise den konkrete effekten av telelinsen gir en flatere og mer tett pakket kamerakjøring, gir begrepet mening. Dette bekreftes av Leave & Wenger som ser læring som et integrert og ufravikelig aspekt av sosial praksis (1991, s. 31).

Wenger har studert hva praksisfellesskaper har å si for læring. Han setter praksis i sammenheng med identitet, hvordan deltakelse i et praksisfellesskap kan forme oss som personer: «Membership in a community of practice translates into an identity as a form of competence.» (Wenger, 1998, s. 154). «Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity» (Wenger 1998 s. 215) Han bygger sine teorier på at læring er et fundamentalt sosialt fenomen, som gjenspeiler mennesket som et sosialt vesen som er i stand til å forstå. (Wenger, 1998, s.3)

3.2.2 Sosiokulturell læring

Vygotsky introduserte i 1962 konseptet med den proksimale utviklingszone. Han var kritisk til den psykomtribaserte testingen i russiske skoler. Den tradisjonelle testingen gjenspeilet det nåværende nivået til elevene, mens den proksimale sonen fokuserer på potensialet for læringen. (Fani & Ghaemi, 2011, s. 1550). Den proksimale utviklingssonen definerer Vygotsky som: «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.» (Vygotskij, 1978, s. 86). Han skiller mellom hva eleven kan få til på egenhånd og hva som er mulig under veiledning av andre. Tolket inn i en mediefaglig kontekst definerer jeg YouTube, praksisfellesskap med profesjonelle yrkesutøvere og lærerens veiledning som en del av den proksimale utviklingssonen. Disse faktorene er med på å forme et større talent enn hva eleven kan få til på egenhånd. Sett i lys av Gagnés DMGT modell (2009) hvor skolen er en katalysator i prosessen med å utvikle talent, vil læreren kunne være med på å skape en proksimal sone for elevens utvikling. I tilfellet med høyt presterende elever har skolen vært med på å tilrettelegge for refleksjon over praksis. I et praksisfellesskap vil krav om effektivitet og produktivitet kunne gå på bekostning av læring og refleksjon. Skolens bidrag i en proksimal utviklingsprosess kan være å gi rom for refleksjon, slik at erfaringer kan settes i

system og utvikles til kunnskap. Læring er i følge Kolb den prosess hvor erfaring omdannes til erkjennelse (Kolb, 1984, s. 296). I slike prosesser kan skolen spille en rolle.

3.2.3 Hybride utdanningsprogrammer

Medier og kommunikasjon har blitt kalt for et hybrid utdanningsprogram (Amdam, 2016). Det har stått mellom en yrkesfaglig og en akademisk tradisjon. Lærere med akademisk bakgrunn har savnet akademisk forankring, mens lærere med yrkesbakgrunn har savnet yrkesforankring. (Amdam, 2016). Da utdanningsprogrammet var et yrkesfag kvalifiserte det for fagbrevene fotograf og mediegrafiker. Det var liten rekrutering til læreplasser og mange tok påbygning til generell studiekompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2013). En grunn til liten rekruttering i film og TV-bransjen er at NRK og TV2 har valgt å ikke ta inn lærlinger. I bransjen er det mange enkeltmannsforetak som er for små til å kunne ta inn lærlinger (Ryssevick, Dahle, Høgestøl & Myhrvold-Hanssen, 2014). At få elever endte opp med fagbrev, var en av begrunnelsene for å gjøre medier og kommunikasjon om til et studieforbereende utdanningsprogram. (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Etter at medier og kommunikasjon har blitt et studieforbereende utdanningsprogram, er det fortsatt mulig å ta fagbrev som mediegrafiker. Enkelte opplæringscentre har fått lov til å godkjenne lære kandidater som har fulgt det studieforbereende utdanningsprogrammet. Timeantall i mediefag og en skjønnsmessig vurdering opp mot kompetansemål skal ligge til grunn for vurderingen. En slik godkjenning er med på å opprettholde inntrykket av medier og kommunikasjon som en hybrid praksis og en bekreftelse på at utdanningsprogrammet fortsatt har yrkesfaglig forankring.

Ut fra et perspektiv på læring, vil hybrid praksis påvirke hvilke prosjekter som vektlegges i skolen. Prosjekter som skal ligne på reelle yrkes situasjoner brukes for å gjøre utdanningen yrkesrettet. (Axelsson & Thunqvist, 2012) En slik praksis kan i følge Aakernes (2018) tette gapet mellom skole og arbeidsliv og sikre en bedre koherens mellom elevens læring og bransjens behov for kompetanse.

3.2.4 Digital læring

Elever på videregående skole er født inn i en digital tidsalder som også kalles den tredje industrielle revolusjon. (Irgens, 2017). Dette har påvirket elevenes muligheter for læring, der YouTube har hatt en særstilling.

Nettstedet YouTube ble opprettet 14. februar 2005, og har utviklet seg til å bli en viktig ressurs der mange deler filmer, blant annet tutorials (undervisningsfilmer) om alle mulige temaer. Nettstedet har blitt verdens nest største søkemotor og er kjøpt opp av selskapet Google, verdens største søkemotor.

YouTube kombinert med sosiale medier og delingskultur, har gitt betydelige ressurser til elevenes læring. Mizuko Ito har sett på «every day media production» og hvordan dette kan gi seg utslag i form av «highly active forms of learning». (Ito, 2010, s. 291). Hun deler opp unge digitale brukere opp i tre ulike grupperinger: Hanging out, Messing around and Geeking out, hvor Geeking out brukes som en beskrivelse for deltakelse i media og teknologi. Med begrepet ønsker de å gi oppmerksomhet til kontinuerlig, sofistikert interaksjon og bruk av nye medier Ito (2010). Høyt presterende elever på medier og kommunikasjon går inn under kategorien geeking out, siden de har en sofistikert bruk av sosiale medier.

David Buckingham beskriver en «digital divide between in-school and out-of school use». (Buckingham, 2007, s. 111). Ungdommer har en avansert bruk av digitale hjelpemidler, som skolen i liten grad klarer å integrere. Den digitale læringen kan oppdateres i et mye høyere tempo enn hva tradisjonelle læremidler har mulighet for. Læreboken elevene har i faget bilde er fra 2007, som er en historiebok i et teknologisk perspektiv.

Tilgangen til profesjonelle yrkesutøvere som blogger om sin praksis slik eksemplet fra TV-Serien House viser (kapittel 1.3), har sikret kompetanse som langt overgår lærere i skolen. Den digitale læringen har ført til at elevene er avanserte til profesjonelle utøvere (Dreyfus & Dreyfus, 1986) når de begynner på skolen.

3.3 Perspektiver på skolen som lærende organisasjon

Pedagogisk aksjonsforskning har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning og skape kunnskap om hvordan utviklingsprosesser i skolen kan foregå. Et hovedaspekt er å legge til rette for demokratiske samarbeidsstrukturer og samarbeidsprosesser. I slike prosesser er det nødvendig å endre organisasjonsstrukturer. «Pedagogisk aksjonsforskning kan i stor grad anses som en form for organisasjonsutvikling som foregår nedenfra i organisasjonen og oppover. (Hiim, 2010, s. 83). Ut fra et didaktisk perspektiv er organisasjonsutvikling en læreprosess. Pedagogisk aksjonsforskning har mange fellestrekk med en lærende organisasjon.

3.3.1 Senges fem disipliner for lærende organisasjoner

En lærende organisasjon er ifølge Senge «en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid (Senge, 1999, s. 19). Det er en organisasjon der mennesker oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den. Gjennom gruppelæring kan mennesker søke å forstå et større bilde som finnes utenfor enkeltmenneskers perspektiv. Siden forretningsvirksomhet blir mer komplisert og dynamisk, må arbeidet bli mer lærende. Det er ikke nok at det bare er en person i organisasjonen som lærer. (Senge, 1991, s. 9).

Senge beskriver den lærende organisasjon gjennom fem disipliner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestring handler om å utdype sin personlige visjon, og er ifølge Senge en hjørnestein i den lærende organisasjon. «En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer» (Senge, 1991, s. 13)

Mentale modeller handler om hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Inngrodde antagelser og tankebilder kan påvirke vårt handlingsmønster. Ved å snu speilet innover kan vi oppdage våre indre bilder av verden og gjøre noe med dem.

Å skape en felles visjon skjer gjennom å skape felles bilder av fremtiden som former innsatsvilje og deltakelse.

Gruppelæring kan skje gjennom dialog: «For de gamle grekerne betydde dia-logos at tanker og ideer skulle få flyte fritt i gruppen, slik at den kunne oppnå innsikt som medlemmene ikke kunne finne frem til hver for seg.» (Senge, 1991, s. 16)

Systemtenkning peker på sammenhengen mellom disiplinene: «Uten systemmessig orientering har ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre.» (Senge, 1991, s. 18). Gjennom systemtenkning kan man se hvordan de «usynlige trådene» i systemet er bundet sammen. (Senge, 1991, s. 13.) Systemtenkning gjør at organisasjonen kan gå i retning av meningsfylte endringer. (Senge, 1990, s. 17). De fem disiplinene kan oppsummeres med det greske ordet «metanoia», som betyr en mental forandring eller endret tankesett. (Senge, 1991)

3.3.2 Organisasjonsendring

Ved omleggingen av medier og kommunikasjon til et studieforbereende utdanningsprogram har det skjedd vesentlige endringer i organisasjonen som har skapt et behov for endringsledelse. Organisasjonsendring er ifølge Hennestad, Revang og Strønen (2012, s. 82) «implementering av nye ideer, ideer for en ny og ønsket organisasjonsvirkelighet. Enten fordi omgivelsene og endringer der tvinger oss til det, eller fordi vi ser muligheter for en bedre fremtid.

Ved organisasjonsendring realiseres en ny organisasjonsvirkelighet. Det innebærer nytenking og nye handlinger og strukturelle endringer av de systemer vi omgir oss med. «En virksomhet står overfor et behov for endringsledelse først når den av ulike årsaker har ønsket om en fremtidig situasjon som atskiller seg fra nåsituasjonen.» (Hannestad, Revang & Strønen, 2012, s.139)

Instrumentell endringsledelse innebærer «samskaping» av ny kollektiv praksis. «Utfordringen for instrumentell endringsledelse er slik sett på mange måter paradoksalt: En skal lede folk til selv å skape sin organisasjonsvirkelighet, som igjen for en stor del består av at de ansattes egen felles forståelse, samspill og samspillkontekst» (Hannestad, Revang & Strønen, 2012, s.237). Det didaktiske kollegasamarbeidet i prosjektet kjennetegnes ved at vi sammen er med på å utforme en ny kollektiv praksis.

Pedagogisk aksjonsforskning, lærende organisasjoner og instrumentell endringsledelse har flere fellestrekk for organisasjoner i endringsprosesser. Et felles kjennetegn er at endringsprosessene kan gå nedenfra og oppover i organisasjonen.

4. Forskningsdesign

I dette kapitlet gjør jeg reder for prosjektets forskningsdesign. Først presenterer jeg aksjonsforskning som fremgangsmåte, før jeg ser på utfordringer med aksjonsforskning. Så beskriver jeg hvilke datainnsamlingsmetoder jeg har brukt og hvordan jeg har tolket data. Jeg utdyper perspektiver på det å forske i egen praksis før jeg viser forforståelsen i prosjektet. Til slutt presenterer jeg vitenskapssynet og refleksjoner om forskningskvalitet.

4.1 Aksjonsforskning

I dette prosjektet har jeg valgt aksjonsforskning som fremgangsmåte. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å involvere alle på avdeling medier og kommunikasjon. Vi har sammen prøvd å finne ut hvordan vi kan tilpasse opplæringen for høyt presterende elever. På avdelingen har vi brukt tid på å undersøke vår egen praksis, og vi har prøvd å utvikle denne til beste for våre elever. Selv om jeg har vært en pådriver i prosjektet, har hele avdelingen vært med på å diskutere hvordan vi mener didaktikk best kan praktiseres.

Aksjonsforskere kan kalles for «insider researches», hvor de selv er en del av konteksten som skal utforskes. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 19). Forskningen handler om utfordringer knyttet til eget praksisfelt og hvordan disse kan utvikles og forbedres. Når forskeren studerer fenomener fra innsiden, og selv er en del av feltet det forskes på, er det ikke mulig å få en objektiv distanse til forskningsfeltet.

Teoriene som utvikles i aksjonsforskning omtales som professional learning eller living theories of practice (McNiff & Whitehead, 2011, s. 15). I aksjonsforskning er praksisfeltet utgangspunktet for teorien som utvikles. Forskningen knyttes opp mot konkrete utfordringer i hverdagen som man ønsker å finne løsninger på. Levin sier at aksjonsforskning i sin natur er kontekstbundet. (Levin, 2017, s. 35).

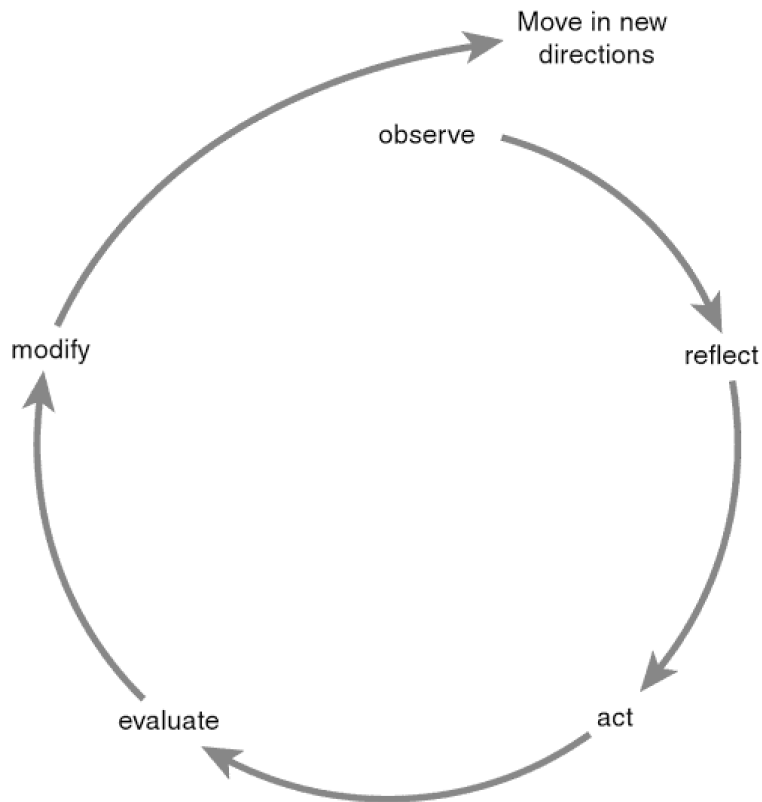
Schön har fokus på hvordan kunnskap kan utvikles gjennom refleksjon over handling. Han har brukt en metafor som skal beskrive avstanden mellom forskning som skjer på universiteter og erfaringer fra praksisfeltet. Han kaller det for topografien til den profesjonelle praksis. Han bruker begrepene Highground og Swampy lowlands. I det

opphøyede landskap (hvor man finner den intellektuelle eliten) lar problemer seg løse gjennom å anvende forskningsbasert teori. Det ironiske, i henhold til Schön, er at problemene som er definert ut fra den faste grunn har en tendens til å være relativt likegyldig i forhold til den enkelte eller samfunnet som helhet. Det er nede i sumpen, med vanlige hverdagslige utfordringer, man finner problemene med den mest vidtgående menneskelige relevans. (Schön, 2013, s. 3). Schön vektlegger at praktikere skal utforske sin egen praksis og utvikle teori på grunnlag av erfaringer. Når noen reflekterer-i-handling blir vedkommende forsker i en praksissammenheng. Han eller hun er ikke lenger avhengig av den etablerte teoris teknikker eller kategorier, men konstruerer ny teori til det unike tilfellet. (Schön, 2001, s. 67).

I følge McNiff og Whitehead har erfaringer fra praksisfeltet blitt oppfattet som nyttig kunnskap, men ikke blitt ansett som vitenskapelig teori. Aksjonsforskning, med fokus på living theories og practice, har vært med på å flate ut forskjellen mellom det akademiske høylandet og erfaringer fra praksisfeltet nede i sumpen (McNiff & Whitehead, 2011, s. 19).

For å løfte erfaringene fra praksisfeltet fra nyttig kunnskap til vitenskapelig teori, er det tre momenter har betydning. For det første er det en i aksjonsforskning en systematisk innsamling av data. Dette kan være logger, møterefater, intervjuer og spørreundersøkelser. Aksjonsforskning kan benytte både kvalitative og kvantitative metoder. (Levin, 2017, s. 27). For det andre analyseres og fortolkes dataene. For det tredje settes funnene i kontekst med annen relevant forskning. Historiene som kommer frem blir stående som eksempler som andre kan la seg inspirere av og kanskje føre til endret praksis også for andre.

Prosessene i aksjonsforskning går som oftest gjennom disse fasene: observere, reflektere, handle, evaluere, endre for så å bevege seg i en ny retning. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 10). Det er vanlig at forskningen er sirkulær og gjentagende, at deltakerne i forskningsprosjektet utvikler ny erkjennelse gjennom å ta i bruk og evaluere ny kunnskap. En forenklet utgave av aksjonssløyfene har disse tre elementene: planlegge, gjennomføre og evaluere.



Figur 3. An action-reflection cycle. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 9)

Det finnes ulike retninger innenfor aksjonsforskning. Hiim (2010) bruker en didaktisk definisjon av aksjonsforskning:

«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings-, og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og næringsliv» (Hiim, 2010, s. 48)

Didaktikk blir tolket som en praktisk-teoretisk arbeidsprosess. «Didaktikk må læres gjennom å delta i, utføre og systematisk reflektere over arbeidsprosesser og sentrale funksjoner i læreryrket.» (Hiim, 2010, s. 48). Dette perspektivet vitner om «insider researcher» og kontekstualisert forskning som er vanlige innfallsvinkler i aksjonsforskning.

Problemstillingene i aksjonsforskning tar gjerne utgangspunkt i praktiske utfordringer og ønske om endring. Alle som er knyttet til problemstillingen, både elever og lærere, kan være med å definere de aktuelle problemstillingene. At flere involveres i utforming av problemstilling og aktiv deltakelse i forskningen, er en viktig del av forankringen av prosjektet. (Hiim, 2010, s. 50)

4.2 Kritikk av aksjonsforskning

Kritikken av aksjonsforskning retter seg i første omgang mot at den er subjektiv og ikke repliserbar. At forskeren selv er en del av forskningen gjør at man ikke får et objektivt syn på prosessene som foregår. Man blir for tett knyttet opp til hendelsene, slik at man ikke får tilstrekkelig avstand til å kunne gjøre en analyse av fenomenene. Tiller hevder at en som deltar i et aksjonsforskningsopplegg ikke kan være verdifri og nøytral, man har tatt stilling. (Tiller, 2006, s. 45).

I naturvitenskapelige disipliner skal andre kunne gjenta forsøket og komme frem til samme resultat. Dette er knyttet opp mot påliteligheten til forskningen. Innen aksjonsforskning som forsker på unike tilfeller knyttet til en bestemt kontekst, vil det ikke være mulig at andre forskere skal komme frem til samme resultat. (Levin, 2017, s. 30)

Et annet moment er at lærere som driver pedagogisk utviklingsarbeid ikke nødvendigvis vil identifisere seg med tittelen forsker. En lærer som er forskende i sitt yrke blir ikke dermed forsker. (Tiller, 2006, s. 50). Studiet Master i yrkespedagogikk ved Oslo Met skal kvalifisere for forskning samtidig som at prosjektene knyttes opp til egen praksis som lærer. Hiim argumenterer for at utdanning av lærerforskere bør inngå som en del av lærerutdanningen (Hiim, 2017, s. 46).

4.3 Min aksjonsforskning

I mitt aksjonsforskningsprosjekt tar jeg utgangspunkt i at vi har elever som har et høyt faglig nivå som gjør at de trenger tilpasset opplæring. For å ta tak i denne problematikken har jeg valgt å involvere avdelingen for medier og kommunikasjon. Målet med prosjektet er å tilpasse undervisningen slik at høyt presterende elever får et større faglig utbytte av å delta i undervisningen.

Prosjektet skal bidra til endringsprosesser som elever og lærere sammen skal ha nytte av. Pedagogisk aksjonsforskning var derfor en naturlig innfallsvinkel. Avdelingsmøtene på medier og kommunikasjon ble valgt som arena for aksjonene. Begrunnelsen for dette er at møtet er et besluttsende organ som har myndighet til å sette i gang prosesser. Det er gjennomført fire aksjoner i prosjektet.

Elevenes livsverdenperspektiv har vært viktig å få frem. Kvale og Brinkmann beskriver dette som «Verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig og forut for vitenskapelige forklaringer. Slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Livsverdenperspektivet har jeg fått frem gjennom å intervju elever ved vår skole. Elevenes stemmer har blitt hørt gjennom at jeg har presentert sitater for avdelingsmøtet. Sitater fra elevenes livsverden har blitt diskutert på avdelingen, med mål om å få til endringer som skal tjene elevene.

4.3.1 Datainnsamlingsmetoder

Dataene jeg har jobbet med i denne oppgaven har vært logg, intervju, møterefater og lydopptak på avdelingsmøte. Utvalget av informanter ble gjort ut fra en vurdering om elevene faller inn under kategorien høyt presterende. Elevene ble rekruttert fra faget bilde som jeg underviser i. Elevene ble plukket ut i samråd med en kollega som også underviser i faget. Det var tilsammen fire elever som vi identifiserte som høyt presterende i faget bilde, fordelt på VG2 og VG3. Utvalget klassifiseres som et strategisk utvalg.

Under hele prosessen har jeg skrevet logg. Der har jeg skrevet opp faktiske hendelser, hvem som har sagt hva og mine egne opplevelser. Loggen har vært et nyttig verktøy for å se kronologien i prosjektet. Små hendelser som jeg har merket meg underveis har vært fint å kunne hetne frem senere i prosessen. Loggen har fungert som en type feltnotat hvor jeg forsker i egen praksis. En av elevene sa til meg en dag at han hadde fått tilbud om å lage en reklame for en ny bok til en kjent krimforfatter. Begrunnelsen for å takke nei til denne jobben var at det var så mange skoleoppgaver. Denne situasjonen beskriver elevenes dilemma mellom å velge egne prosjekter eller skolens prosjekter. Den peker også på om

skolen klarer å integrere elevenes egne prosjekter med læring i skolen. Små episoder som dette har vært viktige for å beskrive bildet av situasjonen vi står i.

Det er gjennomført tre intervjuer. To av intervjuene var med enkeltelever og ett av intervjuene ble gjort med to elever samtidig. Intervjuet som ble gjennomført med to elever, ble gjort fordi disse elevene gjerne jobber i tospann. Et gruppeintervju kan også ha fordeler ved at deltakerne kan minne hverandre på vesentlige hendelser «Samhandling mellom medlemmer i gruppen vil kunne bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer aktiveres, og ved å utløse informasjon som ellers kunne bli holdt tilbake. En får rett og slett et rikere datatilfang» (Halvorsen, 2008, s. 139).

Intervjuene er gjort delvis på skolen og ett i opplæringsbedrift. Til intervjuene har jeg laget en intervjuguide (se vedlegg nr. 3). Intervjuguiden er semistrukturert med tre hovedtemaer: interesser, læring og tilpasning. Der hvor det har falt seg naturlig har jeg stilt oppfølgende spørsmål ut over intervjuguiden. Kvale og Brinkmann omtaler intervjuet som en dialogisk erkjennelsesprosess: «det skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial. Erkjennelsesprosessen involverer intervjueren og den intervjuede som i fellesskap skaper kunnskap.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37) At intervjuet er intersubjektivt og sosialt peker på at relasjonen er viktig for kunnskapen som konstrueres. Å skape en fortrolig ramme der intervjuobjektet har følt seg komfortabel har vært viktig. At jeg er læreren til elevene gjør at relasjonen blir asymmetrisk. Det er en fare for at elevene svarer det de tror jeg vil høre og det som vil påvirke karakteren positivt. Det er grunn til å tro at elever vil være varsomme med å komme med kritikk.

På ett av avdelingsmøtene har jeg gjort lydopptak. I det aktuelle møtet presenterte jeg funn fra intervjuer med elevene. Disse sitatene førte til diskusjoner om hvordan vi kunne tilpasse opplæringen. Lydopptakene fra intervjuer og avdelingsmøtet har blitt transkribert, kodet, kategorisert og analysert.

Jeg har forsøkt å gjengi sitatene så ordrett som mulig. Noen steder har jeg fortettet meningsinnholdet ved å fjerne overflødige ord og setninger og noen steder har jeg gjort om et muntlig språk om til skriftlig. I begge tilfeller har jeg forsøkt å gjengi meningsinnholdet så korrekt som mulig.

Møtereferater har blitt brukt som data. Referatene sendes til alle ansatte på skolen med kopi til ledelsen. I den ferdige rapporten har jeg ingen sitater fra møtereferatene. Disse dokumentene har vært en støtte underveis i prosessen, de viser temaer vi har diskutert og kronologien i prosjektet.

4.3.2 Tolking av data

Aksjonsforskningen i dette prosjektet er innenfor en hermeneutisk- fenomenologisk vitenskapelig retning. "Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Innenfor samfunnsvitenskapene er det menneskelige fenomener som utforskes. Datamaterialet består av meningsfulle fenomener som må fortolkes. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å kunne oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73) I tolkning av tekster beveger man seg mellom helheten og mindre deler av det vi skal fortolke. I tillegg har vi med oss en forforståelse av fenomenene vi studerer. Denne vekslingen mellom del, helhet og forforståelse kalles gjerne for den hermeneutiske sirkel. (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). I alle fenomenene vi skal fortolke har informantene sin egen forståelse og fortolkning av seg selv, andre og omgivelsene. Samfunnsforskere må dermed forholde seg til en verden som allerede er fortolket av informantene. Dette kalles gjerne dobbelt hermeneutikk. (Gilje & Grimen, 1993, s. 145)

Kvale og Brinkmann beskriver tre ulike fortolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. I den teoretiske forståelsen anvendes en teoretisk ramme ved fortolkningen av en uttalelse. Fortolkningen går da gjerne lenger enn hva informanten selv bruker av begreper. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241).

4.3.3 Å forske i egen praksis

Å forske i sin egen praksis har både sine styrker og svakheter. Styrken er at man kjenner fenomenene godt og at man forstår de prosessene som foregår. En av utfordringene er at man får for liten distanse til feltet, at man lar seg prege av forutinntatte holdninger. Deltakende observasjon krever derfor at en er i stand til å være «sosiolog på seg selv». Det innebærer at en under feltarbeidet stadig analyserer sin egen atferd og sine egne kulturelle verdier. (Wadel, 1991, s. 21)

4.3.4 Forforståelse

Tidligere erfaringer og opplevelser preger det vi skal tolke og forstå: «Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har bestemmer hva som er forståelig og uforståelig» (Gilje & Grimen, 1993 s. 148). Å være bevisst hvordan forforståelse har betydning for tolkningen av data er et vesentlig moment. Det vi møter, enten det er forståelig eller uforståelig, tolkes på bakgrunn av tidligere erfaringer og opplevelser. «Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse over hodet skal være mulig. Vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt.» (Gilje & Grimen, 1993.s 148)

I forforståelsen inngår det tre komponenter: språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Språk er knyttet til hvilke begreper vi bruker. Begrepene knytter seg til fenomener vi møter, enten de er praktiske eller mer abstrakte.

Trosoppfatninger og forestillinger går på alle ting vi holder for sant om verden enten det gjelder naturen, samfunnet eller våre omgivelser. Nye fenomener tolkes i lys av de erfaringene vi selv har gjort. Disse fungerer i vår bevissthet som eksempler på hvordan ting fungerer (Gilje & Grimen, 1993).

I dette prosjektet har jeg rollene forsker, lærer og frilanser. Dette preger hvordan jeg vil tolke dataene. At jeg fortsatt er en aktiv yrkesutøver i faget jeg underviser, gjør det naturlig å tolke funn inn i en yrkesfaglig kontekst. Wenger sier at egen praksis har en avgjørende betydning for utøvelsen av læreryrket: «Being an active practitioner with an authentic form of participation might be one of the most deeply essential requirements for teaching. (Wenger, 1998, s.277).

Amdam beskriver lærere som har lengre profesjonell praksis enn medieutdanning som «the vocational trainer» (Amdam, 2016). Lærerne som går under denne tittelen finner hun oftest på yrkesskoler, som også har medier og kommunikasjon. En av lærerne hun intervjuet sier at hvis du mangler yrkesbakgrunn, mangler du grunnlaget for å vite hva som er viktig i en medieproduksjon. På de yrkesfaglige skolene var det mer vanlig å ha prosjekter basert på entreprenørskap i samarbeid med lokale medier enn på skoler som ikke hadde andre yrkesfag enn medier og kommunikasjon (Amdam, 2016).

Det delte arbeidsforholdet jeg har gir perspektiver på hvordan jeg vil tolke data. Siden jeg er en aktiv yrkesutøver, er det naturlig å tolke funn i en yrkesfaglig kontekst.

I mitt virke som frilanser opplever jeg et arbeidsmiljø hvor vi har positive forventninger til hverandre. Vi ønsker at TV-produksjoner skal bli så bra som mulig, noe som til tider innebærer krevende arbeidsoppgaver. Av svenske kolleger har vi lært to uttrykk som ofte sies før en live-sending: «Ingen minns en fegis» og «Nu får det brista eller bära». Det betyr at vi skal tørre å ta en sjanse og kaste oss ut i noe som er vanskelig som vi kanskje kjenner oss usikker på. For min del oppleves det som positivt at noen har forventninger til hva jeg skal gjøre.

Da jeg var åtte år gammel var jeg med foreldrene mine til USA i et halvt år. Jeg gikk på amerikansk skole, og brukte engelsk daglig. Jeg kunne ikke engelsk fra før, men lærte dette på den under oppholdet. Da jeg kom hjem til Norge, hadde jeg engelsk ordstilling i mange setninger. Ett og et halvt år etter denne reisen begynte jeg med engelskundervisning på barneskolen. Jeg husker at jeg ikke fikk lov å svare i timene fordi jeg kunne svaret fra før. Denne opplevelsen har nok være med å vektlegge behovet for at høyt presterende elever på medier og kommunikasjon skal få noe å strekke seg etter.

Trosoppfatninger og forestillinger handler om de store og mer overordnede temaene i livet. Den generelle del av læreplanen beskriver flere slike grunnleggende verdier. En verdi jeg ønsker å trekke frem, er fra delen om det skapende mennesket: «Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer». (Utdanningsdirektoratet, 2015).

4.4 Vitenskapssyn

Ontologi er det filosofiske studiet av hva som finnes og er knyttet til verdier.

McNiff & Whitehead nevner tre ontologiske forpliktelser i aksjonsforskning:

- Aksjonsforskning er verdiladet
- Aksjonsforskning er moralsk forpliktende
- Aksjonsforskere oppfatter seg selv i en relasjon til andre og som en del av deres kontekst

Aksjonsforskere forsøker å forstå hva jeg / vi gjør i motsetning til å forske på andre.

Forskeren er i en relasjon til forskningsfeltet og påvirkes og kan påvirke andre. Feltet kan ikke studeres verdinøytralt, siden forskeren har egne verdier med seg inn i forskningen.

(McNiff & Whitehead, 2011)

Verdier jeg bringer med meg inn i prosjektet er at alle elever skal få noe å stekke seg etter:

«Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast»

(Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg har jeg et ønske om at demokratisk samarbeid skal få prege utviklingsprosessene.

Prosjektet har hatt flere ulike erkjennelsesprosesser. Livsverdenperspektivet til elevene har kommet frem gjennom kvalitative intervjuer. Kvale og Brinkmann kaller dette for en dialogisk erkjennelsesprosess: (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Didaktiske diskusjoner på avdelingsmøtene til medier og kommunikasjon har ført til gruppelæring. Tanker og idéer har kunne flyte fritt, sammen har vi oppnådd innsikt som vi ikke kunne finne frem til hver for oss. (Senge, 1991, s. 16)

Erfaring og begrepsutvikling har vært knyttet til utøvelsen av læreryrket. Epistemologien har derfor vært kontekstuell og deltakende. Fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er ikke hensikten å produsere viten som er overordnet handling, men å beskrive og vise eksempler på handling og refleksjon. (Hiim, 2010, s. 23).

4.5 Forskningskvalitet

Forskningskvaliteten i prosjektet belyser jeg gjennom underkapitlene validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.

4.5.1 Validitet

Ett av kjennetegnene ved aksjonsforskning er at den er kontekstbundet. (Levin, 2017, s. 35). Funnene og analysen skal i første omgang være gyldige innenfor den aktuelle kontekst hvor forskningen finner sted. Kvalitetskriterier i aksjonsforskning handler om å produsere brukbare og nyttige resultater. Sylte kaller aksjonsforskning for en deltakerorientert og demokratisk prosess. Deltakerne selv og andre kan lære av kunnskapen som utvikles. Aksjonsforskning bidrar til å produsere «anvendelsesorientert, gyldig, normativ og relevant kunnskap» (Sylte, 2017, s. 445).

I tillegg til den praktiske nytteverdien av forskningen skal aksjonsforskning utvikle relevant teori. McNiff og Whitehead sier at teori er et sett med idéer om hva vi vet noe om. Hvis våre teorier kan tåle granskning opp mot anerkjente kriterier for forskning, kan vi hevde at våre teorier er valide, at de har sannhetsverdi og at de er til å stole på. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 23)

Levin (2017) diskuterer hvor vidt kontekstuell kunnskap kan «generaliseres» på bakgrunn av en kontekstuell analyse. Ved å gjøre en kontekstuell analyse vurderes påvirkningen av de kontekstuelle variablene. Ved å synliggjøre disse variablene kan man si noe om kontekstens betydning. Når de kontekstuelle variablene er kjent og synliggjort, kan man vurdere om kunnskapen vil være gyldig i en alternativ kontekst. (Levin, 2017, s. 37). Selv om forskning er kontekstbundet og knyttet til det unike tilfellet kan man finne tendenser ved å se flere kvalitative forskningsartikler i en sammenheng. Innenfor forskningsfeltet med evnerike og høyt presterende elever, kan jeg trekke frem temaer som stigmatisering, underytelse og oppfatningen om at denne elevgruppen klarer seg selv. Dette er kjennetegn som flere forskere har kommet frem til. Det er grunn til å tro at funnene i aksjonsforskning også kan være gyldige i andre sammenhenger. Når forskningen er knyttet til en bestemt kontekst, er det viktig å tydeliggjøre dette slik at leseren selv kan være med på å vurdere hvilken påvirkning konteksten har hatt på forskningen.

I masterstudiet har jeg deltatt i en læringsgruppe med fem studenter og en veileder. Der har vi lest hverandres utkast til masteroppgaven. Vi har gitt hverandre konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen. Da jeg jobbet med å tolke dataene i, valgte jeg å trekke inn læringsgruppen. Jeg hadde laget en fortettet utgave av intervjuene, og ba deltakerne i læringsgruppen om å streke under det som gjorde inntrykk på dem. Denne metoden er inspirert av Kversøys PhD som har metodeeksperimenter med radikal medvirkning som tema. (Kversøy, 2015). Når medstudenter var med å trekke frem hva de synes var sentralt, var de med på å definere hva som er vesentlig og av betydning. Jeg kunne se på hvilke sitater som flere hadde streket under og hvilke sitater som bare noen av læringsgruppen hadde markert. Denne prosessen mener jeg har vært med å styrke gyldigheten i prosjektet.

Sitater fra de kvalitative intervjuene med høyt presterende elever har blitt presentert på avdelingsmøtet til medier og kommunikasjon. Her presenterte jeg fem sitater fra intervjuer, gjennomført med elever fra vår egen skole. Tanken med å presentere funn fra intervjuene på avdelingsmøtet var at disse skulle sette i gang endringsprosesser på avdelingen. Ett av funnene er at en av elevene opplevde stigmatisering. Når lærerne på skolen blir konfrontert med dette sitatet, fører det til en diskusjon oss lærere imellom. Denne diskusjonen har jeg dokumentert med et lydopptak. I diskusjonen vi hadde er kollegaene med å fortolke funn fra intervjuene som jeg har gjennomført med elevene. Tolkningen blir mer valid ved at flere sammen diskuterer hvordan vi skal oppfatte hva som elevene har sagt, og hvordan dette skal føre til endret praksis hos oss. Ved å benytte denne metoden har flere vært med på å tolke dataene. Det styrker den demokratiske deltakelsen og gyldigheten til resultatet av forskningen.

4.5.2 Reliabilitet

Pålitelighet handler om hvorvidt man kan stole på resultatene som kommer frem. Innenfor positivistisk deduktiv naturvitenskapelig retning handler dette om at andre kan gjenta forsøket og komme frem til samme resultat. Aksjonsforskning er innenfor hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig retning som fører til at repliserbarhet er ikke dette mulig. (Sylte, 2017, s. 445) Med utgangspunkt i livsverdenperspektivet til deltakere i prosjektet vil hver enkelt deltaker ha sin egen oppfatning av prosessene man står i. Aksjonsforskning søker å forklare det unike tilfellet som er knyttet til en bestemt kontekst.

Dokumentasjon av prosessen er vesentlig for at man skal kunne stole på funnene i aksjonsforskning. (Sylte, 2017, s. 445). Hvordan kunnskapen har blitt dokumentert og presentert har betydning for reliabiliteten. Dette handler om å synliggjøre metoder for utvalg og datainnsamling. Synliggjøre hvordan egen deltakelse i prosjektet har påvirket prosessen. Hvordan stemmen til de det gjelder kommet frem, og hvordan har denne informasjonen blitt sikret. Hvilken relasjon det er mellom deltakerne, og hvordan slike relasjoner vil påvirke svarene som kommer frem. Åpenhet om analyse, fortolkning og fortetting. Hvis disse prosessene er godt dokumentert i rapporten, kan leserne ta stilling til faktorer som kan ha hatt betydning for resultatene. Gjennom å synliggjøre dette blir resultatene mer pålitelige.

Levin fremhever evnen til å både kunne leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse. «Denne koplingen mellom trening i konkret involvering og sosial empati og en kritisk analyse er grunnleggende for vurdering av kvaliteten av forskning.» (Levin, 2017, s. 28).

4.5.3 Etske refleksjoner

Forskningsetikk er ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene «et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Hvinden et al., 2016, s. 5) En av de viktigste forpliktelsene i samfunnsvitenskapelig forskning er idealet om å søke sannhet. (Hvinden et al., 2016, s. 9).

I dette prosjektet har vi jobbet med menneskers opplevelser av det å være elev og lærer i skolen. Selv om deltakerne i prosjektet kan være uenig i sak, er det mitt ønske at involverte parter skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene.

Prosjektet er setter fokus på hvordan høyt presterende elever blir ivaretatt i skolen. Forhåpentligvis vil prosjektet bidra til en felles kunnskapsbygging. En motivasjon fra min side er at forskningen skal kunne komme andre til gode. Hvis prosjektet fører til en bedre hverdag for elever, har prosjektet i mine øyne langt på vei lykket.

«Åpenhet er en sterk norm i forskningen» (Mikkelsen et al., 2016, s. 13). Samtidig har åpenheten en grense, fordi individene har krav på personvern. Her må det bruke skjønn for å avveie hvilke detaljer som har betydning for å få frem sannheten. At noen opplever stigmatisering og hva vi gjør med det, er viktigere enn å fortelle hvem som opplever stigmatisering.

I deltakerorientert forskning er informert samtykke et viktig etisk aspekt. Norsk senter for forskningsdata (NSD) bistår med verdifull kunnskap for å sikre etisk kvalitet i forskningsprosessen. Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD (Se vedlegg nr. 4, 5 og 6)

I mitt tilfelle skal jeg forske sammen med egne elever og kolleger. I forhold til elevene har jeg en asymmetrisk relasjon. Jeg har en maktposisjon som gir meg myndighet til å bestemme over hvordan den enkelte time skal benyttes, og jeg skal sette en sluttvurdering på deres kompetanse. Det er viktig at deltakelse i prosjektet er frivillig og at de har mulighet for å trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn til dette.

I forhold til kolleger er det også viktig at deltakelse baserer seg på frivillighet. Når jeg skal gjøre lydopptak på avdelingen, er det viktig å presisere at alle har mulighet til ikke å delta. Rektor hadde satt som betingelse for lydopptak på avdelingen at alle måtte samtykke til dette. Det kan tenkes at noen føler de ødelegger for andre ved å si nei til å delta. Dette ville skape et uønsket press på deltakerne. Da jeg informerte om lydopptak på avdelingsmøtet, ba jeg om at alle skulle sende meg en personlig e-post om de ville delta eller ikke. På den måten kunne jeg skjule identiteten til de som eventuelt ikke ønsket å delta, at ingen trengte å bli konfrontert med at de ikke ønsket å delta.

Da informanter skulle velges ut, spurte jeg den enkelte deltaker direkte. Det ble ikke informert felles i klassen om forskningsprosjektet. Begge lærerne i faget bilde hadde identifisert hvem vi mente var høyt presterende elever. Det kan hende at det er andre elever i klassen, som ser på seg selv som høyt presterende. For meg er det et etisk aspekt ved å rangere elevene etter ferdigheter. I realiteten peker jeg ut noen som flinke og andre som mindre flinke. At jeg henvendte meg direkte til informantene i prosjektet, var ut fra et etisk hensyn.

5. Presentasjon av aksjonene og empiri

I dette kapittelet presenterer jeg aksjonene i prosjektet. Først presenterer jeg en grovplan for alle aksjonene, slik at det skal bli letter å få overblikk over aksjonsarbeidet. Så presenterer jeg hver aksjon med planlegging, gjennomføring og vurdering. Under vurdering av aksjonene trekker jeg inn relevant teori som kan belyse aksjonen, og drøfter noen temaer. Til slutt presenterer jeg empiri fra logg og de kvalitative intervjuene som har betydning for prosjektet.

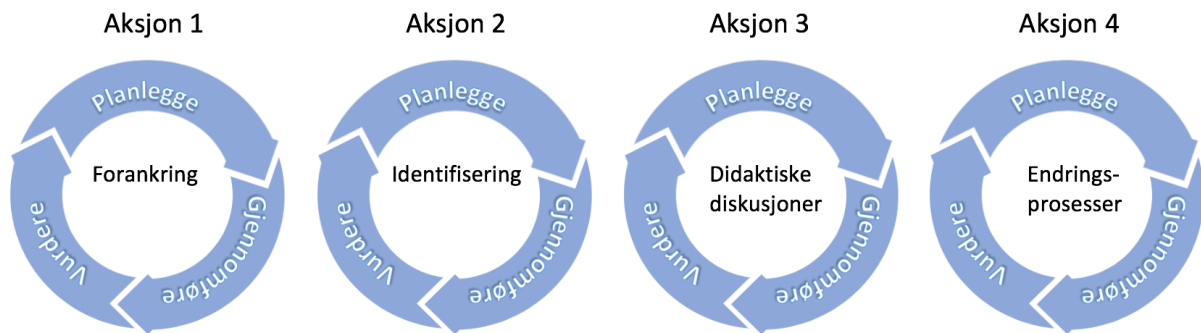
5.1 Grovplan for aksjonene

Jøsendalutvalget peker på at endringsprosesser i skolen skjer gjennom et profesjonssamarbeid: «Å skape et læringsmiljø av god kvalitet handler om mer enn det læreren gjør i klasserommet. Det handler om systematisk arbeid med elevens læring gjennom profesjonssamarbeid på skolen.» (NOU (2016:14), 2016, s. 21). For å få til et profesjonssamarbeid hvor vi sammen kunne utvikle didaktikk for høyt presterende elever, valgte jeg å legge aksjonene til avdelingsmøtene på medier og kommunikasjon.

Det er gjennomført fire aksjoner i dette prosjektet. Den første aksjonen har jeg valgt å kalle forankring. Her tok jeg opp temaet for masteroppgaven; at jeg ønsker å jobbe med høyt presterende elever. I denne aksjonen ble prosjektet forankret i avdelingen og jeg fikk utfordring med å finne problemstillinger vi kunne jobbe videre med. I den andre aksjonen presenterte jeg noen definisjoner på høyt presterende elever, i tillegg til at jeg hadde laget en liste over kjennetegn på talentfulle elever ved vår skole. Vi diskuterte hvilke tiltak vi har gjort og hva vi kunne gjøre videre. Målet for aksjonen er at vi sammen skulle danne et rikt bilde med kjennetegn på høyt presterende elever. Denne aksjonen handler i hovedsak om hvordan vi kan identifisere høyt presterende elever. I den tredje aksjonen presenterte jeg funn fra intervjuer, som jeg hadde gjennomført med høyt presterende elever. Tanken med denne aksjonen var at livsverdenperspektivet til elevene skulle sette i gang endringsprosesser hos lærerne. Jeg hadde valgt ut fire elevsiter som førte til diskusjoner på avdelingsmøtet. Her ble det gjort lydopptak som er transkribert i etterkant. Den fjerde aksjonen har jeg valgt å kalle endringsprosesser. Denne aksjonen er ikke avgrenset til et

avdelingsmøte. Den er en pågående endringsprosess, hvor vi tester ut, evaluerer og implementerer nye strukturer og undervisningsmetoder.

Aksjonene skjematisert fremstilt:



Figur 4. Oversikt over aksjoner i prosjektet. (Granborg 2019)

5.2 Aksjon 1 – Forankring

I Aksjon 1 var forankring av prosjektet i fokus. Formålet med aksjonen var å avklare om resten av lærerne på medier og kommunikasjon ønsket å delta i prosjektet.

5.2.1 Planlegging aksjon 1

Til det første avdelingsmøtet på medier og kommunikasjon planla jeg en åpen tilnærming. Jeg ville høre hva avdelingsmøtet mente om behovet for tilpasset opplæring for høyt presterende elever. Ønsket mitt var at de skulle få kjenne en reell deltakelse i hvordan vi skulle jobbe med elevgruppen. I første omgang skulle jeg informere om valg av tema for masteroppgaven. I tillegg hadde jeg forberedt to spørsmål som jeg ville at vi skulle diskutere i fellesskap:

1. Hvilken tilpasning gjør vi for høyt presterende elever?
2. Er det behov for å finne en felles praksis?

Den første aksjonen hadde til hensikt å forankre problemstillingen og å sjekke ut om dette var noe som flere på avdelingen ønsket å jobbe videre med.

5.2.2 Gjennomføring aksjon 1

Mandag 15.01.2018 var det avdelingsmøte i midttimen. Vi hadde en klokke time til rådighet. Det var to saker på agendaen før punktet eventuelt, der jeg skulle orientere om mitt mastergradsprosjekt.

Fra min logg skriver jeg : "En av lærerne kaster seg på med en gang. Han nevner hvordan opplæringen ble tilpasset for en konkret elev. Han fikk jobbe med promotering av skolen og lagde infografikk i After Effects." Dette var en elev som fulgte undervisningen i faget Tekst. Å lage infografikk i programvaren After Effects var langt utenfor denne lærerens kompetanseområde. I senere samtaler med den aktuelle læreren får jeg informert om at denne eleven hadde lav motivasjon for å skrive tradisjonelle tekster. Infografikk kunne inngå som en del av det utvidede teksbegrep.

Den samme læreren nevner også at en annen elev var ute i praksis, og at denne eleven hadde lite faglig utbytte av dette. Eleven hadde lav motivasjon i faget og dette var en avgjørende faktor for utfallet av praksisperioden. Andre lærere trekker frem opplæring i bedrift som en god tilpasning for høyt presterende elever.

En av lærerne lurer på hva som ligger i begrepet høyt presterende. Han nevner at han har veldig skoleflinke elever som ikke ønsker å lære den praktiske tilnærmingen til faget. Denne læreren underviser også i musikk. De konkrete elevene han nevner går på musikklinjen. Han er nysgjerrig på denne tematikken, spesielt med tanke på musikkelevne. Jeg forteller at i litteraturen er det over 100 ulike begreper som brukes om evnerike og høyt presterende elever. Jeg nevner at også praktiske ferdigheter inngår som en del av intelligensbegrepet. Jeg viser til den danske talentrapporten, som sier at et løft i talentinnsatsen ikke alene måles på OECD's rangeringslister, men også i grunnskolens sløyd undervisning. (Hermann et al., 2011, s. 5).

Fra loggen min går det frem at jeg ble utfordret på å finne problemstillinger vi kunne jobbe videre med og at vi diskuterte hva slags forskning jeg skulle gjennomføre:

«Avdelingsleder utfordrer meg på å formulere problemstillinger som vi kan jobbe videre med i avdelingen. Han spør også hvilken forskning jeg skal gjøre, om jeg skal involvere avdelingen og få til en endring der. Jeg bekrefter at jeg ønsker å bruke pedagogisk aksjonsforskning som innfallsvinkel til prosjektet og at det er ønskelig at avdelingen involveres.»

5.2.3 Evaluering aksjon 1

Etter avdelingsmøtet sitter jeg igjen med en konkret utfordring om å formulere noen problemstillinger som vi kan jobbe videre med i avdelingen. Denne utfordringen bekrefter en forankring av prosjektet; det er ikke jeg som skal jobbe videre på egenhånd, også avdelingen trekkes inn.

Temaer vi diskuterte i det første møtet var:

1. Tilpasning der elevene får valgfrihet i hvordan oppgaven skal løses. Det utvidede tekstbegrep ble brukt som legitimitet for valget.
2. Det er delte erfaringer med utplassering. Elevens motivasjon er en avgjørende faktor.
3. Definisjon av begrepet høyt presterende.
4. Utfordring om å jobbe videre med å finne problemstillinger.

Å bruke det utvidede tekstbegrep for at en elev fikk jobbe med infografikk er et eksempel på tilpasning vi allerede gjør. Denne eleven fikk jobbe med tekst i form av animasjoner og avansert bruk av programvare. Budskapet som ble formidlet samsvarer med kompetansemålene i faget tekst. Å synliggjøre slike eksempler er en viktig del av å bygge en felles kultur der vi tilpasser opplæring for denne gruppen. Her er tolking av læreplan mål bakgrunnen for tilpasning til en konkret elev.

Under punkt to kommer det frem at det er delte erfaringer med praksis i bedrift. Noen har gode erfaringer med dette, andre peker på at elevens motivasjon er avgjørende. En elev som

ikke fungerer på en arbeidsplass kan også bidra til at det blir vanskeligere for andre elever å få praksis i den samme bedriften ved et senere tidspunkt. I den første aksjonen ble utplassering problematisert. Andre erfaringer er at praksis i bedrift kan være svært vellykket om eleven og bedriften finner tonen sammen. Elevens motivasjon og hvordan bedriften tar imot elever har stor betydning for hvordan praksisperioden blir.

Gjennom spørsmålet om hva som ligger i begrepet høyt presterende, ser vi et behov for å få en bedre forståelse av begrepene «skoleflink» og «praktisk». Elevene fra musikk som ønsker å vite hva som er relevant på eksamen, settes i kontrast til elever på medier og kommunikasjon som er mer orientert mot å lage et best mulig produkt. Renzulli skiller mellom skolebegavelse og kreativ- produktiv intelligens. Skolebegavede elever er spesielt flinke til å konsumere kunnskap. Kreativ- produktiv intelligens har større fokus på å konstruere kunnskap. (Renzulli, 2005).

Mediefagene står ofte i en kontrast til studiespesialiserende fag, som er mer teoretiske. Fordi alle lærerne på medier og kommunikasjon har bakgrunn som yrkesutøvere i mediebransjen, er praktisk tilnærming en mye brukt metode. Kreativ-produktiv intelligens vil i mediefagene komme til syne i form av produkter som sprenger karakterskalaen og har en profesjonell bransjemessig standard.

Diskusjonen om hva som ligger i begrepet høyt presterende har betydning for hvilken tilpasning vi gir til elevene. Skillet mellom «skoleflink» og «praktisk» viser at evnerike og talentfulle elever ikke er en ensartet gruppe. Elever på medier og kommunikasjon har vist det Renzulli kaller for kreativ – produktiv intelligens. Et praktisk talent vil trenge en annen oppfølging enn et akademisk talent. Muligheten for å jobbe utforskende med produkter er viktig for at elevene skal kunne oppnå høye prestasjoner i mediefag. Ved å diskutere hva som ligger i begrepet høyt presterende, har vi rettet oppmerksomheten mot en interessant problemstilling. Vi har blitt mer bevisst på hvordan elever på medier og kommunikasjon skiller seg fra andre skoleflinke elever. Gjennom diskusjonene har vi fått en økt bevissthet om hva det vil si å være høyt presterende i mediefag. Begrepet talent, som innebærer en betydelig innsats, er med på å gi forklaring til hva det ligger i å være høyt presterende.

Diskusjonene vi hadde på avdelingsmøtet var verdifulle innspill til det videre arbeidet. I planleggingen av aksjon 1 vurderte jeg om jeg skulle gjøre lydopptak. Jeg hadde fått tillatelse av NSD og skolens ledelse til å gjøre lydopptak på avdelingsmøtene. Det viktigste med aksjon 1 var å forankre prosessen. Å begynne med lydopptak som dokumentasjon kunne kanskje skremt noen. Derfor valgte jeg å ikke gjøre lydopptak på den første aksjonen. Dagen etter avdelingsmøtet skrev jeg logg. Denne loggen ble verdifull når jeg i etterkant skulle oppsummere hva som skjedde i aksjon 1.

5.3. Aksjon 2 – Identifisering

I aksjon en fikk jeg en utfordring om å finne problemstillinger vi kunne jobbe videre med i avdelingen. Mellom aksjon en og aksjon to hadde jeg sett på hva litteratur sier om høyt presterende elever og sett på hvilken tilpasning vi gjør på avdelingen. Dette skulle presenteres for avdelingen i aksjon 2.

5.3.1 Planlegging aksjon 2

Basert på hva som kom frem i aksjon 1, valgte jeg å lage en presentasjon der jeg ser på tre tiltaksområder som vi kan jobbe med i avdelingen. De tre tiltaksområdene var:

- Definere - hva kjennetegner elevgruppen
- Identifisere - finne ut hvem elevene er
- Tilpasse - tilpasse undervisningen etter faglig nivå

Jøssendalutvalget (NOU (2016:14), 2016, s. 40) peker på at elevgruppen må identifiseres for å få sine behov ivaretatt. For oss betyr det at det kan være nyttig å finne frem til kjennetegn som identifiserer elevgruppen. Ved å oppsummere erfaringer vi har hatt med høyt presterende elever på vår skole, kom jeg frem til disse kjennetegnene:

- Har lært seg programvare på egenhånd
- Ser mye på tutorials på YouTube
- Bruker fritiden på mediefag

- Har eget utstyr
- Har faglig nettverk utenfor skolen
- Tar oppdrag for reelle kunder
- Tar ting fort
- Trenger få repetisjoner

Disse punktene planla jeg å presentere for avdelingen i aksjon 2. Mitt ønske var at de andre på avdelingen skulle komme med flere kjennetegn, slik at vi sammen kunne danne et rikt bilde av denne elevgruppen. En slik liste vil kunne hjelpe oss å identifisere høyt presterende elever.

Det neste tiltaksområdet handler om tilpasset opplæring. Her er det viktig å synliggjøre hvilken tilpasning vi allerede gjør og hvilken tilpasning vi kan gjøre i fremtiden. Tilpasning vi allerede gjør er:

- Tempodifferensiering (tutorials)
- Nivådifferensiering (undervisning / utplassering)
- Stor kreativ frihet i produksjon av medieprodukter
- Reelle oppdrag for eksterne kunder

Ett av kjennetegnene på elevgruppen er at de gjerne har egne bedrift og at de har reelle kunder utenfor skolen. De bruker mye av fritiden sin på filmprosjekter. Hvordan dette kan integreres i undervisningen er ett av flere punkter jeg tenker vi kan gjøre mer av:

- Involvere aktiviteter som skjer utenfor skolen
- Tverrfaglig samarbeid
- Internasjonalt samarbeid
- Forsert løp
- La elevene jobbe med eget opplegg
- Bruke skolen som en arena hvor talenter kan møtes
- Viken filmsenter (som har et talentutviklingsprogram)

- Amandus (filmkonkurranse)
- Konkurranser / NM / World skills
- Nivådeling i gruppearbeid?

Disse punktene ble satt opp i en presentasjon. For å forsøke å få rikere data fra avdelingsmøtene, planla jeg å skrive ut presentasjonen på papir og dele ut til alle på møtet. Ønsket var at avdelingens stemme skulle komme frem gjennom notater fra deltakerne på møtet.

5.3.2 Gjennomføring aksjon 2

Aksjon nr. 2 var på avdelingsmøte 05.03.2018. Jeg meldte inn en stund i forkant at jeg ønsket å presentere tiltaksområder vi kan jobbe med i avdelingen. På dette avdelingsmøtet var det to som hadde meldt avbud og fire som møtte (inkludert meg selv).

Jeg presenterte en Power Point med tiltaksområder for avdelingen. Alle fikk hver sin utskrift av presentasjonen, med notatlinjer ved siden av hver slide. Alle ble oppfordret til å ta notater. Jeg understreket at deres refleksjoner var viktige å ha med i den videre prosessen med oppgaveskriving. Gjennom dette kunne avdelingens stemme komme frem i den ferdige rapporten.

Det ble som vanlig en engasjert samtale. Det var vanskelig å dokumentere empiri om hva diskusjonen handlet om, samtidig som jeg skulle gå gjennom presentasjonen. Fra notatene mine ser jeg at avdelingsleder bringer på banen en problemstilling om at det ikke er vanlig med konkurranse i kunstfag. Vi snakket om at det å konkurrere er en del av idretten. I mediefag er dette litt annerledes. Her er det ikke vanlig med konkurranse. Elever som er spesielt flinke i mediefag er kanskje ikke vant med å skille seg ut på samme måte som en som driver med idrett. Vi snakket litt om hvordan dette kunne prege undervisningen.

Store deler av dette avdelingsmøtet ble brukt på gjennomgang og diskusjon. Et av målene var at notatene kunne brukes som data i oppgaven. Jeg fikk dessverre ikke noen notater av de andre ansatte.

5.3.3 Evaluering aksjon 2

Etter avdelingsmøtet legger jeg en utskrift av presentasjonen på pulten til de som ikke var tilstede på møtet. Noen dager etter aksjon 2 tar en av lærerne som ikke var med på avdelingsmøtet kontakt med meg. Han ønsker å vite mer om hva som ligger bak hvert kulepunkt. Vi avtaler at jeg vi skal gå gjennom utskriften av presentasjonen sammen i lunsjen. En av de andre lærerne som var med på aksjon 2 spiser lunsj sammen med oss. Hun deltar også i presentasjonen og diskusjonen rundt hvert kulepunkt. Mens vi diskuterer hvert punkt, skriver vi sammen ned kommentarer til presentasjonen. De punktene som kom frem var:

- Hyggelige – de fleste.
- Utfordrer systemet.
- Primadonnaer.
- De er forberedt på motstand og møter den konstruktivt.
- Mange tror de er fanget i blikkboksen.
- Kan mer enn læreren.
- Er mer oppdatert enn lærerne.
- For eleven er ofte produktet viktigere enn karakteren.
- Er det korrelasjon mellom elevens selvfølelse og produktet?
- Får de breddekunnskapen for et aktivt yrkesliv?
- I boksen tenkning i forhold til læreplaner.

Disse notatene er med på å danne et rikere bilde av hvordan høyt presterende elever gjør seg til kjenne ved vår skole.

Underveis i prosjektet har jeg også fått tilbakemelding fra en lærer som synes at det er mer utfordrende å tilpasse opplæring for elever som er demotivert, enn for elever som presterer høyt i mediefag. En slik tilbakemelding viser at lærerrollen er sammensatt, det er mange ulike behov som skal innfris. Det bekrefter også oppfatningen om at høyt presterende elever klarer seg selv. (Damsgaard & Opsahl, 2016).

Idsøe (2014) har pekt på at mange lærere synes det er vanskelig å vite hvilke elever som har stort læringspotensial. Ett av de viktigste parametere i forbindelse med identifisering av evnerike elever er de materialer og arbeidsredskaper som elevene bruker i undervisningen. (Belle Wallace 1983 her gjengitt i Nissen et al., 2011, s. 118). At elevene har utstyr med seg på skolen, var ett av kjennetegnene på listen over høyt presterende elever. Utstyret de bruker er kjøpt inn for å gjøre medieproduktene bedre. Eleven som har praksis i en riksdekkende avis kjøper inn høyhastighetskameraer for å kunne fryse øyeblikkene i ulike idretter. Utstyret blir en viktig indikator på evner og interesser som det kan være hensiktsmessig å kartlegge.

5.4 Aksjon 3 – Didaktiske diskusjoner

I aksjon 3 presenterte jeg funn fra intervjuer som jeg har gjort med høyt presterende elever. Ønsket med denne aksjonen er at livsverdenperspektivet til elevene skulle sette i gang tankeprosesser hos lærerne. Å få frem perspektivet til de det gjelder har vært viktig for meg. Dette har jeg forsøkt å få frem gjennom kvalitative intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 356)

Det er gjennomført tre intervjuer. To av elevene ble intervjuet samtidig. De gikk i VG2 og fulgte det studiespesialiserende utdanningsprogrammet. Jeg valgte å intervjuer elevene sammen fordi de ofte jobber i tospann. De to andre intervjuene gjennomførte jeg med enkeltelever. Begge elevene gikk i VG3 og har fulgt det yrkesfaglige løpet. Elevene har vært utplassert i bedrift i faget bilde. Det er et valgfritt programfag i påbygning til generell studiekompetanse.

Elevene vi har identifisert som høyt presterende i faget bilde har hatt forskjellig tilnærming til faget. Felles for alle er at de har vært interessert i fagfeltet lenge før de begynte på videregående skole. To av informantene i prosjektet er interessert i film, en ønsker å bli pressefotograf og en elev brenner for design og historiefortelling.

En av elevene fortalte at han fikk låne kameraet til moren sin når han var syv år gammel. Moren hans jobbet da som grafisk designer. Det begynte med at han filmet venner som kjørte skateboard, og at de i etterkant så på filmene på skjermen til kameraet. Først når eleven var ni år gammel, og fikk egen PC, begynte han å sette sammen filmene og få interesse for film. På ungdomsskolen traff han en annen som også var interessert i film. De to startet et produksjonsselskap sammen. Begge to begynte på medier og kommunikasjon, på samme skole. De jobber fortsatt i tospann med sitt eget produksjonsselskap.

En annen elev fortalte om kompisen til faren som er pressefotograf. Som barn tenkte han at det hadde vært kult å jobbe som sportsfotograf. Allerede da han startet på ungdomsskolen, visste han at han ville gå på medier og kommunikasjon. Etter at han begynte på videregående skole ble det tent en gnist (elevens eget uttrykk). Da ville eleven lære seg mer enn det han hadde lært på skolen. Han brukte mye av fritiden på å lære seg foto på egenhånd. Her var YouTube en viktig læringskilde. Fordi eleven kunne mye av det undervisningen tok utgangspunkt i, var det naturlig å la han få større utfordringer gjennom praksis i bedrift. I VG 1 fikk han praksis i lokalavisen. I VG2 fikk han praksis i en riksdekkende avis hvor kompisen til faren jobber som pressefotograf.

Eleven som har praksis i en riksdekkende TV-kanal, fortalte at hun har likt å tegne siden hun var liten. Da hun fikk seg mobil, lastet hun ned tegneapper på mobilen. Senere fikk hun iPad og lastet ned flere programmer til denne. Som hun sier selv: «Så begynte jeg å lære meg software». Hun opplever programvaren som logisk og at hun lærer den fort. Hun bruker begrepet prøv og lær og utdyper: «jeg har egentlig brukt programmet så mye at jeg har blitt kjent med det.» Hun sier at hun alltid har hatt et øye for design og at hun kommer fra en kunstnerisk familie.

5.4.1 Planlegging aksjon 3

Formålet med å presentere funn fra intervjuene på avdelingsmøtet var å sette i gang refleksjoner og endringsprosesser. Håpet var at elevenes livsverdenperspektiv ville gjøre inntrykk på avdelingen, og at dette vil motivere for handling.

Etter å ha gjennomført tre intervjuer, hadde jeg ca. 40 sider med transkriberte intervjuer. Fordi tiden på avdelingsmøtet er begrenset var jeg nødt til å gjøre et utvalg. Til avdelingsmøtet valgte jeg ut fire sitater fra elever som skulle presenteres for de andre ansatte på medier og kommunikasjon.

En god pedagogisk regel er at du skal gi fem positive tilbakemeldinger før du gir en som kan være konstruktiv / negativ (Halland, 2005). Denne metoden valgte jeg også i møte med avdelingen. Det første sitatet er med på å bekrefte oss positivt på hva vi gjør bra ved vår skole. Det neste sitatet handler om stigmatisering som utfordrer vår praksis. Det tredje sitatet handler om læring og det fjerde er en positiv bekreftelse av lærer / elev- relasjon. Jeg valgte å begynne og avslutte med et bekreftende sitat for å unngå at kollegaer skal gå i en forsvarsposisjon. Ved først å bli bekreftet positivt, er man forhåpentligvis mottakelig for å se på utfordringer man kan jobbe videre med.

Sitatene jeg presenterte for avdelingsmøtet velger jeg å presentere fortløpende i teksten i dette avsnittet. Disse gir et innblikk i hvilket livsverdenperspektiv som har kommet frem i de kvalitative intervjuene.

Det første sitatet handlet om hvordan elevene opplever opplæring i bedrift, som en form for tilpasset opplæring. Sitatet bekrefter positivt praksisen ved vår skole:

Elevsitat 1:

«Jeg opplever tilpasning, det gjør jeg. Tror ikke det hadde vært mulig å ha den utplasseringen jeg hadde hvis jeg ikke hadde gått påskole. I alle fall av det jeg har hørt, så er andre skoler ikke like flinke på å tilpasse. Så det at jeg har fått lov til å dra til den riksdekkende avisen på mandager i stedet for å være i bildetimen har vært, det har vært nyttig. Det har vært veldig positivt.

Man kan lære veldig mye på skolen, men det går ikke an å lære hvordan man skal jobbe i et redaksjonelt miljø for eksempel,

det er veldig vanskelig å lære på skolen. Man lærer veldig mye av folk hvis man er i et arbeidsmiljø hvor de jobber med det hver dag da. Så lærer man automatisk mye av dem.»

Det andre sitatet handlet om hvordan vi tilpasser undervisningen på skolen. Her gir elevene uttrykk for stigmatisering:

Elevsitat 2:

«Vi får litt andre oppgaver, litt annerledes eller vanskeligere oppgaver f.eks, eller slipper å gjøre noen oppgaver fordi lærerne vet at vi kan det uansett. Man kan jo tenke at det er positivt, men det har litt negativ innvirkning på klassen merker jeg. Jeg føler at klassen sitter og hater oss når vi snakker med læreren og får slippe oppgaver osv. Man blir jo ikke akkurat likt når man har høyere erfaringsnivå da.

Intervjuer: Har dere noe forslag til hvordan tilpasningen kunne ha vært gjort?

Eventuelt gi veldig mye friere tøyler på oppgaver sånn at alle har den samme oppgaven, men allikevel kan man selv velge å gjøre den mer vanskelig eller komplisert. At man ikke får forskjellige oppgaver, at man ikke må si: *«nei jeg har en annen oppgave»*, da blir folk litt sure eller noe.»

Det tredje elevsitatet handlet om hvordan høyt presterende elever har lært mediefag:

Elevsitat 3:

«Prøve og feile og YouTube. That's it egentlig. Det er klart vi har lært noe sånn æ... fra skolen i timene og sånt noe. Det er jo litt slemt (å si) at vi ikke har lært noe fra timen, men majoriteten av kunnskapen vår kommer jo fra det å prøve og feile.»

Det fjerde sitatet handlet om relasjon mellom elever og lærere. Dette sitatet skulle runde av presentasjonen med en positiv bekreftelse av vår praksis:

Elevsitat 4:

«Det fineste med MK synes jeg er at lærerne ikke er lærere, men at de heller blir venner, og at jeg virkelig føler at når jeg snakker med en lærer så blir jeg faktisk tatt seriøst og behandlet som en voksen, for selv om jeg vet selv at jeg ikke er voksen, så er det veldig greit å faktisk få føle seg litt som det da.»

Formålet med å presentere data for avdelingen var å sette i gang refleksjon og endringsprosesser. Ved at kolleger fikk høre hvordan våre elever opplever sin skolehverdag, ønsket jeg skulle starte en utviklingsprosess der vi kunne bli mer bevisst hvordan vi tilpasser vår undervisning for høyt presterende elever.

Til aksjon 3 planla jeg å gjøre lydopptak på avdelingsmøtet for å kunne dokumentere samtalene så presist som mulig. For å ikke legge press på deltakerne i møtet, sendte jeg en e-post med informasjon om lydopptak til alle deltakerne. De som ikke ønsket lydopptak kunne sende svar til meg personlig, slik at ingen andre på avdelingen skulle få vite hvem som ikke ønsket å være med på et lydopptak. Det var ingen på avdelingen som hadde innvendinger mot at det ble gjort opptak. Alle som var med på det aktuelle avdelingsmøtet har også signert en samtykkeerklæring

5.4.2 Gjennomføring aksjon 3

Aksjon 3 var på avdelingsmøte 11.04.2018. Jeg hadde med lydopptaker og en Power Point med sitater fra intervjuer med elevene. Det var fire lærere pluss meg selv som var tilstede. En av lærerne hadde meldt forfall. Jeg informerte om at jeg skulle gjøre lydopptak og at alle data vil bli anonymisert. Innledningsvis informerte jeg om hvordan jeg har kommet frem til hvilke elever i faget bilde som er høyt presterende og at dette var gjort i samarbeid med en annen lærer. Jeg understreket at det ikke kan utelukkes at det er andre elever i andre fag som kunne ha vært informanter.

I presentasjonen som følger, velger jeg å gjengi en forkortet utgave av hvert elevsitat, slik at leseren kan følge med på hva utgangspunktet for diskusjonen er. Om du ønsker hele elevsitatet, finner du det i det forrige avsnittet 5.4.1. Jeg velger å ha med en del sitater fra

diskusjonen vi lærere har hatt for å gi innblikk i de didaktiske diskusjonene som aksjonsforskningen har frembrakt.

Jeg begynte med Elevsitat 1 som positivt bekrefter vår praksis med at elever får være utplassert i bedrift:

Elevsitat 1 (forkortet): «Så det at jeg har fått lov til å dra til den riksdekkende avisen på mandager, i stedet for å være i bildetimen har vært, det har vært nyttig. Det har vært veldig positivt.»

Temaer vi diskuterte var at avdelingsleder jobber for å legge til rette for at mediefagene skal legges på en dag, slik at vi fortsatt får mulighet til å sende elever ut i praksis. Fordi medier og kommunikasjon har blitt et studieforberevende program, har det blitt vanskeligere å ha elever i utplassering. Etter at medier og kommunikasjon mistet status som yrkesfag, har vi ikke hatt elever utplassert i bedrift.

En av lærerne understreket at bedriftene ikke har tid til å følge opp elever som ikke kan bidra i noen grad. Han sa at bedriften i så fall bare vil avslutte samarbeidet og ikke ta imot flere, fordi de ikke orker å drive grunnopplæring på elever som ikke er interessert i å gjøre en innsats.

I diskusjonen om utplassering fremhevet en av lærerne at det er behov for flere læringsarenaer og at en ikke nødvendigvis bør definere læringsarena som et klasserom: «... hvis elevene skal lære å lære, så er det noe med det at elevene må erfare at full kompetanse i faget ikke nødvendigvis oppnås i vanlig klasserom.»

Det andre sitatet vi diskuterte handler om at elever føler seg stigmatisert fordi de er høyt presterende:

Elevsitat 2 (forkortet): «Jeg føler at klassen sitter og hater oss når vi snakker med læreren og får slippe oppgaver osv. Man blir jo ikke akkurat likt når man har høyere erfaringsnivå da.»

Dette sitatet brukte vi mest tid på å diskutere. Da jeg transkriberte lydopptaket, er det 10 sider med diskusjon bare på dette temaet. Diskusjonen handlet om hvem som egentlig eier problemet:

Lærer 1: «Men da er det jo egentlig klassen som har et problem. Er det ikke det?»

Lærer 2: «Altså tilrettelagt opplæring er jo ikke bare at svake elever skal få noe støtteundervisning eller tilpassa eller noe sånt. Men i prinsippet skal det jo også være sånn at ressurssterke elever skal få lov til å utfolde seg og å lære seg å utvikle seg. Også er jo det en problemstilling at noen elever blir anerkjent for å være veldig dyktige på noen områder og jeg skjønner at det kan være frustrerende for andre, men kanskje skal vi være åpne i forhold til det?»

Lærer 3: «Så på en måte en del av den problematikken der har jo med hvilken type informasjon du gir til klassenjeg tror i hvert fall at problematikken løses så godt som mulig ved å være åpen om det og si fra klart i begynnelsen av skoleåret at sånn er det..... Hvis man ikke gjør det og liksom bare sniker ut et par elever i ny og ne, så kan det jo hende at man har grunn til å bli negativt lada i forhold til det, fordi at det foregår ikke åpenlyst.»

Lærer 1: «Altså for det første tilpasset opplæring handler nettopp om det å være urettferdig. Altså det handler om urettferdighet. Det handler om å behandle forskjellig.»

Lærer 2: «Arbeiderpartiet har jo et slagord om at alle skal med. Ha, ha (alle ler). Og det er jo implementert i det norske skoleverket, men spørsmålet alle skal med betyr det det samme som at alle skal behandles likt og kjøres gjennom det identiske løpet og det er jo en misforståelse av at alle skal med.»

En oppsummering av diskusjonen om elever som opplever stigmatisering fordi de er høyt presterende viser fire temaer:

For det første handler det om hvem som eier problemet. En av lærerne mente at det er klassen som har et problem når de opplever det som urettferdig at enkelte elever slipper å gjøre noen oppgaver, eller at de må jobbe med andre oppgaver. Det innebærer at vi må bearbeide resten av klassen for å løse problemet.

For det andre handlet diskusjonene om at vi må være åpne om hvordan vi praktiserer tilpasset opplæring. En åpenhet om hvordan vi tilpasser opplæringen til den enkelte vil skape en forutsigbarhet og forståelse for at elevene skal jobbe med forskjellige oppgaver. Ved å ha mer åpenhet om tilpasset opplæring vil vi kunne forebygge stigmatisering. Johansson (2016) viser til at individuelle læreplaner gir mindre oppmerksomhet på forskjellsbehandling av elever.

For det tredje fastslår lærere på avdelingsmøtet at ressurssterke elever skal få lov til å utfolde seg. Denne uttalelsen bekrefter at vi skal tilpasse også for de flinkeste elevene.

For det fjerde inne bærer tilpasset opplæring til en viss grad om å være urettferdig. Det er en misforståelse at alle elever skal behandles likt. Som Nilsen har formulert det i en forelesning på HiOA: «Tilpasset opplæring er å forskjellsbehandle slik at alle kan bli fornøyd».

I elevsitat 3 sier elevene at YouTube er viktigste læringskile og at de lærer lite av å være på skolen:

Elevsitat 3 (forkortet): «Prøve og feile og YouTube. That's it egentlig»

I diskusjonen som kom etter dette sitatet, handlet det mye om selvgåenhet og det å prøve og feile. En av lærerne fortalte en historie om en tidligere elev som kom tilbake til skolen for å vise en eksamensfilm fra en filmskole i utlandet. Han ga følgende oppfordring til elevene: «Bruk skoletiden til å prøve og feile. Tør å satse, tør å prøve, tør å feile. Test ut alt, og prøv alle forskjellige ting.» En annen ting vi diskuterte var elevenes selvgåenhet:

Lærer 1: «det som kjennetegner veldig mange av disse elevene er selvgåenheten, driftigheten og viljen til å øve, øve, øve, prøve og feile.»

Lærer 3: «Men altså det å gå på YouTube er på en måte å være selvstendig. Du går inn i en selvstendig sfære med hodetelefoner og sånt, og jeg opplever at det er kun de som er på hugget og som er ivrige som er top nodge som får med seg hva en YouTubevideo egentlig handler om.»

Det fjerde og siste sitatet vi diskuterte handlet om lærer – elev relasjon.

Elevsitat 4 (forkortet): «Det fineste med MK synes jeg er at lærerne ikke er lærere, men at de heller blir venner.»

En av lærerne fikk nesten tårer i øynene av dette sitatet. Vi diskuterte hvordan elevene blir tatt på alvor. Vi diskuterte gruppestørrelser og hvilken betydning dette har for å bygge relasjoner. Sitatet ble også tolket dit hen at vi ønsker at holdningene til elevene skal være like, uansett hvordan de presterer:

Lærer 1: «Jeg tror det er viktig at vi ser enkeltelevne og at elevene føler seg sett. Det er jo det dette handler om. De føler at vi faktisk respekterer dem for at de er dem de er. Og dette sitatet her tror jeg kunne kommet fra ganske mange elever som vi kanskje vil kalle for lavt presterende også.»

5.4.3 Evaluering aksjon 3

Aksjon 3 ga mulighet for å diskutere sentrale oppgaver i vår praksis (Senge, 1991). At våre elever opplever stigmatisering på grunn av tilpasning for høyt presterende, kom som en overraskelse på de fleste, selv om dette ikke er et ukjent fenomen i forskningslitteraturen. (Coleman et al., 2015, s. 363; Damsgaard & Opsahl, 2016). Det var dette temaet vi brukte mest tid på, som vi også forsøkte å finne konkrete løsninger på.

At læringsarenaen ikke nødvendigvis må defineres som et klasserom, bekrefter praksisen med å la elevene utvikle sin kompetanse i samarbeid med lokalt og nasjonalt næringsliv. (Wenger, 1998). Dette bekrefter en del av den tilpassede opplæringen vi har gjort ved vår skole.

Sitatet fra eleven som sier at lærerne ikke bare er lærere, men at de blir mere som venner, bekrefter viktigheten av en god relasjon mellom lærere og elever (Hattie, 2013, s. 196). At elever nevner dette i de kvalitative intervjuene, understreker at relasjon mellom lærer og elev også har betydning for tilpasset opplæring.

5.5 Empiri fra logg og kvalitative intervjuer.

På avdelingsmøtene er tiden en begrenset faktor. Sitatene fra de kvalitative intervjuene som ble presentert for de andre ansatte var derfor et begrenset utvalg, som kunne være realistisk å få diskutert i fellesskap. I tillegg til rike data i form av intervjuer, har jeg også under hele prosessen skrevet logg. Gjennom logg har jeg fått frem data fra eget feltarbeid. Fra de kvalitative intervjuene og min egen logg har det kommet frem data som har betydning for prosjektet, men som ikke hadde en naturlig plass som samtaleemne på avdelingsmøtene. Denne empirien presenteres i dette kapittelet.

5.5.1 Livsverdenperspektiv på læring

I ett av sitatene som ble presenter på avdelingsmøtet gir en av elevene uttrykk for at de har lært lite på skolen. Elevsitat 3 «Det er jo litt slemt (å si) at vi ikke har lært noe fra timen» (Avsnitt 5.4.1)

Samme elev sier også i intervjuet følgende om sin egen læring:

Filmelev: «Ofte har vi jo når vi har prøvd og feilet, kommet fram til at det funker best, og det funker best, men på skolen har vi lært hvorfor det er sånn, eller fått bekreftet det. Det har ofte vært sånn at det blir så dårlige videoer når vi filmer i sollys og lurert på hvorfor, og så forteller fotolæreren at jo når du filmer i sollys, eller tar bilder i sollys, så blir det veldig sterke skygger og kontraster og det gjør det ikke så pent, men det høres jo smart ut, så da passer vi på å filme i skyggen.»

Eleven gir her uttrykk for at skolen har bekreftet deres egne erfaringer. Det kan stå i kontrast til sitatet hvor han sier at det er litt slemt å si at de ikke har lært noe på skolen og at YouTube er den viktigste læringskilden. Skolen kan i noen tilfeller bekrefte deres erfaringer og være med og forme teori og begreper om lys og skygge. At elevene har oppdaget at det

bli harde skygger i sollys er et eksempel på dette. Gjennom erfaring og undervisning på skolen, er de i ferd med å nyansere en begrepsforståelse mellom harde og myke skygger, og hvordan dette kan utnyttes for å få ønsket bildekvalitet.

5.5.2. Empiri fra logg

Gjennom hele prosjektet har jeg skrevet min egen logg. Den har vært en nyttig støtte for å sjekke kronologi, tanker jeg har hatt i de ulike situasjonene og dokumentasjon av hendelser som har hatt betydning. Deler av loggen har kommet frem i form av begrunnelser for å velge avdelingsmøter som aksjoner, og hvordan jeg har opplevd forankring i avdelingsmøtene.

En hendelse jeg finner i loggen, er fra 12. mars 2018. Da har jeg en samtale med en av elevene som er identifisert som høyt presterende. Han forteller at de hadde fått en forespørsel fra et forlag om å lage en promovideo for den nye boken til en kjent krimforfatter. Han forteller at de har takket nei til denne bestillingen fordi de har så mye skolearbeid (mange oppgaver i mediefag). Jeg sier til eleven at i en ideell verden burde de få jobbe med den eksterne kunden som en skoleoppgave, at vi som skole tilpasser oss elevens hverdag. I loggen har jeg notert et punkt som jeg kaller for mine tanker: «Denne oppgaven kunne samsvare god med mange av kompetansemålene i mediefagene.»

Jeg spurte eleven om han hadde sett filmen «Kongen av Bastøy». Der fikk en av skuespillerne, som da gikk på Teaterhøgskolen, tilbud om en av hovedrollene. Skuespillerstudenten fikk beskjed om at det ikke var lov med oppdrag utenfor skolen. Han måtte slutte på skolen for å være med i filmen. Skuespiller Stellan Skarsgård var meget kritisk til denne beslutningen. Han sier til VG: «Du skal utdanne deg til skuespiller og får din livs sjanse, så må du sitte på skolebenken og høre hva lærerne sier?» (vg.no)

Situasjonen med vår egen høyt presterende elev og skuespillerstudenten i «Kongen av Bastøy» velger jeg å kalle for en omvendt tilpasning. Elevene kommer med relevante oppgaver som undervisningen kan nyttes opp mot, mens vi som skole ikke evner å benytte dette som en ressurs for læring. I realiteten er det elevene som tilpasser seg skolesystemet og ikke motsatt.

5.6 Aksjon 4 Endringsprosesser

Aksjon 4 er en pågående endringsprosess, som er et resultat av de tre første aksjonene. Ved å ha satt fokus på tilpasset opplæring for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon, begynte det å skje endringer i organisasjonen. I aksjon 4 testet vi ut ny organisering av undervisningen, evaluerte og foreslo permanente ordninger for ledelsen ved skolen. Noen av prosessene er fortsatt ikke avsluttet.

Til aksjon 2 hadde vi sammen laget en liste med kjennetegn over høyt presterende elever ved vår skole. Noen av disse kjennetegnene er: Har lært seg programvare på egenhånd, ser mye på tutorials på YouTube, bruker fritiden på mediefag, har eget utstyr, har faglig nettverk utenfor skolen, tar oppdrag for reelle kunder, tar ting fort og trenger få repetisjoner. Listen skulle gjøre det lettere å gjenkjenne elever som kunne trenge tilpasset opplegg.

Ved skolestart høsten 2018 la jeg ut listen med kjennetegn over høyt presterende elever i en mappe på It's Learning (Se vedlegg nr. 7). Listen ble også sendt på e-post til alle lærerne på medier og kommunikasjon. Kjennetegnene var de vi sammen hadde kommet frem til i aksjon 2. En av kollegaene skrev i en e-post til meg at «dette var en konsis og nyttig liste». Etter at listen var sendt ut på e-post, snakket tre av lærerne sammen om hvordan vi kunne tilpasse undervisningen for høyt presterende elever.

I det uformelle møtet var det tre konkrete elever vi snakket om. Vi diskuterte hvordan vi kunne tilpasse undervisningen for disse elevene. Den beste løsningen, slik vi så det, var om elevene kunne få tilbud om faget mediespesialisering. Da ville de kunne fordype seg i et fagområde som de viste stor interesse for. Dette faget hadde ikke skolen mulighet for å tilby, fordi vi har for få elever til å kunne tilby alle de valgfrie programfagene i utdanningsprogrammet. På grunn av dette måtte to av elevene velge et annet valgfritt programfag enn de ønsket seg. De måtte ha det valgfrie programfaget lyd, mens de egentlig ønsket å fordype seg videre i faget bilde. Mediespesialisering med fordypning i bilde, ville ha vært den beste tilretteleggingen vi kunne ha gjort.

En av lærerne i det uformelle møtet foreslo at vi kunne opprette en egen klasse i mediespesialisering for disse tre elevene. De tre lærerne som diskuterte dette var villige til å gi gratis veiledningstid, slik at det ikke skulle være noen ekstra kostnader for skolen ved å tilby faget mediespesialisering. Vi skrev sammen et brev til rektor hvor vi foreslo denne løsningen.

Avdelingsleder og rektor hadde et møte hvor de diskuterte brevet vi sendte. De besluttet at vi kunne få lov til å opprette et eget fag for de tre aktuelle elevene. Rektor påpekte at de aktuelle elevene må tilhøre en klasse, derfor ble undervisningen organisert slik at elevene skulle settes i en klasse sammen med elever som har det valgfrie programfaget som mediespesialiseringen skal bygge på. Elevene som ønsket å ha mediespesialisering i bilde måtte møte opp til undervisning sammen med de andre elevene som skulle ha ordinær undervisning i bilde. En av elevene ønsket fordypning i grafisk design. Denne eleven skulle møte i klassen som hadde valgfritt programfag i grafisk design og få faglig oppfølging av en lærer som kan grafisk design. For oss som underviser i disse fagene, betydde det at vi måtte ha to elevgrupper i klassen samtidig; de som hadde valgfritt programfag i bilde eller grafisk design og de som hadde mediespesialisering i bilde eller grafisk design.

I faget mediespesialisering går en del av kompetansemålene ut på å «utvikle sitt eget selvstendig medieuttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Slik vi tolket dette kompetansemålet innebar det en del selvstendig arbeid hvor elevene måtte jobbe med egne mål. At elevene i større grad skulle være selvgående, var en viktig forutsetning for at det skulle lykkes å ha elever som skal ha to forskjellige fag i en og samme klasse. Det betydde ikke at elevene var overlatt til seg selv. Ved at elevene i mediespesialisering var mer selvgående, var det mulig å sette i gang resten av klassen med et organisert opplegg før elever som skulle ha fordypning kunne få sin veiledningstid.

Elevene som hadde mediespesialisering i bilde hadde startet opp sin egen bedrift. I denne bedriften hadde de flere kunder som de gjorde oppdrag for. De hadde fått bestillinger gjennom nettverk de har opparbeidet seg i sosiale medier. Relasjonen til nettverket hadde blitt så tett at de har fått tilbud om å leie seg kontorplass arbeidsfellesskapet.

Da vi skulle lage lokal læreplan i faget mediespesialisering i bilde, ble vi enige med elevene at å «utvikle sitt eget selvstendige medieuttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2018b) det kunne skje i samarbeid med frilansnettverket. Elevene fikk derfor lov til å bruke deler av undervisningstiden til å sitte i kontorfellesskapet sammen med andre frilansere.

Flere andre elever reagerte på løsningen med at kun tre elever fikk lov til å ha faget mediespesialisering. De syntes at dette var urettferdig og at flere kunne tenke seg å ha dette faget. Begrunnelsen fra skolen var at dette var en forsøksordning og at dette kunne bli en permanent løsning på sikt.

Etter at vi hadde hatt faget mediespesialisering i et halvt år, hadde vi en evaluering. Elevene som hadde mediespesialisering i bilde fikk lov til å jobbe med sin egen bedrift. Det var derfor nærliggende å tenke pedagogisk entreprenørskap som modell for en permanent ordning i faget mediespesialisering. Pedagogisk entreprenørskap er definert som: «En handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med eleven som aktør for egen læring». (pedent.no). I pedagogisk entreprenørskap skal elevene starte sin egen ungdomsbedrift, som de skal knytte læringen til. (ue.no).

På et avdelingsmøte til medier og kommunikasjon ble det foreslått at vi kunne tilby mediespesialisering for alle elevene i VG3, under forutsetning at de starter sin egen bedrift. Elevene skulle følge opplegget til ungt entreprenørskap, som innebar at de i større grad måtte ta ansvar for egen læring. Dette ble brukt som argument for at det skulle være mulig å ha elever med ordinært valgfritt programfag og elever som har mediespesialisering i samme klasse.

Organiseringen med ordinært valgfritt programfag og mediespesialisering i samme klasse ble senere diskutert sammen med en av de tillitsvalgte på skolen. Det ble stilt spørsmål om arbeidsbelastningen til de ansatte på medier og kommunikasjon var for stor.

Ved prøvevalget for valgfrie programfag skoleåret 2019-2020, var det totalt 13 elever av 30 som ønsket faget mediespesialisering. Det var da informert om betingelsen for å kunne velge dette faget som var å starte sin egen bedrift under rammen av ungt entreprenørskap.

Aksjon 4 er en pågående endringsprosess. Skoleåret 2019-2020 blir første skoleåret hvor

elevene får tilbud om faget mediespesialisering. Prosessene med innføringen av det valgfrie programfaget kan dessverre ikke bli en del av denne masteroppgaven, siden oppgaven skal leveres før faget er ferdig implementert. Det didaktiske utviklingsarbeidet med dialog i avdelingsmøter, testing, evaluering og samspill med ledelsen på skolen er det grunn til å tro at vil fortsette.

6. Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet. Jeg velger å dele drøftingen inn i tre deler. Første del handler om hvordan høyt presterende elever tilegner seg kompetanse. Andre del handler om didaktikk for høyt presterende elever og tredje del handler om kollegasamarbeid. Til sammen skal de tre delene belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstillingen for dette prosjektet er:

«Hvordan tilpasse opplæringen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon?»

Problemstillingen har jeg valgt å utdype gjennom to forskningsspørsmål:

Forskingsspørsmål 1:

Hvordan tilegner høyt presterende elever seg kompetanse?

Forskingsspørsmål 2:

Hvordan utvikle didaktikk for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon gjennom kollegasamarbeid?

For å forstå hvordan undervisningen kan tilpasses, er det viktig at vi vet noe om hvordan høyt presterende elever lærer og tilegner seg kompetanse. Dette utgjør første del av drøftingen.

Prosjektet har blitt gjennomført i tråd med verdier innenfor pedagogisk aksjonsforskning der vi har jobbet med relevante utfordringer i vårt virke som lærere (Hiim, 2010). Gjennom forskningsprosessen har det kommet frem temaer som har vært nyttig å diskutere i fellesskap. Diskusjonene har vært med på å prege hvordan vi tilpasser opplæringen for denne elevgruppen. Dette utgjør andre del av drøftingen.

Utviklingsprosjektet har ført til at vi har beveget oss i en ny retning. Kollegasamarbeidet drøftes med perspektiver på skolen som en lærende organisasjon. Dette utgjør tredje del av drøftingen.

6.1. Hvordan høyt presterende elever tilegner seg kompetanse

Elevenes interesser har hatt betydning for hva de har lært og hvordan de har tilegnet seg kompetanse. Læringen skjer gjennom å prøve og feile, i tillegg til digital læring i form av tutorials på YouTube. Høyt presterende elever har praktisert sin kompetanse i et praksisfellesskap. Disse temaene blir drøftet i underkapitlene: interesser og erfaringslæring, digital læring og praksisfellesskap. Deretter følger en oppsummering av læringsstrategiene jeg finner hos høyt presterende elever. Til slutt drøfter jeg om yrkespraksis har en legitim plass på veien til generell studiekompetanse.

6.1.1 Interessedrevet erfaringslæring

Samlet sett tegner det seg et bilde av elever som har en interesse og en lidenskap for en bestemt retning innenfor mediefagene. Interessen har oppstått i tidlig alder, lenge før de begynte på videregående skole.

En av elevene sier at interessen oppstod i 7 års alderen da han fikk låne et kamera. En annen sier at hun har tegnet hele livet og at hun kommer fra en kunstnerisk familie. Eleven som ønsker å bli sportsfotograf har hatt kompisen til sin far som forbilde, helt siden han var en liten gutt. De viser en motivasjon for å lære seg spesifikke fagområder innenfor medieproduksjon på egenhånd.

Illeris (2000) bruker begrepet læringens tre dimensjoner, hvor læring har en kognitiv, psykodynamisk og en samfunnsmessig side. Den psykodynamiske prosess kalles også for drivkraft-dimensjonen hvor motivasjon, følelser og vilje inngår. (Illeris, 2000, s.18).

I diskusjonene vi hadde på avdelingsmøte, trekkes det frem selvgåenhet, driftighet, vilje til å øve, og evnen til erfaringslæring gjennom å prøve og feile (Aksjon 3 kapittel 5.4.2) Det er interessant å se hvordan kollegaer på avdelingsmøtet kaller høyt presterende elever for driftige. Denne uttalelsen er det naturlig å se i sammenheng med drivkraft-dimensjonen til Illeris (2000). Elevene viser en indre motivasjon som gir seg utslag i at de er villige til å bruke mye tid og at de øver, øver og øver.

Coleman & Guo (2013) bruker begrepet Passion for Learning (PFL). Når Coleman & Guo bruker begrepet lidenskap, tolker jeg dette som en ekstra sterk drivkraft i læringen. Begrepet lidenskap bruker Coleman & Guo om personer som tar læringen et steg lengre. Lidenskap for læring, som jeg finner hos høyt presterende elever, har ført til en kompetanse som holder en bransjemessig kvalitet. Kompetansen har blitt utviklet gjennom mye investert tid, evne til selvlæring og samarbeid med andre som deler interessen.

Passion for learning kommer til uttrykk på flere måter. Lærerens sitat om at elevene øver, øver og øver, er et uttrykk for dette (aksjon 3 kapittel 5.4.2). I naturfag brukte elever over 100 timer på å lage en film om livets tilblivelse. Innsatsen som ligger bak denne filmen er langt over hva som forventes av en slik innlevering. I de kvalitative intervjuene kom det frem hvorfor de begynte med film i en tidlig alder: «Vi gjorde det kun for morro skyld». Elevene bruker nesten alle pengene sine på utstyr. For sportsfotografen er det viktig å kunne ta 9 bilder i sekundet, slik at han kan fryse motivene i sport.

Hos Coleman & Guo kommer passion for learning frem gjennom foreldrenes perspektiv. De skjønner ikke helt hva barna driver med og observerer at de forsvinner inn i sin egen verden. Tidligere elever ved vår skole har gitt uttrykk for at foreldrene synes de bruker for mye tid på fritidsinteressen sin.

Talent er et komplekst begrep som springer ut av medfødte evner i deres naturlige utvikling. Naturlig utviklede evner kan utvikles til talenter, hvor skolen ses på som en dynamisk faktor. (Gagné, 2005). De naturlig utviklede evnene kan utvikles videre til talenter. (Nissen et al., 2011, s. 34). Elevene forteller at interessen har oppstått i tidlig alder. Gjennom mange timers investering i sin interesse har talentet gjort seg til kjenne i form av produkter som holder en høy yrkesfaglig standard. Drivkraften jeg finner er delvis interessedrevet og delvis inspirert av forbilder. Siden interessen har oppstått i tidlig alder, lenge før de begynte på videregående skole, kan det tyde på at miljø og medfødte egenskaper har hatt påvirkning. Det kan se ut som at interesser og motivasjon er et fellestrekk ved alle som viser et ekstraordinært talent i de yrkesfaglige domeneene.

Flere av elevene bruker begreper som å prøve og feile, eller prøv og lær (kapittel 5.4.1). De viser en evne til å kunne lære av sine erfaringer. Sitatet hvor elevene har oppdaget at det blir harde skygger når de filmer i sollys, er et eksempel på dette (kapittel 5.5.1).

Schön bruker begrepet refleksjon i handling og det reflekterende praktikum. «Når noen reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenheng.» (Schön, 2001, s. 67). Gjennom å prøve og feile kan man skape ny teori knyttet til den konkrete situasjonen. Elevene har oppdaget at filmene blir dårligere når de filmer i sollys. De har erfart at kvaliteten på filmen kan være avhengig av værforholdene, med skarpt sollys blir det harde skygger. I tillegg til at læringen bærer preg av å prøve og feile, knytter det seg refleksjon til læreprosessen. Uten refleksjon ville elevene gjort de samme feilene om og om igjen. Når elevene jobber systematisk med prøving og feiling, klarer de å resonere over hva som gir et godt resultat i det ferdige produktet. I følge Kolb er læring den prosess hvor erfaring omdannes til erkjennelse (Kolb, 1984, s. 296). Erfaringene danner grunnlaget for å forstå teorien som ligger i lyssetting. (Dewey, 1916, s. 75)

Kunnskapen de tilegner seg er induktiv, den oppstår på grunnlag av erfaringene de har gjort. (Renzulli, 2012, s.24). Undervisningen de møter på skolen støtter opp om eller forklarer deres egne funn. For elever som ikke har utforsket praksisfeltet i like stor grad vil undervisningen oppleves mer deduktiv. Elevene undervises i teorier om regler for lys og skygge og hvordan dette påvirker bildekvaliteten. Læringen støttes opp med å gjøre oppgaver, slik eleven får erfare dette i praksis. Her blir det et skille mellom elever som har praktisert mye og elever som har mindre erfaring. De med mest erfaring vil ha flere situasjoner de kan knytte læringen opp mot.

Ved induktiv læring skal elevene i større grad konstruere kunnskapen som de tilegner seg. Renzulli har tre kjennetegn på induktiv læring, den er: interessedrevet, kreativ og betydningsfull (Renzulli, 2012, s.24) Læringen som skjer på fritiden har mange av disse kjennetegnene. Interessen for medieproduksjon oppstår når de lager filmer av hverandre mens de kjører skateboard. Medieproduksjoner er i hovedsak kreativt arbeid. Læringen har en betydning fordi medieproduksjoner knyttes opp mot hva som er viktig i livene deres, som f.eks å kjøre skateboard eller å ta bilder av sport.

Elevene sier at de lærer lite av det som skjer på skolen. I eksemplet hvor elevene har oppdaget at det blir harde skygger når de filmer i sollys, fungerer skolen som en bekreftelse på noe de har erfart på egenhånd. Det kan virke som en motsetning at de gir uttrykk for at de lærer lite på skolen, samtidig som skolen kan bekrefte læring de allerede har oppdaget selv. Hvis læringen tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, vil muligens læringen oppleves mer relevant og på riktig nivå for elevene.

Å sørge for at høyt presterende elever får et relevant og meningsfullt læringsutbytte av tiden som brukes på skolen, kan være utfordrende. Curriculum compacting brukes som strategi for evnerike elever (Renzulli, 1982). Elevene skal hurtig gjennom de obligatoriske emnene slik at de får tid til selvstendig og induktiv læring. For faget bilde betyr det at når vi har sett at elevene kan lyssette, filme og redigere, er de klare for å gå løs på mer krevende oppgaver hvor de kan bruke disse teknikkene til å fortelle historier. Å jobbe med selvstendige prosjekter i samarbeid med eksterne kunder er et eksempel på curriculum compacting i mediefag. Når elevene jobber induktivt, vil de i større grad ta ansvar for egen læring. Å lære å lære fremheves i de nye læreplanene. «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læreprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Valgfrihet og det å kunne ta et selvstendig ansvar for læringen er en hensiktsmessig strategi for høyt presterende elever. I de kvalitative intervjuene som er gjennomført i dette prosjektet spør jeg hva som gjør at en oppgave er god. I svaret bruker en av elevene begrepet «frie tøyler» fire ganger i ett og samme avsnitt. Her er det ofte et motsetningsforhold mellom elevene. Elever som synes noe er utfordrende, vil gjerne ha klare fastlagte rammer for hvordan oppgaven skal løses, mens erfarne elever ønsker valgfrihet og kreativitet. Å la elevene kunne velge mellom ulike oppgaver kan være en måte å tilpasse opplæringen for begge elevgruppene.

I en opplæring som vektlegger induktiv læring, hvor elevene selv skal være med å konstruere kunnskapen de tilegner seg, er veiledning en hensiktsmessig fremgangsmåte. Schön fremhever hvordan man i det reflekterende praktikum tar utgangspunkt i hva den lærende

har laget. Egne arbeider kan være med på å skape en dialog om de konkrete produktene som setter i gang en læringsspirale. (Schön, 2013, s. 166). Lærerrollen handler i et slikt tilfelle om å gi veiledning på arbeider som de har gjort. Elevene som hadde erfart at det blir harde skygger når de filmer i skarpt sollys har et erfaringsgrunnlag som læringen kan bygge videre på. Monologisk helklasseundervisning har vist seg å ha en demotiverende funksjon for elever som har kunnskaper som av og til går forbi lærerens kunnskaper. (NOU (2016:14), 2016).

I Renzullis beskrivelse av «Gifted Behavior» er det mange likhetstrekk med det jeg finner hos høyt presterende elever ved vår skole. Talentet som finnes hos eleven er ikke en nedarvet «gave» som når sitt potensial uten innsats og stimulering. Talent utvikles sammen med dedikasjon og kreativitet. Renzulli vektlegger at potensialet hos den enkelte kan slå ut som et talent hvis omgivelsene oppmuntrer til det (Renzulli, 2012, s. 21). Gagné (2000) ser skolen som en katalysator i utviklingsprosessen frem mot kompetanse og talent. Skolen kan bli en forlengelse av de naturlige omgivelsene som har virket stimulerende for elevenes talent. Familie og andre som deler samme interessen har frem til videregående opplæring vært en motiverende faktor og en katalysator.

Csikszentmihalyi (2014) bruker begrepet flyt når en aktivitet er i balanse med ferdighetsnivået til utøveren. Er utfordringene for store, kan de utløse frykt, mens det er en fare for at elevene kjeder seg hvis det stilles for lave forventninger. Når høyt presterende elever sier at de lærer lite av det som skjer på skolen, kan det se ut som at flytsonen oppleves på fritiden og ikke på skolen. Hvis skolen skal være en katalysator i elevenes talentutvikling, er det viktig at de opplever flyt også i tiden de bruke på skolen. Økte utfordringer, praksis i fellesskap med andre, induktiv læring og frie tøyler er indikatorer som empirien tyder på at kan skape en flytzone for høyt presterende elever på skolen.

Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver utvikling av ferdigheter i fem steg fra novise til ekspert. Høyt presterende elever som viser høy kompetanse allerede når de begynner på videregående skole har gjort fler steg på veien fra novise til ekspert. En opplæring som er tilpasset høyt presterende elever må ta hensyn til at kompetansen langt på vei er en ekspertkompetanse. Det ville være feil å behandle alle som noviser i opplæringen. Særlig innenfor digital læring, kan elevene ha kompetanse som går forbi lærerens kompetanse. De

unge har vokst opp i en digital tidsalder (Irgens, 2017), som har åpnet muligheten for å jobbe på et profesjonelt nivå fra tidlig alder.

6.1.2 Digital læring

Samtlige av elevene trekker frem YouTube som en viktig kilde til læring. Kombinert med å prøve og feil, har dette vært en viktig vei til målet.

Nettstedet YouTube ble opprettet 14. februar 2005, og har utviklet seg til å bli en viktig ressurs der mange deler filmer, blant annet tutorials (undervisningsfilmer) om alle mulige temaer. Nettstedet har blitt verdens nest største søkemotor og er kjøpt opp av selskapet Google, verdens største søkemotor.

I MAYP 4200 gjennomførte jeg et utviklingsprosjekt, der en klasse delte tutorials de hadde funnet frem til, på en lukket facebookside. En elev hadde publisert halvparten av alle opplæringsfilmene. Den ene av filmene ble publisert på 1. nyttårsdag. Dette viser at fritiden brukes på å lære seg mer og å dele kunnskap. (Granborg, 2016). I prosjektet kom det frem at elevene aktivt bruker YouTube for å tilegne seg kunnskap.

I Malaysia er det gjort en studie om studenters bruk av YouTube som støtte til tradisjonell undervisning. Funn derfra viser at nesten alle studenter bruker YouTube for å finne informasjon og for å lære. Mulighetene for å kunne visualisere ulike temaer er med på å gjøre det lettere for studenter å få forståelse for de ulike akademiske disiplinene. (Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar & Kasem, 2018, s. 41).

I aksjon 3 diskuterte vi hvordan det å lære gjennom YouTube også er en selvstendig prosess, hvor elevene går inn i en selvstendig sfære, og at det er de høyt presterende elevene som virkelig får med seg hva undervisningsfilmene handler om.

Å kunne gjøre et målrettet søk på et spesifikt emne en ønsker å lære, gjør læringen tidseffektiv. Lærebøker har en lang prosess frem til ferdig produkt og utgivelse. Tutorials på YouTube kan være mer oppdatert enn hva lærebøker kan tilby.

Mizuko Ito deler unge digitale brukere i tre ulike grupperinger: Hanging out, Messing around and Geeking out, hvor Geeking out brukes som en beskrivelse for sofistisert interaksjon og bruk av nye medier Ito (2010). Høyt presterende elever på medier og kommunikasjon vil jeg putte i kategorien Geeking out. De bruker sosiale medier for å se og bli sett. Å dele filmer i sosiale medier kan være med å gi økt status i vennegjengen. De lærer av andre gjennom å se tutorials. Denne form for læring kalles også for «peer-based learning» altså likemannslæring eller kollegial læring (Ito 2010). Fotoeleven sier at skolen var med å tenne en gist, og så gikk han til YouTube for å lære seg mer. Filmelevne er aktive til å dele sine arbeider på YouTube og i sosiale medier. Gjennom denne delingen får de respons fra andre filminteresserte. Delingen ser jeg som en sofistisert interaksjon som passer med beskrivelsen Geeking out.

David Buckingham beskriver en «digital divide between in-school and out-of school use». (Buckingham, 2007, s. 111). Elevene oppsøker egen læring på fritiden, og de er langt fremme i teknisk utvikling og visuelt formspråk. For en tid tilbake hadde jeg som frilans fotograf en ung kameraassistent som akkurat var ferdig med medier og kommunikasjon. Jeg spurte han hvordan han syntes det hadde vært på videregående skole. Svaret jeg fikk var at læreren var gammel og at videokameraet hadde kassett. Med andre ord så var begge deler gått ut på dato. Det er lett å se for seg at elevene opplever en stor forskjell på den digitale læringen gjennom YouTube og læringen som skjer i klasserommet. YouTube vil være mye raskere til å plukke opp nye treder i mediebildet. Å integrere elevenes selv læring på YouTube i skolen vil kunne være en måte å integrere egen læring med skolebasert læring.

6.1.3 Frivillig- og formalisert praksisfellesskap.

Alle høyt presterende elever i faget bilde har praktisert sin kompetanse i et fellesskap med profesjonelle yrkesutøvere. Det har vært et skille mellom elevene som har fulgt det yrkesfaglige utdanningsprogrammet og elevene som har fulgt det studieforberedende løpet. De yrkesfaglige elevene har fått opplæring i bedrift som en formalisert ordning i faget YFF, der skolen signerer en avtale med opplæringsbedriften. Elevene som følger det studieforberedende løpet har skaffet seg praksis gjennom nettverk i sosiale medier. For disse elevene har det ikke vært noen formell tilknytning mellom skolen og bedriftene.

Mange bedrifter har vært skeptiske til å ha elever i praksis. Personlig kontakt har vært en viktig faktor for at elevene skal få mulighet for opplæring i bedrift. At det var så få elever som endte med fagbrev var en av begrunnelsene for at utdanningsprogrammet skulle bli et studieforbereende løp. (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Elevene som har fulgt det studieforbereende utdanningsprogrammet har skaffet seg praksis gjennom sitt digitale nettverk. Dette er en praksis som ikke er formalisert gjennom en avtale med skolen. En medvirkende årsak til at skolen ikke lenger er et bindeledd mellom elevene og praksisbedriften, er at faget YFF ikke lenger er en del av de nye læreplanene. De nye læreplanene i det studieforbereende utdanningsprogrammet uttrykker ikke lenger eksplisitt at opplæringen kan / skal skje i samarbeid med lokalt næringsliv.

I det yrkesfaglige utdanningsprogrammet er det en formell tilknytning til praksisbedriften, og i det studieforbereende programmet har det vært en frivillig tilknytning mellom elev og bedrift. Selv om de formelle rammene rundt praksisplassen har vært forskjellige, viser funn i prosjektet at det å praktisere kompetansen i samarbeid med yrkesutøvere har vært en viktig del av læreprosessen. Elevsitatet fra aksjon 3: «Man kan lære veldig mye på skolen, men det går ikke an å lære hvordan man skal jobbe i et redaksjonelt miljø for eksempel» er et uttrykk for praksisplassens betydning for læring. Synspunktet med at full kompetanse i fagene ikke nødvendigvis oppnås i et klasserom gir også uttrykk for verdien av å lære i et yrkesfelleskap.

Selv om tilknytningsprosessen til bedriftene har vært ulik, har praksisplassene flere likheter. I begge tilfeller får elevene mulighet til å praktisere sin kompetanse i et fellesskap med profesjonelle yrkesutøvere. Erfaringen har gitt innblikk i hvordan et fremtidig yrke kan være. I første møte med bedriften får de assistentjobber, gradvis får de mer ansvar og selvstendige arbeidsoppgaver.

Prosessen hvor elevene gradvis integreres i et praksisfelleskap har mange fellestrekk med Lave og Wengers (1991) teori om legitim perifer deltakelse. Digitalt nettverk og personlige kontakter har vært med på å gi en legitim tilstedeværelse i det fysiske praksisfelleskapet. Over tid vil dette kunne utvikles til full deltakelse i praksisfelleskapet. Eleven som hadde

ap praksis i en riksdekkende avis hadde bilder på trykk i avisen ukentlig. Filmelevne hadde gått over fra å være assistenter til å få et selvstendig ansvar for å filme festivaler. Eleven som var produksjonsassistent i en riksdekkende TV-kanal hadde fått ansvar for å skaffe alle rekvisittene til opptakene som gjøres. Hun hadde også begynt å skrive manus som de ansvarlige i produksjonen leser gjennom.

Wenger fokuserer på læring gjennom deltakelse. Læringen som skjer i et praksisfellesskap er ifølge Wenger en bedre pedagogisk idé og fører til bedre faglig erkjennelse. Praksisplassen er den naturlige arenaen hvor kompetansen tilegnes, deles og utvikles. (Wenger, 1998, s. 215). Når jeg spør eleven som er produksjonsassistenten om hva hun har lært av å være i praksis svarer hun: «Egentlig alt jeg burde kunne».

På avdelingsmøtet diskuterte vi at læringsarenaen ikke nødvendigvis må defineres som et klasserom, og at full kompetanse i faget ikke nødvendigvis oppnås i et klasserom. Å lære om redaksjonelt arbeid på skolen er ifølge eleven som har praksis i en avis, vanskelig å få til. Noe av utfordringene med læringssituasjoner i skolen som skal ligne på reelle arbeidssituasjoner, er at skolen forblir en «liksomverden» der elevene spiller roller som i et spill. At skolen er organisert med veksling mellom ulike fag, viser hvordan skoledagen er forskjellig fra yrkeslivet ved at elevene må bytte aktivitet flere ganger gjennom dagen.

Axelsson & Thunqvist kaller yrkesrettede prosjekter i skolen for en hybrid praksis. De ser en motsetning mellom skolen som organisasjon der lærere har administrativ kontroll over elevene, samtidig som det forventes at elevene er selvdrevne og aktive produsenter, som i et yrkesfellesskap. De kaller dette for en selvmotsigende kontroll. Identiteten som elev må omskapes til en begynnende yrkesidentitet. (Axelsson & Thunqvist, 2012, s. 49)

Eleven som var utplassert i en riksdekkende avis har rollen som pressefotograf hele dagen gjennom. Å være en del av et arbeidsmiljø hvor de jobber med det samme hver dag, trekkes frem som en viktig kilde til læring. En indikator for «rollen» som pressefotograf er at eleven har med seg en ryggsekk full av fotoutstyr hver gang han skal i praksis. Ytre sett kan det virke som at han kler på seg rollen som pressefotograf. Ifølge Wenger skjer det gjennom læring en

transformasjon av vår identitet. Læring forandrer vårt bilde av hvem vi er og hva vi kan gjøre (Wenger, 1998, s. 215)

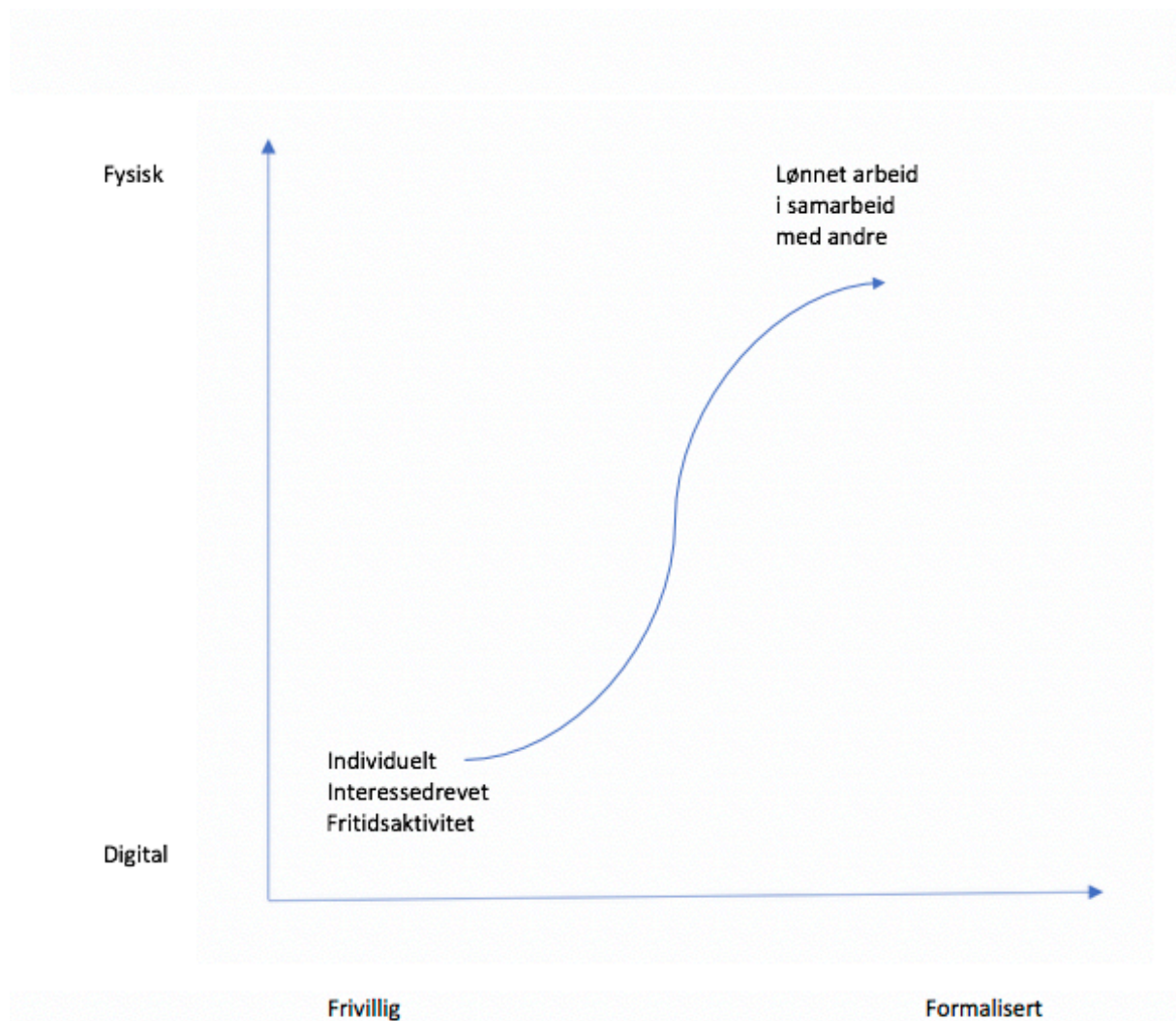
At elevene fikk mulighet til å praktisere sin kompetanse i et fellesskap med profesjonelle yrkesutøvere, har spilt en avgjørende rolle for elevene. Det har vært med på å gi utfordringer og det har utvidet den proksimale sonen for læring (Vygotskij, 1978). På praksisplassen har de fått praktisert sin kompetanse, og de har fått tilbakemeldinger av profesjonelle yrkesutøvere.

6.1.5 Oppsummering av læringsstrategier

En oppsummering av funnene om hvordan høyt presterende elever tilegner seg kompetanse, viser at de har en læring som er drevet frem av interesser preget av utstrakt evne til selvlæring (Illeris, 2000, Haight, 2012). De tilegner seg kompetanse gjennom erfaringslæring, hvor læringen ofte er induktiv; de klarer å se sammenhenger i det de gjør og kan forklare hvorfor ting blir som de blir. (Schön, 2001) Elevene bruker mye tid på digital læring, som over tid utvikles til å bli et fysisk praksisfellesskap. Jeg kan si at det går fra interessedrevet digital læring på gutte- og jenterommet, til yrkeskompetanse utøvd i et fellesskap (Ito, 2010, Lave og Wenger, 1991, Wenger, 1998). Praksisfellesskapet de deltar i, har et større omfang både faglig og tidsmessig enn hva skolen kan tilby gjennom ordinær undervisning. Den proksimale sonen for elevenes læring har ved opplæring i bedrift blitt større enn hva vi har kunnet tilby med skolen som læringsarena. (Vygotskij, 1978).

Mine funn viser at høyt presterende elever på medier og kommunikasjon har en målsetting om å få seg et yrke innen mediebransjen. De er inne i en utviklingsprosess der de er i ferd med å forme sin yrkeskompetanse og å finne sin identitet som yrkesutøver. (Wenger, 1998). Dette kan stå i kontrast til en undervisning som er ment å være studieforberedende, der målet er å kvalifisere for videre studier. (Kunnskapsdepartementet, 2013). Noen av de høyt presterende elevene vurderer å utsette videre utdanning fordi de kan livnære seg av den kompetansen de har tilegnet seg. Høyere utdanning vil de ta etter noen år med yrkesutøvelse, fordi de oppfatter utdanning som en sikkerhet for fremtiden.

Læringsprosessen til høyt presterende elever kan settes opp i en modell der læringen synliggjøres gjennom to akser. Den ene går fra digital til fysisk; elevene oppsøker læring gjennom internett, men ender opp med fysisk samarbeid med andre. (Ito, 2010, Wenger, 1998) Den andre aksen går mellom frivillig og forpliktende / formalisert. Læringen begynner som en frivillig interessedrevet aktivitet, som går over i en forpliktende relasjon med kollegaer og kunder (Illeris, 2000, Haight, 2012, Wenger, 1998). Målet for læringen er å kunne leve av det som i utgangspunktet var en fritidsinteresse. Skjematisk sett kan vi tegne opp læringen mellom disse to aksene:



Figur 5. Læringsprosess for høyt presterende elever (Granborg 2019)

Å forstå hvordan høyt presterende elever tilegner seg kompetanse er en viktig del av å kunne tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Å få muligheten til å praktisere sin

kompetanse i samarbeid med profesjonelle, har vært et fellestrekk hos høyt presterende elever i faget bilde ved vår skole.

6.1.6 Yrkespraksis på veien til generell studiekompetanse

I prosessen hvor medier og kommunikasjon endres fra yrkesfag til studieforbereende programområde, er det interessant å undersøke om læring gjennom yrkespraksis har en legitim plass på veien til generell studiekompetanse.

I læreplanen til faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) er det eksplisitt formulert at «Elevene skal få mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner gjennom bruk av ulike læringsarenaer» (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Faget skal bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet, og gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen. Elevene skal jobbe med kompetansemål fra læreplanene på VG3-nivå. I mitt tilfelle, skulle jeg hente kompetansemål fra læreplanen i det valgfrie programfaget Bilde.

I begge utdanningsprogrammene, både det yrkesfaglige og det studieforbereende, finner vi faget Bilde. Nedenfor har jeg sammenlignet et kompetansemål som er sentralt for begge fagene:

Læreplan Bilde MED3002 (**yrkesfag**): planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere bildeproduksjoner tilpasset mediet, på location og i studio (Utdanningsdirektoratet, 2005).

Læreplan Bilde MOK4-01 (**studieforbereende**): planlegge og produsere bildeproduksjoner på location og i studio (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

I begge læreplanene skal elevene lage bildeproduksjoner på location og i studio. Det er språklige nyanser mellom å gjennomføre (**yrkesfaglig**) og produsere (**studieforbereende**) en bildeproduksjon. Den yrkesfaglige læreplanen har i tillegg med vurdering, dokumentasjon og tilpasning til mediet.

Basert på en analyse av et sentralt mål i læreplanen for faget bilde, kan jeg si at det er vesentlige likheter mellom det yrkesfaglige utdanningsprogrammet og det studieforberedende. Med en forankring i læreplanmål vil det være riktig å hevde at yrkespedagogisk tilnærming med vektlegging av erfaringslæring i reelle yrkessituasjoner, fortsatt vil være en hensiktsmessig tilnærming for å utvikle kompetanse i det valgfrie programfaget bilde. I henhold til Wenger er praksisfellesskapet konteksten som gir best faglig erkjennelse, fordi dette er den naturlige arenaen hvor kompetansen tilegnes, deles og utvikles. (Wenger, 1998, s. 215).

Læreplanen i faget bilde bruker «bildeproduksjoner på location og i studio» (udir.no) som begrep på hva elevene skal lære. Hva en bildeproduksjon er, kan variere fra et enkelt stillbilde til sakte-TV som vi kjenner det fra NRK, som kan vare i flere dager. Som utøvende yrkesutøver er bildeproduksjon for min del definert som en live TV-sending, som Idol eller Norske Talenter. En arbeidsdag er vanligvis på 12 timer. For at begrepet bildeproduksjon skal passe inn i en skolesammenheng, må begrepet bildeproduksjon transformeres inn i en ny kontekst. Bildeproduksjon, slik jeg kjenner begrepet, vil ikke være mulig å gjennomføre innenfor rammen av timeplan hvor elevene bytter fag flere ganger om dagen. Begrepet bildeproduksjon må fortolkes, slik at det passer inn i en skolefaglig kontekst. Utfordringen er at undervisningen i liten grad ligner på hva det vil si å utøve et fremtidig yrke. Ved omlegging fra yrkesfag til studiespesialiserende programfag har vi mistet muligheten til hele dager med bare mediefag. Færre timer og mer fragmentert timeplan gjør det vanskeligere å få til opplæring i samarbeid med lokalt næringsliv.

Hvis vi ser på kompetansemålene i fagene, er det fortsatt mulig å tenke seg en yrkespedagogisk didaktikk med vektlegging av erfaringslæring og mulighet for å utvikle kompetanse i et fellesskap med profesjonelle yrkesutøvere. Ved omlegging til studieforberedende programfag har strukturelle hindringer som blokklegging av timeplan og færre timer til mediefag gjort det vanskeligere å ha en yrkespedagogisk tilnærming til undervisningen. For elevene er konsekvensene av å miste yrkesforankringen blant annet styrket identitet som elever og svekket identitet som fremtidige yrkesutøvere.

6.2 Didaktikk for høyt presterende

Det andre forskningsspørsmålet i prosjektet er: «Hvordan utvikle didaktikk for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon gjennom kollegasamarbeid?» Dette forskningsspørsmålet velger jeg å drøfte i to ulike underkapitler. Først gjør jeg rede for hvordan didaktikk for høyt presterende har blitt forstått. Deretter drøfter jeg kollegasamarbeidet og hvilken betydning det har hatt for prosjektet.

6.2.1 Fordypning / spesialisering

Didaktikk for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon har i første omgang handlet om å gi elevene mulighet for å kunne fordype seg i ønsket fagområde. Elevene har fra tidlig alder hatt interesse for spesifikke fagområder innenfor medieproduksjon. Interessen har frembrakt en «passion for learning» (Coleman & Guo, 2013; Illeris, 2000) som har før til utstrakt selvlæring og gode læringsstrategier.

For elever som har en lidenskap for læring, er det viktig at skolen tilrettelegger for å kunne lære i dybden (NOU (2015:8), 2015). Hvis skolen skal være en katalysator i utviklingsprosessen frem mot kompetanse og talent (Gagné, 2000), må elevene oppleve at det de lærer på skolen har samsvar med ønsket om fremtidig yrke (Hiim, 2015, s. 140). Tiltaket med at tre elever fikk ha faget mediaspesialisering var viktig for at elevene skulle oppleve samsvar mellom interesser og læring i skolen. Med opprettelsen av dette faget får elevene mulighet til å fordype seg i kompetansemål som er koherente med ønsket fremtidig yrke (Aakernes, 2018).

Hvis ikke vi hadde fått til prøveordningen i mediaspesialisering, ville to av elevene måtte velge det valgfrie programfaget lyd. Elevene hadde gitt uttrykk for at de ønsket å fordype seg i faget bilde gjennom mediaspesialisering. Siden skolen ikke hadde tilbud om dette faget, var planen at de skulle ha det valgfrie programfaget lyd. En tilpasning i faget lyd ville i så fall innebære å la elevene jobber med «lyd til bilde», f.eks. å lydlegge en scene i en film. Tilpasset opplæring ville da skje innenfor rammen av lydfaget ved at lærere tolker kompetansemål og differensierer undervisningen ut fra interesser. Dette vil trolig styrke elevenes motivasjon, men det vil ikke erstatte ønsket om å fordype seg i et visuelt fag. Slik

sett har tilpasset opplæring en grense, den må kunne forsvares ut fra kompetansemålene i faget. Grensen for tilpasset opplæring innenfor faget lyd går ved hva som kan tolkes innenfor kompetansemålene i det aktuelle faget. Den beste tilpasningen vi kunne gjøre var å la elevene få fordype seg i ønsket fagområde som i dette tilfellet var bilde. Dette ble realisert gjennom å tilby en prøveordning i faget mediespesialisering.

Ved prøvevalget for skoleåret 2019-2020 fikk alle elevene i VG3 tilbud om faget mediespesialisering. Prøvevalget viste at det var 13 av 30 elever som ønsket mediespesialisering. Litt i underkant av halvparten av alle elevene ønsket faglig fordypning frem for en bredere tilnærming til mediefagene. Prøvevalget viser at det er flere enn de høyt presterende elevene, som ønsker faglig fordypning. Valgresultatet kan tyde på at dybdelæring som kommer i de nye læreplanene har en aktualitet.

Samtidig viser prøvevalget at ikke alle elevene er opptatt av fordypning. 17 av 30 elever, ønsket å velge et annet valgfritt programfag frem for å fordype seg i et programfag de hadde i VG2. Dette kan tyde på at noen ikke har bestemt seg for hvilken retning innenfor mediefagene de ønsker å fordype seg i, eller at de ikke ser for seg en yrkeskarriere i mediebransjen. For noen kan det tenkes at de heller ønsker å ha en større tverrfaglig forståelse av mediebransjen. Breddekompetanse kan også ha sine fordeler i en bransje som er preget av hurtige omstillinger. En pressefotograf i dag skal ikke bare kunne ta bilder, men også filme og gjøre lydopptak. Dette kan også være argumenter for de som ønsker en breddeforståelse.

Gjennom faglig nettverk i fylkeskommunen har det kommet frem at noen skoler har gjort det obligatorisk å velge mediespesialisering. Alle elevene i VG3 må fordype seg i ett av de valgfrie programfagene de hadde i VG2. En slik situasjon kan være like utfordrende som det å ikke å ha eget tilbud om mediespesialisering. Elever som ønsker seg faglig bredde, kan da oppleve å miste den muligheten. En tilbudsstruktur hvor elevene kan velge mellom breddeforståelse og dybdeforståelse vil langt på vei være den beste løsningen.

Elevenes valgfrihet kan også gå på bekostning av lærernes arbeidsbelastning. Løsningen på vår skole, der vi har faget bilde og mediespesialisering i bilde i samme klasse, kan føre til en

økt arbeidsbelastning for lærerne. Det vil kreve en egen plan for hver økt, der to elevgrupper skal ha et godt faglig utbytte. Tilpasset opplæring må balanseres opp mot tilgjengelige ressurser og hva som er en forsvarlig arbeidsbelastning. At de tillitsvalgte på skolen ønsket et møte med de ansatte på avdelingen gjenspeiler utfordringene i forhold til økt arbeidsbelastning.

For høyt presterende elever som har et klart mål om fremtidig yrke, har muligheten for dybdelæring vært en viktig faktor. Didaktikk for høyt presterende bør vektlegge elevenes passion for learning (Coleman & Guo, 2013) og søke koherens med ønsket om fremtidig yrke (Aakernes, 2018)

6.2.2 Praksisfellesskap med profesjonelle yrkesutøvere

Alle de fire informantene i de kvalitative intervjuene, har praktisert sin kompetanse i samarbeid med profesjonelle yrkesutøvere. Didaktikk for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon, bør derfor åpne for muligheten for at elevene kan ta del i et fellesskap med profesjonelle yrkesutøvere (Wenger, 1998, Renzulli, 2012, Hiim, 2015).

Høsten 2016 mistet medier og kommunikasjon status som yrkesfag. Det har gjort det vanskeligere å få elever ut i praksis. Færre timer i mediefag, blokklegging av timeplanene og at utdanningsprogrammet skal kvalifisere for høyere studier er begrunnelser for mindre vektlegging av praksis i samarbeid med lokalt næringsliv (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Flere av kompetansemålene i faget bilde er fortsatt praktiske. I noen av kompetansemålene er det kun språklige nyanser mellom det yrkesfaglige og det studieforberedende utdanningsprogrammet. At kompetansemålene er relativt like, er med på å skape et utydelig skille mellom det yrkesfaglige og det studieforberedende utdanningsprogrammet. Før omleggingen fremstod medier og kommunikasjon som en hybrid mellom en akademisk og en yrkesfaglig tradisjon (Amdam, 2016). Det var liten rekruttering til læreplasser og mange tok påbygning til generell studiekompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2013). Et utydelig skille mellom det yrkesfaglige og det studieforberedende utdanningsprogrammet har bidratt

til å holde fast på en yrkesdidaktisk tilnærming med vektlegging av virkelighetsnære yrkesrettede arbeidsoppgaver.

En pragmatisk forståelse av yrkes- og profesjonskunnskap der elevene lærer gjennom å involvere seg og delta i realistiske situasjoner (Hiim, 2015, s. 138) preger læringsynet på medier og kommunikasjon ved vår skole. I diskusjoner i aksjon 3, ble det understreket at læringsarenaen ikke nødvendigvis må defineres som et klasserom. Ut fra disse perspektivene vil det være riktig å hevde at praksis har en legitim plass på veien mot generell studiekompetanse.

I den nye ordningen hvor medier og kommunikasjon har blitt et studieforbereende utdanningsprogram, har praksis med reelle kunder hatt en sentral plass, for høyt presterende elever ved vår skole. Erfaringene fra prøveordningen i faget mediaspesialisering viser at elevene knyttet læringen opp mot reelle oppdrag for eksterne kunder gjennom deres produksjonsselskap. På denne måten kunne elevene inkludere oppdrag for reelle kunder som en del av læreprosessen i skolen.

Underveis i prosjektet har det kommet frem det jeg kaller en omvendt tilpasning, der elever sier nei til eksterne kunder for å prioritere skolearbeid (kapittel 5.5.2). En ønsket situasjon i faget bilde er at elevene tar med seg slike oppdrag inn i skolen, og at vi tilpasser opplæringen ut fra elevenes eksterne oppdrag. Å la eksterne oppdrag bli en del av undervisningen, vil styrke koherensen mellom læring i skolen og bransjens behov for kompetanse (Aakernes, 2018).

For skoleåret 2019-2020 er det besluttet at elevene skal få tilbud om faget mediaspesialisering under modell av ungt entreprenørskap, der de skal starte sin egen bedrift. Når elevene skal ha ansvar for sin egen bedrift, krever dette en selvgåenhet og at elevene i større grad styrer sin egen læring (Axelsson & Thunqvist, 2012, Berg & Lund, 2018). Ved å velge ungt entreprenørskap som modell, får elevenes interesser i større grad prege undervisningen. De får jobbe undersøkende og de skal lage et produkt som har betydning for andre. De samme kjennetegnene (interesse, undersøkende og betydningsfullt) finnes i den induktive læringen som Renzulli (2012) sier er spesielt viktig for høyt presterende elever.

High-end learning (Renzulli, 2012, s.27) som har fokus på å løse reelle problemer i form av undersøkelser, kunnskap og kreativ og kritisk tenkning har mange fellestrekk med den pragmatiske pedagogikken (Hiim, 2015, Schön, 2001). Et pragmatisk perspektiv vektlegger at elevene lærer gjennom å involvere seg og delta i realistiske situasjoner (Hiim, 2015, s. 138). Elevene uttrykker at involvering fører til innsikt: «Så jeg tror den ene jobben gjorde at vi fikk ganske stort innblikk i hvordan yrket er.» I både high-end learning og pragmatisk pedagogikk flyttes fokuset fra læring gjennom å motta til læring gjennom å delta. Elevene blir i begge tilfeller utforskere. Dette bekreftes gjennom mine funn hvor høyt presterende elever lærer gjennom å delta, i form av å drive egen bedrift med reelle kunder. Muligheten for å lære gjennom pedagogisk entreprenørskap, har vært en del av den tilpassede opplæringen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon.

Lærerens rolle ved induktiv læring vil flytte seg fra instruksjon til en rolle som veileder, mentor og i noen tilfeller kollega (Renzulli, 2012, s. 28). Som lærer for høyt presterende elever har jeg opplevd at elevene kan mer enn meg selv i flere områder av filmproduksjon. Min rolle i møtet med læring basert på pedagogisk entreprenørskap, har vært å legge til rette for refleksjon. I en yrkeskontekst er det naturlig å ha fokus på inntjening og effektivitet. Skolens privilegium er å kunne stoppe opp for å reflektere over utført arbeid (Schön, 2001). Ved å legge til rette for at elevene setter seg mål og reflekterer over det de har gjort, vil skolen kunne øke den proksimale sonen for elevenes læring (Vygotskij, 1978). Hvordan elevene kan lære å strukturere tiden er et eksempel på dette. Elevene har opplevd at de må bli flinkere til å disponere tiden på eksterne produksjoner. Ved å bli bedre til å planlegge bildene de skal gjøre opptak av, vil de sikre at de jobber mer effektivt og at de har de bildene de trenger i redigeringen. Her har skolen spilt en rolle som veileder og mentor. Elevene har fått tid til å reflektere over handling, slik at de kan konkretisere hva de har lært av de forskjellige produksjonene.

6.3 Kollegasamarbeid

Utgangspunktet for kollegasamarbeidet var et ønske om å styrke den tilpassede opplæringen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon. Som i pedagogisk aksjonsforskning handlet dette om hvordan vi kunne utvikle og endre vår praksis (Hiim, 2010). For å legge til rette for endringsprosesser, var det nødvendig å forankre prosjektet i avdelingsmøtet til medier og kommunikasjon. Der kunne vi diskutere vår praksis, fatte beslutninger og sende saker videre til behandling hos ledelsen. Å skape et læringsmiljø av god kvalitet handler om mer enn det vi lærere kan få til som enkeltindivider. (NOU (2016:14), 2016; Senge, 1999). Systematisk arbeid med elevens læring gjennom profesjonssamarbeid er nødvendig for å skape et godt læringsmiljø. (Johansson, 2016).

6.3.1 Skolen som lærende organisasjon

Gjennom prosjektet har vi utviklet vår praksis og kommet med forslag til løsninger som skal føre til bedre læring for elevene. Prosjektet har vært et bidrag til å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Senge, 1991, s. 19).

Organisasjonsutviklingen har dels skjedd gjennom forandringer som er styrt på nasjonalt nivå i form av nye læreplaner og endring av tilbudsstruktur, og dels gjennom prosesser som går nedenfra og oppover i organisasjonen (Hiim, 2010, s. 83; Morgan, 1998).

Hvordan faget mediespesialisering ble til, er et eksempel på en prosess som har gått nedenfra og oppover i organisasjonen. Pedagogisk aksjonsforskning og utvikling av en lærende organisasjon har slik sett mange fellestrekk i dette prosjektet. (Hiim, 2010, s. 84, Senge, 1991).

Prosjektet har blitt gjennomført i tråd med verdier i pedagogisk aksjonsforskning, hvor det er forsøkt å legge til rette for å utvikle demokratiske samarbeidsstrukturer og samarbeidsprosesser (Hiim, 2010, s. 82). Avdelingsmøtene har vært med på å sikre at alle har en lik rett til å kunne delta i aksjonene. Da rektor godkjente lydopptak på avdelingsmøtene, var dette under forutsetning at alle på avdelingen samtykket. Denne uttalelsen understreker den demokratiske rett alle har til å være med i utviklende og besluttede prosesser i skolen. Å legge aksjonene til avdelingsmøtene har vært med å styrke

demokratiet i prosjektet. At samtalen har fått lov til å flyte fritt (Senge, 1991, s. 16) har vært en del av den demokratiske utviklingsprosessen.

En utfordring i forhold til å sikre demokratiske samarbeidsprosesser, har vært en tidsskjevhet i prosjektet. Jeg har hatt anledning til å bruke mer tid, fordi dette er en del av masterstudiet i yrkespedagogikk. Det er en fare for at deltakere i prosjektet har opplevd dette som mitt prosjekt, mer enn at det har vært et felles prosjekt. Flere som har gjennomført aksjonsforskning i skolen forteller om en tidsskjevhet i forhold til hvor mye tid deltakerne har til å delta i prosjektet. Det kan være utfordrende å få kollegaer til å delta i møter og å svare på evalueringer (Dahlen, 2017). For å minske arbeidsbelastningen på mine kollegaer valgte jeg å gjøre lydopptak på et avdelingsmøte. Da sikrer jeg gode data underveis i prosessen og deltakerne slipper å bruke tid på å fylle inn skjemaer i etterkant.

Gjennom prosjektet har vi sammen fått diskutere utfordringer i vårt virke som lærere. Kollegasamarbeidet har vært kjernen i utviklingsarbeidet. Diskusjonene har satt i gang endringsprosesser som blant annet resulterte i opprettelsen av faget mediespesialisering. Det har også ført til felles holdninger og refleksjoner over hvordan vi skal praktisere tilpasset opplæring for høyt presterende elever. Senges «metanoia» som kan oversettes med endret tankesett, kan beskrive deler av utviklingsarbeidet. (Senge, 1991). Vi har beveget oss i en ny retning, som er et av flere kjennetegn på en lærende organisasjon.

6.3.2 Didaktiske diskusjoner

På avdelingsmøtene ble det satt av tid til å diskutere vår praksis. Møtene har ofte administrative temaer på agendaen, der det er praktiske utfordringer som må løses. Gjennom aksjonsforskningen ble det satt av tid til å diskutere didaktiske prinsipper for undervisningen.

Livsverdenperspektivet til elevene (Kvale & Brinkmann, 2015) har vært utgangspunkt for noen av samtalene vi har hatt på avdelingsmøtet til medier og kommunikasjon. Gjennom de kvalitative intervjuene kom det frem at noen elever har opplevd stigmatisering på grunn av

hvordan vi har praktisert tilpasset opplæring. En av elevene gir uttrykk for at de andre elevene «sitter og hater oss» når han får slippe oppgaver som de andre må gjøre.

Å få mulighet til å diskutere denne problemstillingen i fellesskap har vært med på å øke bevisstheten om hvordan vi kan tilpasse undervisningen slik at den ikke oppleves stigmatiserende for elevene. Dialogen har dermed fått en sentral betydning for gruppelæringen i prosjektet. Gjennom dialog har vi hatt mulighet til å tenke i fellesskap og oppnå innsikt som vi ikke kan finne frem til hver for oss. (Senge, 1991, s. 16)

Avstanden mellom liv og lære kan oppleves vel stor når vi etter å ha diskutert stigmatisering på avdelingsmøtet, ender opp med å opprette faget mediespesialisering kun for tre høyt presterende elever. Samtidig viser dette noe av utfordringene med å utvikle og endre undervisningspraksis i skolen. For å finne frem til nye måter å organisere undervisningen på, var det behov for å teste ut hvordan vi kunne organisere mediespesialisering før vi kunne tilby dette faget til alle elevene.

Kunnskapsutviklingen hatt preg av sløyfene som kjennetegner aksjonsforskning, der man observerer, reflekterer, handler, evaluerer og endrer, for så å bevege seg i en ny retning. (McNiff & Whitehead, 2011, s. 10). Det kan være fristende å tenke seg en situasjon der man kan gå rett fra observasjon til å bevege seg i ny retning, men i vårt prosjekt har refleksjon, handling og evaluering vært nødvendige steg på veien. Refleksjon i form av didaktiske diskusjoner om tilpasset opplæring har vært et viktig bidrag for å utvikle ny kunnskap og bevege oss i ny retning.

6.3.3 Identifisering

I aksjon 2 jobbet vi med kjennetegn for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon. Identifisering er et viktig tiltak for å tilpasse opplæring for høyt presterende elever (Idsøe, 2014, Nissen, 2011). Listen med kjennetegn over høyt presterende elever som vi sammen lagde i aksjon 2, har fungert som et verktøy som kan hjelpe arbeidet med å identifisere elever.

Ved å systematisk jobbe med identifiseringsarbeid, begynte det å oppstå endringsprosesser i avdelingen. Listen med kjennetegn førte til diskusjoner om konkrete navngitte elever og hvordan vi kunne tilpasse undervisningen. Et viktig premiss for endring var at tre lærere skrev et brev til rektor med forslag om å opprette faget mediespesialisering. Hele prosessen med å opprette faget mediespesialisering, ble til som en konsekvens av arbeidet med å identifisere høyt presterende elever.

Akershus Fylkeskommune har IKO-modellen som skal systematisere innsatsen for elever som står i fare for å falle fra videregående opplæring (akershus.no) IKO står for identifisering, kartlegging og oppfølging. Modellen representerer et systematisk arbeid for å avdekke de som står i fare for å falle fra videregående opplæring.

Vårt aksjonsrettede utviklingsprosjekt har avdekket at det også er nyttig å kartlegge elever som har høy kompetanse. Flere av elevene sier at de lærer lite på skolen. Ved å identifisere hvem disse elevene er, har det vært lettere å sette i gang målrettede tiltak som kan bedre elevenes skolehverdag.

Det er et tankekors at fylkeskommunen har et systematisk arbeid for å kartlegge de svakeste elevene, men ikke noe systematisk arbeid for å kartlegge de flinkeste elevene. Begge elevgruppene kan oppleve et manglende utbytte av den ordinære undervisningen. Tilpasset opplæring vil i begge tilfeller være et viktig tiltak for å sikre et bedre læringsutbytte.

Ett av målene i «den gode akershusskolen» er at «Flest mulig elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift.» (Akershus.no, 2014). Målrettede tiltak for de svakeste elevene vil trolig ha påvirkning på statistikken over hvor mange som fullfører og består videregående opplæring. En målrettet innsats for de flinkeste elevene vil sannsynligvis ikke slå ut på statistikken over hvor mange som fullfører og består videregående opplæring. Det er en vanlig oppfatning at de flinkeste elevene klarer seg selv (Damsgaard & Opsahl, 2016). For at høyt presterende elever skal oppleve et økt læringsutbytte av å være på skolen, er det viktig at også disse elevene kartlegges og at de får den tilpassede opplæringen som de har krav på.

6.4 Avslutning

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Gjennom prosjektet har vi ved hjelp av kollegasamarbeid fått erfare hva det vil si å tilpasse opplæring for høyt presterende elever. Det har handlet om å forstå hvordan evnerike elever lærer og tilegner seg kompetanse. Hovedfunn viser en læring som er drevet frem av interesser, preget av utstrakt evne til selvlæring. Å praktisere kompetansen i samarbeid med profesjonelle yrkesutøvere, har vært et fellestrekk hos de høyt presterende elevene i faget bilde.

Det didaktiske utviklingsarbeidet har handlet om å diskutere begrepsbruk, hva som ligger i det å være høyt presterende og hvordan elever på medier og kommunikasjon skiller seg fra andre «skoleflinke» elever. Identifiseringsarbeidet har økt bevisstheten om hvem dette gjelder og det har hatt betydning for hvilke tiltak vi har iverksatt. At høyt presterende elever opplever stigmatisering har vært en tankevekker. Det har ført til større bevissthet om hvordan vi kan praktisere tilpasset opplæring. Vi skal fortsatt ha individuell tilrettelegging, samtidig som vi må være åpne om at undervisningen skal tilpasses den enkelte uavhengig av nivå.

Den tilpassede opplæringen har medført pedagogisk og organisatorisk differensiering der vi sammen med ledelsen har funnet løsninger for å tilby faget mediespesialisering. Det har gitt større mulighet for dybdelæring og spesialisering i ønsket fagområde. Ved å bruke pedagogisk entreprenørskap åpnes muligheten for tettere kobling til mediebransjen slik at elevene kan praktisere kompetansen i samarbeid med profesjonelle yrkesutøvere.

Prosjektet har vært gjennomført i form av pedagogisk aksjonsforskning der vi har analysert, utviklet og endret vår praksis. Som aktive deltakere i prosjektet har vi ikke fått en objektiv distanse til forskningsfeltet, det er preget av våre verdier og hva vi anser som god undervisning. En tydelig beskrivelse av forforståelse og metode skal gjøre det mulig for leserne å ta stilling til om prosjektet har gyldighet og om funnene er til å stole på.

Litteraturliste:

- Akershus.no. (2014, 14.08.2014). Den gode Akershusskolen. Hentet 01.05 2019 fra https://www.akershus.no/ansvarsomrader/opplering/?article_id=202606
- Amdam, S. (2016). THE DANGERS OF HAVING FUN – DOING PRODUCTION WORK IN SCHOOL. I O. Erstad, K. Kumpulainen, A. Mäkitalo, K. C. Schrøder, P. Pruulmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Red.), *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Rotterdam: SensePublishers, Rotterdam.
- Arnesen, M. (2010, 13.04.2010). House på Canon 5D mk II. Hentet 28.03 2019 fra <https://nrkbeta.no/2010/04/13/house-paa-canon-5d-mk-ii/>
- Axelsson, B. & Thunqvist, D. P. (2012). "Now It's Not School, It's For Real!": Negotiated Participation in Media Vocational Training. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/10749039.2011.632048>
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111-119. <https://doi.org/10.1080/17439880701343006>
- Canon.com. (2009). Canon EOS 5D Mark II awarded top honors in Japan's premier photo industry awards. Hentet fra <https://global.canon/en/news/2009/may15e.html>
- Coleman, L. J. & Guo, A. (2013). *Exploring Children's Passion for Learning in Six Domains*.
- Coleman, L. J., Micko, K. J. & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376. <https://doi.org/10.1177/0162353215607322>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (2014. utg.). Dordrecht: Dordrecht: Springer Netherlands.
- Damsgaard, H. L. & Opsahl, M. (2016). Det smarteste var å ikke være smart - evnerike elevers skolelivskvalitet. Hentet 15.04 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-smarteste-var-a-ikke-vare-smart--evnerike-elevers-skolelivskvalitet/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* New York: The Free Press.

- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed. utg.). New York: Free Press.
- Dvergsdal, H. (2018, 25.12.2018). Internett. Hentet fra <https://snl.no/internett>
- Fani, T. & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>
- Gagné, F. (2005). *From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. o. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) Year 2000 update. Hentet 15.04. 2019 fra <https://pdfs.semanticscholar.org/d916/35ff1416b7e8de666c7ab4146b7935043370.pdf>
- Gagné, F. o. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. Hentet 15.04. 2019 fra https://www.researchgate.net/publication/226229582_Debating_Giftedness_Pronat_vs_Antinat
- Gardar, L. A. & Winger, N. (2012). Evnerike barn i barnehagen. I: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind : the theory of multiple intelligences* (2nd paper ed. (tenth-anniversary ed.) with a new introduction by the author. utg.). New York: Basic Books.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Granborg, Ø. (2016). *MAYP 4201 Granborg* Høgskolen i Oslo og Akershus, Unpublished
- Haight, A. (2012). *The academic-vocational divide: Are notions of 'gifted & talented' relevant and useful to vocational education?* Innlegg presentert ved Inaugural Research Conference of the Edge Foundation, Birmingham.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder : perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hennestad, B. W., Revang, Ø. & Strønen, F. H. (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hermann, S., Andersen, N. O., Birkving, K., Egebjerg, J., Kingo, L., Hindsholm, S. & Wilbek, U. (2011). *TALENTUDVIKLING EVALUERING OG STRATEGI TALENTRAPPORT*. Undervisningsministeriet og Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet, 2011.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen ; resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 46-67). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvinden, B., Bang, K. J., Fjørtoft, K., Holand, I., Johnsen, R., Kolstad, I., ... Enebakk, V. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Illeris, K. (2000). *Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl. utg.). Frederiksberg,Oslo: Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk.
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forl.
- Irgens, M. (2017). Den nye teknologiske revolusjonen. *Samtiden*, 127(4), 100-104.
- Ito, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Johansson, L. (2016, 21.03.2016). Profesjonssamarbeid for å tilpasse opplæringen til evnerike elever. Hentet 01.05 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonssamarbeid-for-a-tilpasse-opplaringen-til-evnerike-elever/>

- Kaufmann, S. B. & Sternberg, R. J. (2018). *Handbook of Giftedness in Children : Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed. 2018. utg.). Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283 - 298). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei* (Meld.St. 20 (2012-2013)), Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning : Et aksjonforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* Roskilde Universitet, Roskilde.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning; Epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Mikkelsen, Ø., Bay-Larsen, I., Druglitrø, T., Engen, O. A., Hartvigsen, G., Heldal, S., ... Ingierd, H. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for naturvitenskap og teknologi.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I. & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder : innføring i organisasjonsteori* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis : innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nissen, P., Keyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2011). *Talent i skolen : identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- NOU (2015:8). (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU (2016:14). (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61 Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- pedent.no. Hva er pedagogisk entreprenørskap? Hentet 09.05 2019 fra <http://pedent.no/>
- Recarol.no. (2019). Recarol Konferanse Hentet 15.04. 2019 fra <http://recarol.no/>
- Renzulli, J. S. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (2016). *What is Giftedness?* Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=L8OIKSNQAIU>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., Wallace, B. & Eriksson, G. (2012). A virtual learning application of the schoolwide enrichment model and high-end learning theory. *Gifted Education International*, 28(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/0261429411424382>
- Renzulli, J. S., Smith, L. H. & Reis, S. M. (1982). Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students. *The Elementary School Journal*, 82(3), 185-194. <https://doi.org/10.1086/461256>
- Ryssevik, J., Dahle, M., Høgestøl, A. & Myhrvold-Hanssen, T. (2014). *Åpen framtid. En utredning om økonomien og pengestrømmene i filmbransjen*. Hentet fra http://medienorge.uib.no/files/Eksterne_pub/Apen_framtid-en_utredning_om_ekonomien_og_pengestrommene_i_filmbransjen_2014.pdf
- Schwencke, E. (2017). Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E.

- Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 357-378). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker : tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Smedsrud, J. (2018). Forsering og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen*, 3. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/forsering-og-akselerasjon-for-evnerike-elever-det-darligste-av-de-beste-alternativene/19.48>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforl.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179. <https://doi.org/10.1080/13598130120084311>
- Sternberg, R. J. & Salovey, P. (1999). The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- ue.no. Ungt Entreprenørskap. Hentet 01.05. 2019 fra <https://www.ue.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2005). Programområde for studieforbereende Vg3 innen medier og kommunikasjon - Læreplan i bilde - valgfritt programfag (MED4-01). Hentet 01.05 2019 fra https://www.udir.no/kl06/MED4-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 25.08.2015). Prinsipper for opplæringen. Hentet 15.04 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25.08.2015). Generell del av læreplanen. Hentet 15.04 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Læreplan i bilde - valgfritt programfag i utdanningsprogram for medier og kommunikasjon (MOK4-01). Hentet fra https://www.udir.no/kl06/MOK4-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF). Hentet 01.05 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Å forstå kompetanse. Hentet 28.03 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 01.08.2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 15.04 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Læreplan i mediespesialisering - valgfritt programfag i utdanningsprogram for medier og kommunikasjon. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MOK8-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.03.2019). Dybdelæring. Hentet 01.05 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotskij, L. S. (1978). Zone of proximal development: A new approach. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76-97.

Vedleggsliste:

Vedlegg nr. 1: Plakat presentert på RECAROL konferanse

Vedlegg nr. 2: Tiltaksplan for kvalitetsutvikling

Vedlegg nr. 3: Intervjuguide

Vedlegg nr. 4: Kvittering fra NSD

Vedlegg nr. 5: Samtykkeerklæring elever

Vedlegg nr. 6: Samtykkeerklæring kolleger

Vedlegg nr. 7: Kjennetegn på høyt presterende elever

Vedlegg nr. 1: Plakat presentert på RECAROL konferanse



Foto: Silan Green

Problemstilling

Hvordan tilpasse opplæring

- for høyt presterende elever, på medier og kommunikasjon?

Bakgrunn

Høyt presterende elever, på medier og kommunikasjon, har en lidenskap og interesse for mediefag. De viser en høy kompetanse allerede når de begynner på videregående skole. For å ha et tilstrekkelig utbytte av undervisningen, trenger de ekstra utfordringer. Yrkespraksis i bedrift, har fungert som tilpasset opplæring.

Medier og kommunikasjon har mistet status som yrkesfag. Det har begrenset muligheten for å bruke lokalt næringsliv som læringsarena.

Teori

Wengers teorier om praksisfellesskapet er sentrale, siden kompetansen utvikles i et profesjonsfellesskap. Schöns beskrivelser av det reflekterende praktikum, gir perspektiver på hvordan erfaringer brukes for å utvikle kompetanse.

Metode

Det er benyttet metoder fra pedagogisk aksjonsforskning, hvor avdelingsmøter har blitt brukt som aksjoner. Lærere på medier og kommunikasjon, har i fellesskap utviklet didaktikk, for høyt presterende elever.

Livsverdenperspektivet til elevene, har kommet frem gjennom kvalitative intervjuer. Empiri fra intervjuene, har blitt diskutert på avdelingsmøtet.

Funn

Høyt presterende elever, på medier og kommunikasjon, utvikler sin kompetanse i fellesskap med andre profesjonelle yrkesutøvere.

Referanser:
Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
Schön, Donald. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider*. Århus. Forlaget Klim.
Him, Hilde. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Kontakt:
Glyvind Granborg
E-post: mal@granborg.no
Tlf: 99 23 32 10

Vedlegg nr. 2: Tiltaksplan for kvalitetsutvikling

Tiltaksplan for kvalitetsutvikling XXX videregående skole gjeldende fra 01.08.18

Mål Akershus fylkeskommune	Satsningsområder for skolen	Prioriterte mål	Tiltak:
Flest mulig elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift	<p><u>Tilpasset opplæring</u> for å utvikle hver enkelt elev</p> <p>Tett oppfølging av elevfravær</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gode relasjoner mellom lærere og elever • Differensiering i undervisningen og i vurderingssituasjoner. • God struktur på øktene • Lavt fravær • Minimalt frafall • Lærere, trinnledere og elevtjeneste samarbeider godt rundt eleven 	<ul style="list-style-type: none"> - Lære navn på alle elever raskt og bruke navn. - Sørgje for at elevene kan navn på alle de andre elevene raskt. - Etablere og vedlikeholde et godt læringsfellesskap i gruppa. - Ha både formell og uformell kommunikasjon med alle elever. - Tilrettelegge for muntlig deltakelse fra alle elever. - Kartlegge elevenes behov og ønsker. - Differensiere i dialogen med eleven med utgangspunkt i elevens ståsted. - Oppmuntre elevene til å være tålmodige og stole på egne evner til å lære. - Sørgje for at hver enkelt elev får støtte og hjelp i undervisning. - Ha variasjon i læringsstiler og arbeidsformer. - Differensiere oppgaver og gi den enkelte elev noe å strekke seg etter. - Bruke malen for «Den gode økta» som veiledende for «normaløktas» struktur. - Registrere fravær umiddelbart. - Følge opp udokumentert fravær raskt. - Ha tett oppfølging av elever gjennom TRK, TOT og IKO.

Intervjuguide til MAYP 5900 Granborg

Problemstilling:

«Hvordan tilrettelegge undervisningen for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon?»

Fortell om hvordan du ble interessert i film.

Har du andre familie, venner, medelever, bekjente som deler din interesse for film?

Interesser Samarbeider du med andre om å lage filmer?

Har du eget utstyr, hva har det å si for produktene du lager?

Hvilke prosjekter har du utenom skolen?

Har du egne kunder som du lager film for?

Hvordan har du lært det du kan om film?

Hva har du lært på skolen om å lage film?

Læring Hva har du lært av eget nettverk?

Har tilgang på programvare hatt noe å si for din faglige utvikling?

Får du den programvaren du trenger av skolen?

Har du tilgang på det utstyret du trenger?

Hvordan samarbeider du med andre medelever?

Tilpasses undervisningen (i film) til ditt nivå?

Opplever du en sammenheng mellom prosjekter på fritiden og prosjekter på skolen?

Tilpasning Beskriv et drømmeprojekt i skolen.

Beskriv et drømmeprojekt på fritiden.

Har du noen forslag til hvordan undervisningen kan tilpasses til deg?

Vedlegg nr. 4: Kvittering fra NSD



Nina Aakernes
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 05.01.2018

Vår ref: 57832 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57832</i>	<i>Hvordan tilrettelegge undervisning for høyt presterende elever på medier og kommunikasjon.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nina Aakernes</i>
<i>Student</i>	<i>Øyvind Granborg</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg nr. 5: Samtykkeerklæring elever

Samtykkeerklæring

Oslo 12.12.2017

Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju til masteroppgave i pedagogikk.

Jeg er student på Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). I studiet undersøker jeg hvordan undervisning kan tilpasses for høyt presterende elever i medier og kommunikasjon.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju elever, studenter og yrkesutøvere, som presterer på et høyt nivå, innenfor fagområdet. Temaene for intervjuet vil handle om interesser, læring og tilpasning av undervisning.

Jeg vil bruke digital lydopptaker, mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Etter intervjuet, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ved slutten av august 2019. Det tas forbehold om eventuelle utsettelse, som jeg ikke har kontroll over. Om jeg har behov for å lagre opplysningene ut over august 2019, vil du bli kontaktet om det.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99 23 32 10 eller sende en e-post til mail@granborg.no.

Du kan også kontakte min veileder på studiet:

Navn: Nina Aakernes
E-post: nina.aakernes@hioa.no
Telefon: 67 23 73 38

Vennlig hilsen
Øyvind Granborg
Tyristubbveien 40
0687 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Dato Tlf.nr.....

Vedlegg nr. 6: Samtykkeerklæring kolleger

Samtykkeerklæring

Oslo 12.12.2017

Samtykkeerklæring i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave i pedagogikk.

Jeg er student på Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). I studiet undersøker jeg hvordan undervisning kan tilpasses for høyt presterende elever i medier og kommunikasjon.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å gjøre lydopptak av avdelingsmøter på medier og kommunikasjon. Spørsmålene jeg ønsker å belyse er: Hvordan tilpasser vi undervisningen for høyt presterende elever? Er det behov for å finne en felles praksis?

Jeg vil bruke digital lydopptaker, mens vi snakker sammen. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Etter opptaket, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ved slutten av august 2019. Det tas forbehold om eventuelle utsettelse, som jeg ikke har kontroll over. Om jeg har behov for å lagre opplysningene ut over august 2019, vil du bli kontaktet om det.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99 23 32 10 eller sende en e-post til mail@granborg.no.

Du kan også kontakte min veileder på studiet:

Navn: Nina Aakernes
E-post: nina.aakernes@hioa.no
Telefon: 67 23 73 38

Vennlig hilsen
Øyvind Granborg
Tyristubbveien 40
0687 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Dato Tlf.nr.....

Vedlegg nr. 7: Kjennetegn på høyt presterende elever

Kjennetegn på høyt presterende elever på Medier og kommunikasjon

- Har lært seg programvare på egenhånd
- Ser mye på tutorials på YouTube
- Bruker fritiden på mediefag
- Har eget utstyr
- Har faglig nettverk utenfor skolen
- Tar oppdrag for reelle kunder
- Tar ting fort
- Trenger få repetisjoner
- Utfordrer systemet
- Primadonnaer
- De er forberedt på motstand og møter den konstruktivt
- Kan mer enn læreren
- Er mer oppdatert enn lærerne
- For eleven er ofte produktet viktigere enn karakteren