

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

Mai 2021

Livslang læring i fagskolen

En kvalitativ studie

Siri Rutlin Harildstad



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

I denne masteroppgaven har jeg hatt mulighet til å undersøke hva livslang læring kan innebære for fagskolens praksis. Jeg vil rette en stor takk til kollegene mine som har deltatt i dette aksjonsforsknings -og aksjonslæringsarbeidet. Arbeidsgiver skal også ha honnør for å ha tilrettelagt for gjennomføringen av en relativt ressurskrevende forskningsprosess, for å være åpen for et kritisk blikk på egen praksis og ikke minst for å ville bruke resultatene til konstruktivt arbeid videre. Når aksjonslæringen nå kan fortsette, har jeg på mange måter oppnådd det jeg ønsket med forskningen.

Jeg vil også takke min strålende veileder Hedvig Skonhoft Johannesen for kloke, konstruktive innspill, engasjement og god støtte gjennom disse to hektiske årene! Videre fortjener bibliotekarene ved OsloMet applaus for alltid å velvillig stille opp og bistå i små og store spørsmål knyttet til EndNote, Word og APA. Jeg setter også stor pris på venner som har lest igjennom underveis. Anja og Heidi - deres kommentarer og utsideperspektiv har vært til stor hjelp når jeg har skrevet meg litt blind på egen tekst, og ikke minst har det vært fantastisk å kunne snakke med dere og få gode råd og vink og oppmuntrende ord når det sto på som verst. Og Thomas – takk for at du tok deg tid til å bidra med dine perspektiver i sluttfasen!

Til slutt vil jeg takke mine aller viktigste støttespillere gjennom de siste fire årene, mann og barn: Espen, Elsa, Frida og Julie – tusen takk for at dere har holdt ut med meg, særlig i en svett innsjurt. Nå gleder jeg meg til å ta fritiden tilbake og være mer sammen med dere!

Oslo, 15. mai 2021,

Siri Rutlin Harildstad

SAMMENDRAG

Livslang læring omtales stadig oftere i utdannings-og arbeidslivssammenheng, og raske endringer i samfunns-og arbeidsliv medfører nye kompetansebehov og evne til omstilling. Her har fagskolesektoren en viktig rolle. Fagskolene skal bidra til kompetanseutvikling for folk som allerede er i arbeidslivet og for unge voksne som har sitt første møte med høyere yrkesfaglig utdanning. Mens det er mye fokus på hva slags kompetanse fagskoleutdannede trenger for å gå ut i et omskiftelig arbeidsliv, vies fagskolelærernes kompetanse mindre oppmerksomhet. Det er også uklart hvordan fagskolesektoren skal tilrettelegge for at studentene forberedes på å lære hele livet. I denne masteroppgaven utforsker jeg derfor hvordan fagskoleutdanningene kan forberede sine studenter på et liv i og med livslang læring. Jeg undersøker hva dette krever av fagskolelærerne og av fagskolen som organisasjon. Studien belyser hvilken kompetanse fagskolelærerne må ha for å utdanne framtidens fagfolk, hva livslang læring kan bety i praksis og betydningen av pedagogisk profesjonsutdanning.

Min masteroppgave inngår som en tredje aksjon i et aksjonsforskningsprosjekt på egen arbeidsplass, hvor jeg benytter aksjonslæring i form av veiledningssløyfer med kollega-veiledning som metodisk verktøy. Det sosiokulturelle læringsperspektivet ble en naturlig inngang til undersøkelsen, og refleksjon, dialog og samhandling går som en rød tråd gjennom forskningen. Aksjonslæringen har gjort oss bevisste på hva vi kan utvikle og forbedre i egen lærerprofesjonsutøvelse, og hvordan kjernekomponenter i livslang læring kan knyttes til fagskoleopplæringen. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervjuer som grunnlag for presentasjon av funn. Funnene viser at fagskolelærernes begrepsforståelse av livslang læring påvirker hvordan de tilrettelegger for læring. Studiens hovedfunn peker på at fagskolelærerne har et urealisert potensial i eget erfaringsgrunnlag fra arbeidslivet. Dette foreligger som implisitt, eller taus, kunnskap. Så lenge denne kunnskapen forblir implisitt, integreres den heller ikke i opplæringen. Andre funn gir grunnlag for å si at når lærerne og fagskolen som organisasjon lærer, kan vi bedre tilrettelegge for læringsformer som stimulerer studentene til å lære å lære. Slik kan det livslange læringsperspektivet ivaretas, og fagskolen kan i større grad lykkes med å utdanne framtidens fagfolk.

Stikkord: Yrkespedagogikk, fagskole, livslang læring, organisasjonslæring, aksjonsforskning, sosiokulturelt læringsperspektiv, voksnes læring

ABSTRACT

Lifelong learning is often mentioned in the context of education and work. Rapid societal changes lead to new competence needs in the labour market, where higher vocational education (HVE) plays an important role. HVE contributes to competence development for working professionals as well as being the first encounter with tertiary education for many young adults. Whilst a lot of focus is placed on the competence vocational graduates need to join or re-join the workforce, less attention is paid to the competence and competence needs of vocational teachers. In this thesis I explore how HVE can prepare students for lifelong learning, and what this requires of vocational teachers and the vocational school organization. The research shows the complexity of vocational teachers' role in educating the professionals of the future, what lifelong learning can imply for vocational educational practice and the importance of a vocational pedagogy.

This is the third action loop in an action research project at my workplace in a HVE organisation, where action learning with peer guidance is used as a methodological tool. The research is based in a socio-cultural learning perspective, where reflection, dialogue and collaboration are essential. We have taken the opportunity to develop and improve our teaching profession and explore how core components in lifelong learning are linked to HVE. The results are based on analysis of qualitative interviews with participating teachers and show that vocational teachers' understanding of lifelong learning affects how they teach and facilitate learning. The results further indicate that vocational teachers have an unrealized potential from their working life experience that exists as implicit, or tacit, knowledge. When it remains implicit, it is not integrated into the training of vocational students. Other findings imply that when teachers and the HVE as an organization learn, we can facilitate learning processes that stimulate students to learn how to learn. Thus, the lifelong learning perspective can be assured, and vocational education may to a greater extent succeed in educating the working professionals of today and tomorrow.

Keywords: Vocational pedagogy, vocational school, lifelong learning, organizational learning, action research, sociocultural learning perspective, adult learning

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 Oppgavens yrkespedagogiske utgangspunkt.....	2
1.2 Livslang læring og yrkespedagogiske implikasjoner.....	3
1.3 Et livslangt læringsperspektiv på kompetansebegrepet.....	4
1.4 Kort om fagskolefeltet.....	5
1.5 Min bakgrunn og forforståelse.....	6
1.6 Presisering av tema.....	7
1.7 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.8 Oppgavens oppbygging.....	9
2 FELTBESKRIVELSE	12
2.1 Fagskolens samfunnsmandat.....	12
2.2 Formelle kompetansekrav og pedagogisk praksis i fagskolesektoren.....	13
2.3 Formelle kompetansekrav og pedagogisk praksis på egen arbeidsplass.....	14
2.4 Aksjonslæring og aksjonsforskning som praksisutvikling.....	15
3 TIDLIGERE AKSJONER	17
3.1 Aksjon 1: Et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid.....	17
3.2 Aksjon 2: Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid.....	19
3.3 Refleksjoner over aksjonene i etterpåklokskapens lys.....	22
4 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	25
4.1 Livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter.....	25
4.2 Voksnes læring, taus kunnskap, erfaringslæring og refleksjon.....	29
4.3 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner.....	33
4.4 Sosiokulturelle perspektiver på praktikerforskning og organisasjonslæring.....	36
4.5 Teorigrunnlag for aksjonsforskning og aksjonslæring.....	37
5 METODE	41
5.1 Forskningsdesign.....	41
5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode.....	44
5.3 Gjennomføring av undersøkelsesopplegg.....	45
5.3.1 Førveiledning.....	45
5.3.2 Observasjon.....	47
5.3.3 Etterveiledning.....	48
5.4 Intervju.....	49
5.5 Rekruttering av deltagere.....	50
5.6 Min forskerrolle.....	51
5.7 Etske betraktninger.....	52

5.8	Validitet og reliabilitet	55
5.9	Analytisk tilnærming til data.....	57
6	PRESENTASJON AV FUNN I FORSKNINGSARBEIDET.....	59
6.1	Funn 1: Livslang læring som taus kunnskap	60
6.2	Funn 2: Aksjonslæring som utviklingsstrategi for livslang læring	68
6.3	Funn 3: Pedagogiske kompetansebehov	78
6.4	Funn 4: Fagskolen som lærende organisasjon.....	83
6.5	Oppsummering av resultater	89
7	DRØFTING	90
8	KONKLUSJON	104
9	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	109
	LITTERATURLISTE.....	112
	VEDLEGG.....	I
	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	II
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	IV
	Vedlegg 3: Førveilednings skjema	VII
	Vedlegg 4: Observasjonsskjema	VIII
	Vedlegg 5: Etterveilednings skjema.....	X
	Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	XI
	Vedlegg 7: Nøkkelpunkter i livslang læring	XIII

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om hvordan det livslange læringsperspektivet kan ivaretas i fagskoleopplæringen. Samfunns- og arbeidslivet endrer seg raskt og omstillingstrykket øker både for mennesker og organisasjoner. Dagens og framtidens arbeidstagere må kunne lære gjennom hele sitt yrkesaktive liv (Meld. St. 14, 2019-2020; Meld. St. 16, 2020-2021), og interessen for livslang læring, kompetanseutvikling og praksislæring økende (Lillejord, 2003, s. 212). Jeg er dermed nysgjerrig på hva dette kan innebære i praksis for fagskolen som utdanningsaktør. Innledningsvis trekker jeg fram hvilke implikasjoner livslang læring kan ha for fagskolefeltet, og gir leseren en forståelse for undersøkelsens tematikk og yrkespedagogiske utgangspunkt. Deretter beveger jeg meg videre til min bakgrunn og forforståelse, presiserer tema og begrunner problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet avsluttes med oppgavens oppbygging, hvor jeg kort redegjør for hvordan hver del bidrar til å svare på problemstillingen.

Fagskolen er en del av tertiærutdanningen, som er nivået over videregående skole. Fagskolen tilbyr en grunnutdanning for unge voksne som kommer rett fra videregående, og videreutdanning for folk som allerede er i arbeidslivet. Utdanningstilbudet inkluderer alle yrkesrettede utdanninger som bygger på fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse (Støren et al., 2019, s. 202), og har et omfang på et halvt til to studieår. Fagskolen skal utdanne «fagfolk for fremtiden» (Meld. St. 9, 2016-2017). Selv om det er vanskelig å vite hvordan fremtiden ser ut, er det helt klart at god læringsevne vil være viktig for dagens og framtidens arbeidstagere. Livslang læring er derfor et sentralt begrep i nasjonal og internasjonal utdannings- og arbeidslivssammenheng (European Commission, 2018; Meld. St. 4, 2019-2028; NOU 2019: 12; OECD, 2012, 2018a). Fagskolen som organisasjon bør dermed legge vekt på hvordan den kan ivareta egen læring. Læring i organisasjoner er noe som skjer, men *lærende* organisasjoner er noe mer helhetlig og kanskje heller «en målsetting enn noe som faktisk forekommer» (C. Wadel, 2004, s. 13). Det er allikevel en organisasjonsform som er verdt å strebe mot, hvor ledelse og medarbeidere utvikler en høy bevissthet om viktigheten av å lære og legger til rette for kontinuerlig læring (Irgens, 2016, s. 84). Til tross for at fagskolesektoren stadig får en større rolle i å dekke framtidige kompetansebehov (Meld. St. 14, 2019-2020) i samfunns- og arbeidsliv, foreligger det lite forskning på fagskolelæreres kompetanse (Grollman, 2008; Guthrie & Harris, 2019, s. 1799; Lyckander & Grande, 2018).

Det er heller ikke krav om lærerutdanning for lærere som underviser fagskolestudenter. Dette er et tankekors all den tid man vanskelig kan se på læring som isolert fra undervisning eller utdanning av lærere og/eller instruktører (McGrath, Mulder, Papier & Suart, 2019; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østegaard, 2008; OECD, 2018a).

Betydningen av livslang læring i dagens utdannings- og sysselsettingspolitikk gjør at ferdigheter i å lære å lære (*learning-to-learn skills*) blir essensielle (Collins, 2009; Cornford, 2002; OECD, 2018a). Illeris (2012) kaller dette metalæring: Det å lære er så viktig at man må lære hvordan man best kan gripe læring an, og man må bli vant til å tenke kritisk og analytisk over egen læring og evne å sette denne inn i et personlig og samfunnsmessig perspektiv (Illeris, 2012, s. 92). Når grunnlaget for at mennesker kan lære gjennom livet legges i skolen får metalæring dermed betydning både på individ- og organisasjonsnivå. En fagskolelærer som skal lære fra seg, må også «kunne lære til seg» – læreren må lære å lære, og dette må finne sted i den pedagogiske hverdagen (Tiller, 2006, s. 131). Essensen i livslang læring er kontinuerlig læring hele livet. Følger man Tiller videre kan man si at dersom fagskolestudenter skal lære å lære, må fagskolen være lærende. Formålet med denne studien blir derfor å utforske hva livslang læring kan innebære i praksis for fagskolelærernes yrkesutøvelse og for fagskolen som organisasjon.

1.1 Oppgavens yrkespedagogiske utgangspunkt

Pedagogikken er mangfoldig, og i det følgende vil jeg redegjøre for oppgavens yrkespedagogiske utgangspunkt. Ulike pedagogiske perspektiver kan bidra til å gi oss hensiktsmessige begreper for å forstå de pedagogiske situasjonene vi er i. Ved å utforske egne erfaringer kan vi få økt innsikt i den pedagogiske skolehverdagen og forstå pedagogiske utfordringer i samfunnet bedre (Haugen & Stølen, 2017, s. 23). Samfunnsutviklingen vil også påvirke de pedagogiske tilnærmingene vi bruker i utdanning og undervisning (Kwakman, 2003, s. 153), noe oppgavens innledning gir et bilde av. Yrkespedagogikken har fotfeste både i utdannings- og arbeidslivspraksis og dreier seg om utdannings- og læringsspørsmål knyttet til fag- og yrkesopplæring (Hagen, 2005; OsloMet - Storbyuniversitetet, 2019). I denne studien er det yrkespedagogiske utgangspunktet hvordan det tilrettelegges for læring i en fagskolekontekst på flere plan: For lærerne, for studentene og for fagskolen som organisasjon. Yrkespedagogikken får således relevans i opplæring til, for og i arbeid og profesjonsutøvelse. Praktiske undervisnings- og læringssituasjoner krever velbegrunnede pedagogiske vurderinger

(Hiim & Hippe, 2009, s. 31), og Eikeland (2011, s. 1) påpeker at yrkespedagogikken i norsk kontekst primært har vært «institusjonelt begrenset» til å gjelde yrkesfag i videregående skole. I fagskolesammenheng får dermed den engelskspråklige ekvivalenten til yrkespedagogikk, *vocational pedagogy*, relevans. Dette er forbundet med *Vocational Education and Training* (VET), som omfatter både utdanning på tertiært nivå og yrkesfaglig opplæring i grunnutdanningen. I likhet med fagskoleutdanningene her til lands innebærer VET et omfattende tilbud av yrkesrettede utdanninger for voksne. Jeg benytter derfor en definisjon av yrkespedagogikk (*vocational pedagogy*) som er passende for den undervisning, læring og utviklingsarbeid som foregår i en fagskolekontekst:

«It is the science, art and craft of teaching and learning vocational education [...] It is the sum total of the many decisions which vocational teachers take as they teach, adjusting their approaches to meet the needs of learners and to match the context in which they find themselves» (B. Lucas, 2014, s. 2; B. Lucas, Spencer & Claxton, 2012)

Definisjonen omfatter slik jeg ser det yrkesdidaktikken, som handler om «å planlegge, gjennomføre, vurdere og ikke minst *utvikle* utdanning, undervisning og læring» (Hiim, 2017, s. 50). Didaktikk er den delen av pedagogikken som spesifikt handler om praktisk tilrettelegging og vurdering av undervisning (Haugen & Stølen, 2017, s. 14) i en gitt kontekst. Dette blir relevant når jeg undersøker hvordan fagskolelærerne kan tilrettelegge for læring i et perspektiv om livslang læring.

1.2 Livslang læring og yrkespedagogiske implikasjoner

Livslang læring innebærer å styrke sammenhengen og overgangen mellom ulike deler av utdanningssystemet, og mellom utdanningssystemet og samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Høyere utdanning er en sentral arena for livslang læring, og som høyere yrkesfaglig utdanning skal fagskolen ha evne og vilje til å utvikle og fornye seg for å sikre kvalitet, bærekraft og oppdatert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011; UNIO, 2019). Jarvis sier at begrepet og gjennomførelsen av livslang læring er flertydig og problematisk av flere grunner: Det er et eksistensielt fenomen som omfatter formell, ikke-formell og uformell læring (Jarvis, 2017, s. 232-233). Livslang læring er altså både individuelt og institusjonelt (Jarvis, 2017, s. 231). Koblingen mellom det individuelle og det institusjonelle er viktig i min aksjonsforskning fordi jeg ser livslang læring i sammenheng med fagskolelærernes læring og organisasjonslæring i fagskolen (Harildstad, 2019, s. 16). Fag- og yrkesopplæringen er tett knyttet til forhold i arbeidslivet og må forberede studentene

på at det er i endring, noe yrkesdidaktikken må reflektere (Gessler & Moreno, 2015, s. 5-6). For hvordan planlegger og gjennomfører fagskolelærerne undervisning som gjør at studentene blir lærende? Det er behov for mer kunnskap om hvilke undervisnings- og læringsmetoder som benyttes i fag- og yrkesopplæringen og om hvor effektive disse er (B. Lucas et al., 2012, s. 11). Og hva betyr egentlig *effektiv* i denne sammenhengen? Biesta (2015) påpeker at språket vi bruker om læring spiller en stor rolle, og at «effektiv» ikke er synonymt med «god» i spørsmål om undervisning og læring. Han hevder at vi må diskutere hva som er «god» utdanning i stedet for hva som er «effektiv» utdanning (Biesta, 2015b, s. 80). Det er grunn til å sette spørsmålsteget ved hvorfor vi mangler kunnskap om hva «gode» undervisnings- og læringsformer innebærer i en fagskolekontekst. Fagskoleopplæringen skal bidra til å dekke nåværende og framtidige behov i arbeidslivet og forberede studentene på et liv i og med livslang læring, og vi trenger kunnskap om hva det innebærer. Livslang læring impliserer ferdigheter som kan være overførbare fra en kontekst til en annen, eksempelvis kommunikasjon, samarbeid, refleksjon, problemløsning, tilpasningsdyktighet, kritisk tenkning, nysgjerrighet, kreativitet og evne til å lære å lære (OECD, 2018a). Dette omtales blant annet som *employability skills* (Nägele & Stalder, 2017). Arbeidsgivere ønsker seg ansatte med slike ferdigheter fordi de antas å gjøre arbeidstagerne bedre rustet for rask omstilling (DiBenedetto, 2019; Nägele & Stalder, 2017; Støren et al., 2019). Slik jeg ser det, vil det være kombinasjonen av yrkesfaglige og overførbare ferdigheter som kan gi fagskolestudenter kompetanse for livslang læring. Da vil yrkespedagogikken være sentral.

1.3 Et livslangt læringsperspektiv på kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet er omfattende, kontekstavhengig og defineres og operasjonaliseres forskjellig av ulike aktører. Jeg vil derfor kontekstualisere kompetansebegrepet slik det brukes i denne studien. Kompetanse kan referere til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, men også til kompetanse som er spesifikt knyttet til utøvelsen av et yrke (NOU 2018: 2; OECD, 2017). Kompetanse er «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). OsloMets kompetansesenter for yrkesfag deler denne definisjonen (OsloMet - Storbyuniversitetet, 2020). Generell kompetanse handler om å kunne «vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (Meld. St. 14, 2019-2020, s. 15), og anses som mulig å ta i bruk på tvers

av landegrenser, fagområder og i flere kontekster (McGrath et al., 2019; Meld. St. 4, 2019-2028). Begrepene «kompetanse» og «ferdigheter» brukes ofte om hverandre. Men kompetanse krever evne til å mobilisere, eller overføre, ferdigheter fra en kontekst til en annen: «Skills describe specific abilities that are developed directly in real-life situations or through education and training and later on transferred to the real-life situation» (Nägele & Stalder, 2017, s. 739). For fagskolelærerne, som er yrkesutøvere utdannet i andre fag og yrkesfelt enn lærerprofesjonen, er dette spesielt interessant. De må klare å overføre sin yrkesfaglige kompetanse til lærerprofesjonsutøvelsen uten å nødvendigvis ha pedagogisk utdanning. Fagskolelærerne har med andre ord en generell kompetanse som gjør dem i stand til å ta i bruk sin yrkesfaglige kompetanse i flere kontekster. Således er de i stand til å «mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger», slik Utdanningsdirektoratet viser til i sin definisjon av kompetansebegrepet.

Å kunne forholde seg til komplekse praksiskontekster er avgjørende i arbeidslivet fagskolestudenter møter. Hvordan fagskolen forstår kompetansebegrepet i lys av livslang læring og mobiliserer, utvikler og fornyer kompetansen hos sine ansatte kan dermed påvirke studentenes kompetanse. Kompetansereformen skal bidra til at folk holder seg oppdatert gjennom et langt arbeidsliv med høy omstillingstakt (Meld. St. 14, 2019-2020, s. 12). Storparten av kompetanseutviklingen blant sysselsatte skjer i arbeidslivet, og regjeringen ønsker at utdanningssystemet forbereder den enkelte på å lære hele livet. Generell kompetanse anses derfor som viktig i utdanningssammenheng. Det er derimot vanskeligere å få tak i *hvordan* generell kompetanse skal oppnås, og hvordan den skal eller kan overføres fra fagskoleutdanning til arbeidsliv. Hva kompetansebegrepet kan innebære i praksis for fagskolen i et perspektiv om livslang læring, vil jeg belyse nærmere i studiens teorikapittel. Men først vil jeg gi leseren en kort introduksjon til fagskolefeltet og redegjøre for egen bakgrunn og forforståelse.

1.4 Kort om fagskolefeltet

Fagskoleutdanningene har i større grad enn universitets- og høyskolesektoren vokst fram som et resultat av arbeidslivets behov (Meld. St. 9, 2016-2017). Det er et utdanningstilbud som har lavere status og som i mindre grad tiltrekker seg søkere enn høyere akademisk utdanning (Caspersen, Utvær, Bugge & Wendelborg, 2017; B. Lucas et al., 2012; Meld. St. 9, 2016-2017). Tilsvarende lave anseelse har lærerprofesjonsutøvelsen i fag- og yrkesutdanningene

(Grollman, 2008). Fagskolen fikk betegnelsen «høyere yrkesfaglig utdanning» i 2018 (Fagskoleloven, 2018) som et forsøk på å løfte fagskolens status, og den politiske strategien for å gjøre fagskoleutdanning mer attraktiv har bakgrunn i arbeidslivets endrede kompetansebehov. Til tross for den vesentlige oppgaven fag- og yrkesutdanningene har, er disse fortsatt marginalisert i utdanningsdebatter (McGrath et al., 2019) og fagskolen er i liten grad belyst som forskningsfelt (Caspersen et al., 2017; B. Lucas et al., 2012). Dermed kan denne studien bidra til å tette et kunnskapshull: Det utvikles ny kunnskap om hvordan fagskolen kan koble yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk og faglig innhold til livslang læring, og om hvordan fagskolen kan strekke seg mot å bli en lærende organisasjon. En fylligere beskrivelse av fagskolefeltet følger i kapittel 2.

1.5 Min bakgrunn og forforståelse

Jeg har lang arbeidserfaring som fagskolelærer og studieleder i en privat fagskole. Mangelen på kunnskap om fagskolefeltet, især om fagskolelærernes pedagogiske kompetanse, trigget en forskningsinteresse hos meg som fikk utløp i de to foregående prosjektoppgavene¹ på masterstudiet. Dette arbeidet er en vesentlig del av min forforståelse, og i oppgavens kapittel 3 vil jeg derfor belyse hvordan aksjon 1 og 2 ledet meg inn i tematikken for masteroppgaven. Det var særlig i forbindelse med min siste prosjektoppgave at jeg ble oppmerksom på begrepet livslang læring. Mens «livslang læring» lenge har eksistert i debatter om arbeidsliv og utdanning «rundt» oss i fagskolen, opplever jeg ikke at det har noen praktisk pedagogisk betydning verken for vår undervisningspraksis eller for fagskolen som organisasjon. Mine erfaringer preger naturlig nok masteroppgavens forskningsdesign, og det er nødvendig å presisere hvordan mine «fordommer» og forforståelse både som fagskoleansatt og masterstudent er med meg inn i forskningsarbeidet.

Min forforståelse er bygd opp av både personlige og profesjonelle erfaringer. Jeg har forsøkt å være bevisst egen rolle i ulike sekvenser av arbeidet ved å innta en refleksiv posisjon for å systematisk forholde meg til den konteksten der kunnskap dannes (Lofthus, 2017, s. 38). Jeg forsker i egen praksis. Det er fordeler og ulemper ved dette, noe jeg vil redegjøre grundig for i metodekapittelet. Overordnet vil jeg si at jeg opplever muligheten til å reflektere over egne erfaringer i praksisfeltet som studeres før, under og etter forskningsarbeidet som verdifull.

¹ MAYP 4201: Et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid og MAYP 4300: Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid

Som fagskolelærer erfarte jeg i mange år at «enveisforelesningen» som ofte preger og har preget høyere utdanning (Haarstad, 1996, s. 15) også var gjeldende i våre studieløp, altså at «man underviser og blir undervist» (Lillejord, 2003, s. 214). Antagelsen om at fagskolelærerne viderefører og reproducerer den «formidlende» formen for undervisning de selv erfarte som elever/studenter finner støtte i forskning på yrkesfaglærere i videregående skole (Inglar, 2009), og samsvarer med egen erfaring. Jeg har en akademisk, kunstfaglig utdanning, og da jeg kom inn i fagskolen som lærer underviste jeg slik jeg selv hadde blitt undervist på universitetet. Jeg gjorde en ubevisst feilslutning om at min undervisning var synonym med studentenes læring. Først da jeg tok praktisk-pedagogisk utdanning i 2012-2014 falt mange brikker i forståelsen av min egen lærerpraksis på plass. Jeg fikk rom til å reflektere over hvordan jeg utøvde lærerrollen hang sammen med yrkesutøvelsen i min *egentlige* profesjon i det kunstfaglige feltet, og fikk *a-ha* opplevelsen: At jeg underviser betyr ikke *nødvendigvis* at studentene lærer! Den praktisk-pedagogiske utdanningen åpnet øynene mine ikke bare for læringens hva, men læringens hvordan og hvorfor. Masterstudiet i yrkespedagogikk ble derfor en naturlig fortsettelse på min egen pedagogiske (ut)danningsreise, og er i høyeste grad en del av min personlige og profesjonelle livslange læringsprosess.

Jeg opplever at evne til å reflektere over hvordan man tilrettelegger for læring for ulike studenter i ulike kontekster er av stor betydning for lærerens profesjonelle praksis, noe jeg finner bred støtte for i litteraturen (Klemp, 2013; Schön, 2016). En antagelse er at lærerens evne til å ta et metaperspektiv på egen undervisning er nødvendig for å kunne eksperimentere med utvikling, gjennomføring og vurdering av læringsopplegg. Dette krever en annen kompetanse enn den yrkesfaglige kompetansen en fagskolelærer har i utgangspunktet, noe jeg selv har erfart som fagskolelærer med og uten pedagogisk utdanning. Min refleksive posisjon som forsker handler ikke om å forsøke å fjerne mine egne erfaringer, snarere å være ærlig om hva min forforståelse innebærer (Lofthus, 2017, s. 38). I det ovenstående har jeg forsøkt å gi leseren et bilde av hvordan egne erfaringer preger min interesse for problemstillingene jeg velger å utforske i feltet.

1.6 Presisering av tema

I denne studien undersøker jeg hvordan et omfattende begrep som livslang læring kan reflekteres i fagskolelæreres pedagogiske praksis og i fagskolen som organisasjon. Det er relevant å se på hvordan fagskolelærere planlegger og gjennomfører undervisning, og hvilke

forutsetninger de har for å gjøre dette. Derfor setter jeg søkelyset på deres rolle som yrkespedagoger og på hvordan egen arbeidsplass kan tilrettelegge for fagskolelærernes læring. Det gir et godt utgangspunkt for å benytte aksjonsforskning som forskningstilnærming og aksjonslæring som metodisk grep. Dette er prosesser som er velegnet for å utvikle kunnskap om egen praksis og for å endre og forbedre den (Stjernstrøm, 2006, s. 166).

1.7 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formuleringen av en problemstilling dreier seg i prinsippet om å besvare to spørsmål: Hva og hvem som skal undersøkes (A. Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 54). Problemstillingens «hva» er i denne sammenheng koblingen mellom livslang læring og faglig innhold i fagskoleopplæringen, mens «hvem» er fagskolelærerne – og på et mer overordnet plan, fagskolen som organisasjon. Som hovedinngang til undersøkelsen har jeg valgt å undersøke hvordan fagskolelærerne på egen arbeidsplass kan planlegge og gjennomføre undervisning med utgangspunkt i livslang læring. I et større perspektiv kan dette gi oss et bilde av vår egen rolle som utdanningsaktør i et samfunn hvor kompetanse for livslang læring har stor betydning.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er som følger: **Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen?**

Jeg utforsker problemstillingen via tre forskningsspørsmål:

- 1) Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis?

Aksjonslæring innebærer en kontinuerlig utviklings-, lærings- og refleksjonsprosess for praktikerne (Postholm, 2008). Dette videreføres som metodisk tilnærming fra mine to tidligere prosjektsamener², hvor observasjon og etterveiledning av undervisning viste seg å skape gode rom for fagskolelærernes refleksjon over egen lærerprofesjonsutøvelse. Førveiledning basert på fagskolelærernes undervisningsplaner legges til som nytt element i sløyfen. Slik kan jeg se om aksjonslæring i form av veiledningssløyfer stimulerer fagskolelærerne til å ta et metaperspektiv på egen undervisningspraksis i lys av livslang læring,

² MAYP 4201: Et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid og MAYP 4300: Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid

og om førveiledning kan bidra til at fagskolelærernes forståelse av livslang læring vil reflekteres i deres undervisningsstrategier.

- 2) Hva slags kompetanse trenger fagskolelærerne for at de skal kunne gi studentene den kompetansen de trenger?

I følge Biesta fokuserer studenter ofte mer på *hvordan* lærerne gjør noe enn *hva* lærerne sier; derfor må lærere kunne vurdere om den didaktiske tilnærmingen de benytter når de tilrettelegger for læring er passende for opplæringens formål (Biesta, 2015b, s. 79). Lærerne kan bare vite hva som gir god læring for studentene hvis de vet *hva* de forsøker å oppnå i en læringssituasjon, og *hvordan* de skal få det til (Biesta, 2015b, s. 79). I en fagskolekontekst vil dette innebære at læreren har en refleksiv, pedagogisk tilnærming til ulike praktiske lærings-situasjoner.

- 3) Hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon?

«Læring i lærende organisasjoner dreier seg i stor grad om å lykkes i å lære å lære i lag [...] Å lære å lære i lag er noe mer enn det å lære noe konkret og også det å lære å lære for seg selv» (C. Wadel, 2002, s. 64). Denne oppfatningen synes jeg er spennende å ta med meg når jeg skal forsøke å forstå fagskolen som lærende organisasjon. Organisatoriske forutsetninger for systematisk utviklingsarbeid påvirker fagskolelærernes kompetanseutvikling både innenfor egne yrkesfelt og som pedagoger. Derfor blir det relevant å belyse hvordan egen arbeidsplass er rigget for dette, og studiens forskningsdesign gir et utgangspunkt for å studere hvordan rammer for lærernes læring kan fremme eller hemme organisasjonslæring.

1.8 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg gitt leseren en forståelse for hvorfor det er relevant å undersøke hvordan det livslange læringsperspektivet kan ivaretas i fagskoleopplæringen. Jeg redegjorde kort for oppgavens yrkespedagogiske utgangspunkt og kontekstualiserte kompetansebegrepet i lys av livslang læring i utdanning og arbeidsliv. Deretter fulgte en kort introduksjon til fagskolefeltet. Hovedintensjonen var å peke på paradokset i at vi mangler kunnskap om en utdanningssektor som har en viktig rolle i å dekke kompetansebehov i samfunns- og arbeidsliv. Jeg redegjorde for min bakgrunn og forforståelse og presiserte temaet for undersøkelsen, før jeg begrunnet problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenterer jeg feltbeskrivelsen. Jeg plasserer fagskolen henholdsvis i en utdanningskontekst og som forskningsfelt, og kommer nærmere inn på fagskolens samfunnsmandat og status. Jeg belyser pedagogiske kompetansekrav i fagskolen generelt og på egen arbeidsplass spesielt. Som forsker i egen praksis begrunner jeg derfor kort valget av aksjonsforskning og aksjonslæring her.

Kapittel 3 beskriver hvordan to foregående aksjoner har ledet meg videre inn i masteroppgaven, som er den tredje aksjonen i et aksjonsforsknings- og aksjonslæringsprosjekt på egen arbeidsplass. Aksjon 1 og 2 begrunnes og beskrives kort, og jeg redegjør for hvilke resultater som framkom av hver aksjon og viser hvordan de henger sammen med aksjon 3. Jeg avslutter kapitlet med egne forskerrefleksjoner i etterpåklokskapens lys. Her gjøres også enkelte teoretiske refleksjoner som plukkes opp i studiens teorigrunnlag.

Kapittel 4 tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag og tidligere forskning. Jeg har også valgt å flette inn relevante styringsdokumenter der teksten krever det. Teorikapitlet er organisert tematisk: 1) Livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter, 2) erfaringslæring, taus kunnskap, voksnes læring og refleksjon, 3) organisasjonslæring og lærende organisasjoner, 4) sosiokulturelle perspektiver på praktikerforskning og organisasjonslæring, og 5) teorigrunnlag for aksjonsforskning og aksjonslæring. Jeg avslutter teorikapitlet med å reflektere rundt valg av teoretisk rammeverk.

Kapittel 5 er oppgavens metodekapittel. Jeg begrunner valg av kvalitativ metode og forskningsdesign, og knytter aksjonsforskning og aksjonslæring til gjennomføringen av undersøkelsesopplegget. Jeg forklarer hvordan aksjon 3 ble gjennomført, herunder rekrutteringsprosess, utvalg, veiledningssløyfen med særlig vekt på førveiledning, forskningsintervju og min forskerrolle. Deretter synliggjør jeg mine etiske refleksjoner og vurderer forskningens gyldighet og pålitelighet. Jeg har valgt å avslutte metodekapitlet med min analytiske tilnærming til datagrunnlaget fordi det gir en god overgang til presentasjon av studiens funn i kapittel 6.

I kapittel 6 viser jeg hvordan resultatene fra forskningsarbeidet svarer på forskningsspørsmålene, og belyser dermed problemstillingen fra ulike perspektiver. Funnene organiseres tematisk, og det framkommer hvordan de ulike delene av aksjon 3 har ledet fram til resultatene. Jeg illustrerer resultatene med sitater fra intervjupersonene, og drøfter, tolker og

forklarer disse i lys av relevant teori, forskning og aktuelle styringsdokumenter. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av mine funn.

I kapittel 7 drøfter jeg resultatene i aksjon 3 i lys av studiens problemstilling, forsknings-spørsmål og aktuell teori og forskning. Siden aksjon 3 inngår i et lengre aksjonsforsknings-arbeid, diskuterer jeg også funnene i sammenheng med aksjon 1 og 2. Avslutningsvis synliggjør jeg noen begrensninger i forskningen. I drøftingskapitlet vil det tre klart fram for leseren hva som er mitt kunnskapsbidrag til forskningsfeltet.

I kapittel 8 starter jeg med en sammenfatning av oppgavens ulike kapitler og viser hvordan disse har bidratt til å undersøke problemstillingen. Deretter oppsummerer jeg hva jeg har funnet og konkluderer på problemstillingen. Jeg viser hva jeg har oppnådd med min forskning og hvordan egen arbeidsplass kan benytte forskningsresultatene.

Med kapittel 9 avrundes masteroppgaven. Her gjør jeg noen avsluttende refleksjoner som har gjort seg gjeldende underveis og i etterkant av forskningsprosessen. Jeg viser leseren hvilke konsekvenser forskningen får for praksis på egen arbeidsplass og trekker fram nye og spennende problemstillinger generert av forskningen for fagskolefeltet for øvrig.

Jeg oppsummerer oppgavens første kapittel med følgende: Jeg har ønsket å gi leseren en forståelse for oppgavens tematikk, forankring og yrkespedagogiske utgangspunkt. Det er kort redegjort for hvilke implikasjoner begrepet livslang læring kan ha for fagskolen på individ-og organisasjonsnivå. Jeg har gitt en enkel feltbeskrivelse, men for å belyse problemstillingen blir det nødvendig å utbrodere denne noe. Avslutningsvis har jeg forklart hvordan oppgaven er bygget opp. Jeg vil nå sette søkelyset på fagskolens samfunnsoppdrag samt pedagogisk praksis i fagskolen.

2 FELTBESKRIVELSE

I det kommende skal jeg se nærmere på fagskolens rolle som leverandør av kompetent og omstillingsdyktig arbeidskraft til norsk samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016; Landsorganisasjonen i Norge, 2017). Oppgaven skal svare på hvordan det livslange læringsperspektivet kan ivaretas i fagskoleopplæringen, og særlig to områder blir relevante å belyse: 1) Fagskolens samfunnsmandat, og 2) kompetansekrav til fagskolelærere. Kapitlet gir en beskrivelse av fagskolefeltet og forskningsfeltet studien inngår i. Jeg kommer derfor inn på valg av teori og metode, og synliggjør hvordan kompetanseutvikling på arbeidsplassen henger sammen med livslang læring. Dette vil følges grundig opp i oppgavens teori- og metodekapitler.

2.1 Fagskolens samfunnsmandat

Fagskolen er en del av det formelle tilbudet om å lære hele livet. I det norske utdannings-systemet har fagskolens rolle vært uklar (NOU 2014: 14). De senere årene har en politisk målsetning vært at fagskolen skal «være mer attraktiv, ha flere studenter, større fagmiljøer» og bli «mer synlig» (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 7). Fordi Norge skal kunne møte kompetansebehov i framtiden, er også store næringslivsaktører pådrivere for at flere skal velge fagskoleutdanning (Lund & Kristiansen, 2015). Fagskolen skal tilegne seg nye trender i tråd med arbeidslivets behov, og innhold og organisering må være fleksibelt og praksis- og yrkesrelevant (NOU 2019: 12, s. 183). Fagskolen må med andre ord i høy grad være omstillingsdyktig. Tilgang til arbeidslivsrelevant høyere utdanning er viktig for livslang læring og utdanningene skal utstyre studentene med fundamentet for å lære videre (Meld. St. 14, 2019-2020, s. 49). God læringsevne er viktig for å mestre endring, og for å settes i stand til å lære hele livet må studentene utvikle en rekke generiske ferdigheter. Dette peker på ferdigheter som skal være overførbare til forskjellige yrker og til personlig utvikling og vekst. Fagskoleutdannede må tilegne seg både yrkesspesifikke og generiske ferdigheter/kompetanse (Meld. St. 16, 2020-2021; Støren et al., 2019) som en forberedelse på arbeidslivet. Et betimelig spørsmål blir da hvordan fagskolen kan lykkes med dette.

Innledningsvis nevnte jeg at fagskolen i liten grad er belyst som forskningsfelt, og som yrkesfagene i videregående skole har fagskolen lav status som utdanningsvalg. Årsakene til dette kan være et usikkert arbeidsmarked, lavere status for yrkesfaglig kunnskap og at

koblinger mellom yrkesfaglige løp og høyere utdanning ikke er tilstrekkelig synliggjort (H. S. Johannesen, 2019, s. 278). Selv om fag- og yrkesutdanningene nå kan sies å være politiske satsningsområder vet vi lite om hvordan denne utdanningssektoren er rigget for å utdanne framtidens fagfolk. Det er et paradoks når framskrivninger på nasjonalt nivå viser framtidig mangel på fagskoleutdannet arbeidskraft (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er dermed all grunn til å gjøre fagskolen til gjenstand for forskning. Å tilrettelegge for livslang læring er et komplekst foretagende, og dermed er fagskolelærernes lærerprofesjonsutøvelse et subjekt for mitt forskerblikk i denne studien.

2.2 Formelle kompetansekrav og pedagogisk praksis i fagskolesektoren

Fagskoleansattes pedagogiske kompetanse har i liten grad vært gjenstand for oppmerksomhet (Caspersen et al., 2017; Lyckander & Grande, 2018). Det framstår som pussig at det stilles strengere krav til lærere i grunnutdanning innenfor fag- og yrkesopplæringen enn til de som underviser på nivået over, og kompetansekravene til fagskolelærerne er løftet fram som et ledd i å styrke kvaliteten i fagskolen (NOU 2014: 14, s. 61). Lærerens profesjonskunnskap er kunnskap som er nødvendig for lærerutøvelsen (Sylte, 2013, s. 282), og hvordan læreren tilrettelegger for gode læringsprosesser har vesentlig betydning. Det er politisk og forskningsmessig enighet om at lærerens kompetanse påvirker opplæringen (Lyckander & Grande, 2018; Nordenbo et al., 2008; Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012). Med fagskolens samfunnsmandat i mente er det nødvendig med forskning som omhandler fagskolelærernes profesjonskunnskap.

Fagskolenes arbeid med god utdanningskvalitet avhenger blant annet av sterke fagmiljøer med «velkvalifiserte, kompetente ansatte», hvor «faglig fornyelse og kritisk refleksjon er kjennetegn på gode fagmiljø» som skal «ta initiativ til utvikling av utdanningene, herunder undervisningsmetoder» (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 85). Fagskolestudenter skal kunne gå rett ut i arbeid uten opplæringstiltak (Fagskoleloven, 2018), og formuleringen «velkvalifiserte, kompetente ansatte» gjør kanskje at vi først og fremst tenker på faglærernes yrkeskompetanse. Men det er avgjørende å ha *både* oppdatert yrkesfaglig kompetanse og en god pedagogisk kompetanse «for å være en god lærer innenfor fagskoleutdanning» (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 92). Min oppfatning er at det ikke henger sammen med minimumskravet til pedagogisk kompetanse slik det har vært nedfelt i lovverket:

Tilbyderen skal ha fast ansatte i undervisningsstilling og administrative stillinger med en slik kompetanse at tilbyder er i stand til å kvalitetssikre og utvikle sine pedagogiske metoder og nye og eksisterende utdanningstilbud innenfor sentrale fagområder som inngår i utdanningene (Studiekvalitetsforskriften, 2010, s. § 5-2)

I praksis har *en* enkeltperson med pedagogisk utdanning kunnet ha ansvar for det pedagogiske opplegget for flere utdanningsløp samtidig. I 2020 kom det krav om at det i *hver utdanning* «finnes minst én person som har et særskilt ansvar for å ivareta studentenes læring, og et spesielt blikk på det pedagogiske opplegget» (NOKUT, 2020, s. 10). Det innebærer å følge opp at utdanningen tilrettelegges slik at voksne studenter kan oppnå læringsutbyttet, og fordrer relevant pedagogisk og didaktisk kompetanse. Ny forskrift innebærer en skjerping av krav til pedagogisk utdanning i fagskolen, men kravet gjelder fortsatt det samlede fagmiljøet - ikke enkeltlærere. Arbeidserfaring veier tyngst i privat fagskolesektor, og derfor bør særlig private fagskoler utvikle fagskolelærernes pedagogiske kompetanse (Lyckander & Grande, 2018).

Oppfatninger om at yrkeserfaring er tilstrekkelig for å undervise i fag- og yrkesutdanningene og generelt lavere kompetansekrav for lærere i disse skoleslagene (Grollman, 2008; N. Lucas & Unwin, 2009) er ikke unike for norsk fagskolesektor. Samtidig gjør en stadig mer mangfoldig studentgruppe det viktig å tilrettelegge utdanningene godt for å engasjere alle studentene, og å utvikle læringsformer som er tilpasset et komplekst arbeidsliv. Dette skjer best gjennom «aktive, varierte undervisningsformer» (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 75). Fagskolelærerne bør med andre ord ha en velfylt didaktisk verktøykasse og god pedagogisk innsikt i voksnes læring. Gode lærere tar i bruk et bredt spekter av metoder og innfallsvinkler (Helstad & Øiestad, 2014, s. 38), men kan hvordan kan man forvente dette av fagskolelærere uten lærerutdanning? Fagskolelærere står i en spagat i et dobbelt praksisfelt: De skal ha oppdatert yrkeserfaring samtidig som de skal være gode pedagoger – uten pedagogisk basiskompetanse. Egen erfaring som faglærer tilsier at fagskolen i større grad må verdsette både yrkesfaglig og pedagogisk kompetanse hos sine fagskolelærere, og stille krav til og tilrettelegge for at denne kompetansen utvikles. Det er naturlig å anta at fagskolelærere trenger pedagogisk utdanning for å fremme god og arbeidslivsrelevant læring.

2.3 Formelle kompetansekrav og pedagogisk praksis på egen arbeidsplass

Fagskolelærere som ansettes på egen arbeidsplass må ha oppdatert arbeidserfaring. Selv om vi ønsker oss pedagogisk kompetanse, er det ikke et krav. Det er heller ikke flust av aktuelle kandidater i arbeidslivet som har lærerutdanning. Dermed har de færreste fagskolelærerne hos

oss pedagogisk utdanning og mange får et brått møte med undervisningshverdagen, noe som samsvarer med opplevelsen til nyansatte universitetslærere (C. C. Wadel & Gard, 2016). Fagskolelærerne «kastes inn» i læreryrket, og det forventes at de skal transformere egen yrkeskunnskap til læring for en svært sammensatt studentgruppe (Meld. St. 9, 2016-2017). Det er på ingen måte nødvendigvis en sammenheng mellom undervisning og læring (Biesta, 2015b; Dysthe, 2001a, s. 9). Lærernes yrkeserfaring er ikke synonym med kompetanse til å omdanne denne til god læring for studentene. Vi er nødvendigvis svakere rustet til å endre, fornye og utvikle våre studieløp i tråd med et omskiftelig arbeidsliv når lærerne ikke har pedagogisk utdanning. Organisasjonsforskeren Eirik Irgens sier i et intervju at «selv gode lærere trenger et godt lag rundt seg», og sammenligner det med organiseringen av et fotballag: Gode enkeltspillere er nødvendig for gode resultater, men for å ta ut hele sitt potensiale er de avhengige av et godt lag og god organisering (Haugan, 2014). Dersom egen arbeidsplass skal imøtekomme regjeringens føringer om fagmiljøer som kjennetegnes av høy yrkeskompetanse og pedagogisk kompetanse, må vi finne ut hvordan vi kan bistå våre fagskolelærere med «å ta ut hele sitt potensiale». Dette ønsker jeg å bidra til med min aksjonsforskning.

2.4 Aksjonslæring og aksjonsforskning som praksisutvikling

Jeg forsker i egen praksis og bruker aksjonsforskning og aksjonslæring i arbeidet med å utforske min problemstilling. Dette har jeg også gjort i aksjonene masteroppgaven bygger på. Jeg skal redegjøre for aksjon 1 og 2 i neste kapittel, men vil først vise leseren hvorfor aksjonslæring og aksjonsforskning er verdifulle måter å studere og utvikle eget praksisfelt på. Dette belyses også nærmere i oppgavens teori-og metodekapitler.

Praksisbasert forskning er nødvendig for en relevant og yrkesbasert lærerutdanning (Hiim, 2010, s. 36). Det er ulike oppfatninger av og tilnærminger til aksjonsforskning (Hiim, 2020), men noe som opptar «alle» er avstanden mellom teori og forskning og behovet for en mer anvendbar forskning som er relevant for praksis (Eikeland, 2020, s. 194). Aksjonsforskning kalles ofte praktikerforskning, og aksjonsforskere må ha tilgang til praksisfeltet for å være med å påvirke praksis (Stjernstrøm, 2006, s. 167; Tiller, 2006). Derfor interessen er for aksjonsforskning innen lærer- og utdanningsforskning stor (Gjølterud, Hiim, et al., 2017, s. 15). Aksjonsforskning er «en kombinasjon av forskning, aksjon og deltagelse der alle tre elementer må være til stede» (Levin & Greenwood, 1998 i Stjernstrøm, 2006, s. 168). Jeg har tilgang til praksisfeltet og setter i gang en aksjon for å fremme forandring. Jeg involverer

mine lærerkolleger som deltagere i prosessen, slik at de gis mulighet til å påvirke egen situasjon og forbedre den gjennom å utvikle ny kunnskap om praksis (Harildstad, 2019, s. 21; Stjernstrøm, 2006, s. 168). Når et gjensidig forhold mellom praksis og forskning vektlegges, kan det styrke deltakerne i felten og sikre kvaliteten på og overføringsverdien av forskningen (Skilbrei, 2019, s. 82). Slik kan praktikerne selv nyttiggjøre seg den kunnskapen som utvikles.

Aksjonsforskning og aksjonslæring er former for forsknings-og utviklingsarbeid som kan utvikle deltagerens praksis mens forskningen pågår, og er således ypperlig egnet til eget undersøkelsesopplegg. I prinsippet er aksjonslæring det samme som aksjonsforskning, men lettere å få til i den praktiske hverdagen. Tiller kaller aksjonslæring for «et forskende partnerskap» og definerer det som «en kontinuerlig lærings-og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe» (Tiller, 2006, s. 52). Aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring, og kan bidra til utvikling av lærernes læring (Engvik & Emstad, 2014, s. 75). Samarbeid, praksisnærhet, refleksjon, brukerorientering og kontinuerlig praksis-og kompetanseutvikling er sentrale komponenter i aksjonsforskning (Gjølterud, Hiim, et al., 2017, s. 23) så vel som i aksjonslæring. Dermed kan disse tilnærmingene bidra til å øke kunnskapen om egen praksis på individ-og organisasjonsnivå i fagskolen. Forskning på fag-og yrkesopplæring dreier seg om læring og kompetanseutvikling i skolen og i arbeidslivet (FAFO, 2019), og studiens kunnskapsbidrag på feltet vil være todelt: 1) Fagskolelærernes lærerprofesjonsutvikling på arbeidsplassen, og 2) organisasjonslæring i fagskolen. Oppgaven vil vise hvordan fagskolelærernes yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske praksis kan utvikles gjennom aksjonslæring og hvordan aksjonsforskning og aksjonslæring kan bidra til organisasjonslæring i fagskolen.

I dette kapittelet har jeg belyst fagskolens samfunnsmandat og begrunnet behovet for mer forskning på feltet. Jeg har vist en manglende sammenheng mellom politiske og næringslivsmessige forventninger til fagskolen som kompetanseleverandør og krav i lovverket. Videre har jeg belyst hvorfor aksjonsforskning og aksjonslæring kan være gode tilnærminger i å utvikle anvendbar kunnskap om eget praksisfelt. I det kommende vil jeg redegjøre for erfaringene med og resultatene fra de to aksjonene masteroppgaven bygger på, og jeg viser hvordan problemstillingen i denne studien er utviklet på bakgrunn av dette arbeidet.

3 TIDLIGERE AKSJONER

Masteroppgaven er som nevnt den tredje aksjonen i et lengre aksjonsforsknings- og aksjonslæringsarbeid som er gjennomført i løpet av mitt masterstudium. Åpenhet rundt forskningsprosessen er både et forskningsetisk krav og et viktig prinsipp. Mine forkunnskaper er med meg inn i feltet som studeres (Lofthus, 2017, s. 38), og siden aksjon 1 og 2 utgjør en betydningsfull del av min forforståelse vil jeg i dette kapittelet redegjøre for disse. Oppgavens omfang begrenser hvor omfattende jeg kan gå til verks. Jeg konsentrerer meg om hvorfor og hvordan aksjonene ble gjennomført, hvilke resultater de ga og hvordan resultatene ledet videre inn i aksjon 3. Aksjon 1 ble gjennomført våren 2018, og jeg utforsket problemstillingen: Hvordan kan kollegaveiledning bidra til organisasjonslæring? (Harildstad, 2018). Erfaringene her ledet videre inn i aksjon 2, hvor problemstillingen var: Hvordan forbereder fagskolen sine studenter på et yrkesliv i hurtig endring? (Harildstad, 2019). Aksjon 2 ble påbegynt i 2018 og avsluttet i 2019. Kapittelet avsluttes med mine forskerrefleksjoner i etterpåklokskapens lys.

3.1 Aksjon 1: Et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid

Fagskolen jeg jobber i vokser raskt, og i 2017 ansatte vi flere nye fagskolelærere. Samtlige kom rett fra arbeidslivet og hadde ikke undervisningserfaring. Skoleledelsen ønsket derfor å pilotere en mentorordning som skulle ivareta og følge opp nyansatte kolleger i sin nye arbeidshverdag. Dette sammenfalt med min andre prosjekteksamen på masterstudiet: Et organisasjonsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid. Dermed ble det spennende å undersøke hvordan jeg kunne utvikle et praksisfellesskap som la til rette for erfaringsdeling og refleksjon over praksis på en måte som ville komme både nye lærere og organisasjon til gode. Pedagogisk litteratur på feltet pekte på at kollegabasert veiledning, med sitt potensiale for dialog, refleksjon, samspill og læring kunne fungere som en sosial aktivitet hvor vi samhandlet innenfor et kulturelt fellesskap. Kollegabasert kunne således hjelpe nyansatte fagskolelærere med å finne seg til rette i lærerrollen og samtidig være et element i organisasjonslæring (Handal & Lauvås, 2000, Argyris & Schön, 1996, referert i Bern, Gloppen & Sivertsen, 2009, s. 11; Ertsås & Irgens, 2014, s. 176).

Som masterstudent og fagskoleansatt var jeg nysgjerrig på å utforske en praksisbasert forskningstilnærming som aksjonsforskning. Det ga meg mulighet til å inkludere mine

lærerkolleger som «medforskere» i å utvikle praksis: De skulle ikke forskes «på», de skulle forske «med» (Tiller, 2006, s. 11) Aksjon 1- observasjon og etterveiledning av nyansatte fagskolelærere - ble dermed satt i gang. Jeg rekrutterte fem fagskolelærere på ulike studieretninger som deltagere, som på det tidspunktet hadde om lag seks måneder med erfaring i lærerrollen. Deltagelse var frivillig, og lærerne skulle verken forberede eller tilpasse sin undervisning til studien. Jeg rekrutterte også to kolleger som veiledere («mentorer»). Disse hadde formell pedagogisk utdanning og lang undervisningserfaring. Kollegaveiledningen ville gi oss erfaring med å veilede kolleger, og vi jobbet grundig med å finne en pedagogisk plattform som utgangspunkt for veiledningen. Det finnes mange metoder for kollegaveiledning. Vi landet på *Collaborative Peer-Supported Review of Teaching*, hvor formålet var å forbedre undervisning gjennom dialog, refleksjon og stimulere til forbedring av praksis (Gosling, 2014, s. 16). Kollegaveiledning er en form for voksenpedagogisk opplegg som har større sjanse for å lykkes når det er virkelighetsnært og når deltagerens egne erfaringer fra praksis får sin fortjente plass (Haarstad, 1996). I og med at fagskolelærernes undervisning fungerte som referanseramme kunne veiledningen ha overføringsverdi til deres undervisningspraksis. Som forsker veiledet jeg ikke selv. Jeg observerte både fagskolelærernes undervisning i klasserommet sammen med veileder og samspillet mellom veileder og fagskolelærer i etterveiledningen. Vi gjennomførte to runder med observasjon og kollegaveiledning, en før og en etter forskningsintervjuene. Jeg oppdaget at det semistrukturerte forskningsintervjuet i seg selv fungerte som et verktøy i en endringsprosess. Intervjusituasjonen ga rom for refleksjon og var bevisstgjørende, både for meg og for intervjupersonene.

Observasjonene i runde 1 viste at de ferske fagskolelærerne underviste mer eller mindre i monologform. I den første etterveiledningen og i intervjuene ble det klart at lærerne følte seg usikre i undervisningssituasjonene. De underviste, men visste ikke om studentene lærte noe. De ønsket det kollegaveiledningen la til rette for: Et rom for refleksjon over og tilbakemelding på sin undervisningspraksis. I runde 2 observerte jeg at noen av lærerne turte å eksperimentere med mer studentaktive læringsopplegg, basert på det de hadde diskutert med sin veileder etter runde 1. I den andre veiledningen kunne de snakke om hvordan «eksperimentet» hadde fungert og få tilbakemelding fra veileder. Dette opplevde de som positivt. Alle deltagerne ønsket å utvikle sin lærerpraksis, og ønsket respons fra flere enn studentene. Refleksjonsrommet kollegaveiledningen skapte, gjorde at de fikk tilbakemeldinger fra erfarne kolleger med pedagogisk utdanning. Et slikt rom eksisterte ikke før, og

resultatene viste at det var behov for og ønske om at kollegaveiledning fortsatte systematisk. Det kom også fram at de nyansatte lærerne ønsket å observere mer erfarne læreres undervisning. Dette kan sies å være «novisenes» ønske om å observere «ekspertene» (Dreyfus & Dreyfus, 2017), eller det de antok var eksperter, nemlig fagskolelærerkolleger med lengre fartstid i jobben. Dette pekte på noe interessant, nemlig at de nye fagskolelærerne antok at de kunne lære (å bli lærere) gjennom å observere sine mer erfarne kollegers undervisningspraksis. Men hva slags praksis ville de da møte? Jeg innså at vi ikke har kunnskap om hva erfarne fagskolelærernes undervisningspraksis innebærer på egen arbeidsplass, men vi vet at de fleste av dem heller ikke har pedagogisk utdanning. Dermed ble dette kunnskapshullet et naturlig utgangspunkt for planlegging av neste aksjon.

Oppsummert utviklet den første aksjonen kunnskap om nyansatte fagskolelæreres behov i sin nye skolearbeidshverdag (Harildstad, 2018, s. 30), og et frø var sådd: Kunne kollegaveiledning utvikles som en form for profesjonelt praksisfellesskap? Organisasjonslæring handler om «å skape ny kunnskap som gjør det mulig for organisasjonens medlemmer å handle annerledes enn de gjorde før prosessen ble satt i gang» (Lillejord, 2003, s. 210). Kollegaveiledning som bro fra den profesjonelle yrkesutøvelsen i arbeidslivet over til lærerprofesjonsutøvelsen var verdt å utforske videre. Studien reiste nye, aktuelle spørsmål: Var ferske fagskolelæres utfordringer og behov unike for dem? Gjaldt dette også våre erfarne fagskolelærere? For å utforske dette, videreførte jeg veiledningssløyfen som aksjon 2 i neste prosjekteksamen for å se hvilke resultater det ville gi.

3.2 Aksjon 2: Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid

Basert på erfaringene med og resultatene fra aksjon 1 ønsket jeg å utvikle mer kunnskap om fagskolelærernes undervisningspraksis og kompetansebehov på egen arbeidsplass. Jeg ville lære mer om hvordan fagskolen som organisasjon kunne tilrettelegge for lærernes læring som pedagoger i praksis. Systematikk i arbeidet er nødvendig for å utvikle en organisasjonskultur som legger til rette for kompetanseutvikling, og dette var skoleledelsen med på. Det ble derfor naturlig å bruke kollegaveiledning videre som metodisk verktøy i aksjon 2 i min tredje prosjekteksamen på masterstudiet: Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid.

Samfunnsperspektivet som rammeverk for oppgaven innebar å løfte blikket fra organisasjonsnivå og se fagskolen som utdanningsaktør i et mer overordnet perspektiv. Aksjon 1 hadde også vekket min interesse for hvordan et omskiftelig samfunns- og arbeidsliv påvirker

fagskolen som utdanningsaktør. Dersom våre studenter skal være kompetente til å utføre de arbeidsoppgavene ulike bransjer til enhver tid har behov for, må de forberedes på at arbeidslivet endres raskt (Harildstad, 2019, s. 16). Dette betyr at fagskoleopplæringen må være både yrkesrettet og forberede studentene på et liv med kontinuerlig læring. Jeg fikk mulighet til å undersøke om økende oppmerksomhet på læring som livslangt ble reflektert i erfarne fagskolelæreres undervisningspraksis, og hvordan deltagerne forstod begrepet livslang læring. Gjennom to nye runder med observasjon og etterveiledning ville jeg også få en bredere kunnskap om våre fagskolelærernes kompetanse og kompetansebehov. I forrige aksjon kom det som nevnt fram at de nyansatte lærerne ønsket å observere rutinerte kolleger, og det ble aktuelt å undersøke hva slags praksis de da ville møte. Jeg var også nysgjerrig på om fagskolelærere med lengre fartstid i det doble praksisfeltet ville oppleve kollegaveiledning som positivt for sin pedagogiske utvikling. Jeg rekrutterte seks fagskolelærere på ulike studieløp som deltagere. Selv om de hadde lang erfaring i fagskolelærerrollen, hadde de ikke pedagogisk utdanning. Jeg bygget forskningsdesignet over samme lest som første aksjon: Observasjon av fagskolelærernes undervisning slik den uansett ville ha foregått, påfulgt av etterveiledning. Også denne gang ble de observert og veiledet av to kolleger med formell pedagogisk utdanning og lang undervisningserfaring, hvor en veileder hadde vært med i første aksjon og en var ny i veilederrollen. Veilederne hadde ansvar for å gjennomføre veiledningsløyfer med tre fagskolelærere hver. Jeg var observatør i hele prosessen og gjorde kvalitative forskningsintervjuer mellom runde en og to. Ved å benytte de metodiske verktøyene fra aksjon 1 kunne jeg vurdere hvordan/om erfarne fagskolelæreres praksis og refleksjoner skilte seg fra sine uerfarne kolleger.

Postholm (2008, s. 1726) viser hvordan refleksjonen kommer inn som et bindeledd mellom det lærere har gjort tidligere og fremtidig handling. Refleksjon «som bindeledd» kan også handle om hvordan organisasjonen går fra å ikke tilrettelegge for kompetanseutviklende aktiviteter til å gjøre det. Frirommet som skapes i kollegaveiledning kan legge til rette for refleksjon, og tillater at lærerne fristilles fra aktiviteter som har studenten i fokus. I veiledningen er læreren som lærende fokuspunktet, og veilederens rolle har stor betydning. Vi benyttet en veiledningsmodell hvor læring gjennom reflekterende samtaler og bruk av språket var sentralt (Lauvås, Lycke & Handal, 2017, s. 92). I tråd med Schön (2016) forsøkte jeg å legge til rette for en veiledningsplattform hvor deltagerne fikk øve seg på å reflektere *over* handling etter gjennomføring av undervisningsøkta i runde en. Refleksjon over handling er frigjort fra handlingstvungen, det er «en mental aktivitet der den som reflekterer bevisst

gjenkaller sine erfaringer, tanker og begrunnelser, og forsøker å forstå det som har skjedd eller skal skje» (Lauvås et al., 2017, s. 92). Dette kunne bety at fagskolelæreren i større grad forstod det som skulle skje i praksisutøvelsen i gjennomføring av undervisningsøkt 2, og således være reflektert i handling (Schön, 2016). Veilederens rolle var å stille gode spørsmål som hjalp fagskolelæreren med å reflektere over egen praksis og bidra med sine kunnskaper og erfaringer på en måte som fungerte klargjørende og opplysende (Lauvås et al., 2017, s. 93). Når lærerne satte ord på hva de erfarte kunne de lære av og vurdere hvordan de ville bruke disse erfaringene videre. Dette kunne føre til eksperimentering i planlegging og gjennomføring av undervisning, og ny handling og refleksjon i undervisningssituasjonen. Dette var i alle fall tanken. Jeg observerte at veilederne hadde en noe ulik tilnærming til veiledningssituasjonen, hvor en veileder var myk og forsiktig, og den andre mer direkte. Hvordan fagskolelærerne opplevde veiledningssløyfa, fikk jeg anledning til å spørre om i forskningsintervjuene, som igjen kilde var for dataanalysen. Der framkom det at deltagerne hadde andre preferanser enn jeg hadde antatt: De foretrakk faktisk en mer direkte «kom-til-poenget»-form. Det syns jeg var interessant, og var noe jeg tok med meg videre. Ellers viste hovedfunnet at undervisningsstrategier som reflekterer hvordan studentene lærer å lære bør styrkes. Fagskolelærerne forklarte «livslang læring» nærmest med synonymer og forstod det på et overordnet og vagt plan (Harildstad, 2020, s. 6). Egne observasjoner fra undervisningen underbygget analysen av intervjuene. Jeg så mange tapte muligheter til å aktivisere studentene i egen læring – blant annet gjennom refleksjon og diskusjon, samarbeid, kritisk tenkning og i vurdering av eget og andres arbeid, som er nøkkelkomponenter i livslang læring. Når deltagerne ikke hadde et forhold begrepet livslang læring, er det ikke rart at det ikke ble integrert i undervisningen. Jeg ble litt overrasket over at også erfarne fagskolelærere hadde en ganske tradisjonell tilnærming til undervisningen. Studien viste også at disse deltagerne opplevde å ha for liten tid satt av til kompetanseutvikling i sin arbeidshverdag, både som pedagoger og som yrkesutøvere i egne yrkesfelt. Dermed vet fagskolen som arbeidsgiver lite om hvordan lærerne holder seg oppdatert i sine yrkesfelt og/eller om de utvikler seg som pedagoger.

Oppsummert viste den andre aksjonen at fagskolen *både* må legge til rette for fagskolelærernes kontakt med egne yrkesfelt og en pedagogisk profesjonalisering av fagskolelærerrollen (Harildstad, 2019, s. 49-51). Sistnevnte kan utvikles gjennom å systematisk benytte verktøy som kollegaveiledning i form av aksjonslæring. Aksjonen viste også hvordan fagskolen som organisasjon kan utvikle egen læringsevne. Ved at lærere og skoleledere

reflekterer over erfaringene med kollegaveiledning som en organisert, kollektiv læringsprosess og endrer organisatoriske strukturer for læring basert på disse erfaringene, kan det skje organisasjonslæring (Roald, 2006, s. 150). Jeg ble også styrket i troen på kollegaveiledning som profesjonelt praksisfellesskap i denne prosessen. Det jeg her har oppsummert ble sammen med hovedfunnet, som pekte på at fagskolelærerne ikke knytter livslang læring til den yrkesspesifikke opplæringen, utgangspunktet for aksjon 3. I etterkant av gjennomføringen av aksjon 1 og 2 gjorde jeg noen forskerrefleksjoner jeg nå vil synliggjøre for leseren.

3.3 Refleksjoner over aksjonene i etterpåklokskapens lys

Begge aksjonene viser at verken nyansatte eller erfarne fagskolelærere i mitt empiriske materiale syntes å ha et forhold til begrepet livslang læring. Således påvirket det heller ikke deres yrkesdidaktiske tilnærming til undervisning og læring. Selv om de erfarne fagskolelærerne er tryggere i lærerprofesjonsutøvelsen enn sine ferske kolleger foregår også deres undervisning i stor grad i et tradisjonelt format. Dette synes å være praksis på tvers av studieløp, uavhengig av om det er første -eller andreårsstudenter som undervises. Samtidig er det viktig å merke seg at jeg kun har vært inne i enkeltøkter. Jeg vet at det foregår varierte former for undervisning og at det tilrettelegges for ulike former for læring, så dette er ikke svart-hvitt. At fagskolelærerne ikke bevisst forholder seg til begrepet livslang læring betyr heller ikke at studentene *ikke* får kompetanse som gagnar dem i et livslangt læringsperspektiv. Det betyr «kun» at livslang læring ikke bevisst integreres i hvordan lærerne tilrettelegger for og gjennomfører undervisning.

Fagskolelærerne jeg har intervjuet er oppriktig engasjert i lærerrollen og ønsker å være gode pedagoger. De ønsker pedagogisk kompetanseutvikling og uttrykker det tydelig. Jeg observerte som nevnt mange tapte muligheter i undervisningssituasjonene. Det betyr at mulighetene *er der*. Slik jeg ser det, skal det ikke nødvendigvis store justeringer til for å bedre eksisterende praksis og forløse potensialet som finnes i læringssituasjonene (Harildstad, 2020, s. 10). Min antagelse er at «overførbare» ferdigheter som samarbeid, kommunikasjon, kritisk tenkning og refleksjon kan integreres i alle studieløpene jeg observerte over det halvannet året vi brukte på disse to aksjonene (Harildstad, 2019). Når begreper som aksjonsforskning og aksjonslæring «griper tak i den pedagogiske debatt og hverdag», henger det sammen med betydningen av livslang læring og at mennesker lærer i

sin hverdag (Tiller, 2006, s. 43). Arbeidstagere må være innstilt på at arbeidsoppgaver vil endre seg løpende gjennom hele den yrkesaktive perioden, og det vil være hensiktsmessig at kompetanseutvikling finner sted i direkte tilknytning til arbeidet (Illeris, 2012, s. 267).

Aksjon 1 og 2 viser at fagskolelærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse kan utvikles gjennom aksjonslæringsprosjekter. De blir mer bevisste på sammenhengen mellom egen undervisningspraksis og studentenes læring. Trinnene i aksjonslæring kan fungere som rettesnor i en kontinuerlig læringsprosess, hvor vi reflekterer over situasjonen i dag, setter i gang en handling/aksjon, evaluerer hvordan det fungerte og gjør endringer som følge av de erfaringene vi gjør oss. Slik kan det jobbes systematisk med utvikling av praksis, noe som kan styrke praksisfellesskapet og gi fagskolelærerne eierskap til læringsprosessene.

Å veilede kolleger på en god måte kan være krevende. Opplevelsen av og forventningen om å vurderes som «god» eller «dårlig» sitter dypt i oss, og jeg merket meg at deltagerne brukte ordet «vurdert» som synonymt med «observert» i intervjuene i begge aksjoner. Balansen mellom en veiledningsøkt som oppleves god og konstruktiv og det motsatte kan være ganske skjør. Samtidig bør ikke veiledningen være for vag og forsiktig, og hva som fungerer best for den enkelte er individuelt. Å skape tillit i veiledningssløyfen er viktig, men utfordrende fordi det er et makthierarki i spill. Videre bør veiledningen forankres både i formell pedagogisk kompetanse og erfaring – ikke synsing om hva «bra» undervisning er. Det var en forskjell mellom hvordan de erfarne og de nyansatte lærerne opplevde veiledningen, og det er kanskje ikke helt unaturlig at lærerne med lang fartstid ville ha mer «direkte» og konkret tilbakemelding enn de nyansatte. Det kan selvsagt også være tilfeldig. Jeg valgte å ikke selv veilede i noen av aksjonene for å kunne observere samspillet både mellom lærere og studenter, og mellom lærere og veiledere. Jeg tror dette bidro til å jevne ut maktforholdet noe, både i veiledningen og i forskningsintervjuene. Jeg kunne spørre deltagerne om hvordan de opplevde veiledningssløyfene og de kunne fritt fortelle om sine erfaringer uten å risikere å trække på noen veiledertær.

Å organisere gode prosesser for kollegaveiledning er ressurskrevende, og det er et utviklingsarbeid som må forankres i organisasjonens verdier og hos skoleledelsen. Oppkvalifisering av medarbeidere koster penger, og i arbeidslivet er det en tendens til at læringstiltak nedprioriteres i pressede situasjoner til fordel for aktuelle kortsiktige behov (Illeris, 2012, s. 268). Jeg opplever at aksjonene har utviklet nyttig kunnskap om relevante og uformelle oppkvalifiseringstiltak for lærerne som kan gjøres i forbindelse med det daglige arbeidet, forutsatt

at det organiseres på en skikkelig måte og at det settes av ressurser til dette. Nå vet vi mer om hvem våre fagskolelære er, hva de trenger og hvordan vi kan legge til rette for kompetanseutvikling som gagnar organisasjon og ansatte. Aksjonslæring egner seg til læring i arbeidshverdagen (Postholm, 2008; Tiller, 2006) og bidrar til grundighet og systematikk i arbeidet med kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling om egen praksis. Lærere overlates mye til seg selv i undervisningssituasjonen, og er som oftest er alene med studentene i klasserommet (Ertsås & Irgens, 2014; Labaree, 2004). Erfaringene som gjøres blir ofte værende hos den individuelle læreren – på godt og vondt. Begge aksjonene ga oss mulighet til å skape rom som «frigjorde» lærerne fra klasseromsisolasjonen, og deltagerne fikk mulighet til å dele og diskutere sin profesjonelle praksis med kolleger.

Basert på erfaringene fra og resultatene med disse aksjonene kan jeg gå videre med å undersøke hvordan kjernekomponenter i livslang læring kan integreres i den yrkesspesifikke opplæringen fagskolelærerne gir. Jeg tror at det bør skje på ulike måter i ulike studieløp, og at den enkelte fagskolelærer må vurdere hvordan det best kan skje i en gitt læringskontekst. Fagskolelæreren må ha kompetanse til å gjøre slike vurderinger. Det betyr at pedagogisk kompetanse bør vektlegges på lik linje med oppdatert arbeidserfaring. Det er også et poeng at oppdatert arbeidserfaring er ferskvare, og arbeidsgiver kan ikke ta for gitt at fagskolelærerne fortsetter å oppdatere denne etter at de de trer inn i lærerrollen (Harildstad, 2020, s. 9). Balansegangen mellom fagskolelærernes oppdaterte yrkeskompetanse og pedagogisk kompetanse er en utfordring. Begge deler må til hvis fagskolestudentene skal forberedes på et personlig og profesjonelt liv i og med livslang læring. Vi vet ikke hvordan de raske endringene i samfunns- og arbeidslivet reflekteres i fagskoleopplæringen. Hvordan fagskolelærerne kan planlegge, gjennomføre, utvikle og vurdere sin undervisning ut ifra et perspektiv om livslang læring er dermed mitt utgangspunkt for masterstudien som tredje aksjon i aksjonsforskningsspiralen, hvor førveiledning og undervisningsplanlegging legges til som nytt element i sløyfen.

I oppgavens tredje kapittel har jeg gjort en meget kondensert framstilling av aksjonene min masteroppgave bygger videre på. Et betydelig datagrunnlag ligger til grunn for analysene. Videre har jeg reflektert over aksjonene i etterpåklokskapens lys, og jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan mine erfaringer har ledet meg inn i dette aksjonsforskningsarbeidets siste sløyfe. I det kommende vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som benyttes i denne undersøkelsen.

4 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

Denne studien plasserer seg i det yrkespedagogiske feltet med samfunnsperspektivet og livslang læring som overbygning. Jeg undersøker problemstillingen: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? I norsk sammenheng finner jeg lite teori og forskning som knytter yrkespedagogikken til fagskoleopplæringen. Derfor trekker jeg inn aktuelle internasjonale perspektiver og viser til oppgavens første kapittel for den definisjon av yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk som benyttes i undersøkelsen. Litteraturen er begrenset på fagskolefeltet, men det er et rikt tilfang av teori og forskning innenfor beslektede områder, som i dette kapitlet presenteres på følgende måte: 1) Livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter, 2) voksnes læring, taus kunnskap, erfaringslæring og refleksjon, 3) organisasjonslæring og lærende organisasjoner, 4) sosiokulturelle perspektiver på praktikerforskning og organisasjonslæring og 5) teorigrunnlag for aksjonsforskning og aksjonslæring. Styringsdokumenter for fagskolens plassering i utdanningssammenheng og arbeidsliv flettes inn der det er relevant. Aksjonsforskning og aksjonslæring er belyst i oppgavens kapittel 2 og 3, men jeg vil her redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver jeg bruker som for grunnlag for mitt valg av forskningstilnærming.

4.1 Livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter

Jeg introduserte livslang læring innledningsvis i oppgaven og så det i sammenheng med fagskolens rolle som utdanningsaktør i en tid preget av raske endringer. «Livslang læring» og «endring» er på mange måter uløselig knyttet sammen. Jarvis hevder sågar at oppmerksomheten på livslang læring er en konsekvens av hurtig sosial forandring og at det er nødvendig å lære «for å eksistere» (Jarvis, 2017, s. 240). I lys av dagens situasjon vil å lære «for å eksistere» innebære at mennesker må lære å lære, fordi de forventes å måtte omstille seg og lære seg nye ting stadig oftere. Jeg vil nå komme nærmere inn på hva slags relevans livslang læring kan ha for utvikling av kompetanse og ferdigheter i fagskoleopplæringen når mennesker skal settes i stand til å lære hele livet.

Livslang læring skal styrke sammenhengen mellom utdanningssystemet og samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Internasjonalt er «livslang læring» etablert som et krav til landenes regjeringer og befolkninger og det legges økt vekt på læring i arbeidslivet (Illeris, 2012, s. 37). Læring er av stor betydning for samfunnet, og en velutdannet befolkning

er en viktig forutsetning for velstand og økt livskvalitet (Säljö, 2017, s. 11). Illeris (2012, s. 36) hevder at all læring både har en individuell side og en grunnleggende sosial dimensjon. Sosiokulturelle perspektiver på læring, tenkning og handling innebærer at mennesker alltid har lært og delt kunnskap *med hverandre*. Læring er et nødvendig og naturlig aspekt av menneskelig virksomhet og samhandling, men spørsmålet er hva vi lærer i ulike situasjoner (Säljö, 2017, s. 48). Det er forskjell på læring som foregår i skolen, i arbeidslivet og i hverdagen utenfor skolen og arbeidet, og «de forskjellige sammenhengene gir læringen vesensforskjellige grunnlagsbetingelser» (Illeris, 2017, s. 36). Det er også forskjell på hvordan barn og voksne lærer. Fagskoleutdanning er rettet mot voksne studenter som utgjør en svært kompleks og sammensatt gruppe av mennesker. De er i forskjellige livsfaser med helt ulike erfaringer fra skole, arbeid og hverdagsliv, og har ulike behov og forutsetninger for læring. I en fagskoleklasse kan man i en ende finne 18-åringen som akkurat er ferdig med videregående og som fortsatt bor hjemme hos foreldrene sine. I den andre enden kan man finne en godt voksen arbeidstager på omskolering, som selv er forelder og i et samlivsbrudd. At studentgruppen består av voksne i alt sitt mangfold markerer et viktig skille mellom yrkesfagopplæring i videregående skole og fagskoleopplæringen. Når jeg skal undersøke hvordan fagskoleopplæringen legger til rette for at studentene får både yrkesspesifikk kompetanse og kompetanse for videre læring, må jeg også forstå hvordan fagskolen lærer og hvordan lærerkompetansen utvikles i organisasjonen.

Vel og merke gjelder livslang læring alle borgere i dag, for alle yrker, næringer og profesjoner - sågar foregår livslang læring i arbeidslivets opplæringsstrukturer generelt, i og gjennom arbeid. Men grunnlaget for å lære hele livet legges i utdanningssystemet, for så å fortsette i arbeidslivet – også for fagskolelærere. Det hevdes at læringen som finner sted i det daglige arbeidet er mer effektfull enn formaliserte former for opplæring (Meld. St. 14, 2019-2020, s. 14). Læring i og for arbeid er en del av livslang læring, men hva innebærer det egentlig i praksis? Fordi livslang læring som begrep impliserer en kompetanse i *å lære å lære* ønsker jeg å forstå hvordan livslang læring kan konkretiseres og integreres i fagskoleopplæringen som et utgangspunkt for å lære å lære. Jeg gjorde et forsøk på å dekonstruere begrepet livslang læring for å se hva det bestod av, og fant et virvar av ord og uttrykk som overlapper hverandre og nærmest framstår som en ordsky:

«Skills are an essential part of competence. Transferable skills have different names, reflecting different perspectives on these skills and also different eras. The terms used to describe transferable skills vary, such as basic skills, generic skills, key skills, key

qualifications or even essential competencies or key competencies [...] Employability skills are transferable skills that are non-job-specific, individual or personal as well as social skills. The definition of the terms varies considerably; what they have in common though is that all assume that the skills considered are transferable between contexts and situations (Nägele & Stalder, 2017, s. 739)

For det første brukes *skills* (ferdigheter) og *competence* (kompetanse) om hverandre. For det andre antas det at *transferable skills*, som på norsk kan oversettes til «tverrgående» (Støren et al., 2019) eller «overførbare» ferdigheter kan overføres fra en kontekst til en annen. I begrepsflokken av ferdigheter og kompetanse som i økende grad etterspørres i arbeidslivet (Laustsen, 2016), finner jeg noe så grunnleggende menneskelig som sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Fra rapporten Norges framtidige kompetansebehov (2016):

I framtiden vil det være behov for yrker der kreativ problemløsning står sentralt (Tankesmien Agenda, 2017). En robot er dårlig på å tolke følelser og være kreativ. Sosiale ferdigheter vil derfor bli relativt sett viktigere enn tekniske ferdigheter i framtiden, siden disse er vanskeligere å erstatte med maskiner (Frey & Osborne, 2017). Deming (2015) viser at i yrker som krever gode matematikkunnskaper, men ikke høy sosial kompetanse, har sysselsettingen falt betydelig, og lønnsveksten vært lav. Samtidig finner han at etterspørselen etter arbeidskraft i yrker som krever både matematikkunnskaper og sosial kompetanse har økt. Dette illustrerer at sosial kompetanse er viktig for videre læring og for aktiv deltagelse i arbeids- og samfunnslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 107).

Den sosiale dimensjonen i menneskelig samarbeid og samhandling er vesentlig, og sosiale ferdigheter er av den grunn et viktig fundament i *soft skills*. I norsk og internasjonal sammenheng benyttes *soft skills* om eller som en del av *employability skills*, *global competences* og/eller *21st Century Skills*. I følge DiBenedetto (2019, s. 1270) står *soft skills* øverst på lista over ferdigheter som er essensielle i enhver jobb, og da blir det viktig å forstå hvordan fagskolestudenter utvikler disse ferdighetene. Når begrepet livslang læring brytes ned i komponenter som problemløsning, kritisk tenkning, refleksjon, kommunikasjon, tilpasning, omstilling, samhandling, kreativitet og nysgjerrighet kan jeg undersøke hvordan dette kan ivaretas i fagskoleopplæringen. Det er ikke viktig om vi kaller det for *21st Century Skills*, *soft skills*, tverrgående ferdigheter eller noe annet, fordi det i bunn og grunn handler om det samme. Men det kan skape forvirring og uklarheter. Siden ferdigheter er en essensiell del av kompetanse (Mulder, 2017; Nägele & Stalder, 2017; Wilson, 2019) og kompetansebegrepet slik jeg har vist kobles til livslang læring, vil jeg for enkelhets skyld videre omtale komponenter i livslang læring som «nøkkelferdigheter». Nøkkelferdigheter utgjør sammen med yrkesspesifikke ferdigheter en ettertraktet kompetanse i arbeidslivet (Støren et al., 2019). Da blir et spørsmål hvordan fagskoleopplæringen tilrettelegger for læringsaktiviteter som trener disse ferdighetene og bygger denne typen kompetanse.

The term lifelong vocational education has become an important issue emphasizing lifelong learning and vocational skills as the major strategies for national competitiveness [...] Education and training systems can supply the soft skills but they must effectively be deployed in the curriculum [...] It is important to introduce a learner-centered pedagogy in the classroom (Mamun, 2012, s. 332-333).

Effectively deployed in the curriculum innebærer at trening i nøkkelferdigheter må knyttes til den yrkesspesifikke opplæringen. Men det er krevende og komplekst å tilrettelegge for gode læringsprosesser, og som nevnt har mange fagskolelærere ikke pedagogisk utdanning. Så hvordan kan de forventes å vite hva en *learner-centered pedagogy* er? «Sophisticated forms of teaching are needed to develop 21st Century student competences, such as mastery of challenging content, critical thinking, complex problem-solving, effective communication and collaboration and self-direction», skriver Darling-Hammond, Hylar & Gardner (2017, s. 1), med klar referanse til lærerprofesjonsutøvelsen. Jeg undres over hvordan fagskolelærerne skal forstå hva dette innebærer uten lærerutdanning. Inglar viser at yrkesfaglærere – som til en viss grad kan sammenlignes med fagskolelærere - ofte reproducerer den formidlende undervisningen de selv opplevde i skolen (Inglar, 2009). Som jeg viste til i oppgavens kapittel 3, gjelder dette også fagskolelærerne i mitt empiriske materiale fra de tidligere aksjonene. Dette samsvarer med internasjonal forskning, og Faraday, Overton & Cooper (2011, s. 16) fant at lærere i fag-og yrkesrettet utdanning ikke bruker undervisningsmodeller på en planlagt, systematisk og intensjonell måte når de avgjør hvilke undervisningsstrategier de skal benytte for å svare på ulike læringsmål. De konkluderer med at læringsmodeller ikke er etablert godt nok verken språklig eller konseptuelt i fag-og yrkesopplæringen (Faraday et al., 2011, s. 30).

Lærere i høyere utdanning har ofte har vært sosialisert inn i en undervisningsform som domineres av deduktive forelesninger (Haarstad, 1996, s. 15), og det har vært lite fokus på hvordan disse lærerne ivaretar sin egen profesjons-og kunnskapsutvikling (Gjötterud, Hiim, et al., 2017, s. 19). Jeg vil si at dette er et paradoks i praktiske og yrkesrettede utdanninger, som neppe stimulerer studentene til å lære å lære, eller «metalæring», for å bruke Illeris` (2012, s. 92) begrep. I lærerprofesjonsutøvelsen er det sentralt å kunne vurdere hva slags læringsprosesser som kan benyttes for å oppnå ønsket læring hos studentene, og her vil lærernes pedagogiske kompetanse være av vesentlig betydning. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om hvordan fagskolelærerne kan lykkes med å tilrettelegge for læringsprosesser hvor yrkes-spesifikk opplæring går hånd i hånd med trening i nøkkelferdigheter. Jeg har en antagelse om at en konkretisering av begrepet livslang læring i kombinasjon med kollegaveiledning kan utvikle fagskolelærernes handlingsrepertoar og egne nøkkelferdigheter, og slik utvikle deres

lærerkompetanse. Refleksjon og kritisk tenkning er sentrale nøkkelferdigheter som, slik jeg viste i oppgavens første kapittel, omfattes av et utvidet kompetansebegrep. Kunnskap om hva det som læres i skolen kan brukes til i praksis, særlig i arbeidslivet, viser at refleksjon spiller en avgjørende rolle (Illeris, 2012, s. 91; Schön, 2016). Tanken om at fagskolelærerne selv må ha refleksjonskompetanse og utvikle en reflektert praksis for at fagskolestudentene skal utvikle denne kompetansen, er en viktig del av min forforståelse. Jeg ser refleksjon i sammenheng med voksnes læring i det kommende.

4.2 Voksnes læring, taus kunnskap, erfaringslæring og refleksjon

Refleksjon kan forstås som «å vende tilbake til en opplevelse eller hendelse, tenke over og analysere den» (Tveiten, 2019, s. 31). Refleksjon over erfaring er sammen med tilbakemelding (*feedback*) kraftfulle verktøy i lærerutvikling (Darling-Hammond et al., 2017, s. 14), og fagskolelærere har med seg et rikt erfaringsgrunnlag som bør benyttes som ressurser for ny læring når de kommer inn i en læringssituasjon. Erfaringene våre gir oss både implisitt og eksplisitt kunnskap som kommer til uttrykk på ulike måter. Polanyi (1966) lanserte med begrepet *tacit knowledge* tause kunnskapselementer som en underkjent, men vesentlig del av erkjennelsesprosessen. Han illustrerer det slik: «We can know a person's face and can recognize it among a thousand [...] yet we usually cannot tell how we recognize a face we know. So most of this knowledge cannot be put in to words» (Polanyi, 1966, s. 4), altså: Vi kan ikke sette ord på alt vi har av kunnskap. Det er ikke enighet om enkelt definisjon av *tacit knowledge* (Toom, 2012, s. 622), men det kan forsøksvis forklares som en form for personlig og profesjonell erfaringsbasert kunnskap mennesker får ved å praktisere en aktivitet, utøve et fag eller arbeid som vi ikke kan artikulere (Polanyi, 1966). Jeg opplever at den norske oversettelsen av *tacit* til «taus» er utilstrekkelig, men siden «taus kunnskap» er et veletablert begrep vil jeg bruke det i det videre i den forstand at «taus» rommer implisitt, innforstått, personlig, underforstått, stille – den betydelige delen av vår erfaringskunnskap som er uartikulert, og som vi nødvendigvis verken er bevisst eller utøver bevisst.

Voksne har levd, lært og erfart lengre enn barn og vil således være tilbøyelige til å umiddelbart kunne anvende det de lærer (Knowles, 2017, s. 570). Utgangspunktet for voksnes læring vil gjerne være hva som føles meningsfylt i hverdagen (Båtnes, 2015; Knowles, 2017), og voksne tar i større grad enn barn/unge stilling til hva de vil eller ikke vil lære. Læringen er således grunnleggende selektiv, og livsprosjekter og livsorienteringer er styrende (Illeris,

2012, s. 258). Arbeidslivet er en sentral læringsarena for voksne (Aspøy & Tønder, 2012; Illeris, 2012), hvor læringen som skjer bør være erfaringsorientert og ta utgangspunkt i aktive og praktisk anvendbare læringsformer (Darling-Hammond et al., 2017; Knowles, 2017). Fagskolelærerne er voksne lærende i et dobbelt praksisfelt; de er yrkesutøvere som har tatt et valg om å bli fagskolelærere. Uavhengig av om de utøver eget fag/yrke ved siden av fagskolelærerrollen eller er fagskolelærere på heltid er det rimelig å anta at de ønsker å omdanne egen kunnskap til læring for studentene. De utøver ikke bare sin yrkeskompetanse, de lærer den bort. Derfor vil de nettopp kunne anvende læring om læring i sitt virke omgående i sin lærerprofesjonsutøvelse. Knowles (2017) hevder at det er spesielt viktig å inkludere voksnes erfaringsgrunnlag i læringssituasjoner, hvor erfaringsorienterte framgangsmåter vektlegges. Med Knowles' perspektiv på voksnes læring vil fagskolelærernes erfaringer fra tidligere undervisningssituasjoner være en naturlig «knagg» å henge ny læring i veiledningssløyfa på. Det kan igjen være et utgangspunkt for å utvikle fagskolelærernes evne til å ta et metaperspektiv på egen yrkesutøvelse.

Kolb mener at erfaring/opplevelse spiller en sentral rolle i enhver læringsprosess, sågar at erfaringsbasert (*experiential*) læring er «den absolut viktigste proces i den menneskelige tilpasning» (Kolb, 2017, s. 292). Læring kan forstås som en prosess hvor erfaring transformeres til kunnskap i fire stadier, og Kolbs erfaringslæringsmodell kan forenklet forklares slik: 1) Konkret opplevelse/erfaring, 2) reflekterende observasjon over opplevelsen eller erfaringen, 3) abstrakt begrepsliggjøring som legger til rette for 4) aktiv eksperimentering og utprøving av nye erfaringer (Ertsås & Irgens, 2014, s. 163; Kolb, 2017, s. 297). Begrepsliggjøringen i denne prosessen handler om «mer enn formulering av ord» (Ertsås & Irgens, 2014, s. 163): Vi konseptualiserer erfaringen/opplevelsen på en måte som gjør at den nye kunnskapen som utvikles gjør oss bedre i stand til å håndtere – eller tilpasse oss – nye, lignende situasjoner i framtiden (Ertsås & Irgens, 2014, s. 163-164). Å «konseptualisere erfaringen» vil i denne sammenheng innebære at fagskolelæreren reflekterer over en undervisningssituasjon og ser den i sammenheng med egen praksis. Slik kan læreren aktivt utprøve, eller eksperimentere, med ny kunnskap i en ny undervisningssituasjon. Når disse lærings – eller transformasjonsprosessene gjentas i møte med nye opplevelser, kan det kontinuerlig utvikles ny kunnskap, slik Kolb (2017) viser. Refleksjon over erfaring spiller altså en viktig rolle i Kolbs læringsprosess og i profesjonell praksis for øvrig slik Schön postulerer, og som jeg vil komme tilbake til.

Det omdannende, eller transformative, aspektet i Kolbs erfaringslæringsmodell finner gjenklang i Mezirows begrep «transformativ læring» (Mezirow, 2017, s. 156). Dette er en krevende læringsprosess som kan oppstå når den voksne befinner seg i vanskelige situasjoner i livet. Det kan være noe fagskolelærere opplever når de oppdager at yrkeskunnskapen og yrkeskompetansen ikke strekker til når de skal lære studentene det de kan. Det oppstår en dissonans (det Kolb kanskje ville ha omtalt som «opplevelse» eller erfaring») i mennesket når det oppdager at grunnleggende referanserammer, eller meningsperspektiver, ikke lenger passer sammen med det man gjør (Illeris, 2012, s. 87; Mezirow, 2017). Når det ikke lenger er samsvar mellom liv og lære (Båtnes, 2015, s. 212) skapes et dilemma som den voksne vil forsøke å løse, og transformativ læring kan skje ved at en «blir seg bevisst, tar stilling til og reviderer sine meningsperspektiver» (Illeris, 2012, s. 87; Mezirow, 2017, s. 171). Dette er en læringsprosess som medieres av kritisk refleksjon, hvor refleksjonen fører til en transformasjon av meningsperspektivene (Mezirow, 2017, s. 159): Det skjer en perspektivomdannelse som kan gi ny mening for individet (Mezirow, 2017, s. 167). Slike «livskriser» kan i et arbeidslivsperspektiv handle om at yrkesutøveren oppdager at det hen «kan» er utdatert eller utilstrekkelig, eller at studenten opplever at det yrket hen har utdannet seg til krever noe annet enn det hen har lært.

I lys av livslang læring vil en viktig oppgave for fagskoleopplæringen være å forberede studentene på å håndtere vanskelige situasjoner som kan og vil oppstå som følge av en stigende endringstakt i samfunns- og arbeidsliv. Illeris viser til at samfunnsutviklingen vil føre flere mennesker ut i krevende livssituasjoner og at det forventes at utdanningssystemet skal bidra til å løse dem (Illeris, 2012, s. 67). Dersom mennesker i større grad settes i stand å lære å lære i fagskoleopplæringen, vil de kanskje forberedes bedre på de hva de raske endringene som er uunngåelige i arbeidslivet kan medføre for dem? En refleksjonsprosess over egen erfaring og læring i og av krevende situasjoner, slik Mezirow viser til kan føre til transformasjoner i egen læring og sågar endre den lærendes identitet. For en fagskolelærer som har sin identitet forankret i sitt opprinnelige yrkesfelt og som i fagskolelærerrollen oppdager at yrkeskompetansen ikke så lett lar seg omdanne til læring for studentene, vil en transformativ læringsprosess kunne føre til en perspektivomdanning. Slik kan yrkesutøveren finne «ny mening» og «identitet» også i rollen som fagskolelærer. Å støtte og legge til rette for slike transformasjonsprosesser vil derfor kunne ha betydning for fagskolen som arbeidsplass og som utdanningstilbyder. Når fagskolelærerens undervisningspraksis observeres og erfaringene

bearbeides gjennom refleksjon i en veiledningssituasjon, kan det gi et godt utgangspunkt for slik læring.

Refleksjon kan være en komplisert øvelse, og hvordan fagskolelærerne reflekterer i og over handling er vesentlig (Schön, 2016). Tenkning, refleksjon, handling, erfaring og læring inngår i et innbyrdes samspill, men Schön skiller mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling (Schön, 2017, s. 347-348). Førstnevnte er refleksjon *i* et handlingsforløp: La oss forestille oss en undervisningssituasjon hvor tenkningen hjelper læreren med å omforme eller forandre det hen gjør, mens hen underviser (Schön, 2016, 2017) uten at handlingen nødvendigvis må avbrytes. Refleksjon *i* handling kan føre til at fagskolelærerne klarer å endre måten de tilrettelegger for læring på, mens de gjør det. Gjennom refleksjon *over* handling kan fagskolelærerne bearbeide undervisningssituasjonen etter at den har funnet sted. Refleksjon knyttet til handling forutsetter ikke nødvendigvis en veiledningskontekst. Men veiledning kan legge til rette for dypere refleksjon (Tveiten, 2019, s. 31) og styrke fagskolelærernes mestringskompetanse. Veilederen kan hjelpe fagskolelærerens refleksjoner fram gjennom dialog og samtale slik at vedkommende forstår det som har skjedd eller skal skje (Lauvås et al., 2017). Dette kan igjen føre til refleksjon *i* handling neste gang hen underviser. Når dette gjentas, blir det klarere for praktikerens hva hen skal se etter og skal hvordan hen skal respondere på det hen oppdager: Det utvikles et repertoar av forventninger, bilder og teknikker som manifesterer seg som *knowing-in-action* (Schön, 2016, s. 60). Slike refleksjonsprosesser kan gi fagskolelærerne et «springbrett» til å finne ut av nye situasjoner (Schön, 2016, s. 317), eller det Kolb muligens ville ha kalt «aktiv eksperimentering» i en undervisningssituasjon. Når lærere får mulighet til å dele refleksjoner og erfaringer med kolleger kan de også oppleve å bli tryggere i sin praksis (Postholm, 2008, s. 1724), og hensikten med kollegaveiledning er nettopp å skape et rom hvor erfaringer fra undervisningssituasjoner kan settes ord på og bearbeides. Den pedagogiske tilretteleggingen må altså sikre at refleksjon forbindes med relevante praksissituasjoner (Illeris, 2012, s. 91; Tveiten, 2019).

Hvordan profesjonskompetansen som fagskolelærer utvikles i en gradvis læringsprosess gjennom refleksjon vil påvirkes av et sosiokulturelt perspektiv på læring (Sylte, 2013, s. 158). I dette perspektivet gis språket som medierende artefakt stor betydning. «Å lære seg å kommunisere er å bli et sosiokulturelt vesen» sier Dysthe (2001b, s. 48), og dialogen er et viktig aspekt ved kommunikasjon. Dialog som samhandlingsform «forener gjensidighet med åpenhet» og innebærer at en lar andre slippe til og innlemmer andres synspunkter i egne

synspunkter (C. Wadel, 2004, s. 74-75). Kommunikasjon og samhandling med andre er nøkkelferdigheter som kan trenes gjennom kollegaveiledning som refleksiv praksis basert på dialog. Gosling (2014, s. 21) viser til Southwood (2013) som formulerer det nydelig: «It is through dialogue that the space of the possible can be worked with [...] it is the pedagogy of possibility». Samtalen som pedagogisk verktøy kan således bidra til oppdagelser om egen praksis, og læreren kan bli bevisst på hva som er mulig å få til, og hvordan. Wadel mener at læringsforhold og læringsprosesser som kjennetegnes ved dialog framstår som de mest optimale gjensidige læringsforhold en kan ha (C. Wadel, 2004, s. 75). I arbeidslivet vil det sosiokulturelle læringsmiljøet dreie seg om sosiale grupperinger og prosesser på arbeidsplassen, og forhold som tradisjoner, normer, verdier, og arbeidsfellesskaper samt kulturelle og politiske fellesskaper (Illeris, 2012, s. 269). Men det er altså ikke slik at voksne automatisk lærer når de kommer inn i et arbeidsfellesskap, eller «praksisfellesskap» slik Lave & Wenger (2017) omtaler det. Illeris hevder at det hos Lave & Wenger nærmest forutsettes at når den enkelte først er i praksisfellesskapet, så vil vedkommende automatisk gå igjennom en læreprosess hvor hen beveger seg fra «en legitim, perifer deltagelse» mot en mer sentral og kompetent posisjon (Illeris, 2012, s. 271). Empiri fra de to tidligere aksjonene antyder at så enkelt er det ikke. I kapittel 3 skrev jeg at resultatene fra aksjon 1 og 2 viste at det ikke er kultur for lærernes læring på egen arbeidsplass, men at både skoleledelsen og ansatte ønsker endring. Arbeidsplassen som læringsmiljø for voksne har stor betydning, og Dysthe (2001b, s. 40) påpeker at «om vi ønskjer å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig. Det vil igjen avhenge av om kunnskap og læring blir sett på som viktig i dei fellesskapane som vi er ein del av». Det er samspillet mellom mennesker, oppgaver og organisasjonens læringskultur som motiverer til læring på arbeidsplassen og som hjelper voksne arbeidstagerne både med å bli og forbli interesserte og engasjerte i læring (Nägele & Stalder, 2019, s. 857). Hvis praksisfellesskapet i fagskolen er lærende og fagskolen som organisasjon lærer, kan vi utvikle vår pedagogiske praksis i og for arbeid. Med dette i mente, kan vi bevege oss videre til organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

4.3 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole som i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes, blant annet gjennom organisering som fremmer læring for personalet som profesjonelt fellesskap (Glosvik, Roald & Fossøy, 2009, s. 3-4). Dette handler også om at skolen må være i stand til å endre seg i takt med

kunnskapssamfunnet (Meld. St. 30, 2003-2004, s. 23; Møller, 2006, s. 44) og kan tilpasse seg kontinuerlige endringer i samfunns-og arbeidsliv. Dersom fagskolen skal få til dette må den ha gode organisatoriske forordninger for læring. Med dette menes et mangfold av læringsforhold, blant andre enkeltstående læringsforhold, nettverk av læringsforhold og læringsforhold i praksisfellesskap (C. Wadel, 2002, s. 67). Et kulturelt kjennetegn ved lærende organisasjoner er at det finnes «oppskrifter» for å kunne inngå og utvikle ulike typer læringsforhold, og at lærdom og kunnskap gjøres felles (C. Wadel, 2002, s. 65). Slik jeg ser det kan aksjonslæring være en slik type «oppskrift», hvor kontinuerlig refleksjon over om målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for fagskolens virksomhet.

Også Fullan viser til «kontinuerlig forbedring av praksis og system gjennom spiraler av samarbeidende utforskning» som et ledd i skoleutvikling (Fullan, 2017, s. 79). Aksjonslæring som «oppskrift» for organisasjonslæring kan hjelpe oss med å jobbe systematisk med å utforske og utvikle organisatorisk og individuell praksis. For at læreren skal klare å holde seg oppdatert, eksperimentere, be om feedback og reflektere over handlinger og læringsaktiviteter, er det viktig å forstå at dette skjer i det nevnte samspillet mellom organisasjon og individ, hvor organisasjonens læringskultur spiller en stor rolle (Nägele & Stalder, 2019). En læringskultur hvor ansatte skal lære seg å lære og lære å lære sammen, kan være formell og uformell. Den uformelle delen overskrider ofte den formelle delen, og lærende organisasjoner vil ofte kjennetegnes ved at førstnevnte gis «rom», og ved at mulighetene for læring er innebygget i det daglige arbeidet (C. Wadel, 2002, s. 66). I oppgavens kapittel 3 viste jeg til at deltagerne opplever at organisasjonskulturen legger opp til at kompetanseutvikling skal gjøres av den enkelte ansatte på egen tid og initiativ. I lys av skolen som lærende organisasjon er dette ikke bærekraftig praksis, og den enkelte lærers læring vil i en slik læringskultur heller ikke komme organisasjonen og resten av lærerkollegiet til gode. Gosling (2014, s. 24) påpeker at «pre-existing organisational culture has a strong influence on the «absorptive capacity» of individuals to benefit from professional learning». Profesjonelle læringsfellesskaper kan føre til læring og forbedret undervisning i skoleorganisasjonen, men samtaler med et kritisk blikk på undervisningspraksis er tidkrevende og komplisert og krever god ledelse (Gosling, 2014; Klemp, 2013, s. 48). Skoleledelsen er altså svært viktig når det er snakk om å skape læring for lærere og utvikle skolens pedagogiske praksis (Dale, 2006; Lillejord, 2003; Møller, 2006; Postholm & Emstad, 2014) og må vektlegge dette i organisasjonslæringsprosesser.

Det finnes lite kunnskap om hva som kan dra fagskolen i retning av å være en lærende organisasjon. Samtidig kan man anta at det på lik linje med andre skoler bør innebære fleksibilitet i arbeidsmåter, organisering og av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning (Hanssen, 2008, s. 25; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Det er kanskje lettere sagt enn gjort. Men i lys av livslang læring vil utvikling av undervisnings- og læringspraksis og organisasjonslæring være særs viktig. Schön påpeker at «the more an organization depends for its survival on innovation and adaptation to a changing environment, the more essential its interest in organizational learning» (Schön, 2016, s. 327). Han viser med dette til organisasjoner som legger til rette for reflektert praksis, noe som er nødvendig for å bryte eksisterende tanke- og handlingsmønstre. Samtidig peker han på at signifikant organisasjonslæring, som innebærer endring i underliggende verdier og kunnskapsstruktur kan sette organisasjonen i en «knipe»: Mens endring er nødvendig for læring og for å tilpasse seg, vil signifikant endring nødvendigvis også forstyrre forutsigbarheten og stabiliteten som organisasjoner ofte er avhengige av (Schön, 2016, s. 327-328). «Ovrraskelse», eller noe uventet, er alltid en del av læring, sier Schön. Dette forstyrrer organisasjonens status quo, som da må - eller bør - handle og endre praksis for å lære og tilpasse seg.

Her vil jeg kort vise til Argyris' (2017) modell for enkelt- og dobbeltkretslæring, hvor dobbeltkretslæring kan tilsvare det Schön kaller signifikant organisasjonslæring. Modellen er i hovedsak knyttet til organisasjoner, men kan også gjelde enkeltpersoner (Argyris, 2017; Illeris, 2012, s. 180). Læring i organisasjoner skjer når det 1) er en «match» mellom handlingsplan og resultat, og 2) når det identifiseres en «mismatch» mellom intensjon og resultat (Argyris, 2017, s. 437). Overført til denne studien: Vi har ikke gode systemer for at fagskolelærerne kan utvikle sin lærerpraksis og organisasjonslæring; det er identifisert en mismatch. Fagskoleorganisasjonen ønsker å korrigere dette. Dersom endringen av praksis bare skjer innenfor aksjonens rammer og medfører endring kun for de deltagende lærernes undervisningspraksis, vil det være enkeltkretslæring. Kollegaveiledning er et forsøk på å legge til rette for et system som kan føre til erfaringsdeling og refleksjon over praksis som en del av det å være lærende på organisasjons- og individnivå. Da må de styrende variablene – altså det bakenforliggende systemet og verdiene i organisasjonen forandres, og deretter handlingene. Hvis dette skjer, kan vi snakke om dobbeltkretslæring: «Læring finder sted, når den fundne løsning faktisk iværksættes (Argyris, 2017, s. 438), ergo er kun læring som fører til endret praksis i organisasjonen av interesse i dette perspektivet (Illeris, 2012, s. 180; Argyris, 2017, s. 438). Mens enkeltkretslæring er egnet til utfordringer som gjentar seg for å

få gjort det daglige arbeidet, vil dobbeltekretslearning kunne bidra til fagskolens fremtid ved at de styrende variablene endres. I dette tilfellet vil det innebære at organisasjonslearning kan skje ved at kollegaveiledning og reflekterende samtaler rundt undervisningspraksis iverksettes på en systematisk måte, også etter at studien avsluttes. Enkelt-og dobbeltekretsbriller kan slik gi et godt bilde av prosesser for organisasjoners learning som noe annet og noe mer helhetlig en summen av medarbeidernes learning (Illeris, 2012, s. 270), og på organisasjonslearning som en nødvendig forutsetning for å strekke seg mot å bli en lærende organisasjon.

4.4 Sosiokulturelle perspektiver på praktikerforskning og organisasjonslearning

Dialog, samhandling og learning står sentralt i aksjonsforsknings-og aksjonslæringsarbeid, og derfor går det sosiokulturelle læringsperspektivet som en rød tråd gjennom oppgaven. Innenfor sosiokulturell teori rettes oppmerksomheten mot interaksjonen mellom individet og det sosiale miljøet eller omgivelsene vedkommende lever i (Postholm & Moen, 2018, s. 25), i denne sammenheng arbeidsplassen. Siden min studie foregår i fagskolen som organisasjon vil jeg utdype hvordan sosiokulturelle perspektiver er knyttet til organisasjonslearning og praksisfellesskapene på arbeidsplassen.

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring [...] har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe, 2001b, s. 33).

«Omgivnaden» blir i denne sammenheng fagskolen som arbeidsplass, og den plass kultur for learning har der. Learning kan dermed forstås ved at vi undersøker hvordan læringsprosesser nedfeller seg i praksis, og det sosiokulturelle læringsperspektivet vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt menneskers handlinger og språket som medierende artefakt. Språket er sentralt i læringsprosesser - språk skaper virkelighet og er vårt mest grunnleggende samhandlingsverktøy. «Språket er *samtidig* et kollektivt, et interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Derfor kan det fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning» (Säljö, 2017, s. 89). Når vi bruker språket i samhandling og refleksjon i og om profesjonsutøvelse i aksjonslearningen kan det fungere både som redskap i og for individets og kollektivets learning, og som bindeledd mellom organisasjonens læringskultur og hvordan fagskolelæreren tenker om deltagelse og learning i praksisfellesskap. Learning forutsetter handling, og mennesker er «aktivt handlende vesener som koordinerer handling

gjennom samhandling» (Vaage, 2001, s. 135). Sett i sammenheng med aksjonsforskning og aksjonslæring blir samhandlingsaspektet av kunnskapskonstruksjonen avgjørende:

Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet (Dysthe, 2001b, s. 42-43)

Det finnes ulike tilnærminger innenfor sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring, hvor jeg benytter både sosialkonstruktivistiske og sosialkonstruksjonistiske tilnærminger til læring og kunnskapskonstruksjon. «Skillet» mellom disse er at sosialkonstruktivismen innebærer en konstruksjon av omverdenen som skjer i det enkelte individ gjennom dets møte og samspill med omverdenen, mens dette skjer sosialt og som utviklinger i fellesskapet i sosialkonstruksjonismen (Illeris, 2012, s. 147; Dysthe, 2001a, s. 61). I følge Illeris behøver disse to oppfatningene ikke å stå i motsetning til hverandre. Tvert om, fordi «det skjer sosiale konstruksjoner i fellesskapene som spiller sammen med individuelle konstruksjoner i de indre tilegnelsesprosessene» (Illeris, 2012, s. 147). Det er også her jeg posisjonerer meg, i en slags mellomposisjon. Kunnskap om egen praksis kan utvikles i organisasjonen gjennom sosial deltagelse i lærende praksisfellesskap som har klare ambisjoner på områder som omhandler gjennomførelse av, refleksjon over og utvikling av egen pedagogisk praksis og kollegialt samarbeid (Madsen, 2013, s. 130). Her kan aksjonslæring være et godt verktøy. «Læringsintensivt arbeid» beskriver arbeid som stiller høye krav til læring og samhandling med andre mennesker på arbeidsplassen i det daglige (Meld. St. 14, 2019-2020, s. 14), noe lærerrollen i aller høyeste grad gjør. Sosiokulturelle læringsperspektiver kan bidra til en forståelse av hvordan individ og kollektiv lærer i og om praksis ved å bruke språket og samhandle i lærende fellesskap. Vi kan forstå læring som «situerte konstruksjonsprosesser som følger av at individer samhandler i og med sitt sosiale og fysiske miljø» (Irgens, 2016, s. 114; Lave & Wenger, 2017; Vaage, 2001). Det kan få betydning for hvordan fagskolen som organisasjon prioriterer og organiserer seg, og kan således bidra til å skape en kollektiv kultur for læring.

4.5 Teorigrunnlag for aksjonsforskning og aksjonslæring

Jeg har delvis redegjort for valget av aksjonsforskning som forskningstilnærming og aksjonslæring som metodisk grep i feltbeskrivelsen. Jeg vil her ytterligere begrunne mine metodevalg med teorien. Aksjonslæring og aksjonsforskning kan i denne studien plasseres innenfor feltet konstruktiv pedagogikk, som viser til en overbevisning om at pedagogikken må ha kontakt

med praksis (Tiller, 2006, s. 44). Det er viktig når målet med min forskning er å «bidra til å forbedre forholdene for aktørene» (Stjernstrøm, 2006, s. 174). Kunnskapsutviklingen som gjøres i aksjonsforskning og aksjonslæring skal bidra til å skape løsninger på aktuelle problemer for aktørene basert på deres behov. Aksjonslæring og aksjonsforskning er praksisbaserte tilnærminger som på mange måter overlapper hverandre (Tiller, 2006, s. 44). Carr & Kemmis definerer aksjonsforskning som: «[...] a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of these practices, and the situations in which these practices are carried out» (Carr & Kemmis, 2004, s. 162). Metoden beskriver de enkelt som en selvreflekterende spiral av planlegging, handling (aksjon), observasjon og refleksjon hvor planlegging kommer forut for handling, men hvor proaktiv handling er retrospektivt konstruert på grunnlag av refleksjonen (Carr & Kemmis, 2004, s. 186). I min aksjonsforskning er aksjon 2 retrospektivt konstruert på grunnlag av refleksjon over aksjon 1, og masteroppgaven er retrospektivt konstruert på grunnlag av aksjon 3 – slik utvikles vår kunnskap om egen praksis og mulighetene til å endre og forbedre den skapes. Det er denne modellen Stjernstrøm viser til når hun sier at *stegene* i aksjonslæring på mange måter er de samme som i aksjonsforskning (Stjernstrøm, 2006, s. 175). En vesentlig forskjell er at *aksjonsforskning* innebærer strenge kriterier til innsamling av data, analyse, dokumentasjon og etiske overveielser. Dette kan man ikke forvente at lærere bedriver i sin daglige praksis (Stjernstrøm, 2006, s. 173). Selv om grundighet, systematikk og etikk i arbeidet gjelder for både aksjonsforskning og aksjonslæring, er altså *forskningskriteriene* utelatt i *aksjonslæring*. Aksjonslæring sies å være en «operasjonalisering av aksjonsforskning» (Harildstad, 2019, s. 13), nettopp fordi det er mulig å få til i skolehverdagen.

Illeris viser til at både Argyris & Schön understreker at de ansattes læring er avgjørende for organisasjonens utvikling (Illeris, 2012, s. 270) og læring. Men læringen må være relevant for praktikerne. Aksjonsforskning og aksjonslæring inkluderer lærerne og verdsetter deres erfaring, noe som har stor betydning for både voksnes læringsprosesser (Illeris, 2017; Knowles, 2017) og når målet er å forstå, utvikle og dokumentere læreres profesjonskunnskap – herunder utvikling av undervisningspraksis og organisasjon (Gjötterud, Hiim, et al., 2017, s. 17-18). Schön (2016, s. 319) bruker begrepet *action science* om unike og usikre situasjoner hvor praktikerne utvikler teorier og metoder basert på refleksjon over erfaring fra praksisfeltet heller enn å applisere teori og teknikker fra utsiden. Det er som kjent den som har skoen på, som vet hvor den trykker. Når forskningen foregår utenfor praksisfeltet vil resultatene eller metodene ikke nødvendigvis oppleves som gyldige (*valid*) for de som skal anvende teorien i

praksis (Beck & Kosnik, 2001, s. 226). Dermed kan mer tradisjonelle metoder i skoleforskning føre til at praktikerne fremmedgjøres. Dersom lærernes erfaringer, kunnskap og behov ikke har betydning for skoleforskere, er det en fare for at heller ikke skoleforskningens resultater får betydning for lærerne (Zeichner, 1995, s. 153). Det er et paradoks at lærere forventes å lære om egen profesjon basert på forskning gjort av forskere som ikke selv jobber som lærere, og ikke deres egne erfaringer og «teorier» fra skolehverdagen (Cochran-Smith og Lytle, 1993, referert i Beck & Kosnik, 2001, s. 227). Kunnskapsproduksjon som ikke er praksisforankret oppnår neppe å bidra til å forbedre forholdene for aktørene, kanskje snarere tvert om. Schöns forståelse av profesjonell praksis som konsept innebærer at forskning «utenfra» erstattes med refleksjon i handling, og hvor teoriutvikling gjøres av praktikerne selv, ikke utenforstående. Schön (2016, s. 308) viser til at praktikere og forskere i økende grad lever i forskjellige verdener, og at det skaper et dilemma for praktikerne som må tvinge praksissituasjoner inn i en form framskaffet av forskere. Schöns treffende bilde av praksisfeltets topografi innebærer at: «[...] there is a high hard ground where practitioners can make effective use of research-based technique, and there is a swampy lowland where situations are confusing «messes» incapable of technical solution» (Schön, 2016, s. 42). Schön mener at det er i «sumpen» praktikerne møter problemstillinger som er sentrale for å utvikle reflektert praksis, og hvor praktikerne selv kan bli en «forsker» i egen praksiskontekst. Creely, Henderson & Mishra (2020, s. 8) peker på at mer forskning må dykke ned *the swampy lowlands of practise* dersom forskning skal endre praksis. Da må flere praktikere – i denne sammenheng fagskolelærere - engasjeres i aksjonsforskning og aksjonslæring. Det er tross alt aktørene selv som skal oppleve at forskningen har nytteverdi.

Jeg nærmer meg nå avslutningen på teorikapittelet. Jeg ønsker å presisere at ingen teori eller metode er selvsagt i fortolkningsbasert vitenskap, og kvalitativ forskning innebærer ofte en «runddans» mellom teori/hypoteser, metode og data mens man forsker (C. Wadel, 1991, s. 129). Min forforståelse og interessefelt påvirker mitt valg av tema. Dette påvirker min problemstilling, som påvirker valg av metode og teoretisk rammeverk for oppgaven, som igjen påvirker hvordan jeg analyserer og fortolker data - og dermed hva slags resultater jeg kommer fram til. Min egen runddans preges også av de tidligere aksjonene. Aksjon 2 pekte på at fagskolelærerne ikke hadde en begrepsforståelse av livslang læring. Dette ble et utgangspunkt for aksjon 3, og er således en del av runddansen som påvirker mine valg av teori og hvordan jeg forstår og anvender teorien i denne oppgaven. Det finnes som nevnt lite teori og forskning som omhandler fagskoler i norsk kontekst. Også voksnes læring er et underforsket

felt i Norge (Aspøy & Tønder, 2012). Dermed har jeg lent meg på internasjonal teori og kunnskapsgrunnlag. *Vocational Education and Training* favner annerledes utenfor Norges grenser, og omfatter både yrkesfag på videregående nivå og høyere yrkesfaglig utdanning. Dermed handler ikke VET nødvendigvis utelukkende om voksnes læring, og jeg har derfor vektlagt sentrale teoretikere innenfor voksnes læring i mitt teoretiske rammeverk. Det er ikke automatisk slik at forskning og teori i internasjonale kontekster lar seg overføre til norsk fagskolekontekst og kultur. Jeg har forholdt meg kritisk til hva som er relevant og ikke relevant i så måte, og jeg har vurdert hvordan dette ser ut i den konteksten jeg studerer. Jeg har også flere steder trukket en sammenheng mellom yrkesfaglærere og fagskolelærere, men har forsøkt å være tydelig på at det er en «nærliggende» sammenligning på enkelte områder og ikke et likhetstegn mellom disse to gruppene. Når det er sagt, er jo nettopp det faktum at det foreligger svært lite forskning på norske fagskoler og den læringen som foregår der en viktig grunn til at jeg ønsker å bidra med kunnskapsutvikling på feltet.

I oppgavens teorikapittel har jeg forsøkt å gi leseren en god forståelse for teorigrunnlaget som ligger til grunn for å utforske studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Sentral teori, forskning og styringsdokumenter brukes om hverandre, men jeg har ønsket å være systematisk i kapittelets temaer. Jeg innledet kapittelet med livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter, etterfulgt av voksnes læring, taus kunnskap, erfaringslæring og refleksjon. Dernest gikk jeg videre til organisasjonslæring og lærende organisasjoner, for så å ta for meg sosiokulturelle læringsperspektiver på praktikerforskning og organisasjonslæring. Avslutningsvis belyste jeg det teoretiske grunnlaget for aksjonsforskning og aksjonslæring og begrunnet hvorfor flere praktikere bør forske i eget praksisfelt. Jeg vil også legge til at sentrale trekk i aksjonsforskning som medvirkning, samarbeid, praksisnærhet og kontinuerlig praksis- og kompetanseutvikling (Gjølterud, Hiim, et al., 2017, s. 23) samsvarer godt med sentrale komponenter i livslang læring både på individuelt og institusjonelt plan.

Jeg vil nå bevege meg videre til metodekapittelet, hvor jeg skal knytte metodevalg til gjennomføring av undersøkelsen og redegjøre for hvordan jeg har gått fram i mitt forskningsarbeid.

5 METODE

Denne studien utgjør den tredje aksjonen i et aksjonsforskningsarbeid på egen arbeidsplass, og viderefører det kvalitative forskningsdesignet i de to aksjonene den bygger på. Aksjonslæring i form av kollegaveiledning utforskes videre, og førveiledning legges til som nytt element i sløyfen. Som inngang til studien undersøker jeg hvordan fagskolelærerne kan integrere nøkkelferdigheter i planlegging og gjennomføring av fag-og yrkesopplæring. I tillegg til problemstillingen bidrar også de forhold som skal belyses til valg av metode(r) (Grønmo, 2016, s. 24). Problemstillingen som her skal besvares lyder: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? Forholdene i denne sammenheng er:

- Om førveiledning kan bidra til at fagskolelærerne integrerer nøkkelferdigheter i sine undervisningsopplegg
- Om aksjonslæring kan bidra til å utvikle fagskolelærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse
- Hvordan fagskolelærernes læring kan styrke fagskolen som lærende organisasjon

I dette kapittelet redegjør jeg for mine metodiske valg, og jeg starter med studiens forskningsdesign. Deretter begrunner jeg valg av det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsverktøy før jeg beveger meg videre til gjennomføring av veiledningssløyfa. Videre belyses rekrutteringsprosessen, etiske betraktninger, forskerrollen og forskningens gyldighet. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av min analytiske tilnærming til datamaterialet.

5.1 Forskningsdesign

Kvalitative forskningsdesign preges ofte av nærhet til det en studerer og til feltarbeid (A. Johannesen et al., 2016, s. 69). Jeg undersøker problemstillingen i eget felt, via kollegers undervisningspraksis og rammebetingelsene for læring på arbeidsplassen. I norsk samfunnsforskning er det relativt utbredt å ha et praksisorientert formål med forskningen; man forsker for å endre eller forbedre noe (Skilbrei, 2019, s. 80). I denne sammenheng innebærer det å se om aksjonslæring i form av kollegaveiledning kan bidra til at nøkkelferdigheter integreres i den praktiske opplæringen. Aksjonslæring er en del av aksjonsforskningen (Postholm &

Moen, 2018, s. 35) og gir praktikerne – her mine kolleger i det daglige - en betydning gjennom deltakelse (Christensen, Eikeland, Hellne-Halvorsen & Lindboe, 2018, s. 124). Jeg har gjort et hensiktsmessig utvalg, som betyr at jeg har valgt individer som hjelper meg best til å forstå problemstilling og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2019, s. 158). Videre har jeg basert meg på få informanter som kan sies å være typiske (Ringdal, 2018, s. 24) for våre fagskolelærere. Det var nødvendig å gjøre en pragmatisk vurdering ut ifra hvem som var tilgjengelige for undersøkelsen. Derfor begrenset jeg utvalget til fem fagskolelærere på egen avdeling tilknyttet ulike utdanningstilbud. Deltagerne har varierte fag-og yrkesbakgrunner og representerer en spredning med hensyn til kjønn, alder og erfaring i fagskolelærerrollen. Ingen av dem har pedagogisk utdanning, og jeg kan til en viss grad anta at de er «typiske» for andre fagskolelærere i egen organisasjon. Jeg redegjør for gjennomføring av rekrutteringsprosessen seinere i kapittelet.

Kvalitative metoder kan være gunstige når en skal studere kollektive prosesser, komplekse praksiskontekster og situerte handlinger (Krumsvik, 2019, s. 152). Den kollektive prosessen her er fagskolelærernes undervisningspraksis og de individuelle, situerte handlingene er det hver enkelt fagskolelærer gjør i forbindelse med sin undervisningspraksis. Disse forstås best i sammenheng med fagskolen som kollektivt objekt (Krumsvik, 2019). I det kollektive objektet «fagskole» innebærer den komplekse praksiskonteksten at fagskolelærerne skal tilrettelegge for voksnes læring uten lærerutdanning. Dermed kan man si at forskningsdesignet krever en kontekstuell forståelse og deltageres forståelse av «objektene» sin praksishverdag, eksempelvis undervisningsplaner og undervisningsstrategier. Jeg har valgt å studere dette både i *handling*, ved å observere det deltagerne gjør i praksis, og i *ord*, i intervjuer (Krumsvik, 2019, s. 153). Metodologien i aksjonsforskning og aksjonslæring er en integrert del av undersøkelsen, og det praktiske formålet påvirker hele forskningsprosessen på en gjennomtenkt måte (Skilbrei, 2019, s. 80). Undersøkelsesopplegget ble lagt opp som en veiledningssløyfe med førveiledning, observasjon og etterveiledning, etterfulgt av kvalitative forskningsintervju. Intervjuene utgjør studiens datagrunnlag. Problemstilling og forskningsspørsmål var retningsgivende for veiledningssløyfene, og veilederne benyttet skjemaer for førveiledning, observasjon og etterveiledning³. Disse hadde jeg utarbeidet med utgangspunkt i nøkkelferdigheter og kjennetegn på kvalitet i læringsprosesser i høyere utdanning, eksempelvis

³ Se vedlegg 3, 4 og 5

tydelige mål og begrunnelser for hva som skal læres, studentaktive læringsformer og læringsoppgaver som fremmer samarbeid mellom studenter (Hatlevik, 2016, s. 202).

Sosiokulturelle perspektiv vektlegger betydningen av samhandling og kontekst i kunnskapskonstruksjonen (Dysthe, 2001a, s. 42); kunnskapen er altså en konstruksjon «av mening og forståelse som skapes i møte mellom mennesker i en sosial samhandling» (Postholm & Emstad, 2014, s. 11). I denne studien er fagskolelærerne aktivt medvirkende, og kunnskapskonstruksjonen skjer i en aksjonslæringskontekst. Kollegaveiledning som samhandlingsform fungerer som et frirom for refleksjon og drøfting av praksissituasjoner som læreren møter i skolehverdagen (Lauvås et al., 2017, s. 184). Ved å gå «bak» handlingene forbundet med en undervisningsøkt, forsøker veileder å tilrettelegge for at læreren kan reflektere over «de kunnskapene, erfaringene, forståelsene og verdiene som problemforståelsen og løsningsmulighetene baserer seg på» (Lauvås et al., 2017, s. 54). Slik kan veiledning bidra til å «begrepsette» fagskolelærerens tause kunnskap gjennom refleksjon over praksis (Tveiten, 2019, s. 72). I veiledningssløyfa handler observasjon om å forsøke å forstå andres livsverden ved å være i den, mens intervjuet handler om tilgang til andres erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med dem (Skilbrei, 2019, s. 65). En sosialkonstruktivistisk tilnærming impliserer at kunnskap og mening konstrueres i et fellesskap, hvor spørsmålene som stilles i et forskningsintervju kan bidra til hva slags «verden», eller sosial virkelighet, som skapes for de medvirkende (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed får intervjuet en funksjon som noe mer enn et reint datainnsamlingsverktøy. Dialog, kommunikasjon, samspill og deltagelse er grunnleggende forutsetninger for læring i alle undersøkelsens faser, hvor språket som nevnt er det viktigste medierende redskapet. Undersøkelsesopplegget baserer seg på en sosiokulturell forståelse av at læring er avhengig av relasjoner og samhandling i en kontekst. Det å kunne er nært knyttet til deltagelse i praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse (Dysthe, 2001b, s. 42), i denne sammenheng deltagelse i det læringsfellesskapet som skapes i aksjonen. Jeg har invitert deltagerne til jevnlig møter i forskningsprosessen. For at prosjektet ikke bare skal skape endring i prosessen, men også i hvordan deltagerne tenker, har det vært viktig at vi møtes og utvikler oss sammen (Skilbrei, 2019, s. 81). Dermed blir all samhandling mellom meg som forsker og deltagerne en del av en slik læringsprosess.

I det kommende utdyper jeg valget av intervju som kilde for dataanalysen og forklarer hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden.

5.2 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Kvale & Brinkmann innleder sin metodebok om det kvalitative forskningsintervjuet med et retorisk spørsmål: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Formålet med all datainnsamling er å hente informasjon som er nødvendig for å belyse problemstillingen, og forskningsintervjuet er den mest utbredte kvalitative metoden som brukes til å få kunnskap om og tilgang til menneskers liv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å oppnå dybde i og forståelse av intervjupersonens erfaringer og meninger (Leseth & Tellmann, 2018, s. 72), og jeg ønsket blant annet å forstå hvordan fagskolelærerne opplevde veiledningssløyfa. Deres erfaringer bidrar til å skape kunnskap om hvordan læringsprosesser på arbeidsplassen kan styrke fagskolens rolle som kompetansetilbyder i et perspektiv om livslang læring. Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill, og i en intervjuamtale kan forskeren få tilgang til både andres observasjoner og refleksjoner (Skilbrei, 2019, s. 65).

Forskeren er selv et sentralt instrument i kunnskapsproduksjonen (Skilbrei, 2019, s. 156; Kvale & Brinkmann, 2015). Dataene som fremskaffes konstrueres i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson, og påvirkes både av forskerens intervjuferdigheter og den kontekst som bestemmer hva aktørene sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg har observert interaksjon i den konteksten jeg studerer over tid (Krumsvik, 2019, s. 181), og feltnotater fra aksjonens ulike faser ga meg et godt grunnlag både i arbeidet med intervjuguiden og i intervjuanalysene. Jeg valgte en semistrukturert intervjuform som ga meg fleksibilitet i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden⁴ ser ganske strukturert ut, fordi jeg hadde skrevet ned spørsmål og potensielle oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg ikke glemte noe. Jeg testet den på ikke-deltagende kolleger i to pilot-intervju, både fordi det kan bidra til å styrke reliabiliteten i prosjektet (Krumsvik, 2019, s. 167-169) og fordi det hjalp meg til å reflektere over hvilke spørsmål som kunne frambringe nyttig kunnskap for å besvare problemstillingen (Skilbrei, 2019, s. 154). En grundig forberedelse av intervjuene ga meg også mulighet til å tenke igjennom hvordan dataene skulle analyseres og sees i sammenheng med feltnotater fra veiledningssløyfa.

⁴ Se vedlegg 2

5.3 Gjennomføring av undersøkelsesopplegg

Undersøkelsesopplegget ble forankret i organisasjonen våren 2019, hvor jeg inviterte to kolleger med pedagogisk utdanning og lang undervisningserfaring med i prosjektet som veiledere. Fagskolelærerne rekrutterte jeg på sensommeren, og dermed var vi en prosjektgruppe klare til å sette i gang. Tidlig i fasen utarbeidet jeg en framdriftsplan for veiledningsløyfe og intervjuer. Veilederne fulgte henholdsvis to og tre fagskolelærere hver i veiledningsløyfa, og jeg fulgte alle fem par. Studiens formål og metoder var samtaletema i prosjektgruppa, og vi diskuterte «veien videre» fra aksjon 2 inn i aksjon 3. Prosjektmøtene gjorde det mulig å justere den metodiske framgangsmåten i undersøkelsesopplegget underveis, og forslag til og iverksetting av endringer ble dokumentert og begrunnet i logger fra møtene. Høsten 2019 gjennomførte vi veiledningsløyfene og forskningsintervjuene, og jeg vil i fortsettelsen gjøre rede for gjennomføringen av hvert av disse elementene.

5.3.1 Førveiledning

Etter arbeidet med aksjon 1 og 2 hadde jeg en hypotese om at førveiledning basert på undervisningsplaner kunne bidra til at fagskolelærerne knyttet egen undervisningspraksis til livslang læring. I det å lære å lære står refleksjon sentralt, men det er ikke gitt at man verken får eller tar seg tid til refleksjon på egenhånd. «Kritiske venner» (Lauvås et al., 2017) kan hjelpe refleksjonen fram, blant annet gjennom samtaler med et spesifikt fokus. Førveiledning utgjorde rammen for en slik samtale, og skapte et rom for refleksjon og dialog rundt hvordan nøkkelferdigheter kunne integreres i planlegging av undervisningen. Førveiledningen varte om lag halvannen time og ble gjennomført en uke før undervisningen ble observert, slik at læreren fikk tid til og grunnlag for å justere sin undervisningsplan.

Etter ønske fra deltagerne hadde jeg laget en «smørbrøddliste»⁵ med nøkkelferdigheter til bruk i undervisningsplanleggingen. Jeg tok utgangspunkt i teori, forskningsartikler, styringsdokumenter og rapporter og endte opp med en liste bestående av følgende: Refleksjon, samarbeid, nysgjerrighet, kommunikasjon, kreativitet, tilpasningsevne, kritisk tenkning, problemløsning, informasjonshåndtering og lederskap (European Commission, 2018; McGrath et al., 2019; NOU 2015: 8, 2015; NOU 2019: 12; Nägele & Stalder, 2017). Deltagerne valgte nøkkelferdighet(ene) de ville fokusere på, og hvordan de(n) skulle integreres i

⁵ Se vedlegg 7

undervisningen. Jeg hadde også laget et førveiledningsskjema hvor læreren kunne presisere og begrunne læringsmålene og undervisningsstrategiene for økta ut ifra den aktuelle lærings-øktas hva, hvordan og hvorfor. Et eksempel er en lærer som skriver: «*jeg vil benytte gruppearbeid for å aktivisere studentene, få dem til å tenke individuelt og sammen, at dialogen får dem til å reflektere rundt temaene i forelesningen*». Slike konkretiseringer ga læreren mulighet til å komme dypere ned i egen tankeprosess før møte med veileder, og veilederen fikk et godt grunnlag for å hjelpe fagskolelæreren til å utvikle sin «praksisteori» (Chism, 2007; Day, Sachs & Parsell, 2014; Lauvås et al., 2017). Undervisningsplaner og førveiledningsskjema ble sendt til veileder og meg en uke i forkant av førveiledningen.

In a reflective practise the teacher is in control of the outcome, indeed it is the teacher who sets the process in motion. The observer is seen as an «enabler», someone who helps and supports the development of the teacher. The enabler aids the reflection process by describing observations, offering feedback and asking questions» (McGill & Beaty, 1995, referert i Gosling, 2014, s. 17)

Her vises det til at veileder beskriver sine observasjoner, gir tilbakemelding og stiller spørsmål rundt det som «ble observert», i denne sammenheng hvordan fagskolelæreren hadde integrert nøkkelferdigheter i undervisningsplanene. Slik la førveiledningen til rette for refleksjon og læring ved at fagskolelæreren selv var aktiv (Tveiten, 2019, s. 30). Førveiledningens konsekvenser for videre praksis (Lauvås et al., 2017, s. 40) var en revisjon av undervisningsplanene før gjennomføring av undervisning. En målsetning var at læreren skulle våge å bevege seg bort fra den tradisjonelle undervisningsformen jeg tidligere har beskrevet. En annen hensikt med førveiledningen var å klargjøre *hva* som skulle observeres i gjennomføring av undervisning: «The observed person should be clear about the course program content covered already, the learning outcomes for that particular lesson and the teaching strategies that will be used» (Martin & Double, 1998, referert i Fletcher, 2018, s. 6). Et viktig samtaletema var hvordan *the teaching strategies* - lærerens didaktiske tilnærming – kunne lykkes med å implementere de valgte nøkkelferdighetene i økta som skulle observeres. Derfor var førveiledningen lagt opp som en samarbeidsprosess hvor lærerne turte både å utfordre seg selv og bli utfordret på hvordan de kunne utvikle sin pedagogiske og didaktiske praksis gjennom å aktivt eksperimentere i undervisningsplanleggingen. Tillitsforhold er et nøkkelord her og i hele veiledningssløyfa for øvrig. Tillit var forsøkt etablert i prosessen som ledet fram til veiledningssløyfa gjennom møter, diskusjon, rolleavklaringer og samarbeid om og tydeliggjøring av de ulike sekvensenes formål. Allikevel var det verdifullt å snakke åpent om dette i førveiledningen og ikke minst gjenta at alt som skjedde i veiledningssløyfa var taushetsbelagt.

Selv om jeg opplevde at tillitsforholdene var «på plass» mellom de medvirkende, kan samarbeidsprosesser som knytter seg nært opp til deltageres praksis, og som dermed kan utfordre deres praksis, oppleves som utrygge (Postholm & Moen, 2018, s. 51). Jeg var opptatt av at fagskolelærerne kjente seg sikre på at veileder ikke skulle vurdere verken undervisningsplanene eller dem som lærere som «gode» eller «dårlige». Førveiledningen ble avsluttet med å etablere dette som en grunnleggende og felles forståelse som også var gjeldende for den kommende observasjonen.

5.3.2 Observasjon

Observasjon kan defineres som systematisk overvåkning av atferd eller tale i naturlige situasjoner (Krumsvik, 2019, s. 181). I veiledningssløyfa benyttes observasjon som et metodisk verktøy og som en del av aksjonslæringen, ikke som et datagrunnlag for analyse. Jeg har med andre ord ikke analysert feltnotater fra observasjonene. Feltnotatene er brukt i arbeidet med intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og i fortolkning av intervjudata. For å presisere min forskermessige inngang til de ulike observasjonssekvensene er det nødvendig å skille mellom egen observatørrolle og veiledernes observatørrolle: Jeg observerte veiledningssløyfene med alle deltagerne, mens veilederne kun observerte undervisningen til lærerne de var veiledere for. Jeg observerte hvordan samspillet mellom veileder og fagskolelærer tilrettela for refleksjon over praksis i kollegaveiledningen, og hvordan fagskolelæreren gjennomførte undervisningen basert på undervisningsplaner og førveiledning.

Undervisningsøktene varte cirka 2,5 time fra start til slutt. Både veiledere og jeg var passive observatører og det var en målsetning at vår tilstedeværelse skulle påvirke studentenes læringssituasjon i så liten grad som mulig. Samtidig var det viktig at studentene visste hvem vi var, og forstod at vi var der for å observere lærer og ikke dem. Vi introduserte oss selv før økta begynte og satte oss bakerst i klasserommet. Observasjonen hadde et overordnet formål: Å gi veilederne grunnlag for konstruktiv etterveiledning. «Observers [...] are not required to make judgments on ability, but to provide constructive comments to help the observed to think about how they are helping the students learn» (Fletcher, 2018, s. 7). Observasjonen ga veilederne et godt utgangspunkt for å stille spørsmål som hjalp fagskolelæreren til å reflektere over handling og valg av didaktiske verktøy i undervisningen, og bidro til å danne et bilde av hvordan implementeringen av nøkkelferdigheter fungerte i praksis. Der læreren hadde lagt opp til en kobling mellom for eksempel kritisk tenkning og refleksjon i den praktiske opp-

læringen hadde vi et spesifikt fokus på dette. Observasjonene ble nedtegnet vi i observasjons-skjemaet sammen med generelle betraktninger som gjorde seg gjeldende der og da. Et konkret eksempel som illustrerer dette er: «*Læreren ber studentene notere egne inntrykk før diskusjon i plenum. En student sier: «jeg klarer ikke å forklare det med ord». Det er interessant, for hvordan kan det intuitive uttrykkes i denne spesifikke delen av yrkesutøvelsen?»* Med andre ord, hvordan kunne læreren hjelpe studenten til å kommunisere sine tanker til medstudenter og lærer? Skriftliggjøring av slike tanker i handling var viktig (Postholm, 2018, s. 57). Ellers kunne viktig informasjon gå tapt før etterveiledningen, og da kunne veileder miste muligheten til å samtale med læreren om dette.

5.3.3 Etterveiledning

Etterveiledningen skulle stimulere fagskolelærerne til å bli kjent med og utvikle en bedre forståelse for egen undervisningspraksis gjennom refleksjon over handling sammen med veileder. Etterveiledningen baserte seg på en modell fra Lauvås et al. (2017, s. 60) som fulgte fire steg⁶: 1) Avklaring av hendelsesforløp, 2) den veilededes refleksjoner i ettertid, 3) veilederens råd og kommentarer og 4) avslutning. Stegene ble gjennomgått med hver fagskolelærer innledningsvis i etterveiledningen. Det varierte fra etterveiledning til etterveiledning hvorvidt stegene ble fulgt eller om samtalen utviklet seg mer organisk. Etterveiledningen hadde et omfang på om lag halvannen time, og fant sted rett etter den observerte undervisningen.

A feedback meeting should occur soon after the session. This way, minor details are likely to be remembered. A good way to start the meeting is for participants to remind themselves of the learning outcomes of the course session observed, and for the instructor to review items they thought went as planned or particularly well (Fletcher, 2018, s. 7).

The learning outcomes var her om læreren opplevde at læringsmålene for den observerte økta ble oppnådd. Refleksjonen kretset rundt gjennomføringen av undervisningsopplegget og hvordan det hadde fungert å knytte nøkkelferdigheter til den praktiske opplæringen. Etterveiledningen var inspirert av Goslings *collaborative model* (Gosling, 2014) og Lauvås, Lycke og Handals «kritiske venner» (Lauvås et al., 2017) hvor relasjonen mellom veileder og veiledet preges av velvilje, konstruktiv tenkning og samhandling. Mens veileder gjennomførte etterveiledningen noterte jeg hovedtrekkene i samtalen, her illustrert ved et lite utdrag fra et

⁶ Se vedlegg 5

sammendrag: «*Variert og bra opplegg, samtaler, individuelt, forelesning uten at det blir kaotisk eller vanskelig å forstå. [navn på lærer] sier at hen synes det var gøy å teste ut nye metoder å jobbe på i undervisninga, men ønsker å bli bedre på å la spørsmål til studentene henge, før hen kommer med svar eller presenterer en løsning*». Sammendraget ble sendt til deltagerne i etterkant. Det var primært tenkt som et ledd i dokumentasjon av forskningsprosessen slik at deltagerne kunne komme med innspill hvis de opplevde at noe ikke var riktig referert, samt eventuelle refleksjoner som gjorde seg gjeldende i ettertid. Schöns springbrettmetafor for hvordan praktikerens refleksjon i og over handling kan bidra til å finne ut av nye situasjoner (Schön, 2016, s. 317) viser seg god her, fordi: En positiv og uventet tilbakemelding var at sammendraget ble nyttig for lærernes refleksjon rundt undervisningsplanlegging som også foregikk utenfor veiledningssløyfa. Sett med aksjonsforsknings- og aksjonslæringsbriller blir etterveiledning en del av en refleksiv utviklings- og læringsprosess hvor fagskolelærerne medvirker som endringsagenter - fordi det er deres interesseområder som er i sentrum. De lærer på grunnlag av gjennomførte handlinger og deltagelse, og endringer i praksis kan skje fordi de er aktivt medvirkende. I etterveiledningen ble de bedre kjent med sin praksissituasjon, og kollegaveiledning ble en øvelse i refleksjon. Det er rimelig å anta at dersom fagskolelærerne skal klare å stimulere studentenes refleksjonsferdigheter, må de selv være trent i å reflektere. Dette føyer seg fint i et perspektiv om livslang læring.

5.4 Intervju

Deltagerne var godt informerte om intervjuets formål på forhånd, men jeg startet med å gjenta informasjon om undersøkelsen, konfidensialitet og deres rettigheter som intervjupersoner som angitt i samtykkeskjemaet⁷. Intervjuguiden⁸ sirklet inn bestemte temaer basert på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og spørsmålene orienterte seg mot innhold og meningssammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 14). Intervjuguiden fungerte godt som en huskelapp jeg kunne notere i underveis, trygget meg på at jeg var innom de temaene jeg trengte og bidro til å forhindre at intervjuet skled ut, noe jeg hadde erfart i tidligere aksjoner. Intervjuene hadde en varighet på halvannen time og ble gjennomført i et skjermet rom på arbeidsplassen om lag en uke etter at deltagerne var ferdige med sin sløyfe. Slik kunne deltagerne fordøye prosessen før de ble intervjuet, samtidig som det ikke gikk for lang tid mellom den enkeltes veiledningssløyfe og intervjuet. Da kunne viktige nyanser i fagskolelærernes erfaringer og

⁷ Se vedlegg 1

⁸ Se vedlegg 2

opplevelser bli borte. Som forsker i eget praksisfelt opplevde jeg det som en fordel å selv snakke intervjupersonenes «språk». Ved å bruke ord og uttrykk som de forstod, økte sjansene for at de følte seg tilpasse i intervjusituasjonene og dermed svarte på det jeg faktisk ønsket å få svar på (Krumsvik, 2019, s. 167). Et felles vokabular bidro også til at jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer. Samtidig er forskningsintervjuet en profesjonell samtale med et spesifikt formål, og det var viktig for meg å være oppmerksom på det asymmetriske maktforholdet som ligger i dette. Intervjuene kan på mange måter fortone seg som en «vanlige» samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015; Skilbrei, 2019), særlig når deltagerne er kollegene mine. Men det er altså en samtale som er et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger jeg skal fortolke i overensstemmelse med mine forskningsinteresser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Jeg reflekterte over hvor innforståtte intervjupersonene var med at de ble «forskert på» (Skilbrei, 2019, s. 68), og synes det var utfordrende å skulle vurdere dette uten å spørre dem direkte. Min opplevelse var at intervjupersonene synes det var fint å få uttrykke meningene sine med egne ord og få en «stemme», og at dette styrket deres opplevelse av medvirkning i forskningsarbeidet. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre «er det noe mer du vil si»? Dette førte flere ganger til at det kom interessante betraktninger fra intervjupersonen som var nyttige både i å justere intervjuopplegget underveis, men også som datagrunnlag for analysen.

5.5 Rekruttering av deltagere

Et kriterium for fagskolelærernes deltagelse var at de jobbet på andre studieløp enn meg og ikke hadde pedagogisk utdanning. Implisitt i aksjonsforskning ligger det at forskningsresultatene skal kunne gi grunnlag for nye aksjoner, som ledd i kontinuerlig praksis- og kompetanseutvikling. Derfor tilstrebet jeg en typiskhet blant deltagerne, slik at de representerte andre fagskolelærere i full stilling på stedbaserede studieprogram i organisasjonen. Studien er avgrenset til å omhandle fysisk undervisning i klasserom, og ansatte på nettstudier ble ikke ble forsøkt rekruttert. Deltagerne var tilknyttet første- og andreårsløp innen teknisk rettede og kreative studier og hadde en fartstid i lærerrollen fra 3 måneder til 13 år. Jeg henvendte meg direkte til potensielle deltagere med forespørsel om deltagelse, både skriftlig og muntlig. Kollegene mine var godt kjent med at jeg som masterstudent hadde holdt på med kollegaveiledning i tidligere aksjoner, og av de fem fagskolelærerne som deltok hadde to vært med i tidligere aksjoner. Sentrale elementer i aksjonsforskning som samarbeid og brukerorientering ville få dårlige kår hvis ikke deltagerne selv hadde et ønske om å medvirke. Deltagelse var frivillig, og selv om jeg opplevde at det var lett

å takke nei til forespørselen om å delta, kan allikevel noen ha opplevd et press om å være med. Dette kommer jeg nærmere inn på i de to neste underkapitlene, hvor jeg gjør rede for min forskerrolle og forskningsetiske betraktninger.

5.6 Min forskerrolle

Jeg er selv en del av praksisfeltet som studeres, og i det kommende vil gjøre noen refleksjoner rundt egen forskerrolle. Når jeg i forskningsprosessen beveger meg fra å være en vanlig deltager i et sosialt samspill på arbeidsplassen til å være en som forsker i og på det sosiale samspillet, krever det at jeg er «bevisst på mitt rollerepertoar og hvilken rolle jeg til enhver tid selv tar eller blir gitt av mine informanter» (C. Wadel, 1991, s. 59). Deltagerne var ikke nødvendigvis så oppmerksomme på at jeg var i en forskerrolle. I det daglige er vi alle deltagende observatører i mer eller mindre grad uten at folk dermed opplever at de blir studert (C. Wadel, 1991, s. 28). Derfor har det vært viktig å være oppmerksom på at jeg i forskningsprosessen er «på jobb» på en annen måte enn jeg ellers er; i forhold til meg selv, i forhold til deltagerne, hvordan dette påvirker mine observasjoner og dermed hvordan observasjonene påvirker min fortolkning av data. Å forske i egen praksis reiser flere etiske dilemmaer, og kan gi et begrenset perspektiv i forhold til generering, innsamling, analyse og tolkning av data (Høie, 2010, s. 164). Aksjonsforskere blir ofte kritisert for å ha et for nært forhold til utviklingsarbeidet, og enkelte vil innvende at det dermed blir vanskelig å oppfylle tradisjonelle forskningskrav om distanse og objektivitet (Gjølterud, Hiim, Husebø & Jensen, 2020, s. 12). Jeg opplever at nærheten til eget praksisfelt gir fordeler som veier opp for eventuelle ulemper. Å selv ha erfart å undervise både med og uten formell pedagogisk utdanning har vært nyttig, og jeg kjenner praksisfeltets utfordringer godt: Jeg som forsker og de som utforskes er av «samme slag» (C. Wadel & Wadel, 2007, s. 11), og jeg har på mange måter brukt min egen situasjon som inngang til en studie av mine kollegers situasjon (Wadel, 1991, s. 29). Aksjonsforskning er ikke verdifri og nøytral – som aksjonsforsker har jeg tatt stilling (Tiller, 2006, s. 45), og forskningsdesignet er utarbeidet med grunnlag i mine verdier og tro på at jeg kan bidra til å forandre og forbedre eksisterende praksis i fagskolen. Egne opplevelser påvirker helt klart mitt forskerperspektiv. Derfor har jeg forsøkt å være transparent gjennom å reflektere over, synliggjøre og konkretisere egen forforståelse og antagelser underveis i studiens ulike faser. Samtidig kan en «innsideeffekt» kan være at jeg identifiserer meg for sterkt med dem som studeres (Ringdal, 2018, s. 238). Jeg har både et innside- og utsiddeperspektiv hvor den nære relasjonen jeg har til mine kolleger kan skape

blindflekker, eller bias, i det jeg ser og forstår (Skilbrei, 2019, s. 145). En potensielt uheldig konsekvens av å være så nær fenomenet som studeres er at jeg som forsker i for stor grad kan la meg påvirke av synspunkter og verdier i miljøet som studeres, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å stille kritiske spørsmål (Ringdal, 2018, s. 127). Jeg har stilt meg selv kritiske spørsmål om hvordan jeg bruker forskerverktøyene fra forskningsdesign til gjennomføring, om jeg undersøker det jeg hadde til hensikt å undersøke, og om jeg gjør det på riktig måte. Det faktum at jeg hadde observert veiledningssløyfene gjorde det også lettere for meg å stille deltagerne relevante, eller «kritiske» oppfølgingsspørsmål i intervjuene.

Forholdet mellom forsker og utforsket og tilrettelegging for inkluderende forskningsprosesser er viktig både som et forskningsetisk prinsipp og som en del av forskningens kvalitetssikring (Skilbrei, 2019, s. 57), og var sentralt i mitt valg av forskningstilnærming. Det var viktig for meg å ha dialog med fagskolelærerne om hvordan de opplevde deltagelsen i studiens ulike faser og å være åpen for kritiske innspill fra dem. Kanskje kan det faktum at deltagerne er mine kolleger ha gitt større grunnlag for trygghet i rollen som «deltager» enn dersom en ekstern forsker skulle ha ledet forskningsarbeidet? Som studieleder har jeg en lederrolle, men ingen av deltagerne tilhører min faggruppe. Det var et bevisst valg for å unngå et maktforhold som helt klart ville kunne medvirke til et opplevd press om å delta. Jeg har forsøkt å tilstrebe en viss maktsymmetri, men jeg må samtidig erkjenne og være bevisst eget maktperspektiv. Jeg får en annen rolle i forskningsprosjektet enn jeg ellers har, som påvirker maktforholdet og dermed relasjonen til deltagerne. Jeg vil reflektere over hvordan dette har påvirket forskningsprosessen i det kommende.

5.7 Etske betraktninger

Forskningsetikken skal tjene som utgangspunkt for refleksjoner om egen forskerpraksis, sikre tillit til forskningen (Skilbrei, 2019, s. 25), og skal inngå i alle ledd av forskningsprosessen. Kravet om fritt og informert samtykke er sentralt. Som forsker måtte jeg også ivareta personvernet i tråd med EUs nye retningslinjer fra 15. juni 2018, GDPR. Denne lovgivningen setter et sterkere fokus på digitalt personvern generelt, men også på forskningsetikk ellers (Krumsvik, 2019, s. 205). Nasjonale forskningsetiske komiteer trekker fram tre hovedområder som sentrale for ethvert forskningsprosjekt: 1) Etikk i forskningsfellesskapet, 2) hensyn til deltagerne og 3) samfunnsmessige hensyn (Krumsvik, 2019, s. 206). Jeg vil i hovedsak konsentrere meg om å redegjøre for forskningsetiske hensyn til deltagerne.

Studien er godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)⁹, deltagerne er anonymisert og jeg identifiserer ikke hvilke studieretninger de er tilknyttet. Intervjuene ble gjort på en lydopptaker fra OsloMet med kryptert minnebrikke og transkribert av et profesjonelt oversetterbyrå med Databehandleravtale. Jeg har ikke identifisert dialekt og sosiolekt i aktuelle sitater, og studien undersøker ikke sensitive spørsmål. Det er uansett viktig å overholde i personvern i overensstemmelse med forskningsetiske retningslinjer. Studien reiser forskningsetiske spørsmål, som asymmetriske maktforhold mellom veiledere og deltagere og mellom meg som forsker og deltagere i ulike faser av aksjonen. Forskningsintervjuet er et eksempel jeg allerede har vært inne på: I samspillet mellom intervjuperson og meg som forsker skjer det primært en etablering og utveksling av forståelser i en sosial kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-21). Dette er en av styrkene i intervjuet som forskningsverktøy, men krever grundige etiske refleksjoner rundt maktforhold. Som forsker har jeg definert intervjusituasjonen, jeg har en vitenskapelig kompetanse intervjupersonen ikke har og makt kan ikke elimineres fra intervjusituasjonen. Det faktum at jeg ikke er en profesjonell forsker kan ha jevnet ut maktbalansen noe, men jeg kan ikke med sikkerhet si hvordan maktforhold har påvirket intervjuene. Det heller ikke et poeng å fjerne makt fra intervjusituasjonen - poenget er at jeg må reflektere over «den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Likheten mellom intervjuet og en «vanlig» samtale kan påvirke hva som blir sagt og på hvilken måte (Skilbrei, 2019, s. 68). Det er min oppgave å sørge for at verken jeg eller intervjuperson blander disse rollene. Jeg måtte for eksempel reflektere over hvordan jeg som privatperson kan være impulsiv i samtaler om tema jeg er engasjert i og passe på å ikke avbryte eller uttrykke mine meninger. Det var jeg bevisst på både i planlegging og gjennomføring av intervjuene.

Andre faktorer kan være hvorvidt deltagerne opplevde seg som reelle medforskere og ikke «passive» deltagere (Skilbrei, 2019, s. 83). Autentisk deltagelse betyr blant annet at jeg deler kunnskap om forskningen med de medvirkende og at det gis forutsetninger for å kunne diskutere forskningsrapporten – i dette tilfellet masteroppgaven - før den sendes ut i det offentlige rom (Tiller, 2006, s. 45). Dette imøtekom jeg ved å diskutere undersøkelsen med deltagerne underveis. Da funnene begynte å krystallisere seg, presenterte jeg disse i prosjektgruppa og deltagerne fikk mulighet til å gi innspill. Om fagskolelærerne opplevde at veiledningene ikke var en vurdering av om de er «gode» eller «dårlige» lærere, er også et

⁹ Vedlegg 6

vesentlig poeng i etisk refleksjon over metodevalg som kollegaveiledning basert på observasjon: «Some university teachers have difficulties in engaging in peer observation of teaching as there is a view that the main stumbling block is the threatening nature of a peer observing teaching practise» (Day et al., 2014, s. 8). Jeg forsøkte å legge opp til at observasjonen ikke skulle oppleves skummel, blant annet gjennom å etablere og forsterke tillitsforhold i arbeidsprosessen som ledet fram til observasjonen. De som studeres kan også endre sin atferd fordi forskeren er til stede som observatør, noe jeg måtte være bevisst. Jeg valgte å ikke selv være veileder for at unngå at deltagerne kjente på at det var «personlig» for meg dersom de var kritiske til gjennomføring av veiledningssløyfa, og skillet mellom min «passive» observatørrolle og veiledernes rolle kan ha bidratt til at faren for dette minsket. Videre var jeg tydelig på at jeg også observerte veilederne i disse situasjonene, ikke bare fagskolelærerne. Jeg delte egne opplevelser fra å bli observert og få tilbakemelding på egen undervisning som PPU-student, slik at de forstod at jeg hadde erfart å være i deres situasjon. Deltagerne kan allikevel ha opplevd å være utilpasse i veiledningssløyfa selv om jeg forsøkte å legge til rette for det motsatte.

Det også et poeng at formell pedagogisk utdanning og lærererfaring hos veiledere ikke nødvendigvis betyr at de er gode veiledere (Engvik & Emstad, 2014, s. 76), og veilederen er hovedansvarlig for kvaliteten på relasjonen (Tveiten, 2019, s. 22). Kjærgård viser til den norske filosofen Hans Skjervheim, som var opptatt av at mulighetene for manipulasjon i menneskelige relasjoner finnes uavhengig av pedagogisk tradisjon og verdigrunnlag (Kjærgård, 2013, s. 85). En tilnærming som tar form som subjekt-objekt og ikke subjekt-subjekt øker faren for manipulasjon ved at den veiledede gjøres til en passiv mottaker av veileders meninger, og dermed ikke får en dypere forståelse for et fenomen (Kjærgård, 2013, s. 88) - i dette tilfellet egen undervisningspraksis. Veilederne og jeg baserte oss på en subjekt-subjekt-basert veiledningsplattform som la til rette for dialog og refleksjon, hvor målet var at veileder og veiledet som to likeverdige – om enn ikke helt likestilte - parter sammen kunne oppnå innsikt. Det er for øvrig viktig å presisere at å ha *makt i* en situasjon ikke er det samme som å ha *makt over* (Tveiten, 2019, s. 53). Både fagskolelærer og veileder har ulike former makt i veiledningssituasjonen. Veileder kan bidra til at fagskolelæreren blir bevisst egen kompetanse og får økt evne til å ta bevisste valg i sin yrkesutøvelse. Samtidig er fagskolelæreren i en posisjon hvor hen har makt til å velge noe bort (Tveiten, 2019, s. 54), i denne sammenheng veileders innspill eller betraktninger som ikke «treffer» og som fagskolelæreren dermed ikke anser som relevant for sin praksisutøvelse.

Til slutt: Det er ikke til å komme unna at jeg har med meg verdier, motiver og blinde flekker som kan skape ikke-erkjente skjevheter som er uønsket (Skilbrei, 2019, s. 87). Det er for øvrig også en av flere velkjente kritikker mot kvalitetsbegrepet i aksjonsforskning: «How can one establish confidence in the «truth» of the findings of a particular inquiry for the subjects with whom and the context in which the inquiry was carried out?» (Guba & Lincoln, 1989, s. 234, referert i Levin, 2017, s. 29). Enkelte kritikere vil altså mene at aksjonsforskning i prinsippet ikke kan være vitenskap fordi forskeren griper forandrende inn i feltet som studeres (Tiller, 2006, s. 46). Her vil jeg presisere at jeg ikke er ute etter å finne en enkelt «sannhet» (*truth*): Jeg har sett etter noen hovedtendenser i hvordan livslang læring kan ivaretas i fagskoleopplæringen, om vi kan utvikle og forbedre vår pedagogiske praksis i fagskolen gjennom aksjonslæring og om vi slik kan utvikle organisasjonen som lærende.

5.8 Validitet og reliabilitet

Når man vurderer kvaliteten på empirisk forskning er validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet sentrale begreper (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16). Jeg vil nå forsøke å vurdere kvaliteten på min forskning med utgangspunkt i disse begrepene.

Validitetsbegrepet handler om jeg har undersøkt det jeg har sagt at jeg skal undersøke, og om hva slags konklusjoner jeg kan trekke fra det innsamlede datamaterialet. Validitet henger tett sammen med reliabilitet, som knytter seg til vurdering av dataenes kvalitet og framgangsmåten bak datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2018; Krumsvik, 2019). I denne studien ønsket jeg å utvikle kunnskap om hva livslang læring kan innebære i praksis for fagskolelærernes yrkesutøvelse og for fagskoleorganisasjonen, hvor praktikerne har medvirket gjennom aksjonslæring. Jeg opplever at framgangsmåten jeg har benyttet for å framskaffe datamaterialet er relevant for den målsettingen forskningen har (Skilbrei, 2019, s. 88), og at funnene er pålitelige i den forstand at de er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2016, s. 249). Samtidig er jeg som masterstudent relativt uerfaren i forskerrollen. Forskerens kompetanse styrker tilliten til at dataene som er samlet inn har god kvalitet (Grønmo, 2016, s. 254), og jeg kan dermed ikke se bort fra at kompetansevaliditeten kan være lav. Begrepsvaliditet handler om samsvar mellom teoriene og begrepene jeg bruker og den «virkeligheten» jeg undersøker. Jeg har fått en god teoretisk forståelse for det som undersøkes og har redegjort for teori- og begrepsbruk, samt hvordan jeg har gått fram for å undersøke dette empirisk. Det er samsvar mellom teoriene og begrepene jeg bruker og «virkeligheten» jeg undersøker.

Således vil jeg si at begrepsvaliditeten er god. Krumsvik peker på at validiteten øker når forskeren kjenner den tause kunnskapen som preger lærere i hverdagen, og kan sjargongen som brukes i feltet (Krumsvik, 2019, s. 26). Semantikk står sentralt i kvalitativ forskning, og som mangeårig fagskoleansatt kjenner jeg godt til språket som brukes til daglig i praksisfeltet. Jeg vet hvordan deltagerne oppfatter og bruker ord og uttrykk i og om sin situerte praksis. Som nevnt har jeg opplevd dette som en stor fordel, særlig i planlegging, gjennomføring, fortolkning og analyse av intervjuene. Dette påvirker den interne validiteten, som handler om i hvilken grad datamaterialet svarer til mine intensjoner med undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2018). Både intervju spørsmål og utvalg av deltagere spiller en stor rolle. Mine intervju personer har vært deltagere i forskningsprosessen, og ble rekruttert med en intensjon om at utvalget skulle kunne sies å være typisk for fagskolelærere i full stilling ved våre sted-baserte utdanningsløp. Man kan spørre i hvilken grad undersøkelsen og funnene som har framkommet er eksternt valide, og dermed kan generaliseres til andre sammenhenger og populasjoner. Jeg kan ikke si noe sikkert om hvordan mine funn kan overføres fra få til mange, for eksempel fra lærere i heltidsstilling til lærere i deltidstilling eller til lærere i andre fagskoler. Jeg har forsøkt å belyse et fenomen som kan ha relevans for andre fagskolelærere og fagskoleledere, og de teoretiske perspektivene knyttet til for eksempel lærerprofesjonsutvikling og organisasjonslæring kan bidra til å gjøre studien relevant for andre fagskoleaktører.

Avslutningsvis vil jeg si at det kan være en utfordring å sikre validitet og reliabilitet i kvalitative studier, og kanskje særlig når jeg forsker i egen praksis. Kvalitative studier kan ikke testes og etterprøves på samme måte som kvantitativ forskning. Dersom min studie repliseres og etterprøves av en annen forsker vil den ikke gi identiske resultater, fordi forskningsprosessen er tett knyttet til hvordan jeg «virker» på, eller «setter spor» i forskningen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 15-16). Å sikre god validitet handler ofte om kontinuerlig kritisk refleksjon og gjennomgående transparens (Krumsvik, 2019), og studiens reliabilitet og validitet er dermed ikke begrenset til dette delkapittelet. Jeg har forsøkt å imøtekomme reliabilitets- og validitetsutfordringene ved å reflektere over egen rolle underveis i undersøkelsen, beskrive min posisjon i feltet og synliggjøre hvordan egen forforståelse påvirker meg som forsker, samt begrunne de valg jeg har gjort underveis.

5.9 Analytisk tilnærming til data

Forskningsintervjuene utgjør studiens datagrunnlag, og jeg vil nå redegjøre for min analytiske tilnærming til datamaterialet. Et rikholdig tilfang av feltnotater fra veiledningssløyfene er brukt til å understøtte funnene som framkommer av intervjuanalysene. Tilnærmingen til et kvalitativt datamateriale beskrives gjerne som en «ryddejobb» - en systematisk bearbeiding av informasjon hvor analysen foregår parallelt med datainnsamlingen – gjennom feltnotater, intervjunotater, refleksjoner og observasjoner (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123). Dette har gitt meg en dypere forståelse for kontekstuelle faktorer som spiller inn i analysearbeidet, blant annet forsterkes min analytiske forståelse fra aksjon 1 og 2 i aksjon 3. Fagskolelærerne gir en fagspesifikk og kontekstavhengig opplæring i de ulike observerte studieløpene, men innhold og læringsformer bør åpne for kontekstuavhengige og overførbare kompetanser dersom studentene skal lære å lære. At min forforståelse fra de tidligere aksjonene preger min fortolkning av denne studiens datamateriale er ikke unaturlig, men like fullt noe jeg må refleksivt forholde meg til.

Typisk i kvalitative studier er å forsøke å forstå større sammenhenger ved å studere en mindre gruppe individer eller tekster, og analyse handler om å forstå og forklare de fortolkede funnene for å besvare en problemstilling (Skilbrei, 2019). Jeg har benyttet en tematisk analyseform som er relativt teoriuavhengig og passer på små til mellomstore undersøkelser. Tematisk analyse følger fire faser, men er fleksibel i tilnærmingen: Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (L. E. F. Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282). Jeg har benyttet fleksibiliteten ved å bruke fasene som rettesnor, uten å følge dem i nevnt rekkefølge. Både tekstreduksjon og koding ble gjort underveis i datainnsamlingen, og jeg tok notater under intervjuene. Dette fungerte som en slags forberedelse til *forberedelsesfasen*, hvor jeg skaffet til veie og fikk oversikt over data. Intervjutranskripsjonene ble gjennomgått fortløpende da de kom fra oversetterbyrået. Jeg merket meg det som var interessant i hvert intervju og sammenstilte dette med mine notater fra intervjusituasjonen. Jeg startet dataanalysen med en helhetsanalytisk og åpen tilnærming til tekstmaterialet og leste igjennom transkripsjonene gjentatte ganger. Med problemstilling og forskningsspørsmål i bakhodet, markerte jeg interessante sitater og noterte i tekstmaterialet. Deretter la jeg transkripsjonene inn i et digitalt analyseskjema, og det ble det lettere å strukturere dataene. Jeg skrev et sammendrag av hvert intervju hvor hovedtrekkene framkom, men noterte også nye tema, aktuelle sitater og sentrale fellesnevner, som for eksempel intervjupersonenes varierte yrkes-

og utdanningsbakgrunn og arbeidserfaringer. Dette ble plassert i kategorien «livslang læring», selv om jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt at «oppvarmingsspørsmålet» skulle generere så spennende data at det ble utgangspunkt for studiens hovedfunn!

Temaer jeg identifiserte i startfasen av analysen var: Aksjonslæring, kollegaveiledning, livslang læring, lærernes læring, pedagogisk kompetanse og undervisningsplanlegging. Et «tema» i denne sammenheng er altså en gruppering av data med viktige fellestrekk, nærmere bestemt er hvert tema en *kategori* hvor data som har viktige fellestrekk grupperes (L. E. F. Johannesen et al., 2018, s. 279). I *forberedelsesfasen* oppdaget jeg at jeg allerede var godt i gang med både *kodings-* og *kategoriseringsfasen*. Egne refleksjonsnotater i analysearbeidet ble nyttige for meg i å utvikle dypere innsikter om de innsamlede data, og jeg hadde allerede fremhevet og satt ord på viktige poeng i dataene mine ved å markere sitater og tekst. Dette hjalp meg med å skjerpe blikket i *kodingsfasen*, hvor jeg «zoomet inn» på detaljene i data-materialet og noterte egne bemerkninger i et åpent tekstfelt i analyseskjemaet. Grønmo (2016, s. 267) bruker begrepene fortolkende og forklarende koder: Førstnevnte innebar at jeg skrev ned min tolkning eller forståelse av innholdet i tekstmaterialet, og sistnevnte uttrykker min forklaring av de forhold som eksplisitt omtales i teksten. Fortolkende og forklarende koding bygger på en forståelse av datamaterialet i en større kontekstuell sammenheng (Grønmo, 2016, s. 267) som var viktig i denne studien. Den kontekstuelle sammenheng her er masteroppgaven som aksjon 3 i et lengre aksjonsforskningsprosjekt, og de erfaringene og observasjonene jeg har gjort gjennom tre aksjoner. I kategoriseringsfasen «zoomet jeg ut», og så hvordan jeg kunne sammenfatte hovedtendenser. Dette rapporteres som mine svar på problemstillingen.

Jeg avslutter metodekapittelet med en kort oppsummering. Kvalitativ forskning legger til rette for god fleksibilitet i forskningsdesignet, og jeg har begrunnet mine metodevalg og gjennomføring av undersøkelsens ulike faser i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har synliggjort etiske betraktninger, i særdeleshet rundt min forskerrolle. Jeg har forsøkt å konsentrere meg om maktforhold og innside-utside perspektivet som gir spesielle utfordringer for forskere i eget praksisfelt. Jeg vurderte studiens gyldighet og pålitelighet før jeg redegjorde for min analytiske tilnærming til data. Nå ser jeg fram til å presentere mine funn i det kommende kapittelet.

6 PRESENTASJON AV FUNN I FORSKNINGSARBEIDET

I det følgende vil jeg presentere resultatene av mitt forskningsarbeid. Disse baseres på analyse av forskningsintervjuene og presenteres tematisk. Med unntak av hovedfunnet svarer hvert funn på oppgavens tre forskningsspørsmål. Jeg illustrerer funnene med sitater, og diskuterer dem i lys av aktuell teori og forskningsfeltet. Avslutningsvis oppsummerer jeg resultatene av aksjonslæringen i denne sløyfen av aksjonsforskningsprosjektet.

Problemstillingen som skal belyses er: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? Dette er undersøkt via følgende forskningsspørsmål:

- 1) Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis?
- 2) Hva slags kompetanse trenger lærerne for å gi studentene den kompetansen de trenger?
- 3) Hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon?

Livslang læring er et sentralt og overordnet tema i undersøkelsen. I oppgavens kapittel tre redegjorde jeg for empiri fra tidligere aksjoner som viser at livslang læring ikke bevisst integreres i fagskolelærernes undervisningspraksis. I aksjon 3 la jeg til førveiledning som nytt element i forskningssløyfa. Deltagerne skulle konkretisere og integrere nøkkelferdigheter i sine undervisningssekvenser, og måtte dermed operasjonalisere til dels abstrakte begreper som refleksjon, kommunikasjon, nysgjerrighet, kritisk tenkning og samarbeid. Begrepene måtte iverksettes didaktisk; først i en planleggingsfase, så i gjennomføring av undervisningen som skulle observeres. Førveiledningen fikk med andre ord didaktiske og pedagogiske konsekvenser for fagskolelærernes profesjonsutøvelse i aksjonen. Hva slags resultater det ga vil framkomme i dette kapitlet.

I intervjuene ba jeg deltagerne fortelle om sin bakgrunn og yrkeserfaring. I de tidligere aksjonene har jeg erfart at dette er et fint oppvarmingsspørsmål og som vesentlig i å forstå deltagerens livsverden. Meningsfortolkningen av en tekst vil i hermeneutisk forstand alltid være kontekstavhengig. Min bakgrunn, tause kunnskap, verdier, antagelser og praksiser - som masterstudent, forsker, kollega og fagskoleansatt vil nødvendigvis prege min forståelse av hva deltagerne sier og gjør (Kvale & Brinkmann, 2015; Polanyi, 1966; C. Wadel, 1991). Dermed

er det interessant at jeg i analysen fortolket meningsinnholdet og konstruerte ny mening basert på svarene jeg fikk på dette innledende intervju spørsmålet annerledes enn i de tidligere aksjonene. Deltagernes utdanning spenner fra grunnskoleutdanning til fagskoleutdanning og mastergrad, og de sosiale bakgrunnsvariablene er ulike. Det er fellestrekk og ulikheter i deltagernes fortellinger om egen kompetanseutvikling, men samtlige har allsidig og variert yrkesbakgrunn fra ulike deler av arbeidslivet og egne fagfelt. I intervjusituasjonene festet jeg meg ikke ved dette som vesentlig. Men i analysen framsto den «tause dimensjonen» (Polanyi, 1966) i deltagernes narrativer om egen utdannings- og yrkesbakgrunn som åpenbar for meg. I et perspektiv om livslang læring rommet dette noe langt mer interessant enn de formelle og uformelle faglige kvalifikasjonene i seg selv: Deltagernes tause – men uforløste – kompetanse i livslang læring. Erfaringskunnskap innebærer i følge Polanyi at alle former for erkjennelse involverer tause kunnskapselementer i tillegg til de rent rasjonelle. Hvordan de tause elementene i deltagernes erfaringskunnskap kan «artikuleres i en overføringshensikt for å videreutvikle egen kompetanse eller faget som sådan» (Tveiten, 2019, s. 31) ble dermed av betydning i forskningsarbeidet. For meg som forsker ble dette en spennende og uventet innfallsvinkel i å belyse problemstillingen. Jeg vil derfor presentere det som et hovedfunn.

6.1 Funns 1: Livslang læring som taus kunnskap

Fagskolelærerne har kompetanse i livslang læring som finnes i form av «taus» kunnskap, og har et uforløst potensial

«En voksen, er hvad han har gjort», sier Knowles (2017, s. 566), og påpeker at den voksne lærende definerer hvem hen er og etablerer en selvidentitet ut i fra unike erfaringer akkumulert gjennom livet. Men hva slags erfaringer tillegges betydning i yrkesutøvelsen som fagskolelærer, og hvordan kan de praktisk anvendes? Dette spørsmålet måtte jeg stille meg i intervjuanalysen. Fagskolelærernes narrativer om egne utdannings-, -fag- og yrkesbakgrunner og ulike erfaringer knyttet til egen formelle og uformelle læring i arbeid og utdanning ga meg grunn til å anta at det lå et uforløst potensial i den tause dimensjonen av disse erfaringene. Jeg vil starte med å eksemplifisere hvordan intervjupersonene forklarer sin bakgrunn og yrkeserfaring med sitater¹⁰:

¹⁰ Av personvern hensyn har jeg tatt ut eller skrevet om de delene i sitatene som kan identifisere vedkommende

Jeg jobbet i [navn på firma] i flere år. Og så ble hele organisasjonen gjort om, alle stillinger blir gjort om, det er noe de gjør jevnlig. Jeg fikk tilbud om en annen rolle hvor jeg skulle ha personalansvar for mange mennesker. Alt det kreative forsvant. Da valgte jeg å si opp og begynne som frilanser. Jeg hadde mange fine kunder, men det ble ensomt. Da valgte jeg å bli lærer, som alltid har vært en stor drøm for meg (IP4)

Først jobbet jeg et stort firma med fokus på det praktiske og tekniske, så jobbet jeg i et energiselskap som jobbet med å implementere tekniske løsninger i sine [navn på systemer] systemer. Deretter jobbet jeg hos et firma som drev med trådløs teknologi og sikkerhetsløsninger, før jeg startet hos [navn på firma] hvor vi driftet multinasjonale systemstrukturer (IP5)

Jeg har jobbet litt i TV-bransjen, undervist på universitet, jobbet med salg av kommunikasjonsmedier og drevet mitt eget foretak. Dette sørger for at jeg fortsatt er utøvende i mitt eget fagfelt, og jeg er fortsatt aktiv i eget foretak ved siden av jobben her i fagskolen (IP2)

Jeg har en teknisk utdanning, og har arbeidserfaring fra bransjen jeg utdannet meg til, men innenfor ulike firma og med ulike arbeidsoppgaver. Jeg har jobbet rådgivende, strategisk og teknisk. Da jeg skulle utdanne meg stod valget mellom den tekniske utdanningen og lærerutdanning, jeg har alltid vært fascinert av læreryrket (IP3)

Sitatene viser hvordan intervjupersonene har manøvrert i ulike sfærer av sine respektive fagfelt og i arbeidslivet før de ble fagskolelærere. Implisitt forteller deltagerne narrativer om egen faglighet og kompetanseutvikling at de har kritisk tenkt, reflektert, samhandlet med andre, de har kommunisert innad og på tvers av fagfelt og i ulike praksisfellesskaper; de har vært nysgjerrige og tilpasningsdyktige. «We can know more than we can say», påpeker Polanyi (1966, s. 4), og det er dette «taus» kunnskap i denne sammenheng handler om. Jeg kan med rimelig grunn anta at deltagerne har utviklet og besitter nøkkelferdigheter og kompetanse som kan overføres fra en kontekst til en annen. Jeg tror at denne tause, eller implisitte, kunnskapen kan og bør forløses. Wenger plasserer læring i sammenheng med «de tilegnede erfaringer vi har fået gjennom vår deltagelse i verden» (Wenger, 2017, s. 141). Med det peker han på at læring i sitt vesen er et sosialt fenomen, og en uatskillelig del fra menneskelivet og de ulike praksisfellesskaper vi inngår i. Fagskolelærere er i likhet med yrkesfaglærere utdannet og/eller har arbeidserfaring fra et annet yrke, og dermed andre profesjonelle praksisfellesskaper enn det lærerprofesjonsfaglige. I lærerprofesjonsutøvelsen skal de utøve sin rolle som tilretteleggere for praktisk opplæring til fagfelt eller yrker hvor de har sine formelle kvalifikasjoner. I lærerrollen får de nye erfaringer som endrer deres erfaringsgrunnlag. De må dermed reorganisere tidligere erfaringer (Vaage, 2001), og forholde seg til sin erfaring fra yrkesfeltet i en ny kontekst. Mens det er bred enighet om at yrkesfaglærernes profesjonskunnskap handler om evnen til å stå støtt i det doble praksisfeltet mellom yrkeskunnskap og pedagogikk (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017, s. 28), er det

mindre klart hva man vektlegger som *sentralt* i yrkeskunnskap. I lys av livslang læring kan vi med Polanyi forstå fagskolelærernes formelle, faglige kvalifikasjoner fra eget fag/yrkesfelt som eksplisitt kunnskap, mens tause kunnskapselementer kan sies å omhandle implisitt kunnskap, basert på erfaringer de har tilegnet seg gjennom å navigere i ulike roller og yrkes- og fagbakgrunner. I fagskolelærerprofesjonsutøvelsen blir det dermed sentralt å forstå «yrkeskunnskap» i et perspektiv om livslang læring, hva som er relevant ved fagskolelærernes eksplisitte og implisitte kunnskap og hvordan denne kan transformeres til læring for studentene. Jeg tror at den implisitte kunnskapen må «oppdages», tillegges betydning og kontekstualiseres for å knyttes til den eksplisitte og praktiske fagkunnskapen. Slik «kobling» av erfaringer fører ofte til en ny type erfaring som innebærer læring (C. Wadel, 2002, s. 18).

I sitatene gjengitt innledningsvis er det helt klart at deltagerne har benyttet nøkkelferdigheter som kommunikasjon og samarbeid i sitt tidligere virke. Kommunikasjonsferdigheter gir en essensiell kompetanse i et arbeidsliv som ikke lenger handler om å være ansatt for livet, men om livslang «ansettbarhet» (*employability*) og livslang læring (DiBenedetto, 2019, s. 1268). Spørsmålet er *hvordan* dette kan forstås som kompetanse som er overførbart fra en kontekst til en annen. Som jeg har antydnet, kan det synes som at fagskolelærerne ikke er bevisste på hvordan egne nøkkelferdigheter fra yrkesfeltet kan overføres, eller relateres til lærerprofesjonsutøvelsen:

Jeg har bodd utenlands, lært språk, jobbet som lærervikar i grunnskolen og kommer fra en lærerfamilie. Jeg har jobbet i veldig ulike bransjer, alt fra finans, hotell til utdanning før jeg ble lærer i fagskolen. Jeg har vært prosjektleder, hatt redaksjonelt ansvar og har erfaring med markedsføring, sosiale medier og ledet ulike nettsatsinger. Men jeg tror jeg egentlig alltid har hatt lyst til å bli lærer heller enn å jobbe med kommunikasjon (IP1)

Intervjupersonen peker på kommunikasjon og samhandling med andre som sentralt i tidligere arbeid, både gjennom formell arbeidserfaring og i uformell læring. Men vedkommende skiller samtidig kommunikasjon *som fag* fra lærerrollen («alltid hatt lyst til å bli lærer heller enn å jobbe med kommunikasjon»). Jeg forstår at intervjupersonen med dette viser til tidligere kommunikasjonsfaglige stillinger, men jeg synes allikevel det er interessant at vedkommende plasserer lærerrollen i et annet felt enn «å jobbe med kommunikasjon». Lærerrollen må nødvendigvis anses som kommunikasjonsfaglig: En god yrkesfaglærer må blant annet samarbeide godt med kolleger og dele erfaringsbasert kunnskap, være en god pedagog, faglig sterk og en god relasjonsbygger (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017, s. 7-8; Grollman, 2008). Dette stiller med andre ord krav til profesjonalitet og god samhandlings-og

kommunikasjonskompetanse. Læreren må evne å transformere egen fag/yrkeskunnskap til læring for studentene og samarbeide med kolleger og arbeidsliv, samtidig som kravene til deres pedagogiske utdanning er lavere enn hos lærere i lignende skoleslag. Kommunikative prosesser er sentrale for læring og utvikling, og helt grunnleggende i menneskelig samhandling (Dysthe, 2001b, s. 49). Det er mange ulike verbale og ikke-verbale former å kommunisere på, men kjernen i vellykket kommunikasjon er å bruke språket til å gjøre seg forstått og til å forstå andre. Altså er kommunikasjon vesentlig i samhandling i en kontekst hvor læring skjer, og for fagskolelæreren blir det dermed viktig å koble de tause kunnskaps-elementene i sin kommunikative erfaringskunnskap til den eksplisitte opplæringen hen gir sine studenter. Slike dynamiske og prosessuelle læringsprosesser kan skje gjennom om å kontinuerlig rekonstruere egen erfaring (Vaage, 2001, s. 129). Å bli bevisstgjort på slike prosesser kan man kanskje trenge litt hjelp til, og det kan kollegaveiledning bidra til.

Båtnes viser til at vi alle trenger bekreftelse for å glede oss over egen kunnskap, men også for i det hele tatt å merke at vi har kunnskap om noe: «Utan stadfesting kan vi ikkje vite når vi er kyndige og når vi ikkje er det» (Båtnes, 2015, s. 29). For fagskolelærerne vil dette innebære at den enkeltes (erfarings)kunnskap må bekreftes og gyldiggjøres for å få betydning for yrkesutøvelsen og i profesjonsfellesskapet for øvrig. Kunnskapsutøveren, i dette tilfellet fagskolelæreren, kan erfare kunnskap som personlig tilfredsstillende når «kunnskapsutøveren sine relasjoner til kunnskapsobjektet er bekreftet» (Båtnes, 2015, s. 29). Funnet kan tyde på at fagskolelærernes samlede erfaringer – inkludert de *tause* kunnskapselementene - fra arbeidslivet («kunnskapsobjektet») kan transformeres til læring for fagskolestudenter i et mer konkret perspektiv om livslang læring enn det som er tilfellet i dag. Taus kunnskap kan være «skjult» og vanskelig tilgjengelig for den som innehar kunnskapen. Dermed blir det betydningsfullt å få tak i de tause kunnskapselementene, og det kan man gjøre ved å sette ord på egne erfaringer i og gjennom refleksjon (Jamissen, 2011). Slik kan en kobling mellom implisitt og eksplisitt kunnskap gjøres, og det kan skje ny læring (C. Wadel, 2002). Dette kan legges til rette for gjennom kollegaveiledning, fordi det skapes et rom for refleksjon og erfaringsdeling – et «erfahrraum» (Schwendimann et al., 2015), eller *erfaringsrom*. Som pedagogisk modell kan erfaringsrommet bidra til at fagskolelæreren reflekterer over og deler konkrete erfaringer fra sin doble praksiskontekst yrke – lærerprofesjonsutøvelse. Dette kan legge til rette for transformativ læring ved at fagskolelæreren blir seg bevisst, kritisk reflekterer over, tar stilling til og reviderer sine egne meningsperspektiver (Mezirow, 1995, referert i Illeris, 2012, s. 87; Mezirow, 2017) knyttet til hva slags arbeidslivserfaring som er relevant i fagskole-

opplæringen, og egen yrkesidentitet. Det vi oppfatter og ikke oppfatter og det vi tenker og ikke tenker påvirkes i stor grad av våre vanemessige forventninger og referanserammer (Mezirow, 2017, s. 157). For fagskolelæreren som er overbevist om at oppdatert arbeids-erfaring er tilstrekkelig for å være en god fagskolelærer vil kritisk refleksjon være krevende, fordi det innebærer en kritikk av de grunnleggende forutsetningene vedkommendes overbevisninger bygger på (Mezirow, 2017, s. 157).

Gosling peker på betydningen av å tilrettelegge for rom (*space*) for læring og meningsskapning på arbeidsplassen (Gosling, 2014, s. 9). Uten refleksjonsrom er det en reell fare for at taus kunnskap forblir uforløst, stille, implisitt, personlig. Således kommer den verken studenter eller fagskolen som organisasjon til nytte. Dermed kan læringspotensialet læreren er bærer av gjennom de erfaringer hun fått gjennom deltagelse i verden, slik Wenger (2017) viser til, miste overføringsverdi og gå tapt. I en fagskolekontekst er lærernes deltagelse i og erfaringer fra «yrkesutøvelsesverdenen» sentral å forløse nettopp fordi de har lært om å lære i arbeidslivet, og ikke nødvendigvis på skolebenken:

[...] innenfor yrket så oppdaget jeg det at det finnes mange måter å lære på. Og så oppdaget jeg at det var mange som lærte veldig annerledes enn det man gjerne gjorde på skolen, eller grunnskolen og sånt generelt da. Og at veldig mange lærere var veldig satt i sin måte å tenke på. Eller i sin måte å på en måte lære ting vekk, og at det ikke passet til de nye generasjonene og de nye mediene og alle de nye tingene. Så jeg startet på en måte med et lite sånt håp da, om at jeg kunne bli en endring eller noe nytt, eller du vet, som man begynner med, med store forhåpninger og forventninger og ønsker til seg sjøl da (IP5)

Sitatet illustrerer hvordan læreren sitter på en kompetanse hen ønsker å overføre til læring for studentene, men fagskolelærerne må lære å bli lærere *mens* de er lærere. Intervjupersonen kom inn i lærerrollen «med et håp om å kunne bli en endring, eller noe nytt», men det er uklart for vedkommende hvordan hen skal få det til. Hvordan skal hen klare å tilrettelegge for læring for sine studenter og *være* en endring? Med «praktisk adekvat» kunnskap peker Båtnes (2015, s. 224) på å «gjøre kunnskap» i motsetning til å «representere kunnskap» - da er kvaliteten i kunnskapsbaserte handlinger er vellykka. Slik jeg forstår denne læreren, ønsker hen ikke å *representere* kunnskap, men å *gjøre* sin kunnskap om til læring for studentene. Da vil den kunnskapsbaserte handlingen det er å være lærer bli vellykka. Å lære å være lærer mens man er lærer kan lykkes når læreren oppdager at hen har og kan ta i bruk kunnskap som er tilfredsstillende i praksis – i profesjonsutøvelsen som fagskolelærer. Intervjupersonen ønsker å være en lærer som klarer «å lære ting vekk». Det kan bli vanskelig uten tilgang til de tause kunnskapselementene i egen erfaring som forteller intervjupersonen hva det konkret kan

bety for praksis å være en slik lærer. Mezirow viser til at refleksjon med tilbakevirkende kraft, som ser tilbake på tidligere læring kan fokusere på antagelser om problemets innhold, problemløsningsprosesser og forutsetningene for at problemet oppstod (Mezirow, 2017, s. 161). La oss da som et tankeeksperiment si at intervjupersonen som her siteres hadde kritisk reflektert over sine erfaringer som *lærende* i utdanning og arbeidsliv sammen med en veileder. Kunne hen slik blitt mer bevisst på hvordan egne erfaringer påvirker lærerpraksis, og utvikle sin forståelse for hvordan hen kan møte egne forventninger om å være en lærer som klarer å «lære ting vekk»? Vedkommende sier at hen «oppdaget at det finnes mange måter å lære på». Hva slags måter? Hvordan har intervjupersonen oppdaget hva som hemmet og fremmet egen læring «på skolen»? Det er tanker som ikke er ferdig tenkt, men ufordøyde erfaringer kan være starten på en akkomodativ læringsprosess. Denne kan være kort og plutselig: Med ett forstår man hvordan noe henger sammen! - eller den kan gå over lengre perioder der man sliter med en problemstilling og gradvis eller i flere trinn utvikler en ny forståelse eller løsning (Illeris, 2012, s. 62; C. Wadel, 2004). Denne typen læringsprosesser relateres til begreper som refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring, og er en form for læring som har sentral betydning for dagens ide om kompetanse (Illeris, 2012, s. 65; Meld. St. 16, 2020-2021).

Mobilisering av å lære å lære på arbeidsplassen er et kontinuerlig arbeid som krever god ledelse, hvor motivasjon for utvikling og organiserte profesjonsfelleskap som fremmer lærernes læring er vesentlige faktorer. Arbeidsplassen regnes som et betydelig læringsmiljø, i alle fall reint teoretisk. Men læring og endring skjer ikke av seg selv, og mye tyder på at skolene har en jobb å gjøre dersom de skal klare å tilrettelegge for lærernes profesjonelle læring i og på arbeid (Gosling, 2014; Kwakman, 2003, s. 167-168). Individuell og kollektiv kritisk refleksjon over lærerpraksis er en verdi i seg selv, og nødvendig for kreativitet og utvikling (Hiim, 2013, s. 56), og disse viktige refleksjonsprosessene må gis «rom». Lærerprofesjonsutøvelsen er krevende, kompleks og refleksiv (Beck & Kosnik, 2001; Labaree, 2004; Opfer & Pedder, 2011b), og fagskolelærerne bør gis mulighet til å reflektere over og forstå hvordan de kan tilrettelegge for læring som gir studentene de ferdighetene og den kompetansen som trengs i dagens og morgendagens arbeidsliv.

[...] vi må lære lærerne livslang læring, sånn at lærerne kan lære studentene livslang læring. Så vi må si at "alle lærere som kommer ut med mastergrad på universitetet og som vet hvordan de skal gjøre ting, alle som kommer rett ut med en sånn pedagogisk utdanning er ikke ferdige" på samme måte som studentene som jeg prøver å lære opp ikke er ferdige. Men så må vi skape [...] rom for videre utvikling av lærere. Enten selvutvikling eller en slags formalisert videre

utviklingsplan da, der en sier at "dette tidsrommet er satt av for dette, for nå må du ha lært" wow, dette ble komplisert. Men når vi har lært lærerne livslang læring, forstår de hva de må lære studentene. Når de kan gjøre begge delene så kan de implementere det (IP5)

Sitatet rommer mye interessant, og særlig peker vedkommende på betydningen av å tydeliggjøre hva livslang læring kan innebære i praksis for yrkesutøvelsen som lærer: «når vi har lært lærerne livslang læring, forstår de hva de må lære studentene». Jeg forstår intervjupersonen dithen at en konkretisering av begrepet livslang læring kan bidra til lærernes læring, og som en konsekvens, hvordan de tilrettelegger for læring for sine studenter. Videre uttrykker intervjupersonen et behov for en utviklingsplan for læring, og at det settes av tid til lærernes læring. Schön (2016) mener at refleksjonen har en helt grunnleggende funksjon i å utvikle profesjonell praksis, og at den er en betingelse for å kjenne igjen og forandre rutinepregede handlemåter. I denne sammenheng kan man anse «rutinepregede handlemåter» som at våre lærere fortsetter å gjøre det de alltid har gjort, og at fagskolen som organisasjonen ikke endrer sin kultur for læring. Refleksjon som ledd i en utviklings -og endringsprosess må dermed gjelde både lærere og fagskolen som organisasjon, og endring vil være vanskelig å få til uten en tydelig prioritering av og system for lærerutvikling.

Refleksjon over egen praksis er altså viktig for bevisstgjøring og utvikling av kompetanse (Tveiten, 2019, s. 31), og refleksjon er en sentral nøkkelferdighet. Uten refleksjon over praksis foreligger det en fare for at lærerne fortsetter å fortolke profesjonsutøvelsen på en måte som reproducerer undervisningsformer som i hovedsak fokuserer på deres eksplisitte kunnskap i fagskoleopplæringen. Samtidig kan det være vanskelig å lære av egne erfaringer, og Jamissen begrunner det med at det kan være vanskelig å komme forbi «banale og grunne refleksjoner», og at det ikke kan underslås at det å reflektere «kritisk og med et åpent sinn» faktisk er en krevende øvelse (Jamissen, 2011, s. 32). Her blir språket viktig som verktøy. Språket kan brukes både som lærings-og tankeredskap, det former både oss selv og andre gjennom kommunikasjon (Dysthe, 2001b, s. 48), og bidrar til at vi kan gjøre koblinger mellom ulike erfaringer og utvikle ny kunnskap om oss selv eller andre. Når språket brukes i refleksjon kan kanskje en kobling mellom implisitte og eksplisitte kunnskapselementer slik føre til en ny kunnskap om oss selv og hva vi kan. Polanyi mener ikke at taus og eksplisitt kunnskap står i motsetning til hverandre, men at de virker de sammen i en erkjennelsesprosess. Det er bevegelsen mellom dem utgjør hans hovedfokus (Polanyi, 1966). Hvis refleksjonen skal bidra til å skape en kobling mellom eksplisitt og implisitt kunnskap, får det også betydning å forstå hva slags tause kunnskapselementer som får relevans i en

undervisningsform som fokuserer på eksplisitt kunnskap. Funnet tyder på at deltagerne ikke er bevisste på hvordan deres implisitte og eksplisitte kunnskap virker sammen. Dermed er det vanskelig å se hvordan en slik «taus dimensjon» kan integreres i fagskolelærernes undervisningsopplegg uten at vi tilrettelegger for reflekterende samtaler med dette som utgangspunkt. Med en bedre forståelse av hva livslang læring innebærer kan fagskolelærerne kanskje ta i bruk *hele* sitt erfaringsgrunnlag fra egne yrkes- og fagbakgrunner – både eksplisitt kunnskap og tause kunnskapselementer. En mulig konsekvens av dette kan bli at studentaktive og praktisk orienterte læringsformer som integrerer refleksjon, kritisk tenkning, nysgjerrighet og samhandling styrkes. Dette er særlig viktig i praktiske utdanningsløp hvor studentene skal kunne gå rett ut i arbeid - fordi læringsformer som stimulerer til samhandling med andre aktiviserer nøkkelferdigheter som er av vesentlig betydning i arbeidslivet. Min antagelse om at fagskolelærerne har relevant, men uforløst kompetanse i livslang læring sannsynliggjør at det fulle potensialet i lærernes egne nøkkelferdigheter fra sine fag/yrkesfelt ikke overføres til lærerprofesjonsutøvelsen. Således kan funnet være et steg i å utvikle et relevant kunnskapsgrunnlag for å synliggjøre og ta i bruk denne rike og uforløste kompetansen i personalet. Kunnskapen må *bekreftes* og gjøres gyldig for å utøves.

I hovedtrekk kan funnet oppsummeres slik: 1) Gjennom egen utdanning og tidligere arbeidslivserfaring har fagskolelærerne en taus dimensjon i sitt erfaringsgrunnlag fra utdannings- og arbeidsliv som ikke integreres i planlegging og gjennomføring av læringsopplegg for fagskolestudenter. For å bruke Polanyis (1966) ord: Fagskolelærerne «vet mer enn de kan si». 2) Forløsning og bekreftelse av fagskolelærernes tause kunnskap er av betydning fordi den kan antas å gi overføringsverdi inn i profesjonsutøvelsen som fagskolelærere. 3) For å få dette til, må det skapes rom for refleksjon på arbeidsplassen, og fagskoleorganisasjonen må legge til rette for at fagskolelærerne kan lære å være lærere mens de er lærere. I et yrkespedagogisk perspektiv som handler om læring i og for arbeid er dette aktuelt av flere grunner. Når lærerne lærer i profesjonsutøvelsen, kan det gi studentene en forståelse av livslang læring som en naturlig del av arbeidslivet de selv skal ut i. Videre kan det gi en tydeligere kobling mellom nøkkelferdigheter og yrkesspesifikk opplæring. Dette kan være en måte å ivareta et aspekt av det livslange læringsperspektivet i fagskoleopplæringen, slik problemstillingen søker å svare på. Lærerne vil ikke lære utelukkende av å bedrive lærerprofesjonsutøvelse i fagskolen. Når tilfanget av pedagogisk kompetanse og veilederkompetanse allerede er lite, vil spørsmålet om hvem som skal veilede, observere, korrigere og bidra til pedagogisk utvikling hos fagskolelærerne melde seg. Dette peker på et åpenbart

behov for pedagogisk utdanning hos fagskolelærerne, noe jeg berører i presentasjon av studiens tredje funn. Samtidig må det tilrettelegges for lærernes kontinuerlige læring og utvikling i sitt daglige arbeid. Her kan bruk av aksjonslæring være en aktuell strategi, noe jeg belyser i det følgende.

6.2 Funn 2: Aksjonslæring som utviklingsstrategi for livslang læring

Aksjonslæring kan bidra til at «livslang læring» reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis

Funn 2 svarer på forskningsspørsmål 1: Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis? Aksjonslæring er en del av aksjonsforskningen hvor lærere lærer på grunnlag av gjennomførte handlinger eller aksjoner. Som forsker lærer jeg både på grunnlag av utviklingsarbeidet jeg er med i og det forskningsarbeidet jeg gjør på disse utviklingsprosessene (Postholm & Moen, 2018, s. 35). De to tidligere aksjonene pekte på at det ville være hensiktsmessig å utforske kollegaveiledning videre i aksjon 3, og at begrepet livslang læring måtte konkretiseres i en fagskolekontekst. Funnet antyder at aksjonslæring kan fungere som utviklingsstrategi for livslang læring i fagskolen både på individ- og organisasjonsnivå, noe jeg nå skal redegjøre for.

En komplett veiledningssløyfe består av et «veiledningsgrunnlag» i form av førveiledning, gjennomføring med observasjon og etterveiledning (Lauvås et al., 2017, s. 55). Som nytt element i veiledningssløyfen vies førveiledningen størst oppmerksomhet i presentasjon av funnet. Fagskolelærerne konkretiserte hva veilederen skulle fokusere på i et førveiledningsskjema. Sammen med undervisningsplanene fungerte dette godt som utgangspunkt for refleksjon og oppdagelser:

Begrepet [livslang læring] var nytt for meg for det første. Så jeg fikk en litt sånn åpenbaring. Jeg har ikke reflektert så mye over det tidligere. Ikke før vi hadde førveiledning, eller forberedelser til førveiledning (IP3)

Selv om vi i prosjektgruppemøtene hadde etablert en felles forståelse av livslang læring som en helhet bestående av nøkkelferdigheter, var det først i førveiledningen at vedkommende «fikk en åpenbaring» om hvordan disse konkret kunne implementeres i undervisningssekvensen. Førveiledningen, og forberedelsene til denne, skapte et rom for refleksjon. Tveiten viser til Nortvedt og Grimen (2004) når hun sier at refleksjon betyr «å gjenspeile og å

betrakte, det betyr å tenke i begreper, kunne analysere og sammenstille påstander og resonnementer eller tenke over og kritisk analysere det vi gjør» (Tveiten, 2019, s. 31). Når intervjupersonen her viser til en «åpenbaring», kan det fortolkes som at hen har tenkt *i begrepet* livslang læring, og kritisk reflektert over og analysert sine undervisningsplaner i lys av dette. Dermed kunne førveiledningen hjelpe vedkommende til å tenke kritisk over begrepet. «Åpenbaringen» kan slik fortolkes som en plutselig akkomodativ prosess, hvor fagskolelæreren med ett forstod hvordan livslang læring hang sammen med eget undervisningsopplegg fordi de nødvendige forutsetningene var til stede (Illeris, 2012, s. 62). Intervjupersonen hadde «ikke reflektert så mye over det [livslang læring] tidligere». Dermed kan jeg anta at førveiledningen og forberedelsene har vært nødvendige forutsetninger for at intervjupersonen kontekstualiserte begrepet ut ifra sitt unike ståsted og fagfelt. Slik kan man si at refleksjonsrommet som ble skapt gjennom forberedelser og kritisk tenkning (hvor læreren reflekterte alene) til førveiledning og i førveiledningen (hvor læreren reflekterte sammen med veileder) gjorde det mulig for vedkommende å justere undervisningsopplegget ut ifra den «åpenbaringen» hen fikk. Når fagskolelæreren forstår hvordan nøkkelferdigheter kan knyttes til egen undervisningspraksis og fagfelt, kan undervisningsopplegget konkretiseres basert på dette. Dermed kan livslang læring i større grad reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis på grunnlag av førveiledning, noe også følgende sitat illustrerer:

Jeg la jo til disse videoene som vi diskuterte i førveiledningen, og det fungerte veldig bra [...] Det passet egentlig veldig fint, i stedet for at jeg bare stod og forklarte det for og imot, så kunne personene [studentene] bli involvert sjøl. Jeg fokuserte jo på det med kritisk tenkning og resonnering, der det moralske og lovmessige kommer litt i clinch, det gjør jo at en, det å kunne tenke kritisk er et krav. Og studenten nå har en gitt situasjon som ikke nødvendigvis har et direkte svar (IP5)

Her viser intervjupersonen til en spesifikk dialog rundt undervisningsopplegget i førveiledningen som handlet om hvordan vedkommende kunne stimulere studentene til kritisk tenkning og refleksjon (i sitatet bruker fagskolelæreren ordet «resonnering», men jeg har i intervjunotatene merket meg det som «refleksjon») over faglige problemstillinger. Veileder hadde konkrete forslag til didaktiske verktøy som kunne aktivisere studentene i dette læringsarbeidet. Læreren valgte å benytte disse, og opplevde at det «fungerte veldig bra». Studentene ble «involvert sjøl», altså aktivisert i egen læring, i stedet for at «jeg bare stod og forklarte det for og imot». Førveiledning ga vedkommende en erfaring med å diskutere og planlegge en framtidig aktivitet (Postholm & Moen, 2018), og fikk således direkte pedagogiske og

didaktiske konsekvenser for både planlegging og gjennomføring av undervisningsøkta som skulle observeres. Sitatet viser også at fagskolelærerens refleksjon har fortsatt etter at økta var over, og tyder på at hen har oppdaget og identifisert gode didaktiske verktøy som alternativer til å undervise og at studentene ble undervist (Lillejord, 2003). Førveiledningen kan dermed gi fagskolelærerne mulighet til å reflektere over praksis, hvordan undervisningen planlegges, hvordan den skal gjennomføres, og hvorfor.

Førveiledningen ble en refleksjon rundt det [planlagte undervisningsopplegget]. Det som er så godt er jo bare ... det å få et nytt blikk på det man selv har skrevet og tenkt. Å få tenkt ut «hva er det jeg faktisk vil med dette her?», og «hvordan»? Det var veldig godt. Og så, det er jo også veldig sårbart egentlig, bare plutselig få deres blikk på det, jeg blir mer var på sånne ting, da (IP1)

Intervjupersonen sier at førveiledningen bidro til at hen reflekterte rundt hva som egentlig var målet for den planlagte undervisningsøkta, og opplevde det som «godt» å få et «nytt blikk» på dette. I førveiledningen stilte veileder spørsmål til fagskolelæreren om undervisningsopplegget, og Lillejord (2003, s. 212) peker at egne perspektiver klarer når vi må forklare andre hva vi mener og hvorfor. Språket åpner for perspektivtaking, og ved å «ta» og forstå andres perspektiv kan vi rekonstruere egne perspektiv (Vaage, 2001, s. 135), slik jeg forstår at intervjupersonen her viser til. I det å kunne rekonstruere våre egne perspektiver i møte med andre, ligger det et potensiale for kreativitet i handling og kreativ problemløsning (Lillejord, 2003, s. 212; Vaage, 2001, s. 135). Når intervjupersonen sammenstiller eget og veileders perspektiv på det planlagte undervisningsopplegget, kan det øke vedkommendes refleksive evne i arbeidet med å videreutvikle egen undervisningspraksis. Muligheten for å praktisere refleksivitet åpnes gjennom interpersonelle, kommunikative prosesser når vi benytter andre som sparringspartnere (Illeris, 2012, s. 99; Vaage, 2001). Intervjupersonen stilte seg refleksive spørsmål som: «hva er det jeg faktisk vil med dette her, og hvordan»? Som en konsekvens kan man tenke seg at læreren går inn i en prosess hvor hen kritisk tenker over *hva* opplæringens formål er og *hvordan* hen kan tilrettelegge for læring som er knyttet til nøkkelferdigheter. Selv om intervjupersonen opplevde det som konstruktivt å stille seg selv kritiske spørsmål om egen undervisning, kan det også slå andre veien når det stilles spørsmål som går direkte på selvet: «hva er det *jeg* vil med det her, og hvordan». Veileder må være oppmerksom på dette for å kunne tilby nødvendig støtte, noe jeg kommer tilbake til avslutningsvis i dette funnet.

Opplevelsen av å veiledes kan være lærerikt også på andre plan enn akkurat hva som er gjeldende for den aktuelle økta. Det er en sentral oppgave for voksenundervisere å inspirere sine studenter til kritisk refleksjon og tenkning, og av denne grunn må de selv må beherske og praktisere en slik tilnærming (Brookfield, 2000, referert i Illeris, 2012, s. 89). Muligheten lærerne har til å engasjeres i læringsaktiviteter som gjenspeiler læringsformer de selv benytter i undervisningen er en aktiv form for læring som ofte brukes i lærerutvikling (Darling-Hammond et al., 2017, s. 8). Førveiledning som fremmer kritisk tenkning og refleksjon hos fagskolelæreren blir en øvelse i å beherske det, slik at vedkommende selv praktiserer det i profesjonsutøvelsen. Det kan også skje en bestemt type transformativ læring som karakteriseres gjennom selvoppfatning og selvrelasjonering - det vil si at individet forholder seg til seg selv (Illeris, 2012, s. 99) og skaper en ny fortolkningsramme på grunnlag av kritisk refleksjon. For at det skal være mulig å dekonstruere og rekonstruere faglige oppfatninger må fagskolelæreren oppleve tilstrekkelig trygghet i situasjonen til å tørre å slippe det allerede kjente og etablerte (Illeris, 2012, s. 65; Jamissen, 2011). «Kunnskap er eit sårbart prosjekt, særleg når vi har investert mykje identitet i det», sier Båtnes (2015, s. 173). Intervjupersonens utsagn om at «det er jo også veldig sårbart å få plutselig få deres blikk på det» illustrerer nettopp dette: Det kan oppleves utrygt å bli veiledet fordi det ligger et element av vurdering der. Læringsforhold er som nevnt basert på tillit (C. Wadel, 2002, s. 16), og derfor er tillit og trygghet helt grunnleggende premisser i relasjonen mellom veileder og den som veiledes (Tveiten, 2019, s. 87). Dette hadde jeg etter beste evne forsøkt å legge til rette for, slik jeg har beskrevet i metodekapittelet.

Sårbarhet er vanskelig å unngå, og kanskje skal det heller ikke være et mål? For fagskolelærerne kan det være god læring i å veiledes, fordi veiledning av studenter er en viktig del av fagskolelærernes lærerprofesjonsutøvelse. Det gir en unik mulighet til å ta studentens perspektiv og til å bli bevisst på hvordan man kan skape en «engasjert intersubjektivitet» (Båtnes, 2015, s. 172). Vi blir engasjerte når vi involveres som subjekt og medspiller i vår egen erfaringsprosess og når vi lykkes med å involvere «den andre» og ta dennes perspektiv. Som en forlengelse av å være sårbar, sier intervjupersonen at hen «blir mer var på sårne ting, da». Å bli «var» kan tolkes både positivt og negativt. Positivt i den forstand at vedkommende blir mer oppmerksom på hvordan hen planlegger en undervisningsøkt og hvilke didaktiske verktøy hen har tilgjengelig. I negativ forstand kan læreren føle seg devaluert og oppleve at det planlagte undervisningsopplegget ikke er bra nok. Dette kan skje hvis veileder ikke lykkes med den delikate balansegangen som konstruktiv kritikk er, og den «flyter ut og rører ved

identitetsmessige sider hos den som veiledes» (Båtnes, 2015, s. 165). Det er ytterst viktig at veileder er innforstått med dette og møter fagskolelæreren med ydmykhet og respekt. Samtidig kan veileder som «kritisk venn» bidra til at undervisningsplanene spisses i ønsket retning:

[...] jeg fikk på en måte litt mer kritisk observering av opplegget mitt for timen. Og jeg merket at det skjerpet meg litt ekstra, selvfølgelig. For du vil jo prestere bra når det først skal testes litt i et opplegg. Så det er jo, bedre forberedt enn det normalt ville være [...] Vi gikk grundig gjennom [undervisnings]planen, og det skjemaet du viste og delte var jo på en måte veldig nyttig i forhold til det pedagogiske opplegget. Det tar mer tid, men du får jo på en måte ryddet i ditt eget opplegg [...] Så det gjør jo at jeg blir mer bevisst på hva jeg tenker (IP2)

Et formål med førveiledningen var å undersøke om denne kunne stimulere fagskolelærerne til å ta et metaperspektiv på egen undervisningspraksis, og tenke over egen tenkning rundt hva de ønsket å oppnå med undervisningsøkta. I dette sitatet sier intervjupersonen at «jeg blir mer bevisst på hva jeg tenker» og mer «skjerpet». Selv om hen også presiserer at førveiledningen gjorde undervisningsplanleggingen mer tidkrevende, var forberedelsene nyttige «i forhold til det pedagogiske opplegget». Jeg fortolker intervjupersonen dithen at vedkommende opplevde en større bevissthet rundt det å integrere nøkkelferdigheter i den fagspesifikke opplæringen gjennom førveiledning og forberedelser («det skjemaet du viste og delte»). Hen planla undervisningsøkta bedre enn normalt. Dette kan handle om at førveiledningen trigget en kunnskapsglede, hvor drivkreftene for å søke kunnskap artet seg som nysgjerrighet eller skjerpet oppmerksomhet (Båtnes, 2015, s. 48) og at vedkommende opplevde en balanse mellom utfordring og egen «dugelighet». Det kan også handle om at intervjupersonen ville framstå «best mulig» fordi økta skulle observeres. Jeg merker meg at intervjupersonen refererer til førveiledningen som et ledd i å «testes», noe som ikke var formålet. Det kan være rein semantikk, men kan også indikere at førveiledningen opplevdes som en vurdering av om vedkommende hadde gjort en «god» eller «dårlig» jobb med forberedelsene, uten at det var hensikten.

Jeg vil nå bevege meg videre til den delen av aksjonslæringsløyfa som handler om etterveiledning. Gjennom de tidligere aksjonene avdekket jeg et behov for tilbakemeldinger på undervisning. Det kan bidra til refleksjon over og i handling og utvikle fagskolelærerne som reflekterte praktikere, i tråd med Schön. Fagskolelærerne er yrkesutøvere som er «trent» i andre fagfelt enn i lærerrollen; deres praksis og kunnskapsutøvelse er dobbelt situert. Uten

tilbakemeldinger på lærerprofesjonsutøvelsen har de lite å navigere etter når de gjennomfører sine undervisningsopplegg, slik følgende sitat illustrerer:

[...] det er alltid fint å få, altså, hvis jeg sitter i min egen silo som vi ofte gjør. Jeg har et klasserom hvor det sjeldent er noen andre enn meg og studentene, så er det vanskelig å få noen særlig bekreftelse eller avkreftelse på det opplegget jeg kjører. Men jeg har følt mestring, og det har jo vært det som har guidet den følelsen jeg har som min lærerrolle. Men det gir jo en veldig boost å få tilbakemelding på at man er på er på rett vei da. Så det er jo veldig positivt (IP1)

Intervjupersonen opplever mestring i fagskolelærrollen, men har samtidig et behov for «en bekreftelse på det opplegget jeg kjører», i dette tilfellet undervisningen. Når vi lykkes med kyndige grep i viktige gjøremål og erfarer god respons, er dette en bekreftelse på at vi mestrer en oppgave (Båtnes, 2015, s. 37). Veiledningen tilsikter å styrke mestringskompetansen, og hos yrkesutøvere oppstår ofte behovet for veiledning hos yrkesutøverne selv (Tveiten, 2019, s. 87, s. 94). Tilbakemelding er et viktig verktøy i lærerutvikling (Darling-Hammond et al., 2017, s. 14), og lærere forventer å få tilbakemelding på den jobben de gjør (OECD, 2018b). Å få bekreftelse på at man lykkes i fagskolelærrollen og får til å koble fagets arbeidslivsrelevans og egen yrkeserfaring til undervisningen kan gi en god motivasjon for å delta i utviklingsarbeid som denne aksjonen legger til rette for. En deltager som ønsket å integrere nøkkelferdighetene «kommunikasjon» og «samarbeid» undervisningsøkta, sier følgende:

Jeg ser at det å presentere noe på en oversiktlig måte, med trygghet, er viktig i arbeidslivet. Hvis du skal inn i et prosjekt, eller du skal presentere noe nytt for ledelsen, eller at du ønsker kurs og så videre, så er det viktig å kunne kommunisere det for noen [...] så de fikk hele dagen før observasjonen til å jobbe med presentasjonen i grupper. Det omfavnet ganske mange av de punktene egentlig. Research og problemløsning, kommunikasjon og refleksjon. Jeg fikk mye god tilbakemelding på opplegget mitt og rollen som lærer, som var veldig positivt (IP4)

Intervjupersonen viser til hvordan hen opplevde at det fungerte å integrere kommunikasjon og samarbeid i undervisningsopplegget. Hen baserer behovet for disse nøkkelferdighetene på egen, konkrete erfaring fra arbeidslivet, og forteller hvordan hen brukte «ganske mange av de punktene [«smørbrøddlista»], egentlig» i undervisningsplanleggingen. Jeg fortolker utsagnet slik at refleksjon over handling (gjennomført undervisning) i etterveiledningen hjalp læreren til å se hvordan det å benytte didaktiske verktøy som aktiviserte problemløsning, refleksjon og kommunikasjon kunne fungere som verktøy i å transformere erfaringsbasert kunnskap fra arbeidslivet til en læringssituasjon for studentene. Når det skjer en kobling av lærerkompetanse, yrkeskompetanse og relasjonell kompetanse, påvirker det kvaliteten på

studentenes læring (Aspøy et al., 2017; Grollman, 2008; B. Lucas, 2014), og læringsaktiviteter som kollegaveiledning kan bidra til at en slik kobling skjer. Voksne har et rikt erfaringsgrunnlag de relaterer nye erfaringer til når de går inn i en læringsaktivitet. Når ny læring sees i sammenheng med og relateres til fagskolelærerens tidligere erfaringer, vil det vedkommende lærer kunne gi mer mening, slik Knowles (2017) påpeker, og slik intervjupersonen her viser til. Videre sier intervjupersonen at hen «fikk mye god tilbakemelding på opplegget mitt og rollen som lærer, som var veldig positivt». Det kan tyde på at hen opplevde å være kyndig og fikk bekreftet kunnskapen sin, noe som er viktig for kunnskapsutøveren, slik Båtnes (2015) viser. Mestringsfølelsen kan altså styrkes i aksjonslæringsprosjekter med kollegaveiledning som metodisk verktøy:

[...] som lærer så har en ikke så veldig mye feedback. Og på grunn av den strukturen som eksisterer i forhold til ledelse og andre og hele opplegget, så er det ofte bare, når en får feedback så er den ofte negativ. Og da blir det en sånn der "intet nytt er godt nytt" kultur på en måte. Og da er det jo litt sånn - "ja, men hva gjør jeg bra og hva gjør jeg dårlig? Hva kan jeg egentlig?". Altså med mindre det er totalt krise, så vet du ikke om det er positivt eller negativt. Og derfor tenker jeg at sånne typer prosjekter er, det er bra. Fordi en jobber med de skills'ene, holdt jeg på å si, som kreves for å kunne, ja, videreutvikle seg som lærer da (IP5)

Sitatet illustrerer igjen et behov for tilbakemelding på lærerprofesjonsutøvelsen, men viser også til en usikkerhet i rollen. Hvordan vet man om man er en «god» lærer, og hva betyr det egentlig? Mange studier har forsøkt å beskrive hva som skiller gode fra dårlige lærere, og evnen til å stå støtt i det doble praksisfeltet (Aspøy et al., 2017, s. 28; Grollman, 2008) er av betydning for fagskolelæreren. Intervjupersonen uttrykker et eksplisitt ønske om å «videreutvikle seg som lærer», og referer til aksjonslæring («sånne typer prosjekter») som et verktøy i å få det til. Jeg tolker vedkommende dithen at etterveiledningen kan hjelpe vedkommende til å stå litt støtere i sitt doble praksisfelt, fordi det styrker «de skillsene som kreves for å videreutvikle seg som lærer». Usikkerheten intervjupersonen gir uttrykk for kan tolkes som et resultat av mangel på formell lærerutdanning, men også utdannede lærere vil kunne kjenne seg igjen i de refleksjonene intervjupersonen her gjør, fordi: «[...] teaching is anything but certain, and teachers must learn to live with chronic uncertainty as an essential component of their professional practise» (Labaree, 2004, s. 53). Men det å bli klar over at denne usikkerheten er en del av læreryrket og få et mer reflektert forhold til egen kunnskap kan kanskje bidra til en større trygghet i lærerrollen? Aksjonslæring kan bidra til at lærerne får rom til å sette ord på og beskrive hvorfor de opplever at aktuelle undervisningssekvenser er gode eller ikke (Postholm & Moen, 2018, s. 87). Dialogen er det viktigste verktøyet i veiledning (Tveiten, 2019, s. 112) og selv om aksjonslæring ikke er synonymt med veiledning, er

uansett *dialog* og *samhandling* nøkkelord. Den som veileder og den som veiledes er åpne for hverandres synspunkter i gjensidig samhandling (C. Wadel, 2004, s. 74). Dialog er sentralt i mesterlæringens vei fra nybegynner til ekspert, sier Eikeland (2000, s. 11), som i denne sammenheng handler om hvordan fagskolelærere uten pedagogisk utdanning kan bli «eksperter» på læring. Man kan spørre seg om det i det hele tatt er mulig. Men man kan også snu på det og spørre om pedagogisk skoleing gjør at man kan bli ekspert. Ikke nødvendigvis, og Båtnes (2015, s. 19) påpeker at investeringer i pedagogisk kvalitet ikke er noen garanti for kunnskapskvalitet. Så hvordan blir man en kyndig fagskolelærer? Empirien i mitt forskningsprosjekt indikerer at fagskolelærernes tause kunnskap kan mobiliseres gjennom at den artikuleres. Eikeland beskriver dialogen som sentral fordi den tar utgangspunkt i samtalepartnernes konkrete erfaringer og oppfatninger, og han viser til samtalens forløsende potensiale: Gjennom dialog kan innsikten, eller den tause dimensjonen av kunnskap fagskolelæreren er «svanger med» forløses gjennom at den settes ord på (Eikeland, 2000, s. 11). Dialog kan avdekke og synliggjøre relevant erfaringskunnskap som ikke direkte er relatert til yrkesutøvelsen, men til egne opplevelser som elev/student:

Jeg hadde alltid lekt med ideen om å bli lærer, fordi allerede på skolen merket jeg hvem som var de gode lærerne og hvem som var de dårlige lærerne – og hvorfor de gode var gode og omvendt (IP5)

Intervjupersonens erfaringer fra egen utdanning har formet vedkommende, og har satt spor som personen har med seg inn i sitt virke som lærer. I et perspektiv om livslang læring kan dette gi et godt grunnlag for veiledning som legger til rette for at læreren starter en bearbeidingsprosess tidligere erfaringer (Tveiten, 2019, s. 27). Læring kan løftes ut av konkrete situasjoner ved hjelp av språket (Vaage, 2001, s. 135), og hvis læreren får satt ord på sine tanker om hva som er en «god» og en «dårlig» lærer og relaterer det til sin egen yrkesutøvelse som lærer, kan det tenkes å styrke lærerens mestringskompetanse. For hvordan unngå å bli en av de «dårlige lærerne», slik intervjupersonen viser til, uten tilgang til et praksisfellesskap hvor lærerprofesjonsutøvelsen diskuteres? Dialog alene er riktignok ikke et tilstrekkelig utgangspunkt for gode refleksjoner, men i etterveiledningen kan veileder bistå med å lukke gapet mellom der læreren er og vil være i lærerprofesjonsutøvelsen (Helseth et al., 2019, s. 39). For å lukke gapet mellom å være en «god» og en «dårlig» lærer, slik intervjupersonen viser til, må veiledningsrelasjonen preges av velvilje og åpenhet. Den som veiledes må tørre å gjøre seg sårbar og vise både sine sterke og svake sider, for så å kunne konstruktivt handle basert på refleksjoner og erfaringer som gjøres i veiledningen (Tveiten, 2019, s. 86).

Veiledende fellesskap kan slik ha stor betydning for hvordan læreren opplever mestring gjennom å lære av egne erfaringer i praksis (Lauvås et al., 2017).

Erfaringsbasert læring er en spennings-og konfliktfylt prosess (Kolb, 2017, s. 290). Som jeg viste i teorikapitlet, peker Kolb på at ny erkjennelse oppnås gjennom konfrontasjon mellom fire former for erfaringsbasert læring, hvor den lærende trenger evne til konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjøring og aktiv eksperimentering (Kolb, 2017, s. 290). Hvis fagskolelærerne skal våge å eksperimentere aktivt med nye læringsopplegg på grunnlag av refleksjon over erfaringer og nyutviklet kunnskap, eller ny erkjennelse, må vedkommende kjenne en grunnleggende trygghet i at det også er greit å trå feil. Refleksjon over det som eventuelt ikke fungerte etter hensikten vil kunne føre til nye erfaringsbaserte læringsprosesser, slik Kolb viser i sin erfaringslæringsmodell. Læring handler blant annet om meningskonstruksjon, og etter tre aksjoner med kollegaveiledning, er min oppfatning at det er viktig å reflektere over, dele og konstruere mening basert på erfaringer som oppleves som nederlag, så vel som oppturene. Veilederen kan bidra til å forløse læringssituasjoner – også basert på dårlige erfaringer, hvor dialektikken mellom det aktive og reflekterende handler om transformasjon (Kolb, 2017, s. 296). Når fagskolelæreren revurderer de antagelser overbevisningen baseres på, kan hen handle på grunnlag av nye innsikter som kommer fra et omdannet meningsperspektiv og skape nye referanserammer (Mezirow, 2017). Dette innebærer kritisk tenkning om egen praksis, omorganisering og justering av forståelser, oppfatninger, verdier og det hen «vet», men slik kan også «dårlige» erfaringer blir til god profesjonslæring. Transformativ læringsprosesser hos læreren kan således bidra til profesjonsutvikling, og i et metaperspektiv er det også slike prosesser vi ønsker å bidra til å skape for studentene.

Fagskolelærerne skal formidle sin fag-og-yrkeskunnskap på en måte som motiverer og inspirerer studentene til læring og som forbereder studentene på arbeidslivet. Lærernes doble praksisfelt kan muliggjøre og begrense; fagskolelæreren kan stå i spagaten mellom yrkesutøvelsen og lærerprofesjonsutøvelsen eller kjøre parhest. I yrkesutøvelsen har de utdanning og formell kompetanse, i den pedagogiske og didaktiske utøvelsen som fagskolelærer har de ikke formell utdanning. En fagskolelærer kan være en trygg og kompetent yrkesutøver uten å vite hvordan denne yrkeskunnskapen kan omformes til læring for studentene. Nøkkeleferdigheter som problemløsning, kommunikasjon og samarbeid er relatert til *hvordan* en fagskolelærer arbeider og utøver den «tekniske» fagkunnskapen. Dermed er dette vesentlig i

livslang læring, og vi må se på hva slags forutsetninger fagskolelærerne har for å gjøre denne koblingen. Det følgende sitatet illustrerer arbeidslivsrelevante problemstillinger studentene vil møte i arbeidslivet, men som læreren ikke nødvendigvis kobler på undervisningssekvensene:

De møter et krevende arbeidsliv. De møter et liv der de må være i kontakt med kunder. De må ofte være i kontakt med mennesker som gjerne er i en oppskjørtet sinnstilstand. Fordi de skal løse andre menneskers sine problemer. Eller de skal holde systemer i gang, som gjør at mennesker som ofte er i en problemstilling de er jo ofte litt mer irriterte enn andre mennesker. Det er en ting som de må håndtere. Samtidig må de håndtere mennesker som kanskje ikke nødvendigvis har like stor teknisk forståelse som de. Og som de er nødt til å kommunisere med, og forstå deres problem, samtidig som de må oversette deres problem til en teknisk løsning. De møter jo og et fagfelt som hele tiden er i utvikling, så det er jo og en ting (IP5)

Sitatet rommer operasjonalisering av en rekke nøkkelferdigheter, og igjen viser fagskolelæreren til egne erfaringer fra arbeidslivet. Denne tause dimensjonen kan gå tapt når undervisningsoppleggene baserer seg på undervisningsformer hvor den praktisk-tekniske yrkes-og fagkunnskapen sitter i førersetet. Når fagskolestudentene lærer en aktuell programvare eller måte å løse et teknisk problem på, vil det være en reell sjanse for at dette har endret seg i arbeidslivet fra de startet til de er ferdige med fagskoleutdanningen. Fagskolestudenter må lære å lære fordi de hele tiden vil måtte lære seg å løse nye problemer i arbeidslivet. Som Kolb (2017, s. 287) påpeker: «Læring kan best forstås som en prosess, og ikke ut fra dens resultater». Altså er *læringsprosessen(e)* vesentlig i et perspektiv om livslang læring, hvor målet må være å lære hvordan man lærer best. Sitatet over kan fortolkes som at fagskolelærernes erfaringer fra yrkeslivet i stor grad handler om operasjonalisering av nøkkelferdigheter, men at det ikke er trening i disse som vektlegges i læringssituasjonene i fagskoleopplæringen. Noe av det viktigste en lærer gjør er å tilpasse undervisningen til det som skjer i en læringssituasjon. Disse vurderingene må gjøres av læreren hele tiden, i nye, unike og konkrete situasjoner (Biesta, 2015b, s. 79). Slike komplekse beslutninger handler både om hvilket læringsutbytte som skal oppnås, men også hva slags potensiale som ligger i selve læringsprosessen (Biesta, 2015b; Kolb, 2017; Schön, 2016). Dette må speile arbeidslivet fagskolestudenter vil møte, for som intervjupersonen sier: «studentene møter et fagfelt som hele tiden er i utvikling».

Studiens andre funn svarer på forskningsspørsmålet: Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis? Veiledning og observasjon er benyttet som metodiske verktøy som kan bidra til lærerutvikling: Aksjonslæringen skapte et praksisfellesskap som fokuserte på å lære å bli fagskolelærer i praksisutøvelsen. Det krever

kompetanse å flytte ferdigheter og kunnskap fra en kontekst til en annen, og veiledningssløyfa kan hjelpe lærerne til å reflektere og kritisk tenke over hvordan erfaringer fra egen yrkes-og utdanningsbakgrunn kan benyttes i lærerprofesjonsutøvelsen. Dette kan sies å være livslang læring for lærerne i form av uformell, men systematisk kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Aksjonslæring «handler om å forstå det man erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet» (Tiller, 2006, s. 54). «Det som befinner seg i dypet» speiler slik jeg ser det Schöns beskrivelse av praksisfeltets sump, hvor praktikerer gjør oppdagelser som – hvis de bringes fram i bevisstheten gjennom refleksjon - kan gi meningsfylt læring. Aksjonslæring kan legge til rette for systematiske læringsprosesser med dette som formål og således bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis.

Funnet gir grunn til å anta at praktisk yrkeskunnskap og trening i nøkkelferdigheter bør gripe inn i hverandre, og bekrefter således min antagelse basert på aksjon 2 som jeg viste til i oppgavens kapittel 3. Hvis man ser nøkkelferdigheter som en del av transkontekstuell kompetanse, er det kompetanse fagskoleutdannede trenger i møte med et komplekst arbeidsliv som endres raskt. Yrkespedagogiske tilnærminger som er *learner-centered* og arbeidslivsrettet er positive for studentenes motivasjon til å lære å lære (Cedefop, 2015, s. 25-26), og funnet impliserer at lærings situasjonene legges til rette for at studentene trenes i nøkkelferdigheter med en mer *learner-centered* tilnærming når fagskolelærerne knytter disse til den praktiske opplæringen. Aksjonslæring kan bidra til refleksjon i og over praksis, og at fagskolelærerne møter egne studenter som lærende. I et metaperspektiv kan læreren som livslang lærende være veiviser for studentene inn i et samfunns-og-arbeidsliv hvor livslang læring er et faktum. Samtidig er det grunn til å se på fagskolelærernes pedagogiske kompetanse for å få til dette, noe jeg belyser i det kommende.

6.3 Funn 3: Pedagogiske kompetansebehov

Fagskolelærerne trenger pedagogisk og didaktisk kompetanse for å transformere egen fag/yrkeskunnskap til studentene gjennom «gode» læringsopplegg

I det kommende svarer jeg på studiens andre forskningsspørsmål: Hva slags kompetanse trenger fagskolelærerne for at de skal kunne gi studentene den kompetansen de trenger?

Norsk organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2020, s. 10) forventer at «all kompetanse i fagmiljøet er på høyden og oppdatert», men presiserer det bare som «oppdatert yrkes-

erfaring». Riktignok viser NOKUT til at fagmiljøet som *helhet* må ha kompetanse til å fremme voksnes læring, men i det virkelige liv er det i den *enkelte lærers* «klasserom» at læringssituasjoner tilrettelegges for studenter. Det problematiske i at kravet til pedagogisk utdanning ikke gjelder enkeltlærere har jeg for øvrig belyst i oppgavens andre kapittel. Dette funnet peker på at fagskolelærerne savner et pedagogisk begrepsapparat og en bedre forståelse for hvilke didaktiske verktøy de kan benytte når de skal bruke sin egen arbeidslivserfaring og yrkeskunnskap til å skape læring for sine studenter.

Utenom det prosjektet her så syns jeg ikke det er så godt opplegg for å lære å være lærer. Sånn at, ja, det burde vært kurs som pedagogikk, "hva er det for noe?" bare sånn rent, helt grunnleggende da. Og vi som kommer ifra bransjen har jo hørt om pedagogikk, men vi vet ikke nødvendigvis hva man legger i det. Sånn at det å kanskje å legge opp til litt kurs i forbindelse med onboarding når man allikevel er ny og må lære seg alt mulig annet rart. Og det blir budsjettert at man bruker mer tid på sånne ting. Og å få inn drypp i løpet av året og oppfølging (IP2)

Intervjupersonen påpeker at yrkesutøvere som kommer inn i fagskolelærerrollen «har hørt om pedagogikk, men vet ikke nødvendigvis hva man legger i det». I denne sammenheng betyr det at læreren ikke har formell kompetanse i å fremme voksnes læring. Det innebærer at læreren ikke knytter relevant teori og forskning om læring og undervisning til den praktiske yrkesutøvelsen som lærer, noe som – slik jeg ser det – betyr at læreren kan oppleve å være mer utrygg i lærerprofesjonsutøvelsen enn nødvendig. Utvikling av pedagogisk kompetanse kan skje formelt og uformelt. Å «å få inn drypp i løpet av året, og oppfølging», for å bruke intervjupersonens ord, kan skje uformelt gjennom kontinuerlig praksisutvikling som kollega-veiledning. Chism (2007, s. 7) er kontant at når hun sier at: «Peer review of teaching is a professional responsibility that is vital to teaching excellence». Selv om kollegaveiledning åpenbart ikke er synonymt med *teaching excellence*, kan det være en måte å skape forståelse for hvordan læring kan tilrettelegges for i ulike kontekster. Intervjupersonen sier at «utenom det prosjektet her så syns jeg ikke det er så godt opplegg for å lære å være lærer», noe som kan tyde på at vedkommende har opplevd å utvikle sin pedagogiske og didaktiske forståelse i aksjonen. Mangel på formell lærerkompetanse betyr ikke at deltagerne *ikke* tilrettelegger for god læring, men at de ikke forankrer det i en pedagogisk læringsmodell og ikke er bevisste på hvorfor noe fungerer eller eventuelt ikke fungerer i en aktuell læringssituasjon. Dette svarer med britisk forskning, som viser at bruk av læringsmodeller basert på teorier om undervisning og læring for å oppnå spesifikke læringsutbytter ikke er etablert i fag-og yrkesopplæringen (Faraday et al., 2011).

Det er vesentlig at læreren har kompetanse til å ta ulike didaktiske valg basert på hva slags læringsprosesser som vil gjøre at studentene oppnår et læringsutbytte, men samtidig kan det som nevnt ikke settes et likhetstegn mellom lærerutdanning og det å være en god fagskolelærer (Biesta, 2015a). Biesta påpeker at det å *være* kompetent lærer er en bedre formulering enn det å *ha* kompetanser, og at selv om kompetanser kan være en nødvendig forutsetning for god undervisning, er det ikke tilstrekkelig: «Good teaching requires judgement about what an educationally desirable course of action is in *this* concrete situation with *these* concrete students at *this* particular stage in their trajectory» (Biesta, 2015a, s. 5). Det er altså nødvendig å kunne vurdere hva som gir god læring i en konkret situasjon, og funnet leder meg til en oppfatning av at formell pedagogisk utdanning *i tillegg til* kontinuerlig lærerutvikling i praksis er nødvendig for å tilrettelegge for god læring. Når fagskolelærerne i denne undersøkelsen ønsker innsikt i og forståelse for hvordan pedagogikk og didaktikk kan komme til nytte i lærerprofesjonsutøvelsen, kan det tyde på at de savner et grunnlag for å gjøre nettopp den type vurderinger Biesta viser til. Samtidig gjør fagskolelærerne didaktiske valg hele tiden som er basert i egne oppfatninger om hva som skal til for at studentene lærer, slik det følgende sitatet viser:

Jeg er litt sånn at jeg mener at "studentene lærer mer av å gjøre feil enn å gjøre ting riktig" hvis det gir en mening? Fordi når de da lærer fra sine feil så forstår de det som er riktig mer, altså essensen av det som er riktig mer enn hvis de bare gjør det som er riktig og så "ja, ok, greit". Så jeg pleier å planlegge de praktiske sesjonene på en sånn måte at jeg vet at med de instruksjonene jeg gir, så kommer studentene til å møte på minst en eller to feil som de da må tenke over. Og å prøve å feilsøke, og gjerne spørre etter hjelp, og å prøve å guide de gjennom den prosessen da. Fordi jeg mener det er en bedre måte å lære på, enn å bare få det riktige svaret. Det er derfor jeg sier at studentengasjementet er bedre, fordi hvis jeg leverer en forelesing så forteller jeg de hva de skal gjøre og hvordan ting faktisk fungerer. Men når de møter på feil og får problemer, og er nødt til å gjøre ting, så lærer de faktisk noe, tenker jeg (IP5)

Her viser intervjupersonen til et helt klart didaktisk valg i undervisningssituasjonen – studentene skal lære å gjøre feil og lære å løse problemer «fordi det er en bedre måte å lære på». I et perspektiv om livslang læring er dette helt sentralt, fordi det kan aktivisere nøkkelferdigheter som problemløsning, kreativitet, nysgjerrighet og kritisk tenkning. Intervjupersonen sier at «når de er nødt til å gjøre ting, så lærer de faktisk noe». Men hva er dette «noe»? Hvis det er problemløsning læreren her ønsker at studentene skal trene på, så må noe av poenget være at denne nøkkelferdigheten kan overføres til nye kontekster. Samtidig må studentene forstå at problemløsning av et «virkelig» problem på arbeidsplassen kan arte seg svært ulikt fra problemløsning av et «konstruert» problem på skolen (Nägele & Stalder, 2017, s. 748); problemløsningen er kontekstuell og forankret i situasjonen. *Transfer*, eller overføring

av læring fra en utdanningskontekst til en arbeidslivskontekst er på mange måter det ultimate målet med fagskoleopplæringen, men det er allikevel lite diskutert blant fagskolelærere og i fag- og yrkesutdanningene for øvrig (Lucas et al., 2012, s. 101). *Transfer* kan skje på ulike måter, men det skjer ikke automatisk og av seg selv. Tvert imot er det høyst omdiskutert og svært komplekst. Nägele & Stalder (2017, s. 749) viser til at overføring av ferdigheter fra utdanning til arbeidsliv potensielt kan fasiliteres hvis lærings situasjonen i skolesituasjonen ligner virkelige situasjoner i arbeidslivet, og hvis individer og organisasjon har ressurser og vilje til å støtte en slik overføring. Jeg forstår fagskolelærerens pedagogiske utdanning som en nødvendig «ressurs» for å få til dette, hvor lærerens innsikt i egne pedagogiske og didaktiske valg vil ha stor betydning i å tilrettelegge for arbeidslivsnære lærings situasjoner. Da vil kanskje ikke å løse problemet i den aktuelle situasjonen være den primære målsetningen, snarere kan bevissthet rundt problemløsningsprosessen og erfaringene man der gjør seg være målet. Intervjupersonen sitert over viser altså til hva hen har tenkt i den aktuelle undervisningssituasjonen, men ikke om disse valgene er konkretisert for studentene slik at de faktisk vet hva de lærer gjennom problemløsning. Å bevisstgjøre studentene på hva som skjer i læringsprosesser hvor de må aktivt løse et problem i en undervisningssituasjon kan føre til økt forståelse for hva det vil innebære i «det virkelige liv» i arbeidslivet (Lucas et al., 2012, s. 104). Dette er en form for metalæring jeg tror har betydning for hvordan *transfer* av nøkkelferdigheter kan trenes på. Til syvende og sist er «den aller viktigste holdningen å skape i læringsprosesser ønsket om å fortsette å lære» (Vaage, 2001, s. 149). At lærerne tilrettelegger for læring som skaper ønske om og driv for videre læring hos studentene er helt avgjørende hvis «læring skal fungere som en selvkorrigerende og selvfornyende prosess» (Vaage, 2001, s. 149 i deres videre læring i utdanning og arbeidsliv, og livslange læringsprosesser for øvrig.

Lærernes kompetanse har en klar positiv effekt på studentenes læringsutbytte (Aspøy et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Grollman, 2008), og å undervise i fag- og yrkesrettet opplæring kan være enda mer utfordrende og kreve mer trening enn det å undervise i akademiske fag (Margo, Benton, Withers, Sodha & Tough, 2008, s. 6). Da må man spørre seg hva det betyr for studentenes læring at pedagogisk kompetanse ikke tillegges like stor vekt som yrkesfaglig kompetanse i fagskoleopplæringen. Det er nærliggende å sammenligne fagskolelærere med yrkesfaglærere for å finne en mulig forklaringsmodell i lavere, formaliserte krav til pedagogisk utdanning. Selv om dette er et krav for yrkesfaglærere, har også disse et lavere utdanningsnivå enn «vanlige» lærere. Hele 80% av yrkesfaglærere i Norge oppnår lærerkompetanse gjennom ettårig praktisk pedagogisk utdanning og bygger med det videre på

relevant yrkesfaglig utdanning eller profesjonsutdanning (Aspøy et al., 2017, s. 23). I studieforberedende utdanningsprogram har lærerne både høyere utdanning og flere har pedagogisk utdanning enn lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram (Ekren, Holgersen & Steffensen, 2017, s. 4). Og allmennlærerutdanningen i Norge er i dag femårig. Jeg mener at spriket mellom utdanningskrav til andre lærere og utdanningskrav til fag-og yrkeslærere er et stort paradoks. Grollman (2008) mener at dette har en klar sammenheng med at fag-og yrkesfaglærere har vært ansett som et lavstatusyrke i lavstatusutdanninger. Selv om fagskolelærerne er dyktige yrkesutøvere i sine fagfelt, blir det vanskelig for dem å gi pedagogiske og didaktiske begrunnelser for hva de mener er sentralt eller ikke i opplæringen uten lærerutdanning. Dette illustreres godt i følgende sitat:

OK, hva er de som skal til for at det blir vellykket? Og liksom, er det virkelig studenten selv som skal...det er ganske ofte at de selv faktisk ikke vet hva de burde lære. De har veldig sterke ideer om hva de skal lære, men det er ikke sikkert at det er det riktige. Så – hva er det som teller når man liksom skal si at dette er et godt undervisningsopplegg? [...] Og da tenker jeg at det er en sånn interessant ting for oss som faglærere at vi gjerne, vi er eksperter på faget vårt, men vi er juniorer som lærere. Og det er en viktig refleksjon å gjøre seg. Selv om jeg tror jeg har mye mer erfaring med å snakke foran et publikum, er det ikke samme sak (IP4)

Intervjupersonen påpeker at fagskolelærerne er «eksperter» i faget de underviser i, men at de ikke er eksperter som lærere, og spør retorisk: «hva er det som teller når man liksom skal si at dette er et godt undervisningsopplegg?» Det å snakke om faget og si hva studentene skal lære er ikke er det samme som læring for studentene. Intervjupersonen illustrerer noen vanskelige problemstillinger i møte med studentenes krav til læringsopplegget og hva de «burde lære». Biesta (2015, s. 83) sier at lærere ikke forventes å bare gi studentene hva de sier de vil ha, men «move them beyond what they already know they want. We want teachers to open up new vistas, new opportunities, and help [...] young people to interrogate whether what they say they want or desire is actually what they should desire». Det kan i denne sammenheng forstås som at lærerne må tenke kritisk for at studentene skal lære å tenke kritisk, lærerne må ha et reflektert forhold til hva læring er dersom studentene skal ha det, og at lærerne må være nysgjerrige dersom studentene skal lære å bli nysgjerrige. Intervjupersonen sier at studentene «har veldig sterke ideer om hva de skal lære, men det er ikke sikkert at det er det riktige». Kanskje forstår ikke en IT-student helt hvorfor det er viktig å trenes i refleksjon, kommunikasjon eller kritisk tenkning hvis det er koding hun er opptatt av, og det tekniske kompetansebehovet er primærgrunnen til at hun har valgt fagskoleutdanning. Men *læreren* må vite det, kunne begrunne hvorfor og ikke minst benytte undervisningsmetoder som reflekterer disse nøkkelferdighetene. Her er den didaktiske verktøykassa viktig. Studenter er mer opptatte

av hvordan læreren tilrettelegger for undervisnings- og læringssituasjoner, enn hva læreren sier (Biesta, 2015, s. 80). Dermed blir lærernes vurderinger av hva som er passende undervisningsopplegg i ulike situasjoner avgjørende for hva som gir god læring for studentene.

Funnet viser at fagskolelærerne i mitt empiriske materiale savner et pedagogisk begrepsapparat og ønsker å stå tryggere i valgene de gjør i det daglige som lærere. De kan vanskelig vite hva som er god undervisning, med andre ord at studentene lærer – og ikke bare blir undervist uten at profesjonsfaglig lærerkompetanse utvikles. Samtidig antyder funnet at manglende pedagogisk utdanning ikke betyr at fagskolelærerne *ikke* gjør gode pedagogiske og didaktiske valg i sin praksisutøvelse. Men lærerutdanning er en vesentlig faktor i å kunne anvende relevant teori og forskning i praksis (Cedefop, 2015, s. 72), og vesentlig for gjøre velbegrunnede profesjonsfaglige vurderinger i å planlegge, gjennomføre, vurdere og utvikle undervisning og læring (Hiim, 2017, s. 50). Jeg vil derfor argumentere for at det er et behov for styrke kravet om formell pedagogisk kompetanse for lærere i fagskoleutdanningene, og at dette må komme *i tillegg til* kontinuerlig pedagogisk og didaktisk kompetanseutvikling på arbeidsplassen, for eksempel gjennom aksjonslæring. Fagskolelærerne trenger både yrkeskompetanse og pedagogisk kompetanse for å gi studentene den kompetansen de trenger i et komplekst arbeidsliv.

6.4 Funn 4: Fagskolen som lærende organisasjon

Fagskolen kan utvikles i retning av en lærende organisasjon gjennom aksjonslæring

Studiens fjerde og siste funn belyser problemstillingen via forskningsspørsmål tre: Hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon? Et kjennetegn er å «utvikle, forvalte og ta i bruk egne kunnskapsressurser både for å mestre daglige utfordringer og for å etablere ny praksis når det er nødvendig» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9). Hvis behovet for kontinuerlig læring og livslang læring legges til grunn for organisasjoner, bør fagskolen strekke seg mot å bli lærende. Et omskiftende arbeidsliv gjør at skolen må kunne tilpasse seg dette for å oppfylle sitt samfunnsmandat.

Irgens sier at organisasjonens læringsatferd gjerne starter med å oppfatte eksterne og/eller interne endringssignaler, noe som setter i gang en syklisk (lærings)prosess. Hvordan endrings-signalene plukkes opp, gis mening og hvilke tiltak som følger avhenger av organisasjonens

kommunikative kompetanse. Organisasjonens læreevne handler om å nedfelle ny kunnskap i nye handlingsmønstre som leder videre inn i organisasjonens respons, altså de handlingsmessige konsekvensene av læringen, og gjennom slike læringsprosesser kan organisasjonen utvikle en evne til kontinuerlig læring (Irgens, 2016, s. 85-86). Fagskolen i denne undersøkelsen har plukket opp eksterne endringssignaler i form av nye kompetansebehov i arbeidslivet. De interne endringssignalene er at fagskolelærerne som en konsekvens trenger å utvikle sin lærerkompetanse. For at fagskolelærerne skal kunne utvikle seg i lærerprofesjonsutøvelsen må det nedfelles nye handlingsmønstre. Lærerutvikling som knyttes opp mot lærernes daglige arbeid har stor betydning for å utvikle en felles visjon om læring (OECD, 2018a, s. 155). Da blir de organisatoriske forordningene (C. Wadel, 2004) for lærernes læring viktige.

Som lærere så er vi jo begge klar over at det er et enormt tidspress. Det er masse ting som skal gjøres. Og i og med at vi er ledere av alle de tingene der, så er det jo gjerne ikke nødvendigvis forståelse av hele den situasjonen. Som gjør at en ender opp i en tidsklemme. Og når du har tidspress, så blir, de første tingene som blir valgt vekk selvfølgelig videre utvikling. Fordi videreutviklingen er ikke en del av deadline'ene dine, fordi det er noe du produserer. Og siden det ikke da er tid til videre utvikling, så er det, enten så videreutvikler du de på din egen fritid. Og som man gjerne og må bruke til avslapping og familie og alle de tingene der. Som gjør at videre utvikling da bare forsvinner i et sånn gap av ingenting fordi det ikke er tid til det (IP5)

Intervjupersonen peker på et tidspress og opplever at «videreutvikling» som lærer ikke er en del av profesjonsutøvelsen som verdsettes og legges til rette for. Som Dysthe (2001b) viser, har det stor betydning for individets læring om kunnskap og læring anses som viktig i de fellesskapene vi er en del av. Intervjupersonen sier at egen «videreutvikling» velges bort i en hektisk arbeidshverdag. Dette kan tyde på at vedkommende ikke opplever at lærerutvikling er noe som er viktig i fagskolefellesskapet, og intervjupersonen eksemplifiserer her en konkret problemstilling som handler om *tid* som barriere for læring. Det kan peke på hvordan organisasjonen prioriterer lærernes læring, og således identifisere et behov som organisasjonen kan lære av og handle ut ifra. Som vi husker fra Wadel (2002), handler læring i lærende organisasjoner om å lykkes i å lære å lære sammen. Da må man både «lære å se og ta hensyn til kollektivet, samtidig som man utvikler egne personlige kunnskaper og evner» (Glosvik et al., 2009, s. 21). Dette er sosialt og organisatorisk krevende, men det Glosvik et al. her peker på, kan utvikles gjennom aksjonslæring som organiserte samspillsprosesser. Organisasjonslæring rommer individer, arbeidsfellesskap og organisasjon, og innebærer et kontinuerlig og gjensidig avhengig samspill (Nägele & Stalder, 2019; Roald, 2008). Hvis de organisatoriske forordningene ikke legger til rette for at dette samspillet skjer, vil det heller ikke skje organisasjonslæring. Organisatoriske forutsetninger for systematisk og kontinuerlig

utviklingsarbeid påvirker, slik intervjupersonen sier, fagskolelærernes kompetanseutvikling både innenfor egne yrkesfelt og som pedagoger. Fagskolen må lære hvordan den kan lære å legge til rette for at de som jobber der lærer. I lys av livslang læring kan man si at fagskoleorganisasjonen må trene egne nøkkelferdigheter og være tilpasningsdyktig, nysgjerrig, kritisk tenkende, reflekterende og løse konflikter som oppstår. Tidspress, som intervjupersonen nevner, er et eksempel på en slik konflikt. Fagskolelærernes tid er i stor grad bundet opp til studentaktivitet, og i motsetning til i lignende skoleslag har fagskolelærerne ingen FoU-tid i sine stillinger. Utdanningstilbud som skal planlegges og gjennomføres med høy faglig kvalitet er tidkrevende, og fagskolelærerne opplever at de kommer i en skvis:

Alt bare løper, og så snakker vi om det hvert, liksom før sommerferien starter og sånn da "ja neste år da starter vi å snakke sammen, og da gjør vi sånn" og så starter skoleåret og så er det bare liksom å henge seg på, og å prøve å liksom ikke miste det toget som går hver dag (IP4)

Denne læreren peker også på tidspress, men omtaler tid i større grad enn den første intervjupersonen som en barriere mot deltagelse i praksisfellesskapet: «ja, neste år da starter vi å snakke sammen». Det å få tid til å snakke sammen og å samarbeide i større grad, er noe «vi», altså flere lærere ønsker, men ikke får til. Intensjonen om samarbeid er der. Men når det hele tiden er «neste år», så blir det med intensjonen. Når lærerne ikke har tid til å samarbeide eller delta i organiserte praksisfellesskap betyr det at fagskolen ikke «utvikler, forvalter eller tar i bruk egne kunnskapsressurser», slik jeg innledningsvis pekte på at kjennetegner en lærende organisasjon. Dermed vil fagskolens potensial ikke utnyttes godt nok, og fagskolen vil være dårligere rustet til å møte omstilling og endring. Når fagskolelærerens daglige arbeid i hovedsak skjer uten direkte faglig samhandling med kolleger, er det både en risiko for at lærerne kjenner seg alene og at den verdifulle kunnskapen hver enkelt lærer utvikler i eget klasserom ikke kommer profesjonsfellesskapet til gode (Ertsås & Irgens, 2014, s. 161). Dette er et hinder i å utvikle kunnskap om undervisning og læring, og det er vanskelig å spre innovasjoner og *best practise* i et system med «lukkede» klasserom (Paulsen, 2016). Det er med andre ord et organisasjonsproblem som kan endres gjennom ledelse og læring.

Mangel på tid til og prioritering av lærerutvikling og hvordan dette påvirkes av skoleorganisasjonens læringsevne, har vært og er en global utfordring. *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* er en internasjonal storskala-undersøkelse av lærere, skoleledere og skolens læringsmiljø. Over halvparten av lærerne i TALIS-materialet opplever at muligheten til å delta i profesjonell lærerutvikling begrenses av tidsmessige

hensyn, selv om lærerutvikling prioriteres i større grad enn tidligere (OECD, 2018b, s. 154). Samtidig rapporterer hele 80% av lærerne som får *continuous professional development* at det har innvirket positivt på deres lærerpraksis, særlig når det gjelder samarbeid og studentaktive læringsformer – og at de trives bedre i jobben (OECD, 2018b, s. 152). Fagskoleutdanninger er ikke undersøkt i TALIS, men jeg ser ingen grunn til å anta at ikke fagskolelærere også ville oppleve kontinuerlig, profesjonell lærerutvikling som positivt for deres yrkesutøvelse. Tvert om, fagskolelærerne i mitt empiriske materiale opplever det som uheldig at ikke at det er lagt til rette for at de skal utvikle seg som lærere. TALIS-rapporten jeg her refererer til har for øvrig den talende tittelen *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. I et livslangt læringsperspektiv kan man si at lærerne må lære å lære for at studentene skal lære å lære. Og da må skoleorganisasjonen lære. Livslang læring for fagskolen vil blant annet innebære at strukturene endres i tråd med ansattes behov og nye kompetansebehov i samfunns-og arbeidsliv, eller for å si det med Irgens (2016): Eksterne og interne endringssignaler.

Denne aksjonen legger til rette for kunnskapsutvikling om hvilken kompetanse fagskolelærerne *ikke* har, hvilken kompetanse de *har*, og hva de *trenger*. Selv om de ikke bevisst forholder seg til didaktikk og pedagogikk, har de egne fag-og yrkesfelt under huden. Fagskolelærerne har viktig innsikt i hvilke situasjoner og problemstillinger studentene kan møte i arbeidslivet de utdannes til, og hva de trenger for å tilrettelegge for arbeidslivsnær opplæring.

Jeg skulle bare ønske at vi hadde bedre klasserom. At vi hadde mer frihet til å eksperimentere med studentene. At vi hadde rom som på en måte var tilpasset det vi lærer bort, og som ikke nødvendigvis alltid er et hundre prosent "klasserom" i gåseøyne oppsatt rom da. Hvor du på en måte har lærer helt øverst og så har du studentene som sitter på rad og rekke. Det er et veldig sånt uodynamisk rom, at du får så lite bevegelse i det. Det er på en måte så, ja hva kaller man det? Sånn statisk (IP4)

Intervjupersonen peker på klasserommet som artefakt for læringssituasjoner og på en opplevelse av å ikke ha mulighet til å påvirke det fysiske læringsmiljøet. Jeg observerte selv denne problematikken i undervisningssituasjonene, og så at lærerne ble hemmet av klasserom med fastmonterte arbeidsbord hvor studentene sitter på rekke og rad vendt mot læreren. At det er slik kan nok for en stor del tilskrives «den pedagogiske arven» i skolen generelt, altså innarbeidede undervisningsmåter som har læreren i sentrum (Fullan, 2017, s. 60). Men hvordan det fysiske læringsmiljøet er designet vil i svært stor grad påvirke mulighetene lærerne har til å gjøre gode didaktiske valg for den aktuelle læringssituasjonen (B. Lucas et

al., 2012, s. 99). Intervjupersonen ønsker seg klasserom som «på en måte var tilpasset det vi lærer bort», altså begrenses muligheten læreren har til å skape lærings situasjoner som ligner det fagskolestudentene vi møte i arbeidslivet. Lærere bør oppmuntres til og støttes av skolelederne til å sette opp klasserommene på en måte som egner seg til å både aktivisere enkeltstudenter og som gjør det mulig å drive gode gruppearbeid (OECD, 2018a, s. 28). Dersom læringsrommene er godt tilrettelagt vil studenters holdninger til gruppebasert læring blir bedre (Espey, 2008). I gruppebasert læring må studentene ta i bruk flere nøkkelferdigheter, som samarbeid, kommunikasjon og problemløsning, og det er av den grunn viktig. Hvis klasserommene er «statiske» og innrettet for tradisjonell undervisning, henger klasserommet hvor framtidens fagfolk skal utdannes igjen i fortida, for å sette det litt på spissen.

Skoleledelsen påvirker i stor grad hvordan er læringskulturen på et overordnet plan, og påvirker «hva som kan bli lært på alle skolens nivåer» (Postholm & Emstad, 2014, s. 11). En skole kan kanskje ikke *bli* en lærende organisasjon, men den kan *være* en lærende organisasjon ved å «tillegge læringsprosessene like stor verdi som læringsproduktene» sier Lillejord (2003, s. 211), og aksjonslæringen er et godt eksempel på en lik prosess.

Jeg ser helt klart behovet for å trekke dette mer inn i fagskolen. Og at vi har masse å gå på i forhold til at vi, ingen har noen pedagogisk bakgrunn egentlig. En ser plutselig sine egne mangler mye tydeligere da når en har et sånt opplegg som dette her, og rundt refleksjon, da. En har på en måte hatt kunnskap, men en har ikke alltid midler til å, eller verktøyene til å formidle det. Og ved å bli bevisstgjort på dette her, og å kunne hatt jevnlig...og hatt en ledelse som fokuserer på det. Det tror jeg er viktig. Jeg tror det er vanskelig for en administrativ ledelse å forstå lærerens behov (IP2)

Intervjupersonen peker på «å ha kunnskap, men ikke verktøyene til å formidle det», noe jeg tolker som at hen har yrkeskunnskap, men ikke verktøyene til å transformere sin kunnskap til læring for studentene. Hen har «blitt bevisstgjort på dette her», noe jeg i denne her fortolker som en økt innsikt i forskjellen mellom å ha yrkeskunnskap og å lære den bort. Intervjupersonen ønsker at kollegaveiledning trekkes mer inn i fagskolen på jevnlig basis, og snakker i flertall: «vi har masse å gå på». Tanken om et kollektivt «vi» er i sammenheng med skoler som lærende organisasjoner sentral: Det innebærer at en ser utviklingsarbeid som kollektivt baserte læringsprosesser (Glosvik et al., 2009; Roald, 2006, s. 150). Dette er med andre ord et endringssignal som organisasjonen må plukke opp. Slik jeg ser det, eksemplifiserer aksjonslæringen i denne aksjonen et utviklingsarbeid som en kollektivt basert læringsprosess som involverer både ledelse og lærere.

Aksjonen gir et utgangspunkt for å studere hvordan organisatoriske forutsetningene, eller de styrende variablene, hemmer eller fremmer lærernes læring på egen arbeidsplass og vice versa. Foreløpig har det resultert i enkeltkretslæring (Argyris, 2017) for deltagerne, men det har også skjedd «noe» som kan få betydning for organisasjonen, slik Irgens (2016) peker på som et startpunkt for organisasjonslæring. Intervjupersonen «tror det er vanskelig for en administrativ ledelse å forstå lærerens behov». Det er kanskje fordi det tilsynelatende ikke ser så vanskelig ut å være lærer, noe Labaree uttrykker godt: «Teaching is an enormously difficult job that looks easy» (Labaree, 2004, s. 39). Dette er muligens også en oppfatning fagskolelærerne har med seg når de som yrkesutøvere de trer inn i lærerrollen, for så å oppdage at læreryrket er en meget kompleks form for profesjonell praksis. Resultatene av dette aksjonsforsknings- og aksjonslæringsarbeidet kan tydeliggjøre behovene som oppstår i lærernes profesjonelle praksis og bidra til at skoleledelsen i større grad «forstår lærerens behov», slik intervjupersonen viser til. Slik kan det iverksettes tiltak. Organisasjonsledelsen har med denne aksjonen og aksjonene den bygger på, «investert» i 3,5 år med forskning på egne ansatte gjennom relativt ressurskrevende prosjekter. Jeg opplever det som et positivt signal om og vilje til endring. Hvis organisasjonen endrer de styrende variablene som fører til uønskede resultater, i denne sammenheng at lærerne ikke har rammer for å delta i kompetanseutviklingstiltak, kan vi oppnå dobbeltkretslæring (Argyris, 2017). Aksjonslæringsprosesser kan således bidra til at fagskolen utvikler seg i retning av å bli en lærende organisasjon fordi fagskolen endrer sin atferd.

Funnet viser at fagskolelærerne ikke opplever at det tilrettelegges for at de skal utvikle seg i lærerprofesjonsutøvelsen. Dermed velges det bort. Fagskolen kan utvikle seg i retning av en lærende organisasjon ved å organisere seg på en måte hvor det gis rom for læring, noe det er gjort et forsøk på med denne aksjonen. Organisasjonslæring kan med Kolb forstås som en prosess hvor igjennom erfaring transformeres til ny kunnskap gjennom refleksjon, som organisasjonen handler ut ifra. Ny kunnskap er i seg selv ikke synonymt med evne til å omdanne denne i handling (Irgens, 2016, s. 86), men organisasjonen kan lære av aksjonslæringen som er gjennomført i denne studien. Hvis de handlingsmessige konsekvensene av dette blir en ny praksis for lærerutvikling, kan man si det skjer dobbeltkretslæring i organisasjonen. Kvaliteten på et utdanningssystem kan ikke overgå kvaliteten på lærerne som jobber der (Schleicher, 2016, s. 14), og derfor må fagskolen bestrebe seg på å utvikle lærernes eierskap til sin profesjonelle praksis og organisere seg deretter. Eierskap i denne sammenheng handler også om at lærerne ønsker å påvirke det fysiske læringsmiljøet, og i større grad

samhandle med kolleger om undervisningspraksis, slik funnet viser. I et perspektiv om livslang læring kan man si at dersom fagskolen som organisasjon skal lære, må den være rigget for læring på alle plan. Det er mindre sannsynlig at studenter blir *lifelong learners* dersom de ikke ser sine lærere som aktive *lifelong learners* (OECD, 2018a, s. 5) og hvis ikke skolen som organisasjon selv etterstreber å være lærende.

6.5 Oppsummering av resultater

I dette kapittelet har jeg presentert fire funn som belyser problemstillingen: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? Problemstillingen besvares via studiens forskningsspørsmål, med unntak av hovedfunnet som viser at fagskolelærerne har kompetanse i livslang læring, men at den er taus og uforløst og dermed ikke anvendes bevisst. Den tause dimensjonen av lærernes erfaringskunnskap er derfor viktig å få fram. Den inneberer transkontekstuelle ferdigheter som arbeidslivet etterspør, og som kan knyttes til fagskolelærernes undervisningspraksis og slik bidra til at fagskolestudentene trenes i å utvikle nøkkelferdigheter. Funn 2 svarer på forskningsspørsmål 1: Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis? Funnet viser at aksjonslæring kan fungere som en utviklingsstrategi for livslang læring i fagskolen, både på individ- og organisasjonsnivå. Veiledningssløyfen viser at en konkretisering av begrepet livslang læring gjør lærerne bevisste på hvordan de kan knytte det til egen undervisning. Funn 3 svarer på forskningsspørsmål 2: Hva slags kompetanse trenger fagskolelærerne for at studentene skal få den kompetansen de trenger? Funnet belyser fagskolelærernes behov for og ønske om pedagogisk kompetanseutvikling, og betydningen av pedagogisk utdanning. Det handler om hva slags forutsetninger fagskolelærerne har for å tilrettelegge for fag-og yrkesopplæring og hva slags kunnskap de trenger for å vurdere hva endrede behov i arbeidslivet innebærer for deres lærerpraksis. Betydningen av organisasjonens rolle å tilrettelegge for dette er belyst i studiens fjerde og siste funn, som svarer på forskningsspørsmål 3: Hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon? Funnet peker på at fagskolen kan bevege seg mot å bli en lærende organisasjon ved å selv være i en kontinuerlig læringsprosess, og lære av egne læringsprosesser gjennom aksjonslæring. Det er gode muligheter for kompetanseutvikling og lærerutvikling gjennom organiserte profesjonsfelleskap på arbeidsplassen forutsatt at arbeidsplassen rigges for det, og lærer og handler basert på ny kunnskap.

Med det vil jeg bevege meg videre drøftingskapittelet.

7 DRØFTING

I dette kapittelet drøfter jeg hvordan mine funn i aksjon tre svarer på problemstillingen: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? Med unntak av hovedfunnet har jeg presentert og diskutert resultatene som svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil nå videre drøfte hvordan funnene lykkes med å belyse problemstillingen i lys av den teori og forskning jeg tidligere har gjort rede for. Jeg vil også se resultatene av denne aksjonen i sammenheng med resultatene fra de to tidligere aksjonene. Jeg drøfter hvordan studiens aksjoner har potensiale til å dra fagskolen som organisasjon over i dobbeltkretslæring (Argyris, 2017) og således bidrar til et nytt perspektiv på livslang læring i en fagskolekontekst på ulike plan. Kapittelet presenteres på følgende måte: Innledningsvis plukker jeg opp studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og minner om sammenhengen mellom aksjon 1, 2 og 3. Dernest diskuterer jeg denne aksjonens funn i lys av problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg avslutningsvis belyser hva slags kunnskap de tre aksjonene bringer til forskningsfeltet.

Jeg syns følgende sitat gir et godt utgangspunkt for denne delen av oppgaven:

Jeg tror at for folk flest så kan livslang læring oppleves som veldig filosofisk. Så det er definitivt ikke nok fokus på det. Nå som vi [...] gjør et forsøk på å være eksperter i formidling, det er på en måte det vi jobber med og som får sjappa til å gå rundt. Hvorfor bruker vi ikke mer tid på å lære hverandre? Og hvorfor, altså kunnskapsdelingen er jo, den kunne vært bedre her. Da må vi sette av tid til det (IP1)

Ja, hvorfor bruker vi ikke mer tid på å dele erfaringer og på å lære hverandre? Hvorfor settes det ikke av tid til noe lærerne ønsker og har behov for? Det kan ha flere årsaker, og jeg vil starte med å trekke inn det sosialkonstruksjonistiske perspektivet som er en del studiens vitenskapsteoretiske grunnlag (Alvesson & Sköldberg, 2017; Dysthe, 2001a). Mening konstrueres, og læring og utvikling skjer gjennom språklig samhandling i fellesskapene. Profesjonelle læringsfellesskap, eller mangelen på det som intervjupersonen viser til, er sentrale i modeller for skoler som lærende organisasjoner. Det innebærer en form for interaksjoner som drives av normer, regler og forventninger som i stor grad formes av lærere og skoleledere (Fullan, 2017; Vieluf et al., 2012). Hvordan en person lærer og situasjonen der hen lærer er en fundamental del av det som blir lært. Kunnskap konstrueres gjennom samhandling, og individets læring er situert ved at det alltid er en del av en kontekst (Dysthe,

2001a, 2001b). Fagskolelærerens mulighet til å delta i praksisfellesskapet er det i stor grad skoleledelsen som setter rammene for, og den har dermed et viktig ansvar for å skape fysiske og sosiale rom – eller kontekster – hvor læring kan skje. Hvis vår virkelighetsforståelse er sosialt konstruert og bruk av språket er en skapende prosess, bør vi skape rom for denne typen interaksjoner. Gergen sier at «alt, hvad der er meningsfuldt vokser ut av relationer, og det er i denne malstrøm, at fremtiden bliver til» (Gergen, 2017, s. 139). Fremtiden for fagskolen som organisasjon, for oss som jobber der og for studentene våre vil avhenge av relasjoner i organisasjonens praksisfellesskaper og av språket vi bruker om det vi gjør (Dysthe, 2001a; Säljö, 2017) i profesjonsutøvelsen. Mine funn støtter dette, fordi: 1) Aksjonslæring legger til rette for praksisfellesskaper som viser seg å være nyttige for deltagerens profesjonsutvikling, 2) språk, dialog, refleksjon, begrepsforståelse og kunnskapskonstruksjon er sentralt i en kollegaveiledningsprosess og 3) fagskolen kan strekke seg mot å bli lærende ved å utvikle ny kunnskap om egen praksis og agere deretter. Førveiledning bidro til en annen begrepsforståelse av livslang læring, og lærerne integrerte det i sin undervisningspraksis i veiledningssløyfa. Å konstruere en felles forståelse av begrepet livslang læring vil i en fagskolekontekst innebære at fagskolelæreren kan bruke det som et verktøy til å forstå og forklare egen praksis i lys av livslang læring (C. Wadel & Wadel, 2007, s. 56). «Det vil til enhver tid vil være avgjørende for kunnskapslivet til den enkelte at et begrep er effektivt eller relevant i en aktuell situasjon» sier Båtnes (2015, s. 102), og i sitatet innledningsvis sier intervjupersonen at begrepet livslang læring opplevdes som noe «filosofisk», det er lite konkret og u håndgripelig. Ergo kan det ikke være effektivt eller relevant i en undervisningssituasjon før det kontekstualiseres. Samtidig er livslang læring «allment» forståelig på et overordnet plan: Fagskoleutdanning er et kompetanseutviklingstilbud i og for arbeid, og bidrar således til livslang læring ved at mennesker kan lære gjennom livet. Det er allikevel vanskelig å forstå hva livslang læring innebærer *i praksis* for fagskoleopplæringen, og vi har fortsatt en vei å gå dersom vi skal utvikle livslang læring som et begrep som «griper virkeligheten» (C. Wadel & Wadel, 2007, s. 56) i en fagskolesammenheng. Hvordan vi snakker om og forstår et stort og sammensatt begrep som livslang læring i fagskolen har konsekvenser for vår praksis som utdanningstilbyder, og således kan denne studien sies å være en start på dette arbeidet.

Før jeg drøfter funnene i aksjon 3, vil jeg vil minne leseren om hvordan aksjon 1 og 2 henger sammen med denne. I aksjon 1 undersøkte jeg hvordan kollegaveiledning kunne bidra til organisasjonslæring. Kollegaveiledning skapte et rom for refleksjon over og tilbakemelding på nyansatte læreres undervisningspraksis, som manifesterte seg i konkrete, positive resultater

for lærernes undervisningsstrategier. Deltagerne ønsket at kollegaveiledningen ble satt i system, og uttrykte et behov for å observere mer erfarne kolleger. Jeg utforsket veiledningsløyfen videre med erfarne fagskolelærere i aksjon 2. Da kunne jeg undersøke hvilken praksis nyansatte lærere ville møte, og om også erfarne fagskolelærere ville oppleve aksjonslæring som utviklende for sin pedagogiske praksis. Jeg undersøkte hvordan fagskolen forbereder studentene på et yrkesliv i rask endring, og resultatene viste at livslang læring som begrep ikke hadde betydning for tilrettelegging av læringssituasjoner. Også erfarne fagskolelærere ønsket tilbakemelding på sin lærerpraksis, og systematikk og forutsigbarhet i slike prosesser. Konklusjonen ble at det livslange læringsperspektivet måtte integreres i fagskolens praksis. Gjennom kollegaveiledning i to aksjoner fant jeg at lærernes læring potensielt kunne styrke studentenes læring og organisasjonens læring. I begge aksjoner observerte jeg muligheter til å aktivisere studentene i egen læring som ikke ble utnyttet, og utviklet en hypotese om at det burde være mulig å integrere nøkkelferdigheter i undervisningen, uavhengig av studieretning. I aksjon 3 la jeg til førveiledning i aksjonslæringssløyfa. Det var en målsetning å se om sekvensene med førveiledning-observasjon-etterveiledning ville bidra til å skape en form for praksisfellesskap hvor kunnskap og mening om livslang læring kunne samskapes og knyttes til lærerprofesjonsutøvelsen. Gjennom aksjonslæring med ulike fokuspunkter i tre aksjoner, har jeg fått en god indikasjon på hvordan aksjonslæring kan trekke egen arbeidsplass inn i dobbeltkretslæring: Fra en praksis hvor fagskolelærernes kompetanseutvikling i profesjonsutøvelsen er ikke-eksisterende, til en praksis hvor utvikling av fagskolelærernes yrkespedagogiske praksis settes i system. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel hvor jeg konkluderer på problemstillingen. Men først skal jeg drøfte denne aksjonens funn.

Det første, overordnede funnet peker på at lærerne besitter nøkkelferdigheter som er vesentlige i livslang læring, men som foreligger som taus kunnskap. Deltagerne har rett og slett ikke reflektert over hvordan hele deres erfaringsgrunnlag fra ulike yrkes- og utdanningsbakgrunner kan knyttes til den yrkesspesifikke opplæringen de gir sine studenter. Deltagernes samlede erfaringer fra tidligere praksisfellesskaper har på ulike vis ledet dem inn i fagskolelærerrollen, som er et annet yrke enn det de er utdannet til. Hvordan disse erfaringene kan brukes når de tilrettelegger for læring for fagskolestudenter er et interessant spørsmål. I aksjonen måtte deltagerne operasjonalisere nøkkelferdigheter som refleksjon, kritisk tenkning, samarbeid, tilpasningsdyktighet, nysgjerrighet, refleksjon og problemløsning i planlegging og gjennomføring av undervisning. Da jeg analyserte intervjudata og sammenholdt dem med feltnotater fra veiledningene oppdaget jeg at fagskolelærerne ikke på noe tidspunkt reflekterte

over og bevisst mobiliserte egne nøkkelferdigheter fra tidligere arbeidslivskontekster i veiledningssløyfa. Som forsker var jeg ikke bevisst dette før i analysen. Det har fått meg til å reflektere over hvordan jeg kunne ha gått fram på en annen måte i gjennomføringen av aksjonen. I prosjektmøtene før oppstart av veiledningssløyfa kunne jeg ha koblet deltageres fortellinger om sin bakgrunn og erfaring i arbeidsliv og utdanning tydeligere til nøkkelferdigheter og således til livslang læring som begrep. På den annen side framkom disse narrativene først i intervjuene. For å gjøre en slik kobling måtte jeg ha forstått sammenhengen mellom lærernes eksplisitte og implisitte erfaringskunnskap basert på det samme innledende intervju spørsmålet i de tidligere aksjonene. Samtidig ga dette meg nye perspektiver i arbeidet med å belyse problemstillingen, og ble utgangspunktet for mitt hovedfunn. I etterpå-klokskapsens lys kan jeg kanskje si at denne kunnskapen var taus hos meg som forsker; uforløst, innforstått, at jeg visste det, men ikke kunne si det. Polanyis *tacit knowledge* innebærer at mennesket vet mer enn det kan sette ord på, og det gjelder meg i like stor grad som deltagerne. Det som var min tause forskerkunnskap er etter denne aksjonen eksplisitt: Gjennom deltageres narrativer om egen yrkeserfaring fra egen utdanning og yrkeserfaring forstår jeg, og kan sette ord på, at fagskolelærerne nødvendigvis må ha en verdifull kompetanse som ikke er forløst og jeg kan formidle det i denne forskningsrapporten.

Det er også mulig å tenke seg fagskolelærernes tause kunnskap kan forløses, og at den implisitte erfaringen de har i form av egne nøkkelferdigheter kan knyttes sammen med deres yrkesfaglige, eksplisitte kompetanse fra eget fagfelt. Hos fagskolelærerne er ulike kunnskapsdomener i spill, og det kunnskapsdomenet som gir fagskolelærerne «spesialistkompetanse» er den eksplisitte kompetansen de har fra eget fag- og yrkesfelt: De *kan* et fag, de har erfaringer fra fagfeltet i arbeidslivet knyttet til yrkesutøvelsen. Når de som ufaglærte lærere skal transformere denne kunnskapen til læring for fagskolestudenter må de mobilisere en annen, og implisitt, kunnskap som krever evne til formidling, og rekonstruere tidligere erfaringer i lys av ny erfaring (Vaage, 2001). Hva slags verktøy kan de da ta i bruk, og hva slags «reservoar» (C. Wadel, 1991, s. 151) av egne erfaringer kan de tappe fra hvor de selv har lært? Med Polanyi kan vi forstå at erkjennelsesprosessen innebærer å bli bevisst hvordan implisitt og eksplisitt kunnskap virker sammen og utgjør en helhet. Derfor er det viktig å undersøke om vi kan skape en forståelse for hvordan totaliteten av fagskolelærernes egne erfaringer i og fra arbeid og utdanning kan medvirke til å skape gode læringsprosesser både for dem og for studentene. Det kan bidra til å ivareta det livslange læringsperspektivet i praksis i fagskoleopplæringen.

Jeg har vist at det i livslang læring ligger nøkkelferdigheter og kompetanse som kan være overførbare til forskjellige yrker og personlig utvikling og vekst, og som således kan sies å være en form for transkontekstuell kompetanse. I lys av problemstillingen kan dette relateres til fagskolelærernes læring og utvikling som pedagoger, og dermed til studentenes læring og utvikling i fagskolen. Livslang læring handler om at mennesker lærer «fra vugge til grav» (Jarvis, 2017, s. 230), og en fagskoleutdanning vil i et menneskeliv være en liten del av en lærende livsreise. Livslang læring er personlig og profesjonell, og for at fagskolen skal kunne bidra til at mennesker lærer å lære må vi knytte begrepet til vår profesjonelle praksis. Den tause kunnskapen fagskolelærerne opparbeider seg i livet må på en eller annen måte relateres til høyere yrkesfaglig utdanning for å komme studentenes livslange læring til gode. I fagskolen har tradisjonelt sett den praktisk-tekniske yrkeskunnskapen stått i fokus. Men arbeidslivets endrede kompetansebehov betyr at «teknisk» fagkunnskap ikke lenger er tilstrekkelig: Det er like viktig med kompetanse som kan brukes på tvers av kontekster. Hvis viktig kunnskap utvikles «taust» og tilegnes ubevisst heller enn bevisst, kan da fagskoleopplæringen bidra til å danne «hele» mennesker hvor erfaringen den lærende har med seg inn i lærings-situasjonene kan forløses – enten det er snakk om lærere eller studenter? Det må nødvendigvis skje en *transfer* av nøkkelferdigheter en kontekst til en annen for at de skal ha overføringsverdi. Som jeg allerede har vist er dette langt fra uproblematisk. Hvorvidt nøkkelferdigheter er en del av generelle eller spesifikke kompetanser ligger den kontekst hvor kompetansen brukes, og det er en generell konsensus om at kompetanser først får mening i en spesifikk situasjon (Mulder, 2017, s. 1078). *Transfer* må dermed trenes på i utdanningene. Og for at studentene skal lære hva *transfer* innebærer, må fagskolelærerne integrere det i sin undervisningspraksis og bli bevisste på hvordan de selv mobiliserer sin kompetanse når de flytter egne ferdigheter og kunnskap fra yrkeslivet til lærerprofesjonsutøvelsen. En start kan være at de oppdager, artikulerer og tar i bruk «hele» sitt erfaringsgrunnlag i fagskolelærerrollen ved å reflektere hvordan de har overført egne nøkkelferdigheter fra en yrkesutøvelse til en annen. Refleksjonen er sentral her, og den kan det legges til rette for gjennom aksjonslæring. Det bringer meg over i drøfting av funn to.

Funn 2 svarer på forskningsspørsmål 1: Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis? En av mine viktigste beveggrunner for å velge aksjonsforskning og aksjonslæring som forskningstilnærming er at lærernes profesjonsbegreper og profesjonskunnskap bør utvikles på grunnlag av «praktisk erfaring med utøvelse av lærerarbeid» (Hiim, 2017, s. 46). Aksjonslæring innebærer å aktivisere nøkkelferdigheter

hos deltagerne som refleksjon, samhandling og problemløsning, og i kollegaveiledningen reflekterer lærerne over egen undervisningspraksis før og etter den gjennomføres, altså praktisk erfaring med utøvelse av lærerarbeid. Når læreren reflekterer ved å stille spørsmål om egen praksis, kan hen se muligheter for forandring og utvikling i det videre arbeidet (Carr & Kemmis, 2004; Postholm, 2008; Schön, 2016), slik det legges til rette for i veiledningsløyene. Ved at fagskolelæreren i veiledningsløyfa ser bakover på undervisningsplanleggingen og endringene som ble gjort på bakgrunn av førveiledning og gjennomføring av undervisningsøkta, kan blikket rettes framover mot kommende undervisningsøkter hvor livslang læring som begrep er retningsgivende. Kunnskapen om hvordan nøkkelferdigheter kan reflekteres i egen undervisningspraksis blir bærekraftig «når den er refleksivt og praktisk adekvat i en gitt situasjon» (Båtnes, 2015, s. 206) for den enkelte fagskolelærer. Altså kan kunnskap om hvordan koblingen mellom nøkkelferdigheter og yrkeskunnskap først bli bærekraftig når læreren identifiserer seg med kunnskapen, og vise seg som handlekraft først når læreren utøver den gjennom å reflektere over egen praksis og i tilrettelegging av lærings-situasjoner for studentene.

Et livslangt læringsperspektiv vil i fagskoleopplæringen ha et kontekstuaavhengig formål, hvor nøkkelferdigheter som læres situert kan ha overføringsverdi til andre kontekster. Funnet viser at deltagerne opplever at de har bedre forutsetninger for å integrere nøkkelferdigheter i undervisningen dersom de veiledes i undervisningsplanlegging. Aksjonslæring i form av kollegaveiledning kan bidra til en kontinuerlig utvikling av praksis, hvor en styrke er at lærerne må reflektere for å forbedre sin undervisning: *Knowing-how* kommer til uttrykk som *knowing-why* ved at læreren bruker språket til å sette ord på sine erfaringer (Postholm, 2008, s. 1727). *Know-how* er *i* handling. Intelligent eller reflektert praksis i lærerprofesjonsutøvelsen handler ikke om å innfri en rekke kriterier i form av *knowing-that* (Ryle, 1990, s. 28-30), men om å være i stand til å tilpasse handlingen til den aktuelle situasjonen. Polanyi snakker om *knowing*, både i praktisk utøvende og intellektuell forstand, som *wissen* og *können* - altså at man *både vet og kan* (Polanyi, 1966, s. 7). Hvordan mennesker lærer kan aldri reduseres til et spørsmål bare om teknikk eller metode, og i et sosiokulturelt perspektiv påvirkes lærings-situasjonene av at vi alle er forankret i en kultur og i et fellesskap hvor vi kommuniserer og samhandler (Dysthe, 2001a, s. 11; Säljö, 2017, s. 12). Læring er komplekst, kontekstuell, ikke-lineær, relasjonell, det finnes ingen one-size-fits-all og læring er ikke synonymt med undervisning. Det finnes ingen manual eller instruksjonsbok som kan fortelle en lærer hva som vil fungere i en gitt situasjon (Labaree, 2004, s. 48). Refleksjon er heller ingen garanti for

reflektert praksis. Men aksjonslæring kan bidra til en kontekstualisering av begrepet livslang læring, som gjennom refleksjon knyttes til egen implisitte og eksplisitte kunnskap (*knowing how*) som igjen kan manifestere seg i en mer reflektert lærerprofesjonspraksis (*knowing why*). Når praktikerer er reflektert og «praksisen reflekterer bevisste tanker, kunnskaper, verdier og handlinger, kan også praksisen bli god» (Tveiten, 2019, s. 33). Således kan aksjonslæring implisere livslang læring satt i system på arbeidsplassen: Lærerne lærer å lære, dermed kan man anta at de får bedre forutsetninger for å lære studentene å lære, og organisasjonen kan lære hvordan den kan legge til rette for lærernes kontinuerlige læring.

Samtidig er det viktig å påpeke at studien ikke gir evidens for at profesjonell læring skjer hos deltagerne. Selv om profesjonell læring åpenbart er hensikten med profesjonell lærerutvikling er det ikke alltid at det skjer (Darling-Hammond et al., 2017, s. 1). Min studie sier heller ikke noe om hvordan/om aksjonslæringen eventuelt gjør at studentene lærer å lære bedre: Det er ikke nødvendigvis en kausalitet mellom lærerutvikling og en forbedring av lærernes undervisning (Opfer & Pedder, 2011a, s. 384). Darling-Hammond et al. viser til Fullan (2007) som sier at: «External approaches to instructional improvement are rarely powerful enough, specific enough or sustained enough to alter the classroom or the school» (Darling-Hammond et al., 2017, s. 1). Nå er ikke aksjonslæringen i denne studien ekstern, snarere tvert om. Det er en «egendesignet» veiledningssløyfe i en avgrenset form. Men vi har benyttet flere av de samme prinsippene som legges til grunn i «profesjonell» lærerutvikling, som at lærerne aktiviseres i egen læring gjennom refleksjon over praksis, at veiledningen tar utgangspunkt i lærernes egne behov og deres arbeidshverdag med undervisning og læring. Deltagerne har opplevd dette som positivt. Men om aksjonslæringen er «kraftfull nok», slik Fullan viser til, og om praksis for kompetanseutvikling i lærerprofesjonsutøvelsen opprettholdes i tilstrekkelig grad i det videre på egen arbeidsplass, har jeg foreløpig ikke grunnlag for å hevde. Det vil være ønskelig, fordi lærerutvikling som opprettholdes og utvikles over tid har større effekt på praksisendring enn kortere lærerutviklingstiltak (Opfer & Pedder, 2011b, s. 4).

Så til funn 3, som svarer på forskningsspørsmål 2: Hva slags kompetanse trenger fagskolelærerne for at de skal kunne gi studentene den kompetansen de trenger? Funnet peker på at fagskolelærerne har behov for – og ønsker! - pedagogisk og didaktisk kompetanse. At det i stor grad er opp til de private fagskolene selv i hvilken grad de krever, oppmuntrer og tilrettelegger for pedagogisk utdanning og kompetanseutvikling mener jeg er et tankekors. Riktignok har det innen høyere utdanning ikke vært en tradisjon for å profesjonalisere ansattes

undervisningskompetanse (Gjølterud, Hiim, et al., 2017, s. 19; Shulman, 2005). Men i 2018 kom det krav om at undervisere i UH-sektoren må kvalifisere seg som forelesere gjennom å ta UH-pedagogikk. I 2017 opprettet OsloMet et årsstudium i fagskolepedagogikk som nå er toårig, og NOKUT fokuserer i større grad på pedagogiske kompetansekrav til fagskoleansatte. Så det er positive endringer på gang, men jeg tror at formelle krav til fagskoleansattes pedagogiske kompetanse bør insentiveres i større grad enn i dag, for eksempel gjennom konkrete støtteordninger og krav i lovverket. Samtidig har de private fagskolene selv et ansvar for å ta tak i dette. Jeg tror at et felles pedagogisk begrepsapparat og en felles forståelse av hva læring og undervisning er kan lette arbeidet med å kontinuerlig forbedre og kvalitetssikre fagskoleopplæringen. Dimensjonen om livslang læring har kommet for å bli, og fordi lærernes læring påvirker studentenes læring må vi jobbe med en profesjonalisering av fagskolelærerrollen. Læreren er en betydelig faktor for at læring skjer i en utdanningskontekst, uansett nivå (Federici & Skaalvik, 2013; Helstad & Øiestad, 2014). Utdanning som involverer undervisning som trener spesifikke nøkkelferdigheter sammen med faglig innhold, krever at lærere/instruktører har nødvendig kunnskap og ferdigheter i å tilrettelegge for denne typen læring (Cornford, 2002; Darling-Hammond et al., 2017). Yrkesdidaktikken vil i så måte handle om at studentenes læringssituasjoner må designes på en måte som gjør at de både kan tilfredsstillende praktiske krav på arbeidsplassen, og være i stand til å forme eget arbeid og arbeidsmiljøet hen blir en del av i arbeidslivet (Gessler & Moreno, 2015, s. 2).

Spørsmål om hva vi som lærere ønsker å oppnå med undervisningen må skje før, under og etter læringssituasjonene, og da trenger vi språk og forståelse for hva «god» undervisning er (Biesta, 2015a, 2015b) i en fagskolekontekst. Jeg har vanskelig for å se hvordan man kan forvente dette av ufaglærte lærere, selv om de har relevant og oppdatert arbeidserfaring fra eget fag/yrkesfelt. Funnet peker på at en profesjonalisering av fagskolelærerrollen må favne både den pedagogiske og didaktiske kompetansen så vel som oppdatert arbeidserfaring. Skoleledelsen har en viktig rolle i å «lede for læring» (Postholm & Emstad, 2014, s. 13) og «å lede og å lære i like stort omfang» (Fullan, 2017, s. 20). Dette handler om å tilrettelegge for strukturer hvor lærernes læring kan utvikles uformelt på arbeidsplassen, og om at ledelsen leder, lærer, lytter og engasjerer seg i læringsaktivitetene og selv deltar i slike prosesser. Slik vil jeg si at ledelsen må utvikle en «pedagogikk som en teori for praksis, knyttet til å lede praksis og skapt for å utvikle en systematisk refleksjon over undervisning og læring i skolen» (Dale, 2006, s. 121). Med en slik overordnet praksispedagogikk vil ledelsen også kunne avdekke behov for formell kompetanseutvikling. Å utvikle kulturell forståelse for

betydningen av refleksjon, læring og utvikling som en del av å «profesjonalisere lærer-kompetansen» (Madsen, 2013, s. 126), og å anerkjenne pedagogikk på lik linje med arbeids-erfaring er ledelsens oppgave. Det er vanskelig å tenke seg at fagskoleopplæringen er så god som den kan bli dersom strukturene og kulturen for læring i fagskoleorganisasjonen ikke er i kontinuerlig utvikling. Et godt utgangspunkt for transformativ læringsprosesser i organisasjonen, er at aktørene selv opplever et behov for forandring (Fullan, 2017), noe alle tre aksjoner viser: Både skoleledelse og fagskolelærere både opplever et behov for, og ønsker forandring. I et aksjonslæringsperspektiv er dette en viktig forutsetning for medvirkning i endringsprosesser.

En pedagogisk utfordring i fagskolesammenheng kan være å «treffe» med en pedagogikk som passer for alle fagskolestudier eller alle fagskolelærere. Det er tross alt snakk vidt forskjellige studieløp, ulike praksiser og ikke minst et arbeidsliv i enden av det hele som utarter svært ulikt for en IT-tekniker og en filmarbeider. Men fordi fagskoleopplæringen introduserer studentene for de ulike yrkesfeltenes praksiser og verdier så vel som de profesjonelle arbeidskulturene studentene skal delta i (Shulman, 2005, s. 59), har måten fagskolelærerne tilrettelegger for læring på vesentlig betydning for hvordan studentene forberedes på arbeidslivet. Shulman bruker begrepet «signaturpedagogikk»: «[...] the way we teach will shape how professionals behave – and in a society so dependent on the quality of its professionals, that is no small matter» (Shulman, 2005, s. 59). Når skole og samfunn fungerer som et spill for hverandre (Sivesind, 2006, s. 13) har det stor betydning for samfunnet *hvordan* fagskolen utdanner framtidens fagfolk, og hva slags kompetanse studentene har etter avsluttet utdanning. Dette funnet samsvarer med empiri fra tidligere aksjoner, som viser at fagskolelærerne ønsker og trenger skolering i relevant pedagogisk og didaktisk praksis som kan tilpasses ulike utdanningsløp. Jeg mener at alle fagskolelærere kan og bør ha et bevisst forhold til sin pedagogiske og didaktiske tilnærming i sitt undervisnings- og læringsarbeid (Harildstad, 2019, s. 52). Selv om fagskolelærernes fremste kompetansekapital fortsatt er verktøy og erfaring fra arbeidslivet, medfører endringene i samfunns- og arbeidslivet nye kompetansebehov som i sin tur stiller nye krav til fagskoleutdanningene. Dette betyr at fagskolen må ha endringskompetanse, læringsevne og kunne svare på nye behov som er relevante for arbeidslivet og bærekraftige for individet. Det er fort gjort å tenke at dette handler om å utvikle nye studietilbud. Nye studietilbud er selvsagt en del av det. Men jeg forsøker i denne studien å peke på noe annet – nemlig at livslang læring gjør kompetansebegrepet stort og komplekst, og at fagskolens utdanningstilbud må favne bredere enn praktisk og teknisk fagkunnskap og de

«ytre» kompetansebehovene. Jeg vil også si at det er av betydning å løfte fagskole-utdanningenes og fagskolelærernes status, og jeg tror at lærerprofesjonsfaglig utdanning kan bidra til dette. Dette finner støtte hos blant annet Grollmann: «One of the levers to improve the quality of vocational teachers is to raise the level of the qualifications needed and the education received leading to those qualifications» (Grollmann, 2008, s. 537). Også han peker på lærersertifisering og pedagogisk kompetanse spesifikt rettet mot fag- og yrkesopplæringen som et ledd i å få det til.

Dette leder meg videre til aksjonens fjerde og siste funn, som svarer på forskningsspørsmål 3: Hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon? Funnet peker på at kontinuerlig læring for fagskolen som utdanningstilbyder er sentralt i et perspektiv om livslang læring, og at aksjonslæring bidrar til systematikk og grundighet i organisasjonslæringsarbeid. For at livslang læring skal reflekteres i fagskoleopplæringen må vi ha en felles forståelse av hva slags funksjon fagskolen har i samfunns-, utdannings- og arbeidsliv, og et felles fagspråk for å beskrive det vi gjør. Dette kan bidra til at pedagogikk ikke bare knyttes til hva læreren gjør i en undervisningssituasjon, men til fagskolen som utdanningssystem (Dale, 2006, s. 119) og til livslang læring. Fagskolens rolle som kompetansetilbyder og selve kompetansebegrepet er i endring (Mulder, 2017), og da må det settes av tid til refleksjon rundt hva dette innebærer både pedagogisk og organisatorisk – det må veves inn i hverandre. Organisasjonen må være fleksibelt organisert for å tilrettelegge for refleksjon og felles læring i fagskolelærekollegiet, noe den tradisjonelle organiseringen av skolen ikke bidrar til (Dale, 2006; Fullan, 2017; Møller, 2006). Det vil ha stor betydning for videre kompetanseutvikling om fagskolen legger til rette for kontinuerlig refleksjon og gode samarbeidsformer mellom lærere, og mellom lærere og ledelse. Det er viktig å påpeke at selv om dette kan skje gjennom aksjonslæring, så bør ikke aksjonene være enkeltstående i den forstand at de framstår som «aksjonsprega krafttak på enkelte områder» (Roald, 2006, s. 150). For å lykkes med organisasjonslæring i det lange løp må utviklingsprosessene være kontinuerlige og inngå i en systemisk tankegang om kollektive læringsprosesser.

Fagskolelærernes utdanningspraksis tilhører et sosialt fellesskap (Gjølterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017, s. 189), og fagskolelærerne «inngår i et dialektisk forhold» med den konteksten eller læringskulturen de befinner seg i (Postholm, & Emstad, 2014, s. 11) - mennesker og kultur/kontekst *virker på* hverandre. At vi tolker informasjon, skaper kunnskap og lærer i et sosialt fellesskap er en forutsetning for organisasjonslæring (Lillejord, 2003, s.

211). Hvis fagskolen som arbeidsplass skal være en reell arena for de ansattes læring, må lærende fellesskap styrkes, og lærernes rammebetingelser for å delta i fellesskapene og utvikle egen praksis forbedres. Det er rimelig å anta at dette kan påvirke studentenes læring. Så hvorfor bruker vi ikke tid på kunnskapsdeling og på å lære av hverandre, slik intervjupersonen viser til innledningsvis? Svaret vil nok være svært sammensatt. En faktor kan være manglende kunnskap om og for lite oppmerksomhet rundt hvordan fagskolelæreres kompetanse kan utvikles (Mulder, 2017, s. 1096). Fagskolen kan ikke endre praksis fra det den alltid har gjort til ny praksis uten kunnskap. Det kan være fristende for en organisasjon å holde fast på eksisterende praksis; det gir stabilitet og forutsigbarhet (Glosvik, 2006; Schön, 2016). Dobbeltkretslæring for organisasjonen medfører uunngåelig forandring og endrede handlingsmønstre (Argyris, 2017), men dette er nødvendig å få til dersom fagskolen skal klare å tilpasse seg de kraftige endringene vi ser og vil fortsette å se i samfunnet. Da er det viktig å bli oppmerksom både på den «tause» kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, og slik denne studien viser, avdekke og forløse det potensialet som finnes i fagskolelærernes erfaringsgrunnlag fra sine doble praksisfelt. Samtidig må man identifisere hvilken kunnskap man ikke har, og lære ved å handle deretter.

Kompetanse kan i seg selv ikke observeres fra «utsiden», det kan kun observeres *in performance* (Mulder, 2017, s. 1096). Når skoleledelsen ikke «ser» fagskolelærernes kompetanseutøvelse i praksis, kan den vanskelig vurdere lærernes behov for kompetanseutvikling. Dette får igjen får betydning for hva fagskoleorganisasjonen bruker ressurser på og hvordan den lærer. Som privat fagskole uten statsstøtte må vi hele tiden vurdere hva som er lønnsom ressursbruk. Krav til utvikling, vedlikehold og oppdatering av kompetanse gir verdiskapning for virksomheten (Nordhaug & Nordhaug, 2004), men det kan synes som om skolen ikke helt tar inn over seg at lærerkompetanse gir et viktig konkurransefortrinn (Mulder, 2017, s. 1076). Konkurranse vil for vår del innebære at vi er på høyden med, eller helst ligger foran andre fagskoler i å tilby utdanningsløp som møter arbeidslivets behov her og nå, men som også forbereder studentene våre på framtidens arbeidsliv. For å møte konkurranse må vi stille krav til kompetanseutvikling og læring blant ansatte (Aspøy & Tønder, 2012, s. 16). Uten et relevant kunnskapsgrunnlag om betydningen av dette i egen organisasjon kan det heller ikke tas med i ressursmessige beslutninger. På den ene siden kan man si at verdiskapningen ved kompetanseutvikling hos skolens pedagogiske personale ligger i at fagskolen hele tiden er konkurransedyktig ved å ha oppdatert faglig og pedagogisk kompetanse. På den annen side må kost-nytte hele tiden vurderes. Dette er vesentlige faktorer som påvirker

hvordan rammebetingelsene for å få til organisert læring på arbeidsplassen kan gjennomføres i praksis. Inntil det kommer på plass lovpålagte krav om pedagogisk utdanning hos alle fagskolelærere vil det være opp til skoleledelsen å rette oppmerksomheten mot undervisning og læring og «lede gjennom verdier og gjennom å endre verdier» (Møller, 2006, s. 54) som reflekterer dette. Aksjonslæringen som er benyttet i denne studien kan gi en pekepinn på hva vi kan gjøre, og hvordan vi kan gå fram for å få utvikle organisasjonen og fagskolelærere som lærende. Jeg vil nå diskutere resultatene fra denne tredje aksjonen sammen med de to aksjonene den bygger på.

Gjennom tre aksjoner har jeg utviklet kunnskap om lærerprofesjonsutøvelsen på egen arbeidsplass. Det har skjedd gjennom samspill som innebærer observasjon og kollegaveiledning, hvor vi har praktisert refleksjon, kritisk tenkning, samarbeid og dialog til å stimulere hverandres nysgjerrighet rundt egen undervisningspraksis. Slik trenes det pedagogiske personalet i de samme nøkkelferdighetene som det er viktig at studentene trenes i, og det skjer en bevisstgjøring rundt utøvelse av lærerprofesjonen i fagskolen som organisasjon. Jeg har flere ganger understreket skoleledelsens betydning i å skape endring, men når organisasjonslæring legges til grunn for å bli en lærende organisasjon, må *både* ledelse og medarbeidere legge til rette for individuell og kollektiv læring (Irgens, 2016, s. 83). Endring av organisasjonskultur er ikke noe enkelte ildsjeler får til på egenhånd, og lærernes læring og fagskoleorganisasjonens læring går hånd i hånd. Det må være et visst læringstrykk fra skoleledelsens side for å utvikle en skolekultur for læring. Det er hemmende for både individets og fellesskapets læring hvis dette ansvaret overlates til lærerne (Møller, 2006, s. 44), og skoleledelsen må finne den vanskelige balansegangen mellom eierskap til endringsprosesser og «press».

Hvis fagskolene skal utvikles som lærende organisasjoner hviler det også et tungt ansvar på politikerne. Det er ikke tilstrekkelig å sette klistrelapper som «høyere yrkesfaglig utdanning» på fagskolen og tro at det øker statusen verken for arbeidsliv, nye studenter eller for lærerne. Perspektivmeldingen viser at dagens arbeidstagere må stå lengre i arbeid, forberede seg på å bytte arbeid oftere og på å lære hele livet (Meld. St. 14, 2020-2021), og fagskolenes tiltenkte rolle i å dekke dagens og framtidens kompetansebehov er vesentlig (NOU 2018: 2). Dermed opplever jeg det som underlig at forskningen i så liten grad retter søkelyset mot hvordan formidlere i fagskolesektoren skal tilrettelegge for læring. I oppgavens innledende kapittel pekte jeg på fagskolens lave status både som arbeidsplass og som utdanningsvalg, og at fag-

skolefeltet i liten grad er utforsket. Fagskolens rolle i samfunnet og i utdanningssystemet er tett knyttet opp til det som er mitt kunnskapsbidrag. Jeg har forsøkt å synliggjøre hvilke konsekvenser raske endringer i samfunns- og arbeidsliv har for fagskolen som kompetanseleverandør, og hvordan det henger sammen med trykket på livslang læring. Studien belyser hvordan fagskolelærernes pedagogiske profesjonskompetanse kan utvikles på arbeidsplassen og hvordan aksjonslæring kan dra fagskolen i retning av å bli en lærende organisasjon. Jeg har synliggjort hvordan livslang læring kan praksisforankres og integreres i fagskoleutdanningene. Gjennom lesning av teori og forskning på feltet har jeg funnet støtte for at det er et stort behov for mer kunnskap om hvordan fagskolelæreres kompetanse kan utvikles, og at fagskolen som forskningsfelt i mye større grad bør belyses.

Alle forskningsmessige valg sine begrensninger, det være seg metodevalg og valg og bruk av teori i undersøkelsesprosessen. Det gjelder også denne oppgaven. Jeg nærmer meg nå avslutningen av drøftingskapittelet, og ønsker å synliggjøre noen forbehold leseren kan ta i betraktning i lesning av denne studien. Forbehold relatert til at min forskerrolle er situert i feltet som studeres og refleksjoner over dette er gjort i metodekapittelet. Ut over det vil jeg bemerke at kvalitative data alltid er en mer eller mindre vellykket representasjon – og kun et utsnitt av - den sosiale virkeligheten som studeres (Leseth & Tellmann, 2018, s. 66). Jeg har forstått data innenfor mine fortolkningsrammer, i lys av egen erfaring i feltet og min forståelse av og antagelse om andre (Skilbrei, 2019, s. 44), i dette tilfeller egne kolleger i praksisfeltet. Når det gjelder utvalget av lærere og representativitet, kan det tenkes at ikke alle fagskolelærerne på egen arbeidsplass vi kjenne seg igjen i resultatene. Deltagerne i studien har 100% stilling som fagskolelærere hos oss. Men vi har også mange ansatte i deltidsstillinger. Det er mulig at deltidslærere har sin yrkesidentitet sterkere i andre fagfelt enn i lærerrollen, og at de vil motsette seg den type kollektive læringsprosesser som studien tar til orde for. Frivillighet er et viktig forskningsetisk kriterium, men det kan innvendes at deltagerne i min forskning kan være spesielt interesserte i å være gode pedagoger og at det har farget gjennomføring og resultater. Et annet aspekt er studentenes rolle i dette. Fordi jeg har hatt fokus på lærernes læring, kan jeg ikke vite hva eller om studentene har lært noe annet enn de ellers ville ha gjort i læringsprosessene jeg har studert. Jeg har kun synliggjort et mulig steg i retning av å forstå hvordan fagskoleopplæring kan ivareta det livslange læringsperspektivet ved konkretisere begrepet og integrere det i en avgrenset praksis. Videre er aksjon 1 og 2 vesentlige forståelsesbidrag for meg i aksjon 3, men «usynlige» for leseren ut over det jeg har hatt anledning til å presentere i denne oppgaven. Jeg håper at jeg har klart å trekke fram det som er

vesentlig for leserens forståelsesramme fra de to tidligere aksjonene, men samtidig vise at aksjon 3 står stødig på egne bein. Aksjonsforskning er omdiskutert blant annet fordi man som forsker er en del av feltet det forskes på og dermed subjektivt virker i og på forskningen annerledes enn forskere utenfor feltet ville ha gjort (Tiller, 2006). Som med all kvalitativ forskning generer denne forskningstilnærmingen data som ikke er etterprøvbare og som er framskaffet i kontekster som preger gjennomføring og analyse. Jeg har derfor forsøkt å være transparent og ettersporbar både med hensyn til egen forforståelse og plassering i feltet og i gjennomføring av undersøkelsesopplegget.

I dette kapitlet har jeg drøftet mine funn opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål i lys av aktuell teori og forskning. Jeg har også sett resultatene av aksjon 1, 2 og 3 i sammenheng med hverandre. Jeg har diskutert hvordan aksjonslæring kan bidra til å utvikle ny yrkespedagogisk kunnskap i en fagskolekontekst, og jeg har vist hvordan livslang læring kan ivaretas i fagskoleopplæringen ved at organisasjonen og de ansatte utvikler egen evne til å lære å lære sammen. Avslutningsvis har jeg trukket fram noen mulige begrensninger i valg som er gjort i undersøkelsesopplegget.

I det kommende kapitlet vil jeg konkludere på problemstillingen.

8 KONKLUSJON

Jeg skal nå konkludere på studiens problemstilling: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen? Aller først gir jeg en kort sammenfatning av oppgavens kapitler for å vise leseren hvordan disse har bidratt til å undersøke problemstillingen. Deretter følger undersøkelsens konklusjon. Siden aksjonen inngår i et aksjonsforsknings -og aksjonslæringsarbeid som har gått over tre og et halvt år på egen arbeidsplass, avslutter jeg med å oppsummere hvordan de tre aksjonene til sammen er et kunnskapsbidrag til forskning på fagskolefeltet.

I kapittel 1 introduserte jeg betydningen av å utforske hva den praktiske konsekvensen av livslang læring kan være i en fagskolekontekst, og problematiserte at feltet er underforsket. Jeg redegjorde for hvordan egen bakgrunn og forforståelse preger meg som forsker i egen praksis og begrunnet problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 ga jeg en mer utfyllende feltbeskrivelse, og gikk i særdeleshet inn på fagskolens viktige samfunnsmandat. Jeg satte spørsmålstegn ved manglende formelle pedagogiske kompetansekrav til fagskolelærere, og beskrev gjengs pedagogisk praksis i fagskolen generelt og på egen arbeidsplass spesielt. Jeg introduserte leseren for «praktikerforskning» som grunnlag for kompetanseutvikling og kunnskapsutvikling om egen praksis i fagskolen som organisasjon. Kapittel 3 tok for seg gjennomføring og resultater av de to aksjonene denne studien bygger på. Hensikten var å vise hvordan disse aksjonene har ledet fram til aksjon 3. Deretter reflekterte jeg over aksjon 1 og 2 i etterpåklokskapens lys. Kapittel 4 tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk, og består av fem deler: 1) Livslang læring, lærerkompetanse og ferdigheter, 2) voksnes læring, taus kunnskap, erfaringslæring og refleksjon, 3) organisasjonslæring og lærende organisasjoner, 4) sosiokulturelle perspektiver på praktikerforskning og organisasjonslæring og 5) teorigrunnlag for aksjonsforskning og aksjonslæring. Avslutningsvis gjorde jeg en kritisk refleksjon over mine valg av teori og tidligere forskning. I kapittel 5 begrunnet jeg metodevalg. Jeg forklarte hvorfor jeg gikk fram slik jeg gjorde, dernest redegjorde jeg for gjennomføring av undersøkelsesopplegget. Leseren fikk en forståelse for hvordan livslang læring kan brytes ned i nøkkelferdigheter som integreres i den yrkesspesifikke opplæringen gjennom veiledningssløyfer. Jeg gjorde etiske betraktninger og vurdererte forskningens gyldighet og pålitelighet. Kapittelet avsluttes med min analytiske tilnærming til datagrunnlaget som overgang til kapittel 6. Her presenteres og diskuteres funn i

forskningsarbeidet tematisk og i tråd med studiens forskningsspørsmål, med unntak av hovedfunnet. Dette besvarer ikke et konkret forskningsspørsmål og viser at fagskolelærerne *har* kompetanse i og for livslang læring, men den foreligger som taus, eller implisitt, kunnskap. I kapittel 7 drøfter jeg hvordan mine funn svarer på problemstillingen og ser disse i sammenheng med studiens to tidligere aksjoner. Her trer studiens kunnskapsbidrag tydelig fram, og jeg viser hvordan undersøkelsen bidrar til ny kunnskap på feltet. Det bringer meg til kapittel 8 hvor jeg nå skal konkludere på problemstillingen.

Resultatene av denne studien tyder på at når begrepet «livslang læring» konkretiseres og brytes ned i generiske og potensielt overførbare nøkkelferdigheter, knyttes disse til planlegging og gjennomføring av fagskolelærernes undervisningsøkter. Slik hovedfunnet viser, kan koblingen tenkes å bli enda sterkere dersom lærerne bevisst relaterer nøkkelferdigheter til egne erfaringer fra yrkeslivet. Problemstillingen er belyst via tre forskningsspørsmål: 1) Kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis? 2) hva slags kompetanse må lærerne ha for at studentene får den kompetansen de trenger? og 3) hvordan kan fagskolen utvikles i retning av en lærende organisasjon? På bakgrunn av mitt teoretiske og empiriske grunnlag, analyse av fem kvalitative forskningsintervjuer og presentasjon av funn samt drøfting av disse, er konklusjonen på problemstillingen at det livslange læringsperspektivet i fagskolen kan ivaretas på følgende måter:

- Aksjonslæring i form av førveiledning, observasjon og etterveiledning bidrar til at nøkkelferdigheter integreres i fagskolelærernes undervisningspraksis. Da deltagerne fikk en bedre begrepsforståelse av livslang læring ble dette reflektert i planlegging og gjennomføring av undervisning. Basert på hovedfunnet har jeg en antagelse om at aksjonslæring i det videre kan bidra til en kobling mellom fagskolelærernes implisitte og eksplisitte kunnskap fra fagfeltet, og slik forløse fagskolelærernes egen kompetanse i livslang læring. Kollegaveiledning skaper rom for dialog rundt og meningsskapende refleksjon over egen praksis som bevisstgjør fagskolelærerne på det som fungerer godt og det som kan forbedres i egen praksis. Aksjonslæring kan skape en selvreflekterende læringsspiral for fagskolelærere og for fagskoleorganisasjonen, hvor kunnskap om egen praksis kontinuerlig og systematisk utvikles.
- Fagskolelærerne trenger å utvikle sin yrkespedagogiske kompetanse for å klare å planlegge, gjennomføre, vurdere og utvikle undervisning og læring i et perspektiv om

livslang læring. Aksjonen viser at dette kan skje gjennom utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Samtidig handler deltagerens behov for å forstå hva pedagogikk og didaktikk handler om i en fagskolekontekst om noe som kanskje ligger ut over det som kan utvikles i uformelle læringsfellesskap på arbeidsplassen. Yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse må styrkes gjennom både formell og uformell kompetanseutvikling. Det må i større grad rettes oppmerksomhet mot hva god fagskolepedagogisk praksis er, og *hvordan* fagskolelærerprofesjonsutøvelsen kan utvikles formelt og uformelt i praksis-utøvelsen. Hva og hvordan lærerne lærer vil påvirke hva og hvordan studentene lærer.

- Fagskolen som organisasjon må selv være lærende dersom ansatte og studenter skal lære å lære. Endrede krav og forventninger til fagskolen som utdanningsaktør og hva slags kompetanse fagskolestudenter trenger, følger av rask endring i samfunns- og arbeidsliv. Organisasjonen må selv inneha endringskompetanse dersom våre studenter skal kunne opparbeide seg slik kompetanse. Dette handler ikke bare om å utvikle nye og relevante studietilbud: Det handler om å trene nøkkelferdigheter og utvikle nøkkelkompetanser med en målsetning om at disse kan overføres fra utdanning til arbeidsliv. Fagskoleopplæringen må legge til rette for dette. Fagskolen må integrere begrepet livslang læring i seg og ha en høy bevissthet om hva det innebærer for praksis på individ- og organisasjonsnivå for å ivareta det livslange læringsperspektivet.

Et sitat fra en intervjuperson favner konklusjonen på flere måter:

Det virker som om at ledelsen begynner å forstå at dette her har med hele bedriftens ve og vel å gjøre. Og at [...] liksom lærerne er bevisst på sin egen formidlingsfunksjon, da. At de på en måte ikke bare er fagpersonell, de er også et ledd i en dannelsesprosess for hele mennesket. På en måte skal, du skal få de [studentene] til å fungere (IP2)

Dersom det livslange læringsperspektivet skal ivaretas i fagskoleopplæringen må begrepet livslang læring konkretiseres og operasjonaliseres på ulike måter i ulike kontekster. Mens livslang læring i samfunns- og arbeidslivsperspektiv kan forstås som evne, vilje og mulighet til omstilling, endring og læring, må det i et organisasjons- og individperspektiv i en fagskolekontekst manifestere seg i *konkret praksis*. Intervjupersonen opplever at aksjonslæringsarbeidet har bidratt til at ledelsen begynner å forstå «at dette her har med hele bedriftens ve og vel å gjøre». At fagskolen lærer om sin egen rolle som kompetansetilbyder i et livslangt læringsperspektiv kan føre til kompetanseutvikling av egne ansatte, og viktigst av alt: At vi

utvikler egen evne til å lære å lære, slik at studentene kan lære å lære. Dette handler om aktiv læring og om at organisasjon og ansatte får «grep på den prosessen som fører til en forandring i hvordan man tenker» (Stjernstrøm, 2006, s. 168). Det er godt dokumentert at lærerutvikling som fokuserer på innhold og *hands-on*, aktiv læring som integreres i «skolens daglige liv» er mest tilbøyelig til å utvikle lærernes kunnskap og ferdigheter (Opfer & Pedder, 2011b, s. 4) Fagskolen som organisasjon er ikke bare leverandør av kompetanse til samfunns- og arbeidsliv. Den forvalter, tar i bruk og utvikler egne ansattes kompetanse, og har dermed et ansvar for å legge til rette for slik kompetanseutvikling. Intervjupersonen peker på at når ledelsen legger til rette for aksjonslæring bevisstgjøres fagskolelærerne «på sin egen formidlingsfunksjon». De er ikke «bare fagpersonell» som kan et yrke eller et fag. Fagskolelærerne må være i stand til å utvikle og formidle sin yrkeskunnskap som yrkespedagoger dersom utdanningene fagskolen tilbyr skal være gode. Hvordan vi kan lykkes med dette vil avhenge av de sosiale (praksis)felleskapene vi er en del av på arbeidsplassen, hva som vektlegges der og hvordan språk og kommunikasjon brukes som bindeledd mellom individuelle læringsprosesser og sosiale læringsaktiviteter. Fagskolelærerne vil slik sett ikke lære av å passivt ta imot informasjon om egen lærergjerning; hva den skal være og hvordan den skal utøves. De konstruerer selv sin forståelse av omverdenen og fagskolelærerprofesjonsutøvelsen gjennom deltagelse i sosiale aktiviteter i fellesskapene (Dysthe, 2001a; Lillejord, 2003; Säljö, 2017), som i denne aksjonen er aksjonslæringen. For å gi retning til læring og kunnskapsutvikling om fagskolelærernes profesjonsutøvelse peker jeg på at det blir av vesentlig betydning å forstå hva som ligger i *yrkeskunnskap* i dagens samfunns- og arbeidsliv. Fagskolen må være bevisst på balansen mellom den praktisk-tekniske yrkeskunnskapen og nøkkelferdigheter som kan være generiske og kontekstuavhengige, og som i økende grad etterspørres i arbeidslivet (Nägele & Stalder, 2017; Støren et al., 2019).

Studien peker på at fagskolelærerne har et uforløst potensial i egen erfaringskunnskap som kan tas i bruk når de tilrettelegger for fagskolestudenters læring. Det er all grunn til å tro at studentenes livslange læringskompetanse kan styrkes hvis fagskolelærerne blir bevisst på og bruker *hele* sitt eget erfaringsgrunnlag - som fagpersoner og som «hele mennesker» i lærerprofesjonsutøvelsen. Tause kunnskapselementer fra tidligere erfaringer kan som nevnt hentes fram gjennom meningsskapende refleksjon. Som Schön viser til kan lærerens kunnskaps-horizont utvides og forståelse for egen praksis utvides ved at hen blir seg bevisst og begir seg ut i sumpen av eget praksisfelt. Her finnes avgjørende og viktige problemer som må løses basert på praktikerens erfaringer, og hvor prøving, feiling og intuisjon benyttes for å løse

uoversiktlige situasjoner (Schön, 2016, s. 42) i læreprofesjonsutøvelsen. Lærerens *know-how* (Postholm, 2008) i å bidra til studentenes læring som hele mennesker er betydelig. Det krever innsikt i hvordan eget erfaringsgrunnlag kan tas i bruk, hvordan læring skjer, en fagskolepedagogisk basisforståelse og en rikholdig fagskoledidaktisk verktøykasse. Læreren må være i stand til å kritisk tenke, reflektere, løse konflikter, være tilpasningsdyktig, være problemløser, kreativ og nysgjerrig og koble sine erfaringer og praksis fra arbeidslivet til yrkesutøvelsen som lærer dersom studentene skal trenes i dette. Intervjupersonen som siteres over snakker om «å få studentene til å fungere». I lys av livslang læring kan det fortolkes som at læreren ønsker å bidra til at studentene opplever mestring i sin fagskoleutdanning og forberede dem på et omskiftelig arbeidsliv både profesjonelt og personlig. Da blir det viktig at fagskolelæreren selv opplever mestring i sin profesjonsutøvelse.

I arbeidet med studien har det blitt klarere for meg som forsker/student og fagskoleansatt hvor relevant det har vært å dykke ned i hva livslang læring kan innebære på ulike nivåer i en fagskolekontekst. Hvis det livslange læringsperspektivet skal ivaretas i fagskoleopplæringen vil ikke dagens praksis med å ansette fagfolk med «oppdatert arbeidserfaring» være et tilstrekkelig utgangspunkt for å gi studentene godt tilrettelagte læringsprosesser som forbereder dem på å delta i og bidra til å utvikle dagens og framtidens arbeidsliv (Meld. St. 16, 2020-2021; NOU 2019: 12). Resultatene av aksjon 1, 2 og 3 peker på behovet for et system som fremmer samarbeid og kunnskapsdeling i fagskolen – med andre ord profesjonelle læringsfellesskaper som fokuserer på yrkespedagogisk utvikling i alle ledd. Aksjonene synliggjør at det er nødvendig å stille større krav til pedagogisk utdanning i fagskolesektoren og på betydningen for kontinuerlig utvikling av praksis. Det livslange læringsperspektivet i fagskoleopplæringen vil forbli overordnet og instrumentelt dersom det ikke absorberes i fagskolelærernes profesjonsutøvelse og i fagskolens selvforståelse. Dette bidrar mitt forskningsarbeid til å synliggjøre.

Mitt kunnskapsbidrag til fagskolefeltet viser betydningen av å utvikle en felles begrepsforståelse av livslang læring i fagskolen, hvordan aksjonslæring kan være et verktøy til å oppdage, forløse og utvikle den kunnskapen og kompetansen som fagskolelærerne har, og betydningen av at organisasjon og ansatte lærer å lære sammen. Slik kan vi ivareta det livslange læringsperspektivet i fagskoleopplæringen.

9 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Jeg vil nå avslutte mitt forskningsarbeid med noen refleksjoner og tanker om veien videre. Aksjonsforsknings- og aksjonslæringsarbeidet i disse tre aksjonene har vært gjennomført som en konsekvens av at jeg er masterstudent i yrkespedagogikk, hvor masteroppgaven som tredje aksjon i sløyfa avrunder en lang forskningsprosess. Det kan ikke forventes at aksjonsforskningen vil fortsette på egen arbeidsplass. Men det kan aksjonslæringen, fordi den er enklere å få til i det daglige, og handler om samarbeid mellom lærere og ledelse. Utviklingsarbeid i egen pedagogisk praksis er i seg selv en vesentlig lærerkompetanse (Hiim, 2010), og aksjonene har satt i gang akkomodative prosesser hos aktørene, og hos meg som forsker og student. Når masteroppgaven er levert og jeg trer ut av forskerrollen vil forhåpentligvis aksjonslæringen fortsette. Nå har vi et kunnskapsgrunnlag å bygge ny praksis på, og jeg håper at studien bidrar til at egen arbeidsplass lærer å lære. Jeg ser tegn på at vi nå går inn i en dobbeltkretslæring for organisasjonen. I desember 2020 ble jeg tilbudt en nyopprettet stilling som leder for pedagogisk utvikling og kvalitet, og det tar jeg som et positivt signal om at arbeidet har synliggjort et behov som det svares på. Å endre kulturen vil ta lengre tid, men jeg får nå en reell sjanse til å være med på å påvirke dette.

I arbeidet med disse tre aksjonene har mange nye spørsmål dukket opp. Det er lite forskning på fagskolefeltet som sier noe om hvordan kompleksiteten i fagskolelærerrollen skal håndteres. Hvordan blir/er man en «god» fagskolelærer? Jeg mener ikke at fagskolelærerrollen nødvendigvis skal utøves likt som lærere i andre skoleslag, og fagskolen skal ikke miste sin særegenhet. Snarere tvert om: Fagskolens særegenhet og det praktiske aspektet av opplæringen må rendyrkes. Det praktiske aspektet kan sammenlignes med yrkesfag i videregående, men fagskolen er en høyere yrkesfaglig utdanning med en helt annen studentgruppe og målsetning enn hva yrkesfagene i videregående har. Det er behov for en fagskolepedagogikk som tar høyde for det mangfoldet som finnes av studietilbud som rettes mot voksne, og det komplekse og omskiftelige arbeidslivet de er i eller skal ut i. Fagskolen må således finne sin «signaturpedagogikk» (Shulman, 2005), og vi må forstå hvordan vi kan tilrettelegge for læring for voksne studenter i svært ulike livsfaser. Da må vi ut i sumpen av eget praksisfelt og stille oss selv noen potensielt utfordrende spørsmål om egen praksis, både som pedagoger og organisasjon. Jeg ser en sammenheng mellom det transformative aspektet i en læringsprosess og yrkespedagogikken. I yrkespedagogikken benyttes metoder som er

learning by doing eller *experiential* av natur (B. Lucas et al., 2012, s. 61), altså at man lærer ved «å gjøre» eller å «erfare». Men for at erfaringene skal omdannes til læring, slik jeg har diskutert i oppgaven, er refleksjonen en viktig komponent. Dewey pekte tidlig på behovet for *a sound philosophy of experience* i utdanningssammenheng (Dewey, 2015, s. 89), og det mener jeg i høyeste grad er relevant både for fagskolelærere og fagskoleorganisasjon. I arbeidet med oppgaven har jeg for øvrig ikke berørt Dewey direkte, mens hans banebrytende ideer om erfaringslæring, utforsking, refleksiv tenkning, kommunikasjon og språk er tilstedeværende i nær sagt all teori og forskning samt metodene som er benyttet i arbeidet med å utforske problemstillingen.

Et annet relevant spørsmål som bør utforskes videre er hvordan de raske endringene i samfunns- og arbeidsliv påvirker fagskolesektoren, og hva slags muligheter og begrensninger som ligger i fagskolelærernes doble praksisfelt. Mens yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk har noen komponenter som er grunnleggende i et perspektiv om livslang læring, er «oppdatert arbeidserfaring» ferskvare som raskt går ut på dato (Harildstad, 2019, s. 47; 2020, s. 9). Hvordan fagskolelærerne skal klare å være a jour i det doble praksisfeltet arbeidsliv - utdanning til enhver tid er en høyst aktuell og konkret problemstilling. Fagskolen har et press på seg om å utvikle og tilby flere korte, fleksible og yrkesrettede studieløp for å svare på raske arbeidslivsendringer. Men hva betyr det for studiekvaliteten at studietilbudene skal komme kjapt på plass, og hva betyr det for kompetanseutvikling i organisasjonen? Et høyt tempo gir refleksjonen dårlige kår, både for organisasjon og ansatte. Corona-situasjonen har aktualisert og akselerert betydningen av å kunne lære hele livet for svært mange på kort tid, og aldri har vel fagskolen fått så mye oppmerksomhet av utdanningspolitikere som det siste året. Det reflekterer innsøkingen av studenter, og vi opplever økt tilstrømming av studenter som er permittert fra eller har mistet jobben. En årsak til at flere søker fagskoleutdanning kan være at fagskolen er et alternativ til de mer «skolske» og tradisjonelle høyere utdanningene, og tilbyr kortere utdanningsløp. Det var rekordhøye søkertall til høyere utdanning i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020), men et høyt antall studenter fullfører ikke utdanningen de begynner på (Kunnskapsdepartementet, 2016). Årsakene til dette er komplekse, men forskning peker på at en mulig forklaring kan være at mange studenter ikke mestrer det akademiske (Nemtcán, Sæle, Klaussen-Gamst & Svartdal, 2020). Poenget er da at fagskolene, med sine korte og yrkesrettede utdanningsløp kan være en alternativ vei å gå for både ferske studenter og for arbeidstagere som trenger «påfyll» og som må eller ønsker å skifte beite. Vi trenger dermed mer kunnskap om hvordan det særegne med fagskoleopplæringen kan utvikles

og næres for å ivareta denne studentgruppa. For å utvikle studietilbud som bygger gode broer mellom utdanning og arbeidsliv er fagskolelærernes yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske kompetanse like sentral som oppdatert arbeidserfaring. Fagskolelærernes kompetanse har avgjørende betydning i å tilrettelegge for god læring som gir relevant kompetanse i arbeidslivet, og i kontinuerlig utvikling av lærerprofesjonalitet.

En betraktning jeg gjorde meg i oppstarten av forskningsarbeidet, var at det er noe heseblesende over «livslang læring» og hvordan begrepet svært ofte knyttes til omstilling, effektivitet, økt velstand, produktivitet og konkurranse. Jeg har reflektert over hvorvidt «livslang læring» er noe man kan eller bør forvente at alle arbeidstagere må gjøre/gjør, og i hvilken grad det gagnar det enkelte individ eller et kapitalistisk system. Jeg tror det er viktig å i større grad diskutere hvordan livslang læring kan tjene individet og fellesskapet vi alle er en del av. Det kan gi trygghet å vite at vi kan lære hele livet, og det kan være en styrke i å bli klar over at «vi vet mer enn vi kan si», for å bruke Polanyis ord. Det er noe grunnleggende menneskelig i livslang læring som handler minst like mye om personlig utvikling og vekst og det å mestre eget liv, som det å måtte tilpasse seg eksterne endringer, press og krav. Det er et viktig aspekt ved livslang læring som jeg opplever er underkommunisert og vanskelig å få tak på. Ved å bli bevisst på og trene egne nøkkelferdigheter kan vi bli i bedre stand til å samhandle med hverandre og til å forstå både oss selv og andre mennesker bedre, både i det personlige og profesjonelle liv.

Jeg vil si at det er vesentlig å fokusere på utvikling av nøkkelferdigheter i fagskoleutdanningene - de er «tidløse» og kan tas i bruk på tvers av kontekster. I en digital tidsalder med et enormt fokus på «digitale ferdigheter» og «digital kompetanse», er det viktigere enn noensinne at sosiale ferdigheter, språk, kommunikasjon, samarbeid, kritisk tenkning, nysgjerrighet og refleksjon integreres i de praktisk rettede utdanningene. Det handler om dannelse like mye som utdanning. Hvordan dette kan skje i fagskolen, om det skjer og hvordan studentene eventuelt da vil lære å utvikle egne nøkkelferdigheter ville være spennende å forske videre på. De tre gjennomførte aksjonene peker på at vi i større grad må lære å lære. Da blir spørsmålet hva slags læring vi skal fokusere på, og hvordan vi kan få til å lære å lære på kort og lang sikt. Således bør det livslange læringsperspektivet være førende for videre utforskning av fagskolefeltet. For fagskolen som organisasjon, for oss som jobber der, for framtidens fagfolk - våre studenter, og for samfunnet.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (2017). Organisatorisk læring - single - og double loop. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse*. Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring: En litteraturgjennomgang*. Oslo: Forskningsrådet. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10163.pdf
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 217-227. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/3202255>
- Bern, K., Gloppen, B. H. & Sivertsen, A. (2009). *Kollegaveiledning i en lærende organisasjon: Er LP-modellen et egnet erktøy for å fremme kollegabasert veiledning?* (Høgskolen i Hedmark rapport nr. 21). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133788>
- Biesta, G. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Formann-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education* (s. 1-22) John Wiley & Sons, Incorporated. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118977859>
- Biesta, G. (2015b). What is Education For? On good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Båtnes, P. I. (2015). *Kunsten å kunne. Om lede og glede i det personlige kunnskapslivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical - Education, Knowledge and Action Research*. New York: Taylor & Francis e-library. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/28b9/dea70d247d149abd934b0b65a5197b403de6.pdf>
- Caspersen, J., Utvær, B. K., Bugge, H. & Wendelborg, C. (2017). *Fagskolekandidatene - en undersøkelse blant fagskolestudenter*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Fagskolekandidatene--En-unders%C3%B8kelse-blant-fagskolestudenter-uteksaminert-i-2015.aspx>
- Cedefop. (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practises and challenges in Europe*. Luxembourg. Hentet fra <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5547>
- Chism, N. V. N. (2007). Why introducing or sustaining peer review of teaching is so hard, and what you can do about it. *The Department Chair*, 18(2), 6-8. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1002/dch.20017>
- Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E. B. & Lindboe, I. M. (Red.). (2018). *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, J. (2009). Education Techniques for Lifelong Learning - Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. *RadioGraphics*, 29(2), 613-622. Hentet fra <https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>

- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368. <https://doi.org/10.1080/02601370210141020>
- Dale, E. L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 117-135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Hentet fra <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C., Sachs, J. & Parsell, M. (Red.). (2014). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education: International Perspectives* (2014. utg.). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- DiBenedetto, C. A. (2019). Twenty-First Century Skills. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Red.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (s. 1267-1281). Switzerland: Springer, Cham.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2017). Fem stadier av ferdighetstilegnelse - fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2000). «Trenger vi en egen yrkespedagogikk»? Eller «trenger vi noe annet enn yrkespedagogikk»? , Holmen Fjordhotell. Abstract hentet fra https://www.academia.edu/2606769/Trenger_vi_en_egen_yrkespedagogikk_eller_trenger_vi_noe_annet_enn_yrkespedagogikk
- Eikeland, O. (2011). *Om det allmenne ved yrkespedagogikken*. Innlegg presentert ved HiAK. Abstract hentet fra https://www.academia.edu/5982766/Om_det_allmenne_i_yrkespedagogikken
- Eikeland, O. (2020). Aksjonsforskning - ansats til en historisk systematikk. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 191-223) Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Ekren, R., Holgersen, H. & Steffensen, K. (2017). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater 2017* (Rapporter 2018/2019). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/352280?ts=163d96c1810>
- Engvik, G. & Emstad, A. B. (2014). Skoleledelse og nyutdannede lærere. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 61-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Espey, M. (2008). Does Space Matter? Classroom Design and Team-Based Learning. *Review of Agricultural Economics*, 30(4), 764-775. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/30225916>
- European Commission, D.-G. f. E., Youth, Sport and Culture. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. Hentet fra <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018DC0024>

- FAFO. (2019). Migrasjon, integrasjon og kompetanse. Hentet 19.09.2019 fra <https://www.fafo.no/index.php/forskningstema/migrasjon-integrasjon-og-kompetanse/item/fag-og-yrkesopplaering>
- Fagskoleloven. (2018). Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (LOV-2018-06-08-28). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-08-28>
- Faraday, S., Overton, C. & Cooper, S. (2011). *Effective teaching and learning in vocational education*. London. Hentet fra <http://docplayer.net/7208950-Effective-teaching-and-learning-in-vocational-education.html>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, (1), 58-63. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 1-14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor: Etterlat alltid dine medarbeidere i læring* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gergen, K. (2017). Sosialkonstruksjonisme. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 137-139). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Gessler, M. & Moreno, L. H. (2015). Vocational Didactics: Core Assumptions and Approaches from Denmark, Germany, Norway and Sweden. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2(3), 152-160. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.1>
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D. & Jensen, L. H. (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra https://www.cappelendammundervisning.no/_aksjonsforskning-i-norge-9788202529819
- Gjølterud, S., Strangstadstuen, S. & Krogh, E. (2017). Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 187-207). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>
- Glovik, Ø. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleing. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 95-115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Glovik, Ø., Roald, K. & Fossøy, I. (2009). Lærande leing - i eit systemisk perspektiv. *Artikkelstafett. Artikkel 6*, 35. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/larande_leing.pdf
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. I J. Sachs & M. Parsell (Red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education - International Perspectives* (s. 13-31)Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5>
- Grollman, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.535>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Guthrie, H. & Harris, R. (2019). VET Practitioner Education in Australia: Issues and Approaches. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Suart (Red.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (s. 1788-1803). Switzerland: Springer, Cham. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3>
- Hagen, A. (2005). *Kvalitet i fag-og yrkesopplæringen - kartlegging av kunnskapsstatus*. FAFO. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/kvalitet_i_fag_og_yrkesopplaring.pdf
- Hanssen, B. (2008). Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på. *Artikkelstafett. Artikkel 5*, 42. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle_en_organisasjon.pdf
- Harildstad, S. R. (2018). Hvordan kan kollegaveiledning bidra til organisasjonslæring? [Prosjektexamen]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Harildstad, S. R. (2019). Hvordan forbereder fagskolen studentene på et yrkesliv i hurtig endring? [Prosjektexamen]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Harildstad, S. R. (2020). Hvordan forbereder fagskolen studentene på et yrkesliv i rask endring? *Proceedings fra Læringsfestivalen: Læring om læring*, 4(1), 14. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/issue/view/LOL4>
- Hatlevik, I. K. R. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet? *Uniped*, 39(3), 195-210. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52516>
- Haugan, I. (2014). Selv en god lærer trenger et godt lag rundt seg, Avsnitt 3. Hentet fra <https://forskning.no/ledelse-og-organisasjon-ntnu-partner/selv-en-god-laerer-trenger-et-godt-lag-rundt-seg/581969>
- Haugen, V. D. & Stølen, G. (Red.). (2017). *Pedagogisk mangfold - i et samfunnsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helseth, I. A., Alveberg, C., Ashwin, P., Bråten, H., Duffy, C., Marshall, S., ... Reece, R., J. (2019). *Developing Educational Excellence in Higher Education - Lessons learned from the establishment and evaluation of the Norwegian Centres for Excellence in Education (SFU) initiative*. Oslo: NOKUT.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse - verktøy for ledelse og læring. *Bedre Skole*, (4), 34-39. Hentet fra <https://cld.bz/bookdata/vdE1Jqu/basic-html/page-33.html>
- Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M. & Mishra, P. (2020). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Association for Educational Communications and Technology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11423-020-09912-z>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25-54) Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121>

- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høie, M. (2010). Aksjonsforskning. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke - vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 145-166). Akershus: Høgskolen i Akershus. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Erik-Arntzen/publication/237011141_Student_som_forsker_i_uttanning_og_yrke_Vitenskapelig_tenkning_og_metodebruk/links/54ca59c20cf2c70ce521cafa/Student-som-forsker-i-uttanning-og-yrke-Vitenskapelig-tenkning-og-metodebruk.pdf
- Haarstad, M. (1996). Pedagogisk basisutdanning for vitenskapelig ansatte ved NTH. *Uniped*, 18(1), 11-17. Hentet fra https://www.idunn.no/uniped/1996/01/pedagogisk_basisutdanning_for_vitenskapelige_ansatte_ved_nth
- Illeris, K. (2012). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2017). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 573-584). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie* (PhD). Høgskolen i Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/838/inglar2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Irgens, E. J. (2016). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring: Et essay. *Uniped*, 34(3), 30-40. Hentet fra https://www.idunn.no/uniped/2011/03/om_erfaringskunnskap_og_laering_et_essay
- Jarvis, P. (2017). Livslang læring - et flertydig begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 230-241). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277-287. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærgård, P. I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 84-95. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2013/02>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58. Hentet fra https://www.idunn.no/uniped/2013/01/refleksjon_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utt
- Knowles, M. (2017). Andragogik - en kommende praksis for voksenopplæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 557-572). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Kolb, D. A. (2017). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grunnlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Norges fremtidige kompetansebehov - en underlagsrapport om kilder til kunnskap*. Oslo. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/contentassets/c61e6331f0b14e42b0c211bf5fa4198a/norges-fremtidige-kompetansebehov_uu_f-4430.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 24.04.2020). Rekordmange søkere til høyere utdanning. I. Regjeringen.no. Hentet fra [regjeringen.no/aktuelt/rekordmange-sokere-til-hoyere-utdanning/id2699329/](https://www.regjeringen.no/aktuelt/rekordmange-sokere-til-hoyere-utdanning/id2699329/)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, (19), 149-170.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Labaree, D. F. (2004). Teacher Ed in The Present: The Peculiar Problems of Preparing Teachers. I *The Trouble with Ed Schools* (s. 39-61) Yale University Press. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1njmnb.6>
- Landsorganisasjonen i Norge. (2017). *Lære for livet - lære for arbeidslivet: Et temahefte om kompetanse*. Hentet fra https://www.lo.no/PageFiles/27245/Temahefte_kompetanse_web.pdf
- Laustsen, E. (2016). Disse egenskapene vil næringslivet ha nå. *Dagens Næringsliv*, del Karriere. Hentet fra <https://www.dn.no/karriere/hoyere-utdanning/utdanning/disse-egenskapene-vil-naringslivet-ha-na/1-1-5759973>
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2017). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2017). Situeret læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-136). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I E. Stjernstrøm (Red.), *Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/17>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/25>
- Lucas, B. (2014). Vocational Pedagogy: What it is, why it matters and what we can do about it. Hentet fra https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/vocational_pedagogy_bill_lucas_unesco-unevoc_30april.pdf
- Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. London: City & Guilds Centre for Skills Development. Hentet fra <https://www.educationinnovations.org/sites/default/files/How-to-teach-vocational-education.pdf>
- Lucas, N. & Unwin, L. (2009). Developing teacher expertise at work: In-service trainee teachers in colleges of further education in England. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 423-433.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03098770903272503>
- Lund, K. S. & Kristiansen, G. (2015, 18. februar). Flere bør velge fagskole. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/yvVz2/Flere-bor-velge-fagskole>

- Lyckander, R. H. & Grande, S. Ø. (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene* (7). Oslo: OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/120>
- Madsen, C. (2013). At lede en lærende skole - vurdering for læring i anden potens. I R. Andreassen, H. Bjerregaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T. Hopfenbeck Nerheim, P. Kirkegaard Olund, C. Madsen, H. Timperley, E. C. Weinstein & T. S. Wille (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 123 - 146). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Mamun, A. (2012). The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as work Readiness Skills. *British Journal of Education, Society and Behaviourial Science*, 2(4), 326-338. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/271263674_The_Soft_Skills_Education_for_the_Vocational_Graduate_Value_as_Work_Readiness_Skills
- Margo, J., Benton, M., Withers, K., Sodha, S. & Tough, S. (2008). *Those who can?* Institute for Public Policy Research. Hentet fra <https://www.ippr.org/research/publications/those-who-can>
- McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Suart, R. (2019). *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Switzerland: Springer, Cham. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3>
- Meld. St. 4. (2019-2028). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Meld. St. 9. (2016-2017). *Fagfolk for fremtiden: Fagskoleutdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f34b56ba52454667a46049aa550b42bc/no/pdfs/stm201620170009000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 14. (2019-2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet*. Kunnskapdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=1>
- Meld. St. 14. (2020-2021). *Perspektivmeldingen* Finansdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/91bdfca9231d45408e8107a703fee790/no/pdfs/stm202020210014000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16. (2020-2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Mezirow, J. (2017). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 156-172). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: A synthesis. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (bd. 23, s. 1071-1103). Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av ledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43-59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nemtcán, E., Sæle, R. G., Klaussen-Gamst, T. & Svartdal, F. (2020). Drop-Out and Transfer-Out Intentions: The Role of Socio-Cognitive Factors. *Frontiers in Education*, 5, 14. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
- NOKUT. (2020). Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynforskrift Hentet fra <https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/informasjonskriv-om-ny-fagskoletilsynforskrift.pdf>
- Nordenbo, S. E., Søgaaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østegaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Oslo: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Hentet fra <https://e.sepu.no/litteratur/laererkompetanser-og-elevers-laering-i-forskole-og-skole-et-systematisk-review-utfort-for-kunnskapsdepartementet>
- Nordhaug, I. W. & Nordhaug, O. (2004). Omstilling til et mangfoldig arbeidsliv. *MAGMA. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, (4). Hentet fra magma.no/omstilling-til-et-mangfoldig-arbeidsliv
- NOU 2014: 14. *Fagskolen: Et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/025d939680e3472b8c843f25411d72e1/no/pdfs/nou201420140014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 2. *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- NOU 2019: 12. *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the Need for Transferable Skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (bd. 23, s. 739-754). Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2019). Motivation and Engagement of Learners in Organizations. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Red.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (s. 848-857). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3>
- OECD. (2012). Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD. (2017). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. Paris. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-skills-for-jobs-indicators_9789264277878-en#page3
- OECD. (2018a). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (The OECD Teaching and Learning International Survey). Paris. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/talis/>
- OECD. (2018b). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (The OECD Teaching and Learning International Survey). Paris. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011a). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 367-407. Hentet fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.3102/0034654311413609>

- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011b). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131>
- OsloMet - Storbyuniversitetet. (2019). Hentet 19.09.2019 fra
<https://www.oslomet.no/studier/loi/yrkespedagogikk>
- OsloMet - Storbyuniversitetet. (2020). Hentet fra <https://www.oslomet.no/om/loi/ylu/ksy>
- Paulsen, J. M. (2016). *Skolen som organisasjon - løst koblede systemer* [Video]. Hentet fra
<https://film.oslomet.no/skolen-som-organisasjon>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension* (E. Ra, Overs.). United States of America: University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold - en sosialkonstruktivistisk innramming. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen: Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings-og utviklingsarbeid i skolen - en metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring - et fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 148-165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar - teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Ryle, G. (1990). *The Concept of Mind*. London: Penguin Classics.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. Paris: OECD. Hentet fra
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A. P., Zufferey, J. D., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The «Erfahrraum»: a pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 367-396. <https://doi.org/doi:10.1080/13636820.2015.1061041>
- Schön, D. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Routledge.
- Schön, D. (2017). Refleksjon-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
<https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder - planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring - skolelederens nye muligheter. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 166-186). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Studiekvalitetforskriften. (2010). Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (§ 5-2). Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>

- Støren, L. A., Borgan Relling, R., Skjelbred, S.-E., Ulvestad, M. E., Carlsten, T. C. & Sutherland Olsen, D. (2019). *Utdanning for arbeidslivet - arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler*. Oslo. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1684467/>
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk - Profesjonsretting / yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2017). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt læringsperspektiv* (11. utg., S. Moen, Overs.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg., bd. Høyskoleforlaget). Kristiansand.
- Toom, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational Theory*, 62(6), 621-640. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12001>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNIO. (2019). Høyere utdanning er en sentral arena for livslang læring. Hentet fra <https://www.unio.no/2019/03/26/hoyere-utdanning-er-en-sentral-arena-for-livslang-laering/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Lærer elever mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching Practises and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/teaching-practices-and-pedagogical-innovations_9789264123540-en#page2
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wadel, C. C. & Gard, E. J. (2016). Ny i undervisning i høyere utdanning - hvordan universitetslærere har erfart å bli tatt i mot og fulgt opp som nyansatte. *Uniped*, 39(3), 240-253. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-05>
- Wenger, E. (2017). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-148). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Wilson, R. (2019). Skills Forecasts in a Rapidly Changing World: Through a Glass Darkly. I S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Red.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work* (s. 4-19). Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3>
- Zeichner, K. M. (1995). Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research. *Teachers and Teaching - theory and practice*, 1(2), 153-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1354060950010202>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Forespørsel om og samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt 2019-2021

Yrkespedagogisk fordypning: Masteroppgave Hvordan kan fagskolen tilrettelegge for kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv?

Bakgrunn og formål

Studien er en del av Masterstudium i yrkespedagogikk ved OsloMet, og danner grunnlaget for undertegnede masteroppgave MAYP 5900 *Yrkespedagogisk fordypning*. Formålet med studien er å undersøke hvordan fagskolen kan tilrettelegge for lærernes yrkespedagogiske kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv. Deltagerne som er forespurt om å delta er alle ansatte ved en privat fagskole i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse innebærer samtykke til deltakelse i studien ved at masterstudent/forsker (også fast ansatt ved skolen) observerer kollegaveiledning og undervisning. Veiledere vil gjennomføre førveiledning, observere undervisning og gjennomføre etterveiledning høsten 2019. Undertegnede vil observere både veiledere og fagskolelærere, og deretter gjennomføre kvalitative intervjuer med et utvalg på fire lærere. Intervjuene utgjør studiens datagrunnlag. Deltakere i studien vil bli anonymisert, og det gjøres lydopptak av intervjuene. Disse transkriberes til tekst, så ingen vil kunne gjenkjennes fra lydopptak for andre enn masterstudent/forsker. Spørsmålene vil i hovedsak omhandle deltagerens opplevelse av kollegaveiledningsprosessen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Kun masterstudent/forsker vil ha tilgang til lydopptakene, med mindre annet er spesifikt avtalt med den enkelte. Det vil i så fall innhentes nytt samtykke for dette. De transkriberte intervjuene vil kun framlegges for veileder på masterstudiet ved forespørsel. Lydopptakene fra intervjuene slettes når studien er godkjent, medio juni 2021. Studien vil publiseres. Masterstudent/forsker vil følge nasjonale forskningsetiske retningslinjer gitt gjennom NESH: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Siri Rutlin Harildstad og/eller veileder Hedvig Johannesen (se under for kontaktopplysninger)

- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på telefon 67235534 eller e-post: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Masterstudent/forsker:
Siri Rutlin Harildstad
siri.rutlin@gmail.com

Veileder v/OsloMet:
Hedvig Skonhøft Johannesen
hjohanne@oslomet.no

Samtykke til deltakelse i studien

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan fagskolen tilrettelegge for kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- at forsker / veileder observerer min undervisning
- å delta i førveiledning og etterveiledning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *medio juni 2020*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide / 5900
Versjon per 031119

Intervjuguide	
Innledning: <ul style="list-style-type: none">• Presentasjon av intervjuer• Informasjon om undersøkelsen• Samtykkeerklæring og informasjon om mulighet til å trekke seg• Konfidensialitet• Informasjon om lydopptak og behandlingen av dette Problemstilling: <p><i>Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen?</i></p>	
Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål / oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsdata	<ul style="list-style-type: none">• Utdanning• Arbeids erfaring• Erfaring som lærer
<i>Hvordan kan aksjonslæring bidra til at livslang læring reflekteres i fagskolelærernes undervisningspraksis?</i>	<p>1. Kan du fortelle meg hva du tenker om å delta i dette prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none">- Har du noen tidligere erfaring med observasjon og kollegaveiledning?- Hva ønsker du å få ut av kollegaveiledningen? <p>2. Kan du fortelle meg hvordan du planlegger og gjennomfører en typisk undervisningsøkt i ditt fagområde?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan jobber du med studentenes læring? Hvordan vurderer du hva som fungerer og ikke fungerer?- Hva vil du si karakteriserer en god undervisningsøkt? <p>3. Hvordan fungerte førveiledningen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Planla du det observerte undervisningsopplegget annerledes enn du ellers ville ha gjort?- Justerte du opplegget basert på innspill i førveiledningen? Hvordan? Hvorfor?- Var det noen spesielle komponenter i LLL du ønsket å integrere i undervisningsopplegget? Hvilke? Hvorfor?- Er det noe vi kunne ha gjort annerledes for at førveiledningen skulle ha vært mer nyttig for deg?

	<p>2. Hvordan jobber du med å utvikle din (faglige og pedagogiske) kompetanse som faglærer?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan jobber du med å evaluere og forbedre eget undervisningsopplegg?- Opplever du at arbeidsplassen legger til rette for at du som lærer lærer? Hvorfor/ikke? Hvordan? <p>3. Er det noe du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?</p>
--	---

Vedlegg 3: Førveiledningsskjema

Førveiledningsskjema

Faglærer	Observatør:
Dato:	Studieretning:
Emne:	Antall studenter:
Undervisningsform: (f. eks. forelesning, workshop, lab/studio)	
Varighet på økt:	Minutter
Tema for observert økt:	

NB: Skriv slik at veilederen får et innblikk i hva du *tenker*, ikke bare hva du skal *gjøre*.

Nevn 1-3 spesifikke læringsmål for økta (hva ønsker du å oppnå, hvordan og hvorfor?):

Hva slags metoder benytter du for å vurdere om studentene når nevnte læringsmål i undervisningsøkta og/eller seinere i studieløpet?

Hva slags læringsstrategier vil du benytte i undervisningsøkta? (Check all that apply)

- Forelesning Diskusjon Demonstrasjon Studentaktive læringsformer, beskriv
 Audio/video/multimedia – klipp Anekdoter/personlig erfaringer
 Tilbakemelding/feedback fra medstudenter/lærer
 Case Annet: _____

Hvordan knyttes læringsstrategiene/metodene du benytter opp mot komponenter i livslang læring?

Er det noe annet du vil at jeg skal vite om klassen eller økta som bedre kan hjelpe meg å forstå hva jeg observerer?

Hva kan jeg som veileder bidra med? Er det noen spesielle aktiviteter/strategier du vil at jeg skal være spesielt oppmerksom på?

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

Lærer:

Observatør:

Emne/tema: _____

Dato

Spørsmål	Kommentarer
Tydelige læringsmål	
Planlegging og organisering	
Gjennomføring	
Bruk av studentaktive læringsstrategier (metoder, tilnærming etc.)	
Kobling mellom fagspesifikt innhold og livslang læring	
Innhold (eksemplifisering, relevans, tilpasning til studentenes nivå, etc.	
Deltagelse/engasjement	

Hva gikk særlig bra i denne økta?

Observasjoner relatert til lærerens spesifikke ønsker (ref. førveiledningsskjema):

Tilleggs kommentarer:

Vedlegg 5: Etterveiledningsskjema

Etterveiledningsskjema

1) Avklaring av hendelsesforløp

- Fortell meg hva som skjedde i dag
- Hvilke følelser opplevde du
- Hvordan reagerte du
- Hva la du merke til? Hos deg selv? Hos de andre (studentene)
- Hva gjorde du bra? Hva var du fornøyd med? Hvordan vet du det?

2) Den veilededes refleksjoner i ettertid

- Hva tenker du om denne situasjonen nå?
- Hva vil du gjøre annerledes en annen gang? Hvorfor? Hvordan?
- Hva blir konsekvensene av det som skjedde?
- Hva vil du finne ut av/lære mer om?
- Hva kan jeg, eller andre, hjelpe deg med?

3) Veilederens råd og kommentarer

- Hvordan tolker/oppfatter/forstår jeg hendelsesforløpet og konsekvensene?
- Hva er overordnet/underordnet, prinsipielt, vesentlig?
- Hvilke alternativer mener jeg foreligger?
- Hva vil jeg støtte, problematisere, fraråde?
- Hvilke konkrete råd kan/bør jeg gi?
- Hvilke spesifikke tilbakemeldinger har jeg på det den observerte ønsket tilbakemeldinger på?

4) Avslutning

- Hvordan tenker du nå om det som skjedde?
- Hvordan vurderer du denne samtalen? Hvilket utbytte har du hatt av den?
- Er det andre ting du vil si i denne forbindelse?

Kilde: (Lauvås, Lycke & Handal, 2017)

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

23.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i yrkespedagogikk: Hvordan kan det livslange læringsperspektivet ivaretas i fagskoleopplæringen?

Referansenummer

522627

Registrert

21.10.2019 av Siri Rutlin Harildstad - s189992@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hedvig Johannesen, hjohanne@oslomet.no, tlf: 98828257

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siri Rutlin Harildstad, siri.rutlin@gmail.com, tlf: 97134790

Prosjektperiode

19.08.2019 - 15.06.2021

Status

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da30170-c5cd-4dcb-ab4d-a55be560af99>

1/3

23.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

23.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

23.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

OBSERVASJON I KLASSEROMMET

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet. Vi minner om at det bare skal samles inn personopplysninger om de elevene og lærerne som samtykker til deltakelse. Vi anbefaler også at det informeres muntlig om prosjektet av forskningsetiske hensyn.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5da30170-c5cd-4dcb-ab4d-a55be560af99>

2/3

23.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 7: Nøkkelkomponenter i livslang læring

Kjernekomponenter i livslang læring

Ferdigheter som hjelper oss til å lære å lære er essensielle for at livslang læring skal utvikle seg gjennom et livsløp. I dagens kunnskapssamfunn vil det kun være mulig å opprettholde og utvikle kunnskap, ferdigheter og kompetanse dersom vi lærer å lære.

Denne listen består av kjernekomponenter i livslang læring, som reflekterer ferdigheter og kompetanse som må sees i sammenheng med hverandre. Fagskoleutdanninger som tilrettelegger for læring som trener studentene i disse ferdighetene kan forberede studentene på å lære hele livet. Listen tar utgangspunkt i <https://wabisabilearning.com/blogs/critical-thinking/10-beneficial-lifelong-learning-skills>. Teksten er oversatt til norsk, og bygget ut med annet relevant kunnskapsgrunnlag.

1. Kreativitet

Kreativitet er en viktig driver for læring, innovasjon og utvikling og har blitt en etablert komponent i «21st century» kunnskap og ferdigheter. Kreativitet kan brukes på tvers av disipliner og fag, og kan implementeres på nye måter i læringsprosesser i en klasserommet.

2. Problemløsning

Problemløsning er nødvendig både i det personlige og profesjonelle liv. Vi må evne både å løse eksisterende og framtidige problemer. Problemløsning innebærer (systematisk) observasjon og kritisk tenkning for å nå et ønsket mål, det være seg praktisk eller teoretisk, som ikke er rutinepreget.

3. Kritisk tenkning

Evne til å tenke kritisk er avgjørende når verden endrer seg raskt, og handler om å tenke selvstendig, ansvarlig og produktivt. Hvordan vi tenker og handler påvirker både oss og verden rundt oss. Det handler blant annet om å orientere seg i og kritisk sortere fakta og informasjon, reflektere og se sammenhenger slik at man kan sette seg inn og forstå komplekse problemstillinger.

4. Lederskap

En god leder inspirerer, motiverer og myndiggjør, ser det beste i folk og gir dem mulighet til å ta ut sitt potensiale. Godt lederskap kan utøves i samarbeid med andre, i utdanning og i arbeidsliv, og krever godt utviklede sosiale ferdigheter.

5. Kommunikasjon

Kommunikasjon og samhandling er grunnleggende i samspill og samarbeid mellom mennesker. Vi kommuniserer både verbalt og ikke-verbalt, ansikt til ansikt og gjennom teknologi. Samarbeid i grupper og på tvers av fagfelt krever god kommunikasjon, klart språk og er viktig for læring og utvikling i arbeidsliv og utdanning.

6. Samarbeid

Samarbeid krever god kommunikasjon, empati og godt lederskap, og betyr i dagens arbeidsliv å kunne jobbe med noen som sitter i samme rom, såvel som noen som befinner seg på andre siden av kloden. Det handler om å kunne ta andres perspektiv, om å forstå andre og å gjøre seg forstått, innad i og på tvers av fagfelt og praksisfellesskap.

7. Informasjonshåndtering

Vi bombarderes hver dag med massive mengder informasjon, og evne til å bearbeide informasjonen vi får og har tilgang på krever at vi kan tyde, tolke og sortere informasjon for å benytte den til ønsket formål. Vi trenger å forstå hvilken informasjon som er nyttig og unyttig. Dette er viktig for å kunne løse problemer på en god måte.

8. Tilpasningsdyktighet

Verden endrer seg raskt, og fleksibilitet og tilpasningsdyktighet er derfor viktig både i det personlige og profesjonelle liv. Dette handler også om å holde oss informert om hva som skjer i samfunnet rundt oss og i eget fag/yrkesfelt, så vi kan tilpasse oss endringer både på kort og lang sikt.

9. Nysgjerrighet

Nysgjerrighet er en driver i livslang læring. Det må trenes på i utdanningene, fordi det i arbeidslivet ikke vil være en lærer til stede som motiverer oss til å lære og utvide vår forståelse av verden eller oss selv. Nysgjerrighet er nødvendig i læring.

10. Refleksjon

Refleksjon over hvordan vi tilegner oss kunnskap gjennom erfaringer i ulike kontekster og hva vi kan bruke ny kunnskap til, kan gjøre oss i bedre stand til å lære å lære. Vi kan kjenne igjen mønstre i læringsprosesser gjennom å se på egen handling før, under og etter at læring skjer. Slik kan vi hele tiden forbedre oss. Det kan være nyttig å trene på å stille refleksive spørsmål til oss selv og til andre. Refleksjon over læring gir læring mening, også for framtidige lærings situasjoner.