

## **Forord**

Da jeg startet på masterstudiet i fag- og yrkesdidaktikk for to år siden, var det med en forventning om både faglig og personlig utvikling. Det har vært to spennende og innholdsrike år på masterstudiet. Jeg har fått lov til å være deltakende i mange interessante og utviklende samtaler, og jeg har funnet stor glede i å møte medstudenter som uttrykker engasjement for yrkesfagutdanningene.

Jeg vil takke min veileder, Turid Irgens Ertsås, for gode faglige innspill, motiverende samtaler og tålmodighet. Du har inspirert meg med ditt engasjement, og du har sørget for å holde meg på stø kurs gjennom hele prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Tusen takk.

En stor takk går til dere som stilte opp som informanter og som velvillig brukte av deres tid til å bli intervjuet i en travel hverdag. Interessen dere viste for studien bidro til å motivere meg i en travel og krevende tid.

Videre vil jeg takke Siv Stai, for mange og interessante samtaler, faglige innspill og uvurderlig støtte gjennom disse to årene.

Jeg vil også rette en stor takk til Tone Elisabeth Skavhaug som har brukt av sin tid til å lese korrektur og komme med innspill til denne masteroppgaven.

Jeg ønsker også å takke mine foreldre for støtte, oppmuntring og stadige leveringer av deilig hjemmebakst.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære Jan Arild og mine tre fantastiske sønner; Mathias, Sondre og Jørgen, som har stått ved min side, gitt meg støtte og vist stor tålmodighet i disse to årene. Tusen takk.

Trondheim, mai 2017

Hege - Kristin Bøhle



## **Sammendrag**

Masteroppgavens problemstilling er «Hvordan kan yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirke utformingen av utdanningen og skape mening for yrkesfagelever?». Mitt utgangspunkt for studien er at det ut ifra samfunnets behov blir utdannet for få fagarbeidere. Noen elever dropper ut av yrkesfagutdanningene, mens andre velger seg bort fra påbegynt yrkesfaglig utdanning. Bakgrunnsvariablene for dette er mange og sammensatte. Jeg har i denne studien hatt fokus på hvordan yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirker utformingen av utdanningen, og slik skaper mening i forhold til yrket elevene ønsker å utdanne seg til.

Studien er en intervjustudie, hvor datamaterialet er samlet inn gjennom intervju med yrkesfaglærere på Helse- og oppvekstfag. Studien har en fenomenologisk tilnærming, hvor det er yrkesfaglæreres erfaringer og opplevelser jeg ønsker å få innsikt i. Analysen i studien har en empirisk fenomenologisk tilnærming, og fremstilles innenfor to nivåer. Det første analysenivået er en empirinær analyse av lærernes forståelse av kunnskapsutvikling og mening i utdanningen. Det andre analysenivået er en teoretisk drøfting av yrkesfaglærernes forståelse av kunnskapsutvikling opp mot å kunne skape en meningsfull utdanning som forbereder elevene til å kunne utføre et yrke. I den teoretiske drøftingen benytter jeg i hovedsak teoretikerne Molander (1996), Schön (1983/1987), Weniger (Weinger, i Kvernbekk, 2005), Kvernbekk (2005), Grimen (2008), Hiim (2013) og Hiim og Hippe (2001).

Yrkesfaglærerne uttaler at de ser på kunnskap som både vitenskapsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap. Samtidig sier de at den erfaringsbaserte kunnskapen må knyttes til teorien i læreboken for å bli verifisert. Yrkesfaglærerne uttaler at de har ulikt syn på hva yrkeskunnskap er, og hva utdanningen skal inneholde. Ulikt fokus ser ut til å påvirke yrkesfaglærernes forståelse av kunnskapsutvikling på yrkesfaglig utdanning, og praktisk kunnskap blir ikke framstilt som et fokusområde.

Mening i utdanningen sier yrkesfaglærerne knyttes til at det elevene lærer oppleves som nyttig for det yrket de ønsker å utdanne seg til, og at det er sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de lærer når de er ute og praktiserer i et yrke.

Jeg argumenterer for bruk av et videre kunnskapsbegrep og teoribegrep i yrkesfagutdanningen. Dette kan føre til at kunnskap i handling, og den erfaringsbaserte kunnskapen, blir anerkjent som kunnskap, og at elevenes erfaringer fra praksisfeltet blir

anerkjent som teori. Elevene vil da i større grad kunne oppleve yrkesfagutdanningen som meningsfull i forhold til det yrket de ønsker å utdanne seg til, noe som kan bidra til at flere ønsker å fullføre påbegynt yrkesfagutdanning.

## Summary

The research question of this master thesis is «How can vocational teachers' understanding of knowledge influence the design of the education and create meaning for vocational students?» My starting point for the study is that the society does not educate enough skilled workers. Some students drop out of vocational education, while others turn away from the vocational direction they initially have started. The reasons for this are many and complex. In this study I have focused on how the vocational teachers' understanding of knowledge affects the design of the education, and how that can make students relate more to the profession field.

The study is an interview study in which the data are collected through interviews with vocational teachers who work at “Program for Helse- og oppvekstfag”. The study has a phenomenological approach, and I want to gain insight into the vocational teachers' experiences. The analysis in this study has an empirical phenomenological approach, and is illustrated in two levels. The first level of analysis is an empirically analysis of teachers' understanding of knowledge and meaning of education. The second level of analysis is a theoretical discussion of vocational teachers' understanding of knowledge towards creating a meaningful education that prepares students to be able to perform an occupation. In the theoretical discussion, I mainly use the following theorists: Molander (1996), Schön (1983/1987), Weniger (Weinger, in Kvernbekk, 2005), Kvernbekk (2005), Grimen (2008), Hiim (2013) and Hiim and Hippe (2001).

Vocational teachers stated that they regard knowledge as both science- based knowledge and experience- based knowledge. At the same time, they say that the experience- based knowledge must be linked to the theory in the textbook to be verified. The vocational teachers said that they have different views on what professional knowledge is, and what the education should contain. Different focus seems to affect vocational teachers' understanding of knowledge in vocational education, and practical knowledge is not presented as a focus area. A meaningful education is associated with what students perceived as useful for the profession, in which they wish to educate themselves, and that there is a correlation between what they learn in school and what they learn when they are practicing a profession.

I believe we need a broader definition of the terms knowledge and theory, in the vocational education. With a new understanding of knowledge in action, the experience- based knowledge, it can be recognized as knowledge, and the students' experiences from the practice field, can be recognized as theory. Students will then experience vocational education

as meaningful in relation to the profession field, which can help to ensure that more students want to complete the vocational education they have started.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	3
Summary.....	5
1. Innledning.....	11
1.1 Kunnskapsutvikling .....	12
1.2 Problemstilling og plassering av studien innenfor forskningsfeltet .....	13
1.3 Perspektiv og fremgangsmåte.....	13
1.4 Masteroppgavens oppbygning .....	14
2. Teoretiske perspektiver .....	17
2.1 Kunnskapens ulike aspekter .....	17
2.2 Ulik forståelse av kunnskapsbegrepet .....	18
2.3 Kunnskap i handling .....	18
2.3.1 Dialogens betydning for kunnskapsutvikling .....	20
2.3.2 Refleksjon i handling.....	21
2.4 Teorianvendelse.....	23
2.4.1 Et utvidet teoribegrep. ....	24
2.5 Den praktiske kunnskapen.....	25
2.5.1 Taus kunnskap .....	26
2.6 Forholdet mellom teori og praksis i utvikling av kunnskap .....	28
2.7 Yrkeskunnskap .....	31
2.8 Yrkesteori .....	33
2.9 Mening i yrkesfagutdanningen .....	34
2.10 Mening og helhet i yrkeskunnskapen .....	35
2.11 Ulik forståelse av kunnskapsutvikling får metodiske konsekvenser .....	36
3. Forskningsdesign og metode.....	39
3.1 Studiens forankring.....	39

3.2 Kvalitativ metode .....	40
3.3 Forskerens rolle i kvalitativ forskning.....	40
3.4 Valg av forskningsstrategi .....	41
3.5 Kvalitativt forskningsintervju.....	41
3.6 Å forske i sin egen kultur .....	43
3.7 Hvordan velge informanter.....	44
3.8 Gjennomføring av forskningsintervjuene .....	46
3.9 Forskningens krav til kvalitet .....	47
3.9.1 Studiens validitet .....	47
3.9.2 Studiens reliabilitet .....	48
3.9.3 Generalisering.....	49
3.10 Forskningsarbeidets etiske dimensjon .....	49
4. Analyse.....	53
4.1 Analysenivå 1: En tematisk analyse av yrkesfaglærernes forståelser og opplevelser av kunnskapsutvikling, og hvordan forståelsen påvirker utformingen av utdanningen.....	54
4.1.1 Tema 1: Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av kunnskapsbegrepet .....	56
4.1.2 Tema 2: Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av teoribegrepet.....	59
4.1.3 Tema 3: Metodikk i yrkesfagutdanningen.....	62
4.1.4 Tema 4: Praksisfeltets rolle i kunnskapsutvikling.....	66
4.1.5 Tema 5: Yrkesfaglæreres forståelse av hva som gjør yrkesfagutdanningen meningsfull .....	69
4.1.6 Oppsummering av hovedtendenser i datamaterialet.....	71
4.2 Analysenivå 2: Teoretisk drøfting av datamaterialets hovedtendenser .....	71
4.2.1 Kunnskapsutvikling .....	73
4.2.2 Kompetansemålene og læreboken blir styrende for undervisningen.....	76
4.2.3 Dialog og refleksjon for å bearbeide kunnskap .....	80
4.2.4 Praksisfeltets betydning i utdanningen .....	82



4.2.5 En meningsfull yrkesfagutdanning for elevene .....	85
5. Sammenfatning med avsluttende betraktninger .....	87
5.1 Forståelse av kunnskapsutvikling .....	87
5.2 Yrkesfagutdanningens utforming .....	88
5.3 Praksisfeltet og den praktiske kunnskapens rolle i yrkesfagutdanningen .....	88
5.4 En utdanning som gir mening på vegen mot å bli fagarbeider .....	89
5.5 Studiens betydning for yrkesfaglærere og yrkesfagutdanningene.....	89
6. Utfordringer for det empiriske feltet .....	91
Litteraturliste .....	93
Vedlegg.....	97



## 1. Innledning

I NIFU sin rapport (rapport 30/2012), presiseres det at det utdannes for få fagarbeidere i Norge. Samfunnet trenger kvalifiserte fagarbeidere, men vi har i dag en utdanning som i svært varierende grad forsyner samfunnet med dette. Det representerer et stort samfunnsproblem at en betydelig andel ungdommer på yrkesfaglige utdanningsprogram dropper ut av skolen eller søker seg bort fra påbegynt yrkesfaglig utdanning. NIFU sin rapport (rapport 22/2012) viser at omtrent bare en fjerdedel av de elevene som begynte på et yrkesfaglig studieprogram greide å oppnå full yrkesfaglig kompetanse etter fem år. Studien viste at en fjerdedel av de som begynte på yrkesfaglige studieprogram skiftet til studieforberevende utdanningsprogram. NIFU rapporterer (rapport 30/2012) at cirka halvparten av elevene på Vg1 Helse- og oppvekstfag opplever at programfagene er for teoretiske, og at en stor del opplever utdanningen som lite yrkesrettet.

Bakgrunnsvariablene for frafall og bortvalg av yrkesfaglig utdanning er mange og sammensatte. Hiim (2013) påpeker at elevene på yrkesfag opplever utdanningen som ensidig teoretisk og lite meningsfylt. Elevene ser ikke sammenhengen mellom innholdet i utdanningen og det yrket de ønsker å utdanne seg til. Gjennom St. meld. nr. 30 (2003-2004) søkte regjeringen å møte problematikken som angår relevans og mening i utdanningen ved å styrke yrkes- og praksisforankringen. Dette har dessverre ikke yrkesfagutdanningene lyktes med å få til. Det er ikke vanskelig å tenke seg at noe av årsaken til frafall og valg bort fra en yrkesfaglig utdanning kan ligge her.

Kunnskapsløftet (LK06) som kom i 2006, innebar en forenkling av tilbudsstrukturen ved at femten studieretninger ble erstattet med tolv utdanningsprogram. Endringene omfattet i hovedsak yrkesfagutdanningene. Disse endringene kan forstås som et ønske om å gjøre yrkesopplæringen mer enhetlig, hindre frafall, gi elevene en bredere kompetanseprofil, samt gi elevene en mulighet til å utsette yrkesvalget lengst mulig. NIFU (rapport 26/ 2012) viser i sin rapport at Kunnskapsløftet, i stedet for å støtte opp om yrkesfagutdanningene, har gitt fart på akademiseringen på yrkesfaglige utdanningsprogram. Studiekompetanse framstår som mer attraktivt for elevene enn yrkeskompetanse, og reformen har på denne måten bidratt til å forsterke akademiseringstrenden. Det blir i rapporten påpekt at Helse- og sosialfag utpeker seg blant disse.

## 1.1 Kunnskapsutvikling

For å få til en yrkesfaglig utdanning som kan oppleves som meningsfull for elevene, er det nødvendig å utvikle kunnskap om og forståelse for hva dette innebærer. Tradisjonelt har det vært knyttet strenge krav til kunnskapsutvikling og forskning. Det innebærer krav til lovmessighet, observerbarhet, forutsigbarhet og kontroll (Hiim & Hippe 2001, s. 38). Ut ifra dette ligger det et ideal om at yrkesutøvelsen bør bygge på de samme kravene om bruk av vitenskap og anvendt teori. Ut ifra et slikt syn vil økt bruk av teori i yrkesfagutdanningene sørge for et mer solid og vitenskapelig fundament.

Reformer av den senere tid, deriblant Reform-94, har i varierende grad bidratt til økt fokus på teori (Hiim & Hippe, 2001). Mange har vært og er kritiske til denne teoretiseringen av yrkesfagutdanningene. Man har sett at virkeligheten, slik fagarbeideren møter den, krever noe helt annet og mye mer enn det som kan overføres til elevene av generelle teorier og begrep. Generelle teorier, utviklet i helt andre kontekster, blir ifølge Hiim og Hippe (2001) lite relevant for de ulike aktuelle arbeidsoppgavene yrkene innebærer, og elevene ser derfor ikke nytteverdien av dem.

Mange elever på yrkesfaglige utdanningsprogram opplever etter endt utdanning å være dårlig forberedt til den jobben de skal ut å gjøre. Utdanningen forbereder dem ikke i tilstrekkelig grad på det som møter dem i yrkeslivet. Det kan se ut til at læreplaner og innhold i utdanningene ikke er basert på tilstrekkelige analyser om yrkesvirksomheten, hva yrkeskunnskapen består i og hva det er elevene trenger å lære for å være godt forberedt til et yrke. Elevene oppfatter den skolebaserte delen av utdanningen og praktisk yrkesutøvelse som to separate deler av utdanningen (Hiim & Hippe, 2001). Det ser derfor ut til å være behov for en bedre innsikt i hva yrkeskunnskap faktisk er, og hvordan kunnskap på yrkesfaglige utdanningsprogram kan utvikles. Dette fordi yrkeskunnskap er så mye mer enn hva generelle teorier alene kan favne.

Med denne studien ønsker jeg å få innsikt i hvordan yrkesfaglæreres forståelse av kunnskapsutvikling påvirker utformingen av utdanningen, og dermed i hvilken grad elevene opplever yrkesfagutdanningen som nyttig og meningsfull på veien mot å skulle bli en fagarbeider.

## **1.2 Problemstilling og plassering av studien innenfor forskningsfeltet**

I denne studien setter jeg søkelyset på yrkesfaglæreres forståelser av kunnskapsutvikling og hvordan denne forståelsen kan påvirke utformingen av utdanningen både når det gjelder innhold, metodikk og det å skape mening for elevene. Jeg ønsker å få innsikt i yrkesfaglærere sine forståelser ved å ta utgangspunkt i deres beskrivelser av erfaringer og opplevelser. For å fange ulike nyanser av forståelser, har jeg intervjuet yrkesfaglærere med ulik fartstid som lærere, ulik alder og med ulik yrkesfaglig bakgrunn. Min problemstilling i denne studien er:

Hvordan kan yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirke utformingen av utdanningen og skape mening for yrkesfagelever?

Jeg har fokus på kunnskapsutvikling som fenomen, noe som på yrkesfaglig utdanning vil innbefatte kunnskapsbegrepet generelt og yrkeskunnskapsbegrepet spesielt. Disse begrepene blir satt i sammenheng med bruk av metodikk og innhold i yrkesfagutdanningen, sett opp i mot en utdanning som forbereder elevene til et yrke og som derfor kan oppleves som meningsfull.

Arena for min studie er naturlig videregående skole. På grunn av studiens begrensede rammer har jeg kun valgt Helse- og oppvekstfag som representerende utdanningsprogram. Det har generelt vært forsket lite på yrkesfaglige utdanningsprogram, og det har derfor vært viktig for meg å bidra til økt kunnskap og bevisstgjøring rundt yrkesfagene. Min interesse for kunnskapsutvikling på yrkesfag, sammen med det faktum at jeg selv har erfaring som yrkesfaglærer på Helse- og oppvekstfag, har påvirket valget av forskningsarena og problemstilling.

## **1.3 Perspektiv og fremgangsmåte**

Jeg har valgt å plassere min studie innenfor kategorien intervjustudie. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg tar utgangspunkt i yrkesfaglæreres beskrivelser av erfaringer og opplevelser. Jeg søker innsikt i deres forståelser av kunnskapsutvikling, og hvilken utforming av utdanningen de tenker og opplever kan bidra til å forberede elevene til et yrke, og slik skape mening for elevene. Jeg ønsker å løfte frem, for så å fortolke, yrkesfaglærerne sine tanker, erfaringer og opplevelser. Min hensikt i denne studien er ikke å belyse organiseringen av yrkesfagutdanningen, men heller å innhente yrkesfaglærernes beskrivelser av erfaringer gjennom intervju, og jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming til studien.

I analysen av det empiriske materialet har jeg hentet inspirasjon fra empirisk - fenomenologisk forskning, og valgt å fremstille materialet på ulike analysenivåer. I min studie innebærer dette to analysenivåer. Det første nivået er en tematisk analyse på tvers av yrkesfaglærernes beskrivelser, og består av et utvalg av deres erfaringer og opplevelser innenfor tematiske områder som har kommet frem i den empirinære analysen. Jeg oppsummerer hovedtendensene som kommer frem med å formulere disse til deskriptive utsagn. Utsagnene danner grunnlaget for den teoretiske drøftingen på analysenivå to, bestående av en teoretisk perspektivering av hovedtendensene i det sammenfattede empiriske datamaterialet.

For å kunne belyse hovedtendensene i det empiriske materialet, har jeg valgt ut teoretiske perspektiver som uttrykker ulike aspekter ved kunnskapsbegrepet, teoribegrepet, praktisk kunnskap, yrkeskunnskap og forholdet mellom praksis og teori. Molander (1996), Schön (1983/1987), Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005), Kvernbekk (2005), Grimen (2008), Hiim (2013) og Hiim og Hippe (2001) har alle bidratt til å belyse hovedtendensene i mitt datamateriale.

Når jeg søker innsikt i hvordan yrkesfaglærernes forståelse av kunnskapsutvikling kan påvirke utdanningens innhold og mening, anvender jeg teori med utgangspunkt i Hiim (2013) og Hiim og Hippe (2001).

#### **1.4 Masteroppgavens oppbygning**

I kapittel 2 blir de teoretiske perspektivene som masteroppgaven bygger på presentert. I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsdesign og metode. Kapittel 4 inneholder analyse på ulike nivåer av forskningsmateriale, mens jeg har viet det femte kapitlet til en sammenfatning hvor jeg tar utgangspunkt i min problemstilling og noen avsluttende betraktninger i forhold til dette. Her belyser jeg hvordan denne studien kan ha betydning for det empiriske feltet og yrkesfagutdanning generelt. I kapittel 6 setter jeg søkelyset på utfordringer yrkesfagutdanningen står overfor for å skape en mer meningsfull utdanning for elevene.

I kapittel 2 gjør jeg rede for ulike perspektiver på kunnskapsbegrepet, teoribegrepet, praktisk kunnskap, forholdet mellom teori og praksis, yrkeskunnskap og yrkest teori. Her blir også begrepet *mening* definert når det gjelder denne studien, og utfordringer i yrkesfagutdanningen blir med utgangspunkt i Hiim (2013) og Hiim og Hippe (2001) gjort rede for.

Meningsbegrepet knyttes opp mot hvordan yrkesfaglæreres ulike forståelser og ulike

tolkninger av kunnskap og kunnskapsutvikling påvirker utformingen av utdanningen når det gjelder innhold og metodikk, og i hvilken grad yrkesfagutdanningene forbereder elevene til et yrke og derfor oppleves som meningsfull.

Kapittel 3 er viet til forskningsdesign og metode. Her gjør jeg rede for hvilken forskningsdesign og metodisk tilnærming jeg har valgt. Jeg beskriver, med utgangspunkt i teoretisk forankring, hele forskningsprosessen, og gir begrunnelser for valg jeg har gjort. For å øke validiteten på min studie, har jeg forsøkt å legge til rette for en så transparent studie som mulig. Jeg påpeker i den anledning hva som kan bidra til å true studiens validitet, og vurderer i hvilken grad studien kan ha betydning for det empiriske feltet og yrkesfagutdanningene. Avslutningsvis i kapitlet gjør jeg rede for den etiske dimensjonen ved forskningsarbeidet.

Analysenivå 1 og analysenivå 2 utgjør kapittel 4. I dette kapitlet gjør jeg innledningsvis rede for hvordan min fremgangsmåte har vært i analysearbeidet. Analysenivå 1 er en empirinær analyse hvor hovedtendensene i datamaterialet blir framstilt ved hjelp av tematisering av informantenes beskrivelser. Analysenivå 1 avsluttes med en oppsummering av hovedtendensene formulert som deskriptive utsagn. Disse utsagnene danner grunnlaget for analysenivå 2. Analysenivå 2 består av teoretisk perspektivering og drøfting av hovedtendensene som er framkommet på analysenivå 1. Den teoretiske perspektiveringen benyttes til å belyse studiens problemstilling.

En sammenfatning av studien med avsluttende betraktninger utgjør kapittel 5. Jeg gjør her rede for hvordan jeg mener min studie kan ha betydning for yrkesfaglærere og yrkesfagutdanningene. I kapittel 6 peker jeg avslutningsvis på noen utfordringer det empiriske feltet står overfor mot å legge til rette for en utdanning som elevene opplever som meningsfull, og som gjør at de ønsker å fullføre sin yrkesfagutdanning.





## 2. Teoretiske perspektiver

### 2.1 Kunnskapens ulike aspekter

Virkeligheten er komplisert, og det er derfor vanskelig å få grep om den. Vi mennesker søker stadig etter sannheter, da vi har et ønske om å forstå verden og det som skjer i samfunnet rundt oss. Slik søker også vitenskapen etter sannheter. Vitenskapens mål er å finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten. Sentrale spørsmål i vitenskap er hva som er kunnskap, på hvilken måte kunnskap kan fremskaffes og på hvilket grunnlag, og hva er det nødvendig å få kunnskap om (Thurén, 2012). Hvilke sannheter vi velger å forholde oss til avhenger av hvilken teoretisk tilnærming vi har til vitenskapsteori, og dermed hvilke kilder vi har til kunnskap.

Innenfor fenomenologisk tradisjon, som denne studien tar utgangspunkt i, vil kvalitativ tilnærming til kunnskap bety å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 82-83). Målet med en slik tilnærming vil være å få økt forståelse og innsikt i andre mennesker sin livsverden ved å bestrebe seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom andre sine øyne.

Da temaet for denne studien er yrkesfaglæreres forståelse av kunnskapsutvikling, og hvordan denne forståelsen kan påvirke både utformingen av utdanningen og elevenes opplevelse av mening i utdanningen, redegjør jeg først for selve kunnskapsbegrepet. Jeg tar utgangspunkt i Molander (1996) sin forståelse av levende kunnskap og Schön (1983/ 1987) sin teori om praktisk kunnskap. Jeg mener begge disse kan bidra til økt forståelse av kunnskapsbegrepet og hvordan kunnskap kan utvikles. Videre er det interessant å belyse Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005) sin forståelse av teoribegrepet, da jeg tenker teoribegrepet henger tett sammen med vår forståelse av hvordan kunnskap utvikles og på hvilket grunnlag. Videre vil jeg med utgangspunkt i Grimen (2008) gjøre rede for praktisk kunnskap. Grimen (2008) og Kvernbekk (1995/2005/2011) anvendes til å gjøre rede for det komplekse og tradisjonelle forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og hvilken betydning denne inndelingen av ulike kunnskapsformer har for kunnskapsutvikling. Jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i Hiim og Hippe (2012) når jeg videre redegjør for begrepene yrkeskunnskap og yrkest teori. Dette for å belyse mening i yrkesfagutdanningen. Meningsbegrepet vil i denne sammenhengen bli gjort rede for, og satt i sammenheng med elevenes ønske om å utdanne seg til å bli fagarbeider.

I den avsluttende delen av teorikapitlet tar jeg utgangspunkt i Hiim (2013) når jeg redegjør for hvordan ulik forståelse av kunnskapsbegrepet kan ha påvirkning på utformingen av utdanningen, og hvordan dette vil kunne påvirke elevenes opplevelse av mening.

## **2.2 Ulik forståelse av kunnskapsbegrepet**

Det er ulike tilnærminger til kunnskapsbegrepet. Hiim (2013, s. 49-50) sier at vektlegging av et teknologisk orientert kunnskapsbegrep, med vekt på den generelle kunnskapen, i stor grad ser ut til å prege både struktur og innhold i yrkesfagutdanningene. I dette legger Hiim et kunnskapsbegrep som bygger på en oppfatning av at kunnskap handler om verbaliserte teorier og begreper, gitt som en avbildning av virkeligheten. Praktisk utøvelse blir da styrt etter teorier, prosedyrer og regler. Det er ut ifra denne definisjonen jeg bruker begrepet teknologisk, instrumentalistisk forståelse av kunnskap. I en slik positivistisk tradisjon skal kunnskapen være objektiv og fri for forskerens tolkning (Postholm, 2010). Den profesjonelle virkeligheten kan imidlertid vanskelig favnes i generelle teorier og begreper, og en slik tilnærming vil heller ikke kunne gi elevene dyp nok innsikt i og forståelse for faget (Hiim & Hippe, 2001, s. 42). Likevel ser det ut til at en slik forståelse av kunnskapsbegrepet fremdeles har stor innflytelse i de ulike yrkesfagutdanningene.

En alternativ tilnærming til kunnskapsbegrepet vil kunne være et utvidet kunnskapsbegrep som favner mer enn generelle teorier og teoribaserte prosedyrer, og som favner virkelighetens nyanser og kompleksitet. En slik forståelse av kunnskapsbegrepet vil fokusere på en systematisk kunnskapsutvikling i og fra profesjonell praksis, hvor det konkrete og situasjonsavhengige blir vektlagt (Hiim & Hippe, 2001, s. 40).

## **2.3 Kunnskap i handling**

Molander (1996, s. 11) nærmer seg kunnskapsbegrepet gjennom kunnskapens aktive side. Han omtaler det han kaller levende kunnskap eller kunnskap i handling. Levende kunnskap kan ikke helt fanges med ord, da den ytrer seg i menneskelig liv og engasjement. Refleksjon er en bevegelse som bygger kunnskap og det karakteristiske er vekslingen mellom del og helhet, innlevelse og distanse, tillit og kritikk. Vekslingen mellom de forskjellige delene i dette spenningsfeltet er for Molander (1996, s. 148) grunnleggende for læring og kunnskap i handling. Han sier at utvikling av kunnskap handler om å lære seg å være oppmerksom både i observasjon og i handling, og at kunnskapen finnes i handlingen og i de bedømmelsene vi gjør i forbindelse med handlingen. Vi kan mye mer enn vi greier å uttrykke med ord, og vi viser kunnskapene våre ved å gjøre.

Å utvikle oppmerksomhet handler om å skaffe seg et overblikk og utvikle et blikk for det som er vesentlig (Molander, 1996). Denne oppmerksomheten må trenes opp og holdes ved like. En kunnskapsutøver har med sin bevissthet og oppmerksomhet i handling mulighet til å oppleve en stadig kunnskapsutvikling. Det handler om å lære seg å se nye ting, og det handler om å skjerpe sin oppmerksomhet. Man må lære seg å se, lytte og ta inn i kroppen. I en viss utstrekning kan dette etter hvert bli en rutine.

Molander (1996) påpeker likevel at oppmerksomhet i handling, som bare rettes mot det som er kjent for oss, ikke vil være tilstrekkelig for å utvikle kunnskap. På dette punktet påpeker han at hans forståelse skiller seg fra Dreyfus og Dreyfus sin læringsteori, som sier at eksperten ikke trenger å tenke, fordi eksperten handler ut ifra rutine (Dreyfus & Dreyfus, i Molander, 1996, s. 46). Molander (1996, s. 57) sier at vi i handling må være oppmerksomme på det utypiske, det uventede og det ukjente for å kunne utvikle kunnskap. Vår oppmerksomhet må ikke bare ledes mot detaljer, da det vil føre til at vi blir blind for å se helheter. Det handler om å ha overblikk og tilgang på strategier som kan lede oss i ulike retninger.

For å ha mulighet til å rette oppmerksomheten mot det ukjente og uventede, kreves det at en hel del av virksomheten forløper som en rutine uten at det krever spesiell oppmerksomhet (Molander, 1996). Likevel vil det være slik at jo mer som går på rutine, desto vanskeligere vil det også bli å være åpen for det ukjente og uventede. Det finnes derfor en spenning mellom rutine og oppmerksomhet som er viktig å forstå for å kunne utvikle kunnskap. Rutine og tradisjon kan komme i veien for å utvikle kunnskap. Molander hevder at hvis vi klamrer oss fast til gitte regler for handling, på grunnlag av tradisjon eller rutine, og ikke ut ifra om det er bra eller ikke ut ifra andre synsvinkler, vil ikke kunnskap utvikles. Det er viktig å være i stand til å skifte perspektiver, og for å få til det må vi ha både innsikt og oppmerksomhet. Vi må stole på vår kunnskap og vår erfaring, men også være oss bevisst dens grenser. Hvis ikke vil det være til hinder for kunnskapsutvikling.

En levende oppmerksomhet er kritisk i den forstand at den alltid er på søken etter å skille ut det som er kunnskap fra det som ikke er det (Molander, 1996). Molander snakker om et forståelseskrav: en handling utgjør ikke kunnskap om ikke oppgaven som gjøres er forstått og at handlingen blir sett på som en fullføring av oppgaven. Kunnskap ser han på som en aktiv skapelsesprosess, som består av å stille spørsmål, undre seg, problematisere og ha vilje til å gjøre noe for å svare på spørsmål eller løse et problem. Molander uttrykker: «Att

problematiskere virkeligheten är det första steget på vägen till kunnskap, och det är ett steg som omöjligt kan överhoppas» (Molander, 1996, s. 62).

Molander (1996) sier at første steg mot å utvikle kunnskap er å problematisere virkeligheten. Menneskers spørsmål og undring åpner opp virkeligheten ved at vi stiller spørsmål og at vi forsøker å finne svar. Kunnskapen lever i menneskers aktivitet, og derfor kaller Molander det for levende kunnskap. Kunnskap er ikke en avbildning av virkeligheten, men kunnskap er det som leder oss fra spørsmål til svar, og fra en oppgave til fullføring av oppgaven, ved at vi er i aktivitet. Kunnskap har dermed ingen begynnelse og heller ingen slutt. Molander mener det er mer naturlig å snakke om kunnskapsutvikling enn om kunnskap som noe som er gitt.

Kunnskapen er levende, og den må rettferdiggjøres og begrunnes gjennom at vi stiller spørsmål og svar, gjennom erfaringer og eksperimenter. Vi må lære oss hvordan og hva gjennom å gjøre (Molander, 1996, s. 154). Molander sier: «Jag lär mig göra något samtidigt som jag lär mig vad jag gör» (Molander, 1996, s. 241).

### **2.3.1 Dialogens betydning for kunnskapsutvikling**

Dialog er viktig for utvikling av kunnskap (Molander, 1996, s. 83). Dialogen må ses på som en aktivitet. En viktig side ved dialogen er at det som er sagt, og kanskje også det som er usagt, alltid vil være åpen for en fortsettelse. Molander påpeker at det går an å føre en dialog med seg selv. Det går også an å føre en dialog med ulike tekster, også der hvor den trykte teksten slutter. Målet med dialogen er å finne kunnskapen som deltakerne allerede er i besittelse av, selv om de kanskje ikke selv er bevisst at de har den. Gjennom spørsmål, svar og refleksjon skal ubevisst kunnskap gjøres tilgjengelig (Molander, 1996, s. 85). Gjennom dialogen erkjenner vi om vi selv har mangel på forståelse og innsikt, og slik vil vi kunne oppnå ny forståelse og kunnskap. For å utvikle kunnskap er det viktig at vi selv erkjenner at vi har mangel på kunnskap. Dette krever oppmerksomhet og refleksjon. Slik vil dialogen være viktig i all kunnskapsutvikling.

Molander (1996) sier at hvis vi ser på vår kunnskap med kritisk blikk, vil den både ha hull og usikkerheter. Vi kan lett miste troen på oss selv hvis oppmerksomheten sentreres rundt dette. I stedet må oppmerksomheten sentreres der det ikke finnes usikkerhet. Oppmerksomheten må skjerpes mot det vi allerede kan og vet. Molander hevder dette er en fruktbar vei å gå.

Dialogen blir et viktig verktøy også her, da kunnskapen vi søker allerede finnes i deltakerne selv.

Molander (1996) sin teori om kunnskap i handling kan oppsummeres ved å peke på ulike spenningsfelt og vekslinger i disse. Kunnskapsdannelse kjennetegnes av en veksling mellom «polene» i ulike spenningsfelt, hvor spenningsfeltet mellom *del* og *helhet* er det første spenningsfeltet. Kunnskap i handling krever oppmerksomhet i hver del av handlingen, og samtidig en forståelse av helheten. En forståelse av delen krever en forståelse av helheten og motsatt. Her viser Molander til den hermeneutiske sirkelen. Det andre spenningsfeltet er mellom *innlevelse/nærhet* og *distanse*, hvor det å stå for sin egen handling og kunnskap er viktig, samtidig som vi greier å åpne oss for andre. Det tredje spenningsfeltet er *kritikk*. Molander sier at det å stille kritiske spørsmål kan medføre både økt innsikt, forståelse og personlig vekst. En levende oppmerksomhet er kritisk ved at den alltid søker etter å skille kunnskap fra det som ikke er kunnskap. Han sier at levende kunnskap må være åpen for kritikk. Å støte på grenser og motstand vil i beste fall gi opphav til refleksjon og fortsatt utvikling av kunnskap. Et fjerde spenningsfelt er mellom *handling* og *refleksjon*. Molander uttrykker at det er nødvendig med en rytme mellom det å handle og det å reflektere. Det må settes av tid, slik at det er mulig å veksle mellom handling og tid til refleksjon. Molander påpeker at utvikling av kunnskap i handling krever lang tid.

### **2.3.2 Refleksjon i handling**

Molander (1996, s. 143) sier at refleksjon innebærer å ta et steg tilbake for å tenke over seg selv og hva man gjør, for slik å få et perspektiv på situasjonen. Det man gjør, og situasjonen man befinner seg i, skal «speiles» eller «reflekteres» for en selv. Refleksjon forutsetter, slik Molander ser det, overblikk og ro uten umiddelbart handlingspress. Passiv tid er nødvendig for å kunne reflektere, og for slik å skape en avstand til det neste som skal gjøres (Molander, 1996, s. 144). For at kunnskapen skal komme til uttrykk trengs det en rytme mellom å handle og reflektere. Molander hevder at jo mer erfaren og kyndig en praktiker blir, desto mer kan oppmerksomheten skjerpes til å kunne se bedre, ettersom mer og mer blir rutine (Molander, 1996, s. 143).

Schön (1983) viser, i likhet med Molander (1996), til kunnskapens aktive side. Kunnskapen er knyttet til kunnskapsbæreren og til den enkelte situasjon. I likhet med Dewey (Dewey, i Dale, 2005) ser Schön på refleksjon som en viktig del av kunnskapsutvikling. Han påpeker at yrkesutøveren vil møte på situasjoner som er både unike og uforutsigbare, og som dermed er altfor komplekse til at teorier kan foreskrive hvordan situasjonen bør eller skal håndteres, og som derfor krever en reflektert tilnærming. Han hevder at de beste praktikerne er de som

greier å reflektere samtidig som de handler. Han sier at i en utdanning hvor teorien er det som er foreskrivende for praktisk yrkesutøvelse, kan elevene oppleve at de har mangelfulle forutsetninger for å kunne håndtere ulike praksissituasjoner. For at elevene skal kunne bli i stand til å reflektere i og over handling, påpeker Schön at det er viktig med mulighet for å veksle mellom nærhet og distanse til situasjonen, samtidig som det også må åpnes for å kunne komme med egne initiativ og være åpen for innspill fra andre. Slik vil elevene bli aktive i sin egen kunnskapsutvikling.

Schön (1983) anvender begrepene *knowing- in- action*, *reflection- in- action* og *reflection- on- action* når han argumenterer for hvordan en praktiker tenker og handler i utøvelsen av yrket. *Knowing- in- action* henspiller til hvordan en praktiker tenker og handler når man står overfor praktiske situasjoner eller faglige utfordringer. Hvis situasjonen er kjent for praktikeren, vil praktikeren nærme seg situasjonen slik han eller hun pleier. Ved at man reflekterer og stiller spørsmål utvikles kunnskap i interaksjon med situasjonen. Kunnskapen finnes i selve handlingen, og ikke i en bakenforliggende teori. Dette er *knowing- in- action*. I motsetning til statisk teori, slik som prosedyrer og regler, er denne type kunnskap dynamisk, og ofte vanskelig å verbalisere. Schön (1987) sier at refleksjon i handling har en kritisk funksjon ved at den får oss til å tenke kritisk over vår tenkning som førte oss inn i situasjonen. Dette kan få oss til å rekonstruere våre handlingsstrategier og endre vår forståelse av et fenomen. Dewey (Dewey, i Dale, 2005, s. 32-33) uttrykker noe av det samme når han uttaler at det er ved å kombinere tankeprosesser og den påfølgende handlingen at vi kan utvikle kunnskap.

Hvis praktikeren tenker og omformer sin handling mens han eller hun handler, og slik reflekterer over handlingen mens det fremdeles er mulig å påvirke situasjonen, kaller Schön (1987) det *reflection- in- action*. Schön sier at når vi har lært oss hvordan vi gjør noe, så gjør vi det uten å tenke over hva det er vi gjør. Det er først når noe uventet skjer eller at vi opplever noe som nytt eller unikt, at vi begynner å reflektere. Schön (1983) sier at en erfaren praktiker i møte med situasjoner ikke har klart på forhånd hvordan situasjonen skal løses. Praktikeren har imidlertid et repertoar av tidligere erfaringer og opplevelser å ta av som kan brukes til å tolke nye situasjoner. Repertoaret berikes hver gang praktikeren gjør seg nye erfaringer med refleksjon.

Ved *reflection- on- action* tenker praktikeren tilbake på tidligere erfaringer og handlinger, for å søke å oppdage hvorfor utfallet av handlingen ble som det ble (Schön, 1987). En slik

refleksjon kan både føre til bekreftelse av en forståelse og til en ny tilnæringsmåte til situasjonen.

Molander (1996, s. 139) påpeker at selv om Schön ikke anvender begrepet hermeneutisk spiral, så tenker Schön på kunnskapsutvikling som en spiral hvor oppnåelse av stadig nye forståelser vil påvirke forståelsen av helheten.

Kvernbekk (1995) stiller spørsmålsteget ved refleksjon over praksis i Schön sitt kunnskapsrepertoar bestående av eksempler, forestillinger og handlinger knyttet til erfaringer, når det ikke er noen generelle teorier som de konkrete hendelsene kan knyttes til. Det blir vanskelig å vurdere hendelsene kritisk uten noe å knytte dem til. Kvernbekk sier at om refleksjon bare omfatter refleksjon fra praksis og til praksis, vil refleksjonen sannsynligvis bare bidra til å forsterke eksisterende praksis, da måten å tolke de ulike hendelsene på vil være den samme.

## **2.4 Teorianvendelse**

Kvernbekk (2005) påpeker at det innenfor det pedagogiske feltet er flere som hevder at praktikere ikke har behov for noen form for teori. Dette mener hun henger sammen med synet på pedagogiske teorier som teorier *for* praksis. Hiim og Hippe (2001) påpeker også at en innholdsfokusert yrkesfagutdanning tendenserer til at kunnskapsinnholdet i utdanningen omhandler teori forstått som teori *for* praksis, noe som ikke henger sammen med den yrkesfaglige læringstradisjonen basert på mesterlære. Denne tradisjonen vektlegger læring gjennom arbeid, hvor det er nødvendig og relevant kunnskap for yrket som blir verdsatt.

Kvernbekk (2005) ser på teori som noe som må kunne brukes til forskjellige formål, og det er absolutt en mulighet å bare anvende deler av en teori. Hun anser det ikke som noen løsning å utelate teorien. Vi må heller tenke annerledes om selve teoribegrepet, om hvordan vi anvender teori og om hvordan vi forstår forholdet mellom teori og praksis i kunnskapsutvikling. Schön (1983) derimot sier at formulerte teorier kun må brukes sekundært i kunnskapsutviklingen, etter at vi har skapt mening og problematisert handlingen. Schön ser bort fra at teorier kan understøtte forhåndsrefleksjonen, og slik bidra til å finne mestringsstrategier i ulike situasjoner (Schön, i Lahn & Jensen, 2008, s. 297). Schön anvender dermed et forholdsvis snevert teoribegrep, hvor abstrakt kunnskap spiller en liten rolle når det gjelder å utvikle kunnskap.

### 2.4.1 Et utvidet teoribegrep.

Erich Weniger (1894-1961) hevder at det uten teori heller ikke blir noen praksis (Weniger, i Kvernbekk, 2005). Dette forklarer han med at all erfaring forutsetter tenkning, og dermed teori. Han sier at all praksis er teoriladet, men at dette er teori som tilhører praktikerens, og uttrykkes på måten situasjonen blir tolket på og i handlingen. Det er umulig for praktikerens å gjøre seg praktiske erfaringer uten teori, da teori kreves for å være i stand til å stille spørsmål ved situasjonen. Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005, s. 128) tar dermed, sammenlignet med Schön (1983), utgangspunkt i et vidt teoribegrep, som også innbefatter personlig og uartikulert teori. Han bruker et teoribegrep nært knyttet til praktisk kunnskap. Kvernbekk (2005) påpeker at teoribegrepet på denne måten blir mer operasjonaliserbart i relasjon til praksis.

Weniger var tidlig ute med å differensiere teoribegrepet, for slik å forsøke å få bort skillet mellom teori og praksis (Weniger, i Ertsås, 2011). Wenigers tanker rundt teoribegrepet ble publisert i 1929 i forbindelse med debatt om vitenskapelig teori sin posisjon i oppdragelses- og undervisningspraksis, noe som vi også kan kjenne igjen i dagens skoledebatt (Weniger, i Ertsås, 2011, s. 51).

Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005) skiller mellom tre ulike grader av teori. Gradene henviser til hvor direkte oppfatningene er. Teori av første grad er u-uttalt og ubevisst teori hos praktikerens som synes gjennom handling, og som er i all praksis. Teori av andre grad er en praktiker i stand til å kunne formulere i læresetninger, erfaringsutsagn, levereregler eller slagord. En slik teori tilhører praktikerens og brukes av praktikerens. Weniger hevder at praktikerens ikke alltid er bevisst teori av andre grad. For at teorien skal kunne brukes som bakgrunn for handling, kan det kreves både ettertenksomhet og anstrengelse. Når praktikerens er blitt bevisst teorien, er det mulig å formulere teorien som et utsagn. Dette blir da praktikerens begrunnelse for sin handling, og slik en forståelse av seg selv og sin virksomhet, som en artikulert teori (Weniger, i Ertsås, 2011, s. 53-54).

Teori av tredje grad har sitt objekt i relasjonen mellom teori og praksis i praksis (Weniger, i Kvernbekk, 2005, s. 129). Weniger sin teori av tredje grad skal overvåke hvordan teorier av første grad og av andre grad i praksis forholder seg til hverandre (Weniger, i Ertsås, 2011, s. 54). En slik teori forutsetter en teoriladet praksis. Teori av tredje grad kan slik ikke anvendes som en oppskrift for handling. Teorien kan derimot brukes til å reflektere og analysere over praksis, men ansvaret for anvendelsen ligger hos praktikerens. Teorien kan kun legitimeres



gjennom praksis, og den er bare gyldig om den kan bidra til å gjøre praksis mer bevisst og rasjonell (Kvernbekk, 2005). Weniger sier at teori av tredje grad er nødvendig for å sikre konsistens mellom teorier av første og andre grad. Konsistensen er avgjørende for en sann og ekte praksis. Teori av tredje grad henspiller slik til behovet en praktiker har for å kunne se seg selv i et metaperspektiv, for slik å kunne oppnå en stadig bedre praksis (Weniger, i Kvernbekk, 2005, s. 130).

Weniger tar, slik jeg tolker det, et oppgjør med å se teori-praksis- forholdet som en dikotomi, og påpeker dermed en fundamental misforståelse av forholdet mellom teori og praksis. Selv om det er så langt tilbake som i 1929 at Wenigers tanker om teori først ble publisert, holder hans beskrivelse av den «vanlige forståelsen» av teori- praksis- forholdet som en dikotomi fortsatt stand. Imsen (2009) underbygger dette ved å uttale, som Weniger, at teori og praksis gjerne blir oppfattet som to atskilte verdener, hvor praksis er et pulserende liv og teori er symboler.

## **2.5 Den praktiske kunnskapen**

Grimen (2008, s. 76) uttaler at det brukes et mylder av begreper og inndelinger når det snakkes om praktisk kunnskap. Han sier at praktisk kunnskap lar seg kjennetegne ved at det ikke er mulig å løsrive kunnskapens form og innhold, verken fra de som har kunnskapen eller fra situasjoner hvor kunnskapen blir utviklet og anvendt. Praktisk kunnskap peker slik på kunnskapsbæreren og situasjonene hvor kunnskapen brukes, og kan kalles praktisk kunnskaps *indeksikalitet*. Grimen sier at den praktiske kunnskapen er merket på en slik måte at det vises hvor den kommer fra, hva den brukes til og hvem som har kunnskapen. Han benytter seg av et eksempel hentet fra båtbygging for å underbygge dette, hvor han hevder det kan sees på en trebåt hvor håndverket er lært eller hvilke tradisjoner båtbyggerne har hentet inspirasjon fra. Han påpeker et viktig poeng når han uttaler at når det gjelder praktisk kunnskap er ikke opphav, kunnskapsbærere og brukssituasjoner helt utskiftbare ved at kunnskapen bærer opphavets stempel. Praktisk kunnskap blir uttrykt i handlinger, bedømmelser, vurderinger og ved bruk av skjønn (Grimen, 2008, s. 76). Grimen påpeker at «Det er mye man ikke kan gjøre hvis man ikke også vet hva ting er. Omvendt er det mye viten om hva ting er, som man ikke kan tilegne seg hvis man ikke også kan gjøre bestemte ting» (Grimen, 2008, s. 76).

Grimen peker her på at praktisk kunnskaps indeksikalitet derfor har ulike grader. Noen ganger kan kunnskapen være sterk, andre ganger kan den være svak. Slik understreker Grimen at det

ikke eksisterer et prinsipielt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men at det i stedet dreier seg om komplementære kunnskapsformer med ulikt kjennetegn.

Videre hevder Grimen (2008) at praktisk kunnskap har ligget i det han kaller *et kunnskapsteoretisk skyggeland*, og begrunner dette ut ifra Platons dialog om kunnskap, hvor Platon diskuterte kunnskap forstått som *begrunnede sanne oppfatninger*. Dette forstås som at om en person skal sies å ha kunnskap, må oppfatningene være sanne, og gode begrunnelser for å tro de er sanne må ligge til grunn. Grimen sier at siden praktisk kunnskap er noe annet enn sanne oppfatninger, bryter praktisk kunnskap med Platon sine krav til kunnskap. Praktisk kunnskap blir problematisk sett i forhold til å kunne formulere den, begrunne den og også i forhold til kravet om sannhet.

Grimen (2008) viser til Aristoteles sine tre distinksjoner i forhold til kunnskap; *episteme*, *techne* og *fronesis*. Grimen påpeker at de to første tilhører den greske tradisjon, mens den siste er et aristotelisk begrep. Episteme er demonstrativ kunnskap om det som er evig og ikke kan endres. Techne er kunnskaper om hvordan ting lages. I vår moderne tid er det dette vi kaller praktisk kunnskap, men for Aristoteles var techne bare en av to typer praktisk kunnskap. Den andre var *fronesis*, som betydde å kunne handle moralsk klokt. Disse to begrepene er dermed forskjellige. Aristoteles anså evnen til å leve et moralsk liv som forskjellig fra det å kunne lage ting. Fronesis innebærer viten om hvordan mennesket kan sikre seg et godt liv gjennom sine handlinger. Fronesis innebærer også ferdigheter for å kunne bedømme situasjoner, og disse ferdighetene trenger ikke å bygge på teori. Aristoteles uttrykte at det ikke fantes unge mennesker med fronesis, da dette er kunnskap om det partikulære og individuelle som det trengs erfaring for å kunne tilegne seg. Da erfaring bare kan tilegnes langsomt og med alder, finnes ikke fronesis hos yngre mennesker. Likevel anså Aristoteles episteme som en høyere form for kunnskap sammenlignet med techne og fronesis. Grimen påpeker at det er ideen om episteme som har overlevd etter Antikken, og at den i lang tid var vår modell for vitenskapelig kunnskap. Samtidig påpeker Grimen at Aristoteles også lagde de første analysene av indeksert kunnskap i vår kultur. Dette kommer godt frem i hans beskrivelse av fronesis, hvor fronesis er indeksert til både personer, væremåter og brukssituasjoner (Grimen, 2008).

### **2.5.1 Taus kunnskap**

Grimen (2008) hevder at praktisk kunnskap er kroppslig, og at den er avleiret i kroppslige ferdigheter som er innøvd i fortrolighet med omgivelsene. Språk spiller en mindre rolle.

Grimen uttrykker at praktisk kunnskap kan utøves uten å si noe, men praktisk kunnskap kan ikke utøves uten at kroppen gjør noe. Han bruker taus kunnskap for å belyse noen av de kunnskapsteoretiske problemene med praktisk kunnskap. Med taus kunnskap forstås at vi kan vite og få til mer enn vi kan uttrykke verbalt. Sennett (2009) uttrykker det slik: «Folk, der skaber ting, forstår normalt ikke, hvad det er, de gør» (Sennett, 2009, s. 11).

Grimen (2008) nevner fem mulige grunner til at kunnskapen kan være taus. En av grunnene er at normer og regler for hva vi kan si, begrenser det som vi kan utsi. Dette kan være nedfelt i lovverk eller de kan være situasjonsspesifikke og implisitte. Eksempelvis sier han dette kan være regler knyttet til taushetsplikt eller normer knyttet til det som forstås som høflighet og etikette. Grimen sier at det er ofte det ikke passer seg å utsi alt hva man vet.

Forholdet mellom det vi tar for gitt og det som vi kan problematisere ved å handle eller være deltakende i en virksomhet, gir også grunn til taus kunnskap. All handling krever at vi tar noe for gitt, og som vi ikke kan problematisere, uten at vi ødelegger handlingen. Dette eksemplifiserer Grimen til helsearbeideren som begynner å tenke på hvordan han skal trøste en annen. Tenker helsearbeideren for mye på dette, vil trøsten bli uekte. Ikke- artikulert kunnskap som kreves for å kunne utføre selve handlingen, kan ikke bli artikulert av den som handler under selve handlingen uten at utførelsen blir ødelagt. Etter handlingen kan om mulig noe av kunnskapen bli artikulert av den som handlet eller noen andre (Grimen, 2008).

En tredje årsak til at kunnskapen kan være taus er at en person sin kunnskap har et løst sammensatt og uoversiktlig system, slik at personen selv ikke har oversikt over sine kunnskapsområder. Grimen sier at bakgrunnen for handlingene våre inneholder kunnskapsområder som vi ikke har uttrykt verbalt. Det er derfor slik at mye av det vi vet, vet vi faktisk ikke at vi vet. Han sier at slike kunnskapselementer som ikke er artikulert er betydelige elementer i vår livsverden. Grimen påpeker at dette ikke er noe bevisst valg vi tar, men at mennesker vanligvis bare reflekterer over små deler av sitt kunnskapssystem, og ikke på noe som helst tidspunkt reflekterer over helheten. Vår mulighet til å kontrollere og forene det vi vet på en reflektert og konsistent måte er dermed begrenset (Grimen, 2008).

Den fjerde grunnen til taus kunnskap er det kan være en avstand mellom våre evner til å erkjenne og våre evner til å kunne formulere oss språklig. Dette innebærer tanken om at vi har evner til erfaring og kognisjon som er større enn evnene vi har til verbal artikulering. Denne tanken hevder Grimen ikke er uproblematisk, da den kan lede oss til andre tanker om

forholdet mellom språk og erfaring som ikke kan forsvares. Han sier: «Å ha et språk skaper grunnlaget for erfaringer som er rikere enn hva det er mulig å uttrykke verbalt i det samme språket» (Grimen, 2008, s. 81).

En femte grunn til at kunnskap kan være taus er, ifølge Grimen (2008), at mye kunnskap bryter med en oppfatning av at kunnskap skal være begrunnede og sanne oppfatninger. Han sier at den klassiske måten å forstå oppfatningene på er å se på dem som representasjoner, og at det finnes en lang tradisjon i Vesten med å forstå kunnskap på denne måten. Han påpeker at et problem knyttet til denne forståelsen av kunnskap er å vite om representasjonene er adekvate. Dette vil ikke kunne undersøkes, da vi kun har tilgang til virkeligheten gjennom representasjonene. Grimen hevder at praktisk kunnskap har sine sider som ikke vil passe inn i denne måten å forstå kunnskap på. Han stiller seg selv spørsmålet hvis praktisk kunnskap ikke kan bli forstått som representasjoner, kan da slik kunnskap artikuleres verbalt?

## **2.6 Forholdet mellom teori og praksis i utvikling av kunnskap**

Kvernbekk (2005) hevder at forholdet mellom teori og praksis tradisjonelt sett har vært gjenstand for mange diskusjoner. Hun sier at løsningen på problemet med praksis- teori- forholdet ligger i å bruke et mer adekvat teoribegrep, som vil kunne tillate oss å tenke annerledes både om bruk av teori, og om teori og praksis. Kvernbekk (2011, s. 25) omtaler det hun kaller for svake og sterke teorier. Hun hevder at det i utgangspunktet finnes mye teori i praksis, men dette er teori som verken er forskningsbasert, systematisk eller godt nok artikulert. Hun sier at dette er teori som vi bruker til å se med for å kunne forstå hva som skjer. Som eksempel bruker Kvernbekk når vi sier om elever at de er høyt motiverte. Vi kan ikke direkte kunne observere motivasjonen til elevene, og vi refererer derfor til noe som ikke er tilgjengelig for våre sanser. Motivasjon blir et teoretisk begrep som vi bruker til å forstå. Ved å bruke et teoretisk begrep på denne måten, gir vi uttrykk for å bruke teori som redskap til å forstå hva som skjer. Teorier som dette hevder Kvernbekk at det finnes mye av i praksis, og her eksisterer det ikke noe gap mellom teori og praksis. Hun kaller dette *teori i svak forstand*.

*Sterk teori* bruker Kvernbekk (2011, s. 25) om forskningsbasert teori som både er systematisk, generell og avgrenset i forhold til et definert fenomen. Dette er teorier som er velartikulerte og som er skrevet ned i bøker og artikler. Mellom denne type teori og praksis er det at gapet mellom teori og praksis kan finnes, og det er her hun påpeker at muligheten finnes til å etablere teori som har en annen funksjon i forhold til praksis. Kvernbekk argumenterer for at

det også bør finnes sterk teori som ikke legitimeres i praksis, men som heller kan holde en distanse til praksis og fungere som et kritisk redskap. Et gap mellom teori og praksis kan bli det hun kaller et slags frirom for teori. Gapet mellom teori og praksis er dermed ikke et problem, men et rom hvor det er muligheter for refleksjon. Kvernbekk tror derfor at et gap i en eller annen form mellom teori og praksis må opprettholdes. Hun påpeker at siden teori er et mangfoldig begrep, må vi ikke skjære alle teorier og deres funksjoner over en kam.

Kvernbekk (1995) argumenterer for et helhetlig syn på kunnskap, hvor teoretisk kunnskap og erfaringsbasert eller praktisk kunnskap kan bli integrert i samme filosofiske rammeverk. Hun anvender begreper som *erfaringstyranni* og *teorityranni* når hun skal beskrive ulikt syn på kunnskap. Det er relevant å se nærmere på dette for å få bedre forståelse av ulikt innhold i begrepene teori og praksis, og slik også bedre kunne forstå forholdet mellom teori og praksis.

*Erfaringstyranni* innebærer et syn på kunnskap hvor erfaring og praktisk arbeid alene danner et tilstrekkelig grunnlag for å handle. Hvis det å ha kunnskap om *hvordan* er tilstrekkelig som handlingsgrunnlag er det, ifølge Kvernbekk (1995, s. 89), erfaringstyranniet som råder. Da legitimerer vi handlingen vår ved å vise til hva erfaring tilsier. Erfaringer, sier Kvernbekk, blir et tyranni når det å gjøre seg erfaringer blir regnet som nok utdanning. Slik ødelegger vi samtidig mulighetene til å prøve noe nytt. Kvernbekk (1995) kan tolkes slik at erfaringstyranniet vil hemme vår videre utvikling og evne til å vurdere våre handlinger på selvstendig grunnlag. Hun hevder at hva vi mennesker erfarer vil avhenge av hva vi vil kunne begrepsfeste. I det å gjøre seg erfaringer ligger det en ide om at den som handler former om det som skjer til kunnskap. Kvernbekk påpeker at det ikke er likegyldig hva det er som ligger under og bidrar til hvordan vi oppfatter det som skjer. Hvis vi har teoretisk kunnskap og kan forholde oss til begreper, blir vi også i stand til å tolke hendelser på ulike måter for så å sette disse opp mot hverandre.

I *teorityranniet* sier teorien hva vi skal gjøre (Kvernbekk, 1995). Teorien blir å oppfatte som en målrettet oppskrift på handling, uavhengig av kontekst. En slik tenkemåte innebærer at forskere skal lage generelle prinsipper som praktikere videre kan bruke til å utlede problemløsende teknikker fra. Et slikt syn på teori vil ikke ta hensyn til verken kontekst eller variasjoner i praksis. Kvernbekk påpeker at teoretisk kunnskap er nødvendig for å kunne utøve en god praksis, men at dette ikke er nok. Vi må tilrettelegge for en vid forståelsesramme, slik at den kan romme både teoretisk og praktisk kunnskap. På denne måten vil vi kunne unngå både erfaringstyranni og teorityranni.

Grimen (2008, s. 71) hevder, i likhet med Kvernbekk (1995), at det ikke eksisterer bare ett, men flere forhold mellom teori og praksis. En profesjonell yrkesutøvelse vil preges av at det er et komplisert samspill mellom alle disse forholdene. Slik jeg forstår Grimen kan utdanningene ha mye å hente på å se teori og praksis som en helhet, og ikke som to separate deler av utdanningen. Hiim og Hippe hevder at det kun er ved å bli bevisst kunnskapens grunnlagstenkning at vi vil bli i stand til å se teoriens begrensninger, og få en yrkesutdanning med langt mindre teknologisk og instrumentelt preg (Hiim & Hippe, 2001). Grimen sier: «Ofte kan vi ikke utsi hva vi vet. Men vi kan vise hva vi kan» (Grimen, 2008, s. 82).

Grimen (2008) uttaler at det problematiske forholdet mellom teori og praksis har sitt utspring fra minst tre sider. Den ene siden er at teoretisk kunnskap må kunne anvendes. Den andre siden er praksis som vanskelig lar seg begrunne ut ifra teori. For det tredje er det flere slags forhold mellom teori og praksis i yrkesutøvelsen. Han sier at det er viktig å ha et distansert forhold til teori, da ingen teori i sitt fulle kan omsettes i praksis, og mange teorier bør heller ikke bli omsatt i praksis i det hele tatt. I tillegg er det mye i praksis som det ikke er mulig å begrunne ut ifra teori.

Ifølge Grimen (2008) finnes det to klassiske modeller for hvordan forholdet mellom teori og praksis kan forstås. Den ene modellen innebærer at praktisk kunnskap forstås som anvendelse av teori, hvor teoretisk kunnskap da blir det primære. Problemet med denne modellen er, ifølge Grimen, at det sannsynligvis eksisterer store områder av praktisk kunnskap uten en teoretisk base. Slik kunnskap kan dermed ikke forstås som i denne modellen. I tillegg kan ikke praktisk kunnskap bli forstått som omsatt teori. I praksis må utøveren av kunnskap foreta mange vurderinger basert på skjønn, noe som innebærer at beslutningene som tas har et vilkårlig forhold til teorien i kunnskapsbasen som det handles ut ifra (Grimen, 2008).

Den andre modellen innebærer å forstå forholdet mellom teori og praksis ut ifra at teoretisk kunnskap har sitt utspring i praktisk kunnskap, og at praktisk kunnskap slik blir det primære. Grimen (2008) sier at det problematiske med denne modellen er at den kan bli en idyllisering av praktisk kunnskap. Et annet problematisk forhold er at dagens teoretiske kunnskap både er så avansert og teknisk sofistisert, at det ikke vil gi mening å tenke at den er artikulert ut ifra praktisk kunnskap.

Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005, s. 131) sine tanker om forholdet mellom teori og praksis tar utgangspunkt i at verken teori eller praksis skal komme først. Dette begrunnes i at

all praksis er teoriladet, da det alltid ligger antakelser og ideer til grunn. Det finnes dermed ikke en *ren* praksis. Weniger sier derfor at teorier oppstår fra praksis og teorier returnerer til praksis.

På tross av at forholdet mellom teori og praksis er komplekst og sammensatt, må vi, ifølge Grimen (2008), unngå forenklete modeller, hvor vi tenker oss at praksis bare er omsatt teori eller at det ikke finnes teoretiske innsikter. Han hevder at denne type reduksjonistiske forestillinger ikke er fruktbare å ha som et kunnskapsgrunnlag. Slik jeg tolker Grimen er det viktig å erkjenne at utvikling av praktisk og teoretisk kunnskap uløselig henger sammen, og at det vil være meningsløst å prøve å skille disse kunnskapsformene i profesjonell kunnskapsutvikling.

## **2.7 Yrkeskunnskap**

I mester- svenntradisjonen foregår læringen i et forpliktende og sosialt arbeidsfellesskap, og egenskaper som å ta ansvar, evnen til å samarbeide, være selvstendig, ha gode yrkesetiske holdninger og å være omstillingsdyktig blir viktige (Hiim & Hippe, 2001, s. 31). Disse egenskapene peker mot et utvidet kunnskapsbegrep, hvor både ferdigheter, verdier, holdninger og fagkunnskap sammen opptrer som en helhet som utgjør yrkeskunnskap.

Målet med yrkesfagutdanningene er både å utdanne mennesker som kan delta i det demokratiske fellesskapet både nå og i framtiden, og å utdanne gode fagfolk som er i stand til å ivareta ulike behov og tjenester i de ulike yrkene (Hansen & Haaland, 2015a, s. 26).

Fundamentet i yrkesfagutdanningene er selve yrkesutøvelsen med de ferdigheter og forståelser dette innebærer og forutsetter, sammen med følelsesmessig innlevelse og etisk forståelse (Hiim & Hippe, 2001, s. 114). Dette betyr at yrkeskunnskapen har en helhetlig karakter. Hiim og Hippe påpeker at yrkeskunnskap derfor ikke kan deles inn i kunnskaper, ferdigheter og holdninger, selv om vi ofte kan se dette i læreplanene. Vi risikerer da å miste det helhetlige perspektivet.

Kunnskap kan ofte bli oppfattet som noe som finnes eller noe som kan hentes fram (Hiim & Hippe, 2001, s. 115). Ut ifra et slikt syn vil kunnskap være noe som kan overføres, og som slik kan bli sett på som det viktigste i utdanningen. Hiim og Hippe uttaler at det kan være vanskelig både å ivareta og utvikle yrkesfaglig læretadisjon, slik rammevilkårene for yrkesfagutdanningene er og ut ifra hvilket kunnskapssyn og læringsyn som råder. De påpeker at innholdet i yrkesfagutdanningene har for liten relevans til de ulike yrkene elevene

ønsker å utdanne seg til, blant annet fordi innholdet er strukturert omkring skolefag og vitenskapsdisipliner. De hevder at det yrkesspesifikke delvis er fraværende i utdanningen, og blitt erstattet av skolefag og vitenskapsdisipliner. Det blir derfor fagene som legger premissene for undervisningen, ikke yrkesoppgavene. Dette medfører at elevene selv må relatere fagene til et yrke som de har lite kjennskap til (Hiim & Hippe, 2001, s. 34). Mange elever opplever at de ikke får lære det som de faktisk opplever at de har behov for ut ifra sitt yrkesvalg. Det påpekes at dette ikke bare handler om fellesfag, men at dette i høyeste grad også gjelder programfagene og faget Yrkesfaglig ferdypning. Hiim og Hippe sier at det ofte har blitt oppfattet som et problem at yrkesteori blir gjennomgått i egne timer separat fra arbeidsplassen eller fra arbeidsteknikken. Mange elever har vanskelig for å forstå de teoretiske prinsippene og begrepene når disse er løsrevet fra praktisk utprøving og erfaring.

Hiim og Hippe (2001, s. 39) sier at det å utvikle en yrkeskompetanse krever både yrkeserfaring og erfaring i det å utøve skjønn. Elevene trenger yrkespraksis for å utvikle både håndlag og ferdigheter, men også som et utgangspunkt for refleksjon. Gjennom praksis vil elevene kunne fylle ulike fagbegreper med innhold og mening. Dessuten er det ikke all profesjonell kunnskap som kan uttrykkes verbalt. Hiim (2013, s. 52) sier at praktisk kunnskap genereres gjennom bedømmelser som blir utviklet gjennom eksempler. Hun sier at det ikke handler om imitasjon av en modell, men at man selv gjennom å utøve yrket kan oppdage meningsfylte likheter og ulikheter som vil være relevant for utførelsen. Yrkeskunnskap utvikles ved at man ved å delta i ulike situasjoner etter hvert blir bevisstgjort at samme ord blir brukt om visse hensikter, situasjoner og handlinger.

Et utvidet kunnskapsbegrep kjennetegnes, ifølge Hiim og Hippe (2001), av kunnskap som er utviklet i og fra profesjonell praksis, med mer vekt på det som er konkret og situasjonsavhengig. Det som er generelt og absolutt blir dermed mindre vektlagt. Teori uttrykker slik noe som er dynamisk, og gir ikke uttrykk for å være et gitt bilde av en virkelighet. Hiim og Hippe (2001, s. 43) sier at ved et utvidet kunnskapsbegrep vil både ferdigheter, verdier, holdninger og fagkunnskap opptre helhetlig og kalles yrkeskunnskap.

Mange av definisjonene av påstandskunnskap kan se ut til å ta utgangspunkt i at profesjonskunnskap representerer noe mer enn tradisjonelle, positivistiske påstander og regler (Hiim & Hippe, 2001, s. 82). I dette ligger det at vi har begynt å forstå at det ikke bare er kunnskap som kan artikuleres språklig som er relevant i vitenskapen, men at også taus kunnskap er et nødvendig grunnlag for all påstandskunnskap. Kunnskapen har sine tauser



dimensjoner som har sitt grunnlag i erfaring og fortrolighet med ulike yrkesfenomener. Samtidig blir påstandskunnskap knyttet opp mot et teknologisk orientert teoribegrep, noe som ikke er uproblematisk. Likhetsstegnet mellom verbal kunnskap, påstandskunnskap og et teknologisk teoribegrep skaper dermed usikkerhet i forhold til hva yrkeskunnskap skal være. Hiim og Hippe påpeker at det kan se ut til at kritikken av et positivistisk kunnskapssyn ikke settes i sammenheng med alternative forståelser av teoribegrepet. De viser her både til Dreyfus og Dreyfus og Schön som i stor grad omtaler vitenskap og teori som påstander og regelsystemer, i stedet for å bruke teoribegrepet i en videre betydning (Hiim & Hippe, 2013, s. 83). Hiim og Hippe sier at det kan være hensiktsmessig å fokusere på verbal kunnskap ut ifra en videre forståelse av teoribegrepet heller enn å se på verbal kunnskap som et motstykke til taus kunnskap.

## **2.8 Yrkesteori**

Det er også andre problemer tilknyttet teori i yrkesfagutdanningene. Hiim og Hippe (2001) sier at det som tradisjonelt har blitt kalt yrkesteori i utdanningene i varierende grad har hatt relevans til selve yrkesvirksomheten. Ideelt sett skal yrkesteori omhandle teori som er nødvendig for å kunne utføre et yrke, men i realiteten blir teorien ofte for generell eller den bærer preg av å være utviklet i andre kontekster enn den yrkesvirksomheten som er aktuell. Hiim og Hippe (2001) sier at det ofte har blitt oppfattet som et problem at yrkesteori blir gjennomgått i egne timer separat fra arbeidsplassen eller fra arbeidsteknikken. Mange elever har vanskelig for å forstå de teoretiske prinsippene og begrepene når disse er løsrevet fra praktisk utprøving og erfaring. Hansen og Haaland (2015a, s. 31) sier at elevene på den yrkesfaglige utdanningen vil ha teori som det er behov for i yrket, og som oppleves som meningsfull i forhold til yrket de ønsker å utdanne seg til.

Hvor mye teori som må inn i yrkesfagutdanningene er en balansegang. Hiim og Hippe (2001) påpeker at flere hevder at det blir for snevert hvis elevene kun skal lære teori knyttet til ulike prosedyrer. De vil ikke kunne håndtere situasjoner som krever dypere innsikt. Det kan også tenkes at vi ved å lære elevene kun gitte prosedyrer vil hemme både bruk av skjønn og kreativitet i yrket. Det er derfor ikke uproblematisk å tenke på yrkesutdanning med kun en praktisk tilnærming. Hiim og Hippe påpeker balansegangen mellom handling og forståelse, og utøvelse og det å være i stand til å begrunne utøvelsen.

## 2.9 Mening i yrkesfagutdanningen

Begrepet relevans i yrkesfagutdanningene viser til en undervisning som framstår som meningsfylt sett i forhold til realistisk yrkesutøvelse (Hiim og Hippe, 2001). I denne studien er det ikke selve organiseringen av yrkesfagutdanningen som er interessant. Da jeg er ute etter den personlige meningsopplevelsen og forståelsen av utdanningen, bruker jeg, som Hiim og Hippe, begrepet mening som en konkretisering av relevansbegrepet som jeg i denne sammenhengen opplever som lite egnet. Wenger definerer meningsbegrepet slik:

«...betegnelse for vores (skiftende) evne til- individuelt og kollektivt- at oppleve vores liv og verden som meningsfuld» (Wenger, 2004, s. 15).

Wenger (2004) uttaler at det er gjennom praksis at vi kan oppleve verden som meningsfull. Wenger sin definisjon på meningsbegrepet i hans sosiale læringsteori rommer både en individuell oppfatning og en følelse av betydning og sammenheng. For at en handling skal kunne oppleves som meningsfull, handler det om å ha forståelse for begrep, å forstå selve opplevelsen og å forstå hva som skal til for å utvikle kunnskap som er nødvendig for å utføre handlingen.

Hansen og Haaland (2015b, s. 170-171) henviser til Skjervheim som sier at forståelsen av mening kun er mulig eller interessant dersom den som skal forstå den andre ser seg selv i et felles prosjekt sammen med den andre. Utvær (2015, s. 178) sier at opplevelsen av mening i programfagene er mer avgjørende for hvorvidt elevene velger å fortsette det påbegynte utdanningsløpet enn elevenes opplevelse av mening i fellesfagene.

Et smalt, teknologisk kunnskapsbegrep, hvor praksis styres av prosedyrer, regler og teorier, gjør det vanskelig for elevene på yrkesfaglige program å se mening i utdanningen (Hiim, 2013). Når yrkeskunnskap er teorier i form av prosedyrer og regler for praksis, og ferdigheter handler om hvordan prosedyrene og reglene skal anvendes, er det utfordrende for elevene å se helheten og sammenhengen i det de gjør. Elevene lærer generelle og abstraherte begreper løsrevet fra praksis, som de senere skal kunne anvende i et yrke. Hiim og Hippe (2001) sier elevene ofte oppfatter teoriundervisningen som både lite nyttig og lite meningsfylt, og at praksisundervisningen er løsrevet fra teorien. Hiim (2013) påpeker at en yrkesfagutdanning som reduserer yrkeskunnskap til å være påstandskunnskap, vil få problemer med å skape mening for elevene.

Hiim og Hippe (2001) sier at det ser ut til at læreplanene og innholdet i utdanningene ikke i stor nok grad er basert på analyse av den virksomheten og de oppgavene utdanningen skal kvalifisere elevene til. Det betyr at det ikke er gjort gode nok analyser på hva virksomheten innebærer, hva yrkeskunnskapen skal bestå av og hva elevene faktisk trenger å lære. Det trengs også økt innsikt i hva yrkeskunnskap er og hvordan den utvikles. Det at yrkeskunnskap i læreplanene blir oppfattet som en sum av skolefag uttaler Hiim og Hippe både bygger på en misforståelse av hva som er yrkeskunnskap, samtidig som det bunner i et snevert og teoriorientert kunnskapsbegrep. De peker på at det i stedet for å fokuseres på fag, må være yrkesvirksomheten og arbeidsoppgavene som må være det strukturerende grunnlaget i elevenes utdanning.

Selv om det er en økende erkjennelse av at fagarbeidere trenger teoretisk kunnskap, er det usikkerhet rundt hvilke teoretiske kunnskaper dette er (Hiim, 2013). Selv om enkelte yrker har utviklet yrkest teori relatert til yrket, er det fortsatt mange som ikke har det. Hiim sier at dette skaper liten grad av mening i utdanningen, spesielt siden utdanningene i tillegg i liten grad bruker praksis som grunnlag for å utvikle kunnskap. Hun påpeker den manglende sammenhengen mellom yrkesinnhold og utdanningsinnhold, nettopp på grunn av manglende yrkest teoretiske begreper (Hiim, 2013, s. 48). I dag har vi i tillegg brede innføringsprogrammer, som bidrar til å skape klarhet om hva praksis skal dreie seg om. Skal praksis være en generell innføring om alle mulige yrkesvalg innenfor hvert enkelt program, skal elevene øve på praktiske øvelser som antas å være av betydning for å kunne utdanne seg til ulike yrker, eller skal det tas utgangspunkt i hver enkelt elev sitt spesifikke yrkesvalg? Hva yrkesfaglærerne velger, vil opplagt påvirke om elevene ser sammenhengen mellom den skolebaserte delen av utdanningen og yrket de sikter mot (Hiim, 2013).

## **2.10 Mening og helhet i yrkeskunnskapen**

I yrkesfagutdanningene kan det se ut til at det ofte er det faglige innholdet som er i fokus (Hiim & Hippe, 2001). Ofte blir læreprosessen tilrettelagt som enveis overføring av kunnskap med lite mulighet for at elevene kan stille spørsmål og diskutere. Innholdet i det som læreren formidler skal senere overføres til og anvendes i yrkespraksis. Økt teoretisk innhold i utdanningen blir ansett til å heve kvaliteten på utdanningen, ved å gi elevene et solid, vitenskapelig fundament. Det kan se ut til elevene sine kunnskaper, erfaringer og interesser ikke blir ansett som en ressurs, og at det ofte blir lagt opp til forelesningspreget undervisning med begrenset mulighet for dialog. I tillegg er det ofte lærerens faglige kompetanse det blir

fokusert på, og ikke hvilken nytteverdi innholdet i undervisningen har for det yrket elevene ønsker å utdanne seg til (Hiim & Hippe, 2001).

Heidegger (1978) sier at språk handler om mening. Han sier at språk er uløselig knyttet til det å skape mening gjennom det å være i meningsfull aktivitet hvor vi blir emosjonelt engasjert. Handling, forståelse, språk og følelser henger slik sammen i en helhetlig erkjennelse. Hiim og Hippe (2013, s. 87) hevder at et slikt grunnlag kan være nødvendig i formaliserte læringssituasjoner. Et slikt utvidet syn, hvor handling, forståelse, følelser og språk opptrer som en helhet, vil innebære et utvidet syn på profesjonalitet. Lave (2012) sier at tradisjonell, kognitiv teori skiller den lærende sin bevissthet fra verden. Et mer fruktbart alternativ er å se på menneskelige relasjoner og virksomheter slik de finnes i sosial praksis, som en enkeltstående og omfattende teoretisk helhet. Lave sier at en persons evne til å utvikle kunnskap ikke er statisk, men i konstant forandring gjennom sosiale, kulturelle og historiske virksomhetssystemer. Hiim og Hippe (2001) påpeker at det er en stor utfordring i yrkesfagutdanningene å få til en gjennomtenkt tilrettelegging mellom helhet og struktur, med helhetlige og kontekstpregede yrkesoppgaver som utgangspunkt. De relaterer derfor tap av mening i yrkesfagutdanningene til standardisering og teoretisering av kunnskap.

### **2.11 Ulik forståelse av kunnskapsutvikling får metodiske konsekvenser**

Hiim (2013) påpeker at ulik forståelse av yrkeskunnskap vil bety ulik forståelse av hvordan kunnskapen utvikles, og dermed ulik bruk av metodikk i undervisningen. Mye peker mot at det i den skolebaserte delen av utdanningen ikke er tatt høyde for at forholdet mellom den generelle kunnskapen og den konkrete kunnskapen er komplisert. Det kan synes å være stor tro på at generell kunnskap skal gi elevene et godt grunnlag senere å handle ut ifra. Hiim sier at det i yrkesfagutdanningene kan se ut til at det er den teknologiske, instrumentelle forståelsen av kunnskapsbegrepet som råder, både når det gjelder struktur og innhold. Brede innføringsprogrammer på Vg1- nivå, og delvis på Vg2- nivå, har skapt usikkerhet om hva utdanningene skal inneholde. Ut ifra en instrumentalistisk tilnærming til kunnskapsbegrepet vil kunnskap handle om verbaliserte begreper og teorier, oppfattet som en avbildning av en gitt virkelighet (Hiim, 2013, s. 47). Praksis blir dermed styrt ut ifra regler, prosedyrer og teorier. Dette betyr at yrkeskunnskap blir ansett til å være teori som omhandler lover og regler som senere skal anvendes i praksis.

Wittgenstein (Wittgenstein, i Hiim, 2013, s. 52) påpeker at å utvikle kunnskap handler om involvering, intuisjon og følsomhet. Det er dermed ikke mulig å redusere kunnskap til kun å

omfatte teoretisk påstandskunnskap. Erfaringslæring, hvor elevene er deltakende, handler, utvikler forståelse og følelser i konkrete situasjoner, er nødvendig og grunnleggende for å utvikle yrkeskunnskap. Ifølge Hiim bygger kontekster og situasjoner et grunnlag for læring. Schön (1983) sier at fordi yrkesrettet utdanning ofte er for strukturert og for lite knyttet til kontekst, blir utdanningen mindre relevant.

Schön (1983) foreslår å bruke det han kaller et reflekterende praktikum, hvor det skapes en «liksomverden» mest mulig lik den som elevene møter i yrket. Her kan elevene få øve seg og reflektere. Han kaller reell arbeidspraksis for et reflekterende praktikum, så lenge det gis mulighet til å prøve seg fram, at det er tid til å veilede og at elevene stimuleres til refleksjon i og over arbeid. Hovedpoenget er at elevene skal lære å lære av arbeidet de gjør. Fra et pragmatisk perspektiv må yrkeskunnskap bli utviklet på grunnlag av utfordringer og oppgaver som oppstår i utøvelsen av yrket. Hiim (2013) følger opp dette med å uttale at det er nødvendig med realistisk arbeidslivspraksis for at elevene skal kunne være i stand til å utvikle et erfaringsbasert faglig grunnlag i yrker de ønsker å utdanne seg til.

Hiim og Hippe (2001) uttaler at det i altfor liten grad benyttes ulike former for yrkespraksis som læringsarena i yrkesfagutdanningene, da akademisering og teoretisering har gjort seg gjeldende i utdanningene. De peker blant annet på Reform- 94 som bidragsgivende til dette med sin hovedmodell bestående av to år i skole og to år i bedrift. De uttaler at de mulighetene for samarbeid med arbeidslivet som kan være til stede ikke blir godt nok utnyttet, og at samarbeidet med praksisfelt og skole ofte ikke er tilfredsstillende. Dagens undervisningspraksis bærer preg av tradisjonell teoriformidling, og i dette ligger et syn på at overføring av kunnskap er mulig, og at overføring fra teori til praksis er mulig (Hiim & Hippe, 2001).

Ved en kunnskapsforståelse hvor yrkeskunnskap er redusert til å omfatte kun påstandskunnskap i yrkesfagutdanningene, vil det ut ifra Hiim (2013) bli utfordrende å utforme en utdanning som elevene opplever som meningsfull i forhold til yrket de ønsker å utdanne seg til. Elevene trenger å øve seg ved å utøve yrket i praksis, og slik kunne utvikle kunnskap som er nødvendig for å praktisere i et yrke.



### **3. Forskningsdesign og metode**

I dette kapitlet blir forskningsdesign og metodisk arbeid presentert. Jeg redegjør for studiens forankring, datainnsamling og forskningsprosess, og kommenterer de utfordringer jeg har erfart underveis i prosessen. Jeg beskriver min rolle som forsker i denne studien, og redegjør for fordeler og utfordringer knyttet til å forske i egen kultur. Videre presenteres krav til forskningens kvalitet, og jeg redegjør for den etiske dimensjonen ved forskningsarbeidet.

#### **3.1 Studiens forankring**

Samfunnsvitenskap skal bidra med viten og kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Da samfunnsvitenskapen sitt forskningsfelt er komplekst og består av mennesker som kommuniserer og tolker, kreves det mange ulike framgangsmåter og metoder for å søke informasjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Samfunnsvitenskapelig metode handler om etablering av prosedyrer og teknikker for å få mest mulig relevant og pålitelig informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 44). Det handler også om hvordan denne informasjonen skal analyseres og forstås.

Det er ulike måter å gå fram på for å få informasjon, og det er viktig å velge den metoden som best vil kunne svare på problemstillingen. Kun slik vil det bli mulig å forstå informantenes livsverden mer grundig. Formålet med min studie har vært å få innsikt i hvordan yrkesfaglærere forstår kunnskapsutvikling, og hvordan dette påvirker utdanningens utforming og mening. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om hvordan læreres forståelse av kunnskapsutvikling påvirker utformingen av utdanningen til elevene på Helse- og oppvekstfag, og hvordan denne forståelsen kan påvirke elevenes opplevelse av mening i utdanningen. Jeg har på bakgrunn av dette valgt en kvalitativ tilnærming til studien. Kvalitativ metode bygger på noen grunnleggende forutsetninger om at verden er i stadig endring, og at hver og en av oss konstruerer vår egen virkelighet (Nilssen, 2012).

Fenomenologi bygger på antakelsen om at realiteten faktisk er slik som mennesker selv opplever den, og det er da viktig å beskrive virkeligheten slik den blir erfart av informantene (Thagaard, 2013). Da det er yrkesfaglærernes forståelser jeg ønsker å få innsikt i, har jeg valgt å la meg inspirere av den fenomenologiske tradisjonen. Det innebærer at jeg som forsker må være åpen for informantenes erfaringer og forståelser av fenomener, og slik beskrive deres livsverden slik de erfarer og opplever den. Da jeg har valgt å bruke intervju som

datainnsamlingsstrategi, mener jeg studien kan forstås som en intervjustudie med en fenomenologisk tilnærming.

### **3.2 Kvalitativ metode**

I kvalitativ metode søker forskeren å få tak i informantenes perspektiver, og slik søke å forstå, beskrive og forklare ulike sosiale fenomener ut ifra informantene sitt perspektiv (Nilssen, 2012, s. 13). Kvalitativ metode kjennetegnes ved sin fleksibilitet, systematikk og spontanitet. Metoden krever at forskeren må være reflektert i alle sine metodiske beslutninger, slik at det vil være mulig å oppnå en helhetlig forståelse av det som det blir forsket på. Samtidig må det også være rom for at ideer og fortolkninger kan oppstå spontant i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

I denne studien er temaet kunnskapsutvikling, og jeg ønsker å få innsikt i hvordan yrkesfaglæreres forståelse av kunnskapsutvikling påvirker utforming og mening i utdanningen. Jeg ønsker å få innsikt i dette ut ifra informantenes forståelse, erfaringer og meninger, og dette blir dermed også utgangspunktet for min forståelse og tolkning.

Ved de fleste kvalitative tilnærminger er datamaterialet som forskere analyserer uttrykt i tekst (Thagaard, 2013). Beskrivelser av for eksempel utsagn, perspektiver og handlinger gir innsikt i informantenes virkelighet og en forståelse av hvordan informantene oppfatter virkeligheten. Teksten i denne studien er utarbeidet på bakgrunn av intervju med yrkesfaglærere. Teksten er derfor en beskrivelse av hvordan lærerne forstår kunnskapsutvikling, og hva de ulike lærerne opplever er innholdet i utdanningen, og dette danner grunnlaget for datamaterialet som analyseres.

### **3.3 Forskerens rolle i kvalitativ forskning**

I kvalitativ metode er forskeren selv det viktigste verktøyet, og mye står og faller på om forskeren er i stand til å etablere en troverdig relasjon til forskningsdeltakerne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) påpeker at når forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet, innebærer det at forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet i form av evner, følsomhet og kunnskaper blir avgjørende for hvilken kvalitet det blir på kunnskapen som produseres. Kvaliteten på materialet avhenger av at forskeren får god informasjon om informantenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse, og krever at forskeren kan utvise både nærhet og sensitivitet overfor informantene, og at gode og tillitsfulle relasjoner skapes (Thagaard, 2013). Da forskeren ved bruk av kvalitative metoder ønsker å få en forståelse av



det som det forskes på, vil fortolkning være en viktig del av forskningen, og forskningen vil alltid være preget av hva forskeren forstår med materialet (Thagaard, 2013). Subjektivitet skal ikke og kan ikke unngås, men forskeren må være seg dette bevisst og håndtere dette (Nilssen, 2012).

Det er av stor betydning at forskeren har et reflektert forhold til metodiske beslutninger som tas, noe som innebærer at forskeren må begrunne alle valg som blir tatt i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 15). Forskeren vil alltid ha en viss forforståelse med seg i sin forskning, og den vil kunne påvirke hva som observeres, og hvordan dette blir vektlagt og tolket. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på at datamaterialet som blir valgt ut ikke er uavhengig av de forhåndsoppfatninger forskeren måtte ha (Johannessen et al., 2010).

Målet med å synliggjøre forskerens forforståelse er å gjøre det mulig for leseren å kunne vurdere om forforståelsen har hatt innvirkning på forskningsprosessen. Det er derfor viktig at jeg i denne studien gjør forskningsprosessen transparent. Nilssen (2012) sier det handler om å skrive på en måte som gjør at leseren forstår hva forskeren fant og hvordan forskeren fant det. Kun slik vil leseren kunne vurdere om kunnskapen kan være overførbar fra en situasjon til en annen. Det innebærer at jeg må være tydelig på min bakgrunn og begrunne valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen. Leseren vil da kunne vurdere om min forforståelse har påvirket forskningsprosessen og dermed studiens kvalitet.

### **3.4 Valg av forskningsstrategi**

Det finnes ulike tilnæringer å bruke innenfor kvalitativ forskning. Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju som metode fordi jeg søker å finne forskningsdeltakerne sin opplevelse og tanker rundt kunnskapsutvikling. Thagaard (2013, s. 13) uttrykker at intervju egner seg godt til å gi informasjon om både menneskers opplevelser, synspunkter og deres selvforståelse. Jeg anså derfor intervju som en godt egnet metode for å få innsikt i informantenes forståelse.

### **3.5 Kvalitativt forskningsintervju**

Thagaard (2013, s. 95) hevder at intervju gir et godt grunnlag for å skaffe seg innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Samtidig påpeker hun at det er ulike perspektiver på hva et forskningsmateriale basert på intervju egentlig sier noe om. Et positivistisk perspektiv vil fremheve at et forskningsmateriale basert på intervju vil kunne si noe om informantenes ytre verden. Informantene beskriver, ifølge dette perspektivet, hendelser, synspunkter og kunnskaper knyttet til tidligere erfaringer og forskeren er en tilnærmet nøytral

mottaker av informantenes uttalelser. Et annet perspektiv tar utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted, hvor forskningsmaterialet blir ansett til å være et resultat av den sosiale interaksjonen som oppstod mellom informant og forsker. Det innebærer at både informant og forsker har bidratt i det som kommer fram. Personene som blir intervjuet beskriver sine tidligere erfaringer i lys av forståelsen de har utviklet i forhold til erfaringene, og ikke som et referat av erfaringene. Et slikt intervju vil være preget av selve intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 95). Jeg, som Thagaard, representerer her en mellomposisjon mellom disse to perspektivene. Jeg mener den sosiale interaksjonen mellom meg som forsker og informantene preger hva som utvikles av kunnskap, og at den bidrar til å utvikle andre perspektiver på informantenes erfaringer og opplevelser. Samtidig er det viktig å fremheve at det informanten gir uttrykk for under intervjuet reflekterer deres sosiale og kulturelle tilhørighet.

Det er ulike måter å utforme et forskningsintervju på (Thagaard, 2013). En ytterlighet er nærmest å betrakte som en samtale, og bærer lite preg av struktur. Da er kun hovedtemaer bestemt på forhånd av forskeren. Dette er en uformell tilnærming, som bærer stort preg av fleksibilitet og kan romme mye mer enn de forhåndsdefinerte temaene. En slik måte å utforme et intervju på kan være relevant for å få innspill om temaer som forskeren selv ikke hadde tenkt på. Den andre ytterligheten bærer preg av en stram struktur, og både spørsmålene og deres rekkefølge er planlagt på forhånd. Ved å utforme forskningsintervjuet på denne måten vil det være mulig å sammenligne alle svarene, da alle har svart på de samme spørsmålene om de samme temaene.

Jeg valgte å benytte det som Thagaard (2013) omtaler som en delvis strukturert tilnærming til intervju. Ved å benytte en slik tilnærming kunne jeg fastlegge tema jeg ønsket skulle berøres på forhånd, men likevel være åpen for å la rekkefølgen på spørsmålene bli bestemt underveis i intervjuet. Thagaard (2013) påpeker at forskeren på denne måten blir i stand til å kunne følge informantens fortelling, men samtidig sikre at alle viktige temaer blir diskutert. Jeg ønsket å få tilgang til informantenes erfaringer og prøve å forstå ut ifra deres perspektiver, for siden å gjøre deres selvforståelse eksplisitt. Da var det viktig for meg å la de dele sine erfaringer, opplevelser og forståelser, uten at jeg måtte styre intervjuet etter en stram struktur, og slik risikere å miste deler av deres opplevelser.

Jeg mener at denne utformingen gjorde at jeg som forsker ble i stand til å ha oversikt over situasjonen. Samtidig ble det mulig for informantene både å kunne ta opp temaer som jeg som

forsker ikke hadde planlagt på forhånd, og ivareta informantenes behov for å kunne fortelle ut ifra det som følte naturlig (Thagaard, 2010). Intervjuene ble, slik jeg ser det, preget av en mer symmetrisk relasjon mellom forsker og informant, og gjorde slik selve intervjusituasjonen tryggere og mer avslappet.

Jeg valgte å intervju enkeltpersoner, noe Thagaard (2013) også påpeker er den fremgangsmåten som er mest vanlig. Et alternativ hadde vært å bruke intervjugrupper, som kunne bidratt til utdyping av temaer ved at informantene hadde gitt respons til hverandre. Thagaard (2013) påpeker likevel tendensen til at synspunktene til de mest dominerende i gruppen blir fremmet, og slik fører til at avvikende synspunkt ikke presenteres. Det krever mye styring fra forskeren å sikre at alle deltar i et gruppeintervju. Da jeg ønsket å få fram alle lærerne sine erfaringer og forståelser, opplevde jeg det som mest hensiktsmessig å intervju enkeltpersoner.

### **3.6 Å forske i sin egen kultur**

Det er både fordeler og utfordringer knyttet til det å forske i egen kultur. Thagaard (2013) påpeker at å forske i egen kultur gir de beste forutsetningene for å skaffe seg innsikt. Samtidig er det en utfordring å skape en distanse til egne erfaringer og opplevelser. Repstad (2014) sier at det å opprettholde distanse og upartiskhet alltid vil være en utfordring i kvalitativ forskning, men at utfordringen blir enda større om forskeren kjenner informanten eller miljøet som studeres. Repstad er tydelig på at forskeren ikke skal forske i miljøer hvor forskeren selv står i et avhengighetsforhold til aktører eller til selve miljøet, som gjør at forskningen kan medføre store, personlige konsekvenser.

Da jeg selv jobber innenfor samme programområde vil jeg både ha et innenfra perspektiv ved at jeg kjenner programområdet godt, samtidig som jeg vil ha et perspektiv utenfra som forsker. Det er en betydelig forforståelse jeg har med meg. Min bakgrunn som lærer på Helse- og oppvekstfag, har i sterk grad påvirket min problemstilling i denne studien ved at jeg har med meg mine erfaringer og opplevelser. Jeg er derfor svært bevisst på at jeg må gjøre denne studien transparent slik at jeg kan ivareta studiens troverdighet (Nilssen, 2012). Jeg er bevisst på at min tolkning av datamaterialet blir utviklet i relasjon til min erfaring som yrkesfaglærer, og at min erfaring kan gjøre at jeg overser nyanser og andre forståelser. Ved å utvide min kunnskap gjennom forskningsprosessen har jeg også utviklet et kritisk blikk som jeg må være meg bevisst. Jeg mener likevel at jeg ved å bruke en delvis strukturert tilnærming til

intervjuene, la til rette for at informantene kunne utdype de temaene de ønsket, og ga informantene mulighet til å bidra med andre temaer enn de jeg som forsker hadde planlagt.

### **3.7 Hvordan velge informanter**

Thagaard (2013) sier at det å finne ut hvem forskeren skal innhente informasjon fra, handler om å definere utvalget som studien baseres på. Kvalitative studier baseres på et strategisk utvalg, hvor informantene har kvalifikasjoner eller egenskaper som gjør at de er strategiske i forhold til studiens problemstilling, og som dermed kan gi informasjon som er relevant for studien. Utvalget må være egnet til å utforske studiens problemstilling. Det er derfor viktig at jeg som forsker gjør rede for hvilke kriterier jeg har lagt til grunn når jeg skulle velge informanter.

Hvor selve forskningen skal foregå vil være avhengig av hvor det er forskeren vil få adgang til både miljø og informanter som er relevante for studiens problemstilling. Dette er en studie av yrkesfaglæreres forståelse av kunnskapsutvikling på Helse- og oppvekstfag Vg1 og hvordan denne forståelsen kan påvirke både innhold, metodikk og elevenes opplevelse av mening i utdanningen. Det er derfor innlysende at jeg må ha Helse- og oppvekstfag Vg1 som min forskningsarena og lærere som arbeider på Vg1 Helse- og oppvekstfag som informanter. Dette er en arena som er kjent for meg, da jeg selv jobber som lærer på dette programområdet.

For at jeg skal ivareta min hensikt om å gjøre studien transparent, er det viktig at jeg legger fram en systematisk og transparent redegjørelse for valg av informanter. Innsikt i begrunnelsene for valg av informanter vil være viktig når studiens validitet skal vurderes.

Det er ulike fremgangsmåter å bruke når informanter skal velges, og det er ulike måter jeg kan sette sammen et strategisk utvalg på. Jeg benyttet meg av en *kriteriebasert utvelgelse* hvor informantene måtte oppfylle spesielle kriterier (Johannessen et al. 2010). Det er viktig at jeg som forsker gjør rede for hvilke kriterier jeg valgte informanter ut ifra, for å gjøre studien valid. Følgende kriterier satte jeg for å kunne være informant i min studie:

1. Kontaktlærer eller lærer på Vg1 Helse- og oppvekstfag
2. Ha undervist på Vg1 Helse- og oppvekstfag minimum ett år
3. Lærere som er «informasjonsrike»

Jeg ønsket i tillegg at informantene skulle arbeide på ulike videregående skoler, ha ulike fagbakgrunn, ulike års erfaring og ulike alder, for å se om lærernes forståelse av kunnskapsutvikling var knyttet til dette.

Da jeg tilhører et lite fagmiljø var det ukomplisert å finne kandidater som kunne oppfylle disse kriteriene. Jeg sendte e-post til rektorer og avdelingsledere ved ulike videregående skoler i fylket med dette utdanningsprogrammet, hvor jeg ba om tillatelse til å ta kontakt med lærere som kunne være aktuelle som informanter til min studie (vedlegg 2). Grunnen til at jeg forholdt meg til eget fylke, var av praktiske og logistikkmessige hensyn. I en tidsbegrenset studie, som en masteroppgave, er min opplevelse at det er viktig å være økonomisk med tiden. På bakgrunn av erfaring som yrkesfaglærer, kan jeg heller ikke se noen grunn til at lærere i dette fylket skiller seg fra lærere i andre fylker.

Alle ledere var positive til min studie, og ga meg tillatelse til å ta kontakt med- og intervju aktuelle lærere. Det viste seg likevel å ikke være enkelt å få lærere til å ville delta i studien. Jeg tok første kontakt med lærere på e-post (vedlegg 3), da jeg tenkte det ville oppleves enklere å takke nei på e-post om de ikke ønsket å delta. Det var viktig for meg at ingen skulle føle seg presset til å delta. Etter noen uker hadde jeg likevel fått positivt svar fra det antall informanter jeg ønsket å intervju.

Det kan være vanskelig på forhånd å definere hvor mange som skal intervjues (Johannessen et al., 2010). I teorien er det ingen øvre eller nedre grenseverdi for hvor mange som bør intervjues, men i praksis har det likevel utviklet seg noen uskrevne regler. I mindre prosjekter og pilotprosjekter er det vanligvis fra ti til femten. Hvis forskeren opplever å ikke få tilstrekkelig med informasjon fra informantene, kan forskeren supplere med andre informanter (Johannessen et al., 2010). I første omgang bestemte jeg meg for å intervju fem lærere, samtidig som jeg var åpen for at det kunne bli nødvendig med flere. Dette ville avhenge av om forskningsmaterialet jeg fikk kunne danne grunnlag for tolkning og analyse. Jeg opplevde at datamaterialet jeg satt igjen med etter fem intervju var tilstrekkelig til å kunne analysere materialet, og jeg foretok derfor ingen flere intervjuer.

Etter å ha transkribert intervjuene, fikk informantene mulighet til å lese transkriberingen. Noen av deltakerne ønsket dette. Da jeg ikke fikk videre tilbakemeldinger etter å ha gitt dem transkriberingen, antok jeg at informantene ikke hadde noen tilføyelser til materialet. De hadde blitt informert om at jeg gjerne ville ha tilbakemelding om de hadde noen tilføyelser.

Dette kalles member checking, og innebærer at informantene ved å få lese gjennom beskrivelser og tolkninger gis mulighet til å uttale seg om faktafeil, kommentere om det er noe de ikke sier seg enig i eller komme med tilleggsinformasjon (Postholm, 2010, s.132-133). Ved at jeg ga dem mulighet til dette styrkes studiens troverdighet.

Min empiri i denne studien baseres på de fem forskningsintervjuene med yrkesfaglærere ansatt på Vg1 Helse- og oppvekstfag, hvor lærerne representerer tre ulike videregående skoler. Lærerne er kun kvinner, da de aller fleste som jobber på dette utdanningsprogrammet er kvinner. De representerer forskjellige videregående skoler, ulik alder, erfaring og ulik fagbakgrunn. De oppfattes alle som «informasjonsrike». Mine utvalgsriterier for informanter til denne studien er dermed oppfylt.

### **3.8 Gjennomføring av forskningsintervjuene**

Før jeg startet å intervju informantene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 4). Temaene i denne ble utarbeidet med utgangspunkt i studiens problemstilling og ved å lese teori. I tillegg brukte jeg min kunnskap som lærer til å finne fram til temaer jeg mente ville være viktige for å besvare problemstillingen.

Etter å ha funnet fram til hvilke temaer jeg ville ha med, utarbeidet jeg forskningsspørsmål tilknyttet disse. Slik kunne jeg sikre meg at alle ønskelige sider ved de ulike temaene ble berørt i alle intervjuene.

Jeg øvde meg på et intervju med et familiemedlem før jeg gjennomførte det første intervjuet til studien. Det gjorde at ordlyden ble noe endret, og jeg tilføyde også et forskningsspørsmål.

Intervjuene ble alle gjennomført i november og desember 2016.

Før oppstart av intervjuet forsikret jeg alle informantene både muntlig og skriftlig om at deres anonymitet ville bli ivaretatt og jeg presiserte min taushetsplikt. Thagaard (2013) påpeker at prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene i studien når det ferdige produktet skal presenteres. Kravet om konfidensialitet var årsaken til at jeg brukte kodennummer i stedet for navn da jeg transkriberte.

Jeg fikk tillatelse av informantene til å ta opp intervjuet på båndopptaker. Dette signerte de på, samtidig som de fikk beskjed om at de når som helst kunne be meg om å slå den av uten å gi meg noen begrunnelse for dette. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom en og halvannen time. Informantene fikk selv velge hvor de ville at intervjuet skulle finne sted.

Noen valgte et møterom på egen skole, mens andre ville bli intervjuet et annet sted. Det var viktig å finne et sted hvor man kunne sitte uforstyrret. Repstad (2014) sier at valg av sted for intervju kan være med å påvirke om et intervju blir vellykket. Transkribering av intervjuene gjorde jeg samme dag som intervjuet for å ha detaljer friskt i minne, og hver utskrift var på 18-21 sider. Jeg opplevde at det datamaterialet jeg satt igjen med var tilstrekkelig, da ingen nye aspekter dukket opp etter å ha gjennomført de fem intervjuene med påfølgende transkribering.

### **3.9 Forskningens krav til kvalitet**

Det er viktig å sikre kvaliteten til en studie, og det er viktig at forskeren er seg dette bevisst i alle faser av studien. Postholm (2010) sier det er viktig for studiens kvalitet at forskeren legger frem sin egen subjektivitet, og slik synliggjøre både sitt ståsted og sin posisjon. Forskeren bør presentere både sin subjektive teori, sitt teoretiske ståsted og erfaringsbakgrunn. Det er viktig å belyse yrkeserfaringer og belyse sammenhengen mellom disse og valg av tema i studien. Hun påpeker videre at subjektiviteten ikke skal legges bort for slik å gjøre studien mer objektiv, men at subjektiviteten i stedet må komme fram og bli synliggjort.

For å kunne vurdere en studie sin kvalitet må det være synlig innenfor hvilken forskningstradisjon forskeren opererer, og hvilke strategier forskeren har valgt for sin studie. Valgene forsker tar vil ha betydning for hvilke kriterier studiens kvalitet blir vurdert etter.

#### **3.9.1 Studiens validitet**

*Validitet* kan knyttes til studiens *gyldighet* (Thagaard, 2013). Det er ulike oppfatninger å finne i metodelitteraturen når det gjelder bruk av begrepet validitet i kvalitativ forskning. Da det ikke er etablert noen praksis for anvendelse av alternativt begrep i den kvalitative forskningen velger jeg, som Thagaard, å bruke begrepet validitet. Johannessen et al. (2010) hevder at det er avhengig av de enkelte studiene om begrep som validitet og reliabilitet kan brukes til kvalitetsvurdering, eller om studiet må vurderes ut ifra andre kriterier. Da validitet handler om gyldigheten av de tolkninger som er gjort, er det viktig, ifølge Thagaard (2013), at forskeren kritisk går gjennom grunnlaget for sine tolkninger. For å styrke studiens validitet er det viktig at studien gjøres transparent. Forskeren må være tydelig i sin redegjørelse av grunnlag for fortolkningene som er gjort og de konklusjoner som er trukket (Thagaard, 2013). Spørsmålet vi må stille oss er om de tolkninger som er gjort er gyldige sett i forhold til den virkeligheten

som er studert. Eller slik Johannessen et al. uttrykker det: «Måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Kvalitative studier kan ikke måles, og kan derfor heller ikke kvalitetsvurderes ut ifra om det er en sammenheng mellom det som undersøkes og forskningsmaterialet som er samlet inn. Johannessen et al. (2010) påpeker at validitet i kvalitative studier kan dreie seg om å vurdere om en metode undersøker det vi ønsker at den skal. Slik kan vi bruke begrepet til å vurdere om forskerens valg av fremgangsmåter og de funnene som er fremkommet, faktisk reflekterer studiens formål og slik representerer virkeligheten. Johannessen et al. påpeker at en studies troverdighet kan styrkes ved at flere metoder benyttes for å samle inn forskningsmateriale. I denne studien kunne det vært å bruke observasjon i tillegg til intervju. Dette ble ikke gjort på grunn av studiens meget begrensede rammer i forhold til tid. Jeg er likevel bevisst på at dette hadde bidratt til å styrke validiteten til min studie. Det jeg imidlertid gjorde for å styrke validiteten var å utføre member checking ved at alle informantene fikk tilbud om å lese transkriberingen for slik å kunne tilføye, endre eller utdype sine uttalelser.

Denne studien er en kvalitativ intervjustudie hvor alt av datamateriale er samlet inn gjennom intervju. Jeg studerer hvordan lærere på Helse- og oppvekstfag Vg1 forstår kunnskapsutvikling, og hvordan deres forståelse påvirker både innhold, bruk av metoder og elevenes opplevelse av mening i utdanningen. Som lærer på dette programområdet, har jeg mange egne erfaringer tilknyttet dette temaet. Jeg er bevisst at mine tolkninger derfor utvikles i relasjon til mine egne erfaringer. Jeg har intervjuet fem lærere, noe som kan betraktes som et lite strategisk utvalg. Alle disse forholdene er det viktig at det blir tatt hensyn til når studiens validitet vurderes.

### **3.9.2 Studiens reliabilitet**

*Reliabilitet* kan oversettes med *pålitelighet* (Johannessen et al., 2010). Begrepet knyttes til pålitelighet til hvilke data som brukes, hvordan dataene samles inn og til hvordan de blir bearbeidet. Johannessen et al. uttaler at disse reliabilitetskravene er dårlig egnet i kvalitative studier. Dette begrunnes ut ifra at det i kvalitative studier ikke brukes strukturerte innsamlingsteknikker for å samle forskningsmateriale. Dette fordi konteksten for innsamling av data har betydning, samt at det har betydning at forskeren selv er det viktigste verktøyet og dermed tolker ut ifra sin egen erfaringsbakgrunn. Thagaard (2013) sier derfor at reliabilitet i kvalitative studier må knyttes til forskerens nøye redegjørelse for de fremgangsmåter som er valgt. Forskeren må derfor reflektere både over selve konteksten ved innsamlingen av data og



over hvordan relasjonen mellom forsker og informant påvirket intervjuet og det som kommer fram i dette møtet. Dette mener jeg å ha gjort ved å redegjøre for min erfaringsbakgrunn som lærer på samme programområde, og ved å redegjøre både for min forforståelse og mine valg tatt gjennom hele forskningsprosessen.

Jeg mener at min studie er metodologisk transparent, ved at jeg har gjort rede for og begrunnet de valgene jeg har tatt i hele forskningsprosessen. Jeg er oppmerksom på hva som kan true denne studiens validitet, noe jeg mener å ha gjort rede for. Dette gjelder både bruk av andre metoder i tillegg til intervju, at jeg har et begrenset strategisk utvalg og at jeg har en betydelig forforståelse i forhold til det fenomenet jeg skal studere.

### **3.9.3 Generalisering**

Det er ikke mulig å bidra med statistisk generalisering i kvalitative studier, ettersom studiet har et meget begrenset strategisk utvalg. Det ligger i kvalitativ forskningslogikk at vi ikke kan generalisere ut ifra en begrenset studie. Det betyr likevel ikke at vi ikke kan foreta en skjønnsmessig vurdering om funnene kan ha generell gyldighet (Repstad, 2014). En studie er heller ikke verdiløs selv om det er usikkert hvor generelt gyldige funnene er. Repstad (2014) påpeker at kvalitativ forskning ofte har resultert i hypoteser og begrepsdannelse som kan bidra til en utvidet forståelse av et fenomen. Videre kan vi, om ønskelig, gå videre med kvantitative studier for om mulig generalisere funnene. Det er dessuten ikke sikkert av det er så viktig å generalisere funnene utover det feltet som forskeren faktisk studerer. Kvalitativ metode innebærer å forstå noe mer grundig, ikke hyppigheten av noe (Johannessen et al., 2010).

Jeg mener at min studie vil kunne bidra til en utvidet innsikt i yrkesfaglæreres forståelse av kunnskapsutvikling, og bevisstgjøring av hvordan denne forståelsen påvirker utformingen av utdanningen. Jeg ser det som sannsynlig at denne studien vil kunne ha nytteverdi for andre kontekster, og at kunnskapen som er utviklet vil kunne strekke seg utover de informantene jeg har studert. Jeg ønsker at studien kan bidra til økt innsikt og kunnskap for lærere på Helse- og oppvekstfag, og på den måten bidra mer generelt til at elevene på Helse- og oppvekstfag skal kunne oppleve utdanningen som meningsfull, og dermed ønske å utdanne seg til fagarbeidere.

### **3.10 Forskningsarbeidets etiske dimensjon**

Et prosjekt er meldepliktig om det forutsetter at forskeren må behandle personopplysninger (Thagaard, 2013, s. 25). Studentprosjekter skal søke tillatelse til gjennomføring hos Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Johannessen et al. (2010, s. 94) understreker at om det ikke er mulig verken direkte eller indirekte å identifisere informantene som deltar i studien, er ikke studien, ut ifra personopplysningslovens definisjon, meldepliktig. Selv om min studie ikke inneholder personopplysninger, gjennomførte jeg en test på nettet for å se om studien var meldepliktig på NSD Personvernombudet for forskning. Studien var ikke meldepliktig (vedlegg 1).

I kvalitativ forskning, som i all annen forskning, er det viktig å ivareta den etiske dimensjonen i hele forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer som forskere må forholde seg til for å gjennomføre studier på en etisk riktig måte. Et utgangspunkt for all forskning er prinsippet om informantens informerte samtykke (vedlegg 3) til å delta i studien (Thagaard, 2013). Prinsippet er basert på respekten for informantens rett til å råde over eget liv, og at informanten selv skal ha kontroll over opplysninger som vedgår seg selv og som skal deles med andre. Et fritt, informert samtykke innebærer, ifølge Thagaard (2013), at informanten har sagt ja til å delta uten å føle seg presset, og at informanten er informert om hva det vil innebære å delta i studien (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at begrepet informert samtykke baserer seg på prinsippene om individuell autonomi og om å gjøre godt. Disse prinsippene viser respekt til menneskets evne til å kunne fatte beslutninger, og skal se til at deltakerne ikke skades.

Thagaard påpeker at det er utfordringer i kvalitativ forskning knyttet til informert samtykke. I kvalitativ forskning vil det alltid være begrensninger til hvor mye informasjon som kan gis på forhånd. For mye informasjon vil kunne påvirke informantens atferd og svar. I tillegg vil kvalitativ forsknings fleksibilitet medføre endringer underveis som gjør at informantene ikke nødvendigvis er fullstendig informert ved inngåelse av informert samtykke (Thagaard, 2013). På grunn av dette er det viktig at forskeren reflekterer over hva informert samtykke faktisk innebærer, og er bevisst de utfordringene dette samtykket innebærer. Dette gjelder i alle stadier av forskningsprosessen. En av konsekvensene er at forskeren må være innstilt på at det på nytt eventuelt må bes om samtykke senere i prosessen. Dette må avklares med informantene på forhånd.

Mine informanter fikk vite hva jeg vurderte som tilstrekkelig informasjon om studiens hensikt, gjennomføring av studien og hvilke forventninger jeg hadde til dem. Samtidig ble de informert om muligheten for at intervjuene kunne føre til at studien dreide mot nye retninger.

Det var viktig å ivareta informantenes rett til informasjon uten at det skulle gå på bekostning av validiteten. Én av informantene ba om å få spørsmålene på forhånd. Da det ikke var ønskelig med forberedte svar, måtte jeg avvise dette ønsket. Jeg ønsket at informantene skulle gi ærlige og umiddelbare svar, ikke svar ment for å tilfredsstille meg som forsker, eller svar som ikke belyste deres virkelighet. Jeg tenkte likevel at ønsket kunne skyldes usikkerhet knyttet til det å bli intervjuet, og ringte henne derfor for å forklare mer om hvordan intervjuet skulle foregå, litt mer generelt om temaet kunnskapsutvikling og at spørsmålene ikke krevde noen forberedelse fra hennes side. Hun uttrykte etter samtalen at hun følte seg trygg i forhold til intervjusituasjonen.

All informasjon fra forskningsprosjektet må behandles konfidensielt, slik at informantenes identitet forblir skjult (Thagaard, 2013, s. 28). Identifiserbare opplysninger om personer som er deltakende i prosjektet skal oppbevares nedlåst, og de skal destrueres når prosjektet er ferdig (Thagaard, 2013, s. 25). Selv om jeg ikke hadde navn, men kodenummer, på utskriftene med transkribering, og ingen andre oppgitte personopplysninger, hadde jeg disse utskriftene nedlåst i en skuff sammen med båndopptakeren. Alle informantene fikk både muntlig og skriftlig beskjed om at alt ville bli destruert og slettet når studien var avsluttet.

All virksomhet som vil kunne få konsekvenser for andre må vurderes ut ifra etiske standarder for hva som er rett og galt (Johannessen et al., 2010, s. 89). Det er viktig at forskeren ivaretar tilliten til informantene. En utfordring kan være at informanter opplever at det er stor avstand mellom resultatet av studien og den forståelsen de har presentert for forskeren. Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over hvordan informantenes integritet kan ivaretas. Jeg mener å ha ivaretatt denne utfordringen ved å tilby informantene å lese transkriberingen av intervjuet jeg hadde med den enkelte. En styrke av studiens validitet hadde vært om jeg i tillegg hadde fått informantene til å lese den tematiserte framstillingen. Slik kunne informantene dannet seg et tydeligere bilde av studiens fokusområder, og gitt tilbakemelding ut ifra dette. Da dette ikke ble gjort var det på bakgrunn av at jeg ikke fikk noen tilbakemeldinger etter å delt transkriberingen.



## 4. Analyse

Analyse av kvalitative studier innebærer ikke en avgrenset prosess, men gjentatte og dynamiske prosesser. Det er derfor ikke mulig å angi et klart starttidspunkt eller sluttidspunkt for analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 86). Hun påpeker likevel at det går et skille mellom analysen som foregår underveis i forskningen og analysen som blir gjort av det innsamlede datamaterialet.

I kvalitativ forskning er det forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet, og dette gjelder også for analysearbeidet. Forskerens egne perspektiver vil prege analysen av datamaterialet, da forskeren alltid vil ha med seg egne erfaringer, opplevelser og subjektive teorier. Det er viktig at forskeren er seg bevisst dette, slik at det blir mulig å ivareta intensjonen om at forskeren må legge bort sine egne ervervede teorier, og møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010). Thagaard (2013) påpeker at det alltid er viktig å vurdere hvilken innflytelse forskerens ståsted kan ha på resultatet av forskningen. Mitt utgangspunkt er å møte datamaterialet uten fordommer, samtidig som jeg er oppmerksom på at jeg alltid vil ha med meg tidligere erfaringer og et teoretisk ståsted. Det at jeg forsker på eget felt stiller ekstra strenge krav til å være bevisst min forforståelse.

Analyse av data i kvalitativ forskning innebærer å redusere mengden av datamateriale, og slik skape orden og struktur. Koding og kategorisering blir viktige analyseredskaper. Koding beskriver Nilssen som det første steget mot å redusere datamaterialet til å kun omfatte noen temaer eller kategorier som kan fange opp det som er essensielt i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 82). Hun beskriver åpen koding som identifisering, koding, klassifisering og navnsetting på mønstre som finnes i datamaterialet. Det handler om å finne det som er interessant i materialet og gi det et navn. Hun påpeker videre at å kode et materiale er en prosess som går både fram og tilbake og som krever gjentatte gjennomlesinger av forskningsmaterialet. Koding handler om å finne ut hva som er av interesse i datamaterialet for å belyse studiens problemstilling.

Etter å ha kodet datamaterialet blir neste steg å finne sammenhenger mellom kodene, og slik utvikle kategorier (Nilssen, 2012). Målet med dette er å komme fram til noen få kategorier som kan gi svar på problemstillingen i studien.

Det finnes ulike beskrivelser av metoder for å analysere datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskeren i en analyse gjerne kombinerer bruk av ulike metoder. Dette blir å

anse som en ramme for analyseprosessene, og forskeren må selv utforme innholdet ut ifra forskningsmaterialet som er tilgjengelig. Jeg må være så åpen som mulig for å forsøke å forstå informantene på deres premisser, noe som innebærer at alle fordommer og forforståelse jeg som forsker måtte ha må bli lagt til side. Det er informantenes oppfattelser og forståelser som er viktig å få fram, ikke hvilke oppfattelser jeg som forsker har av fenomenet som studeres.

Det er viktig å gjøre analysen transparent, og argumentere for alle valg jeg har tatt, slik som ellers i forskningsprosessen. Jeg har hentet inspirasjon fra Turid Irgens Ertsås (2011) sin doktoravhandling når det gjelder analysemetode. Ertsås har igjen hentet inspirasjon til sin metode fra empirisk fenomenologi, og fra Giorgis (1985) og Kvales (1984/1997) inndeling av analysen i nivåer. Min analyse i denne studien består av to analysenivåer. Analysenivå 1 i denne studien består av en sammenfatning av innholdet i temaene ut ifra informantenes uttalelser. Datamaterialet blir på denne måten redusert. I tillegg blir datamaterialet også utvidet ved at jeg som forsker bruker begreper som tilhører min forskerverden. Jeg kommer på slutten av dette analysenivået fram til datamaterialets hovedtendenser som jeg oppsummerer som deskriptive utsagn.

I fenomenologiske studier tas det utgangspunkt i informantenes subjektive forståelse, og ut ifra det søke å oppnå en forståelse av mening (Thagaard, 2013). I empirisk fenomenologi er det også viktig at informantenes beskrivelse blir satt i perspektiv i forhold til teori (Kvale, 1997). Dette gjør jeg på analysenivå 2. Her bruker jeg ulike teoretiske perspektiver for å belyse hovedtendenser i materialet, og samspillet mellom datamaterialet og teoretiske perspektiv belyser slik studiens problemstilling.

#### **4.1 Analysenivå 1: En tematisk analyse av yrkesfaglærernes forståelser og opplevelser av kunnskapsutvikling, og hvordan forståelsen påvirker utformingen av utdanningen**

Tematiseringen har sammenheng med utgangspunktet i min intervjuguide. Under planleggingen av studiet valgte jeg tema som kunne bidra til å belyse studiens problemstilling. Ved at jeg etter transkribering av intervjuene sammenfattet og skrev ned alle intervjuer slik at bare essensen kom fram, ble det fort ganske tydelig hvilke temaer som ble framtreddende i datamaterialet. Ved at jeg gjentatte ganger lyttet til intervjuene samtidig som jeg noterte ned temaer som ble berørt, ble det tydelig for meg hvor hovedtyngden av materialet lå. Koding og kategorisering av forskningsmaterialet ble viktig i denne prosessen. Jeg lagde et tankekart på hver informant for å rydde ytterligere i datamateriale, og forsikre meg om at mitt inntrykk av

hvor hovedtyngden av materialet lå stemte overens med dette. Ut ifra de temaene og områdene som jeg hadde fått mange og utfyllende uttalelser på endte jeg opp med fem hovedtemaer som kunne belyse studiens problemstilling. Alle disse temaområdene har fått følgende empirinære navn:

1. Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av kunnskapsbegrepet
2. Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av teoribegrepet
3. Metodikk i yrkesfagutdanningen
4. Praksisfeltets rolle i kunnskapsutvikling
5. Yrkesfaglæreres forståelse av hva som gir mening i yrkesfagutdanningen

Under *Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av kunnskapsbegrepet* er uttalelser om hvordan informantene opplever, forstår og anvender kunnskapsbegrepet i sin undervisning. Her kommer også informantenes forståelse av yrkeskunnskap inn. Dette blir da et tema som danner et overbygg for de andre valgte temaområdene. Under *Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av teoribegrepet* er informantenes uttalelser om begrepet og hvordan kunnskap og teori ses i forhold til hverandre samlet. Det løftes fram hvilken teori informantene opplever som relevant i utdanningen. Hovedtema 3, *Metodikk i yrkesfagutdanningen*, løfter fram hvordan informantene opplever elevenes kunnskapsutvikling og hvordan denne utviklingen best kan ivaretas i undervisningen. Hovedtema 4 er *Praksisfeltets rolle i kunnskapsutvikling* som informantene beskriver som svært viktig for at elevene skal oppleve mening i yrkesfagutdanningen. Hovedtema 5, *Yrkesfaglæreres forståelse av hva som gir mening i yrkesfagutdanningen*, bygger videre på hovedtema 4 og her løftes fram tanker og forståelser informantene har om hva de opplever gir elevene mening i yrkesfagutdanningen. Her er informantenes uttalelser om hva de opplever skaper interesse og engasjement hos elevene, og hva som bidrar til å legge til rette for en meningsfull utdanning som forbereder elevene til et yrke.

Ved å kode uttalelser fra yrkesfaglærerne ble det etter hvert mulig å se deltemaer innenfor hvert av hovedtemaene. Jeg gjengir sitater fra informantene som bidrar til å belyse essensen i datamaterialet. Alle informantene er yrkesfaglærere på Vg1 Helse- og oppvekstfag, men de arbeider på ulike videregående skoler. Begrunnelsen for at kun Helse- og oppvekstfag er representert i studien er ut ifra et ønske om å få dybde i datamaterialet fremfor bredde.

Informantene har ulike fagbakgrunn og det er stor variasjon i antall års erfaring innenfor læreryrket. Da jeg opererer innenfor et begrenset fagmiljø, går jeg ikke nærmere inn på dette i forhold til hvert enkelt informant. Dette for å ivareta anonymiteten til informantene. Jeg har valgt å informere om at lærerne jeg har som informanter er kvinner. Dette fordi det stort sett er bare kvinner innenfor dette programområdet, og det vil derfor ikke bidra til identifisering av informantene. Lærerne er nummerert fra lærer 1 til og med lærer 5. Jeg omtaler yrkesfaglærere som *lærere*, da det er opplagt i denne sammenheng at det er yrkesfaglærere som er informanter. Jeg skiller også begrepene kunnskap og teori, selv om disse ofte brukes om hverandre i litteraturen (Kvernbekk, 2005). Dette fordi jeg ser på teori i seg selv som en viktig del av kunnskap og kunnskapsutvikling og ønsker å få frem dette. Kunnskapsbegrepet blir dermed et overordnet begrep i denne studien.

I denne delen av analysen er formålet å komme fram til en dypere forståelse av temaene jeg har valgt, og slik finne datamaterialets hovedtendenser. Hovedtendensene vil videre bli utformet til deskriptive utsagn, som vil synliggjøre forholdene jeg på analysenivå 2 vil belyse ved hjelp av teori.

#### **4.1.1 Tema 1: Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av kunnskapsbegrepet**

Informantene i denne studien har noe ulike meninger om hva kunnskapsbegrepet på yrkesfaglig utdanning skal inneholde. De fleste informantene uttrykker at begrepet inneholder både teoribasert og erfaringsbasert kunnskap, mens lærer 4 sier hun ser på kunnskap som kun det som er vitenskapsbasert. Ulikhetene kan belyses ved at Lærer 4 sier at «Kunnskap er det som sitter i hodet», mens lærer 1 sier at hun har «En klar forståelse av at kunnskap må knyttes mot noe praktisk». Lærer 4 skiller kunnskap og ferdigheter fra hverandre, mens de andre informantene tar med ferdigheter inn under kunnskapsbegrepet.

De fleste informantene er opptatt av at kunnskapen elevene utvikler må kunne brukes i praktisk yrkesutøving. Flere av informantene sier at kunnskap ikke har noen verdi om den ikke kan brukes til noe. Som lærer 2 uttaler: «Kunnskap er det først når du kan anvende den». Lærer 4 er derimot opptatt av at kunnskapen elevene tilegner seg skal brukes til å kunne begrunne handlinger og gi det hun kaller *faglige svar*. Hun er mer opptatt av at elevene skal kunne bruke kunnskap til å vite hvorfor og ikke til å vite hva. Dette henger trolig sammen med at hun definerer ferdigheter utenfor kunnskapsbegrepet. Lærer 1 uttaler at elevene skal bruke kunnskapen til å vite hva de skal gjøre, og hun er ikke opptatt av at elevene skal vite



hvorfor på dette nivået. Kunnskapen skal brukes til å utvikle og utøve ferdigheter. De øvrige informantene mener at kunnskap må brukes til å vite både hva og hvorfor.

Informantene uttrykker noe ulike meninger for hvordan kunnskap utvikles. Lærer 4 uttrykker at hun mener kunnskap utvikles gjennom å øve og øve, både muntlig og skriftlig. Hun mener det er viktig at hun som lærer sjekker at kunnskapen er oppfattet og forstått. Lærer 4 sier: «Mitt mantra er at undervist ikke er lært. Noen må sikre at elevene har lært, ikke bare gjort». Hun uttrykker bekymring for de små kunnskapshullene elevene kan utvikle om hun går for fort frem og ikke sjekker om kunnskapen er forstått. Lærer 1 sier hun er opptatt av at individuelle hensyn må tas i elevenes kunnskapsutvikling, og at hun som lærer må gå sakte frem. Hun er i tillegg opptatt av at elevene skal lære gjennom praktiske arbeidsoppgaver og ved å bruke kroppen og sansene sine. Lærer 1 sier:

Jeg savner en diskusjon rundt hvordan lærere på Helse- og oppvekstfag best mulig kan skape en helhetlig undervisning for elevene, og at vi kan gå sammen og diskutere hvilket innhold undervisningen skal ha. Jeg opplever at lærere har veldig ulike undervisningsopplegg, samtidig som jeg tror alle prøver å tilrettelegge for praktiske arbeidsoppgaver.

Lærer 3 sier kunnskapsutvikling handler om å fylle på elevene teori, så sende elevene ut i praksisfeltet for å erfare og så ta elevene inn på skolen igjen og putte på mer teori. Hun sier hun ser på kunnskapsutvikling som et evig samspill mellom erfaringer og teori, hvor det å putte teori på elevenes erfaringer blir viktig.

De fleste informantene uttrykker at det er viktig å berøre elevene på noe vis, og at dette like gjerne kan gjøres gjennom å vise elevene en film som å være på 3T og kjenne hva som skjer med sin egen kropp når de trener. Informantene uttrykker at det er viktig å finne en balansegang mellom praksis og teori i kunnskapsutvikling. Som lærer 3 uttaler: «Elevene må skaffe seg referansepunkter, kunnskapen må kunne relateres til en kontekst». De ser det som viktig både med teoriformidling og yrkesutøving for at elevene skal kunne utvikle den kunnskapen de trenger i yrket. Lærer 2 sier at kunnskap kan begynne å utvikles når elevene har gjort seg sine erfaringer, og at de ut ifra disse erfaringene så blir i stand til å stille spørsmål. Når elevene har kommet så langt, kan læreren gi elevene forklaringene og begrunnelsene fra teorien i læreboken.

Det varierer hvilken type yrkeskunnskap informantene ønsker at elevene skal utvikle for å kunne utføre et yrke. De fleste informantene sier de mener det er avgjørende for å kunne utvikle kunnskap på Helse- og oppvekstfag at elevene har personlige egenskaper som er i

samsvar med det å arbeide tett på andre mennesker. De nevner egenskaper som å vise interesse, være omsorgsfull og nysgjerrighet som viktige. Lærer 1 sier at «For å utvikle kunnskap må lysten til å jobbe med mennesker ligge til grunn. Og så putter du som lærer på med teori og det praktiske som de skal jobbe med sånn etter hvert». Lærer 3 følger opp med å si at «Uten evne til empati og omsorg vil de ikke kunne forstå innholdet i kunnskapen. Når du skal jobbe med folk så må du være glad i folk». Lærer 1 sier hun også er opptatt av at elevene videreutvikler disse personlige egenskapene som må ligge til grunn, samtidig som de utvikler teoretisk kunnskap slik at de blir i stand til å kunne utvikle ferdigheter som trengs i yrket. Lærer 4 sier hun ikke er opptatt av personlige egenskaper, men sier at hun har tro på at alle kan lære noe, det handler bare om å ta små nok steg på veien.

Lærer 3 ser på generell kunnskap i et samfunnsperspektiv, og ønsker at elevene skal være i stand til å forstå systemene bak de yrkene de skal jobbe med. Hun sier at «Siden elevene skal ut å jobbe i et samfunn som er i stadig endring, må jeg gi elevene kunnskaper om de systemene de skal ut å praktisere i». I tillegg ønsker hun at elevene skal utvikle kunnskap om selve yrket. Flere informanter er også opptatt av at elevene utvikler kunnskap som er direkte knyttet til yrket, mens noen hevder at generell kunnskap slik som evne til å samarbeide, som de opplever ligger til grunn i alle yrkene, er den viktigste kunnskapen elevene utvikler.

Det synes derfor som at det er enighet blant de fleste informantene om å vektlegge personlige egenskaper innenfor begrepet yrkeskunnskap, men at det for øvrig er svært ulik type kunnskap informantene iletter yrkeskunnskapsbegrepet. At informantene selv kjenner på denne ulike forståelsen kommer til uttrykk når lærer 4 sier at hun savner en felles plattform for innhold i utdanningen, hvor lærere sammen hadde blitt enige om hvordan plattformen skal være.

Informantene benytter seg ikke av begrepet praktisk kunnskap, men bruker i stedet begrepet praktiske ferdigheter. Kun et fåtall av informantene gir uttrykk for at de har fokus på praktiske ferdigheter i utdanningen som en verdi i seg selv. De aller fleste knytter verdien av praksis i yrket til at elevene gjennom praktisk yrkesutøvelse skaffer seg erfaringer som læreren senere kan hjelpe dem med å begrepsfeste og knytte teori til. Dette understrekes ved at lærer 2 sier at «Elevenes forståelse vil være knyttet til å gjøre noe. Uten å gjøre noe vil det være vanskelig å få knyttet teorien til praktisk handling».

Verdien av kunnskap ses også ulikt av informantene. Noen informanter sier de knytter verdien av å ha kunnskap til å kunne utføre arbeidsoppgaver i et yrke og gi kvalitet på arbeidet som det viktigste. Andre knytter verdien av kunnskap til personlig utvikling som er bra for selvtillit, stolthet og psykisk helse.

Informantenes ulike forståelse av innhold i kunnskapsbegrepet kan begrunnes ut ifra informantenes ulike definisjon på selve kunnskapsbegrepet. Ulik forståelse av innholdet i kunnskapsbegrepet ser ut til å påvirke hvordan det jobbes med utvikling av kunnskap i den skolebaserte delen av utdanningen. Trolig kan også ulikhetene når det gjelder verdi av kunnskap kunne forklares ut ifra informantenes forståelse av kunnskapsbegrepet. Det kan også synes som om informantenes syn på hva kunnskap skal brukes til påvirker deres oppfatninger om hvordan kunnskap utvikles. Ulike oppfatninger av hva yrkeskunnskap er kan trolig forklares ut ifra tilnærmingen til kunnskapsbegrepet, vide kompetansemål og at hva som skal være innholdet i utdanningen i form av metodikk og hvilken kunnskap som skal vektlegges sjelden blir diskutert av lærere på yrkesfag.

#### **4.1.2 Tema 2: Yrkesfaglærere sin forståelse og anvendelse av teoribegrepet**

Informantene forstår begrepet teori som det som har med forskning og vitenskap å gjøre, og sier derfor at de knytter teori til kompetansemålene i læreplanen og læreboken. Lærer 2 sier at for henne handler det om at teori er det som gir en bakgrunnsforståelse for det vi skal utføre. Lærer 5 utdyper med å uttale: «Det å lære seg teorien i læreboken, det handler om å lære seg selve faget». De fleste av informantene snakker om å putte på teori på elevenes erfaringer, og uttrykker slik en forståelse av at teori er noe som det er mulig å overføre til elevene for så å kunne brukes av elevene på et senere tidspunkt. Lærer 3 uttaler: «Du kan ikke bare la ting utvikle seg slik at det blir bare erfaringer, du må få puttet inn teori også». Informantene sier at det er viktig at elevene får gjøre seg erfaringer fra praktisk yrkesutøvelse og praktiske arbeidsoppgaver, slik at de har noe å knytte teorien fra læreboken til. Lærer 2 sier:

Jeg er ikke i tvil om at elevene må være aktive for å utvikle kunnskap. Det må være en aktiv prosess i den som skal skaffe seg kunnskap. Læreren må putte på teori fra læreboken gjennom praktiske arbeidsmåter. Forståelsen av kunnskap er knyttet til erfaringer og opplevelser. Elevene gjør, og min oppgave som lærer blir å sette på de faglige begrepene. Jeg må gi elevene begrunnelser. Det er en stor utfordring i dag at elevene bare har gjort, ikke lært. Tiden strekker ikke til, da fagene på Helse- og oppvekstfag er blitt så teoritunge. Vi får for lite tid til å øve.

Lærer 5 sier at hun er seg bevisst at hun hver gang hun tar med seg elever ut i praksisfeltet velger ut et fokusområde fra læreboken for elevene. Hun hevder at det er nødvendig at hun hjelper elevene med hva de skal observere, for slik å rydde litt i opplevelsene deres. Hun sier:

Det å være på et helse- og velferdssenter kan i seg selv bli overveldende for en ungdom, og det blir et kaos av nye inntrykk de tar inn om ikke læreren hjelper dem med å velge hva de skal holde fokus på. Elevene er så unge, og de greier ikke å sortere alle inntrykkene på en gang. Vi må la ungdommene få bruke tid, og ta det steg for steg.

Flere av informantene uttrykker bekymring for gamle lærebøker, som ikke er oppdatert på nyere forskning, og noen er heller ikke fornøyd med bøkernes struktur og oppbygning. Lærer 4 sier at det burde være mulig for henne å skimme innholdet i læreboken og likevel få med seg det som står der. Hun sier at når hun opplever at det er mye hun ikke får med seg av innholdet på grunn av vanskelig språk, så burde man funnet andre lærebøker som er skrevet på en annen måte. Hun sier at vi fort blir fanget av at bøkene ser «fresh» ut, og ikke på grunn av lærebøkernes innhold.

Informantene sier de likevel er opptatt av å bruke læreboken mye for å skape forutsigbarhet for elevene, og de uttrykker at de opplever at undervisningen blir mer strukturert når de tar utgangspunkt i den. Lærer 2 understreker dette ved å uttrykke at: « Det er i læreboken jeg forenes med elevene». Informantene sier de mener at læreboken skal være et godt utgangspunkt for læring, og at det derfor er synd at lærebøkene ikke holder mål. Lærer 4 utdyper dette når hun sier at lærebøkene ofte kan oppleves som et hastverksarbeid. Hun stiller seg uforstående til at det ikke går an å lage bedre lærebøker. Hun uttrykker at kompetansemålene tydelig sier hva elevene skal lære noe om, og hun mener derfor det burde være mulig å gå etter kompetansemålene og skrive om det elevene skal lære om.

Selv om informantene gir uttrykk for at de bruker læreboken mye, er flere informanter samtidig opptatt av å ikke bruke den alene. De sier de alltid knytter teorien i læreboken til praktiske oppgaver, øvelser eller handlinger. Lærer 1 sier: «Teoretisk kunnskap har ingen verdi på yrkesfaglig utdanning om den ikke kan brukes i utøvelsen av yrke». Lærer 1 sier hun er opptatt av at elevene skal bruke sin egen kropp og sanser som utgangspunkt for å lære teori, eller at de skal ut å gjøre seg erfaringer i praktisk arbeid. De erfaringene elevene da gjør seg kan så knyttes til teori fra læreboken. Lærer 5 uttaler også at teorien i læreboken alltid må knyttes til praktisk arbeid. Dette sier hun at hun gjør ved å formidle praktiske eksempler knyttet til de ulike yrkene elevene kan velge mellom, når hun formidler teori til elevene. Hun

påpeker at siden elevene er så unge at de ikke har knagger fra yrkeslivet å henge teorien på, må hun forsøke å gi dem dette. Hun sier det kan oppleves som utfordrende å finne de riktige knaggene, da elevene kan velge blant mange yrker og ha svært ulike interesser. Derfor sier hun det er avgjørende at elevene får praktisere i de ulike yrkene, slik at de også selv finner noen knagger å henge teorien på.

Informantene sier at de ofte opplever at elevene etter hvert får mye innhold i de ulike begrepene ved å være i praksisfeltet, men at de ikke greier å navnfeste hvilke begrep fra læreboken det er de snakker ut ifra. Dette sier de at lærere må bevisstgjøre elevene på, slik at de lærer fagbegrep innenfor det bestemte yrket, og kan knytte praktiske eksempler til de ulike teoretiske begrepene.

Selv om informantene sier de opplever praksis som viktig for elevene for å få knagger å henge teorien på, er det flere som uttrykker at det er vanskelig å få til et samarbeid med praksisfeltet utenom de fastlagte praksisperiodene. Dette knytter informantene opp mot lite tid til å gjøre slike avtaler, men også mot et stort og uoversiktlig praksisfelt. Lærer 4 påpeker at hun opplever at dette bidrar til at lærere har en fragmentert forståelse av elevenes utdanningsløp, og at dette gjør at elevene ikke opplever sammenheng mellom teori og praksis. Hun hevder at lærere bør ha en mye større oversikt over både teori og praksis som møter elevene videre i utdanningsløpet, og at hun mener dette er noe lærere selv må ta ansvar for.

Det kan synes som om de fleste informantene ser på praktisering i yrkene som en nødvendighet for at elevene skal kunne lære seg teorien i læreboken. De sier de er opptatt av at elevene gjør seg erfaringer i praksis som de kan knytte til teorien i læreboken når de er på skolen. Det betyr ikke at alle informantene er enige i at all kunnskap kan begrepsfestes.

Denne uenigheten kan belyses ved at lærer 2 uttaler at alt må begrepsfestes for elevene fordi kunnskapen da blir reell for dem, mens lærer 1 derimot mener at ikke alt kan begrepsfestes, og at det er noe av den praktiske kunnskapen som elevene bare må ut og erfare, oppleve og kjenne på. Når flere av informantene uttrykker at det blir for lite tid til praksis, vil det kunne vanskeliggjøre at elevene lærer teorien i lærebøkene og utvikler kunnskap. Noen av informantene uttrykker bekymring rundt mangel på tid i praksis, og at elevene ikke får tid nok til å implementere teorien. Dette kan trolig forklares med at informantene opplever kompetansemålenes innhold og rammer ulikt.

### 4.1.3 Tema 3: Metodikk i yrkesfagutdanningen

Informantene har ulike oppfatninger av hvilke metodiske opplegg som fungerer best i forhold til kunnskapsutvikling på Helse- og oppvekstfag. Informantene sier de ser det som viktig med elevaktivitet for å kunne utvikle kunnskap, men det kan se ut til at de definerer begrepet *aktivitet* ulikt, og at de legger til rette for aktivitet på ulikt vis. Noen av informantene gir uttrykk for at de anser det som veldig viktig at elevene får være i aktivitet gjennom å utføre praktiske oppgaver, og nevner at aktiv bruk av sanser er en viktig del av dette. Andre informanter påpeker at det også ligger mye kunnskap i aktiviteten det er å erfare og observere.

Lærer 2 sier:

Hvis jeg får elevene til å dissekere et dyrehjerte, så vil de huske hjertet sin oppbygning mye bedre enn om de bare ser på en modell i læreboken. Dette fordi deres sanseapparat og følelser settes i sving. Etterpå kan vi gå tilbake til læreboken igjen.

Noen informanter framhever at det å se film kan hjelpe med å berøre elevene, mens lærer 1 framhever det å bruke og ta utgangspunkt i sin egen kropp som viktig. Andre informanter uttrykker at de opplever at elevene liker det de betegner som «gammeldags» tavleundervisning, powerpoint og tankekart, og at dette er en aktivitet hvor elevene får brukt sanser som syn og hørsel. Noen nevner det som viktig at elevene får bevisstgjort seg selv og sine holdninger gjennom praktiske arbeidsoppgaver på skolen. Lærer 5 sier at lærere må hjelpe elevene å bli bevisste hvem de er, hva de kan bidra med, hvilke egenskaper de har og hvordan de er i møte med andre mennesker. Lærer 5 uttaler:

Bevisstgjøring av seg selv er viktig. Jeg vil at elevene skal stille seg selv spørsmålet om hvem de er, hva de kan bidra med og hvordan de oppleves av andre. Jeg vil at elevene skal bli bevisst hvordan de selv er i møte med andre mennesker. Dette er viktig for alle yrkene de kan utdanne seg til etter Vg1.

Hun sier videre at det uten denne bevisstgjøringen vil bli vanskelig for elevene å utvikle kunnskaper de trenger for å kunne praktisere i et yrke.

Felles for alle informantene er at de uttrykker at aktivitet i den skolebaserte undervisningen ikke nødvendigvis må være knyttet til en yrkeskontekst. Lærer 3 uttaler at hun ofte tenker på at elevene skulle ha fått brukt hendene og kroppen sin mer, og på den måten fått opplevelser, men at hun opplever dette som vanskelig å få til på grunn av timeplaner og logistikk. Hun finner heller ikke tid til å organisere og tilrettelegge for opplevelser i undervisningen, selv om hun mener dette ville ha vært nyttig for å lære.

Flere av informantene sier de er opptatt av å lære elevene studieteknikk, slik at de vet hvordan de skal forholde seg til lærestoffet. Lærer 5 sier: «Elevene må lære seg å bruke en lærebok slik en lærebok skal brukes». En felles opplevelse informantene sier at de har er at elevene som begynner på Helse- og oppvekstfag ikke har utviklet kunnskaper om studieteknikk. Lærer 5 uttrykker dette når hun sier at «Mange opplever det som vanskelig å vite hvordan de skal begynne å lese, hvordan de skal åpne en bok og finne fram i en bok». Flere av informantene sier de ser det som viktig at elevene får erfare at de finner kunnskap i en lærebok, og at de lærer mye fagkunnskap når de leser. De sier at deres erfaring er at elevene må lese mye mer enn det de gjør for å utvikle kunnskap. Flere av informantene sier også at elevene ikke er flinke til å notere ned det som blir gjennomgått av læreren i undervisningen. Lærer 4 sier hun skulle ønske at lærerne kunne blitt enige om en felles måte elevene skal lære på. Hun sier at hun skulle ønske at lærerstaben på skolen kunne hatt en felles forståelse gjennom året av hvilken måte elevene skal lære seg å lese og lære på, slik at elevene kunne oppleve at alle lærere sier og gjør det samme. Hun sier hun mener elevene må begynne med en oppskrift, og etter hvert som de får kunnskaper kan de gå litt bort fra oppskriften. Hun hevder dette ville gjort elevene bevisste sin egen kunnskapsutvikling.

Læreboken er viktig, sier informantene, når elevenes kunnskaper skal testes i vurderingssituasjoner. Lærer 5 sier at «Det er greit å bruke læreboken i undervisningen, fordi da vet elevene at når de skal forberede seg til vurderingssituasjoner så er det læreboken de skal lese i. Der vil de finne alt de blir spurt om og testet i». Lærer 2 begrunner det ut ifra at læreboken kan sees på som et minste felles multiplum, og at den blir representativ for det elev og lærer har felles.

Flere av informantene er opptatt av at lærer og elev må reflektere sammen omkring de ulike temaene i læreboken og det elevene opplever når de er i praksis. Informantene gir uttrykk for at de ser på praksisfeltet som en viktig arene både for å utvikle kunnskaper og ferdigheter. Refleksjon over erfaringer er noe informantene uttrykker er viktig for å lære og forstå den teoretiske kunnskapen. Dette uttrykker lærer 3 når hun sier:

Det må være en sammenheng mellom teori og praksis. Det er ved å praktisere i yrkene at elevene får oppleve virkeligheten, og det hjelper dem til å forstå innholdet i de ulike begrepene i læreboken. Det er viktig at elevene får gjort seg erfaringer som de kan ta med seg inn igjen til skolen og så reflektere over det de har opplevd og knytte det til teorien i læreboken.

Informantene sier at elevene lettere lærer fagbegreper når de selv ved å ha utført noe har fått forståelse for innholdet, og så kan læreren etterpå «putte på» de riktige fagbegrepene. Informantene sier derfor at de ser det som nødvendig at de er til stede når elevene reflekterer. I tillegg sier flere informanter at det er nødvendig at de stiller spørsmål til elevene når de reflekterer, for slik å dra elevene videre i refleksjonen. Lærer 4 sier at hun opplever at elevene ikke kan å reflektere når de begynner på Vg1 Helse- og oppvekstfag, og at hun dermed må lære de dette før hun kan bruke det som metode i undervisningen. Hun uttaler at «Vi sier ofte at det er så viktig med refleksjon, og det er alle så enige om, men vi glemmer at de først må forstå fagstoffet, og ha det innabords». Flere informanter sier at de opplever at elevene etter hvert blir flinkere utover i skoleåret til å reflektere rundt det de erfarer og opplever i praksis, og at dette er nyttig bevisstgjøring for elevene av hva de har lært. Informantene sier de mener at refleksjonen helst skjer i etterkant av en handling. Lærer 5 påpeker at refleksjon kan gjøres både muntlig og skriftlig. Slik hevder hun at hun får alle elevene til å reflektere, også de elevene som ikke våger å være muntlig delaktige i undervisningen.

De fleste informantene sier at dialogen i klasserommet er et viktig redskap for å bevisstgjøre elevene deres erfaringer fra praksisfeltet og for å kontrollere om kunnskapen læreren har formidlet er oppfattet og forstått. Lærer 4 er opptatt av å formidle viktigheten av at læreren sikrer at elevene har forstått kunnskapen som er formidlet på skolen. Der de andre informantene uttrykker misnøye med faginndeling av programfag, sier lærer 4 at hun opplever det er fint å kunne gi elevene små doser av kunnskap av gangen. Hun ønsker å bruke tid på deler av kunnskap før det hele bringes sammen til en helhet. Hun sier at «Det er langt underordnet om det elevene skal lære er delt inn i fag eller ikke. Det viktigste er å skape struktur og tydelighet for elevene». De andre informantene uttrykker at de ser det som unaturlig med faginndeling av programfag, og at dette vanskeliggjør å skape en helhetlig utdanning som til slutt skal ende ut i et yrke.

Informantene sier at det hadde vært ønskelig å få til enda mer og bedre samarbeid med fellesfaglærere, slik at helheten omfavner alle fagene i utdanningen, ikke bare programfagene. Lærer 1 understreker dette ved å si:

I begynnelsen som lærer var det vanskelig for meg å følge denne tankegangen med faginndeling. Det var en veldig uvandt tankegang for meg som hele tiden hadde jobbet tverrfaglig i det tidligere yrket mitt, og som derfor hadde sett verdien av å tenke tverrfaglig. Jeg mener det er viktig for å se helheten i utdanningen at lærere har innsikt og forståelse for alle fagene som elevene har på skolen. I begynnelsen prøvde jeg å



trykke litt på for at vi lærere skulle jobbe på tvers av fagene, men jeg har begynt å gi opp. Vi tenker jo ulikt om dette, og det er mye logistikk og timeplaner som skal gå opp. Jeg ser jo det.

Noen få av informantene sier at de har fått til noen prosjekter med fellesfaglærere på tvers av fagene, mens andre ikke har hatt mye samarbeid med fellesfaglærere.

Selv om informantene uttrykker at de bruker læreboken som et utgangspunkt for undervisningen, er det ulikt hvordan de tilnærmer seg lærestoffet. Lærer 4 sier hun er opptatt av å bruke tid på å øve, repetere hva hun har sagt og kontrollere at læring faktisk har skjedd. De andre informantene oppleves å ha et noe mer ustrukturert forhold til læreboken, og slik ha mer fokus på variasjon i undervisningen og slik åpne for ulike innfallsvinkler til kunnskap.

Informantene uttrykker at mye av tiden på skolen går med til å formidle teori fra læreboken til elevene. Informantene synes derfor å ha en felles forståelse av at teori er noe som kan overføres til elevene verbalt. Noen av informantene uttaler at de opplever kompetansemålene i læreplanen som støttende i sin undervisning, mens andre opplever at de heller er noe begrensende for undervisningen. De fleste informantene sier de opplever kompetansemålene i læreplanen som vide, men uttrykker samtidig enighet om at siden kompetansemålene er så vide, gir de mye fleksibilitet i forhold til hva den enkelte lærer ønsker å legge vekt på i undervisningen. Noen av informantene sier at selv om de oppfatter kompetansemålene som vide og omfattende, ser de at det er nødvendig for å kunne forberede elevene godt nok til de yrkene de kan utdanne seg til. Ingen av informantene opplever at kompetansemålene begrenser deres metodefrihet. Noen av informantene sier de skulle ønske at det var flere handlingsmål blant kompetansemålene, og ikke bare det informantene sier de opplever som kunnskapsmål. Lærer 2 påpeker at det er svært få kompetansemål i læreplanen som henviser til å kunne utføre noe på Vg1. Hun uttrykker at: «.. det er rett og slett et paradoks for en yrkesfaglig utdanning».

Kompetansemålenes hentydningen til teori gjør at flere av informantene opplever at det blir for lite tid til å øve ferdigheter. De uttrykker at det de opplever som omfattende kompetansemål og mye teori fra læreboken som skal gjennomgås, gjør at tiden ikke strekker til i forhold til praktisk yrkesutøvelse. Konsekvensen blir gjerne at elevene bare gjør, og at de ikke får tid til å implementere teorien i seg selv. Flere informanter sier at omfanget av kompetansemålene også gjør at elevene ikke har tid til å gjøre individuelle dypdykk i teorien, noe de sier ville være ønskelig for å kunne relatere utdanningen til det yrket elevene ønsker å

utdanne seg til. Lærer 4 sier hun ser på kompetansemålene som støttende for sin undervisning, og hevder at kompetansemålene er med på å bidra til at utdanningen blir nokså lik over hele landet, og slik sikrer kvaliteten på utdanningen.

Lærer 4 påpeker at det tar lang tid for en lærer å bli godt kjent med læreplanen. Hun sier at hun opplever at det er mange gode kompetansemål i læreplanen. Hun sier likevel at siden kompetansemålene er så runde som de er, må det styring til fra myndighetene for å sikre at alle skoler i hele landet forteller elevene noen lunde det samme. Hun hevder at for henne gjenspeiler likhet kvalitet i utdanningen. Lærer 5 sier at hun ofte kan oppleve det som vanskelig å vite hva hun skal legge i de ulike kompetansemålene, da de innbyr til frihet i forhold til valg av innhold i utdanningen.

Selv om informantene uttrykker at de opplever det å forholde seg til kompetansemålene ulikt, velger de fleste å starte med kompetansemålene ved oppstart av nytt tema. De sier de ser at det er viktig å avklare betydningen av kompetansemålet, og slik konkretisere for elevene hva de skal lære noe om.

Informantenes ulike oppfatninger av hvilke metodiske opplegg som fungerer best i forhold til kunnskapsutvikling på Helse- og oppvekstfag, kan forstås ut ifra at ulikt syn på kunnskap og hvordan kunnskap utvikles kan medføre ulikt fokus i den skolebaserte utdanningen. Når informantene forstår kunnskapsutvikling og utdanningens innhold ulikt, blir metodikken forskjellig for de ulike elevene med ulike lærere. Informantene uttrykker i tillegg at de opplever kompetansemålene i læreplanen ulikt, noe som også kan knyttes til hvilken forståelse de har av kunnskapsbegrepet og hvilket innhold utdanningen skal ha. På tross av at informantene uttrykker at de opplever kompetansemålene forskjellig, og at de ikke er enige i innhold og utforming av kompetansemålene, synes det som om informantene er lojale mot å bruke kompetansemålene aktivt i sin undervisning.

#### **4.1.4 Tema 4: Praksisfeltets rolle i kunnskapsutvikling**

Informantene uttrykker at de ser at praksisfeltet er viktig for elevenes kunnskapsutvikling, og noen av informantene uttrykker stor takknemlighet til praksisfeltet for måten de ivaretar elevene på. Elevene får knagger å henge teorien på, og de får erfaringer de kan ta med tilbake til skolen. Lærer 2 uttaler:

Praksisfeltet opplever jeg som helt nydelig. Det er barnehagene som jeg har mest erfaring med, og de er rett og slett enestående. Og så hjelper de ansatte i barnehagen

oss med å korrigere elevene der hvor det er nødvendig. Jeg vil også si de er flinke til å gi elevene positive tilbakemeldinger på det elevene gjør som er bra.

Flere av informantene sier de ser det som nødvendig med praktisk yrkesutøvelse for at elevene skal kunne lære nødvendig teori fra læreboken. Elevene får gjennom yrkesutøvelsen eksempler som de kan knytte til teorien de lærer på skolen. Lærer 3 påpeker at hun ser det som viktig for elevenes utvikling av fagkunnskap om yrkene, at elevene får være i den konteksten de skal fungere i. Hun sier hun opplever det har å gjøre med å lære elevene nyanser, hvordan de kan fange opp signaler og tolke ulike situasjoner. Hun hevder det er viktig at elevene får møte menneskene de skal utdanne seg til å kunne hjelpe. Hun sier:

For at elevene skal kunne utvikle kunnskaper i yrkene, er det viktig at de får øve seg på å fungere i en virkelig yrkesrolle. Det er da elevene lærer seg å se andre mennesker, og tolke ulike signaler ulike mennesker gir. Yrkesutøvelse er kjempeviktig for elevene.

Samarbeidet med praksisfeltet er likevel ikke ukomplisert, ifølge informantene, og de sier det er utfordringer knyttet til å skape sammenheng mellom det som skjer på skolen og det som skjer i praksis. Lærer 4 påpeker at lærerne på Helse- og oppvekstfag Vg1 har for lite kjennskap til utdanningen i sin helhet, og kun forholder seg til elevenes første år i utdanningsløpet. Hun sier lærere selv må ta ansvar for å skaffe seg oversikt over alle årene i utdanningen, og slik bidra til at det blir en sammenheng, ikke bare mellom skole og praksis på Vg1, men mellom skole og praksis i sin helhet. Også flere av de andre informantene sier at de opplever at det kan være utfordrende å få til en sammenheng mellom det elevene lærer på skolen og det de lærer i praksis, noe de knytter til både til et stort og uoversiktlig praksisfelt, samt at det er for lite tid til å samarbeide med praksisfeltet. De fleste informantene sier det hadde vært lettere å få til en tydelig sammenheng mellom det som gjøres på skolen og det som gjøres i praksisfeltet hvis det hadde vært mer tid til å samarbeide. Ved et bedre samarbeid ville elevene oppleve en større helhet i sin kunnskapsutvikling. Lærer 3 påpeker at om elevene ikke opplever at det er sammenheng mellom skole og praksisfelt, vil det skape forvirring og usikkerhet hos elevene rundt det å skulle utdanne seg til et yrke. Lærer 3 sier:

Det kan fort bli litt stykkevis og delt ved at det i skolen fokuseres på noe, mens det i praksis fokuseres på noe annet. Hvis elevene ikke opplever sammenheng mellom teorien de lærer på skolen og det de opplever og erfarer i praksis, så vil det kunne skape forvirring og også usikkerhet rundt det å skulle utdanne seg til et yrke. Jeg opplever det er noen rammer som virker begrensende på hvordan vi som lærere kan utvikle kunnskaper hos elevene.

Informantene sier at gode rollemodeller i praksisfeltet er viktig for elevenes utvikling, og at det er avgjørende for elevene at de opplever å bli sett og at praksisstedet er et godt sted å

være. De sier at siden elevene er så unge, de fleste rundt 16 år, så trenger de hjelp til å finne sin plass. Det er nødvendig med noen trygge voksne som kan veilede og formidle til elevene hvilke oppgaver de kan bidra i forhold til og hvilke forventninger praksisfeltet har til dem. Flere av informantene utpeker barnehagene som spesielt dyktige til å se det enkelte individ og gi elevene utfordringer tilpasset den enkelte elev. Lærer 2 uttaler: «Barnehagene er helt fantastisk dyktig på å ta imot elever». Det at elevene opplever trygghet ved å være i praksisfeltet, blir av flere informanter fremhevet som viktig i kunnskapsutviklingen. Lærer 1 sier hun synes det er gøy å se hvor raskt mange av elevene tar rollen som voksenperson når de er i praksisfeltet og føler seg trygge.

Informantene sier de ser at elevene har ulike opplevelser knyttet til det å være i praksis. For mange elever er praksis forbundet med glede og iver etter å lære, mens det for noen elever blir uoverkommelig. Lærer 4 sier at hun skulle ønske at det var en annen mulighet for de elevene som enda ikke er modne nok for yrkeslivet. Informantene uttrykker at de opplever at elever som blir sett, som får tilpassede utfordringer og opplever trygghet på arbeidsplassen, stort sett har utbytte av å være i praksis. Noen av informantene påpeker betydningen av å ha gode rollemodeller for elevene i praksisfeltet.

Flere av informantene sier de opplever at praksisfeltet bidrar til å bygge bro mellom teori og praksis. Lærer 1 sier at det at elevene får prøve seg i praktisk yrkesutøvelse, på mange måter danner grunnlaget som skolen kan arbeide videre ut ifra. Hun uttaler:

Det er veldig viktig at læreren legger ned mye arbeid sammen med eleven i å forsøke å kartlegge hvilket yrke det er mest hensiktsmessig at eleven får innsikt i, slik at eleven får mest mulig utbytte av å være ute i praksisfeltet og praktisere i yrket.

Informantene sier at elevene ved å være i praksisfeltet får mange erfaringer de kan knytte teori og teoretiske begreper til. Informantene sier at elevene slik selv står for innholdet i begrepene, og så blir det læreren sin oppgave å sette faglige begrep på erfaringene og på den måten begrepsfeste det elevene har erfart. Lærer 2 sier:

Det gjelder for læreren å sette på faglige begrep på elevenes erfaringer, for da er plutselig et begrep blitt en del av det de viser med hendene sine. Det som i utgangspunktet for eleven var taus kunnskap, er blitt begrepsfestet. Da ser elevene sammenhengen mellom teori og praksis.

Flere av informantene sier de skulle ønske at elevene hadde mer tid til å være ute i praksis. Lærer 5 ønsker også at elevene kun skal ha noen få timer av gangen i praksis, og heller være i praksis ukentlig, slik at de får mulighet til å nærme seg et yrke på en forsiktig og gradvis

måte. Informantene poengterer at elevene trenger tid både til å gjøre seg erfaringer og til å utvikle kunnskaper. Mer tid i praksis vil kunne gjøre elevene tryggere på sitt yrkesvalg. Lærer 2 sier at mer tid i praksis ville gitt elevene flere knagger å henge den teoretiske kunnskapen på. Hun sier:

Når elevene er ute og praktiserer i yrket, må elevene bli bevisstgjort at de befinner seg midt i eksempelsamlingen. De har store muligheter til å kunne knytte eksempler fra praksis til teorien de lærer på skolen. Dette er det viktig at lærere bevisstgjør elevene i forhold til.

Det ser dermed ut til å være en felles forståelse blant informantene om at elevene bør få bruke mer tid i praksisfeltet i sin kunnskapsutvikling, for slik å bli sikrere på sitt yrkesvalg, og for å få flere knagger å henge teorien på. utfordringer som oppstår i samarbeidet mellom skole og praksisplass ser ut til å kunne knyttes til type arbeidsplass og bransje. Trolig kan lite tid til samarbeid mellom skole og praksisfelt forklare noen av utfordringene knyttet til å skape en helhetlig sammenheng mellom skole og praksisfelt.

#### **4.1.5 Tema 5: Yrkesfaglæreres forståelse av hva som gjør yrkesfagutdanningen meningsfull**

Informantene framhever at det er viktig at elevene ser nytten av det de lærer på skolen.

Elevene må oppleve at det er en sammenheng mellom det de lærer på skolen, og det de opplever å ha bruk for av kunnskap når de skal ut og praktisere i de ulike yrkene.

Informantene sier det er viktig at elevene får bruke teorien de har fått formidlet på skolen når de kommer ut i praksisfeltet. Lærer 2 sier det må være et mål at elevene tenker slik om teorien de får formidlet på skolen: «Dette har jeg bruk for, dette tror jeg at jeg kommer til å bruke når jeg skal ut å praktisere i yrket». Ved å få utøve yrket, ser elevene at de har bruk for teori, og elevene blir selv bevisst meningen med det de driver med.

Informantene sier også at det er viktig at elevenes erfaringer fra praksisfeltet blir knyttet til teori fra læreboken når de kommer inn på skolen. De sier at sammenhengen mellom teori og praksis blir tydelig når elevene opplever å få knyttet sine erfaringer fra praksisfeltet til teori fra læreboken. Noen av informantene påpeker at hvis elevene ikke ser denne sammenhengen, vil de velge seg bort fra yrkesfagutdanningen. Lærer 2 forklarer dette slik:

Elever som ser nytten i det de gjør får forsterket valget sitt om å fortsette på yrkesfagutdanningen de har startet på. Motsatt vil elever som ikke får forståelsen av hvordan de skal bruke teorien de har lært på skolen, og som derfor ikke ser nytten i det de holder på med, velge seg bort fra yrkesfagutdanningen. Når elevene ikke får gode opplevelser i praksisfeltet, ja da velger de yrket bort.

Lærer 3 sier at hun mener det ligger en motivasjonsfaktor i det å se sammenhengen mellom teori og praksis. Hun hevder at de elevene som ser sammenheng mellom teori og praksis også vil bli mer interessert i å lære seg den teoretiske kunnskapen.

Flere av informantene sier også at det er viktig at elevene utvikler en stolthet i forhold til å utdanne seg til et yrke. Lærer 3 sier at for å få til dette må lærere gi elevene en følelse av at det de holder på med er viktig og verdifullt, sett i en stor sammenheng. Dette sier hun kan bidra til at elevene opplever stolthet. Gjennom denne stoltheten vil også gleden over å være i yrket bli skapt. Noen av informantene påpeker at en emosjonell påvirkning vil kunne være det som skaper mening for elevene i utdanningen. Lærer 4 knytter derimot mening i utdanningen til det hun kaller faglig læring og utvikling. Hun sier at elevene trenger at det stilles krav til dem, og at det å oppleve å ha kunnskaper er det som skaper stolthet over det de utdanner seg til.

Tid blir også nevnt som en viktig faktor av flere av informantene. De sier de ønsker at elevene skal få bruke mer tid ute i praksisfeltet, for slik å kunne bli trygg på om det yrket de praktiserer i er noe for dem. Noen av informantene sier de mener mer tid for elevene i praksisfeltet også ville ha gjort elevene mer bevisst sine egne forutsetninger og sine egenskaper og styrker. Dette ville gjort det lettere å ta et bevisst valg om å bli fagarbeider, da de ville vite mer om hva de kan bidra med i yrket.

Flere av informantene sier de tror det hadde vært hensiktsmessig i forhold til å skape en helhetlig utdanning, at skolen og praksisfeltet hadde blitt enige om hvilken kunnskap elevene skal utvikle og at de ovenfor elevene tenker likt. Informantene sier at de ser det som nødvendig med et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv, for å skape en utdanning som gir mening. Lærer 3 utdyper dette ved å si:

Jeg opplever nokså ofte at elevene kommer til meg og sier at det de lærer på skolen ikke er sammenfallende med det de opplever og erfarer i praksis. Dette forstyrrer det å skape en utdanning som gir mening for elevene. Elevene blir forvirret av dette.

Flere av informantene påpeker at siden elevene er så unge og ikke har noen erfaring fra det å være i arbeid, så er det en grunn i seg selv til å la elevene få bruke mer tid i praksisfeltet. Elevene trenger tid på å bli trygg i rollen som yrkesutøver, og de trenger tid på å bli bevisst sine forutsetninger for yrket. Mangel på tid i praksisfeltet blir av flere av informantene påpekt som en av årsakene til at elevene velger å ta påbygg til generell studiekompetanse i stedet for å ta fagbrev. Ved å ta påbygg til generell studiekompetanse utsetter de å ta et konkret

yrkesvalg. Noen av informantene sier at de har en oppfatning av at de elevene som velger å ta påbygg, ofte er de samme elevene som ikke har opplevd at yrket eller yrkene de har praktisert i har gitt dem klare svar på at dette er riktig.

De fleste informantene uttrykker enighet om at det å oppleve utdanningen som meningsfull kan være med å påvirke videre valg av utdanningsløp. De har derimot noen ulike meninger knyttet til *hva* det er som gir mening i utdanningen. Det synes likevel som om informantene er enige i forhold til at elever som føler at det de lærer er nyttig, får forsterket valget sitt om å bli fagarbeider. Det kan også synes som om informantene er enige i at de elevene som opplever sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de opplever at de har bruk for av kunnskap i yrket, og som opplever at de mestrer praksis fordi de har kunnskaper de kan bruke, ser mening i utdanningen. Elevenes opplevelse av mening i utdanningen kan derfor trolig knyttes både til nytteverdi, det å mestre noe og yrkesstolthet, og trolig slik ha betydning for videre utdanningsløp.

#### **4.1.6 Oppsummering av hovedtendenser i datamaterialet**

De hovedtendenser jeg har funnet i forskningsmaterialet har jeg oppsummert i disse deskriptive utsagnene:

- Yrkesfaglærere har ulik forståelse av kunnskap og hvordan kunnskap utvikles.
- Yrkesfaglærere tolker sentrale begreper i utdanningen ulikt.
- Yrkesfaglærere har ulike forståelser av hva utdanningen skal inneholde og hvilken metodikk som skal brukes.
- Det er knyttet usikkerhet til hva som er yrkeskunnskap.
- Yrkesfaglærere opplever praksisfeltet som avgjørende for kunnskapsutvikling og yrkesvalg, men samarbeidet med praksisfeltet oppleves utfordrende.
- Elevene må oppleve sammenheng mellom det de lærer på skolen og i praksis for å oppleve utdanningen som meningsfull.
- Elever som opplever utdanningen som meningsfull, og som ser sammenheng mellom den skolebaserte delen av utdanningen og praksis, søker oftere videre utdanningsløp som fagarbeider.

#### **4.2 Analysenivå 2: Teoretisk drøfting av datamaterialets hovedtendenser**

Analysenivå 2 er en teoretisk perspektivering, hvor hovedtendensene i det sammenfattede empiriske materialet blir drøftet. For å belyse min problemstilling «Hvordan kan

yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirke utformingen av utdanningen og skape mening for yrkesfagelever?»», anvender jeg ulike teoretiske perspektiver sammen med datamaterialet.

Det er mange årsaker til at elever på yrkesfaglige studieprogram avslutter påbegynt yrkesfagutdanning eller endrer utdanningsløpet sitt til et studieforberedende utdanningsprogram. Det er interessant å belyse hvordan yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirker utformingen av utdanningen, både når det gjelder bruk av metodikk og innhold i yrkesfagutdanningen, og dermed har betydning for i hvilken grad elevene opplever yrkesfagutdanningen som meningsfull for det yrket de ønsker å utdanne seg til. Vide kompetansemål og ulike meninger om kunnskapsutvikling i yrkesfagutdanningen gjør at det er mye opp til den enkelte yrkesfaglærer hvordan man former innholdet i utdanningen. Med utgangspunkt i informantene sine forståelser, sammen med ulike teoretiske perspektiver, ønsker jeg å rette søkelyset mot yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling og hvordan denne forståelsen påvirker utformingen av utdanningen og skaper mening for yrkesfagelevne. I denne studien er det kun yrkesfaglærere på Helse- og oppvekstfag som har bidratt til datamaterialet.

Datamaterialet viser at informantene forstår kunnskapsbegrepet og kunnskapsutvikling ulikt. De gir uttrykk for at de har ulike tanker om metodikk og hva som skal være innholdet i yrkesfagutdanningen. Dette danner utgangspunktet for første del av analysen. Jeg tar utgangspunkt i informantenes forståelser av kunnskapsutvikling, og setter søkelyset på hvilken forståelse som bidrar til å forberede elevene til et yrke, og som av elevene derfor kan oppleves nyttig og meningsfull. I denne sammenhengen ser jeg på hvilken betydning informantene sin forståelse av både kunnskapsbegrepet og teoribegrepet har for innhold og metodikk i utdanningen, samtidig som jeg ser på forholdet mellom teori og praksis i utdanningen. Videre blir praksisfeltets betydning for kunnskapsutvikling og yrkeskunnskap med hovedfokus på den praktiske kunnskapen drøftet.

Betydningen av informantenes forståelse av kunnskapsbegrepet og teoribegrepet, innholdet i utdanningen, forholdet mellom teori og praksis, praksisfeltets betydning og praktisk kunnskap blir drøftet i lys av Grimen (2008), Hiim (2013), Hiim og Hippe (2001), Kvernbekk (1995/2005/2011), Molander (1996), Schön (1983/1987) og Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005) sine teorier.



Avslutningsvis i den teoretiske drøftingen kommer jeg inn på hvordan informantenes forståelse av kunnskapsutvikling påvirker om yrkesfagutdanningen oppleves som nyttig og meningsfull på veien mot å skulle bli en fagarbeider. Her har jeg latt meg inspirere av Hiim (2013) og Hiim og Hippe (2001).

#### **4.2.1 Kunnskapsutvikling**

Hiim og Hippe (2001) sier at et kunnskapssyn som vektlegger teoretisk innhold både har hatt og har fremdeles stor innflytelse i yrkesfagutdanningene. Hiim (2013) sier at læreplaner, også på yrkesfaglige utdanningsprogram, ofte blir tolket ut ifra en instrumentalistisk forståelse av kunnskap både når det gjelder struktur og innhold i utdanningen. Det kan synes som om informantene uttrykker en slik tolkning av læreplanen når de sier at de, ifølge læreplanen, må i gjennom mye og omfattende teori med elevene sine. En slik tolkning av læreplanene vil skape en utdanning hvor kunnskap vil handle om verbaliserte teorier og begreper, formidlet og oppfattet som en avbildning av en gitt virkelighet (Hiim, 2013). Hiim og Hippe (2001) sier at selv om man har begynt å forstå at det ikke bare er kunnskap som kan artikuleres som er relevant, skaper det problemer i forhold til hva yrkeskunnskap skal være at det blir stilt likhetstegn mellom verbal kunnskap, påstandskunnskap og et teknologisk teoribegrep.

Læreplanene på yrkesfaglige program i den videregående skolen inneholder vide kompetansemål, som gir rom for ulike forståelser av kunnskap, og dermed ulik forståelse for hvordan denne kunnskapen skal utvikles. Lærer 5 påpeker at de vide kompetansemålene i læreplanen gjør henne usikker på hva som skal være innholdet i utdanningen. Hiim (2013) påpeker nettopp denne utfordringen i yrkesfaglig utdanning i dag, på bakgrunn av brede innføringsprogrammer mot et yrke med mange valgmuligheter på Vg2, som fører til usikkerhet om hva utdanningen på Vg1 skal inneholde.

Det kan derfor være behov for å belyse hvordan yrkesfaglæreres ulike forståelser av kunnskapsutvikling vil kunne påvirke utformingen av yrkesfagutdanningen. Skal elevene velge å fortsette på sin utdanning mot å bli fagarbeider, må de erfare at den skolebaserte utdanningen forbereder dem til å kunne utføre yrket de sikter mot ut ifra de krav og forutsetninger som til enhver tid stilles til dem.

Noen av informantene sier at de opplever at kompetansemålene og dertil mye teori fra læreboken som de må igjennom, gjør det vanskelig å finne tid til å tilrettelegge for og organisere praktisering av yrket i tilstrekkelig grad. Teori blir av informantene definert til å

være det som har med kompetansemål og lærebok å gjøre. Informantene sier de likevel ser det som viktig med både teoriformidling og yrkesutøving for å kunne utvikle den nødvendige kunnskap elevene trenger for å utøve et yrke.

Noen informanter sier at de opplever kompetansemålene som en hjelp til å styre undervisningen, mens andre uttaler at de opplever kompetansemålene som begrensende. Dette kan trolig ha sammenheng med at informantene uttrykker at de opplever kompetansemålene og rammene de må forholde seg til på ulik måte. Noen av informantene sier de skulle ønske at læreplanen inneholdt flere kompetansemål utformet slik at elevene skal gjøre noe, ikke at læreplanen hovedsakelig bare skal inneholde det de sier de opplever som kunnskapsmål. De sier at store mengder teori som de må igjennom resulterer i at elevene bare gjør, i stedet for at de får tid til å implementere teorien og gjøre den til sin. Hiim (2013) sier at når hovedfokuset nettopp blir teori i form av prosedyrer og regler for praksis, og at ferdighetsutvikling handler om hvordan de teoretiske prosedyrene og reglene skal anvendes, så blir det vanskelig for elevene å skape meningen i utdanningen.

Hiim og Hippe (2001) sier at ulik forståelse av hva yrkeskunnskap er vil påvirke lærernes forståelse av hvordan kunnskap utvikles. De hevder det er viktig å skape en balansegang mellom handling og forståelse, og mellom utøvelsen og det å kunne begrunne utøvelsen, i yrkesfaglige utdanningsprogram. Elevene skal forberedes til å kunne utføre et yrke, og da må elevene kunne håndtere situasjoner som krever ulik grad av innsikt. Informantenes ulike forståelser av om utdanningens innhold skal være preget av kunnskap som omhandler hva, hvorfor eller begge deler, ser dermed ut til å ha betydning for i hvilken grad elevene blir forberedt til å kunne utøve et yrke. Selv om de fleste av informantene sier at kunnskap for dem handler om både vitenskapsbasert og erfaringsbasert kunnskap, har de likevel ulike innfallsvinkler og uttrykker ulike meninger om hvilken kunnskap dette skal være i utdanningen, og hvordan denne kunnskapen skal utvikles. Informantene ser på elevaktivitet som viktig, men ikke nødvendigvis knyttet til handling i et yrke. Molander (1996) sier at vi ved å være i handling og ved hjelp av refleksjon blir i stand til å stille kritiske spørsmål som kan føre oss videre til dypere innsikt, forståelse og personlig vekst. Kunnskapen ligger i det å handle, og refleksjonen og det å ha et kritisk blikk er det som fører til utvikling av kunnskap. Slik jeg tolker Molander henviser han til *hva* gjennom handling og til *hvorfor* ved å stille kritiske spørsmål til handlingen. Selve handlingen blir slik utgangspunktet for å vite både *hva* og *hvorfor*. For å utvikle kunnskap er det viktig å få lov til å gjøre, erfare og eksperimentere,

for slik selv å kunne finne ut hva og hvorfor. Molander sin henvisning til handling tar utgangspunkt i at det er gjennom handling og ved å problematisere virkeligheten vi blir i stand til å utvikle kunnskap. Utvikling av kunnskap krever aktivitet som leder oss fra spørsmål til svar og til fullføring av oppgaver.

Det kan synes som om informantenes forståelse av kunnskapsbegrepet og teoribegrepet påvirker deres forståelse av hvordan kunnskap utvikles. Selv om de fleste informantene uttrykker en felles forståelse av at kunnskap er både vitenskapsbasert og erfaringsbasert, synes det som om informantene samtidig uttrykker en forståelse av at erfaringsbasert kunnskap i hovedsak legitimeres ved å bli knyttet til vitenskapsbasert kunnskap. Dette uttrykker informantene når de sier at elevenes erfaringer og opplevelser fra praktisk yrkesutøvelse må knyttes til teori når de kommer inn på skolen. Lærer 3 uttrykker dette tydelig når hun sier:

Vi må ikke hoppe bukk over teorien. Du som lærer kan ikke bare la ting utvikle seg slik at det bare blir erfaringer fra praksis, du må få inn teorien. Elevene skal vite hvorfor, og det finner de i teorien i læreboken. Det er det som er forskjellen på en faglært og en ufaglært.

Grimen (2008) sier derimot at kunnskap blir uttrykt i handling, bedømmelse, vurdering og bruk av skjønn. Grimen ser på teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap som komplementære kunnskapsformer med ulikt kjennetegn. Informantene uttrykker en snever forståelse av kunnskapsbegrepet når de sier at de knytter begrepet teori til det som har med forskning og vitenskap å gjøre, og at kunnskap i stor grad må verbaliseres og knyttes til vitenskapelig teori.

Informantene sier at de bruker mye tid på formidling av teori i undervisningen, og at det går på bekostning av at elevene får lov å praktisere og være aktive i de yrkene de kan utdanne seg til. En slik instrumentalistisk tilnærming til kunnskap, preget av verbaliserte begreper og teorier som en avbildning av en gitt virkelighet, som Hiim (2013) hevder preger yrkesfagutdanningene, vil trolig vanskeliggjøre å tilrettelegge for utvikling av kunnskap i handling, da formidling av verbaliserte begreper og teorier, slik informantene uttrykker, blir hovedfokus. Schön (1983) poengterer at kunnskap utvikles i interaksjon med situasjonen, og at kunnskap som utvikles derfor er knyttet til kunnskapsbæreren og til hver enkelt situasjon, og derfor ikke kan knyttes til en bakenforliggende teori.

I forbindelse med kunnskapsutvikling, er det interessant å trekke fram at flere av informantene ser det som en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle kunnskapen de har

behov for innenfor de yrkene de kan velge, at de har iboende i seg personlige egenskaper som empati og omsorg før de starter på utdanningen. Informantene uttaler at de ser det som vanskelig for elevene å skulle tilegne seg kunnskapen de trenger uten å ha disse iboende egenskapene, hvor de er i stand til å bevege og løfte mennesker. Hiim og Hippe (2001) understreker betydningen av personlige egenskaper når de uttaler at fundamentet i yrkesfagutdanningen, sammen med selve yrkesutøvelsen, er følelsesmessig innlevelse og forståelse. Jeg tolker likevel ikke Hiim og Hippe slik at dette ikke er noe som kan utvikles underveis.

#### **4.2.2 Kompetansemålene og læreboken blir styrende for undervisningen**

Informantene synes å være lojale mot å bruke kompetansemålene, på tross av ulike meninger om målenes utforming og innhold, og bruker kompetansemålene aktivt ved oppstart på nytt tema. De ser det som viktig å avklare betydningen av kompetansemålenes innhold, slik at elevene vet hva de skal lære noe om, og slik bidra til å skape struktur. Schön (1983) sier at yrkesrettede utdanninger ofte blir for strukturert, og at det går på bekostning av kunnskapsutvikling knyttet til kontekst. Dette gjør utdanningen mindre relevant for elevene.

En instrumentalistisk tilnærming til kunnskap synes å komme til uttrykk gjennom informantenes uttalelser om at læreboken er et viktig verktøy i deres undervisning. Dette kommer tydelig til uttrykk når lærer 4 uttaler at «Yrkeskunnskap er det som står i læreboken». Læreboken får derfor stor plass i undervisningen. Læreboken er også det som informantene tar utgangspunkt i når elevenes kunnskaper skal testes i ulike vurderingssituasjoner. Likevel er informantene misfornøyd med at lærebøkene både er for gamle og ikke holder mål når det gjelder struktur og oppbygging. Hiim og Hippe (2001) forklarer lojaliteten til kompetansemål og lærebøker ut ifra at et kunnskapssyn som vektlegger teoretisk innhold har stor innflytelse i yrkesfagutdanningene.

Selv om de fleste informantene uttrykker at de ser det som viktig at elevene får gjøre seg erfaringer og være aktive i sin egen kunnskapsutvikling, uttrykker de samtidig at de har tro på at de som lærere kan «putte på» elevene kunnskap i form av teori som finnes i læreboken. Yrkeskunnskap blir slik ansett som å bestå av teori som omfatter lover og regler, som elevene får overført og senere skal bruke i yrkesutøvelsen. Dette er sammenfallende med Hiim og Hippe (2001), som sier at kunnskap ofte kan bli oppfattet som noe som finnes eller som kan hentes frem, og som derfor kan overføres og formidles til elevene. Elevene lærer slik generelle og abstraherte begreper som er revet løs fra praksis, som de så senere blir stående

alene om å overføre til praktisk utøvelse i et yrke. Dette kan vitne om at selv om informantene har en forståelse av at elevene må få gjøre seg erfaringer, bærer de samtidig preg av å ha en instrumentell tilnærming til kunnskap som gjør at formidling av generell kunnskap blir sentralt i utdanningen. Dette samsvarer med Hiim og Hippe (2001) sine uttalelser om at undervisningspraksisen på yrkesfaglige studieprogram i dag bærer preg av tradisjonell formidling av teori. I dette ligger det en forståelse av at det er mulig å overføre kunnskap, og at det er mulig for elevene å overføre teorien de får overført til praktisk yrkesutøvelse på et senere tidspunkt.

Hiim (2013) sier at om yrkeskunnskap blir redusert til å omfatte påstandskunnskap i form av teori fra læreboken, vil det bli problematisk for elevene å se mening i utdanningen. Hun sier at det i den skolebaserte delen av utdanningen ikke ser ut til å være tatt høyde for at forholdet mellom generell og konkret kunnskap er komplisert, og at det ser ut til å være stor tro på at generell kunnskap er i stand til å gi elevene et godt grunnlag å senere handle ut ifra. Med en slik tilnærming til kunnskap vil det i utdanningen være fokus på verbaliserte begreper og teorier, som blir presentert som et bilde av en gitt virkelighet. Heidegger (1978) sier at for å oppleve mening, er det viktig å være i meningsfull aktivitet som påvirker oss emosjonelt, og at benyttelse av språket blir en uløselig del knyttet til dette. Han sier at en helhetlig erkjennelse vil være avhengig av at handling, forståelse, språk og følelser henger sammen, og at handling derfor må til for å skape mening. Slik jeg forstår Heidegger, vil elevene være avhengig av praktisk yrkesutøvelse for å se meningen i det de holder på med i utdanningen.

Selv om informantene sier at de bruker mye av tiden til formidling av teori fra læreboken, sier de også at de ser at elevene har behov for mer kunnskap enn bare den som blir presentert i læreboken. Det ser ut til å være enighet blant informantene om at elevene må lære spesifikke kunnskaper knyttet til yrket. Noen sier de i tillegg er opptatt av at elevene må utvikle generelle kunnskaper som evne til samarbeid og personlige egenskaper som bevisstgjøring av seg selv. Informantene sier at det er viktig at elevene får være aktive i sin egen kunnskapsutvikling. Dette uttrykker lærer 2 ved at hun sier at hun knytter forståelsen av kunnskap til erfaringer og opplevelser. Disse erfaringene utgjør viktige knagger å henge teorien på. Et utvidet kunnskapsbegrep, slik Hiim og Hippe (2001) presenterer, vil kunne favne mye mer enn generelle teorier og teoribaserte prosedyrer, og slik romme en systematisk kunnskapsutvikling med utgangspunkt i og fra praksis. En slik forståelse av kunnskap kan vektlegge kunnskapsutvikling knyttet til en kontekst som ikke er løsrevet fra yrkesutøvelsen.

Hiim og Hippe (2001) sier at en innholdsfokusert yrkesutdanning, hvor kunnskapsinnholdet i utdanningen omhandler teori forstått som teori *for* praksis, ikke henger sammen med en yrkesfaglig læringstradisjon basert på mester-svenn- lære, hvor det å praktisere i yrket er viktig. Grimen (2008) påpeker at det er viktig at vårt forhold til teorien er distansert, da ingen teori kan omsettes i sin helhet i praksis og det er mye praksis som ikke kan begrunnes ut ifra teori. Det er derfor viktig å forstå at praksis ikke bare er omsatt teori, samtidig som vi også må være oss bevisst at det finnes teoretiske innsikter. Grimen sier at teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap henger sammen, og derfor ikke kan skilles fra hverandre. Informantene gir uttrykk for at de bruker begrepene teori og praksis atskilt. Trolig kan dette ha sammenheng med at informantene tolker læreplanen til å henvise til teori, og at praksisbegrepet dermed blir atskilt fra teorien.

Informantene uttrykker at de vide kompetansemålene gir dem stor metodefrihet i undervisningen. Det kan synes som om ulik forståelse av kunnskapsbegrepet medfører at lærerne har ulikt fokus på innholdet i den skolebaserte utdanningen, og dermed også bruker ulik metodikk i sin undervisning. Noen er opptatt av å øve og øve på det som står i læreboken og bruke tid på repetisjon og kontroll av oppfattet kunnskap hos elevene, mens andre er opptatt av å bruke sanser og knytte praktiske oppgaver til teorien. Informantene nevner konkrete eksempler på undervisningsmetoder som bruk av tankekart, tavleundervisning, powerpoint og film. Schön (1983) henviser til større aktivitet i eleven, og sier at bruk av det han kaller *et reflekterende praktikum*, hvor det skapes en liksomverden for elevene, vil gi elevene mulighet til å prøve seg frem og reflektere over sitt eget arbeid. Poenget med dette er at elevene skal lære å lære av arbeidet som de utfører. Schön sier at det å være i praksisfeltet vil kunne være et reflekterende praktikum, men da må det være mulig for elevene å få lov til å prøve seg fram, og det må settes av tid til veiledning og refleksjon. Informantene sier at de opplever det som vanskelig å få til et nært samarbeid med praksisfeltet, da de ikke har nok tid til å etablere et slikt samarbeid om elevene.

Informantene sier de ser på aktivitet hos elevene i undervisningen som viktig, ut ifra en bevissthet om at elevene skal nærme seg ulike yrker og bli i stand til å utføre oppgaver tilknyttet arbeid i praksisfeltet. Det synes som om informantene likevel definerer begrepet aktivitet noe ulikt. Noen av informantene uttrykker at de knytter det å være aktiv i sin egen kunnskapsutvikling til elevenes eget ansvar for å øve og lese, mens andre knytter elevaktivitet til at elevene gjør praktiske oppgaver. Aktivitet knyttes dermed ikke nødvendigvis til en

yrkeskontekst. Det å lese og selv øve på begrep ut ifra læreboken blir, ifølge Molander, ikke tilfredsstillende for kunnskapsutvikling, da han henviser til at kunnskap ligger i selve det å handle og erfare. Yrkeskunnskap, sier Hiim og Hippe (2001), handler om ferdigheter, verdier, holdninger og kunnskap om yrket, som sammen skal danne en helhet. Ut ifra at flere av informantene sier at de bruker mye av undervisningstiden på formidling av teori fra læreboken, blir det trolig vanskelig å fange alt dette i utdanningen. Lite tid til utøvelse av yrket i praksisfeltet står i kontrast til Molander (1996), som hevder at det i kunnskapsutvikling er viktig å utvikle rutine i forhold til våre handlinger. Utvikling av rutine vil forutsette gjentagende praksis over tid. En slik rutine, hevder Molander, er nødvendig for å kunne rette oppmerksomheten mot det som er ukjent og uventet og slik utvikle kunnskap. Han påpeker i denne sammenheng at det å klamre seg fast til en rutine kan hindre oss i å se og handle ut i fra andre og mer hensiktsmessige synsvinkler. Det er derfor nødvendig å forstå spenningsfeltet mellom rutine og oppmerksomhet for å utvikle kunnskap. Bruk av tid i praksisfeltet vil derfor være nødvendig.

Informantene sier det er viktig at elevene får gjort seg erfaringer. Likevel er det ulikheter i forhold til hvordan de tilrettelegger for å skaffe seg disse erfaringer. Noen fremhever at det å se film berører elevene og kan gi erfaringer på den måten, mens andre fremhever det å ta utgangspunkt i egen kropp og at det å bli bevisst kroppen gir elevene nyttige erfaringer å ta med seg. Informantene uttrykker dermed at heller ikke observasjon og erfaring i kunnskapsutvikling nødvendigvis knyttes til praktisk yrkesutøvelse, men at elevene på ulikt vis berøres emosjonelt. Informantene ser det som viktig med erfaringer, slik at elevene får noen knagger de kan henge teorien fra læreboken på. De uttrykker dermed at de ikke opplever elevenes forståelser utviklet i praksis som teori, men at elevenes erfaringer og forståelser må knyttes sammen med teori fra læreboken. Dette er ikke sammenfallende med Weniger (Weniger, i Ertsås, 2011) sin teoriforståelse, hvor han anser det som teori av andre grad når man er i stand til å formulere sine erfaringer i utsagn, læresetninger, slagord eller levereregler.

De fleste informantene sier at de opplever faginndeling av programfag som kunstig og lite hensiktsmessig i forhold til å skape en helhetlig og virkelighetsnær utdanning. Flere av informantene sier de gjerne skulle ha samarbeidet mer med fellesfaglærerne for å kunne skape en helhet mellom programfag og fellesfag. Samtidig er det en av informantene som opplever at nettopp faginndeling av programfagene hjelper henne med å gi elevene kunnskap i form av teori i små porsjoner. Dette må til før hun kan sette det hele sammen til en helhet. Hiim og

Hippe (2001) sier at siden yrkeskunnskapen har en helhetlig karakter kan den ikke deles opp. Et slikt syn på kunnskap innebærer at kunnskap er noe som finnes eller som bare kan hentes fram ved behov. En utdanningen som blir redusert til kun å omfatte generelle teorier og begreper, og hvor kunnskap blir redusert til å være noe som kan overføres til elevene og plukkes fram for å brukes senere, vil miste det helhetlige perspektivet på yrkeskunnskap. Hiim (2013) påpeker at en profesjonell virkelighet, som elevene skal møte i yrket, vanskelig kan favnes i generelle teorier. Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005) anvender et vidt teoribegrep, som også innbefatter personlig og uartikulert teori. Dermed blir hans teoribegrep nært knyttet til praktisk kunnskap, og han visker slik bort skillet mellom teori og praksis.

#### **4.2.3 Dialog og refleksjon for å bearbeide kunnskap**

Dialog og refleksjon blir av informantene ansett som viktig for å bearbeide kunnskap. Dialog nevnes som en mulighet til å kontrollere om elevene har oppfattet og forstått det læreren formidler. Informantene påpeker at ikke alle elevene deltar i denne dialogen, men at målet må være at flere deltar etter hvert utover i skoleåret. Molander (1996) peker på dialogen som et viktig verktøy i utviklingen av kunnskap. Målet, sier Molander, er å finne kunnskap som allerede er i mennesket, og som slik vil bli gjort tilgjengelig. Dialogen skal føre til en erkjennelse for oss selv om vi har mangelfull forståelse og innsikt, for slik å oppnå ny kunnskap. Dialogen er dermed, ifølge Molander, ikke en kontroll av om lærerens formidling av kunnskap er oppfattet, men skal kunne gi en personlig erkjennelse av eventuelle mangler på kunnskap. Molander ser altså på dialogen som viktig i kunnskapsutvikling. Når informantene anvender dialogen som et verktøy for kontroll av oppfattet kunnskap, kan det vitne om at informantene ønsker bevisstgjøring både for seg selv og eleven om elevens eventuelle mangler på kunnskap. Men til forskjell fra Molander blir denne bevisstgjøringen eksplisitt, og ikke en indre prosess av personlig erkjennelse.

Noen av informantene sier at de opplever at elevene er i stand til å reflektere selvstendig, mens andre sier at de har erfart at elevene må lære seg å reflektere når de begynner på utdanningen. Informantene knytter ikke refleksjon til kunnskapsutvikling. De knytter elevenes refleksjoner opp mot teorien i læreboken eller bruker refleksjon som respons på handling eller bevisstgjøring på hva elevene har erfart. At refleksjon ikke brukes i kunnskapsutvikling, understrekes av lærer 4 som uttaler at elevene må ha forstått fagstoffet og utviklet begrepsforståelse *før* de kan reflektere. Selv om en av lærerne påpeker at refleksjonen er en prosess som skjer i eleven og er styrt av eleven, tillegger de fleste informantene seg selv stor



betydning for at elevene skal kunne få til å reflektere. De uttaler at de ser det som viktig at de er til stede og hjelper elevene ved at de aktivt stiller spørsmål som hjelper elevene videre i refleksjonen. Schön (1983) ser på refleksjon som en viktig del av kunnskapsutvikling, og sier at de beste praktikerne er de som er i stand til å reflektere samtidig som de handler. Han sier at en utdanning hvor det er teorien som blir det foreskrivende for den praktiske yrkesutøvelsen, kan føre til at elevene opplever at de har mangelfulle forutsetninger for å håndtere ulike praksissituasjoner. Dette fordi elevene vil møte på situasjoner som er både unike og uforutsigbare, og som er for komplekse til at teorier kan foreskrive hvordan de skal håndtere situasjonen.

Schön bruker begrepet *knowing- in- action*, som henspiller på en praktiker sin måte å tenke og handle på i praktiske situasjoner eller faglige utfordringer. Ved at elevene både reflekterer og stiller spørsmål til situasjonen utvikles kunnskap. Slik jeg tolker Schön knyttes altså ikke refleksjonen til statisk teori fra læreboken i etterkant av handling, men til refleksjon tilknyttet kunnskap i handling. Kunnskapen finnes i selve handlingen, sier Schön, og ikke ut i fra en teori. En slik kunnskap er ofte vanskelig å sette ord på.

*Reflection- in- action* henspiller på at når vi først har lært oss hvordan noe skal gjøres, så gjør vi det automatisk uten å tenke over hva vi gjør. Det er først når det skjer noe uventet, eller at vi opplever noe nytt, at vi begynner å reflektere, *reflection- in- action* (Schön, 1983). Schön sier at en erfaren praktiker vil ha et repertoar av tidligere erfaringer som kan brukes til tolkning av nye situasjoner. Dette repertoaret vil bli beriket når praktikerens gjør nye erfaringer med refleksjon. For å kunne utvikle et slikt repertoar vil det dermed, slik jeg tolker det, være viktig å tilrettelegge for at elevene får gjøre seg erfaringer og få opplevelser fra yrket.

Schön (1987) bruker begrepet *reflection- on- action* for å beskrive når vi ser tilbake på tidligere erfaringer og handlinger, for å kunne oppdage hvorfor utfallet av en handling ble som det ble. En slik refleksjon kan føre til både bekreftelse av en forståelse og til en ny måte å nærme seg situasjonen på. Informantene uttrykker at de tenker refleksjon er noe som kommer i etterkant av handling, og som dermed trolig kan betegnes som *reflection- on- action*. Til forskjell fra Schön knytter informantene refleksjonen rundt elevenes praktiske erfaringer direkte opp til teori fra læreboken, og reflekterer ikke sammen med elevene med utgangspunkt i selve erfaringen eller hendelsen alene. Schön ser ikke på refleksjon som noe som bare kommer i etterkant av en handling, men sier refleksjon også er en viktig forutsetning for å kunne utvikle kunnskap.

#### 4.2.4 Praksisfeltets betydning i utdanningen

Den praktiske kunnskapen kjennetegnes ved at det er umulig å løsrive kunnskapens form og innhold både fra de som har kunnskapen og fra situasjoner hvor kunnskapen blir lært og anvendt. Når Grimen (2008, s. 77) sier at praktisk kunnskap lenge har ligget i *et kunnskapsteoretisk skyggeland*, begrunnes det ut ifra Platons dialog om kunnskap, hvor han diskuterte kunnskap forstått som begrunnede sanne oppfatninger. Med dette forstås at om en person skal sies å ha kunnskap, må oppfatningene være sanne, og det må foreligge gode begrunnelser for å tro at de er sanne. Da praktisk kunnskap er noe annet enn sanne oppfatninger, tilfredsstillers ikke praktisk kunnskap Platon sine krav til kunnskap. Ut ifra en instrumentalistisk tilnærming til kunnskap vil ikke kunnskap som ikke kan verifiseres ut ifra sannhetskravet få fokus.

De fleste av informantene sier imidlertid at de er opptatt av at den kunnskapen som elevene utvikler, må kunne brukes i utøving av yrket. Informantene benytter seg ikke av begrepet praktisk kunnskap, men anvender i stedet begrepet praktiske ferdigheter. Flere av informantene sier de ser det som viktig at elevene får være i aktivitet og gjennom praktiske oppgaver får brukt sansene sine og kroppen sin i kunnskapsutviklingen, men kun et fåtall av informantene gir uttrykk for at de har fokus på å øve praktiske ferdigheter tilknyttet et yrke. De fleste av informantene sier de knytter verdien av praktisk yrkesutøvelse til at elevene skaffer seg erfaringer og opplevelser, som læreren etterpå kan hjelpe elevene med å begrepsfeste og knytte til teori. Det kan se ut til at informantenes uttrykker at erfaringer i seg selv ikke har en egen verdi, men at opplevelsene gir knagger som elevene kan henge teorien på.

Ikke alle informantene opplever at de får til å gi elevene nok opplevelser, selv om de sier de ser det som viktig at elevene gjør seg egne erfaringer. Årsaken til dette er logistikkutfordringer, blant annet i forhold til timeplan. Det kan se ut til at informantene ikke skiller mellom praktiske arbeidsoppgaver og praksis i form av yrkesrettet arbeid. Det synes som om det at elevene er i aktivitet i klasserommet, eller at de praktiserer i yrket, likestilles i forhold til å skaffe seg erfaringer. Aktiviteten trenger derfor ikke være knyttet til et yrke. Praktisk kunnskap, sier Hiim (2013, s. 52), genereres gjennom de bedømmelsene som blir utviklet gjennom eksempler. Hun sier at det å lære ikke handler om å imitere en modell, men om å kunne oppdage i utøvelsen av yrket meningsfulle likheter og ulikheter som er relevant for utførelsen. Hun sier at en helsefagarbeider som skal lære seg å vise omsorg, må få møte

ulike brukere med ulikt omsorgsbehov i ulike situasjoner. Ved at samme ord blir brukt om visse hensikter, situasjoner og handlinger, vil vi bli bevisst at det er samme begrep det dreier seg om. Slik utvikles praktisk yrkeskunnskap, ifølge Hiim. Slik jeg tolker Hiim vil dermed ikke aktivitet som ikke er knyttet til en yrkeskontekst kunne bidra til at elevene utvikler praktisk yrkeskunnskap.

Hiim (2013) sier at det er nødvendig for elevene på yrkesfaglig utdanning å få realistisk arbeidslivserfaring for at elevene skal kunne få den nødvendige, erfaringsbaserte kunnskapen de trenger for å kunne praktisere i et yrke. De fleste informantene gir uttrykk for at praksisfeltet er en viktig arena for elevene når de skal utvikle kunnskaper og ferdigheter som kreves i yrket, og at praktisering i yrkene er nødvendig for at elevene skal kunne lære seg teorien som står i læreboken. De fleste informantene ser det som viktig at de bruker elevenes praksiserfaringer til bevisstgjøring av kunnskap, og som en mulighet til å putte teori fra læreboken til elevenes egne erfaringer. Lærer 2 sier at elevene gjør, og lærerens oppgave blir å sette på de faglige begrepene. Informantene sier de opplever at det er enklere for elevene å forstå teorien i læreboken når de selv har utført noe, og så kan læreren hjelpe dem med å få puttet på fagbegrepene på skolen. Schön (1983) sier derimot at formulerte teorier kun må brukes sekundært i kunnskapsutviklingen, etter at vi har skapt mening og problematisert handlingen. Schön hevder at abstrakt kunnskap spiller liten rolle for å utvikle kunnskap.

Informantene er delte i synet på om all kunnskap kan begrepsfestes eller ikke. Lærer 1 uttrykker at det er noe kunnskap elevene må ut å erfare, kjenne på og oppleve. Grimen (2008) sier vi kan vite og få til mer enn vi greier å uttrykke verbalt. Han oppgir flere årsaker til at noe kunnskap må være taus. Noe kunnskap kan ikke artikuleres blant annet på grunn av begrensede formidlingsevner, noe kunnskap kan ikke uttrykkes verbalt uten å ødelegge handlingen og noe kunnskap må være taus på grunn av vår begrensede oversikt over våre kunnskapsområder. Informantene uttrykker lite fokus på den tause kunnskapen, men det synes som om de er mer opptatt av at elevene gjør seg erfaringer i praksisfeltet som de ikke kan få på skolen, og så få knyttet disse erfaringene til teori og begrep når de kommer på skolen. Weniger (Weniger, i Ertsås, 2011) uttaler på sin side at å uttrykke begrunnelser for en handling krever både ettertenksomhet og anstrengelse for å kunne henvise til teori som er virksom som bakgrunn for selve handlingen. Weniger gjør det klart i sin redegjørelse for teori av andre grad at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten. Det er først når teorien er oss bevisst at vi greier å formulere teorien i et utsagn, og som da blir begrunnelsen for

handlingen og da også teori av andre grad som kan artikuleres. En slik anstrengelse som Weniger henviser til, kan forstås som refleksjon, som da blir nødvendig for å kunne begrunne sine egne handlinger. Informantene sier de har varierende erfaringer med elevenes evne til refleksjon. Slik jeg forstår Weniger, må elevene kunne reflektere for kunne artikulere andregrads teori.

De fleste informantene uttrykker en aktiv bruk av begrepene teori og praksis når de beskriver sin undervisning, hvor de sier at læreboken og kompetansemålene representerer teorien, og praksis brukes både om praktiske arbeidsoppgaver på skolen løsrevet fra kontekst og praktisk yrkesutøvelse. Informantene sier at de ser betydningen av å få til en sammenheng mellom teori og praksis for slik å skape mening for elevene, og at det er viktig å finne den nødvendige balansegangen mellom teori og praksis. Informantene uttrykker at det er nødvendig med yrkesutøvelse for å lære teori, og at elevene gjerne skulle hatt mer tid til å utøve yrket. Lærer 1 påpeker at det er viktig å hjelpe elevene med å velge hvilke av faguttrykkene de har lært på skolen de skal ta med seg ut i yrkesutøvelsen. Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005, s. 131) tar et oppgjør med denne forståelsen av teori og praksis som en dikotomi, som han mener beror på en misforståelse av forholdet mellom teori og praksis. Han sier at all praksis er teoriladet, fordi det alltid vil ligge antakelser og ideer til grunn for praksis. Han hevder derfor at det ikke finnes en «ren» praksis, og at det derfor kan sies at teorier både oppstår fra praksis og returnerer til praksis.

Flere av informantene nevner praktisk yrkesutøvelse som viktig for at elevene skal bli tryggere på sitt yrkesvalg. Informantene er likevel uenige om hvor store mengder av praktisk yrkesutøvelse elevene bør ha til enhver tid, og hvor tidlig de bør begynne å praktisere i yrket. Noen mener de bør ha gjennomgått en del teori først. Grimen (2008) sier at det kan ha noe for seg om utdanningen ser på teori og praksis som en helhet, og ikke som to separate deler av utdanningen. Han sier at det er viktig å ha et distansert forhold til teori, da ingen teorier kan omsettes fullstendig i praksis, og mye i praksis kan heller ikke bli begrunnet ut ifra teori. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å prøve å bygge en bro mellom disse begrepene, men heller se på teori og praksis som en helhet. Når flere av informantene gir uttrykk for at de bruker begrepene atskilt, og at de opplever det som utfordrende å skape en sammenheng mellom teori og praksis, knytter de dette til mangelfull tid til å samarbeide med de som jobber i praksisfeltet. Lærer 4 derimot knytter utfordringene med å skape en sammenheng mellom teori og praksis til at lærere har for liten kjennskap til hele utdanningsløpet elevene skal

gjennom, og at de bare ser sin egen lille del av utdanningen. Hun foreslår at lærere bør skaffe seg en oversikt over alle årene i utdanningsløpet, og slik gjøre det mulig å få til en sammenheng mellom skole og praksis i sin helhet.

Kvernbekk (2005) sier det handler om å anvende et utvidet teoribegrep, som kan tillate oss å tenke annerledes om teori og praksis. Hun argumenterer derfor for et utvidet teorisyn, hvor det er mulig å se på teori og praksis som to utfyllende enheter. Kvernbekk (2011) benytter seg av begrepene *svak og sterk teori*. Teori som finnes i praksis, men som verken er forskningsbasert, systematisk eller godt artikulert, kaller hun *svak teori*. Teoretiske begrep brukes som redskap til å se og slik kunne forstå hva som skjer. Det eksisterer da ikke noe gap mellom teori og praksis. En slik forståelse av teori trenger derfor ikke å tilknyttes en sammenheng med praksis, slik informantene sier de opplever kan være vanskelig, da begrepene allerede er utfyllende enheter.

*Teorier i sterk forstand* sier Kvernbekk (2011) viser til teori som er vitenskapsbasert og som er definert i forhold til et fenomen. Det er denne type teori som informantene sier de er opptatt av å formidle til elevene. Kvernbekk påpeker at det mellom denne type teori og praksis kan finnes et gap. Hun påpeker at det her finnes en mulighet til å etablere teori som har en annen funksjon i forhold til praksis. Informantene uttrykker at de synes det er utfordrende å skape sammenheng mellom teori og praksis. Slik jeg tolker Kvernbekk, er det ikke nødvendig å bygge bro mellom teori og praksis. Ved at informantene aksepterer et gap mellom teori og praksis, kan de bruke teorien som et kritisk redskap for kunnskapsutvikling. Et gap mellom teori og praksis kan slik, ifølge Kvernbekk, bli en form for frirom for teori. Gapet mellom teori og praksis anses dermed ikke som et problem, men heller som et rom hvor det er muligheter for refleksjon. Kvernbekk tror derfor at et gap mellom sterk teori og praksis må opprettholdes, slik at det er mulig å holde en distanse til praksis og slik muliggjøre å bruke teori som et kritisk redskap. Selv om Kvernbekk argumenterer for et skille mellom teori og praksis, er det viktig å påpeke at hun ikke ser på teori og praksis som en dikotomi, hvor teori blir alt hva praksis ikke er og omvendt.

#### **4.2.5 En meningsfull yrkesfagutdanning for elevene**

Flere av informantene uttaler en nokså lik forståelse og oppfatning av hva elevene opplever som meningsfullt og nyttig i yrkesfagutdanningen. De påpeker at det må være en sammenheng mellom det elevene lærer på skolen og det de opplever at de har bruk for når de skal ut å praktisere i yrket. Hiim og Hippe (2001) sier at innholdet i yrkesfagene blir lite rettet

direkte mot de aktuelle yrkene elevene kan utdanne seg til, fordi innholdet er strukturert ut ifra fag og vitenskapsdisipliner. Mange elever har vanskeligheter med å forstå teoretiske prinsipper og begreper når de er løsrevet fra praktisk utprøving og erfaring i yrket.

De fleste informantene sier at de elevene som opplever at det er sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de erfarer at de har bruk for i yrket, og som også erfarer at de mestrer sin praksis fordi de har kunnskaper de kan bruke, vil se mening i utdanningen. Nyttbegrepet blir nevnt av flere informanter i sammenheng med mening. Om elevene opplever nytten av det de lærer, er dette noe som bidrar til en meningsfull utdanning. Lærer 1 poengterer at elevene uten å ha fått praktisere i yrkene, ikke ville fått oppleve sammenheng mellom skole og yrke, og slik heller ikke fått oppleve nytten av det de lærer på skolen. Lærer 3 uttrykker samtidig at elever som har praktisert i yrket, men som likevel ikke ser sammenhengen mellom skole og yrke, vil bli forvirret og usikker rundt det å skulle utdanne seg til et yrke. Mer tid i praksisfeltet vil kunne gjøre elevene tryggere på sitt yrkesvalg. Hiim og Hippe (2001) sier at skal man utvikle yrkeskompetanse, er det viktig med erfaring fra yrket, både for å utvikle håndlag og ferdigheter. Dette er ikke sammenfallende med informantenes uttalelser om at elevene i dag får for lite tid i praksisfeltet.

Flere informanter nevner det å utvikle stolthet over yrket og bli bevisstgjort sine personlige styrker som viktig for å velge å fortsette på en yrkesfaglig utdanning. De sier at om elevene opplever det de holder på med som verdifullt og viktig, vil det være større mulighet for at elevene velger å fullføre sin utdanning som fagarbeider. Lærer 4 sier at hun tenker noe annerledes, og at hun tenker faglig læring og utvikling er det viktigste grunnlaget for å kunne foreta et yrkesvalg. Hiim og Hippe påpeker at fokuset i utdanningen må flyttes fra lærerens faglige kvalifikasjoner og over til hvilken nytteverdi elevene opplever at undervisningen har sett i forhold til yrket de ønsker å utdanne seg til. De sier at det i dag er en undervisningspraksis i yrkesfagutdanningen som er preget av tradisjonell teoriformidling, som innebærer at det er mulig å overføre kunnskap og overføre teori til praksis.

Med utgangspunkt i hvilken betydning lærere sin forståelse av kunnskapsutvikling har for utformingen av yrkesfagutdanningen når det gjelder innhold og metodikk, ønsker jeg i sammenfatningen å belyse hvordan lærere kan bidra ytterligere med å skape en meningsfull utdanning for elevene.

## **5. Sammenfatning med avsluttende betraktninger**

I denne sammenfatningen vil jeg ta utgangspunkt i min hovedproblemstilling: *Hvordan kan yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirke utformingen av utdanningen og skape mening for yrkesfagelever?* Med dette som utgangspunkt diskuterer jeg tendensene som kommer fram på grunnlag av den teoretiske drøftingen på analysenivå 2. Jeg setter søkelyset på hvordan lærere sin forståelse av kunnskapsutvikling påvirker yrkesfagutdanningens utforming ut ifra innhold og mening. Til slutt redegjør jeg kort for hvordan denne studien kan være av betydning for det empiriske feltet, og hvordan studien slik kan være et bidrag mot å utvikle en yrkesfagutdanning som for elevene oppleves som så meningsfull at de ønsker å fullføre sin utdanning som fagarbeider.

### **5.1 Forståelse av kunnskapsutvikling**

I min studie kan det synes som om informantenes forståelse av kunnskapsutvikling påvirker innholdet i utdanningen. Informantenes forståelse av kunnskapsutvikling synes å ta utgangspunkt i deres forståelser av kunnskaps- og teoribegrepet. På tross av at de fleste informantene ilegger kunnskapsbegrepet både vitenskapsbasert og erfaringsbasert kunnskap, gir de samtidig uttrykk for at erfaringsbasert kunnskap må knyttes til teori i læreboken for å bli anerkjent som kunnskap. Ved at informantene sier de fokuserer på at elevene hele tiden må knytte sine erfaringer fra praksis til teori, gir de uttrykk for et teknologisk orientert kunnskapsbegrep, med vekt på verbaliserte begreper og teorier. Teori sier informantene at de kun knytter til kompetansemål og lærebok. Dette understreker informantene ved å uttale at læreboken har stort fokus i undervisningen. Molander (1996) uttrykker det omvendte når han sier at kunnskapen ligger i å handle, og at det er refleksjonen og det kritisk blikket som fører til at kunnskap utvikles, ikke primært å knytte erfaringer til teorier. Ved å anvende et utvidet kunnskapsbegrep vil både ferdigheter, verdier, holdninger og fagkunnskap kunne opptre sammen som helhetlig yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001). Slik vil elevene i større grad kunne oppleve utdanningen som meningsfull i forhold til det yrket de ønsker å utdanne seg til. Informantene bruker begrepene teori og praksis atskilt, og synliggjør slik en avstand mellom begrepene. Trolig skyldes dette informantenes tolkning av læreplanen, hvor informantene sier at de opplever at kompetansemålene i læreplanen i stor grad viser til teori, og ikke til praksis. At læreplanen tolkes ut ifra en instrumentalistisk forståelse av kunnskap, slik informantene gir uttrykk for, skjer ifølge Hiim (2013), ofte på yrkesfaglige utdanningsprogram. Weniger (Weniger, i Kvernebekk, 2005) hevder at vi må unngå å se på praksis og teori som en

dikotomi, og heller se på begrepene som uløselig sammensatt. Informantenes uttrykte forsøk på å skape en sammenheng mellom begrepene, ved at elevenes erfaringer fra praktisk yrkesutøvelse knyttes til teori på skolen, blir ut ifra Weniger lite hensiktsmessig, da de heller må sees som en helhet. Ved å bruke et utvidet teoribegrep, som ifølge Weniger vil kunne innbefatte personlig og uartikulert teori, vil teori være nært knyttet opp mot praktisk kunnskap. Slik vil teorien kunne bli meningsfull for elevene, sett ut ifra yrket de ønsker å utdanne seg til.

## **5.2 Yrkesfagutdanningens utforming**

Informantene gir uttrykk for at mye i utdanningen handler om hvordan de som lærere skal få overført kunnskap fra læreboken til elevene. Metodikk og aktivitet i undervisningen trenger, ifølge informantenes uttalelser, ikke nødvendigvis være knyttet til en yrkeskontekst.

Hovedfokuset synes å være at elevene skal lære teorien i læreboken gjennom å være i aktivitet på en eller annen måte. At det er konkrete yrker elevene skal utdannes til synes å være sekundært i undervisningen. Hiim og Hippe (2001) sier at på tross av at fundamentet i en yrkesfagutdanning er selve yrkesutøvelsen, så er dagens yrkesfagutdanning sentrert rundt skolefag og vitenskapsdisipliner. Dette gjør det vanskelig for elevene som da selv må relatere fagene til yrket de ønsker å utdanne seg til.

Informantene nevner ulike metoder for å få formidlet teoretisk kunnskap til elevene. Samtidig gir de uttrykk for at det er viktig med erfaringer fra praktisk yrkesutøvelse, men disse erfaringene anerkjennes ikke som kunnskap før de knyttes til teori. Kunnskap fra yrket blir derfor å oppfatte som et utgangspunkt for å lære teori. Slik gir informantene uttrykk for at yrkeskunnskap finnes i læreboken, og at elevenes praktiske erfaringer og opplevelser ikke blir verdsatt som teori. Dette samsvarer ikke med Weniger (Weniger, i Kvernbekk, 2005) sin gradering av teoribegrepet, hvor han benevner det som teori av første grad den teori som er uttalt og ubevisst, og som synes gjennom handling. Informantene sier at de vil at elevene skal få knyttet teori til erfaringene når de kommer inn på skolen og slik være i stand til å formidle sin erfaringsbaserte kunnskap verbalt. Ut ifra Weniger vil dette trolig være vanskelig for elevene, da det kan kreves både ettertenksomhet og anstrengelse av eleven for å kunne bli bevisst teorien og slik bli i stand til å formulere den til et utsagn.

## **5.3 Praksisfeltet og den praktiske kunnskapens rolle i yrkesfagutdanningen**

En instrumentalistisk tilnærming til kunnskap skaper lite rom for å anerkjenne den praktiske kunnskapen som elevene utvikler ved å praktisere i yrket. Informantenes tolkning av læreplan



og kompetansemål som de sier henviser til teori, gjør at teoretisk kunnskap får mye plass i utdanningen. Informantene gir uttrykk for at de skulle ønske at elevene fikk mer tid til å være i praksisfeltet, både for å gjøre seg erfaringer, men også for å kunne bli sikrere på sitt yrkesvalg. Dette sier de er vanskelig å få til, da mye tid går med til de store og omfattende kompetansemål og mye teori som skal gjennomgås. Grimen (2008) sier at praktisk kunnskap ikke lar seg løsrive verken i form eller innhold fra situasjon eller person, og derfor vanskelig lar seg formidle. Han hevder videre at praktisk kunnskap uttrykkes gjennom handlinger, bedømmelser, vurderinger og bruk av skjønn, og at språk derfor spiller en mindre rolle. Praktisk yrkesutøvelse blir derfor viktig, da en utdanning uten slike helhetlige og kontekstpregede yrkesoppgaver vil kunne medføre tap av mening for elevene (Hiim og Hippe, 2001).

Grimen (2008) nevner taus kunnskap som et eksempel på at vi kan mer enn vi uttrykker verbalt, og at vi vet mer enn vi faktisk selv er bevisst. Håndlag kan være et eksempel på dette. Ut ifra informantenes uttrykte tolkning av læreplan og kompetansemål, som de opplever viser til teori, vil det ikke være rom for å utvikle slik kunnskap. Taus kunnskap er heller ikke noe informantene sier de har fokus på. At det er rom for ulike tolkninger av læreplanen gir informantene uttrykk for ved å uttale ulike meninger om hva som skal være innholdet i utdanningen, samt usikkerhet omkring kompetansemålenes betydning.

#### **5.4 En utdanning som gir mening på veien mot å bli fagarbeider**

Trolig vil en yrkesfagutdanning, som anerkjenner både den erfaringsbaserte og den vitenskapsbaserte kunnskapen alene, gjøre at elevene vil kunne oppleve utdanningen som meningsfull. Dette fordi utdanningen også må romme praktisk handlingskunnskap og taus kunnskap, som er nødvendig kunnskap i yrkene elevene kan utdanne seg til. Det vil tvinge fram et annet innhold i utdanningen, og en annen forståelse av kunnskapsutvikling. En slik utdanning vil kunne synliggjøre sammenhengen mellom skole og praksisfelt, og oppleves som nyttig for elevenes yrkesutøvelse. Trolig vil det kunne bidra til å hindre noe av frafall og bortvalg av påbegynt yrkesfaglig utdanning, og utdanningen vil kunne oppleves som meningsfull ved at den forbereder elevene til å kunne utføre et yrke.

#### **5.5 Studiens betydning for yrkesfaglærere og yrkesfagutdanningene**

Studien min viser at yrkesfaglærere gir uttrykk for en teknologisk tilnærming til kunnskap, med vekt på verbaliserte teorier og begreper. Deres tolkning av læreplanen, som de sier henviser til teori, gjør at generelle teorier får stor plass i utdanningen på bekostning av den

erfaringsbaserte kunnskapen. Selv om yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de mener kunnskap både er vitenskapsbasert og erfaringsbasert, viser deres uttrykte praksis noe annet når de sier at elevenes erfaringer fra de ulike yrkene må knyttes til teori i læreboken. Det ser ut til at denne forståelsen av kunnskap i betydelig grad påvirker forståelsen av kunnskapsutvikling og bruk av metodikk i undervisningen. Med fokus på generell kunnskap, og en undervisning som ikke nødvendigvis knyttes til en yrkeskontekst, blir det vanskelig for elevene selv å overføre innholdet i utdanningen til yrket de ønsker å utdannes seg til.

Denne studien kan være et lite bidrag til å bevisstgjøre yrkesfaglærere deres forståelse av kunnskap, teori og kunnskapsutvikling, og at de gjennom denne bevisstgjøringen blir i stand til å se andre muligheter for tolkning av læreplanens kompetansemål. Slik vil utdanningen kunne få et innhold som i større grad forbereder elevene til yrkene de ønsker å utdannes seg til og som slik gir mening for elevene. Dette vil kunne bidra til at flere av elevene gjennomfører sin påbegynte yrkesfagutdanning.

## 6. utfordringer for det empiriske feltet

Jeg vil avslutningsvis rette søkelyset mot noen utfordringer som yrkesfagutdanningen står ovenfor sett i lys av min studie. Jeg presenterer ingen endelige løsninger på disse utfordringene, men setter søkelyset på noen områder som kan være verdt å forske videre på.

Jeg vil i det følgende sette fokus på tre av utfordringene jeg mener yrkesfagutdanningene står overfor. Dette er *bevisstgjøring av yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsutvikling, hva yrkesfagutdanningene skal inneholde og hvordan det kan legges til rette for en yrkesfagutdanning som for elevene kan gi mening.*

I min studie framkommer det at yrkesfaglærere har en noe ulik *forståelse av kunnskapsutvikling*, og at det derfor kan være hensiktsmessig med en bevisstgjøring av yrkesfaglærere sin forståelse av kunnskapsbegrepet. Dette fordi det kan se ut til at ulik forståelse av kunnskapsbegrepet påvirker både lærerne sin forståelse av kunnskapsutvikling, og hva lærerne opplever skal være innholdet i utdanningen. En instrumentalistisk tilnærming til kunnskapsbegrepet gjør at formidling av teori får stort fokus i utdanningen, på bekostning av praktisk yrkesutøvelse. Elevaktivitet knyttes ikke nødvendigvis til en yrkeskontekst, og praksis for elevene kan like gjerne refereres til praktiske arbeidsoppgaver på skolen løsrevet fra kontekst, som til praktisk yrkesutøvelse. Dette gjør det vanskelig for elevene å se mening i utdanningen. Elevene trenger å praktisere i yrket for å utvikle nødvendig kunnskap.

Anvendelse av et teoribegrep som henviser til kompetansemål fra læreplanen og læreboken, gjør at elevenes egne erfaringer fra yrkesutøvelsen ikke blir anerkjent som teori. Ved anvendelse av et vidt teoribegrep vil elevenes egne erfaringer kunne bli anerkjent som teori, ikke bare som knagger som teori fra læreboken kan henges på. Slik kan elevene få anerkjent den tause kunnskapen som av ulike grunner ikke kan artikuleres.

En annen utfordring er læreres ulike *forståelse av hva yrkesfagutdanningene skal inneholde*. Vide kompetansemål gjør at lærerne kan ha ulike fokusområder i utdanningen, sammenfallende med sin forståelse av kunnskapsbegrepet og sin forståelse av begrepene *aktivitet og praksis/ praktisk*. En snever forståelse både av kunnskapsbegrepet og teoribegrepet gjør at formidling av generelle teorier, løsrevet fra kontekst, får stort fokus i utdanningen. En bevisstgjøring av disse begrepene vil kunne øke forståelsen av at forholdet mellom generell og konkret kunnskap er komplekst og sammensatt.

Den tredje utfordringen handler om *hvordan det kan legges til rette for en yrkesfagutdanning som for elevene kan gi mening*. Lærerne knytter meningsbegrepet til at elevene må oppleve at det de lærer på skolen må oppleves som nyttig, og at elevene opplever en sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de opplever i praktisk yrkesutøvelse. I dette ligger det en forståelse av at teorien fra læreboken som elevene får formidlet, skal kunne anvendes av elevene når de praktiserer i yrket, altså *teori for praksis*. På samme måte uttrykker lærerne en forståelse av at erfaringer fra yrkesutøvelsen må knyttes til teori fra læreboken, altså begrepsfestes. Slik blir relevant kunnskap fra yrket, slik som praktisk- og taus kunnskap, dermed ikke verdsatt. Ved å tenke nytt om teori- og praksisforholdet, og se disse begrepene som uløselig sammensatt, og samtidig anvende et utvidet kunnskaps- og teoribegrep, vil vi kunne få en yrkesfagutdanning som elevene i større grad opplever som meningsfull, og som gjør at elevene velger å fullføre sin utdanning som fagarbeidere. Dette vil være i tråd med samfunnets fremtidige behov for fagarbeidere, også innenfor Helse- og oppvekstsektoren.

## Litteraturliste

- Dale, L.E. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ertsås, T. I. (2011). *Kontaktlærerarbeid i videregående skole* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet). Hentet 02.05.2017 fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269501/460503\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269501/460503_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Giorgi, A. (Red.). (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015a). utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K.H. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19- 46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, K.H. & Haaland, G. (2015b). Engasjerte og interesserte elever gjennom en meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I K.H. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 157-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heidegger, M. (1978). *Being and time*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LKO6). Hentet 02.05.2017 fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#96648>

- Kvale, S. (1984). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, 4 (3/4), 55-66.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori- praksis. *Nordisk pedagogik, VOL 15, 2*, 88-96.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2, 20-25.
- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008). *Profesjon og læring*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. (2012). Læringens praksis. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 359-368). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 02.05.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Gøteborg: Daidalos.
- NIFU. (2012). *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport 22/ 2012. Hentet 02.05.2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280889/NIFUrapport2012-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NIFU. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole»*. Rapport 26/ 2012. Hentet 02.05.2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFUrapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NIFU. (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? En undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag*. Rapport 30/ 2012. Hentet 02.05.2017 fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280905/NIFUrapport2012-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Randers: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren*. Viborg: Forlaget Hovedland.
- Thagaard, T. (2013). *En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thurén, T. (2013). *Vitenskap for nybegynnere*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utvær, B. K. (2015). Meningsfull fag- og yrkesopplæring- betydningen av aspirasjoner, motivasjon og ulike former for støtte. I K.H. Hansen, T.L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 178- 196). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.





## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Resultat fra test, NSD

Vedlegg 2: Brev til rektor

Vedlegg 3: Brev til informanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Resultat fra test, NSD

Resultat fra NSD:

**RESULTAT: IKKE MELDEPLIKTIG**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering. Vil du ha en formell vurdering av ditt prosjekt, må du sende inn meldeskjema med vedlegg.

Vedlegg 2: Brev til rektor

Hege - Kristin Bøhle

[hege-kristin.bohle@stfk.no](mailto:hege-kristin.bohle@stfk.no)

Mobil: 909 75194

23.09.16

### **Søknad om tillatelse fra rektor til å intervjuere lærere på helse- og oppvekstfag**

Jeg er masterstudent i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU Program for lærerutdanning. I forbindelse med at jeg skal skrive en masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre noen intervjuer som blir en del av mitt forskningsmateriale. I den forbindelse søker jeg å få kontakt med lærere som underviser på Helse- og oppvekstfag, fortrinnsvis Vg1, som kan tenke seg å være informanter i mitt forskningsprosjekt. Jeg ber derfor om rektor sin tillatelse til å kunne ta kontakt med aktuelle lærere.

Temaet i min masteroppgave handler om hvordan yrkesfaglærere forstår kunnskapsbegrepet og hvordan de forholder seg til kunnskapsbegrepet i sin undervisning. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål som angår yrkesfaglæreres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet opp mot kunnskapsbegrepet.

Det er selvfølgelig frivillig å delta i forskningsprosjektet, og lærerne kan når som helst velge å trekke seg fra å delta uten at dette må begrunnes. Alt forskningsmateriale vil bli anonymisert, og eventuelle intervjuopptak vil bli slettet umiddelbart etter at masteroppgaven er levert. Ingen skoler eller enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

Jeg ønsker å gjennomføre alle intervjuer før jul 2016.

Dersom du har spørsmål angående forskningsprosjektet kan jeg kontaktes på mail eller mobil.

Med vennlig hilsen

Hege - Kristin Bøhle

Vedlegg 3: Brev til informanter med samtykkeerklæring

Hege - Kristin Bøhle

[hege-kristin.bohle@stfk.no](mailto:hege-kristin.bohle@stfk.no)

Mobil: 909 75194

02.11.16

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring**

Jeg er masterstudent i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU Program for lærerutdanning. I forbindelse med at jeg skal skrive en masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre noen intervju som blir en del av mitt forskningsmateriale. I den forbindelse søker jeg å få kontakt med lærere som underviser på Helse- og oppvekstfag, fortrinnsvis Vg1, som kan tenke seg å være informanter i mitt forskningsprosjekt.

Temaet i min masteroppgave handler om hvordan yrkesfaglærere forstår kunnskapsbegrepet og hvordan yrkesfaglærere forholder seg til kunnskapsbegrepet i sin undervisning. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål som angår yrkesfaglæreres meninger, opplevelser, tanker og erfaringer knyttet opp mot kunnskapsbegrepet.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst velge å trekke deg fra å delta uten at dette må begrunnes. Alt forskningsmateriale vil bli anonymisert, og intervjuopptak (om du godkjenner bruk av lydopptak) vil bli slettet umiddelbart etter at masteroppgaven er levert. Ingen skoler eller enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

Dersom du har spørsmål angående forskningsprosjektet kan jeg kontaktes på mail eller mobil:

Mvh

Hege - Kristin Bøhle

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet «hvordan forstår yrkesfaglærere kunnskapsbegrepet» og er villig til å delta i intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg er også inneforstått med at dataene vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert ved presentasjon, og at opptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

.....

Dato

Sted

Signatur

## **Hovedtemaer til intervjuguide**

### **1. Yrkesfaglæreres bevissthet rundt kunnskapsbegrepet**

- Hva legger du i begrepet kunnskap?
- Hvordan tenker du kunnskap utvikles?
- Hva legger du i begrepet yrkeskunnskap?
- Hvordan tenker du yrkeskunnskap utvikles?
- Hva tenker du er viktige forutsetninger for å utvikle kunnskap?
- Hvilken kunnskap tenker du elevene trenger på yrkesfag?
- Hva tenker du er viktigst at elevene har kunnskap om etter den skolebaserte delen av utdanningen?

### **2. Yrkesfaglæreres bevissthet rundt bruk av teori**

- Hva legger du i begrepet teori?
- I hvor stor grad bruker du læreboken i undervisningen?
- Hvordan bruker du læreboken?
- Hvordan jobber du med teorier?
- Hvilken teori velger du og hvorfor?
- Hva tenker du om mulighetene for tilrettelegging for faglig refleksjon hos elevene?

### **3. Yrkesfaglæreres forståelse av og erfaringer med den skolebaserte delen av yrkesutdanningen**

- Hva opplever du er målet med den skolebaserte delen av utdanningen?
- Hvordan opplever du kompetansemålene som ramme for undervisningen?
- Hvordan kan opplæringen tilrettelegges ut i fra målet?
- Hva tenker du om 2+2- modellen?
- Hva tenker du om dagens faginndeling av programfagene?

- Hvordan er utdanningen tilrettelagt for samarbeid med praksisfeltet når det gjelder målsetting og vurdering?
- Hvordan opplever du den generelle læreplanen sin plass i utdanningen?
- Hvilke metodiske opplegg benytter du deg av?
- Hvordan formidles et fag på best mulig måte?

#### **4. Yrkesfaglæreres opplevelse av og meninger om pedagogiske rammer gitt fra sentralt og lokalt hold.**

- Hvordan tolker du og forholder du deg til læreplanmålene i undervisningen?
- Hvordan gir kompetansemålene rom for fleksibilitet og tilpasning?
- Hvordan opplever du at de sentrale rammene for undervisning støtter deg i ditt arbeid?

#### **5. Yrkesfaglæreres forståelse og anvendelse av pedagogikk og didaktikk**

- Hvordan mener du elevene lærer best?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen?
- I hvor stor grad opplever du metodiske begrensninger eller utfordringer?
- Hvordan påvirker den lokale skolekulturen din undervisning?
- Hvordan ivaretar du den enkeltes elev sine interesser ut i fra de ressursene du har til rådighet?
- Hvilke undervisningsmetoder opplever du elevene liker best?

#### **6. Yrkesfaglæreres forståelse av og erfaringer med utdanning som gir mening for elevene**

- Hva legger du i begrepet mening?
- Hva opplever du gir elevene mening?
- Hvordan tilrettelegger du din undervisning for å gi elevene et meningsinnhold?
- Hvordan gir rammene rom for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev sine interesser?
- Hvordan tror du meningsinnholdet påvirker elevenes valg av utdanningsløp?