

Dan-Anders Normann

Yrkesfaglærere i ungdomsskolen

En kvalitativ undersøkelse om inkludering av yrkesfaglæreres kunnskaper og erfaringer i ungdomsskolens praksisfellesskap og i skoleutvikling.

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon
Veileder: Agneta Knutas

November 2019

Forord

«Begynnelsen er den viktigste delen av arbeidet»

(Platon, 1985)

Denne masterstudien, med forankring i masterprogrammet fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, tar for seg yrkesfaglærere tilsatt i ungdomsskolen, og hvordan deres kunnskap og erfaringer fra flere praksisfellesskap bidrar i skoleutvikling og læring i ungdomsskolen som organisasjon. Veien har vært lang og lærerik, og jeg har i dette prosjektet gått gjennom en betydelig personlig og faglig utviklingsprosess.

Jeg var så heldig å få arbeide i ungdomsskolen som yrkesfaglærer i løpet av masterprosjektet. Denne erfaringen bidro med å utvide min forståelseshorisont for hvordan yrkesfaglig kompetanse og identitet kan berike og inkluderes i ungdomsskolens praksisfellesskap.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder professor eremita Agneta Kerstin Knutas, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, for hennes veiledning som har vært til stor hjelp for dette prosjektet og med min egen utviklingsprosess. Jeg vil også uttrykke takknemlighet til førstelektor Rannveig Oliv Myhr som min kritiske venn i prosjektets slutfase, til informantene som tok seg tid til å bidra til prosjektet, til min venn Erna for korrekturlesing, til mine medstudenter for faglige diskusjoner, til min arbeidsgivers fleksibilitet til å gi meg mulighet å kombinere studie og arbeid, og til min samboer Bjørn Erik for hans tålmodighet og troen på meg gjennom studiet.

Trondheim, 15. November 2019

Dan-Anders Normann

Sammendrag

Yrkesfaglærere har det siste tiåret formelt kvalifisert til å undervise på ungdomstrinnet (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008), men ifølge styringsdokumenter er det uklart for hvilke områder yrkesfaglærere kan bidra i med sitt kunnskapsgrunnlag i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2009a, 2015a). Samtidig viser det seg at myndighetene foretar seg lite med å inkludere yrkesfaglærere i ungdomsskolens fellesskap og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2015). I en utdanningsinstitusjon – uten tradisjon for å tilsette yrkesfaglærere – ønsket jeg å finne ut hvordan yrkesfaglærere kan bidra med sin kompetanse og erfaringer fra sine yrkesfag i ungdomsskolens praksis. Problemstillingen for masterprosjektet ble følgende «På hvilke måter interagerer yrkesfaglærerens kunnskap og erfaring i læring i praksisfellesskap og skoleutvikling i ungdomsskolen?». Datamaterialet for studien er innhentet gjennom skygging av to yrkesfaglærere som jeg har kommet tett innpå gjennom dialog og observasjoner.

For å forstå hvordan skoler organiseres og interagerer som fellesskap, har jeg vendt meg til Etienne Wenger og hans sosiokulturelle teori om praksisfellesskapenes innvirkning og betydning for læring, samarbeid og identitetsutvikling. Samtidig har jeg sett på skolens organisatoriske rammer for å forstå yrkesfaglærernes muligheter og praksis i skolen. I tråd med myndighetenes økende krav, skal skolene fungere som lærende organisasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Jeg har rettet meg mot Peter Senge i forståelsen av begrepet lærende organisasjoner i teori og praksis, med fokus på utvikling i ungdomsskolen.

Mine funn viste at yrkesfaglærernes tilhørighet og nettverk til sine yrkesfaglige yrkesbakgrunner aktivt ble benyttet i deres ungdomsskolepraksis. Samtidig viste det seg at yrkesfaglærernes yrkesidentitet spilte en sentral rolle for deres undervisning i mat- og helsefag og arbeidslivsfag. Videre viste funn at yrkesfaglærerne bidro til skoleutviklingen gjennom å introdusere ny fagkunnskap, kunnskapsdeling, samarbeid og undervisningsvariasjon som gjenspeiler deres yrkesfaglige bakgrunn. Skolene med tilsatt yrkesfaglærer vil kunne gi elever praktiske erfaringer med forberedelse til yrkesvalg gjennom yrkesfaglærernes nettverk av relasjoner og yrkesfaglige identitet. Imidlertid viser det seg at identitetsperspektivet og skolens organisering viser også å kunne begrense yrkesfaglærernes muligheter for tverrfaglig samarbeid, tilhørighetsforhold, kombinerings av arbeidsoppgaver og distansering til sine kolleger med tradisjonell lærerutdanning.

Abstract

Vocational teachers in the past decade have formally qualified to teach at secondary school (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008), but according to management documents it is unclear which areas vocational teachers can contribute with their knowledge base (Utdanningsdirektoratet, 2009a, 2015a). At the same time, it appears that the authorities are doing little to include vocational teachers in secondary school and practice (Kunnskapsdepartementet, 2011, 2015). In an educational institution - with no tradition of hiring vocational teachers - I wanted to find out how vocational teachers can contribute their skills and experiences from their vocational subjects in secondary school practice. The issue for this master project was the following "In what ways does the vocational teacher's knowledge and experience interact with learning in practice community and school development in the secondary school?". The data for the study was obtained through shadowing of two vocational teachers, which I studied closely through dialogue and observations.

In order to understand how schools are organized and interact as a community, I have turned to Etienne Wenger and his socio-cultural theory of the impact and importance of practice communities on learning, collaboration and identity development. At the same time, I have looked at the school's organizational framework to understand the opportunities and practices of the vocational teachers in the school. In line with the increasing demands of the authorities, schools are to act as learning organizations (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I focus on Peter Senge in understanding the concept of learning organizations in theory and practice, with a particular interest in the development in secondary school.

My findings showed that the vocational teachers' affiliation and networks for their vocational backgrounds are actively used in their secondary school practices. At the same time, it appears that the professional identity of vocational teachers plays a central role in their teaching in the subjects home economic and working life. Furthermore, findings show that vocational teachers contribute to school development by introducing professional knowledge, knowledge sharing, collaboration and teaching variation that reflects their vocational background. The schools with an added vocational teacher will be able to provide students with practical experience in preparing for vocational choices through the professional teachers' network of relationships and professional identity. However, the identity perspective

and the organization of the school also show that they can limit the opportunities of vocational teachers for interdisciplinary collaboration, affiliation, combining work assignments and distancing to their colleagues with traditional teacher education.

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Undervisningskompetanse i ungdomsskolen	2
1.2 Yrkesfaglig identitet og praksisfellesskap i læreprofesjonen.....	3
1.3 Styringsreformen New Public Management	5
1.4 Problemstilling	7
2 Teori	9
2.1 Sosiokulturell læringsteori	9
2.2 Praksisfellesskap – en begrepsavklaring	10
2.3 Neksus av multippelt medlemskap.....	12
2.3.1 Deltagelse	14
2.3.2 Identitetsperspektiv	15
2.4 Organisasjon – en begrepsavklaring	16
2.4.1 Organisasjon, organisasjoner og organisering.....	16
2.4.2 Skolen som organisasjon.....	18
2.5 Fellesnevnerne mellom lærende organisasjoner og praksisfellesskap	25
2.5.1 Praksisfellesskap og læring	25
2.6 Tidligere forskning	27
2.6.1 Tverrfaglig samarbeid	27
2.6.2 Yrkesfaglig nettverk og relasjon	27
2.6.3 Kulturelle koder og yrkesidentifisering.....	29
2.6.4 Kvalifisering til yrkesvalg	31
2.6.5 Yrkesfaglæreres status og fremtidsutsikter	32
3 Metode.....	34
3.1 Vitenskapsteoretisk tradisjon - Sosiokulturelt teori og hermeneutikk	35
3.2 Skygging som metode	39

3.2.1 Utvalg	45
3.3 Deskriptiv analyse	46
3.3.1 Koding og kategorisering	47
3.4 Fordypet analysearbeid	48
3.5 Etske overveielser	50
3.6 Pålitelighet og troverdighet	51
4 Resultat med analyse	53
4.1 Tverrfaglig samarbeid og relasjon.....	53
4.1.1 Analyse: Praksisfellesskap, harmoniseringsarbeid og felles interesseområde	56
4.2 utfordringer med ungdomsskolepraksis	60
4.2.1 Analyse: Organisering og praksisfellesskap	61
4.3 Organisering i skolen	63
4.3.1 Analyse: Organisatorisk læring og organisering	67
4.4 Deltagelse og nettverk	72
4.4.1 Analyse: Nexus av multipelt medlemskap og relasjonsnettverk	75
4.5 Praksis, praktisk og praktikken	77
4.5.1 Analyse: Yrkesfaglig- og profesjonsidentitet.....	80
4.6 Resultatets hovedfunn	83
5 Drøfting og konklusjon	85
5.1 Kunnskapsdeling	85
5.2 Multidimensjonell relasjonsplexus.....	86
5.3 Organisatorisk praksis	88
5.4 Identitet.....	92
5.5 Organisatorisk styring	94
5.6 Konklusjon og veien videre.....	95
Litteraturliste	98

1 Innledning

Yrkesfaglærere med godkjent yrkesfaglærerutdanning har siden 2008 vært formelt kvalifisert til undervisning på ungdomstrinnet med hjemmel i lov (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008). Forskriften om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13, fastsatt av kunnskapsdepartementet i 2013, påpeker at yrkesfaglærere skal kvalifisere til undervisning fra 8-13 trinn (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Tilsetningskravene for undervisningskompetanse i fag på ungdomstrinnet er enkle og greie – 60 studiepoeng i norsk, engelsk og matematikk, og 30 studiepoeng i resterende fag med unntak av valgfagene, arbeidslivsfag, rådgiver og utdanningsvalg hvor det ikke stilles noen krav til formell kompetanse utenom godkjent lærerutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2009a, 2015a). Praktisk-estetiske fag, og fag direkte knyttet til yrkesutførelse og yrkesvalg, vil jeg videre definere som yrkesrelaterte fag. Yrkesfaglærere har – med sine 120 fagrelevante studiepoeng i bredde- og dybdekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013) og med en kvalifiseringsperiode på 11 år i ungdomstrinnet – dermed et godt utgangspunkt for å ha etablere seg i ungdomsskolen (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008). Men hvor mange yrkesfaglærere er ansatt i grunnskolen? Ifølge rapporten «Fram i lyset» (2014) fremkommer det at det er manglende statistikk for yrkesfaglærere som gruppe tilsatt i ungdomsskolen. Dette tyder på at det er et fåtall med yrkesfaglærere tilsatt i dagens ungdomsskole, til tross for yrkesfaglærernes kvalifisering (Grande, Lycklander, Landro & Rokkones, 2014). Jeg forstår den manglende statistikken kan ha flere årsaker, eksempelvis kan det være en kunnskapssvikt hos dem som arbeider med statistikk, yrkesfaglærerne ignoreres på grunn av lavt antall tilsatt, liten interesse og relevans for analysearbeid, eller at yrkesfaglærere som lærergruppe er underforstått skal tilhøre videregående skoler.

Yrkesfaglærerutdanningen har siden 2013 satset på å gi yrkesfaglærere erfaring fra ungdomstrinnet ved å pålegge studenter 10 dager praksis i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Praksisen går ut på å observere og delta aktivt i undervisningen i fag som er relevant for studentenes yrkesfaglige kompetanse, samt å utvide horisonten for bredere jobbmuligheter som studentene kvalifiseres til med yrkesfaglærerutdanning. Mine erfaringer med ungdomsskolepraksis i studiene var særdeles positive. Vi ble oppfordret til å finne fagområder som vil være relevant for vår egen yrkesfaglige kompetanse i ungdomsskolen, og dermed bidra til å belyse våre muligheter i ungdomsskolen for rektorer og lærere. Mine erfaringer fra praksisen bidro til en økende

interesse for yrkesfaglig kompetanse i grunnskolen, og hvordan jeg selv kunne bidra til utvikling i ungdomstrinnet med min egen mangesidige kompetansegrunnlag. Min praksis i ungdomsskolen ble også springbrettet til valg av tema for denne masteravhandlingen. Samtidig stilte jeg meg selv kritiske spørsmål om hvorfor yrkesfaglig kompetanse ikke direkte er en større satsning på ungdomsskolen når nærmere 50 % av elevene velger yrkesfaglig utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2019).

1.1 Undervisningskompetanse i ungdomsskolen

Ifølge kompetanse- og tilsetningskravene er det relevant kompetanse i form av studiepoeng som er forutsetningen til undervisningskompetanse. I all hovedsak vil alle med godkjent lærerutdanning kunne undervise i de yrkesrelaterte fagene og tjenestene i valgfag, arbeidslivsfag (som er et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning) og utdanningsvalg og rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Resterende fag yrkesfaglærere har undervisningskompetanse i, avhenger av deres yrkesfaglige bakgrunn med tilsvarende studiepoeng i dybde- og breddefag fra yrkesfaglærerutdanningen. Fagområder yrkesfaglærere – avhengig av yrkesretning – kvalifiserer til undervisning omfatter dermed også mat- og helsefag og kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2009a, 2015a). Jeg finner det merkelig at det ikke stilles krav til formell kompetanse i de fleste yrkesrelaterte fag. I praksis betyr dette at lærere med grunnskolelærerutdanning kan undervise i alle yrkesrelaterte fag, mens yrkesfaglærere må velge mellom fag uten kompetansekrav (bortsett fra mat- og helsefag og kunst og håndverk) (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Jeg forstår at dette kan ha betydningen for yrkesfaglærernes status i forhold til grunnskolelærere, samt å være ettertraktet av skoleledere (Misra, 2011; Volmari, Helakorpi & Frimodt, 2009). Jeg forstår at dette byr på utfordringer for tilsetting av yrkesfaglærere med tanke på stillingsprosent og fleksibilitet i forhold til for skolens ledelse. Men samtidig påpeker kunnskapsdepartementet (2011) at praktiske fag må anerkjennes som likeverdig med akademiske fag for økt status og interesse for yrkesfag.

Med yrkesfaglærernes kvalifisering til ungdomsskolepraksis, tolker jeg yrkesfaglærernes innpass i ungdomstrinnet er gjort uten at det er foretatt konkrete tiltak for å inkludere deres kompetanse i ungdomsskoleelevenes skolehverdag. Ut ifra tilsetningskravene (Utdanningsdirektoratet, 2015a) tolker jeg at myndighetene har fått øynene opp for flere kompetente fagpersoner som kan bidra med sine kunnskaper i fagene, men ironisk nok legges

det ikke føringer eller satsninger for å jobbe med å styrke yrkesfaglærernes rolle og innpass i ungdomsskolen. Heller nevnes ikke ungdomsskolen i kunnskapsdepartementets strategi «Yrkesfaglærerløftet», som har som formål å styrke muligheter og rekruttering for yrkesfaglærere (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dermed forstår jeg myndighetenes giv til yrkesfaglærerne blir politisk retorikk, som i så fall handler om å åpne opp og utvide mulighetshorizonten for deres undervisningspraksis.

Jeg har selv som utdannet yrkesfaglærer opplevd utfordringer i forhold til muligheter i ungdomsskolens praksis og organisering. Til en viss grad har jeg vært nødt til å informere og «selge» egen kompetanse og kvalifikasjoner til rektor for en mulig innpass og bidrag i undervisning. Jeg forstår at skolens ledelse ikke er tilstrekkelig opplyst om muligheten eller tilgjengeligheten for yrkesfaglærere som kompetente faglærere i ungdomstrinnet. Dermed ser det ut at det er blitt yrkesfaglærernes oppdrag er å fremvise for rektorer hva de kan utrette og tilføre fellesskapet. Jeg opplever dette både på godt og vondt. På den ene siden vil yrkesfaglærere selv kunne skape og spre interesse og etterspørsel ved å aktivt promotere den yrkesfaglige kompetansen – som relevant og styrkende – for mangfoldet i skolens kollektive kompetansegrunnlag. På en annen side kan mangel på satsning og tilrettelegging for yrkesfaglærere i ungdomsskolen fungere som en hemmende faktor som gir en uønsket opplevelse av «hva er det du kan bidra med her i vår skole da?». Man kan undres om at mangelfull satsning kan føre til lav rekruttering av yrkesfaglærere til ungdomsskolen, slik det tyder på i dag.

Med tolkning av styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og egne erfaringer forstår jeg yrkesfaglærerstudiet som en god bidragsyter i arbeidet med rekruttering og informering til skoleeiere, både lokalt og nasjonalt. Med sin ungdomsskolepraksis og relasjoner har yrkesfaglærerstudiet løftet blikket både for yrkesfaglærere og skoleeiere. Men samtidig forstår jeg at det enda er en lang vei å gå for at alle skolelederne skal se nytteverdien av å ha yrkesfaglærere som en del av lærerkollektivet.

1.2 Yrkesfaglig identitet og praksisfellesskap i læreprofesjonen

Selv om yrkesfaglærere formelt har vært kvalifisert til undervisning i ungdomsskolen siden 2008 ser det ut til at manglende satsning og arbeidsbeskrivelse byr på utfordringer for fremtidig arbeidsmuligheter i ungdomsskolen (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008). I en ungdomsskole vil det nødvendigvis ikke være et etablert yrkesrelatert fellesskap som

yrkesfaglærere kan føle tilhørighet og identifiserer seg med. Derimot vil yrkesfaglæreren kunne anvende og overføre sine kunnskaper og erfaringer mellom flere praksisfellesskap. På denne måten innehar yrkesfaglærere et yrkesfaglig nettverk med bredde og dybde av muligheter, som kan komme ungdomsskolen til gode (Mårtensson, Andersson & Nyström, 2019; Wenger, 2004).

I forståelsen av identitet og praksisfellesskap – og hvordan man anvender kunnskap og erfaring fra en praksis til en annen – har jeg valgt å gå i dybden med Wenger (2004) praksisfellesskaps. Identitetsperspektivet har også vist seg å spille en spesiell rolle for yrkesfaglærere som etablerer seg i skolen, som et tveegget identitetsforhold knyttet til deres tidligere praksis som fagarbeider. En studie viser at yrkesfaglærere identifiserer seg i større grad til sitt yrkesfag fremfor deres profesjonsutdanning som lærer. Dette viser til en følelse av å være fagarbeider som arbeider som lærer (Johannesen, 2015; Nylund & Gudmundson, 2017). I ungdomsskolen har det som nevnt ikke vært tradisjon for å ansette yrkesfaglærere, dermed vil det vært interessant å se på hvordan et etablert fellesskap påvirker yrkesfaglærerens praksis i ungdomstrinnet. Identitetsdannelsen ifølge Wenger (2004) er en livslang endringsprosess hvor man tar med seg identiteten fra et praksisfellesskap til et annet. For å belyse problematikken rundt yrkesfaglærernes identitetsperspektiv – og særlig knyttet til et fellesskap som går utenfor deres identitetsforankring – støtter jeg meg til Dalton & Smiths (2006) studie som tar for seg yrkesfaglærere uten yrkesfaglig kompetanse og forankring i videregående skole, samt manglende krav til yrkesfaglig kompetanse. Dalton & Smith (2006) – som støttes av Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) – konkluderte blant annet med at lærernes manglende yrkesidentitet og nettverk til yrkesfagene opplevdes som særlig frustrerende og krevende i forhold til samarbeid, faglig kunnskap og utvikling i sin rolle som lærer. Med Dalton & Smith (2006) og Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) kan man rette blikket mot hvordan yrkesfaglig kunnskap kan bidra til ungdomsskolen videreutvikling av undervisning, samt belyse viktigheten med at det stilles krav til formell kompetanse i yrkesrelevante fag. Yrkesfaglig kompetanse kan anvendes i arbeidet mot å forberede og kvalifisere elever mot deres fremtidige yrkesvalg, som dem skal ta stilling til i slutten av 10. trinn. Selv om studien til Dalton & Smith (2006) og Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) er gjort på videregående nivå, drar jeg paralleller til utfordringer man kan møte på ungdomstrinnet i yrkesrelaterte fag, særlig med tanke på hva yrkesfaglærere kan bidra med, med sitt yrkesfaglige nettverk og identifisering. Samtidig er Dalton & Smith (2006) og Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) relevant i Wengers (2004) forståelse for hvordan

man kan identifiserer seg med flere fellesskap samtidig, og hvordan man relaterer og overfører kunnskap og erfaringer fra et fellesskap til et annet. Med Wenger (2004), Dalton & Smith (2006) og Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) forstår jeg at yrkesfaglærernes relasjonsnettverk og tilhørigheter vil kunne bidra med å berike muligheter for samarbeid i og utenfor skolen.

Jeg er bevisst på at det i skrivende stund arbeides mot å ferdigstille de nye læreplaner som trer i kraft høsten 2020. Foreløpige publiserte dokumenter indikerer at det i større grad blir vektlagt mer praktisk og utfordrende undervisning enn tidligere, og mindre grad detaljstyring og overflatelæring. I tillegg blir det innført tverrfaglige temaer og samarbeid mellom flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med fagfornyelsen ser jeg et større potensiale for yrkesfaglig kompetanse i undervisningen. Kanskje kan vi se en åpning for yrkesfaglærers plass i ungdomsskolen gjennom tiltak som kommer i 2020.

1.3 Styringsreformen New Public Management

New Public Management – politisk retorikk eller gjennomførbar praksis styringsreform med yrkesfaglig muligheter i ungdomsskolen?

Skolen som en lærende organisasjon er en metodisk tilnærming for effektivisering og resultat- og målstyring i offentlig sektor. Det faller under den internasjonale styringsreformen New Public Management, som i større grad anvender styringselementer fra det private markedet for styring og kvalitetssikring i offentlig sektor. Hovedelementene i New Public Management er at organisasjoner kontrollstyres med testing og målinger for å dokumentere arbeid og resultat (Karlsen, 2006). Kunnskapsdepartementet har siden 2004 stilt økende krav til at skolen skal fungere som lærende organisasjoner gjennom stortingsmelding (Meld. St.) nr. 30, Kultur for læring (2004) og nr. 22, Motivasjon – mestring – muligheter, ungdomsskolen (2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Slik jeg tolker Meld. St. nr. 22 er det læring i form av samarbeidslæring og å anvende tilgjengelig kunnskap som er hovedfokuset. I stortingsmeldingen ordlegges dette slik:

«Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.»

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97)

Gjengående ord som «oppmuntring» og «tilrettelegging» i Meld. St. nr. 22 forstår jeg som i større grad av retorisk betydning når det i mindre grad benyttes begreper for handling og endring i praksis. Samtidig forstår jeg at kunnskapsdepartementet overlater ansvaret i større grad til skoleeierne. Samtidig påpekes viktigheten med samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning for å styrke læring og utvikling og kompetanse.

«Departementet ønsker å stimulere til økt aktivitet i de regionale partnerskapene, blant annet for å sørge for bedre implementering av statlige initierte tiltak, samt oppmuntre til økt lokalt forankret kvalitetsutviklingsarbeid. Et strukturert samarbeid mellom skole, skoleeier og lærerutdanning, skolebasert kompetanseutvikling og styrking av skolen som lærende organisasjon er hovedprinsipper for kompetansesatsing i ungdomstrinnsmeldingen.»
(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 101)

Jeg vender meg til Senge (1999) i forståelsen av lærende organisasjoner, og Fullan (2003) for kritisk tolkningen av skolen som lærende organisasjon. Slik jeg forstår politiske føringer – med støtte fra Fullan (2003) og Roald (2010) – fremtrer skolen som lærende i større grad som retorikk fremfor en genuin praksis med fokus på utvikling og nytenking. Fullan (2003) drøfter hvordan Senges (1999) organisasjonsteori om lærende organisasjon ikke anvendes tilstrekkelig for at skolen skal fungere som lærende, men igjen forstår jeg skolen som organisasjon har andre forutsetninger enn næringslivets organisasjoner til å fungere som lærende. Jeg undres, har begrepet «lærende skole» i større grad blitt brukt for å vekke interesse med et forlokkende begrep?

Jeg retter spørsmål om skolen kan fungere som lærende – med det begrepet «lærende» innebærer – uten klare føringer for hvordan skolens praksis blir lærende? Senge (1999) beskriver fem overordnede elementer – personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenking – som må være til stede og samhandle før en organisasjon kan fungere som lærende. I forhold til kunnskapsdepartementets forventninger til skolen – som lærende organisasjon – er det interessant å se på hvordan yrkesfaglæreren kan bidra med deres multiple tilhørighetsforhold og relasjonsnettverk, samt hvilke potensielle yrkesfaglæreren har til bidrag i ungdomsskolens praksis.

Skolen som organisasjon har – som nevnt – andre forutsetninger enn organisasjoner i privat sektor, men Senges (1999) teori kan likevel anvendes i skolens praksis og som styringsform i forhold til organisering og organisasjonsutvikling. Flere elementer kan implementeres i arbeidet med å videreutvikle skolen som mer lærende, uten resultat og målstyring. Dermed tolker jeg at skolen kan lære uten at alle elementene Senge (1999) fremhever – som sentrale

for organisatorisk læring – oppfylles. Særlig ser jeg på yrkesfaglærerens posisjon i ungdomsskolen som et potensielt tilskudd for å utvide kompetansegrunnlaget i skolens kulturelle mangfold og samarbeidslæring, tilføring ny kunnskap og relasjoner mellom kolleger og yrkesrelatert undervisning. Kan skolen anvende Senges (1999) lærende organisasjonsteori for en bedre læring og praksis i skolens kollektiv?

NPM som styringsreform i utdanningssektoren viser å ha innvirkning på lærernes autonomi og motivasjon, som igjen påvirker skoleutviklingen og utviklingspraksisen for skoler (Lundström, 2018).

«Makt og kontroll har overført til andre og utrymnet for læreres professionella avgöranden har krympt beroende på stärkt hierarki, resultatstyrning, kontroll och ansvarsutkrävande. Läraren förväntas vara en effektiv leverantör av testad, mätt och rankad ämneskunnskap – en organisatorisk professionalism. Men den föregivna effektiviteten motsägs av den tilltagande osäkerheten, stressen, minskade motivationen och sårade professionella stoltheten som framgår av många intervjuer.» (Lundström, 2018, s. 51)

1.4 Problemstilling

Som utdannet yrkesfaglærer står man ovenfor flere muligheter for utførelse av egen praksis. Med krav om å fungere som lærende er ungdomsskolen å betrakte som en nytenkende og kreativ institusjon hvor læring gjennom felles aktiv deltagelse og gruppelæring – samt å kunne anvende tilgjengelig kunnskap – er satt på dagsorden. Det forventes at ungdomsskolen skal fungere som lærende, som jeg tolker er et resultat av styringsreformen New Public Managements, som strukturerer skolenes organisering og praksis. Med yrkesfaglærernes utvidede undervisningsmulighet gjennom kvalifisering til undervisningskompetanse i ungdomsskolen, forstår jeg at myndighetene er interesserte i å fremme to hovedområder. De vil løfte yrkesfaglæreryrket som profesjon, og fremme at yrkesfaglærernes yrkesfaglige dybde og breddekunnskaper positivt kan bidra i skoleutvikling. Samarbeid mellom skoler, lærerutdanning og impulser utenfra fremheves som sentralt i utviklingen av skoler som lærende. Med yrkesfaglærernes yrkesfaglige nettverk – både med skoler og bedrifter – ser jeg på yrkesfaglærernes bidrag som viktig for ungdomsskolens sosiokulturelle læring og samarbeid. Siden det ikke er noen klare retningslinjer for yrkesfaglærernes posisjon i ungdomsskolen – manglende føringer hvordan yrkesfaglæreren kan bidra med sin yrkesfaglige kompetanse i ungdomstrinnet – er jeg nysgjerrig på hvilke muligheter

ungdomsskolen rommer for yrkesfaglærere. I tillegg er det være interessant å se nærmere på yrkesfaglærernes samarbeidspartnere i sin ungdomsskolepraksis.

Problemstillingen for denne studien er følgende:

På hvilke måter interagerer yrkesfaglærerens kunnskap og erfaring i læring i praksisfellesskap og skoleutvikling i ungdomsskolen?

2 Teori

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Læring er å anse med Wenger (2004) som noe sosialt. Våre erfaringer gjennom deltagelse i verdenen er å betrakte som læring gjennom aktiv praksis og interagering med andre mennesker i mange forskjellige situasjoner. Læring kan ikke defineres som noe så snevert som å pugge til en eksamen, eller å lære seg noe utenat, men som en sosial prosess hvor hele kroppen inngår gjennom hele livet. Wenger (2004) stiller seg spørrende om læring kan betraktes som iboende menneskers natur, et fundamentalt sosialt fenomen vi ikke kommer utenom, og som mennesker ønsker å oppnå gjennom deltagelse i fellesskap. Slik jeg forstår Wenger (2004) vil sosial læring prege livet vårt fra fødsel til død. Læring er så mye mer enn å tilegne seg fakta. Den sosiale læringen inngår i vår identitetsdannelse, tilhørighetsforhold og forståelsesutvikling for hvordan verden er og fungerer. Vi er sosiale vesener, som er å anse som sentralt i aspektet av læring.

Wenger (2004) understreker at bruken av læringsteorier vil avhenge av tema og bruksområder for forståelse og tolkning: «Der er mange forskjellige slags læringsteori. De fremhæver hver især forskjellige aspekter af læring, og de kan derfor bruges til forskjellige formål.» (Wenger, 2004, s.14). For Wengers (2004) forståelse av læringens betydning presenterer han fire begreper som danner grunnlaget for sosial teori: fellesskap, identitet, mening og praksis. Hver av disse har sin egenart og betegner hvert sitt område innenfor læring. Samtidig må begrepene ses i lys av hverandre. Begrepene er knyttet til hverandre og kan ikke betraktes som isolerte områder som forklarer seg selv. Fellesskap, identitet, mening og praksis er å forstå med Wenger (2004) som komponenter innenfor sosial læring. Wenger (2004) benytter begrepet «praksisfellesskap» som overordnet begrep hvor komponentene utfyller og relaterer til hverandre. Læring er å betrakte som en sosial prosess som oppnås i samhandling med andre mennesker. Man lærer som individ, men samtidig er man avhengig av det sosiale samspillet for å utvikle læring og for å skape ny viten og anerkjennelse mennesker imellom. Sosial samhandling forstår jeg ikke bare som situasjoner hvor man står ovenfor hverandre, men også gjennom tekster, samarbeid, praktisk aktivitet og arenaer hvor hele den kroppen inngår i språket (Wenger, 2004).

Som individ kan læring i et fellesskap betraktes som vårt eget engasjement og bidrag til kunnskapsutvikling til kollektivet. Med våre erfaringer og kunnskaper bærer vi med oss vår eget forståelses- og tolkningsgrunnlag som bidrar til kunnskapsutvikling i sosiale

interaksjoner og arenaer. Læringen i et fellesskap kan betraktes som en kollektiv aktivitet – i den forståelsen at læring ikke er en særskilt aktivitet man foretar seg – for å forbedre og polere felleskapets praksis, samt å skape samhold og anerkjennelse med felles læring, forståelse og meningsskaping for deltagerne. Læring i praksisfellesskap handler om å opprettholde felleskapets samhold og sosiale interagering. For et praksisfellesskaps kollektive kunnskapsutvikling må man kartlegge individenes kunnskaper – som danner grunnlaget for muligheter for læring i fellesskap og kunnskapsdeling – i arbeid med utvikling (Wenger, 2004).

På denne måten forstår jeg Wenger (2004) at læring er å betrakte som et fenomen som forholder seg på flere nivåer, med individuell- og kollektiv læring som fellesnevner. Læring må ses i forhold til ulike aspekter, hvor læring foregår på ulike nivåer og må ses sammenhengen mellom individ og fellesskap. Med en Wengers (2004) forståelse vil det være unaturlig å se på læring som noe usosialt.

2.2 Praksisfellesskap – en begrepsavklaring

Man møter mange forskjellige fellesskap i løpet av livet ved ulike arenaer – hjemme, hobbyer, arbeid og i skolen – men ikke alle kan defineres som praksisfellesskap (Wenger, 2004). Ifølge Wenger (2004) finner man enkelte kjennetegn og likhetstrekk som er felles for praksisfellesskaper, som for eksempel gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoarer. Fellesskap – som oftest ikke inngår under begrepet praksisfellesskap – viser Wenger (2004) til eksempler, som et beboelsesområde eller en ensidig praktisk utførelse, som å spille en tone med klaver. Men slik jeg forstår Wenger (2004) vil det å være en del av et orkester eller et bofellesskap kunne defineres som to ulike former for fellesskap, som påvirker vår identitetsutvikling og tilhørighet. Praksisfellesskap er fellesskap som er integrerte i våre liv, der vi samhandler, interagerer, konstruerer sammen, og føler tilhørighet og identifiserer oss med grupper, praksiser eller organisasjoner gjennom en felles praksis. Slike praksisfellesskap finner vi oss i overalt, og erfaringer og kunnskaper fra det ene praksisfellesskapet vil kunne overføres og anvendes i et annet. Man kan vil også kunne identifiserer med flere praksisfellesskap samtidig, som Wenger (2004) beskriver som neksus av multiple medlemskap (Wenger, 2004).

Felles engasjement er en av grunnforutsetningene i et praksisfellesskap. Kunnskapene og erfaringene man selv har er ikke ensbetydende for tilhørighetsopplevelse. Den kollektive

kompetansen – og anvendelsen av hverandres kompetanse til nytte for hverandre – i praksisfellesskapet skaper felles forståelse og tilhørighet for deltagerne. Samtidig som den kollektive kunnskapen gir muligheter, setter den også begrensninger for et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap – som ikke innehar kunnskaper innenfor et område – må dermed gå utenfor praksisfellesskapets rammer for å innhente ny kunnskap som ikke inngår i fellesskapets kunnskapsgrunnlag (Wenger, 2004). Felles praksis og repertoar er kjennetegn på praksisfellesskap. Dette møter man i mange yrker i aller høyeste grad. For eksempel identifiserer en kokk seg med andre kokker, og man vil også kjenne en tilhørighet til bransjen der kokker arbeider. Wenger (2004) beskriver ulike former for tilhørighet. Det som skiller praksisfellesskap fra andre tilhørighetsforhold, er at i praksisfellesskap er tilhørigheten forbundet til en felles praksis – internt, lokalt, nasjonalt og globalt. I en global praksis påvirker kokker utviklingen av kokkeyrket og bransjen gjennom praksisfellesskapets tilhørighet og praktisering av yrkesrollen – både direkte og indirekte – på ulike arenaer. Det samme gjelder for eksempel lærere og deres praktisering av lærerprofesjonen. Med Wenger (2004) forstår jeg at yrkesgrupper også fungerer som større nettverk av praksisfellesskap – som vi føler tilhørighet – til gjennom felles engasjement, praksis, verdigrunnlag og kunnskapsforståelse. Yrkesgrupper – som ikke er isolert til et område eller en bedrift – forstår jeg er en type global form for praksisfellesskap, særlig med tanke på kokkefaget som jeg kjenner godt til. For kokkeyrket vil selve yrkesutøvelsen være tilnærmet likt i hele verden. Vannet koker ved 100 grader, en biff vil ha like egenskaper i nord som i sør, og tilgjengeligheten på råvarer vil stort sett være konstant i store deler av verden. Unntaksvis vil lokale tradisjoner og teknikker variere (for eksempel bruken av enkelte råvarer og kulturelle mattradisjoner), men tilberedningen og produksjonen vil være den samme om det lages i Norge eller i Japan. I tillegg vil man gjennom aktiv yrkesutøvelse bidra til utvikling og læring i yrket, hvor også sosiale medier er av stor betydning som sosial arena for en global kollektiv kunnskapsdeling. På denne måten vil man gjennom aktiv deltagelse i sitt yrke – både fysisk, mentalt og gjennom den digitale verdenen – påvirke og knytte sterke bånd til egen identitet og til fellesskapet. Dermed tolker jeg yrker med en sterk forankret felles praksis som globale praksisfellesskap som har betydning for identitetsutvikling. Med mine egne erfaringer med konditor- og kokkeyrket føler jeg nettopp på akkurat dette. Drar man ut i verden og møter likesinnede innenfor bransjen, kommer ofte engasjementet for vår yrkesfaglige praksis opp og danner en tilhørighet og kontakt som reflekterer vår yrkesfaglige identitet. Gjennom deltagelse i et praksisfellesskap skaper man en identifisering og tilhørighet til fellesskapet og dens praksis.

2.3 Neksus av multippelt medlemskap

Som nevnt tidligere finner man mange forskjellige former for praksisfellesskap rundt oss i alle stadier i livet. Disse vil i varierende grad påvirke dannelsen av vår identitet. Praksisfellesskap som har hatt betydning for vår identitetsdannelse og tilhørighetskjenning, er å betrakte med Wenger (2004) som neksus av multiple medlemskap – som betyr «sammenknytning av multiple medlemskap». Vår deltagelse i fellesskap har innflytelse på vår identitetsdanning og følelsen av tilhørighet til visse grupper hvor våre subjektive opplevelser er knyttet til de forskjellige praksisene til fellesskapene. I forhold til identitetsbegrepet viser Wenger (2004) at dette gir en opplevelse av medlemstilhørighet til flere praksisfellesskap samtidig. For å sette disse sammen foregår et harmoniseringsarbeid for å opprettholde vår identitet på tvers av grenser av praksisfellesskap, men dette kan også oppleves som konfliktfylt (Wenger, 2004). Vår identitet blir ikke ferdig utviklet på et tidspunkt. Gjennom neksus av multiple medlemskap tar man med seg sin identitet fra et praksisfellesskap til et annet. Slik blir erfaring og identitetsdannelsen man har i et praksisfellesskap med på å forme vår videre identitetsutvikling i et annet. Den kunnskapen og erfaringene vi har tilegnet oss prøver man gjennom harmoniseringsarbeid å knyttes til andre praksisfellesskap, som igjen kobles til vår identitet (Wenger, 2004). Slik beskriver Wenger (2004) identitetsdannelsen gjennom situert læring, at vår læring og identifisering finner sted i bestemte sosiokulturelle rammer. Sosial situert læring og identifisering er å betrakte som sentralt i sosiokulturell teori (Heggen, 2008), men med Heggen (2008) forstå jeg at et individs identitet også må ses i lys av individets nettverk av erfaringer og sammensatte situasjoner som setter spor gjennom livet. Hver og en av oss har en unik neksus av sammensatte situasjoner og opplevelser, som i grensekryssinger mellom praksisfellesskap blir en del av vår identitet. Som individer konstruerer vi vår identitet ulikt, og med våre individuelle erfaringer blir vår identitet noe særegent til personen. Jeg forstå Heggen (2008) at vi – med bakgrunn i vår personlige læring i sammensatte situasjoner – utvikler vår identitet selv. I tråd med Heggen (2008) vil jeg oppsummere de to perspektivene på identitetsbegrepet slik:

- Sosial situert identitet, man interagerer med ulike fellesskap gjennom deltagelse. Man medvirker i sosiale kontekster som skapende for forståelse, anerkjennelse og med kunnskap. Vår aktive deltagelse i fellesskapet innlemmes inn i individets identitetskonstruering.

- Individuell situert identitet, individets unike tilegnelse av kunnskap og erfaringer fra dens spesifikke sammensetning gjennom livslang læring, som former vår personlige indentifisering med bakgrunn i vår aktive deltagesnettverk.

Jeg vil påpeke at disse ikke må betraktes separat, men som to områder innenfor forståelsen av identitetsbegrepet som må ses i en sosial konstruerende sammenheng. Begge er å betrakte som sosiale, siden læring og identitet er grunnleggende sosialt (Heggen, 2008; Wenger, 2004).

Jeg ser på identitetsbegrepet med Heggens (2008) sosial situert identitet og individuell situert identitet som utfyllende for hverandre i forståelsen av vår identitetsdannelse, og jeg forstår dette som er særlig relevant for yrkesfaglærerens tveeggede indentifisering. Som yrkesfaglærer vil man inneha en sterk identitet til praksisfellesskapet i sitt yrkesrelaterte yrke. Når yrkesfaglærere arbeider som lærer vil de da fremdeles kunne indentifisere seg med sitt respektive yrkesfag, men samtidig også utvikle identitet til sitt nye praksisfellesskap i skolen med lærerprofesjon som dominerende felles praksis. Yrkesfaglæreren vil på denne måten kunne opprettholde sin yrkesfaglige identitet samtidig som man indentifiserer seg som lærer. Tilhørighetskraften vil kunne variere, og enkelte kan for eksempel indentifisere seg som fagarbeider som jobber som lærer (Johannesen, 2015). Nettverk av relasjoner man har opparbeidet gjennom vår neksus av multiplert medlemskap kan være en viktig resurs for ungdomsskolens undervisningspraksis og samarbeid med lokale bedrifter (Mårtensson et al., 2019). I studien til Dalton & Smith (2006) viser at lærernes manglende tilknytning og relasjon til lokale bedrifter, gjorde det utfordrende å samarbeide og danne nettverk i forhold til elevenes praksis i bedrift. Lærernes fravær av yrkesfaglige kunnskaper, indentifisering og tilhørighet til bransjer førte til at organiseringen med arbeidspraksis og teoretisk undervisning ble todelt. Lærerne følte at det var utfordrende å danne nettverk og samarbeid til bransjer hvor de selv ikke var en del av fellesskapet, som igjen påvirket kvaliteten på undervisningen for elevene. Lærerne opplevde at skolens ledelse i mindre grad satset på utvikling i de yrkesfaglige utdanningsløpene, som resulterte i en utilfredsstillende praksis for lærerne, bedriftene og elevene. Studien er gjort på en studieforbereidende utdanningsvei med mulighet for yrkesfaglig utdanningsløp. Både de videregående skolene i studien og ungdomsskoler i Norge er å betrakte som utdanningsinstitusjoner med liten eller ingen yrkesfaglig kompetanse til stede i praksisfellesskapene. Fra denne studien kan det dras paralleller til ungdomsskolen som utdanningsinstitusjon med formål om å kvalifisere elever til videre kvalifisering til både høyrere utdanning og yrkesfaglig utdanning. Jeg finner studien like relevant for

ungdomsskolen som oppfordres til å samarbeide med lokale bedrifter og næringslivet – som en del av arbeidet – for variert undervisning og arbeidet med å gi elever arbeidserfaring (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

2.3.1 Deltagelse

I forståelsen av multiple medlemskapsforhold vil vår deltagelse til ulike praksisfellesskap påvirke vår tilknytning til det. Wenger (2004) benytter begrepet «deltagelse» for å beskrive og forklare det sosiale aspektet av tilhørighet til fellesskap. Deltagelsen avspeiler hvilke måter man engasjerer seg i et fellesskap. Deltagelsen er en aktiv prosess der hele kroppen inngår i vår utvikling av kunnskap og emosjonell erkjennelse. Her inngår både fysiske og psykiske evner fra hele våre kroppslige repertoar som blant annet handling, samtale, tenkning, og følelser. Slik Wenger (2004) beskriver og anvender deltagelse som begrep forstår jeg dette som alle former for aktivitet man befinner seg i og som man selv inngår i som person i sosial kontekst. Den fysiske deltagelsen er likeså viktig som den psykiske og mentale. Fra det fysiske – som kroppslige aktivitet i form av samarbeid, praktisering av arbeid og tekniske ferdigheter – til det mentale i form av forståelse, tilhørighet, identifisering, bevissthet og følelser. Fellesnevneren er de sosiale relasjonene. Gjennom deltagelse opplever man en gjensidig gjenkjennelse med andre deltagere, ikke nødvendigvis bare for felles forståelse, harmoni og delte meninger, men også innenfor konflikter, uenigheter og uoverensstemmelser i et fellesskap.

«Jeg vil i denne bog bruge udtrykket deltagelse til at beskrive den sociale oplevelsen af at leve i verden som medlem i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender. Deltagelse er i den forstand både personlig og social. Det er en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørighetsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale fællesskaber... Ud fra dette perspektivet er vores deltagelse i verden social, også når den ikke er tydeligt forbundet med samspil med andre. Når man sidder alene på et hotelværelse og forbereder et sæt overheads til en forelæsning næste formiddag, ligner den måske ikke ligefrem en social begivenhed, men ikke desto mindre er meningen med det grundlæggende social.» (Wenger, 2004, s. 70-72)

Med Wenger (2004) forstår jeg at man kan være deltagende på ulike plan, for eksempel gjennom å være medlem av et håndverkslag. Da kan man delta aktivt ved å bidra i arbeid og organisering sammen med andre medlemmer i laugets praksis. Samtidig kan man gjennom

medlemskap være ikke-deltagende – i praksis – ved å velge å ikke delta i laugets arbeid, men samtidig kan man likevel identifisere seg med fellesskapet og med laugets praksis som er forenelig med egne verdier og forståelse. Selv om at man ikke direkte er en tydelig lagspiller i praksisfellesskapet, vil meningen og tilhørigheten grunnleggende være av sosial karakter, i tråd med Wengers (2004) beskrivelser av forutsetninger for tilhørighet og deltagelse i praksisfellesskap.

2.3.2 Identitetsperspektiv

Jeg har tidligere beskrevet praksisfellesskapets innflytelse på vår identitetsdannelse uten å påpeke dette ytterligere. Dette har jeg gjort bevist fordi identitet og praksisfellesskap ikke kan betraktes som dikotomier. De må ses i lys av hverandre som to kjerneområder innenfor samme tema. Praksisfellesskaper påvirker vår identitet samtidig som vår identifisering er med på å skape praksisfellesskaper (Wenger, 2004). Jeg vil nå sette søkelys på hvordan praksisfellesskap påvirker vår identitetsdannelse og tilhørighet.

Wenger (2004) beskriver identitet som en subjektiv opplevelse av seg selv i en sosial- og individsakse. Han påpeker at disse ikke må ses som motsetninger, men som deler av et større helhetlig bilde. Identitet er en kontinuerlig tilblivelse som er avhengig av sosiale relasjoner. Identitet blir ikke til eller utvikles uten interagering med sosiale fellesskap.

Identitetsutviklingen skjer gjennom hele livet og er knyttet til flere ulike praksisfellesskap man deltar i. Slike medlemskap er bundet i en felles aksept og forståelse av vår praksis og tilhørighet med andre medlemmer i bestemte sosiale kontekster. Vi befinner oss ikke i praksisfellesskap bare for å utføre en felles praksis eller for å gjennomføre bestemte oppgaver, men også for å utforske hvordan våret engasjement passer inn i de ulike sosiale kontekstene og strukturene i praksisfellesskapene (Wenger, 2004). Dette tolker jeg med at vi tester og utforsker andres engasjement med vår eget for å se om disse passer i vår subjektive tilhørighetsopplevelse til praksisfellesskap.

Vår identitet påvirkes fra flere praksisfellesskap i grensekryssinger. Særlig vil vår identitetsdannelse berikes i neksus av multiple fellesskap og harmoniseringsarbeid på tvers av praksisfellesskapene. Vår identitet vil dermed være en kombinasjon av lokale og globale praksisfellesskap som man forholder seg til. Vår identitet blir dermed en subjektiv fornemmelse av tilhørighet og engasjement, og det settes dermed ingen grenser for hvordan man anvender og utvikler vår identitet mellom flere sosiale fellesskap.

2.4 Organisasjon – en begrepsavklaring

For å forstå yrkesfaglærerens posisjonering og muligheter i skolen vil jeg nå presentere ungdomsskolen som en organisasjon og dens forutsetninger for organisering og utvikling. Ungdomsskolens praksisfellesskaper preges av skolens organisering som organisasjon med utdanning som felles engasjement og praksis. I dette kapitlet vil jeg benytte meg hovedsakelig av Hatch (2001; 2011), Karlsen (2006) og Senge (1999) for å belyse utfordringer og muligheter ungdomsskolen som organisasjon medfører med bakgrunn av politiske føringer og satsninger som gjelder struktur og styring. Hensikten med å knytte organisasjonsteori med Wengers (2004) sosiokulturelle teori er for å danne et helhetlig bilde av yrkesfaglærernes organisering og praksis i ungdomsskolen, med elementer som påvirker arbeidsforhold og inkludering i ny kunnskap og fagområder til en allerede eksisterende utdanningspraksis.

2.4.1 Organisasjon, organisasjoner og organisering

Langt tilbake i tid har vi mennesker vært avhengige av å organisere ulike aktiviteter sammen for å kunne sikre tilgang på mat og overlevelse. Slike organiserte samhold har eksistert i over 10 000 år, tilbake til da alle mennesker var sankere og jegere. Grupperinger ble etablert for å samarbeide om beskyttelse mot rovdyr, vær og vind. Alle sosiale arter vil på et nivå ha en form for organisering, og de vil igjen ha forståelse for at organisering vil øke sjansen for overlevelse. Ved å samarbeide vil man kunne dra nytte av hverandre for å sikre fremtiden for seg selv og for gruppen. Ut ifra slike organiserte samhold ble det dannet fellesskap i form av familier, stammer og samfunn som er å betrakte som de første menneskelige organisasjonene (Hatch, 2001).

Organisasjoner – slik Hatch (2001) presenterer – er en type fellesskap der man arbeider mot et felles mål eller visjon som gagnar alle som deltar. I et organisatorisk perspektiv finner man slik organisering i bedrifter. Bedrifter er organisert systematisk for å effektivt og lønnsomt produsere bedriftens produkter og tjenester. Organisasjonsutvikling og organisasjoners overlevelse er avhengig av å kunne tilpasse driften i henhold til bransjens krav og etterspørsel. Bedrifter møter konkurranse fra markedet, for eksempel om kundene og posisjon, og dermed vil utvikling av teknologi, arbeidsmetoder og effektivisering være viktig for organisasjonenes fremtid (Hatch, 2001).

Hatch (2001) tar for seg tre begreper i sin forståelse av organisasjoner. Disse gir en forklaring på hva organisasjoner er og hvordan vi kan forstå organisasjoner. Jeg benytter meg av Hatch

(2001) her for å definere hva en organisasjon er, og hvordan man forstår begrepet. Begrepene Hatch (2001) benytter i sin beskrivelse av organisasjoner er «the three Os: organization, organizations og organizing». I den videre refereringen blir jeg å oversette begrepene til «De tre Oer: organisasjon, organisasjoner og organisering». Begrepene organisasjon og organisasjoner har mye til felles, og benyttes av Hatch til å beskrive noe helhetlig, etablert, og systematisert med et felles formål for organisasjonenes aktivitet og praksis. En organisasjon kan være en avgrenset – synlig og ikke synlig – interessearbeid der man sammen med andre praktiserer et arbeid med felles engasjement. En organisasjon er avhengig av menneskelig interagering hvor formålet for organisasjonen oppnås ved strukturert arbeid av mennesker med forskjellige kompetanser. Dette danner kunnskapen og muligheter for organisasjonen formål. I organisasjoner vil kolleger i ulike avdelinger arbeider og organiseres sammen i fellesskap på forskjellige nivåer med ulike arbeidsoppgaver. Disse fellesskapene dannes det organisasjonskulturer (Hatch, 2011). Organisasjonskulturen er den sosiale og organiserte interageringen mellom kolleger. Ulike avdelinger skaper en tilhørighet til hverandre som definerer dem og deres plass i organisasjonen. Hatchs (2011) beskrivelse av organisasjonskultur forstår jeg i tråd med Wengers (2004) definisjon av begrepet praksisfellesskap: et fellesskap som arbeider etter samme eller tilnærmet lik praksis. En organisasjonskultur og et praksisfellesskap forstår jeg som grupperinger av mennesker som har lignende oppgaver, for eksempel undervisning, eller arbeider mot et felles gitt mål når det gjelder å utdanne neste generasjon.

Hatch (2001) forklarer at den tredje Oen – organisering – anvendes for å indikere fortid, nåtid og fremtid i tidsperspektiv. Man starter verken med organisering eller en organisasjon, man starter med en ide eller et problem. For eksempel: man får en ide, man henter hjelp til å realisere ideen, for så å organisere aktiviteter og arbeid slik at man får tilfredsstillende resultat. Jeg forstår Hatchs (2001) tolkning av organisasjoners opphav som høna- eller egget-metaforen. Slik Hatch, (2001) beskriver organisering og organisasjoner ser jeg på de moderne organisasjoner – bedrifter og institusjoner – som et produkt av menneskers utvikling av ferdigheter, logistikk og konkurranse. Men en organisasjon trenger ikke å være en bedrift. Med Hatchs (2001) teori tolker jeg skolen som en type organisasjon med et mandat for utdanning og opplæring. Samfunnet har for lenge siden organisert undervisning av elever i skolesystem, og skolen må på lik linje med andre organisasjoner tenke utvikling og kvalitet. Men skolen har andre forutsetninger til konkurranse og styring enn kommersielle virksomheter.

2.4.2 Skolen som organisasjon

Ifølge Hatchs (2001) er skolen å betrakte som en organisasjon, men Hatchs (2001) tolkning og refleksjon kan ikke direkte overføres i forståelsen av skolen som organisasjon i forhold til markeds- og konkurransepåvirkning. Det private næringslivets organisasjonsutvikling påvirkes blant annet av konkurranse, tilgjengelighet og etterspørsel, noe som er positivt i kommersielle organisasjoners utvikling- og lønnsomhetsarbeid. I motsetning til næringslivet har ikke den norske skole som organisasjon – i offentlig sektor – de samme grunnforutsetningen for organisasjonsutvikling som i privat sektor. Skoler skal ikke på samme måte være lønnsomme og konkurransedyktige som kommersielle organisasjoner gjerne bør være. I offentlig sektor er det blitt innført internasjonale styringsreformer – som New Public Management (NPM) – med bakgrunn fra privat sektor for å videreutvikle offentlige virksomheter med elementer fra privat sektor med gode resultater. Spørsmålet rører ved hvor gunstig og gjennomførbart dette er i praksis (Karlsen, 2006). I forhold til Hatchs (2001) tre O's finner jeg *organisering* som hovedområdet for organisasjonsteori i forståelsen av organiseringen av dagens skoler med påvirkning av internasjonale styringsreformer. Jeg vil dermed tydeliggjøre forskjellen mellom bedrift og skole som organisasjon med styringsreformen New Public Management. Dette for å tydeliggjøre yrkesfaglærernes innlemmelse i skolen med sine egne forutsetninger for styring og organisering. Styringsreformen NPM har fått et solid feste i utdanningssektoren og har bidratt til å tenke nytt i forhold til skoleutvikling (Karlsen, 2006).

2.4.2.1 *New Public Management*

NPM er en internasjonal styringsreform som har vært sentral innenfor effektivisering og omstrukturering av offentlig sektor gjennom rasjonalisering siden 1970-årene. Særlig er effektivisering, lønnsomhet og resultatstyring hovedtrekkene for drivkraften med NPM. NPM er å definere som en fellesbetegnelse for flere styringsrettede reformer som har som hensikt å «modernisere» og kvalitetssikre offentlig sektor. Denne moderniseringen pågår fremdeles og har siden begynnelsen hatt bred politisk enighet (Karlsen, 2006).

Strategien og ideologien til NPM er hovedsakelig hentet fra det private næringslivet hvor større kommersielle bedrifter der konkurranse, resultatstyring og effektivisering er nødvendige og positive faktorer for utvikling og vekst. Jeg forstår NPM ikke som en avgrenset styringsstrategi for organisasjonsutvikling med resultatstyring og effektivisering, men som en ryggsekk med metoder og reformelementer fra det private næringslivet, et verktøyskrin med flere styringslogikker og strategier tilgjengelige og anvendbare for

styringsutvikling i offentlig sektor (Karlsen, 2006). Intensjonen med å effektivisere og resultatstyre offentlig sektor var å endre offentlige organisasjoner som hadde blitt for stort og byråkratisk ved å ta i bruk den internasjonale reformbølgen NPM. Med NPM skulle offentlig sektor i større grad bli brukervennlig for folket, og i større grad styres som et servicetiltak for befolkningen. I skolesammenheng kom NPM på 1990-tallet for å effektivisere skolen siden forestillingen av skolen som organisasjon var for lite produktiv og endringsvillig (Karlsen, 2006).

Karlsen (2006) beskriver i følgende sitat hvordan NPM fikk innpass i skolen som organisasjon:

«Innenfor utdanningssektoren som offentlig sektor ble NPM i hovedsak lansert innenfor målstyringskonseptet (St.meld. nr. 37 (1990-91). For å nå overordnede mål ble hyppig restrukturering og omorganisering en hovedtrend. Ønsket har vært effektivisering og samtidig bedre kvalitet. Kvalitetssikring er blitt et moteord. Omfattende rapportering og systematisk dokumentasjon av egen virksomhet ble en arbeidskrevende oppgave. Utarbeiding av virksomhetsplaner, strategiplaner, termin- og årsrapporter ble en tilbakevendende «bøtøvelse» (Karlsen, 2006, s. 34-35).

Flere er kritiske til NPM i skoleutviklingen, deriblant Karlsen (2006). For å understøtte hvorfor konkurranse i skolen ikke nødvendigvis er særlig heldig, gir Karlsen (2006) en god beskrivelse av vår forståelse av den norske skolen og dens ideologi. Grunnmuren og forutsetningen vi har i den norske skolen bunner i den rett og plikt vi har til grunnskoleutdanning – skolen skal være en enhetsskole for alle. Karlsen (2015) presiserer at skolen som tjeneste ikke er å anse som et ferdig produsert tilbud:

«Den skal ha en integrert og sosialt utjevne funksjon i samfunnet. Skolen er altså ikke et ferdig offentlig tilbud som kan velges etter behov og brukes. Tanken er mer den at skolen skapes og gjenskapes kontinuerlig av elever, lærere og foreldre. Slik forstått er både elever og foreldre aktive bidragsytere i skolen» (Karlsen, 2006, s. 166)

2.4.2.2 Lærende skole

Med oppfordring fra kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2009 & 2011), og rapport «En lærende skole» fra utdanningsdirektoratet (2009), skal skolene utvikles og organiseres som lærende organisasjoner. «Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97). Hensikten er å tenke skoleutvikling på en ny måte for å få en bedre skole som bygger på skolens kjerneoppgaver

som læring, utvikling, kulturelt mangfold, grunnleggende verdier og toleranse (Opplæringslova, 1998). Men skolen som lærende organisasjon er et tema som det reises kritikk rundt. Det stilles blant annet spørsmål om skolens verdigrunnlag og visjon som utdanningsinstitusjon ikke blir ivaretatt av NPM-bølgen, samtidig som noen er skeptiske på hvordan begrepet blir anvendt noe ufullstendig (Fullan, 2003; Karlsen, 2006).

Når det gjelder skolen oppdrag forstår jeg Hatch at de samme utfordringene og forutsetningene ligger til grunne for dagens organisasjoner som for de tidligste organiseringssamfunnene, sinking, etablering av samfunn og overlevelsesstrategier (2001). For dagens organisasjoner ser jeg på organisasjonsutfordringene før i tiden og nå som like relevant. Selv om arbeidet er annerledes, vil grunnforutsetningene være de samme. For å konkretisere, så må en organisasjon må ha en visjon og formål med sin praksis. Dette kan dermed gi grunnlaget for utvikling. Fellesskapet, organisering og kunnskap er sentrale forhold som skaper muligheter og begrensninger for en organisasjon (Hatch, 2001, 2011; Senge, 1999). Senge (1999) tar for seg hvordan en organisasjon kan organiseres for å oppnå sine mål gjennom kollektiv læring, kompetansedeling og samarbeid. Punkter han beskriver som sentrale er at det tilrettelegges for felles forståelse, personlig mestring, arbeide mot felles mål og visjoner, som også er sterkt bundet til personlige mål og visjon, gruppelæring og systematisering. Hensikten er læring og utvikling i organisasjonens kollektiv. For å oppnå dette mener Senge (1999) og Argyris & Schön (1978) at den individuell læring er grunnforutsetningen for at den organisatoriske læringen skal fungere.

«Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring.» (Senge, 1999, s. 145)

Argyris & Schön (1978) anvender begrepet «organisatorisk læring». Senge (1999) påpeker – i likhet med Argyris & Schön (1978) – at det er individuell og kollektiv læring som er sentralt i organisatorisk læring, hvor begge henger tett sammen i utviklingen mot lærende organisasjoner. Den kollektive læringen har andre forutsetninger for å tilegne seg kunnskap enn den individuelle læringen. Samtidig er den individuelle læringen grunnforutsetningen for at den kollektive læringen skal kunne lære som et fellesskap. Senge (1999) beskriver individuell læring slik:

«Å lære betyr ikke her å tilegne seg mer informasjon, men å øke evnen til å skape de resultater som vi virkelig ønsker å få ut av livet. Det er livslang, skapende læring.

Lærende organisasjoner er ikke mulig uten at de har mennesker som praktiserer denne læringen på alle nivå» (Senge, 1999, s. 148)

Når det legges til rette for individuell læring, vil organisasjonen kunne utvikle kunnskapsgrunnlaget til deltagerne gjennom kollektiv læring. Tilrettelegging for samarbeid, forståelse, sosiokulturelt mangfold og selvrealisering er sentrale for den organisatoriske læringen og utviklingen (Senge, 1999). Kollektiv læring tar utgangspunkt i individenes kunnskaper, ferdigheter og evnen til å tilegne seg ny kunnskap. Ifølge Senge (1999) må individenes personlige mål og visjoner bli ivaretatt av organisasjonen før organisasjonen kan defineres som lærende, samt kartlegge og nyttiggjøre seg av den tilgjengelige kunnskapen i et praksisfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Felles mål og visjon er å betrakte som en forlengelse av individenes personlige mål og visjon. Strukturering og tenkning i forhold til den praktiske utførelsen av dette vil være særlig viktig for å kunne ivareta individets og organisasjonens interesser. Slik jeg forstår Senge (1999) her er at lærende organisasjoner går i dialog og diskusjon med deltagerne i organisasjonens praksisfellesskap, der deres personlige mål blir en del av organisasjonens mål. Sammen skapes felles mål og visjon der individenes personlige mestring og måloppnåelse også er omfavnet i organisasjonens praksis. Samtidig må elementene – som må ivaretas for at en organisasjon skal fungere som lærende – systematiseres og styres slik at arbeidet med utvikling koordineres og relateres (Senge, 1999).

Med Karlsen (2006) forstår jeg skolen som lærende organisasjon som en styringsrettet reform under NPM i utdanningssektoren. Lærende organisasjoner består også av ulike satsningsområder som blant annet den tidsaktuelle nasjonale satsningen «skolebasert kompetanseutvikling», med søkelys på bedre elevers lese-, skrive- og regneferdigheter. Satsningen bygger på Meld. St. nr. 22 (2011) som blant annet påpeker at skolen skal fungere som en lærende organisasjon og det skal tilrettelegges for læring og samarbeid mellom kolleger, skoler, skoleeiere og lærerutdanning.

Ifølge Örtenblad (2009) vil både individuell og kollektiv læring være til stede i organisasjoners praksisfellesskap, for eksempel ved å bli veiledet av en annen kollega med mer erfaring og kunnskap. Men det som skiller «å lære i organisasjon» og «organisatorisk læring» er at det i sistnevnte vil organisasjonen ha en positiv innstilling for eksperimentering og tilrettelegging for å muliggjøre læring i stedet for å tvinge den frem. Det må også gis rom for refleksjon og oppsummering i fellesskap for kollektivet. De ansatte gis i større grad mer autonomi til selvstyring og beslutningstaking, og dermed er det viktig å tilrettelegges for

prøving-feiling i lærende organisasjoner. Det er ofte slik at man heller lærer av sine feil fremfor positive resultater. Arbeidet med satsninger og prosjekter for organisatorisk læring skal ikke komme i tillegg til lærernes ellers tettpakkede arbeidstid. Dette vil fungere som demotiverende og tidkrevende, noe som igjen kan medføre en lite tilfredsstillende skoleutvikling. Dermed er refleksjonsarbeid sentralt for videreutvikling og læring i lærende organisasjoner (Bjørnsrud, Hole, Steiro & Stenshorne, 2014; Fullan, 2003; Senge, 1999; Örtenblad, 2009). Jeg forstår på Örtenblad (2009), Senge (1999) og Argyris & Schön (1978) at lærende organisasjoner skiller seg fra andre organisasjoner med sine fremgangsmåter for det strukturelle arbeidet med praksisen i organisasjonen. Hensikten er at hvert individ skal oppleve personlig utvikling, mestring og samarbeidslæring. I tillegg inkluderer organisasjonen de ansatte i større grad i læringsprosessen ved å gi dem mulighet til å prøve og feile. Med hver sin kunnskap vil praksisfellesskapet sammen utvikle organisasjonens praksis med en felles forståelse, som igjen gir grobunn for videre utvikling av både organisasjonens og egen praksis. Med dette beskriver Örtenblad (2009) lærende organisasjoner hvor det lærende er å betrakte som noe kollektivt. Hvis kollektivet endrer seg, vil organisasjonen bli nødt til å lære om. Læring skjer gjennom deling av kunnskap i praksisfellesskapet hvor kollektivet lærer sammen gjennom delingskultur (Örtenblad, 2009).

I skolesammenheng vil grunnforutsetningene for organisatorisk læring være det samme, men praktiseringen av skolen som lærende kan by på enkelte utfordringer. I en mindre studie gjort ved Slemmestad ungdomsskole om skolebasert kompetanseutvikling, konkluderer forskerne at tilstrekkelig med tid, tillitt mellom deltagerne og ledelsen, individuell og kollektiv refleksjon og kartlegging i forhold til muligheter og begrensning, særlig var viktige for læringsprosessen. Momentene forstår jeg i tråd med Senge (1999) som grunnleggende for å suksessfullt praktisere og gjennomføre utviklingsarbeid med organisatorisk læring som overordnet læringsstruktur (Bjørnsrud et al., 2014).

Jeg forstår Senges (1999) teori om lærende organisasjoner på systemnivå som en mulighet for organisasjonsutvikling, ikke en generell mal for strukturell organisering i enhver organisasjon. Senges (1999) lærende organisasjon tolker jeg – i lys av styringsdokumenter fra myndighetene – i større grad som et metodisk oppslagsverk for myndighetene, men i praksis forstår jeg med Fullan (2003) skolen som lærende organisasjon som ironi, og heller er å betrakte som metaforisk fremfor en reel praksis. Dette på grunn av utfordringer knyttet til definisjon og kriterier for organisatorisk læring. I motsetning til organisasjoner styrt av usikkert marked og konkurranse i nåtid med visjon for fremtiden, vil skolens fremtidsvisjon i

større grad arbeide mot fremtiden ut ifra dagens situasjon og muligheter innenfor utdanning. Samtidig reises det kritikk mot anvendelsen av skolen som lærende organisasjon fordi forutsetninger for organisatorisk læring er utfordrende for skolens praksis og nasjonal visjon. Den kollektive læringen antas å være begrenset i forhold til det politiske ønsket, og utviklingen og praksis i undervisningsrommet forblir som den er (Fullan, 2003). Slik jeg forstår Karlsen (2006) omhandler innlemmingen av NPM ikke bare om å bedre offentlige institusjoner, men også om politisk retorikk for å bedre skoleverkets strukturering og læringspraksis innad i organisasjonene. Med Fullan (2003) tolker jeg at skolen som lærende organisasjon i større grad bygger på politisk retorikk fremfor skolens reelle praksis. I den sammenheng forstår jeg Meld. St. nr. 22 (2011) at det i mindre grad viser til hvordan skoleeier og lærere skal arbeide og fungere som lærende, men i større grad fungerer som politisk retorikk der ansvaret blir flyttet over til hver enkelt skole og lærerne kritiseres for i mindre engasjement for faglig oppdatering og påfyll (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dermed stiller jeg meg undrende til bruken av begrepet lærende organisasjon i skolesammenheng. Jeg forstår at en skole kan lære – både som kollektiv og på individnivå – selv om organisasjonen ikke kan kategoriseres som en lærende organisasjon. Å skulle definere skolen som en lærende organisasjon blir opplevd av Fullan (2003) og meg selv som politisk retorikk. Jeg forstår på den ene siden myndighetenes ønske om en velfungerende drømmeskole som utfordrer og utvikler seg selv – som å forstå lærende som genereres av seg selv. På en annen siden forstår jeg retorikken som et virkemiddel fra politisk hold for å skape interesse og nysgjerrighet for en ny og annerledes styringsmetodikk. Det er å betrakte at lærende organisasjoner fremdeles har sine utfordringer til praktiseringen på grunn av krav til definisjonen, særlig i skolen som organisasjon med andre forutsetninger enn det private markedet. Men det som er interessant for fremtiden er hvordan myndighetene skal legge til rette for at skolen skal utvikles og lære videre. Trenger man slike begreper som lærende organisasjon? Slik jeg tolker det blir et slikt attraktive begreper for feiltolket, som igjen skaper praksis som avviker fra begrepets rammer og metoder.

Myndighetene har som nevnt de siste tiårene (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2009b) hatt søkelys på å anvende organisasjonsteori om lærende organisasjoner med hensikt i å drive skoleutvikling gjennom skolepolitisk satsning og føringer. Formålet er å bedre skolen som lærings- og utdanningsplattform (Utdanningsdirektoratet, 2009b). En ny strukturreform i seg selv er ikke tilstrekkelig for å endre praksis i skolen og blant lærerne, da forblir skolen som lærende

organisasjon som en politisk retorikk med visjonen om en skole som lærer. Det må til et systematisert samspill av elementer i skolen for å oppnå skoleutvikling i alle ledd (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1999; Örtenblad, 2009). Jeg undres over om målet nødvendigvis er at skolen skal fungere som lærende, heller at skolen skal lære å bruke praksisfellesskapet til felles læring og utvikling.

Det jeg finner hensiktsmessig med organisatorisk læring i utdanningssektoren, er å kunne kartlegge og benytte tilgjengelige kunnskap for kreativ utvikling og deling av kunnskap og samarbeid som et kollektiv, som står sentralt i skolen som lærende (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Senges (1999) teori kan dermed anvendes systematisk for å belyse hvilke kunnskaper og erfaringer som er til stede i organisasjonens praksisfellesskap, som kanskje tidligere ikke har kommet til rette. Örtenblad (2009), Senge (1999) og Argyris & Schön (1978) teori kan bidra i skoleutvikling på en nytenkende og kreativ måte ved at individuelle kunnskaper, motivering til kollektiv læring og deling av kunnskap blir en del av arbeidshverdagen og arbeidsmetoden for skoleutvikling. For eksempel kan en yrkesfaglærer i mat- og helsefag med lektorutdanning bidra i forsknings og utviklingsprosjekt i skolen, ikke utelukkende undervise i mat- og helsefag og yrkesrelaterte valgfag. Ubenyttet kunnskap vil verken komme organisasjonen eller individet til gode. Selv om kunnskapen er til stede blir den utilgjengelig for praksisfellesskapet og organisasjonen om den ikke anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2009b).

I denne masterstudien vil det ikke ytterligere utdypes hva begrepet lærende organisasjon angår, men i forståelsen av skolens forutsetninger for organisering vil jeg anvende skolen som lærende organisasjon på et metaforisk nivå. Som metafor tar jeg for meg skolen som lærende organisasjon i overført betydning, som et begrep og en praksis som belyser motsetninger for visjonen om at skolen skal fungere som lærende, men som ikke ivaretar skolens eller Senges (1999) forutsetning for å kunne fungere som lærende. Som metafor vil jeg rette blikket mot hva myndighetene påpeker som sentrale i skolens læring– som Meld. St. 22 fremhever samarbeidslæring og anvende tilgjengelig kunnskap som er hovedfokuset (Kunnskapsdepartementet, 2011) – og så på yrkesfaglærerens fremtidige muligheter for kollektiv læring, kunnskapsdeling og skoleutvikling i ungdomsskolen.

2.5 Fellesnevner mellom lærende organisasjoner og praksisfellesskap

Organisasjonsteori som beskrevet tidligere omfatter organisering og organisasjoner som sosiale arenaer hvor man interagerer og samarbeider for å nå fastsatte felles mål. Som Senge (1999) beskriver er samarbeid, felles visjon og felles forståelse spesielt viktige komponenter for læring i organisasjoner. I en organisasjon vil man finne arbeidere med ulike funksjoner og roller i organisasjonen fordelt på avdelinger med fysiske avgrensinger og/eller åpne landskap (Senge, 1999). Dette utgjør praksisen og fellesskapet i en organisasjon, praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Wengers (2004) påpekning av kollektiv kompetanse som resurs og begrensning i praksisfellesskap kobler jeg her sammen med Senges (1999) teori om lærende organisasjoner.

2.5.1 Praksisfellesskap og læring

I forhold til Hatch (2001; 2011), Wenger (2004) og Senge (1999) vil jeg benytte praksisfellesskap og læring som fellesnevner i anvendelsen av deres teori om organisasjoner, praksisfellesskap og lærende organisasjoner. Som presentert tidligere beskriver Wenger (2004) hvordan vi forholder oss til ulike fellesskap som på forskjellige måter har innvirkning på vår opplevelse av tilhørighet til sosiale grupper. Disse blir til en del av vår identitet, og vi ser oss selv som deltagere i et fellesskap basert på lik praksis og felles engasjement. De praksisfellesskapene jeg ser på som mest relevant i forbindelse med yrkesfaglæreren i ungdomsskolen er de yrkesrelaterte praksisfellesskapene som yrkesfaglærerne føler tilhørighet til og identifiserer seg med. Disse vil være de mest essensielle og sentrale å fokusere på videre.

Hatchs (2001; 2011) definisjon på organisasjoner og organisering, hjelper oss å forstå hvordan en organisasjon er strukturert med både fysiske strukturer, samt de sosiale relasjoner og kontekster som inngår i begrepet organisasjon. Jeg anvender derfor Hatchs (2001; 2011) organisasjonsteori som en utvendig konstruksjon som omfavner sosiokulturelle teoriene fra Wengers (2004) praksisfellesskap og Senges (1999) lærende organisasjon. Med Hatch (2001; 2011) teori klargjøres en felles grunnforståelse av begrepet organisasjon og organisering. Jeg forstår Wenger (2004) og Hatch (2001; 2011) dermed slik: en organisasjon uten praksisfellesskap kan neppe kalles en organisasjon. Mer konkret vil det da bare være en bygning eller et avgrenset område som består av en fysisk struktur. Hatch (2001; 2011) og Wenger (2004) er dermed sterk knyttet til hverandre i forståelsen av hverandres teorier. Ved å

stadfeste at en organisasjon ikke bare er en bedrift, men kan også være en skole som institusjon, vil Senges (1999) teori om en lærende organisasjon være interessant siden en lærende organisasjon er avhengig av både organisering, organisasjoner, praksisfellesskap og individuell og kollektiv læring i arbeidet mot den felles politiske visjonen om å fungere som lærende.

Som yrkesfaglærer er man i besittelse av erfaringsbasert kunnskap og ferdigheter som er å anse som relevant for undervisning i ungdomsskolen for elevenes forberedelse til yrkesvalg. Med et slikt utgangspunkt vil yrkesfaglærere evne med harmoniseringsarbeid å slå sammen lærerprofesjonen og sitt respektive yrkesfag til en interessant praksis i ungdomsskolen (Wenger, 2004). Yrkesfaglæreren har gjerne erfaring fra videregående skole og opplæring i bedrift, men å undervise i et yrkesfag på videregående skole eller i bedrift er ikke det samme som å undervise i praktisk-estetiske fag på ungdomsskolen. For eksempel vil ikke formålet være i mat- og helsefaget å utdanne fagarbeidere innenfor matbransjen. Formålet er å gi ungdom grunnleggende matferdigheter og ta ernæringsmessige kloke valg i møte med et selvstendig voksenliv (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen kjerneområder er folkehelse, bærekraftighet, kultur og mat som sosial aktør i identitetsdannelsen og selvstendighetsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dermed vil fremgangsmåten for undervisningen bli noe annerledes på ungdomsskolen enn i videregående skole. Til dette vil yrkesfaglærerens kompetanse og deres tilpasningsegenskaper være gunstig for organisasjonsutvikling i ungdomsskolen. På den måten kan skolen og myndighetene i tråd med Wenger (2004) og Senge (1999) styrke kollektivets kunnskapsgrunnlag ved å inkludere yrkesfaglige kunnskaper inn i ungdomstrinnets praksisfellesskap med fordel for kolleger og elevers læring.

Samtidig er jeg som nevnt bevist at det arbeides mot fagfornyelse i skrivende stund som vil tre i kraft høsten 2020. Slik jeg forstår fagfornyelsen vil de nye læreplanene bidra til en mer brukervennlighet som ivaretar lærernes autonomi og handlingsrom i større grad. Dette gir lærerne i større grad mulighet til å planlegge undervisningen sammen med kolleger, samt samkjøre undervisningsopplegg. Jeg stiller dermed spørsmål om fagfornyelsen kan bidra positivt til å knytte sammen elementer i strukturreformen og praksisutviklingen i lærende skoler (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.6 Tidligere forskning

2.6.1 Tverrfaglig samarbeid

Christiansen & Fjeld (2016) beskriver i sin artikkel «FYR – samarbeid for bedre læring på yrkesfag» et prosjekt som satset på å knytte sammen fagforståelse og faglærernes samarbeid. FYR er et av de første og største prosjektene som satser på kollektiv- og kapasitetsbygging i den videregående skolen. FYR-prosjektet pågikk fra 2011-2014 og var et kompetanseutviklings- og delingsprosjekt igangsatt for å styrke relevansen og forståelsen mellom fellesfag og programfag i yrkesfaglig videregående skoler. Alle landets fylker var med i prosjektet. «Med FYR har skolene startet et felles forbedringsarbeid som, når det lykkes, gjør elevenes læring mer relevant og helhetlig» (Christiansen & Fjeld, 2016, s 23). I tillegg skulle lærernes relasjoner og profesjonstilhørighet styrkes gjennom delingskultur og samarbeid med undervisningsutvikling i skolen. Det fremheves at skolens strukturering og felles satsing, engasjerte lærere og skoleeiers tilrettelegging for samordning med disponering av tid til prosjektets organisering, var av svært stor betydning for gjennomføring av det tverrfaglig samarbeidet mellom praktiske- og teoretiske fagene (Christiansen & Fjeld, 2016). Christiansen & Fjeld påpeker skoleledernes engasjement og satsning som avgjørende for prosjektets gjennomførbarhet:

«Skolelederne må fortsette å legge til rette for gode samarbeidsarenaer der konkrete erfaringer blir delt, fortsette å etterspørre nye og resultatskapende praksis for yrkesrettet og relevant undervisning – i et lærende arbeidsmiljø der erfaringer skolen gjør, blir vurdert og kursen justert. Det er trolig ikke mulig å finne eksempler på et varig vellykket pedagogisk utviklingsarbeid der skoleleder ikke har vært sterkt engasjert» (Christiansen & Fjeld, 2016, s.22).

Selv om prosjektet satset på yrkesfaglig videregående skoler mener jeg det har relevans for en sterk tilknytning til yrkesfaglæreres praksis i ungdomsskolen, der yrkesrelaterte fag er i mindretall. Samtidig viser Christiansen & Fjeld (2016) til Senges (1999) lærende teori i skolen som organisasjon med tanke på skoleutvikling og systemtenkning.

2.6.2 Yrkesfaglig nettverk og relasjon

En studie av Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) viser at yrkesfaglærernes relasjoner og nettverk er å anse som en styrker med tanke på kontakt og samarbeid med det lokale samarbeidet. Dette kommer i midlertidig ikke av seg selv, men med god kunnskap om

læreplanen, håndverkskultur og som pedagoger kan yrkesfaglærerne utvikle og lage et godt læringsmiljø for elever. Samtidig påpeker Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) at elevenes praksis må være relevant for deres yrkesvalg og deres interesser.

Vocational education and training (VET) teachers with a solid background and strong connections in the local community of practice of their initial occupation can give students better conditions for their work-based learning than teachers without such connections. The balancing act of 'being neither in nor out' in a relationship with a workplace can give VET teachers a role as brokers for admission to the community of practice. ...A teacher who has a solid base in the curriculum and who is at the same time a skilled craftsman can coexist with the supervisor, the workplace and the student, and create a positive learning environment for the student. (Mårtensson, Andersson & Nyström, 2019, s. 105)

Videre går det frem i studien at yrkesfaglærerens bransjekunnskap i seg selv ikke er tilstrekkelig for å samarbeide med lokalsamfunnet. Elementer som påvirker interagering og samarbeid med lokale bedrifter omhandler også yrkesfaglærerens kunnskap og nettverk i lokalmiljøet, og sosiale ferdigheter. Yrkesfaglærere som ikke har forankring til bedrifter eller lokalsamfunnet kan by på utfordringer for å igangsette og engasjere bedrifter til samarbeid.

This study has painted a picture in which the VET teacher requires excellent knowledge not only of the vocational subject, but also of the market, companies and supervisors. This emphasises the need for social skills, since the teacher must 'sell' the VET programme and the students to appropriate work placements and supervisors. (Mårtensson, Andersson & Nyström, 2019, s. 105)

Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) viser – kort fortalt – i sin studie hvilke elementer som påvirker muligheter til å knytte kontakt med den lokale bransjen. Samtidig støttes utfordringene Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) antyder til gjennom studien til Dalton & Smith (2004). I deres studie ble det kartlagt utfordringer knyttet til lærerne i yrkesfaglig program (Vocational education and training in secondary schools, VETiS) – som er et tilbud elever som ønsker seg yrkesfaglig utdanning får gjennom skoler som kvalifiserer til høyere utdanning. Lærerne som underviste i VETiS hadde lite eller ingen erfaring knyttet til den yrkesfaglige undervisningen. Det stiltes heller ingen krav til dette, men relevant erfaring var ønskelig. Skolenes organisering var også minimal, og den praktiske undervisningen og kontakt med bedrifter – herunder bedriftsbesøk og yrkespraktisk undervisning – var ikke inkludert i pensum. Det var innleide bemanningsfirma som tok seg av arbeidspraksis og organiseringen av den. Hovedfunnene i studien viste at mangel på

yrkesfaglig kompetanse og erfaring blant lærerne som underviste i VETiS-programmene ga utfordringer med å knytte kontakt og danne nettverk med bedrifter. Samtidig så lærerne det som utfordrende å skifte mellom å være lærer i akademiske fag og yrkesfaglige fag (Dalton & Smith, 2004).

«Our research indicates there are considerable barriers to VETiS being embraced by schools and teachers as a fully legitimate activity that offers rewarding professional experiences and career development. The observations of other VET researchers (e.g. Spark, 1999; Foley & Smith, 2001) that there are perceived deficiencies in the preparation of secondary teachers for VET teaching have been confirmed in this study. First, there are few meaningful and well-resourced professional development activities for these teachers. Secondly, the limited opportunities for contact with workplaces and the practice of outsourcing work placement arrangements combine to yield very little opportunity for VETiS teachers to become more familiar with contemporary workplaces, and to identify with these workplaces and their people as part of the teachers' daily professional life» (Dalton & Smith, 2004, s.518-519).

Manglende yrkesfaglige identitet og kunnskap skapte misnøye med undervisningen som preges av skolens manglende satsning og organisering, samt bedriftenes manglende interesse for samarbeid med VETiS-programmene. Jeg vil fremheve at Dalton & Smith (2004) beskriver verdien av yrkesfaglig erfaring og identitet knyttet til undervisning, og særlig utfordringer med å knytte relasjoner i bransjen for dannelse av nettverk og samarbeid uten at lærerne selv er en del av bransjens praksisfelleskap. Jeg drar paralleller til skolenes organisering – med delte oppgaver hvor skolen står for den teoretiske kvalifiseringen og bransjen står for den yrkespraktiske – og organiseringen i norske ungdomsskoler. Begge er å anse som utdanningsinstitusjoner med liten eller ingen yrkesfaglig kompetanse blant lærerne, som igjen skaper begrensninger for relasjonsbygging mellom lokale skoler og lokalsamfunnet som vil kunne berike undervisningsmuligheter.

2.6.3 Kulturelle koder og yrkesidentifisering

Johannesen (2015) har i sin doktorgradstudie forsket på yrkesfaglæreres kulturelle koder og identitet med neksus av multiple medlemskap. Johannesen (2015) benytter begrepet «kulturelle koder» i forståelsen av kommunikasjon som kulturelt system for yrkesfaglærere, med forankring i deres yrkesfaglige tradisjon og praksis. Forskningen viser at den yrkesfaglige identiteten til yrkesfaglærere er sterk bundet til deres opplevelse av seg selv som individer. Med tidlig yrkeskvalifisering i en tidlig fase i livet – der identitetsdannelsen er av

stor betydning for individuell identitet – kan ha betydning for yrkesfaglærernes sterke identifisering til sine yrkesfaglige bakgrunner. Yrkesfaglærerne har erfaring som fagarbeidere og lærere. For å knytte yrkene sammen – med å relatere et yrke til et annet – pågår det et kontinuerlig harmoniseringsarbeid. Et sentralt funn i Johannesens (2015) studie er at yrkesfaglærerne i studien ikke definerer seg selv som lærer, men fagarbeidere som arbeider som lærer. I studien kommer det også fram at yrkesfaglærerne i mindre grad påvirkes av kulturelle koder – som teori, pedagogiske verktøy, vitenskap om utdanning og pedagogikk – fra sin yrkesfaglerutdanning. Derimot vil kulturelle koder fra sine yrkesfag – som kommunikasjon, kroppsspråk, yrkesfaglige begreper, holdning og yrkesstolthet og tilhørighet til et felleskap med lik praksis – i større grad har innflytelse på yrkesfaglærernes undervisningspraksis. Kompleksiteten det medfører å ha sterkere identifisering og tilhørighet til en annen bransje og praksis enn den man utøver som lærer, tyder på å være knyttet til opplevelsen av yrkesfaglerprofesjonen som lavere status enn den tradisjonelle lærerprofesjonen. Samtidig påpeker Johannesen (2015) at opplevelsen av yrkesfaglerprofesjonen som lavere status er kompleks, og at det er mange faktorer som påvirker dette.

Johannesens (2015) doktorgradstudie vil kunne belyse utfordringer i forhold til identitet og tilhørighet til et fellesskap i ungdomsskolen hvor likesinnede yrkesfaglærere er begrenset eller fraværende. Samtidig kan Johannesen (2015) med sin forskning bringe frem i lyset yrkesfaglærernes kunnskaper og erfaringer som samfunnsdannende og forberedende for kvalifisering til fremtidig yrkesvalg på ungdomstrinnet. Heggen (2008) påpeker at å tidlig observere og forhold seg personlig til yrkesaktive personer vil man tidlig kunne identifisere seg med et yrke. Elever kan med det å være tett på yrkesfaglærere i praksis – og deres kulturelle koder for bransjen – føle tilhørighet for yrket, eller skape interesse for videre utforskning i en profesjonell praksis. Jeg knytter sammen Johannesen (2015) med Heggens (2008) forståelse av profesjonskvalifisering, profesjonell- og kollektiv identitet, og forhold som påvirker dannelsen av tilhørighet. Heggen (2008) tar utgangspunkt i profesjoner som akademiske yrkesgrupper med krav til høyere utdanning, men jeg relaterer Heggen (2008) til kvalifisering og identifisering til yrkesfaglig utdanning da jeg forstår prosessen som tilnærmet lik.

Studien til Nylund & Gudmundson (2017) retter også søkelyset – i likhet til Johannesen (2015) – mot yrkesfaglæreres doble yrkeskulturelle identitet – håndverkere eller lærere. Studien viser er at yrkesfaglærere som identifiserer seg som håndverkere fremfor lærere i

større grad vektlegger det yrkeskulturelle innholdet, og ser på dette mer isolert vedrørende pedagogiske spørsmål og skolekultur. I motsetning ser yrkesfaglærere som identifiserer seg som lærere på disse tre komponentene – yrkeskultur, pedagogikk og skolekultur – som like viktige i utdanningsforståelsen. Studien viser også at yrkesfaglærere som identifiserer seg som lærere mest sannsynlig kommuniserer og samarbeider med lærere i teoretiske fag

Resultatet från denna studie antyder med andra ord att det är mer sannolikt att yrkeslärare som identifierar sig som i huvudsak lärare samarbetar och samtalar med lärare i de gymnasiegemensamma ämnena än yrkeslärare som identifierar sig som i huvudsak hantverkare. (Nylund & Gudmundson, 2017, s. 82)

Det rettes blant annet spørsmål vedrørende utformingen av yrkesfaglærerutdanningen, tverrfaglige samarbeid, hva som preger yrkesfaglærerens identitetsperspektiv og hvordan yrkesfaglærerne vektlegger ulike fag opp imot yrkesfaglige fag med tanke på relevans prioritering. Sammen med Johannesen (2015) er det å forstå at yrkesfaglærernes multidimensjonelle identitet og tilhørighet er av betydning for interagering og samarbeid med lærere uten yrkesfaglig bakgrunn (Nylund & Gudmundson, 2017).

2.6.4 Kvalifisering til yrkesvalg

«Dei siste åra er merksemda på nytt blitt retta mot ungdomen sitt val av utdanning og yrke, og behovet for å styrke rettleiingstenesta på dette området både i ungdomsskolen og i vidaregåande skole» (Skårbrevik, 2004, s. 481). Slik innleder Skårbrevik (2004) sin artikkel om ungdoms forutsetninger for å gjøre et fremtidsrettet yrkesvalg i ungdomsskolen og videregående skole. Skårbrevik (2004) benytter begrepet «yrkesvalgmoden» som indikerer at det dreier seg om en utviklingsprosess for ungdom til å kvalifisere til å ta et yrkesvalg. I artikkelen rettes det spørsmål om alle unge er modne nok til å ta dette valget i 10. trinn eller i videregående skole. Det trekkes fram studier fra 50-tallet som indikerte på at unge er klare til å ta et realistisk yrkesvalg når man er 17 år, på den tiden vel og merke. Unge i dagens skole må ta sitt fremtidige yrkesvalg i en alder av 15-16 år. Man kan undres om en 15-åring er moden nok for et slikt valg (Skårbrevik, 2004). Komponenter som motivasjon, kunnskap og kompetanse dras frem som sentrale for yrkesvalgmodenhet, men samtidig presiserer Skårbrevik (2004) at identitet og selvoppfatning – som evner, annlegg, verdier og interesse – er av stor betydning for å kunne planlegge og forstå hvilken yrkesvei som er rett for et

individ. Forhold som kunnskap, kompetanse og motivasjon knyttet til prosessen for å kvalifisere til yrkesvalg, beskriver Skårbrevik (2004) dette slik:

«Kunnskapen vil vere retta mot ein sjølv og ei forståing av egne evner, anlegg, interesser og verdiar. Ei slik forståing vil vere naudsynt for at den unge skal kunne tenkje seg sjølv inn i ein framtidig funksjon i arbeidslivet, og kunne sette seg som mål å kome dit. Men skal dette danne grunnlag for meir eller mindre omfattande planar for å nå måla, må den unge ha kjennskap både til dei ulike yrka eller arbeidsplassane, og systemet for kvalifisering for å kunne realisere dette målet» (Skårbrevik, 2004, s. 490)

Skårbrevik (2004) konkluderer med at yrkesrettet undervisning – med fokus på å styrke elevenes selvinnsikt og utdanningssektorens muligheter for utdanningsløp og karrieremuligheter – kan bidra positivt til elevenes yrkesvalgmodningsprosess og veien inn i arbeidslivet. Men samtidig må vi forstå at prosessen er individuell med flere faktorer som påvirker vår identitetsdannelse og modenhet for et realistisk fremtidsrettet yrkesvalg. Ved å inkludere dette i undervisningen i ungdomsskolen kan elevene få større muligheter for å utforske og lære om arbeidslivets valgmuligheter og elevenes interesser.

Med Skårbrevik (2004) spørrende og funderende artikkel for de unges prosess til yrkesvalgmodenhet forstår jeg at yrkesfaglærere kan bidra i ungdomsskolen som utdanningsinstitusjon og ikke bare i videregående skole. Som yrkesfaglærer har du en ekspertise fra arbeidslivet utenom skolesektoren, og med Skårbrevik (2004) ser jeg at yrkesfaglæreren kan være en viktig brikke i ungdomsskolen praksis med tanke på yrkesvalgkvalifisering.

2.6.5 Yrkesfaglæreres status og fremtidsutsikter

Basert på forskning viser «*Competence framework for vet professions. Handbook for practitioners*» yrkesfaglærernes posisjon og gjeldende prioritering i Europa i 2009. Bokens formål er å forsøke å fange opp og bidra til en bredere forståelse for yrkesfaglærernes posisjon, utfordringer og fremtidige muligheter i et globalt perspektiv (Volmari et al., 2009). For denne masterstudien ser jeg det som relevant å dra frem yrkesfaglærernes opplevelse av profesjonens status og hvordan fremtidsutsiktene ser ut for undervisning og muligheter. Funn gjort av yrkesfaglærere som informanter fra flere land i Europa viser til en opplevelse av yrkesfaglærerprofesjonen som en lavere status enn grunnskolelærere:

«The most remarkable differences seem to be connected to external assessment and esteem. It could be clearly seen in the interviews that in many countries VET teachers are still considered a “lower class of teachers” compared to their colleagues in general education» (Volmari et al., 2009, s. 20)

Volmari et al. (2009) beskriver at fremtiden er vanskelig å forutse, men at det er å anta at det blant annet vil bli mer samarbeid mellom skoler og bedrift, praktisk læring, vektlegging av uformell læring og organisatorisk kompetanseutvikling i skoler. Med Volmari et al. (2009) sin fremtidsvurdering i forhold til skole- og kompetanseutvikling – i tråd med prinsipp for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015c) og Meld. St. nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011) – ser jeg relevansen for yrkesfaglærernes fremtid i ungdomsskolen som forberedende for yrkesvalg, motivasjon og læring i skolen, samt skolen i utvikling med samarbeid mellom skoler og bedrifter.

3 Metode

Interessen for prosjektets tema begynte å spire under min skolepraksis i andre studieår på yrkesfaglærerstudiet – ungdomsskolepraksisen. Jeg har alltid vært nysgjerrig på det utradisjonelle, og dermed ble min ungdomsskolepraksis en døråpner for et nytt og spennende møte med yrkesfaglærerprofesjonens muligheter i grunnskolen. Bakgrunnen for valg av tema for denne studien er mitt engasjement for hvordan man kan benytte yrkesfaglig kompetanse i flere settinger. Som utdannet yrkesfaglærer er jeg ikke bare en fagarbeider med undervisningskompetanse i eget yrke på videregående skole. Jeg er som nevnt også kvalifisert resursperson til stillinger i bedrift, opplæringskontor, til videre studier og til å undervise på ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn (Grande et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Med en kompleks og variert bakgrunn har jeg en bevissthet om at yrkesfaglærere sitter med kunnskap og kompetanse som er relevant for ungdomsskolen, og jeg har med et sosiokulturelt perspektiv fordypet meg i yrkesfaglærerens arbeid og samarbeid i sin stilling ved ungdomsskolen.

I arbeidet med denne kvalitative studien har jeg måtte ta ulike valg fra start til slutt. Først ble interessefelt og studiens tema bestemt. Videre sto jeg ovenfor fordypning i vitenskapsteoretiske posisjonering. Valget for posisjonering vil ha stor betydning for videre arbeid med studiens design og metodevalg, samtidig som den setter fokus for relevant litteratur for å understøtte min tolkning og analyse. Studien er sett i lys av et sosiokulturelt ståsted med bruk av hermeneutisk forståelse og tolkning til innsamling av data og analysearbeidet.

Den praktiske funksjonen til teoretisk perspektiv fungerer som en veiledning for hvordan man ser på empiri, kontekst og hvordan man formulerer problemstillingen. Den vil også kunne klargjøre hvilke utfordringer man vil kunne komme i møte, og hva som kan være hensiktsmessig å sette søkelys på og legge merke til. Det er verdt å påpeke at valg av et annet teoretisk ståsted vil ha betydning for innhenting av data og analyse. Den teoretiske forankringen taler for hvilke «briller» man ser på materialet med. Dermed vil man kunne få andre analyser og fremdrift med en annen teoretisk forankring, som igjen kan være like interessant som valgte metode, men i en annen kontekst.

Ovennevnte handler om deduktiv og induktiv metode. Disse beskriver motpoler for hvordan å gå frem for å finne svar på i forskningsprosjekt. Den deduktive metoden tar utgangspunkt i at man på forhånd har klare hypoteser som ikke endres i løpet av forskningsprosjektet. Med

deduktiv metode ønsker man gjerne å fine ut om en påstand er riktig eller galt. En slik tilnærming krever at man har fastsatt noen variabler som blir utgangspunktet for hvilket datamateriale som blir samlet inn (Postholm, 2010). Det motsatte av deduktiv er induktiv. Ved induktiv metode går man inn i forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser. Forskeren anvender sine forutanelser og kunnskap til å forstå og skape mening for hva som skjer underveis i observasjon og i datamaterialet. På denne måten påpeker Postholm (2010) at studien er verdiladet. Med en induktiv tilnærming ønsker man å ha et åpent sinn når man går inn i forskningsfeltet.

Som forsker i en kvalitativ studie prøver man så langt det er mulig å forholde seg induktivt. Det er ønskelig at forskningsfeltet åpner opp for tema og fokus som forskeren selv ikke har tenkt på forhånd (Postholm, 2010). Samtidig påpeker Postholm (2010) at det alltid vil pågå en interaksjon mellom deduksjon og induksjon. Denne interaksjonen ser jeg tydelig under planlegging og datainnhenting. Jeg valgte å sette meg inn i teorien før jeg samlet data, og dermed dannet jeg meg forutanelser om mulige funn, og hva disse vil kunne bety. Dette valgte jeg for å hjelpe meg i forskningsfeltet for hva jeg skulle fokusere på å observere. Ved å lese teori først, lager man seg et slags filter som man observerer med og siler ut hva som er av relevans for studien. Dette kan påvirke oss ved at vi blir farget eller blendet for informasjon. Jeg er bevist på at fordypning i teori kan påvirke min evne til å se andre elementer og farges av teorien. Men, som Postholm (2010) påpeker, var det ønskelig at jeg forholdte meg åpen for inntrykk og impulser fra situasjoner som jeg ikke hadde forventet på forhånd. Jeg måtte også vurdere å gå tilbake i litteraturen for videre fordypning for å forstå og skape mening av elementer av datamaterialet som ikke var forventet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tradisjon - Sosiokulturelt teori og hermeneutikk

Ifølge Kjølrup (2008) er sosialkonstruksjonismen en samfunnsfilosofisk posisjonering i forhold til hvordan man anser virkeligheten på. Vi interagerer sammen, forholder oss til hverandre, og vi skaper fremtiden basert på sameksistens, forståelse og lagspill. Kjølrup (2008) påpeker at man skaper erkjennelsen og virkeligheten sammen. På denne måten vil mennesker i større eller mindre grad være konstruktivister. Dette gir mening om man ser på hvordan man selv skaper relasjoner og følelser til ulike fellesskap og individer med bakgrunn i vår subjektive identitetsfølelse (Kjølrup, 2008). Med Kjølrup (2008) forstår jeg at et sosiokulturelt læringssyn – sosial læring med Wenger (2004) – har sterkt tilknytning til

sosialkonstruksjonismen. I den sammenheng ser jeg at Wengers (2004) praksisfellesskap og identitetsdannelse er særlig relevant i forståelsen av Kjørup (2008). Med Wenger (2004) forstår jeg identitetsdannelsen er en kontinuerlig arbeidsprosess som er med på å forme vår subjektivitet. Dermed tar vi med oss vår identitet og subjektivitet i praksisfellesskap hvor vi forholder oss til sosiale relasjoner som også innvirker på vår forståelseshorisont. Med bakgrunn i min teoretiske forankring vil min tolkningshorisont være preget av et sosiokulturelt ståsted når jeg rettet blikket inn mot ungdomsskolen og yrkesfaglæreren arbeid. Samtidig ser jeg på yrkesfaglærerens fremtid og muligheter i ungdomsskolen som en resurs og bidragsyter til skoleutviklingen. For å kunne tolke og forstå yrkesfaglærernes posisjon i skoleutvikling ble det for meg hensiktsmessig å se på skolen som organisasjon i tråd med et sosiokulturelt perspektiv. Skolen forventes som nevnt å fungere som lærende organisasjoner. For å forstå hva dette innebærer, fordypet jeg meg i Senges (1999) organisasjonsteori. Sammenhengen mellom Wengers (2004) og Senges (1999) teori ble for meg tydelig da jeg så introen til kulturfilmene Monty Python`s the meaning of life (Jones, 1983) tidlig i min fordyping:

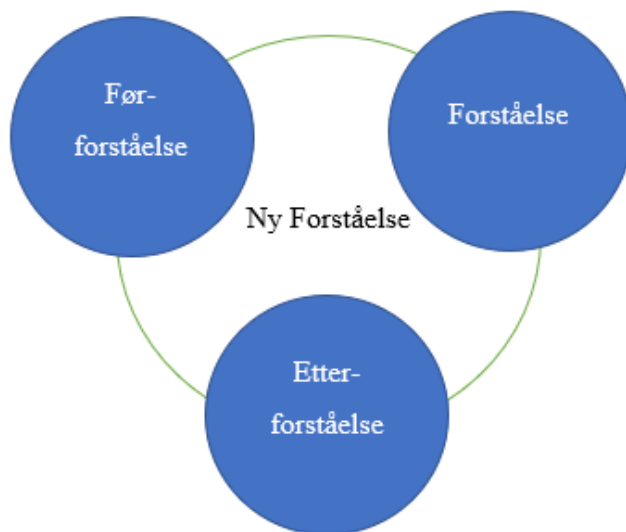
I et slitent advokatkontor sitter det på rad og rekke gamle menn og arbeider i monoton takt godt overvåket av organisasjonens ledere. Her er det tydelig ledelsen som vet best og arbeiderne er underkuet. Når en arbeider blir sparket, går jungeltelegrafen på kontoret. Dette resulterer i et opprør hvor arbeidernes samhold tar overhånd og fellesskapet går til angrep mot ledelsen. Det hele eskalerer på en slik måte bare Monty Python kan produsere. Samtidig assosieres arbeiderne med fanger på et skip der de er satt til å ro, og lederne er de bestialske skikkelsene med pisker. (Jones, 1983)

Situasjonen i Monty Pythons film er relativt dystert og overdreven, men den illustrerer hvordan begreper som Wengers (2004) praksisfellesskap og lærende organisasjon henger sammen. En lærende organisasjon vil ikke kunne lære uten praksisfellesskap, og man finner flere varianter av praksisfellesskap i organisasjoner.

Som nevnt i mitt teorikapittel forstår jeg at Senges (1999) teori på systemnivå kan bidra metodisk og metaforisk til å kartlegge kompetanse og kunnskap som er til stede i organisasjonens praksisfellesskap. Likevel på mikro nivå i en organisasjons organisering vil man finne arbeidere med ulike arbeidsformål og roller i organisasjonen fordelt på avdelinger med fysiske avgrensinger og/eller åpne landskap (Senge, 1999). Dertil kan organisering og organisasjoner – som sosiale arenaer – sette lys på hvor man interagerer og samarbeider for å nå fastsatte mål. Her nevnes samarbeid, felles visjon og felles forståelse som spesielt viktig.

Dette utgjør praksisen og fellesskapet i en organisasjon, og her er hvor jeg føyer sammen Wengers (2004) begrep *praksisfellesskap* til slike fellesskap og tilhørigheter.

Hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen har vært et verktøy for meg i min forståelse og relatering til Kjølrup (2008), Wenger (2004) og Senge (1999). Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse (Kjølrup, 2008). Som individer fortolker vi tekster, situasjoner og opplevelser ulikt med bakgrunn i våre forutsetninger – erfaring, kunnskap og historie. Fortolkninger og forståelser er dermed ikke tilfeldige. Fortolkning i sosiale interaksjoner – for eksempel dialog – avhenger av å kunne forstå andres opplevelser med et sympatisk utgangspunkt (Røkenes & Hanssen, 2012). Fortolkninger genererer ny forståelse, som igjen fører til videre fortolkning og nye forståelser. Dette blir kalt for den hermeneutiske sirkelen (Kjølrup, 2008).



Figur 1. «Gjengitt figur av den hermeneutiske sirkelen». (Alvesson & Sköldbberg, 2017)

Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan tolkning og forståelse henger sammen, og hvordan man benytter ny forståelse til å videre fortolkning. Slik blir fortolkningen til ny forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Slik jeg forstår Kjølrup (2008) er dette er en kontinuerlig prosess hvor man bruker ny kunnskap og fortolkning som læring gjennom aktiv fordykning av for eksempel en situasjon. Kjølruks (2008) beskriver Heideggers formulering av den hermeneutiske sirkelen slik: «Al fortolkning som skal skabe forståelse, på forhånd må have forstået det som skal fortolkes. Eller slet og ret: Al fortolkning hviler på forståelse» (Kjølrup, 2008, s.74). Kjølrup (2008) refererer Heidegger i at å avslutte den hermeneutiske

sirkelen ikke er problemet, men det å komme inn i den. For meg som forsker ser jeg på den hermeneutiske sirkelen som et verktøy for min bevissthet angående prosessen for å danne forståelse og mening. Fra innhenting av data til analyse og drøfting er jeg i konstant utvikling for best mulig forstå hva funnene mine representerer, og hva de betyr. Med Kjørup (2008) forstår jeg at prosessen er allerede i gang før starten på studien. Jeg bærer med meg den forståelsen og antagelsene jeg allerede besitter, og utforsker dem videre med ny tolkning. For eksempel under feltarbeidet vil jeg danne meg mening på bakgrunn av mine tolkninger, men samtidig vil min forståelse endres i dialog med informantene. Deres forståelse er subjektive, som med et åpent sinn kan gi grobunn for videre fortolkning av situasjoner som finner sted. Derfor er sosiale interaksjoner med dialog å betrakte som sentralt for den videre arbeidet med fortolkning og meningsskaping.

Tidlig ser jeg at de to vitenskapelige tradisjonene – hermeneutikk og sosialkonstruksjonisme – må ses i sammenheng av hverandre. Begge tradisjonene tar for seg tolkning og konstruering for vår forståelse og opplevelse av omverdenen. Tradisjonene er dermed å anse som nært beslektet. Som subjekt bærer vi med oss våre erfaringer gjennom livet. Vårt opplevelsesfelt og erfaringsgrunnlag påvirker hvordan vi tenker og forstår den verden vi lever i. Men vi er sosiale vesener som alltid søker etter å kommunisere både verbalt og ikke-verbalt. Vi bruker kroppsspråk, lyder og tale for å skape en felles opplevelsesfelt for gjensidig kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette behovet for kommunikasjon mennesker imellom kaller Røkenes og Hanssen (2012) for opplevelsesfellesskap. Vi møter mennesker med våre subjektive opplevelsesfelt, i tillegg til våre personligheter, erfaringer og historier. Sammen møtes våre opplevelsesfelt, og med kommunikasjon blir vår måte å se verden som en delt opplevelse. På denne måten forholder vi oss både til vårt eget subjektive perspektiv og andres perspektiv. En slik samhandlende interagering er hva Røkenes og Hanssen (2012) beskriver som det intersubjektive opplevelsesfellesskapet. I forhold til sosialkonstruksjonismen er intersubjektivitet og samhandling av stor betydning for tradisjonen. Jeg forstår Røkenes og Hanssen (2012) at vi konstruerer vår forståelse for omverdenen i samhandling med andre. Dette betyr at vi benytter vårt forståelsesfelt sammen med andres forståelsesfelt for å skape en felles virkelighetsoppfatning som blir til et intersubjektivt opplevelsesfellesskap. I tråd med hermeneutikken inspireres jeg i forhold til Senges (1999) organisatoriske læring ved å søke å forstå hvordan dialog og organisering spiller inn når individ og kollektiv i sin praksisfellesskap skaper mening og mål. Samtidig innenfor hermeneutisk tolkning inngår intersubjektiviteten ved at vi fortolker opplevelser og erfaringer og skape mening. Ens

opplevelser, følelser, ideer og erfaring med omverden etter livslang tilegnelse kan ses som en horisont. I forbindelse med mitt tolkningsarbeid vil min forståelseshorisont skape forutsetninger til å videre tolke relasjoner til både sosiokulturell teori og praksisfellesskaper, og deres organisering i organisasjoner. På den måten vil vi oppleve og fortolke ulikt som subjekter. Men i samhandling blir interageringen mellom individer satt i en felles kontekst, hvor vi kommuniserer og forstår i et felles rom (Røkenes & Hanssen, 2012).

Med Kjørup (2008) og Røkenes og Hanssen (2012) forstår jeg at vår forståelse og tolkning som subjektiv. Ens forståelse i en situasjon kan oppfattes annerledes enn en annens. For min tolkning og forståelse av informantene og datamaterialet tar jeg utgangspunkt i sosiokonstruksjonismen, samtidig som jeg med hermeneutikk er bevist på at min forståelse vil være preget av subjektiviteten min. Dermed forholder jeg meg til informantene, situasjoner og kontekst med intersubjektivitet i mine tolkninger under datainnhenting og analyse.

3.2 Skygging som metode

Ved valg av metode for datainnhenting sto jeg ovenfor flere valg. Jeg vurderte hvilken informasjon jeg ville få av intervju, observasjon og spørreundersøkelse. Som påpekt tidligere fremkommer det i litteraturen at det ikke finnes statistikk vedrørende yrkesfaglærere ansatt i skolen. Jeg vurderte om det ville være hensiktsmessig å kartlegge yrkesfaglærere tilsatt i grunnskolen, men for denne studien ville dette bli for omfattende og krevende, samtidig som det ikke ville være relevant i forhold til problemstilling og tema. Jeg konkluderte med at intervju eller avgrenset observasjon – bare i undervisningssammenheng – ikke ville gi tilstrekkelig informasjon for å svare på min problemstilling. Intervju gir data som tar utgangspunkt i menneskers subjektive forståelser og meninger av erfarte opplevelser (Postholm, 2010), noe som er relevant for studien, men på en annen måte ville informasjonen ikke være egnet i forhold til studiens vinkling. Observasjon med avgrensning til undervisning forstår jeg med Postholm (2010) vil gi et noe begrenset datagrunnlag for hva det gjelder interagering i skolens praksisfellesskap og kollektivt samarbeid og læring. For studien var det viktig å komme i dialog med informantene i tillegg til å observere arbeidshverdagen til informantene. Jeg mener dette vil gi et bedre helhetlig bilde av hvordan informantenes arbeidshverdag utfolder seg med alle elementer denne studien fokuserer på – samarbeid, læring, sosiale relasjoner og organisatorisk strukturering.

Valget falt på en observeringsmetode kalt skygging. Skygging stammer fra elementer for feltarbeidsteknikker for etnografiske studier, hvor man ofte fører feltnotat som en slags dagbok (Czarniawska, 2018; Vásquez, Brummans & Groleau, 2012). Czarniawska (2018) beskriver hvordan skygging som feltarbeidsteknikk brukes i organisasjonsstudier for å fange opp menneskers måte å leve og arbeide på. Hun påpeker at ved å benytte seg av observasjon til avgrensede områder vil man kunne oppleve å være på feil plass til feil tid. Skygging som teknikk er godt egnet til felt der informantene beveger seg raskt fra sted til sted. Czarniawska (2018) påpeker at det i praksis er liten forskjell mellom deltagende observasjon og skygging, men samtidig er skygging å betrakte som en ikke-deltagende teknikk. I motsetning til deltagende observasjon kreves det ikke samtidig handling og ferdigheter for forskeren. På denne måten hjelper skyggemetoden å opprettholde avstand og fremmedgjøring av feltet, uten at forskerens følelser skal settes til siden. Hovedstyrken til skygging er mobilitet og mulighetene dette gir for forskeren:

The main strength of shadowing is its mobility. This kind of mobility is not simply the fact of moving from place to place—even stationary observers need to move from one chair to another sometime. The advantage of shadowing is that the moves are double—the world and its events become available to the eyes and ears of both the observed and the observer. The observation is four-sided: The observer and the observed observe one another, and they both observe what is happening around them—as with a four-lens reflex camera (Czarniawska, 2018, s.69).

Anvendelsen av skygging tas i bruk som teknikk i studier som blant annet omhandler organisasjoner og ledelse (Czarniawska, 2018; Vásquez et al., 2012). Hensikten med skygging som metode vil være å få et naturlig bilde av hvordan for eksempel arbeidshverdagen utfolder seg med de elementene man har satt som fokus for undersøkelsen. Dermed er det viktig at utvalget er komfortable med å bli skygget, ofte over lengre tid, slik at arbeidet foregår naturlig for informantene. Utvalgets og forskerens felles forståelse og deres ulike perspektiver vil ha betydning for tolkning av det observerte. Skyggingen vil generelt gi innsikt i feltet fra skyggerens – forskerens – subjektive synspunkt (Vásquez et al., 2012).

I planleggingsarbeidet for datainnhenting beskriver Vásquez, Brummans & Groleau (2012) skygging som rammeverk. Med dette setter man som forsker en ramme for hva som skal være fokus for skyggingen – hva som skal stå i forgrunnen – og hvilke elementer som skal stå i bakgrunnen. Forskeren tar stilling til for- og bakgrunnelementer for feltarbeidets rammer for å få bedre oversikt for hva som skal være fokus, samt hva som i mindre grad skal settes

søkelys mot. Men det er viktig å påpeke at bakgrunnelementer er viktig å se i sammenheng med forgrunnelementer. Forgrunnelementer for denne studiens fokus er samarbeid, læring, organisatorisk læring, sosiale relasjoner og neksus av multiple medlemskap.

Bakgrunnelementene er tid, sted, rom, fysiske strukturer, ledelsens organisering og undervisningssituasjoner (Vásquez et al., 2012). Feltarbeidet er forbeholdt en relativt kort periode. For å ha tilstrekkelig datagrunnlag med tanke på ledelsens organisering og organisatorisk strukturarbeid, forstår jeg at ved å skygge en arbeidsuke i mindre grad vil være tilfredsstillende. Samtidig vil det kunne bringe fruktbare informasjon som ved å være oppmerksom på strukturell organisering som bakgrunnelementer. Man vil kunne relatere forgrunnelementer med bakgrunnelementer for å skape bredere forståelse og tolkning for feltarbeidet og datamaterialet.

Med bakgrunn i manglende norske studier om yrkesfaglærere i ungdomsskolen ble skygging som metode valgt for å komme nært yrkesfaglærernes daglige praksis. Jeg som forskeren får også mulighet til å gå i intersubjektiv dialog med informantene på en mer naturlig måte med skygging enn ved intervju. Skygging gir rom for uformell prat – som kan gi verdifull informasjon – samtidig som man observerer. Knutas (2019) presenterer sin forståelse av dialogens kompleksitet og betydning av intersubjektivitet man imøtekommer under skyggeobservasjon:

“As I understand it, stories and situations are multifaceted. The challenge is the difficulty of dealing with the many aspects of a situation. Complexity can be reduced, while plurality means that there can be several possible versions of what a situation may mean. Thus, I understand that it is not the comparison of differences but rather the irreducibility that provides the possibility of having intersubjective dialogue. This opens for various public spheres and interests, and might even involve disputes.”

(Knutas, 2019, s. 2)

Knutas (2019) tolkning av verdien med intersubjektiv dialog i feltet betrakter jeg som sentralt for min forståelse av det observerte, samt situasjonsforståelse i en praksis i en organisasjon som for meg er ukjent. Mine forforståelser og forståelseshorisonter blir preget av erfaringer og intersubjektive dialoger fra skyggingen. I tråd med hermeneutikken kan det å erfare noe på forskjellige måter og ta slike uoverensstemmelser med seg i sin forståelseshorisont bidra til nye tolkninger og forståelser. I slik sammenheng kan det finnes flere måter å forstå situasjoner på, og informantens forståelse trenger ikke være av samme art som forskerens. Som forsker

er man interessert i å avdekke «hva det dreier seg om» fremfor å se på forståelser av det observerte. Samtidig vil de intersubjektive dialogene kunne bidra til å løfte blikket videre slik at man tolker verden på nye måter (Kjørup, 2008; Røkenes & Hanssen, 2012).

Før skyggingen finner sted avklarer jeg med informantene hvor skyggingen skal foregå og hvor lenge. Ved å klargjøre dette på forhånden forsikrer seg om informantene er innforstått med at alt som foregår vil kunne bli en del av det empiriske materialet (Repstad, 2007). Ved skygging har jeg som forsker fulgt mine informanter hele arbeidsdager i en uke. Jeg valgte dette for å sikre meg informasjon i situasjoner hvor samhandling og relasjonsbygging ofte er til stede i de sosiale settingene, for eksempel vil det kunne komme frem nyttig informasjon i pauser og på lunsjrom som viser til samarbeid og tilhørighetsforhold.

Litteraturen hjalp meg i å forberede meg på vanskelige valg og elementer som jeg måtte være oppmerksomme på. For eksempel måtte jeg være nøye med å informere ansatte om hvem jeg er, og hva jeg gjør på skolen når jeg kom i kontakt med dem. På denne måten fikk de mulighet til å velge om de ønsket å delta som informanter i studien eller ikke. For elevenes del var det viktig å informere dem at jeg ikke var der for å observere dem, men yrkesfaglæreren. Jeg velger også å ikke følge etter yrkesfaglæreren for små ærender, for eksempel når informanten henter kaffe eller går for å kopiere. Dette gjorde jeg for ikke å være påtrengende. Forskeren og informanten må kunne være komfortable i hverandres selskap, hvis ikke kan det påvirke feltarbeidet negativt. For studien er det interessant å se hvor, hvem og når yrkesfaglæreren interagerer med kolleger, både i undervisningssammenheng og for- og etterarbeid. De sosiale kontekstene er mange og er av varierende betydning for yrkesfaglærerens undervisningspraksis. På denne måten vil jeg kunne kartlegge hvordan yrkesfaglæreren samarbeider og beveger seg i praksisfellesskapet. Dialog oss imellom vil gi bedre innsikt med å gjøre det tydeligere for meg hva jeg observerer.

For å få et naturlig bilde av yrkesfaglærernes praksis i ungdomsskolen bestemte jeg meg for å skygge yrkesfaglærerne i en arbeidsuke. Arbeidsdager er som regel ikke like. Ved å følge informantene en uke vil skyggingen dekke lærermøter, undervisning, for- og etterarbeid, pauser og sosialisering, tverrfaglig arbeid og møter, praksisbesøk, samarbeid mellom faglærere, planlegging og for- og etterarbeid og uformell dialog med informantene.

Under skyggingen tar jeg feltnotater som blir mitt datagrunnlag. Jeg har delt arkene i blokken i to: venstre side for fortløpende referat fra feltet. Høyre side for mine subjektive tanker og tolkninger. Slik får jeg en mer oversiktlig struktur som gjør arbeidet med den deskriptive

analysen mer oversiktlig. Feltnotatene er det ubehandlede datamaterialet som skal kodes og kategoriseres i den deskriptive analysen (Repstad, 2007).

Fortløpende referat	Tanker og tolkning
<p>Helsedirektoratets kostholdsanbefaling for skolemat henger på vegen. Informanten: Jeg prøver å følge helsedirektoratets anbefaling for skolemat med sunnere alternativer og ikke brus. Det er jo billigere å bruke plantebaserte råvarer også.</p> <p>I kantinen, dialog og observasjon: veldig populært å hjelpe til med salg i kantinen for elevene. Ikke «underdog» å stå her. Elevene nesten «krangler» om å få hjelpe til. Det er ikke bare elever med spesielle behov som får hjelpe til. Alt etter kapasitet.</p>	<p>Hans kompetanse som fagarbeider blir godt brukt av skolen (som ansvarlig for mat og helse + kantinedrift).</p> <p>Gir inntrykk av å være opptatt av barn og unges psykososiale hverdag på skolen.</p> <p>Praktisk arbeid → elever med lærevansker og sosialisering utfordringer → finner seg bedre til rette med praktisk arbeid (som i arbeidslivet. Yrkesfaglige verdier som kokk.</p>

Tabell 1: Utsnitt av feltnotat fra datainnhenting ved skole vest.

For hver dag med datainnhenting satte jeg meg ned med det samme jeg kom hjem for å videre notere og utdype mine feltnotater. Jeg brukte et A3 ark som jeg startet en grovinndeling av kategorier for datamaterialet for hver dag. Slik forberedte og klargjorde jeg datamaterialet for den videre behandlingen med koding og kategorisering etter datainnhenting.

Fordeler med skygging er at jeg befinner meg i informantens situasjon, hører det de hører og ser i deres daglige praksis fra forskerens perspektiv (Vásquez et al., 2012). Som skygger er jeg med i informantens daglige arbeidssituasjoner som gir både innsikt gjennom observasjon og intersubjektive dialoger. Gjennom skygging møter jeg kolleger som informantene

interagerer med, og har relasjon til, både i undervisningssammenheng og på sosiale møteplasser (Knutas, 2019; Vásquez et al., 2012). De intersubjektive dialogene har hatt stor betydning for forståelseshorisonten. Som presentert tidligere erfarte jeg dennes betydning for meningsskapingen og min forståelse for situasjoner. Relasjonsbyggingen oss imellom førte til lavere takhøyde for spørsmål og dialog. Feltnotatene fungerte effektivt og godt for dokumentering. Med feltnotatene fikk jeg skrevet ned fortløpende referat og mine umiddelbare tanker og forståelse for det observerte. Ved å sette meg ned med feltnotatene etter endt arbeidsdag, fikk jeg mulighet til å utfylle notatene mens situasjonene enda var ferske. Under arbeidet med feltnotatene fikk jeg tidlig forståelse for elementer i skyggingen og strukturering for meningsskapingen. På denne måten startet prosessen med behandling av datamaterialet (Czarniawska, 2018).

Utfordringer med skygging som metode ble både en erfaringsopplevelse og bevist for meg i min fordypning om skygging. Med bakgrunn i litteraturen forstår jeg at funn og resultat ikke vil kunne generaliseres – på grunnlag av den ulike organiseringen av informantenes praksis, samt skygging som beskrivende for informantenes arbeidshverdag i organisasjonene – og at datagrunnlaget ikke vil kunne gi noen årsaksforklaring (Czarniawska, 2018; Knutas, 2019; Vásquez et al., 2012). Å være nysgjerrig og søkende vil etter lengre perioder i et felt kunne oppleves som trøttende – både for forskeren og informantene – på grunn av alle inntrykk og notering. Man må være «på» som forsker til enhver tid, og informantene har en skygge som følger etter dem hvert steg de tar (Czarniawska, 2018; Knutas, 2019). I den sammenheng er kommunikasjonen mellom forsker og informantene særlig viktig å opprettholde forskeren og informanten seg imellom. Enkelte perioder opplevde jeg det som vanskelig å ikke være til bry og holde meg i bakgrunnen. I slike situasjoner opplevde jeg også vanskeligheter med feltnoteringen. Jeg løste dette ved å føle meg fram. Jeg noterte spørsmål jeg kunne ta opp senere i situasjoner der informantene var mer tilgjengelig, i tillegg til å skrive stikkord til senere transkribering (Czarniawska, 2018). For ikke å være til bry trakk jeg meg litt tilbake i perioder for ikke å utfordre relasjonen som var blitt bygget opp mellom meg og informantene. Dette hadde jeg i planleggingen forberedt meg på kunne oppstå. Jeg fikk erfart i feltarbeidet det Czarniawskas (2018) beskriver om skyggeteknikken også handler om forskerens holdning til feltet og informantene.

Locating research reports in exotopia means replacing the sentimental idealization with mutual respect between strangers. Instead of trying to “educate” the strangers or

attempting to become like them, research should both expect differences and respect them. Respect is not necessarily the same as admiration and unconditional acceptance—a dialogical relationship in the study means that the researchers must present their findings to those they observed, but need to consider a possibility that the result will not be straightforward praise. Disagreements and differences in viewpoints are a valuable source of knowledge, of which more later... Shadowing is not only a technique, but also an attitude of the investigator (Czarniawska, 2018, s.59).

Under feltarbeidet fikk jeg inntrykk at informantene trodde jeg var ute etter å finne forskjeller mellom informantenes og deres kollegers undervisningsmetoder, og at jeg skulle vurdere hvilken undervisningsmetode som var «best». Jeg opplevde informantene som noe usikre på egen praksis og mulige funn jeg ville kunne konkludere med. På den ene siden ble det til en viss grad utfordrende i disse situasjonene å opprettholde den gode dialogen, og jeg ble usikker på informantenes forståelse for min tilstedeværelse. Men på en annen side har jeg forståelse for informantenes opplevelse av meg, samtidig som deres ønske om å gi meg muligheten til å være deres skygge med å gi meg tilgang til interessante områder for deres praksis, noe som jeg anser som verdifullt for datamaterialet og til stor hjelp for mitt feltarbeid.

3.2.1 Utvalg

Som nevnt er det ingen register for antall yrkesfaglærere tilsatt i ungdomstrinnet (Grande et al., 2014). Med det er å anta at det ikke er en betydelig andel som arbeider i ungdomsskolen. For å finne mulige informanter til utvalget forhørte jeg meg med rektorer ved alle ungdomsskolene i byområdet til en mellomstor by i Norge. Jeg fikk svar av de aller fleste at det ikke var tilsatt yrkesfaglærere på deres skole, mens to rektorer kunne bekrefte at det var tilsatt yrkesfaglærer ved deres skole. Rektorene videresendte informasjonen og begge yrkesfaglærerne sa seg villig til å delta som informanter. Av hensyn til informantene velger jeg å ikke opplyse hvilken by eller region studien er gjort i. Yrkesfaglærernes videre undervisningskompetanse vil heller ikke fremkomme utover faglig bakgrunn. Dette for å sikre anonymiteten for informantene og for studiens relevans.

Informanten ved skole vest er en mann i 50 årene. Han er tilsatt i 80% stilling. Hans stillingsprosent er fordelt mellom 55% kantinedrift som kokk og 25% som mat- og helselærer. Han er også seksjonsleder for mat- og helsefag. Han har erfaring med matlagning i

arbeidslivsfag. Han er utdannet yrkesfaglærer med PPU-Y. Hans yrkesfaglige bakgrunn er faglært kokk med flere års praksis i faget. Han har 29 års erfaring som lærer.

Informanten ved skole øst en mann i 40 årene. Han er ansatt i 80% stilling. Han underviser primært i mat- og helsefag, men underviser også i valgfaget arbeidslivsfag. Han er utdannet yrkesfaglærer som adjunkt med PPU-Y. Hans yrkesfaglige bakgrunn er kokk og institusjonskokk med flere års erfaring i kokkefaget. Yrkesfaglæreren ved skole øst har også erfaring fra kantinedrift på ungdomsskole kombinert med undervisning i mat- og helsefag.

Valget på informanter er preget av lite valgmuligheter. Det var ønskelig at begge yrkesfaglærerne var ansatt 100%, og at begge arbeidet fulltid som faglærer. På den ene siden kan så snevert utvalgsmuligheter og liten undervisningsstilling sette begrensninger for datamaterialet, særlig med tanke på praktiseringen av lærerprofesjonen og profesjonsfellesskapet. På en annen side vil dette kunne belyse problematikken yrkesfaglærere står ovenfor i sitt innpass i ungdomsskole, samtidig som det gir et mer konkret overblikk av yrkesfaglærernes situasjon for utvalget – slik det faktisk er. At det i mindre grad er ansatt yrkesfaglærere vekker flere spørsmål knyttet til mangelfulle satsninger, utydelige roller, og skoleledernes uvisshet rundt yrkesfaglærernes bidrag til praksisfellesskapet og skoleutvikling.

3.3 Deskriptiv analyse

Arbeidet med å behandle datamaterialet med hjelp av koding og kategorisering omtaler Postholm (2010) som deskriptiv analyse. I denne prosessen forminskes og reduseres datamaterialet med hjelp av koding og kategorier. Underveis vil det fremtre hvilke data som ikke er relevant for studien, hvilke data som handler om samme tema – for eksempel samarbeid – og hvilke kategorier de ulike delene av datamaterialet kan plasseres under (Postholm, 2010). Hensikten er å gjøre datamaterialet oversiktlig og strukturert slik at det blir enkelt for forskeren å skape mening og sammenheng i datamaterialet for videre analyse av funnene. Den deskriptive analysen pågår i løpet av og etter datainnhenting (Postholm, 2010). Koding og kategorisering som deskriptivt analyseverktøy har sin tilhørighet innen grounded theory.

3.3.1 Koding og kategorisering

Grounded theory er både å anse som en forskningstilnærming og en analysemetode utviklet fra grounded theory som tilnærming. Postholm (2010) refererer til Glaser & Strauss sin definisjon av analysemetoden som «den konstant komparative analysemåten». Metoden brukes til å forske på forskjellige temaer innenfor samme eller ulike områder. Dermed vil metoden være egnet til alle typer kvalitative studier hvor koding og kategorisering vil være hensiktsmessig i analysearbeidet.

I denne studien har jeg som tidligere presentert brukt meg av skygging som metode i mitt feltarbeid. For databehandlingen med koding og kategorisering ble jeg inspirert av nivåer ved kodning som stemmer fra grounded theory. Dataene besto av nedskreven observasjon og samtaler med yrkesfaglærer og andre faglærere. Jeg tar utgangspunkt i en kodingsprosess med tre kodingsfaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Fasene representerer rekkefølge for datareduksjon og systematisk kategorisering av datamaterialet. Jeg vil nå beskrive hva de tre fasene representerer og hvordan fasene gjennomføres (Postholm, 2010).

3.3.1.1 Åpen koding

I denne fasen gjennomgås datamaterialet nøye. Under granskingen av feltnotatene startet analysen for å komme fram til mulige overordnede kategorier for datamaterialet ved å stille spørsmål, som «hva representerer dette?» og «hva er dette?» (Postholm, 2010). Med sosiokulturell forforståelse satt jeg navn på hendelser, observerte detaljer og dialog. Jeg benyttet begreper som «samarbeid, kollektiv læring, sosiale relasjoner og organisatorisk strukturering» i kategoriseringen av datamaterialet. Begrepene hjalp meg med å plassere feltnotatene i kategorier ut ifra min tolkning av det observerte. Under datainnhenting og i notatene fikk jeg tidlig påbegynt tankeprosessen med å danne meg en mening om hva situasjoner handlet om. I tråd med den hermeneutiske sirkelen besto arbeidet med den åpne kodingsprosessen av gjentatt tolkning med min forståelseshorisont, som igjen skaper nye forforståelser for den åpne kodingen (Kjørup, 2008). Med en slik granskning og gjentagende tolkning fikk jeg større forståelse for hendelsenes karakter og betydning. I forhold til kodingsprosessen ser jeg det som avgjørende for den deskriptive analysen å på forhånd ha skapt en forståelseshorisont med sosiokulturell teori som forankring.

3.3.1.2 Aksial koding

I den aksiale kodingen foregår en vurdering og tolkning for hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. Kategoriene blir relatert til hverandre slik at kategoriene blir mer presise og fullstendige. Målet er å spesifisere kategoriene og kartlegge forhold som skaper dem. I den

åpne kodingen fikk jeg mange kategorier – navnelapper – som for eksempel samarbeid, kollegaveiledning, relasjonsbygging og tverrfaglig arbeid. Ved å se på relasjoner dem imellom fikk jeg komprimert datamaterialet. Slik fikk jeg relatert kategoriene seg imellom og dannet nye kategorier som tverrfaglig relasjon og kollegasamarbeid. Notater som havnet utenfor studiens kontekst – for eksempel fysiske strukturer i undervisningssammenheng – ble tatt bort slik at kategorier som var av relevans for hverandre sto igjen. Jeg stilte spørsmål til datamaterialet mitt om hvor, når og under hvilke forhold kategoriene kom til syne (Postholm, 2010).

3.3.1.3 Selektiv koding

Under den selektive koding analyserte jeg mitt materiale og søkte ut fra mine tolkningshorisonter og teori, med fokus på samarbeid, læring, sosiale relasjoner og organisatorisk strukturering, å finne kjernekategoriene for datamaterialet med hensikt at studiens hovedtema skulle komme til syne. Begreper som ble brukt som hovedkategorier for datamaterialet – med bakgrunn i kodingsarbeidet med sosiokulturell forståelse og tolkning i tråd med hermeneutikken – ble blant annet tverrfaglig relasjon, samarbeid, deltagelse og nettverk. Etter koding og kategoriseringsprosessen – med flytting av notater til kolonner med kategori for hva notatene handlet om, og i hvilken sammenheng kategoriene forholder seg til hverandre – skrev jeg en sammenhengende tekst som ble mitt resultat. Det ferdigbehandlede datamateriale ble utgangspunktet for min analyse hvor min teoretiske forankring har bidratt til å sette lys på mine tolkninger, samt skapt relasjon og mening til innholdet i hovedkategoriene (Postholm, 2010).

3.4 Fordypet analysearbeid

Ut fra kodning og kategorisering – hvor sosiokulturell forankring og forståelse av praksisfellesskap og deres organisering i organisasjoner har bidratt – har mitt videre arbeid med bakgrunn i samarbeid, læring, sosiale relasjoner og organisatorisk strukturering utviklet seg til følgende overskrifter som representerer resultatet:

- Tverrfaglig relasjon og samarbeid
- Utfordringer med ungdomsskolepraksis
- Organisering i skolen
- Deltagelse og nettverk
- Praktisk, praksis og praktikken

Med analysen som reflekterer teoriens kjerneelementer gikk jeg tilbake i min teoretiske forankring for å definere hva resultatet representerer og hva de betyr. Med hjelp av hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen fikk jeg større forståelsesevne til tolkning av resultatet. Med mine forutsetninger for forståelse gikk jeg tilbake med ny forståelse som bidro til en bedre meningsskaping. Dette ble for meg en kontinuerlig prosess som bidro til økt bevissthet des mer jeg arbeidet med materialet (Kjørup, 2008). Min forståelse ble som nevnt mine subjektive tolkninger i tråd med intersubjektiviteten jeg forholder meg til både for informantene og teoretisk forankring. Hermeneutikkens beskrivelse av forståelseshorisont var av svært viktig betydning for min analyse av resultatet.

Med utgangspunkt i mine fem nevnte resultater – tverrfaglig relasjon og samarbeid, utfordringer med ungdomsskolepraksis, organisering i skolen, deltagelse og nettverk, og praktisk, praksis og praktikken – gjennomførte jeg med fordypning i sosiokulturell teori, praksisfellesskap og organisering i organisasjoner analyser hvor resultatet «tverrfaglig samarbeid og relasjon» blir analysert med overskrift

- Praksisfellesskap, harmoniseringsarbeid og felles interesseområde

Ut ifra resultatet «utfordringer med ungdomsskolepraksis» presenteres analyse med overskrift

- Organisering og praksisfellesskap

Ut ifra resultatet «Organisering i skolen» presenteres analyse med overskrift

- Organisatorisk læring og organisering

Ut ifra resultatet «deltagelse og nettverk» presenteres analyse med overskrift

- Neksus av multippelt medlemskap og relasjonsnettverk

Ut ifra resultatet «praksis, praktisk og praktikken» presenteres analyse med overskrift

- Yrkesfaglig- og profesjonsidentitet

Overskriftene i resultatet og analysen gir en indikator om innholdet av mine funn og vil dessuten gi leseren et problematisert bilde og i min sammenstilling og diskusjon et svar på min problemstilling.

Videre i min drøfting av analysen ser jeg på sammenhenger mellom elementene i analysen, og min teoretiske forankring, slik det kvalifiserer til drøfting i henhold til tidligere forskning. I de presenterte resultatene vil jeg fra mitt datamateriale legge inn sitater fra samtaler under skyggingen. Jeg vil også supplere med korte fortellinger som jeg har laget ut ifra min

skygging og det datamaterialet som dette genererer. Som nevnt vil ikke mine funn kunne generaliseres. Men de vil kunne indikere og vise til hvordan yrkesfaglærerens kunnskap og erfaringer fra sitt tidligere yrkesfag – med sin lærerprofesjon – kan bidra i ungdomsskolen.

3.5 Etiske overveielser

Som forsker er man bundet til forskningsetiske prinsipper som er vesentlige for å føre en etisk forsvarlig forskning. De forskningsetiske prinsippene handler om respekt for felt og deltager, etterstrebe gode konsekvenser samtidig som man skal akseptere uheldige konsekvenser, rettferdig utformet og utført, og inneha integritet. Å være ærlig, åpen og føre en veldokumentert forskning er grunnleggende forutsetninger for å en etisk forsvarlig forskning. Deltagerne skal frivillig samtykke til deltagelse, og samtykke skal informeres og dokumenteres etter norsk regelverk. I min forskning har jeg vært bevisst om å opptre konfidensielt ovenfor feltet og deltager, og at deres personvern skal ivaretas etter følgende regelverk. Dertil er jeg selv bevisst om at jeg er ansvarlig for troverdighet, der plagiat og forfalskning ikke er forenelig med etiske prinsipper siden forskerrollen er knyttet til samfunnsansvar. Deltager og forskningen skal ikke gjøre noen til skade. Forskerens autoritet og autonomi har stor betydning for at relevant kunnskap formidles videre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Som forsker handler man i et felt hvor man – ofte – ikke har erfaring eller kunnskap fra. Et ukjent felt hjelper forskeren til å forholde seg induktiv i størst mulig grad. Forskerens deltagelse i feltet for innhenting av verdifulle data bunner i gjensidig respekt til informantene og feltets helhet. Tillitsforholdet som dannes skal pleies og ivaretas gjennom hele forskningsarbeidet. I datainnhenting og analysen av datamaterialet er det ikke ønskelig verken for studien eller av respekt og integritet i feltet å påpeke informantenes usikkerheter eller svakheter. Men det kan være interessant å se nærmere på informantenes opplevelse av seg selv i ungdomsskolens praksisfellesskap i tråd med utfordringer knyttet til identitet og lærerprofesjonen i praksis. En slik oppfatning av feltet gir grunnlag for et etisk tilfredsstillende feltarbeid hvor deltagerne blir verdsatt i forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Som forsker har jeg forholdet meg til at etiske elementer skal ivaretas gjennom hele arbeidet, og i ettertid. Særlig viktig ser jeg på respekt og personvern for feltet og deltagerne. Det er mennesker man arbeider med, og deres ve og vel trer frem som avgjørende for å føre en etisk

forsvarlig forskning og for innhenting av verdifulle data. Jeg valgte å anonymisere informantene og området skolene har tilhørighet til. Dette valgte jeg fordi det er å anta at det er få ungdomsskoler i området som har yrkesfaglærere ansatt. Deres anonymitet ble for denne studien særlig viktig å ivareta (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Postholm, 2010).

3.6 Pålitelighet og troverdighet

I forhold til studiens pålitelighet forstår jeg at: «Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Kriterier for pålitelighet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent» (Postholm, 2010, s.170). For å styrke påliteligheten i denne studien har jeg dokumentert de valgene jeg har foretatt meg. Studien grunner i teoretisk forankring med flere teoretikere som beskriver eller tar for seg beslektede temaer innenfor sosiokulturell forståelse som relateres til hverandre og studien.

Fortolkningens pålitelighet avhenger av undersøkelsens område og intensjon følger – og valg av teori – er hensiktsmessig og relevant for analyse. Jeg har fordypet meg i litteratur for teoretisk forankring og for metodisk fremgangsmåte for datainnhenting, koding og kategorisering og analysering av resultat. Studien skal kunne gjentas og kunne bygge videre og kunne anvendes for videre forskning. Andre kan gjenta studien, men selvsagt vil ikke alle subjektive og intersubjektive forhold være til stede da disse er individuelle (Postholm, 2010). Utvalget påvirker også pålitelighet og troverdighet for studien. Utvalget må være sentrale for tema og ha kunnskap til å kunne bidra til å svare på problemstillingen. Samtidig må man ta forbehold om at utsagnene til informantene kan være sanne eller usanne. Men på en annen side streber forskeren å finne sannsynlighet og troverdighet i sin forskning. En høy pålitelighet og troverdighet avhenger om leseren har tillit til forskeren. I så måte må leseren kunne følge med i forskningsprosessen, og på den måten se på hvilken måte forskeren har gått fram og hvilke tilnærminger og metoder han har brukt for å finne sine funn (Postholm, 2010; Repstad, 2007).

Ytterligere fremkommer det at for å kunne verifisere forskningsprosjektet som pålitelig må dataene være bekreftbare. Med Postholm (2010) forstår jeg dette som at mine resultater og analyse øker pålitelighet og i troverdighet når de kan bekreftes av tidligere forskning. Dertil vil pålitelighet og troverdighet øke ved bruk av litteratur for å se på sine resultater og derved får en mulighet til å kunne bekrefte eller avkrefte sine tolkninger og forståelse for

meningsskaping. Samtidig kan påliteligheten minke om forskeren og informantene bruker ulike språk – betegnelser (Postholm, 2010). For denne studien valgte jeg ikke å briljere med avanserte fagbegreper og fagspråk. Jeg forstår at dette kan være negativt både for datamaterialet og analyse, men også for respekten og relasjonsbyggingen mellom forsker og informanter.

Noe som jeg ser på som kan ha påvirkning for studiens pålitelighet og troverdighet er mangfoldet i utvalget. Som nevnt var det to kandidater som var av interesse for datainnsamlingen. På den ene siden kan dette få begrensninger for informasjon. Men på den andre siden ser jeg på utvalget som en bekreftelse på en praksis som er å anse som lite utbredt. På denne måten kan jeg med denne studien belyse virkeligheten for praksisen til mitt utvalg.

4 Resultat med analyse

For å høste et fruktbart datamateriale ble det klart for meg at informantenes medlemskap til forskjellige praksisfellesskap, og arbeidet med å posisjonere seg i ungdomsskolen, handler om interaksjon og sameksistens mellom de ulike forholdene – tilhørighet, felles engasjement, felles praksis, anerkjennelse og interesseområde – som påvirker deres identitet. Samtidig som deres forståelse for egen yrkesfaglige kompetanse har potensiale til en praksis som kan bidra i skoleutvikling. De sosiale forholdene informantene står i og ovenfor konstrueres i form av deltagelse, identifisering og kollektiv læring. De sosiokulturelle elementene viser også til hvordan informantenes arbeidshverdag ser ut, og hvilke muligheter og begrensninger yrkesfaglærerne møter i ungdomsskolens praksis – både som pedagoger, fagarbeidere og læring i fellesskap.

4.1 Tverrfaglig samarbeid og relasjon

Under skyggeobservasjonene kom det tydelig frem at samarbeid med andre kolleger er av stor interesse for skolen og for de ansatte. Mye av arbeidsdagen går ut på samarbeid og planlegging. Tverrfaglig samarbeid og relasjonsbygging mellom kolleger skilte seg ut som en motiverende og anerkjennende del for yrkesfaglærernes arbeid i ungdomsskolen.

Yrkesfaglæreren på skole øst samarbeider med to andre faglærere i mat- og helsefaget. Disse to har 30 studiepoeng i mat og helse, og har dermed undervisningskompetanse i faget.

Klassene er delt slik at hver lærer har undervisning for 16 elever i hver undervisningsøkt.

Yrkesfaglæreren samarbeider med faglærerne i faget om planlegging, vurdering og organisering. Selve undervisningen foregår hver for seg.

Rommet for den praktiske undervisningen i mat- og helsefaget er skilt med et klasserom som anvendes til teoriundervisning. Undervisningsrommene er plassert ved siden av hverandre med inngangsmuligheter mellom rommene. Mat- og helselærerne har sine faste undervisningsrom for den praktiske undervisningen, men de benytter hverandres kunnskap i undervisningssammenheng ved behov.

I en økt med praktisk undervisning skal elevene ha praktisk prøve i baking. Læreren i undervisningsrommet ved siden av kommer inn til yrkesfaglæreren. Hun er usikker på noen faglige metoder og vurdering av disse som ikke tydelig kommer frem i de fastsatte vurderingskriteriene faglærerne har utformet til bakeprøven. Yrkesfaglæreren

og læreren diskuterer seg imellom og blir enige om å vurdere baketeknikk opp mot ferdig resultat. Når bakeprøven er gjennomført – og elevene har tatt friminutt – vurderer lærerne produktene og innsatsen til elevene hver for seg. Yrkesfaglæreren tenker høyt og setter så karakter til hver elev. Han benytter ikke skjema for vurdering, men virker sikker i sine vurderinger. Yrkesfaglæreren går over til det andre undervisningsrommet hvor den andre læreren fremdeles vurderer elevenes innsats og produkter. Hun anvender et vurderingsskjema i sin vurdering som er utformet av lærerne i fellesskap. Hun er litt usikker i sine vurderinger knyttet til teknikk og ferdig produkt, og rådfører seg med yrkesfaglæreren. Det er sluttproduktet hun er usikker på og om hennes vurdering er i tråd med elevenes viste ferdigheter med baketekniske metoder. Blant annet ser de på fargen på et produkt og konsistens. Produktet viser med sin luftighet og fine porer til riktig baketeknikk, men lys farge tyder på for lite steketid. Yrkesfaglæreren kommer med sine vurderinger av resultatet og sammen resonnerer de seg til endelig karakter. Etterpå går de over til yrkesfaglærerens undervisningsrom for å se på resultatet der. Vurderingen er allerede gjort her, og den andre læreren er enige i yrkesfaglærerens bedømming. Jeg opplever dette samarbeidet som utfyllende ovenfor hverandre. Lærerne viser nysgjerrighet og interesserte for hvordan elevene har klart seg på prøven på tvers av klassene.

Mens yrkesfaglæreren rydder opp etter bakeundervisningen ser jeg meg litt rundt.

Undervisningsrommet for den praktiske undervisningen er utstyrt med fire kjøkkenstasjoner. I midten av rommet er et lite kateter med en krittavle over. Ut av vinduet ser jeg fem trekasser med jord stående på plenen. Kassene tyder på å ikke være i bruk nå. Yrkesfaglæreren forteller at tidligere år har det blitt organisert kompostering, og disse trekassene har blitt brukt til å dyrke grønnsaker og urter med jord fra komposteringen. I tillegg er det laget et insekthotell i den ene kassen. Dette er blitt brukt til undervisning i naturfag.

Yrkesfaglæreren forteller:

«Å snekre disse kassene er ypperlig undervisning for arbeidslivsfaget».

«Vi samarbeider noen ganger med naturfaglærerne. Da kan vi bruke disse kassene i undervisning for samme temaer».

«Når vi samarbeider med naturfaglærerne kan teoriundervisningen i mat- og helsefaget bli mer omfattende, siden det er samme pensum, for eksempel molekylstruktur av fettsyrer og vekst av planter».

Videre forteller yrkesfaglæreren at han samarbeider med flere lærere. Dette foregår for det meste i fellestiden og på trinnmøtene. Her planlegges tverrfaglige tema- og fagdager og uker (for eksempel verdenskrigprosjekt der hele skolen er involvert), overnattingsturer med mat- og helsefaglig aktiviteter, og generell planlegging og organisering på trinnet.

I et fellesrom for lærerne kom jeg i dialog med en mannlig lærer. Han fortalte om sitt syn på yrkesfaglæreren i ungdomsskolen:

«Det er bra å ha en yrkesfaglærer på ungdomstrinnet. Han skaper en annen kultur i klasserommet med elevene. Dette er bra for elevenes variasjon».

Yrkesfaglæreren på skole vest samarbeider med tre andre faglærere i mat- og helsefaget. En av disse har 30 studiepoeng i mat og helse, og har dermed undervisningskompetanse i faget. De andre to faglærerne har undervist i mat- og helsefaget (tidligere heimkunnskap) i en årrekke og har lang erfaring med faget. Klassene er delt slik at hver faglærer har undervisning for 16 elever i hver undervisningsøkt. Lærerne samarbeider om planlegging, vurdering og organisering for faget. Selve undervisningen foregår hver for seg. Yrkesfaglæreren er seksjonsleder for mat- og helsefaget. Dette innebærer ansvar for organisering av planlegging og samarbeid i mat- og helseundervisningen, samt innkjøp av råvarer. Innkjøp til kantinedriften samkjører han med bestillingen til undervisningen.

Under skyggeobservasjonen forteller yrkesfaglæreren at samarbeidet med faglærerne i mat- og helseundervisningen er lærerikt. De utfyller og styrker hverandre med sine ulike erfaringer og kunnskaper. Sammen utgjør de et bra team som ivaretar fagets formål, elevenes læringsforutsetninger og faglærernes behov for sin praktiske undervisning som faglig forståelse, teknikk og pedagogiske verktøy.

Som en del av den sosiale relasjonsbyggingen arrangerer skolen en sosial tilstelning som omtales som ukens høydepunkt på lærerværelset – fredagslunsjen. På kantinekjøkkenet ordner yrkesfaglæreren en lunsjbuffet som serveres på lærerværelset, samtidig som han produserer til lunsj for elevene i kantinen.

Jeg deltar på ukens fredagslunsj, og en lærer forteller:

«Vi er veldig takknemlige for at han ordner i stand en så god lunsj for oss. Det er veldig sosialt. Men det er veldig synd at yrkesfaglæreren ikke har tid til å være sammen med oss».

4.1.1 Analyse: Praksisfellesskap, harmoniseringsarbeid og felles interesseområde

I forståelsen av organiseringen i skolene som organisasjoner opplever jeg at de forskjellige fagseksjonene som yrkesfaglæreren og lærerne inngår i representerer ulike praksisfellesskap i skolen som overordnet praksisfellesskap. Med Wenger (2004) forstår jeg dels at fagseksjonene med sine fysiske strukturer kan ses som avdelinger og områder som avgrensninger for den felles praksisen som gjenkjenner akkurat disse fellesskapene. På den ene siden forholder yrkesfaglærerne seg ved hver skole til flere praksisfellesskap – til mat- og helsefaget, 9. trinn og til alle kolleger i skolen – med interesseområde og læring som fellesnevner. De faglærerne som inngår i fellesskapene, danner et «eget» fellesskap og tilhørighet innenfor sitt fagområde. På den andre side har de forskjellige praksisfellesskapene vi finner i skolene lærerprofesjon og utdanning som fellesnevner, som er å betrakte som tilhørighetskomponenten for fellesskapet. Ved skole øst interagerer yrkesfaglæreren med fellesskapet primært på lærerværelset, trinnmøter eller fellesmøter. Dermed kan vi se at yrkesfaglæreren inngår i skolens praksisfellesskap – som ikke nødvendigvis består av en felles praksis – gjennom det Wenger (2004) beskriver som ikke-deltagelse. Likevel tolker jeg disse arenaene – spesielt lærerværelset – som særlig viktige for relasjonsbygging. I tolkningen av organisasjoners ytre rammer forstår jeg med Hatch (2001) lærerværelset fysiske struktur som skolens samlingspunkt for å konstruere organisasjonskulturen. De forskjellige praksisfellesskapene møtes og sosiale relasjoner i skolen – som praksisfellesskap – utvikles og vedlikeholdes. I tråd med Wenger (2004) kan slike relasjonsforhold bidra til økt interesse for samarbeid på tvers av praksisfellesskaper. Samlingspunktet står også sentral i arbeidet med å opprettholde organisasjonens fellesskap over tid, siden det er gjennom kontinuerlig deltagelse vi skaper identitet til praksisfellesskap og identifiserer oss med fellesskapet og grupper (Wenger, 2004).

Samarbeidet mellom yrkesfaglæreren og faglærerne i mat- og helsefaget ser jeg på som et resultat av Wengers (2004) beskrivelse av praksisfellesskapets identifisering med felles interesseområde for utdanning som danner tilhørighet og fellesskap. Ifølge Wenger (2004) er tilhørighet og identitet en kontinuerlig tilblivelse som utvikles i det sosiale fellesskapet. Mat- og helseundervisningen foregår primært på et eget område, en adskilt avdeling der bare denne typen undervisningspraksis utføres. I resultatet kommer det tydelig frem at yrkesfaglæreren og faglærerne interagerer og utforsker sitt engasjement i den sosiale konteksten for sammen utgjøre en sterkere fellesskap knyttet til undervisning og organisering. Et felles engasjement og kompetansedeling beskrives av Wenger (2004) som en grunnforutsetning for tilhørighet.

Jeg forstår at samarbeidet til faglærerne og yrkesfaglæreren skaper et samhold som også gir seg til kjenne i deres personlige interesser og opplevelse til arbeidspraksisen. I forhold til kunnskapsdelingen mat- og helsefagets praksisfellesskap forstår jeg med Nylund & Gudmundsen (2017) at yrkesfaglæreren i større grad fungerer som en veileder for faglærerne i forhold til teoretiske og praktiske kunnskaper i og med at han har ekspertise innenfor mat. Det tyder på at yrkesfaglæreren i større grad fokuserer på det yrkeskulturelle innholdet fremfor pedagogiske verktøy i undervisningen, uten at han ekskluderer det fra mat- og helses felles praksis. Samtidig forstår jeg deres kunnskapsdeling ikke bare handler om å kunne utvikle hverandres kunnskapsgrunnlag, men også for at de er genuint interessert i elevenes motivasjon og prestasjon som også reflekterer deres undervisning. Det ser vi for eksempel i hvordan lærerne seg imellom skaper en nysgjerrighet og engasjement for hvordan elevene presterte på bakeprøven. De er i større grad interessert i den totale vurdering og elevenes prestasjon fremfor en fastsatt karakter. Identiteten til praksisfellesskapet styrkes gjennom sosiale kontekster som skaper tillit i anvendelsen av hverandres kompetanse. Med Wengers (2004) forståelse for den sosiale deltagelsen og den felles forståelsen innenfor mat- og helsefaget som avdeling, ser jeg på lærernes individuelle- og kollektive kompetanse som et utviklingspotensial i Senges (1999) ånd. I yrkesfaglærernes og faglærernes samarbeid ser vi at de i forhold til sine identiteter kommuniserer og lærer av hverandre i sine drøftinger og vurderinger av praksisoppgaver. Her mener jeg at yrkesfaglærerne med sin fagidentitet som kokk – og erfaring fra et praksisfellesskap med sterk forankring i fagtradisjoner og krav om tydelige kriterier og føringer for felles praksis – bidrar til å styrke praksisfellesskapets undervisning, relatering av erfaringer og identitetsdannelse (Wenger, 2004).

Ved skole vest arrangeres det en felles lunsj på fredager for de ansatte. Yrkesfaglæreren lager buffet til alle ansatte mot kostpris. Arrangementet er godt mottatt av fellesskapet og blir omtalt som «ukens høydepunkt» blant kollegene. I tillegg forstår jeg arrangementet som en bevisstgjørelse for mat- og helsefagets posisjon i skolen som et dannelsesfag for matkultur i samfunnet. Med forståelsen av Wengers (2004) neksus av multiple medlemskap anvender yrkesfaglæreren sin kokkefaglige identitet og praksisfellesskaps legitimering for å fremme mattradisjoner og sosial matkultur i skolens praksisfellesskap. Ved å innføre «fredagslunsjen» praktiseres formålet med mat- og helsefaget i lærerfellesskapet i tråd med opplæringslovens formålsparagraf. Deler av opplæringslovens formålsparagraf og kompetansemålene for mat- og helsefaget omhandler ivaretagelse og skal gi elever forståelse for sosial matkultur og mat som identitetsskapende og for vår deltagelse i samfunnet som sosiale vesner. Til mat- og

helsefaget ser jeg på følgende punkter i opplæringslovens formålsparagraf som særlig relevant:

«Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon», og «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Regjeringen, 2017). Følgende kompetansemål fremhever sosiale relasjoner, gjestfrihet og identitetsdannelse ved matlaging: «planleggje og gjennomføre måltid i samband med høgtider eller fest og ha ei vertskapsrolle» og «lage mat for ulike sosiale samanhengar og drøfte korleis mat er med på å skape identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Denne faglige integreringen tolker jeg med Wenger (2004) som harmoniseringsarbeid både for yrkesfaglæreren og for de ansatte. Yrkesfaglærerens kompetanse og tilhørighet til sitt yrkesfaglige praksisfellesskap overføres til skolens praksisfellesskap, som igjen inkluderer praksisfellesskapet i mat- og helsefagets sosiale formål. Dette sosiale engasjementet er et eksempel på hvordan skolen kan løfte forståelsen for mat- og helsefaget direkte i organisasjonskulturens sosiale praksis, som igjen kan bidra til å posisjonere mat- og helsefagets som et samfunnsdannende fag. Ved at det arrangeres en slik fredagslunsj for alle lærerne – og at maten er bindeleddet for det sosiale møtet før helgen – praktiserer lærerne dermed formålet med mat- og helseundervisningen. Lærerne ser dermed verdien av mat- og helsefag som et praktisk fag og dets bidrag til dannelsen av identitet og tilhørighet til andre. Ved at det arrangeres en slik fredagslunsj for alle lærerne – og at maten er bindeleddet for det sosiale møtet før helgen – praktiserer lærerne dermed formålet med mat- og helsefagets kompetansemål. Lærerne får i større grad føle på verdien av mat- og helsefaget som et praktisk fag og dets bidrag til dannelsen av identitet og tilhørighet til andre. Fredagslunsjen er en viktig del av den sosiale relasjonsbyggingen blant kollegene.

I tråd med Wenger (2004) forstår jeg interaksjon mellom ulike praksisfellesskap vil kunne bidra til økt forståelse og anerkjennelse, her i forhold til formålet til mat- og helsefagets dannelsesperspektiv for identitet og tilhørighet. På en annen side forstår jeg yrkesfaglærerens fraværende sosiale deltagelse under «fredagslunsjen» som uheldig. I forhold til tilhørighet forstår jeg yrkesfaglærerens deltagelse med Wengers (2004) beskrivelse av deltagende og ikke-deltagende praksis. Yrkesfaglærerens deltagelse i «fredagslunsjen» er både deltagende og ikke-deltagende funksjon. Jeg forstår at det er problematisk for yrkesfaglæreren å delta aktiv under «fredagslunsjen» siden det er han som organiserer tilstelningen. Med Wenger

(2004) forstår jeg at dette kan ha betydning for yrkesfaglærerens tilhørighet og identifisering til fellesskapet. På den ene siden bekrefter kollegene at hans tilstedeværelse er ønsket, men at de har forståelse for arbeidet bak den sosiale sammenkomsten gir begrensninger for tilstedeværelsen. Ved at kollegene får innblikk i arbeidsmengden til yrkesfaglærerens kombinerte roller, forstår jeg med Wenger (2004) at kollegene verdsetter yrkesfaglæreren som ressurs gjennom hans kunnskaps- og ferdighetsbidrag til fellesskapet. På den andre side forstå jeg hans manglende fysiske tilstedeværelse som uheldig for den sosiale relasjonsbyggingen. Dette siden grunnpilaren – det vil si samhandling i praksis – er en forutsetning for full deltakelse i et praksisfellesskap. Som nevnt er dette en aktiv prosess hvor hele kroppen inngår som fysiske og psykisk inkluderende samtale med tenking og følelser (Wenger, 2004). På en annen side igjen forklarer yrkesfaglæreren at han trives på kjøkkenet og som organisator bak kulissene. Det er slik man er vant til å arbeide i restaurantbransjen, hvor kokker lager mat og grunnforutsetningen for at gjestene skal ha det hyggelige, og hovmester fungerer som en vert som passer på at gjestene har det de trenger for å være tilfredse. Dette forstår jeg også med Wenger (2004) i forhold til yrkesfaglærerens sterke identifisering til kokkeyrket. Yrkesfaglærerens kokkeidentitet preges av dens praksis som gjerne finner sted bak en sammenkomst fremfor deltagelse i det. Med sin sterkere tilhørighet til kokkeyrket tolker jeg med Wenger (2004) at yrkesfaglærerens praksis primært forbeholdes kokkeyrket, og deretter hans arbeidsutførelse på kantinekjøkkenet som resulterer i yrkesfaglærerens trivsel og tilhørighetsopplevelse av kjøkkenet som «sin plass».

I møte med elevene i mat- og helsefaget forholder yrkesfaglærerne seg til elevene på et mer sosialt og inkluderende nivå i form av blant annet mesterlæremetodisk undervisning. En kollega påpeker dette og forteller hvordan han mener yrkesfaglæreren bidrar til kulturvariasjon for elever med sin yrkesfaglige kompetanse i undervisningen. Dette tolker jeg med Wenger (2004) som en kombinasjon av tidligere yrkeserfaring der kokkefagets praksisfellesskap med sine spesielle rutiner og krav kombineres med lærerens og skolens undervisningspraksis. Gjennom å relatere til og vise frem medlemskap til kokkeyrkets praksisfellesskap i skolens undervisningspraksis viser yrkesfaglæreren til harmoniseringsarbeid med sine multiple medlemskap.

4.2 utfordringer med ungdomsskolepraksis

Gjennom samarbeid og praktisk arbeid møter yrkesfaglærerne på utfordringer i sin arbeidshverdag i ungdomsskolen. Kollegenes initiativ og engasjement for tverrfaglig samarbeid varierer. Dette skaper begrensninger for yrkesfaglærernes undervisningsmuligheter, som også preger yrkesfaglærerens motivasjon og engasjement. Yrkesfaglærerne påpeker også at et stort elevantall – i tillegg til få undervisningstimer med elevene – byr på utfordringer knyttet til lærer-elev-relasjon. Arbeidsmengden fremheves også som en sentral utfordring for hva som kan gjennomføres i praktisk undervisning som mat- og helsefag.

Yrkesfaglæreren forteller at han tidligere har samarbeidet med naturfaglærere, men at det ikke er blitt etablert samarbeid mellom fagseksjonene dette skoleåret. Han påpeker at muligheten for tverrfaglig samarbeid varierer fra år til år, at det avhenger av naturfaglærernes engasjement og interesse. Naturfaglærerne følger sine klasser gjennom hvert år i ungdomsskolen, dermed er det omrokking av lærere i fag hvert år på skolen.

«Naturfaglærerne følger klassen gjennom hele ungdomsskolen. Mat- og helsefag er bare på 9. trinn. Dermed er det forskjellige naturfaglærere hvert år som jeg kan samarbeide med. Hvis naturfaglærerne ikke ønsker tverrfaglig samkjøring av læreplanen, blir det ikke noe samarbeid. Det avhenger veldig av naturfaglærernes initiativ og interesse for at det skal bli noe av, siden jeg gjerne ønsker et samarbeid».

Yrkesfaglærerens undervisningskompetanse kan også by på utfordringer forteller han. Mat- og helsefaget har et lite timeantall i uken. Dermed vil det ikke være tilstrekkelig med undervisning bare i dette faget for å oppnå full stillingsprosent. Yrkesfaglæreren har tidligere kombinert kantinedrift med mat- og helseundervisning, men påpeker at han ikke anbefaler en slik løsning.

«Jeg kombinerte tidligere kantinedrift med undervisning i mat- og helsefag. Dette anbefaler jeg ikke. Det ble alt for mye arbeid med kombinert kantinedrift. Man bør helst ha to fag å undervise i».

«Jeg anbefaler å ha undervisningskompetanse i minst ett fag til i ungdomsskolen for å kunne ha 100% stilling. Også for å unngå å bli flyttet til andre skoler om det blir overflod av lærere ved en skole et år».

For yrkesfaglæreren på skole vest består arbeidshverdagen mye av planlegging og logistikk. Dette er avgjørende for å kunne kombinere til mat- og helseundervisningen med kantinedriften.

I dag har yrkesfaglæreren mat- og helseundervisning etter lunsjen i kantinen. Yrkesfaglæreren har planlagt en lunsj som er «lett å lage» slik at oppvasken begrenses og oppryddingen skal være effektiv. Det skal ikke produseres mer enn det som blir solgt, så yrkesfaglæreren planlegger produksjonen deretter. Samtidig som lunsjen forberedes legger han inn tid til å forberede mat- og helseundervisningen. Vi forflytter oss til undervisningsrommet til mat- og helsefaget. Her setter han i stand smart-boardet, setter frem råvarer, og legger frem oppskrifter med fremgangsmåte. Deretter returnerer han til kantinekjøkkenet. Jeg opplever yrkesfaglæreren litt stresset, men samtidig fokusert med full kontroll. Han er tydelig vant med slik organisering av hverdagen. Lunsjen går sin vante gang, men når undervisningstimen starter etter lunsjen må han være rask med å ta vare på det som kan tas vare på fra lunsjen før timen starter. Oppvasken blir stående og må tas etter mat og helseundervisningen – han rekker ikke å bli ferdig med kantinekjøkkenet før han må dra videre til undervisningen. Mat- og helseundervisningen starter momentant og yrkesfaglæreren fortsetter i samme tempo. Han er effektiv og dedikert. Etter gjennomgåelsen av dagens praktiske undervisning fortsetter han å ordne i stand kjøkkenet – slår på ovner og raskeskap – og veileder elevene i bakeprosessen. Når undervisningen er slutt fortsetter yrkesfaglæreren der han slapp i kantinen, etterfulgt av råvarebestilling for kantinen og mat- og helseundervisningen.

Til en 80% stilling er det veldig mye arbeid, forteller yrkesfaglæreren ved skole vest. Oppvasken i kantinen må vente om han ikke blir ferdig før fellesmøter, trinnmøter eller til undervisningen. Samtidig går fellesmøter over yrkesfaglærerens stillingsprosent, dermed får han ikke med seg hele møtet. Særlig arbeidsmengden i kantinen påvirker hans tilstedeværelse på møter. Han må gjøre seg ferdig der før han deltar i fellesmøtene.

4.2.1 Analyse: Organisering og praksisfellesskap

Funn i resultatet tyder på at tverrfaglige samarbeidet mellom mat- og helsefaget og andre fagseksjoner ved skole øst er overlagt til lærernes eget initiativ. Som Argyris & Schön (1978) påpeker gir ikke individuell læring garanti for organisatorisk læring, men individuell

læring må tilrettelegges for en tilfredsstillende praksis hvor man lærer som kollektiv. Med tanke på skolens organisering ser jeg muligheter i yrkesfaglærerens ønske om tverrfaglig samarbeid. Yrkesfaglærernes ønske og engasjement for tverrfaglig samarbeid kan – i skolen med visjon om å fungere som lærende – fungere som en generator og motivasjon for utvikling av undervisningspraksis med systemtenkning og tilrettelegging fra skolens ledelse. Med Wenger (2004) forstår jeg yrkesfaglærernes kunnskap og engasjement i praksisfellesskapet ved skole øst kan betraktes som en faktor for muligheter, mens manglende organisering som en begrensende faktor. I tråd med Senge (1999) kan manglende systemtenkning og systematisering begrense den kollektive læringen og utviklingen i skolen. Ved å organisere tverrfaglig samarbeid på et nivå som ivaretar muligheter å drøfte hensikt, organisering og felles oppsummering og vurdering av samarbeid med skolens fagseksjoner som praksisfellesskap, i tillegg til å inkludere personlig mestring som bidrar til identitetsdannelse i kombinasjon med mulighet til gruppelæring, vil den tverrfaglige undervisningen kunne utvikles på et høyere nivå som kollektivet lærer som helhet (Senge, 1999). Med bakgrunn i læreplaner for de ulike fagseksjonene vil man kunne organisere tverrfaglig samarbeid mellom mat- og helsefaget, kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), utdanningsvalg, kroppsøving, kunst og håndverk, enkelte valgfag og naturfag i Senges (1999) og Argyris & Smiths (1978) forståelse av kollektiv læring og skoleutvikling. Med prinsipper for organisatorisk læring vil skolens fagseksjoner kunne dele kunnskaper og erfaringer for økt mestring og organisering av samarbeid og læring både for elever og kolleger. Dermed vil man kunne benytte seg bedre av den tilgjengelige kunnskapen som gi muligheter for videreutvikling (Wenger, 2004). Dette oppmuntrer kunnskapsdepartementet skolene til å gjøre. Å tenke nytt i skoleutviklingen har vært satset på fra øvrige hold i mange år, særlig med tanke på lærende organisasjoner – eller begrepet «lærende skoler» som kunnskapsdepartementet anvender i skolesetting (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Med tanke på yrkesfaglærernes kvalifisering og undervisningskompetanse i ungdomsskolen spesifiserer begge yrkesfaglærerne problematikken rundt stillingsprosent, kombinert arbeid og formell undervisningskompetanse. Begge fraråder kombinasjon av kantinedrift og undervisning. De anbefaler i stedet å anskaffe mer formell undervisningskompetanse i minst ett ekstra fag, som Grande, Lyckander, Landro & Røkkones (2014) også anbefaler med tanke på full stillingsprosent og mer undervisningsmuligheter, samt kombinert arbeid med andre utdanningsinstitusjoner. Sammenlignet er arbeidsutførelsen i kantinedriften – som kokk – veldig annerledes i forhold til læreprofesjonens praksis. Jeg forstår at det derfor gjør det

vanskelig med en slik kombinasjon med tanker på deres arbeidssituasjon. Yrkesfaglæreren ved skole vest kombinerer kantinedriften med undervisning i mat- og helsefag. Han forteller at han arbeider mye alene og oppholder seg som regel på kantinekjøkkenet da det er der han trives best. På den ene siden – i tråd med Johannesen (2015) og Wenger (2004) – kan det være å forvente at yrkesfaglæreren oppholder seg der han trives best siden hans identitet som kokk er betydelig sterkere enn hans identifisering med lærerprofesjonen. Når hans identitet og arbeidsmetode hovedsakelig er lagt til kantinedriften forstår jeg det som ikke overaskende at hans tilstedeværelse blant lærerkolleger forblir begrenset. Jeg forstår med Wenger (2004) situasjonen med harmoniseringsarbeid for identitets- og tilhørighetsdannelsen for yrkesfaglæreren som utfordrende. I forhold til at yrkesfaglærerens primære oppholdssted i kantinekjøkkenet kan begrenses harmoniseringsarbeidet for multiple medlemskap når den sosiale interaksjonen med skolens praksisfelleskap er begrenset, knytter jeg til Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) forståelse av identitetsdannelse og elementer som påvirker dette harmoniseringsarbeid for å opprettholde en dobbel identitet. Kokkeidentiteten forblir sterkere når arbeidshverdagen stort sett dreier seg om kokkefaglig arbeid. Dermed kan forstå jeg at en slik kombinasjon hindre utvikling av lærerprofesjonsidentiteten. Når arbeidsutførelsen også er så forskjellige mellom de to yrkene, kan også arbeidet med å kombinere arbeidet bli problematisk, noe som yrkesfaglæreren påpeker med at det er tidkrevende og mye logistikkarbeid for at kantinedriften og undervisningen skal kunne kombineres. Yrkesfaglæreren ved skole øst har også erfaring med kombinert kantinedrift og undervisning fra en tidligere arbeidsplass. Begge yrkesfaglærerne er enige i at det er veldig mye, forskjellig og utfordrende arbeid, som i mindre grad egner seg å kombinere. Jeg forstår deres erfaring med kombinert kantinedrift og undervisning som mest givende for deres yrkesfaglige tilhørighet. Deres matfaglige ekspertise har i større grad bidratt i skoleutviklingen fremfor deres pedagogiske ferdigheter, noe som i og for seg er veldig positivt for skolens psykososiale utvikling med at kantinen er blitt skolens sosiale samlingspunkt ved skole vest, og ved at elever og kolleger får et nærmere forhold til kokkeyrkets praksis (Heggen, 2008; Senge, 1999; Wenger, 2004).

4.3 Organisering i skolen

Yrkesfaglæreren ved skole øst underviser i arbeidslivsfag i tillegg til mat- og helsefaget. Dette semesteret er elever utplassert i bedrifter. Elevene får velge yrke etter eget ønske. Elevene har valgt å fordype seg innenfor barnehage, mekanisk verksted og restaurant. Yrkesfaglæreren

forteller at skolen tidligere har brukt arbeidslivsfaget som et fag der elever med ulike behov og utfordringer ble plassert fremfor å tilby elevene erfaring fra arbeidslivet. Dette har vist seg å ikke fungere tilfredsstillende hverken for fagets formål, for lærerne eller for elevene.

Hensikten med faget faller bort, og elevene mister muligheten med arbeidserfaring som faget i grunn har som hensikt å gi.

«Vi har tidligere måtte lage muffins og leke butikk i gangen. Hvilken arbeidserfaring er det?»

«I år har vi måtte plassert elevene i bedrift fordi de ikke fungerer sammen på kjøkkenet. De motarbeider og saboterer for hverandre, og de orker ikke gjøre noe. Praksisen i bedrift har fungert veldig bra. Det er jo det arbeidslivsfaget er til for».

På lærerrommet kommer jeg i dialog med noen andre lærere som har hatt undervisning i arbeidslivsfag tidligere. De forteller at arbeidslivsfaget ikke er et attraktivt fag å undervise i ved skole øst. Dette på grunn av måten skolen har valgt å organisere faget.

Jeg: «Ønsket du å undervise i arbeidslivsfaget?»

Lærer 1 ser bort til lærer 2 i enden av lærerværelset, og roper:

«Her på skolen, ønsker man å undervise i arbeidslivsfag?»

Lærer 2 ler og svarer: «Nei, her ønsker man seg ikke til arbeidslivsfaget»

Lærer 1: «Arbeidslivsfaget er blitt til et spess.ped-fag».

Jeg spør hvorfor de tror at det er blitt slik. Lærerne prater sammen og konkluderer med at det sikkert har noe med skolens kapasitet å gjøre.

Når undervisningen i arbeidslivsfaget starter, drar jeg og yrkesfaglæreren på praksisbesøk til en elev som er i praksis i en barnehage.

Vi ankommer barnehagen. Det er felles utetid for alle barna. Eleven som er i praksis, spiller fotball med noen barn. Vi går bort til han og spør om han har tid til en liten prat. Yrkesfaglæreren spør hvordan det går og om han trives. Eleven forteller at det går bra og at det er kjempemorsomt å være med barna. Eleven forteller videre at dette er noe han kan se for seg å arbeide med i fremtiden. Vi går en runde og snakker litt med de ansatte. De forteller at det går bra med eleven, og at de er veldig fornøyde med han. Det virker som at han trives blant barna. Vi takker for oss og går tilbake til bilen. Yrkesfaglæreren forteller at eleven sliter med motivasjon på skolen. Han er egentlig en flink elev som liker praktisk undervisning, men sliter med motivasjon i teoritunge fag.

«Med å få denne erfaringen vil eleven kunne blir motivert til å ta denne utdanningsveien. Om eleven ikke hadde likt seg der hadde det vært en god erfaring det også. Da hindrer man å ta feil yrkesvalg. Det er det arbeidslivsfaget skal handle om».

Yrkesfaglæreren har arbeidet i ungdomsskole i 10 år. Han forteller at han er veldig glad i kokkeyrket, men at kokkeyrket har ugunstige arbeidstider. På ungdomsskolen har han frihet til å bestemme hvordan han legger opp arbeidet med for- og etterarbeidet. Videre forteller han at rektor bestemmer 21 timer i uken, den såkalte «bundne tiden». Resten av tiden, 21 timer for- og etterarbeid, står yrkesfaglæreren fritt til å planlegge og organisere selv. Dette er en av hovedgrunnene for at yrkesfaglæreren trives i skolen og har arbeidet i ungdomsskole så lenge.

«Det gir frihet til å være best mulig lærer selv. Friheten som følger jobben, er en av hovedgrunnene til at jeg ønsker å jobbe som lærer i ungdomsskolen.»

I forhold til skole vests organisering og anvendelsen av yrkesfaglærerens kompetanse fremkommer det at kantinedriften som avdeling i tillegg til å produsere lunsj bidrar med å hjelpe og støtte elever med utfordringer ved å inkludere dem i kantinedriften.

I kantinen er det snart klart for lunsj. Elevene stiller seg klar i kø for å kjøpe dagens varme lunsj. Elevene betaler først i kassen, for så å hente seg mat som anrettes klart til eleven på tallerken eller suppeskål. Om elevene ønsker å kjøpe drikke går de videre til kasse nummer to i enden av disken. Alt dette rekker ikke yrkesfaglæreren over alene. Yrkesfaglæreren har med seg elever med behov for sosialisering til å hjelpe til i kantinen under lunsjen. Fem elever deltar med salg og anretning mot at de får gratis lunsj etterpå. De setter seg sammen og spiser når lunsjrushet er over. Ordningen er veldig populær, og elevene blir sosialisert ved å møte andre elever i kantinen i tillegg til at de spiser sammen etterpå. Flere elever uten særskilte behov ønsker også å hjelpe til i kantinen, men på grunn av plassmangel og arbeidsoppgaver blir ikke disse elevene prioritert, men det hender at det trengs flere hender.

Som kokk i kantinen har yrkesfaglæreren fleksitid, og han styrer kantinedriften slik det passer han. Det er gitte tidspunkt for når maten skal være ferdig, og maten skal produseres i tråd med helsedirektoratets kostråd for skolemat. Ut ifra dette står yrkesfaglæreren fritt til å planlegge og produsere måltider. Kantinedriften skal ikke tjene på salget. Maten selges til innkjøpspris. Dermed må han tenke økonomi, logistikk og variasjon. Som kokk er han vant til å arbeide slik, og det passer han godt. Han trives på kjøkkenet, men han påpeker at det noen ganger blir mere arbeid enn planlagt.

Etter lunsjen er det oppvask som gjenstår i kantinedriften. Dette må yrkesfaglæreren bli ferdig med før fellesmøtet. Jeg blir med for å få innblikk i skolens organisering og kollektivets interagering med hverandres praksisfellesskap. I forkant av møtet forteller yrkesfaglæreren at skolen legger til rette for skoleutvikling og aktiv deltagelse. Rektor oppmuntrer i større grad til deltagelse i stedet for å pålegge lærerne arbeid med ulike prosjekter. Tema for dagens fellesmøte er oppsummering og videre satsning på arbeidsmodellen GROW (goal, reality, obstacles og way forward), arbeidet med språkløypa, og den nye fagfornyelsen av nasjonale læreplaner. GROW-modellen er et kollegaveiledningsprosjekt i samarbeid med Norges teknisk-vitenskapelige universitet (NTNU) for kompetanse- og kunnskapsutvikling (Senter for ledelse, 2019). Språkløypa er en nasjonal strategi for skolebasert kompetanseutvikling med formål å styrke elevenes ferdigheter i språk, lesing og skriving (Lesesenter, u.d.). Skolen har valgt språkløypa som verktøy i deres arbeid med den nasjonale satsningen for organisatorisk læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre forteller yrkesfaglæreren at i tillegg til fellesmøter har hver fagseksjon møte fem ganger i halvåret der lærerne planlegger og organiserer undervisningen i faget. I fellesmøtene fokuseres det for det meste på aksjonsarbeid, utviklingsarbeid, tverrfaglig arbeid, erfaringsdeling, kollegaveiledning og samordning av fagdager.

Før fellesmøtet printer yrkesfaglæreren ut forrige ukes plan for fellesmøtet til meg. Da var GROW-arbeidet og den nye fagfornyelsen tema. I planen står det godt beskrevet hva arbeidet med GROW går ut på, hva hensikten er, hvordan de skal arbeide med det og hvordan GROW skal inkluderes i arbeidshverdagen. I tillegg står det på planen hvordan de skal arbeide med de nye fagfornyelsene og overordnet del av læreplanverket. I arbeidet med fagfornyelsen legger skolen vekt på hvordan lærerne forstår innholdet, hvilken betydning det har for dem selv og deres undervisning, og hvordan lærerne sammen skaper felles mål og visjon for arbeidet med fagfornyelsen.

På fellesmøtet starter rektor å oppsummere arbeidet med GROW. Det var satt av 4 uker med prosjektet i første termin. Rektor bekreftet at skolen skal fortsette med prosjektet siden det ble godt motatt og fikk mange positive tilbakemeldinger for prosjektet. Videre oppmuntrer rektor lærerne til å fortsette å engasjere seg i arbeidet med den nye fagfornyelsen av nasjonale læreplaner. Rektor understreker at lærerne har en unik mulighet til å påvirke arbeidet med læreplanene på utdanningsdirektoratets hjemmeside. Videre snakker rektor om arbeidet med språkløypa og organiseringen rundt dette. Arbeid med språkløypa har skolen kombinert med GROW-arbeidet,

dermed blir det tverrfaglige prosjektet et aksjons- og utviklingsarbeid i skolen. Rektor påpeker også at ved aksjonsarbeid må man tåle å prøve og feile for å utvikle prosjekter. Det virker som at rektor har et ønske å løfte arbeidet med prosjektet på et høyere nivå, som igjen kan skape engasjement. Hun presenterer kort et annet prosjekt som hun mener vil være interessant og lærerikt å arbeide med. Hun oppfordrer lærerne til å delta i prosjektet. Videre i møtet går lærerne sammen i grupper for videre refleksjon og planlegging av språkløypa som tverrfaglig prosjekt.

Yrkesfaglæreren forteller at arbeidet med GROW er interessant og lærerikt. Selve utførelsen er å observere andre kolleger i deres undervisning, for så å diskutere hva som var bra og hva som kan gjøres annerledes. Det settes av tid til arbeid og refleksjon med GROW, men det er tidkrevende og arbeidsomt.

Jeg er nysgjerrig på om prosjekter og satsninger for å øke motivasjon og læring – som GROW og språkløypa – er pålagt hver skole, eller om skolene står fritt til å delta i prosjekter.

Yrkesfaglæreren svarer følgende:

«Skolen har enkelte satsninger som inkluderer alle skolene, men mange prosjekter er valgfritt for skolene å delta i, som for eksempel GROW. Men skolen må derimot engasjere seg i noen valgfrie prosjekt».

For at slike prosjekter skal kunne gjennomføres er det en forutsetning at lærerne har interesse og lyst til å delta i utviklingsarbeid, i tillegg til at det tilrettelegges av ledelsen slik at det ikke blir for arbeidsomt. Det kan virke demotiverende. Yrkesfaglæreren forteller videre at en god sjef er avgjørende for å skape engasjement hos lærerne.

«En god inkluderende sjef er viktig for å engasjere lærerne til å bidra i prosjekter. Sjefen må kunne gi alle en følelse av at man er en del av noe og at man velger det selv».

4.3.1 Analyse: Organisatorisk læring og organisering

Norske skoler oppfordres av myndighetene til å anvende organisatoriske utviklingsmetoder – som Senges (1999) organisasjonsteori – i skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Organisatorisk og kollektiv læring står sentralt i nyttiggjørelsen av tilgjengelige kunnskapen, samt i bidraget til videreutvikling, med gruppelæring i fellesskap. I organiseringen for felles engasjement og gruppelæring – som ivaretar forutsetningen for organisatorisk læring – forstår

jeg skole vest på metaforisk nivå, i den forstand at skolen skal fungerer som lærende med andre grunnforutsetninger, samt manglende føringer for en lærende praksis. Skolen som lærende organisasjon er å anse som kontroversielt, hvor flere er kritiske til å benytte dette begrepet i skoleorganisering (Fullan, 2003). Dermed anvender jeg begrepet «lærende» på et metaforisk nivå for å illustrere skolens kollektive lærings- og utviklingsarbeid. Ledelsen ved skole vest legger til rette for personlige forankring til arbeid og prosjekter i tråd med Senge (1999) – knyttet til deres individuelle opplevelse av egen praksis – slik at det oppleves som meningsfullt for enkeltindividene. Dette forstår jeg som positivt i skolens utviklingsarbeid. Senge (1999) påpeker at det individuelle eierskapet, engasjementet og tilhørighetsopplevelsen blir styrket ved at ledelsen inkluderer og oppmuntre kollektivet til personlig relatering av skolens mål og visjon. På den måten kan individene bedre skape en felles forståelse for skolens arbeid mot mål og visjon knyttet til deres egne personlige mål. Rektor ved skole vest inkluderer og inviterer de ansatte til nettopp dette ved å diskutere hva arbeidet betyr for hver enkelt – i undervisningssammenheng – og hvordan arbeidet kan organiseres. Felles mål og forståelse skapes i fellesskap og danner et felles grunnlag for arbeide med prosjekter. Med Wenger (2004) forstår jeg her skoleledelsens organisering og inkludering av fellesskapet i arbeidet med prosjekter som positivt for tilhørigheten til skolens praksisfellesskap. Ved å inkludere de ansatte i planlegging og organisering blir lærerne anerkjent og verdsatt for deres opplevelser og synspunkter. Videre settes det av tid for arbeid med prosjekter som også er organisert med samarbeid mellom faglærerne i tråd med Senge (1999). Her er det både samarbeid i fagseksjonene og tverrfaglig samarbeid. Kollegaveiledning er i fokus særlig med prosjektet GROW. Refleksjonen gjennomfører kollegene sammen og hver for seg gjennom prosjektet, og det avsluttes med en felles refleksjon i plenum. De tar så stilling til om de videre skal satse på prosjekter eller om det er mulig å kombinere ulike prosjekter som kan fungere som aksjonsarbeid, i likhet med språkløypa. Skole vest gjennomfører utviklingsprosjekter og arbeid for skoleutvikling i tråd hva studien til Bjørnsrud, Hole, Steiro & Stenshorne (2014) som konkluderer med viktigheten med å tilrettelegge for tidsbruk og gjennomføring. Dette støttes også av Senges (1999) beskrivelser om tilstrekkelig tid til planlegging, gjennomføring og refleksjon for egen læring og utvikling. Yrkesfaglæreren opplever rektors metodikk for kollektiv læring og utvikling som både motiverende og inkluderende. Rektor anerkjenner arbeidsmetoder som prøving og feiling i aksjonsarbeid slik at kollektivet kan ta lærdom sammen. Rektor pålegger ikke de ansatte arbeid med prosjekter, men i stedet motiverer og inkluderer lærernes syn og tolkning av prosjekters formål og muligheter i organisasjonen. Yrkesfaglærerens opplevelse kan dermed tenkes har

sammenheng med rektors metodiske tilnærming for lærende organisasjoner i Senges (1999) ånd. Jeg forstår dette som positivt for yrkesfaglærerens tilhørighetsperspektiv. Alle lærernes kompetanse blir synlig for praksisfellesskapet, og dermed blir yrkesfaglærerens kompetanse fremhevet som en resurs for skolens utviklingsarbeid. Fellesskapets tilgjengelige kunnskap kommer til synet for rektor og kollegene slik at den kan bidra i den lokale skoleutviklingen.

Elever med særskilte behov – knyttet hovedsakelig til sosialisering – får tilbud om å hjelpe til under lunsjen i kantinen med yrkesfaglæreren. Med Senge (1999) og Wenger (2004) forstår jeg skolens organisering i kantinen at tilgjengelige kompetansen til yrkesfaglæreren tas i bruk for å gi elevene et sosialiseringstilbud som kan bidra til økt trivsel. I kantinedeltagelsen møter de elever som handler i kantinen og elever som samarbeidspartnere i kantinedriften. Ved at vanskeligstilte elever med psykososiale utfordringer får mulighet til å bli inkludert i skolens sosiale miljø, ser jeg på som en tydelig anvendelse av tilgjengelig kompetanse med en yrkesfaglærer med bakgrunn i matbransjen og som pedagog som en utvikling av skolens tilbud i tråd med Senge (1999).

Organiseringen av arbeidslivsfaget ved skole øst indikerer på manglende tilfredsstillende systemtenkning med Senges (1999) forståelse av skoleutvikling med ivaretagelse av fagets formål og hensikt. Yrkesfaglæreren forteller at arbeidslivsfaget har blitt anvendt som et «spesped. fag» hvor elever med forskjellige utfordringer og behov har blitt plassert sammen. En slik anvendelse av arbeidslivsfaget er beskrevet som en utfordring i sluttrapporten «Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet»:

Gjennom hele evalueringen har mange lærere rapportert at elevsammensetningen på arbeidslivsfaget er utfordrende. Noen lærere opplever at skolene bruker arbeidslivsfaget til å løse «vanskelige elever» bort fra fremmedspråk, og dermed løse problemer der. Noen lærere gir også uttrykk for at elevsammensetningen gjør det vanskelig å gjennomføre faget på en god måte – enten fordi spredningen i elevgruppa er svært stor, eller fordi det å få mange elever med atferdsproblemer samlet på et sted – kan være krevende. (Bakken, Dæhle & Smette, 2013, s. 163)

Undervisningen – som har som formål å gi elever arbeidserfaring (REF) – har tidligere i semesteret prøvd å ivareta fagets hensikt med å «leke butikk» i gangen hvor de solgte bakevarer, som for eksempel muffins. Yrkesfaglæreren påpeker at denne type undervisning ikke gir den arbeidserfaringen som er ment for elevene. Med en klasse som ikke fungerer samme – som også viser til funn til Bakken, Dæhle & Smette (2013), motarbeider yrkesfaglæreren, saboterer for de andre elevene og liten motivasjon – måtte yrkesfaglæreren

ta avgjørelsen med å sende elevene ut i praksis i bedrifter elevene selv ønsket, noe som viste seg å bli godt mottatt av elevene. I tråd med Bakken, Dæhle & Smette (2013) viser det at mer praksis til bedrifter utenfor skolens område bidrar til økt motivasjon og trivsel med fagets praksis, samt elevenes opplevelse av faget som praktisk. Men samtidig tyder det på at skoleledelsens (manglende) engasjement for faget fører til sporadisk organisering som avhenger av lærerens løsningsorientering og engasjement i tråd med fagets formål med å gi elevene arbeidserfaring. Her vil lærernes nettverk være en mulighetsskaper for tilretteleggingen for elevenes praksis, men samtidig viser det seg at 3 av 4 skoler har minimal til ingen undervisning utenfor skolens område (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013). Med Wenger (2004) forstår jeg at yrkesfaglærerens nettverk ved skole øst – med neksus av multiple medlemskap – i mindre grad har blitt inkludert med tanke på å videreutvikle undervisningen for elevenes læring og mestring tidligere, men at yrkesfaglærerens undervisningsfrihet og engasjement har ført til endringer i tråd med kunnskapsdepartementets oppfordringer til å samarbeide med det lokale næringslivet (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Jeg forstår med Johannesen (2015), Nylund & Gudmundson (2017) og Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) yrkesfaglærerens nettverk og yrkesfaglige identitet som en særlig relevant ressurs i arbeidslivsfagets undervisning og i fagets planlegging og utvikling. I skolens praksisfellesskap fremkommer det en negativ holdning til faget. Jeg forstår med Senge (1999) at dette er et resultat av ledelsens manglende engasjement for arbeidslivsfaget som et seriøst og viktig fag for forberedelse til yrkesvalg. Jeg forstår yrkesfaglærerens engasjement og yrkesfaglige bakgrunn ble en personlig pådriver for å løse problemet i faget som var organisert av skolen. Dette forstår jeg med Wenger (2004) som yrkesfaglærerens yrkesfaglige identitet og som drivkraft endring av en uheldig organiseringskultur for arbeidslivsfaget. Han forteller at han kler på seg et ansvar med sin kokkejakke og representerer dermed yrkesfaglig kompetanse, og dermed føler et ansvar for å fremme yrkesrelaterte fag. Yrkesfaglærerens endring i undervisningen var på eget initiativ og ikke gjennom kollektiv refleksjon og læring av tidligere erfaringer i fellesskap (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1999). Etter at elevene fikk tilegnet seg praksiserfaring i bedrifter forstår jeg med Heggen (2008) og Skårbrevik (2004) en økende motivasjon og interessen for fremtidig yrkesvalg for elevene. Elever som ikke trivdes i sin valgte praksis, får mulighet til å bytte bedrift. Yrkesfaglæreren ser på all arbeidserfaring som positivt for eleven. Han påpeker at elevene blir mer selvstendige i sitt utdanningsvalg i 10. trinn. Ved egen refleksjon over fagets praksisutførelse gjennom endring i undervisningen, viser yrkesfaglæreren til individuell læring og utvikling. Med Heggen (2008) tolker jeg yrkesfaglærerens forståelse av

identitetsdannelse gjennom sosial interagering i yrkesprofesjonell setting for elevene. Samtidig kan yrkesfaglærerens engasjement og individuelle læring forstås som en del av grunnforutsetningen for organisatorisk læring som igjen indikerer på tilstedeværende potensiale for kollektiv læring og skoleutvikling, forbeholdt strukturell ivaretagelse (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1999). Ved å sette fokus mot arbeidslivsfagets utfordringer i arbeidet med undervisningsutvikling – og inkludere yrkesfaglærerens yrkesrelaterte kunnskaper – vil skole øst kunne organisere tverrfaglig utviklingsarbeid med fokus på elevenes identitetsdannelse. Elevenes fremtidige yrkesvalg – som er arbeidslivsfagets overordnede fokus – kan i større grad styrkes ved å gi elever tilgang til større forståelse for fremtidens yrkesmuligheter og utforskning av elevenes egne interesser (Heggen, 2008; Skårbrevik, 2004). Med Wenger (2004) forstår jeg at tverrfaglig samarbeid med utdanningsvalg, rådgivere og praktisk-estetiske fag som praksisfelleskap kan være resurser for hverandre i arbeidet med å klargjøre elever til utdanningsvalget de står ovenfor i 10. trinn. Særlig ser jeg på yrkesfaglærerens neksus av medlemskap som en viktig faktor som kompetanse- og erfaringsgrunnlag for organisering av arbeidslivsfaget, som yrkesfaglæreren viser med å gi elevene mulighet for praksis i bedrifter (Heggen, 2008; Senge, 1999). Også Heggens (2008) identitetsdannelse og kvalifisering til yrker underbygger min tolkning av å sette elevenes utdanningsvalg i større grad på dagsordenen i grunnskolen gjennom tverrfaglig samarbeid.

På en annen side opplever yrkesfaglærerne deres autonomi og mulighet for selvstendig arbeid og planlegging i ungdomsskolen som anerkjennende og positivt for deres trivsel i praksisfelleskapet, samt i den praktiske profesjonsutøvelsen. Med Senge (1999) forstår jeg deres opplevelse som et resultat av ledelsens tillitt til yrkesfaglærernes kunnskap og kompetanse. Som en del av lærerteamet forstår jeg med Wenger (2004) og Senge (1999) yrkesfaglærernes kunnskaper som en styrke i arbeidet med matundervisning og arbeidserfaring. Det tyder på at begge skolene ser verdien av yrkesfaglig kompetanse og legger heller ikke strenge føringer for undervisningsorganiseringen som hemmende struktur. Begge yrkesfaglærerne fremhever rom for frihet og fleksibilitet med organisering av for- og etterarbeid som særlig positivt. Også organiseringen av kantinedriften står yrkesfaglæreren ved skole vest for helt selv. I Senges (1999) forståelse motiverer denne typen selvstendig arbeid og øker trivsel for yrkesfaglærerne som deltagere i skolens praksisfelleskap.

4.4 Deltagelse og nettverk

Yrkesfaglærerne tar man med seg erfaringer og nettverk fra sine tidligere arbeidserfaringer og medlemskap fra kokkebransjen inn i deres ungdomsskolepraksis. Disse relasjonene er høyst relevant og fordelaktig for yrkesfaglærernes arbeidspraksis. I skyggeobservasjonen bemerker jeg tydelig at deres yrkesfaglige engasjement anvendes i flere situasjoner for å øke bevissthet og nysgjerrighet for elevenes fremtidige muligheter for utdanningsvalget.

Yrkesfaglærerne skiller seg fra de andre faglærerne ved at han har kokkejakke på seg. Denne har han på seg hele arbeidsdagen, og ikke bare i den praktiske undervisningen. De andre faglærerne tar på seg kun et forstykke når dem har undervisning i mat- og helsefag. Det samme gjør elevene. Yrkesfaglærerne er stolte av sin kokkefaglige bakgrunn, og gjennom sin tid som kokk har dem oppnådd mye. Kokkejakken til yrkesfaglæreren ved skole øst prydes av sertifiseringer, diplomer og utmerkelser fra kokkebransjen. Merkene viser blant annet at han er kvalifisert som diplomkokk, mesterkokk, medlem av kokkenes mesterlaug, cordon bleu-utmerkelse, og han har gjennomført den internasjonale kokkeutdannelsen «master of arts and gastronomy» fra den kjente kokkeskolen Le Cordon Bleu. Yrkesfaglæreren bærer sin kokkeidentitet med seg som yrkesfaglærer, noe som betyr mye for han. Han forteller at han kler på seg et ansvar for sitt fag, hvor han også ser på seg som en representant for kokkebransjen. Gjennom tidligere praksis fra kokkebransjen, samt relasjoner han har fått gjennom kokkenes mesterlaug, har han bygd et stort nettverk av relasjoner. Nettverket benytter han seg av for å holde seg oppdatert i bransjen og holde kontakt med utdanningsinstitusjoner. Nettverket hans blir aktivt brukt i arbeidet som yrkesfaglærer i ungdomsskolen. I arbeidslivsfaget har han gjennom sitt nettverk skaffet praksisplass til en matinteressert elev. Han påpeker at kokkenes mesterlaug er en veldig fin arena til å knytte nye relasjoner og ivareta kontakter. Han forteller:

«Kokkelaugget er veldig bra for å ha kontakt med bransjen og andre lærere i bransjen. Jeg bruker kontakter jeg har fått her til for eksempel praksis for elever som ønsker det. Men det er viktig at elevene skjønner at hvis de skulker eller sluntrer unna, så vil det gå ut over meg og mitt rykte».

Yrkesfaglæreren er flink til å bruke tilgjengelige midler og relasjoner, og anvender enhver anledning til å fremsnakke yrkesfag, spesielt matbransjen.

Bakeprøven er over og det er litt tid til overs før klokken ringer til friminutt.

Yrkesfaglæreren bruker resten av tiden til å snakke om matbransjens mange

muligheter. Han starter med å spørre elevene hva de vet om kokkebransjen og om de vet hva en konditor er. Siden jeg er utdannet konditor ønsker han at jeg skal fortelle litt om konditoryrket og hva det er jeg har ekspertise innenfor. Jeg begynner å fortelle hva en konditor arbeider med og gir eksempler på ulike bedrifter hvor man kan finne konditorer. Det virker overaskende på elevene at konditorer kan jobbe på hotell og ikke bare på tradisjonelle konditorier. Videre snakker jeg om desserter- og sjokoladearbeid. Dette er mitt hovedområde innenfor konditorkunsten. Jeg merker at yrkesfaglæreren vil relatere konditoryrket i forhold til elevenes interesseområde. Han spør meg om jeg har laget mat til noen kjendiser. Jeg tenker meg om og svarer at jeg har laget dessert til kronprinsessen. Elevene virker ikke veldig imponerte, så jeg forteller videre at jeg også har laget dessert til Beyonce og Jay-C da de var i byen for å holde konsert. Dette ble møtt med større begeistring.

Yrkesfaglæreren ved skole øst og jeg har arbeidet i samme bransje i flere år, og jeg merker at han har en genuin interesse for å fremheve dette både for sine kolleger og elever. Han presenterer meg hver gang som «byens beste konditor» overalt hvor vi går – i korridorer, klasserom, på inspeksjonsrunder, nærmest overalt der vi møter noen. Han har en egen evne til å fremsnakke yrkesfag, og yrkesstoltheten lyser av ham gjennom hele arbeidsdagen. Nettverket i bransjen står sterkt og er preget av et sterkt samhold, noe som jeg selv har erfaring med, noe som yrkesfaglærerens væremåte også indikerer på.

At yrkesfaglærerne har fordeler med sin kokkefaglige bakgrunn er det ikke tvil om. Det matfaglige er en selvfølge at yrkesfaglærerne er en mestere på, og arbeidserfaringen fra bransjen kommer vel så godt til nytte. Yrkesfaglærerne har ansvaret for råvarebestilling til alle mat- og helseundervisningen, og det er viktig at man holder seg innenfor budsjettet. Det er en del utgifter knyttet til matlaging. Råvarer og redskaper koster. Yrkesfaglæreren ved skole øst forteller at som kokk med arbeidserfaring vil man ha gode økonomiske forståelse knyttet til matproduksjon:

«Når man har arbeidet som kokk vet man hva ting koster og hva som er billig. Svinn og økonomisk produksjon er en stor del av kokkefaget. Et år ba rektor meg å spare litt på utgiftene. Da planla vi undervisningen med mere grønnsaker og mindre kjøtt. Kjøtt er veldig dyrt. Også halverte vi porsjonene. Det blir nok mat det. Med det halverte vi nesten utgiftene».

Som kokk var yrkesfaglæreren ved skole øst vant til å se på produkter og produksjonen som resultat av arbeidet sitt. Han forteller at da han startet som lærer følte han at han ikke hadde gjort noe på slutten av arbeidsdagen. Senere forsto han at det han produserer som lærer ikke er varer, men kunnskap. Dette gjorde at han fikk et annet syn på det å arbeide med mat i skolen. Grunnlaget fra arbeidet som kokk følger med han i sitt arbeid i skolen, men man må gjøre om sine erfaringer slik at de blir anvendbare i andre situasjoner.

«Som kokk er man vant til å produsere noe som gjenspeiler hva man har gjort gjennom en arbeidsdag. I begynnelsen følte jeg at jeg ikke gjorde noe som lærer. Senere forsto jeg at det jeg nå produserer som lærer er kunnskap. ... jeg ser på meg selv mer som en kokk som jobber som lærer, enn en ren lærer».

Yrkesfaglæreren ved skole vest har lang arbeidserfaring fra kokkebransjen. Han har arbeidet både som grossist og som kokk ved ulike restauranter i byen. I tillegg er han også medlem av kokkenes mesterlaug gjennom en årrekke. Som seksjonsleder er han ansvarlig for å knytte kontakter og samarbeide med bransjen og andre skoler. Yrkesfaglæreren har skapt et bredt nettverk av kontakter gjennom årene som yrkesaktiv i matbransjen og som medlem av mesterlauget. Disse bruker han i sitt arbeid i skolen. For eksempel hvert år er det to fagdager i mat- og helsefaget. Gjennom et samarbeid med en nærliggende videregående skole inviteres andreårselever fra kokkefaget for å være med i undervisningen. I tillegg er de på bedriftsbesøk og skolebesøk.

Gjennom uken treffer jeg mange elever og ansatte som yrkesfaglæreren forholder seg til på ulike vis. Noen arbeider han tett sammen med, andre er «bare» kolleger. Elevene jeg møter er både yrkesfaglærerens tidligere og nåværende elever. Det er alltid en god tone mellom elever/kolleger og yrkesfaglæreren. Som regel møter jeg disse på kantinekjøkkenet. Det er her yrkesfaglæreren som regel oppholder seg. Hver gang det er en ny person som kommer innom kantinekjøkkenet – kollegaer som kommer innom for en hyggelig prat eller med en beskjed, elever som skal hjelpe til i kantinen eller som stikker innom for en hyggelig prat og for å få seg et nystekt rundstykke – presenterer yrkesfaglæreren meg som konditor.

«Lærer: Åh, har du besøk i dag?»

«Yrkesfaglæreren: Ja, hils på Dan-Anders. Han er konditor å skal være her en uke å observere meg.»

Jeg må presentere meg på nytt og fortelle hvorfor jeg er der for å observere. Jeg opplever det som ekstra stas å ha en bransjealliert med seg i stedet for en «anonym»

student. Jeg blir selvsagt smigret over yrkesfaglærerens interesse ovenfor meg og mitt representative yrke som jeg også har sterk forankring og identitetstilknytning til. Det føles riktig og mer interessant å forholde meg som konditor som innhenter data om yrkesfaglig kompetanse i ungdomsskolen fremfor å bli betraktet som student. Samtidig føler jeg vårt felles engasjement for vår bransje og for hva det kan bidra med i ungdomstrinnet. I tillegg opplever jeg elevenes og lærernes interesse for mitt konditoryrket og meg som fagarbeider som nysgjerrighetseskapende i skolesettingen.

4.4.1 Analyse: Neksus av multippelt medlemskap og relasjonsnettverk

Yrkesfaglærernes anvendelse av sitt yrkesfaglige nettverk av relasjoner vises tydelig i deres undervisning. I samtaler under observasjonen forteller de ofte hvordan de anvender sitt nettverk med deres neksus multiple medlemskap i undervisningssammenheng. Deres identitet til kokkebransjen er fellesnevner for deres medlemstilhørighet til ulike praksisfelleskap relatert til deres arbeid i skolen (Wenger, 2004). Med sine mange utmerkelse og kvalifiseringer har de knyttet kontakter ved flere arenaer der mat og utdanning er sentralt. Begge fremhever kokkenes mesterlaug som det praksisfelleskapet som de har benyttet mest i sin rolle som lærer i ungdomsskolen. Kokkenes mesterlauget er en veletablert organisasjon hvor medlemmene har varierte bakgrunner både fra kokkebransjen og utdanningsinstitusjoner relatert til matyrkene. Dermed forstår jeg dette praksisfelleskapet som særlig relevant for yrkesfaglærernes lærerpraksis. Med Wenger (2004) og Senge (1999) opplever jeg yrkesfaglærernes neksus av medlemskap ikke bare som en mulighet for utvikling og arbeid i skolen, men også som et støttende nettverk. Med anerkjennelse og inkludering i kokkelaugets praksisfelleskap får yrkesfaglærerne faglig påfyll som direkte anvendes i deres lærerpraksis. Jeg forstår dette ikke bare som teknikker og oppskrifter, men som betydende for deres identitet som med Wenger (2004) er en kontinuerlig tilblivelse avhengig av sosiale relasjoner. Slike medlemskap i laug er bundet i en felles aksept og forståelse av praksis og tilhørighet i, og her får yrkesfaglæreren mulighet å drøfte og oppdatere seg i yrkesfaglige tema. Yrkesfaglærerne tar med seg kunnskap fra flere praksisfelleskap og drar fordel av disse erfaringene og integrerer de i sin ungdomsskolepraksis. I forståelsen med å relatere og overføre erfaringer og kunnskaper mellom praksisfelleskap, knytter jeg dette til Wengers (2004) forståelse av harmoniseringsarbeid. På lik måte som arbeidet med å forholde seg til flere praksisfelleskap samtidig ser jeg på å anvende kunnskaper og erfaringer som et harmoniseringsarbeid. Yrkesfaglærerne overfører kunnskap imellom felleskapene for sin

personlige og profesjonelle utvikling. Med et slikt arbeid introduserer dem yrkesfaglig kompetanse som relevant kunnskap i skoleutviklingen på ungdomsskolen (Wenger, 2004). Yrkesfaglæreren ved skole øst forteller hvordan han måtte lære seg å se på sitt arbeid med nye øyne i starten av sin praksis som lærer. Han kunne ikke lengre måle sin arbeidsprestasjon med noe fysisk – som antall liter suppe. Det han nå produserer på skolen er kunnskap (Johannesen, 2015). Med Wenger (2004) tolker jeg dette som et eksempel på harmoniseringsarbeid av kunnskap og erfaring som gjøres tilgjengelig mellom praksisfellesskap.

Yrkesfaglærernes engasjement for matbransjen – og yrkesfag generelt – vises gjennom deres kroppsspråk og gjennom samtaler. Som Wenger (2004) beskriver neksus av multiple medlemskap ser jeg tydelig hvordan yrkesfaglærerne inkluderer deres yrkesfaglige identitet og bakgrunn i skolens ulike sosiale arenaer. Med identiteten kommer stoltheten ovenfor deres tidligere bransje. Med Wenger (2004) følte jeg selv en tilhørighet til yrkesfaglærerne gjennom vår felles interesse og kompetanse innenfor matbransjen. Jeg opplevde en tilknytning basert på felles engasjement, forståelse og erfaringer. Våre erfaringer og opplevelser fra matbransjen skapte en intern forståelse ovenfor hverandres rolle i situasjonen med problemstillinger og diskusjoner deretter. Jeg tolker yrkesfaglærernes opplevelse av meg selv i deres terreng i skolen som en alliert fra et tidligere fellesskap, selv om at jeg ikke kjenner dem personlig eller yrkesmessig (Wenger, 2004). Begge yrkesfaglærerne var veldig opptatt av å identifisere meg som konditor og ikke som student eller yrkesfaglærer for elever og ansatte ved skolene. De la opp til samtaler rundt min yrkesfaglige identitet og yrkesutførelse. De anvendte meg som en resurs for økt bevissthet for mitt yrkesfaglige yrke, noe jeg bemerket som positivt og interessant for elever og ansatte. Dette felles engasjementet og anvendelsen av tilgjengelig yrkesfaglige kompetanse tolker jeg med Johannesen (2015) og Wenger (2004) som sterk identifisering og tilhørighetsforhold tilknyttet yrkesfaglærernes yrkesfaglige bakgrunn. Deres neksus av medlemskap og harmoniseringsarbeid forstår jeg som sentrale å inneha for yrkesfaglærere i ungdomsskolen, med fokus på skoleutvikling og organisatorisk læring. Deres nettverk opplever jeg som en tilgjengelig ressurs for skolens utviklingsmuligheter med Senges (1999) teori om å benytte tilgjengelig kunnskap i organisasjoner. På den ene siden er ikke nettverket til yrkesfaglærerne å betrakte som en del av skolens kunnskapsgrunnlag, men på den andre siden forstår jeg yrkesfaglærernes neksus av relasjoner fra en annen bransje som tilgjengelig kunnskap som skolen er i besittelse av gjennom yrkesfaglærerne. Med Senge (1999) ser jeg at utfordringen kan være å gi praksisfellesskapet innsikt i dette, samt å skape diskusjon for hvordan yrkesfaglærerens nettverk kan inkluderes i skolens organisering av

undervisning i arbeidet med å motivere og gi elever muligheter i forhold til deres interessebakgrunn. I den forbindelse mener jeg at ungdomsskolene har en særlig fordel angående å informere og lære elevene om yrkesfaglige utdanningsmuligheter når det er yrkesfaglærere til stede i ungdomsskolen. Wenger (2004) poengterer at den kunnskapen som eksisterer i et praksisfellesskap er å betrakte som mulighetsgrunnlaget for utvikling, men også som en begrensning for praksisfellesskapet. I ungdomsskoler uten yrkesfaglærere som en del av praksisfellesskapet forstår jeg med Wenger (2004) kan betraktes som en begrensning for skoleutvikling med tanke på yrkesrelevante fag. Med Senges (1999) forståelse av organisasjonsutvikling, og Wengers (2004) forståelse av praksisfellesskaps kunnskaper som muligheter og begrensninger, vil man gjennom å inkludere yrkesfaglærere kunne berike og styrke praksisfellesskapet utviklingsmuligheter for yrkesrelatert og praktisk arbeid.

4.5 Praksis, praktisk og praktikken

Gjennom skyggeobserveringen opplever jeg yrkesfaglærerne som praktikere med et syn på elevene som fremtidens bidragsyttere til samfunnet. Med sin tidligere bakgrunn fra kokkebransjen drar yrkesfaglærerne fordel av sine erfaringer, som reflekterer deres opplevelse av praktisk-estetiske fag. Deres forståelse av omdiskuterte begreper som «svake» og «sterke» elever fremheves under skyggeobservasjonen, og yrkesfaglæreren ved skole øst mener at slike betegnelser er udaterte og ukorrekte.

Ved skole øst sitter jeg og yrkesfaglæreren på lærerværelset i langfriminuttet.

Samtalen med de andre kollegene foregår muntert og lett. De snakker litt om elevene som de har i undervisning. Kollegene forteller om praktiske og teoretiske elever, og hvordan elever presterer ulikt i forhold til deres forutsetninger. Vi blir sittende igjen når timen starter. Yrkesfaglæreren har ikke undervisning denne timen. Samtalen oss imellom fortsetter om samme tema: definisjon av praktiske og teoretiske elever.

Yrkesfaglæreren forteller at han tidligere har diskutert elever med kolleger før, og at enkelte lærere vurderer elevenes styrker uavkortet opp mot deres teoretiske ferdigheter. De praktisk-estetiske fagene blir ikke mye vektlagt. Han forklarer at hans erfaring med grunnskolelærere er at de kan være for raske med å stemple elevene som «svake elever» dersom de ikke har høy måloppnåelse i lesing, skriving og matematikk. Yrkesfaglæreren har en helt annen oppfatning av elevenes prestasjon og interesseområder: «Elever som gjør det mindre bra i lesing, skriving og matematikk

kan være kjempeflinke i praktiske fag. Skal elevene bare måles og vurderes etter teoribaserte fag i forhold til om de er «svake» eller «sterke» elever? Det er elever som er flinkest i praktiske fag som har større mulighet for å klare overgangen til voksenlivet best mulig». Han påpeker samtidig at samfunnet har et stort behov for praktisk yrkesfaglig kompetanse i framtiden.

Yrkesfaglæreren ved skole øst har også erfaring med dette fra sin karriere som kokk. Ofte var det elever som ikke gjorde det så bra i de tradisjonelle teoritunge fagene som norsk, matematikk, samfunnsfag og engelsk som gjorde det veldig bra som kokk. Dermed mener han at yrkesfaglærere i mindre grad setter elever i bås enn andre lærere. Videre forteller han at han ser på alle elever som ressurssterke bidragsyter for samfunnet. Derfor er det viktig for elevene å finne sine interesseområder i skolen. Dermed er de praktisk-estetiske fagene viktige satsningsområder i grunnskolen, og særlig la fagenes formål vektlegges i organiseringen av undervisningen. Selv mener han at det er viktig som lærer i mat- og helsefaget å stille seg spørsmålet «Hva er hensikten og formålet med faget?» og «Hvilke ønsker har man som lærer for faget og elevenes utbytte? Han forteller:

«Hva vil jeg at elevene skal kunne etter undervisningen? Elevene skal ikke bli ernæringsfysiologer etter 9. trinnet. Nei, de skal kunne lage mat og ha nok kunnskap til å vite om det er sunt eller usunt. De skal bli selvstendige og ta ernæringsmessige sunne matvalg. ...i undervisningen har vi litt grunnleggende teori, men mest praktisk arbeid. Det er det som er viktigst».

Yrkesfaglæreren ved skole vest har praksisundervisning samtidig som en annen elevgruppe i mat- og helsefaget. Det er to skolekjøkken som er plassert rett på siden av hverandre. Jeg avtaler med den andre læreren om å få observere hennes undervisning denne timen. Jeg bestemmer meg for å gå litt imellom klassene. Hensikten er å observere om det er ulikheter mellom faglæreren og yrkesfaglærerens praksis som kan ha betydning for elevenes læring.

Denne praksisøkten skal elevene øve på baketeknikker til bakeprøve i uken etter. To og to elever samarbeider om å lage valgfritt gjærbakstprodukt. Yrkesfaglæreren oppfordrer elevene til å velge den typen som de er mest usikre på. Det kan nemlig hende de trekker akkurat den oppgaven på bakeprøven. Elevene setter i gang og yrkesfaglæreren holder overblikk. Han følger med at alle kommer i gang og at samarbeidet fungerer. Jeg drar med en gang assosiasjoner til et profesjonelt kjøkken.

Yrkesfaglæreren fungerer som en kjøkkensjef som har som hovedoppgave å organisere produksjonen ved å delegere arbeid og ha overblikk. Samarbeid er viktig i kokkebransjen, og jeg ser at yrkesfaglæreren oppfordrer elevene til å samarbeide med hverandre. Noen elever har laget horn tidligere, mens andre gjør det for første gang. En ting som jeg også legger spesielt merke til er at yrkesfaglæreren lar elevene få mulighet til å bli kjent med råvarene, deigen og elteteknikken. De får muligheten til å føle seg frem og å kjenne produksjonen i hånden. Oppskrifter fungerer mer som en veileder fordi deiger blir ikke helt likens hver gang, dermed må man kunne føle om deigen er passe fast. Jeg går over til det andre kjøkkenet hvor en annen faglærer underviser med samme tema. Stemningen i klasserommet er litt annerledes. Jeg føler litt på den. Jeg får inntrykk av at elevene i større grad er avhengig av faglæreren. I mat- og helseundervisningen har faglærerne samme kriterier og ønske for eleven – nemlig å bli selvstendige og selvgående – noe jeg observerer hos begge klassene. Men det er noe som skiller dem i den praktiske undervisningen. Jeg ser raskt at den faglige kunnskapen til faglæreren er veldig god. Det er ikke mangel på kunnskap om logistikk, råvarekunnskap og teknikk. Men jeg legger merke til en liten detalj: faglæreren veileder og passer på elevene litt mere enn yrkesfaglæreren. Hun hjelper elevene på noen områder hvor yrkesfaglæreren lar dem prøve selv i større grad. Jeg får inntrykk av at faglæreren har litt vanskelig for å slippe taket på elevene for å la dem få tid til å prøve ut teknikk selv, men når en elev har satt på alt for høy temperatur i ovnen velger hun å ignorere det: «Elevene må lære seg å bli selvstendige og følge med», forteller hun. Jeg observerer at yrkesfaglæreren gjør det motsatte. Jeg opplever at yrkesfaglæreren er roligere på en mer kontrollert måte og utstråler en større trygghet i faget enn det faglæreren gjør i praksisundervisningen. Jeg går tilbake til praksisundervisningen til yrkesfaglæreren. Han er nysgjerrig på hvordan det var å observere den andre læreren i bakeøkten. Før jeg rekker å svare han, kommenterer han med et smil: «De andre lærerne har nok en mer pedagogisk undervisning enn det jeg har». Jeg smiler og vet ikke helt hvordan jeg skal respondere. Jeg har ikke opplevd den andre faglæreren som mer kompetent lærer enn yrkesfaglæreren, snarere tvert imot.

Yrkesfaglæreren opplever seg selv som mindre pedagogisk enn de andre lærerne. Han bidrar med sin kompetanse og erfaring fra kokkeyrket til koordinering av faget, i tillegg til å vektlegge mesterlære-metoden i sin undervisning. Han mener de andre faglærerne anvender i større grad pedagogiske verktøy for å bedre undervisningen for elevene. Han anser seg selv

som kokk fremfor lærer. Uavhengige av hverandre benytter begge yrkesfaglærerne betegnelsen «pedagoger» for sine lærerkolleger uten yrkesfaglig bakgrunn. Det interessante er at betegnelsen brukes i samme sammenhenger og uten av å bli ledet til å definere sine kolleger som lærere. Dette virker som at yrkesfaglæreren benytter betegnelsen «pedagoger» for å påpeke forskjellen av undervisningsverdier og tradisjoner mellom han og sine kolleger med ulik utdanningsvei. Samtidig opplever jeg bruken av betegnelsen «pedagoger» som yrkesfaglærernes usikkerhet ovenfor egen posisjon sammenlignet med sine kolleger i et fellesskap med få eller ingen medsamsvorne yrkesfaglærere. Jeg betviler at yrkesfaglæreren er en dårligere pedagog og føler mere på yrkesfaglærerens subjektive forståelse av egen posisjon i møte med andre lærere og pedagogiske modeller.

Yrkesfaglærerne beskriver sin identitet i ungdomsskolen som et resultat av tidligere praksiser og erfaringer. Begge har en sterk tilknytning til sin kokkeidentitet, samtidig som deres tilhørighet til læreryrket også står sentralt, og begge forteller at dem ser på seg selv som kokk som arbeider som lærer, og ikke en lærer som tidligere var kokk. Yrkesfaglæreren ved skole øst forteller at han måtte endre måten han så på sin produktivitet på. Ved å se på kunnskap som et produkt han genererer – i stedet for hvor mange liter suppe man har produsert – fikk han en bedre forståelse for sitt arbeid som lærer.

4.5.1 Analyse: Yrkesfaglig- og profesjonsidentitet

Jeg forstår yrkesfaglærerens samfunnsforståelse – elever som bidragsytere hvor alle har en plass i yrkeslivet – med Wengers (2004) neksus av multiple medlemskap. De erfaringene yrkesfaglærerne har gjennom sitt praksisfellesskap med kokkebransjen og lærerprofesjonen har bidratt til å utvide deres forståelse av elever og deres læringsforutsetninger.

Yrkesfaglærernes yrkesrelaterte erfaringer, kombinert med pedagogisk og didaktisk kunnskap, bidrar til å gjøre yrkesfaglæreren i stand til å se elevenes utfordringer i et bredere perspektiv. Med et åpnere sinn – og heller se elevene som de individer med ulike interesseområder fremfor å kategorisere elevene som praktikere (svake) eller teoretikere (sterke) – forstår jeg med Wenger (2004) yrkesfaglærerne som en betydningsfull brikke i skolens samfunnsansvar for identitetsdannelse og utdanningsmuligheter for elevene.

Yrkesfaglærernes interesse og engasjement for å ivareta elevenes behov i sin undervisning preges av deres tidligere yrkesfaglige praksisfellesskap. Deres erfaringer og opplevelse av de såkalte «svake elever» i arbeidslivet er at når disse finner sin plass og blomstrer i sine fag blir dem viktige ressurspersoner for bedriften og kolleger. Deres yrkesfaglige og pedagogiske

moral vises i deres praksis som profesjonelle aktører, der menneske- og samfunnsverdier trer frem som grunnleggende etikk for deres dannelsesoppdrag for ungdom. Med Wenger (2004) forstår jeg denne anvendte erfaringen inn i undervisningen som en form for harmoniseringsarbeid med å relatere sitt verdigrunnlag – basert på erfaring og kunnskap – i sin undervisning for å fremme kvalifiseringen til yrkesvalg. I motsetning til lærere uten yrkesfaglig kompetanse forstår jeg med Johannesen (2015), Andersson (2019), Heggen (2008) og Wenger (2004) yrkesfaglærerne kan betraktes som hybridlærere med en besittelse av verdifulle yrkesfaglige og pedagogiske kunnskaper som tar med seg det beste fra to verdener. Yrkesfaglærerens kunnskaper og erfaringer fra forskjellige praksisfellesskap smeltes sammen til en identitet hvor det beste fra hvert fellesskap relateres til hverandre. Denne neksusen av tilhørighet er med på å styrke hans helhetlige kompetansegrunnlag til et nivå som både omfavner yrkesfaglig bransjekunnskap og lærerprofesjon. Kombinasjonen av disse er med på å utvikle yrkesfaglærernes moralske og etiske forståelse for yrkesaktivitet og yrkesvalg som samfunnsnyttig for fremtiden (Wenger, 2004).

Yrkesfaglærerne omtaler sine kolleger – med deres grunnskolelærerutdanning – som «pedagoger». Med dette forstår jeg deres opplevelse av dem selv og andre lærere som to ulike deler av lærerprofesjonen, samt deres identitetstilknytning til yrkesfaget sitt. Deres identifisering til kokkebransjen og lærerprofesjonen forstå jeg yrkesfaglærerne sin egen opplevelse av deres posisjon i ungdomsskolen som udefinert og til en viss grad på sidelinjen. Med Heggen (2008), Nylund & Gudmundson (2017), Johannesen (2015) og Wenger (2004) tolker jeg deres beskrivelse av kolleger som «pedagoger» som et resultat av deres sterke yrkesfaglige identitet og erfaring fra et tidligere stadium i livet hvor identitetsdannelse er særlig sentralt for selvet. Videre forstår jeg med Wenger (2004) at yrkesfaglærernes tilhørighet til skolen praksisfellesskap er relativt sterk. De har arbeidet i skolen over flere år og trives i fellesskapet og skolen som enhet. Men, samtidig forstår jeg at deres subjektive opplevelse av deres posisjon i ungdomsskolen som noe usikkert, hvor deres sterke yrkesfaglige praktiske identitet til en viss grad er utfordrende å harmonisere med identifiseringen til lærerprofesjonen. Deres posisjon i ungdomsskolen er ikke klart definert og deres kvalifiseringsvei har ikke vært den samme tradisjonelle veien som deres kolleger. Dermed forstår jeg med Nylund & Gudmundson (2017), Heggen (2008) og Wenger (2004) at deres annerledes utdanningsvalg og yrkeserfaring byr på en annen oppfatning av problemstillinger som er sentrale i skolen – som valg av undervisningsmetode, organisering, satsningsområder og samarbeid. Dette opplever jeg som positivt i forhold til at

yrkesfaglærerne bidrar med et nytt syn inn i ungdomsskolen. På en annen side er utfordringen å løfte dette opp i skolesystemet slik at deres bidrag i skoleutviklingen blir mer synlig og tilgjengelig for skolens kollektive læring og utvikling (Senge, 1999; Wenger, 2004). I forståelsen av Senge (1999) trengs det iverksettelse av overordnet systemtenkning som organiserer og tilrettelegger for videre utforskning og nytenkning med tanke på læring i organisasjoner – med organisatorisk læring i overført betydning. Samtidig forstår jeg med Wenger (2004) og Heggen (2008) yrkesfaglærerens usikkerhet ved skole vest som forårsaket av sin begrensede tilstedeværelse i fellesskapets sosiale samspill og hans annerledes profesjonskvalifisering. Med en annen utdanningsvei enn sine kolleger i samme ansettelsesposisjon i skolen, forstår jeg at deres tilhørighetsforhold og anerkjennelse fra praksisfellesskapet stiller større krav til utenforstående, samtidig som yrkesfaglæreren opplever sin egen tilhørighet til lærerprofesjonen som mindre enn sine kolleger. Med dette forstår jeg med Wenger (2004) at deres identifisering med sitt yrkesfag forblir den sterkeste og med harmoniseringsarbeid identifiserer dem seg sterkere som fagarbeider, men at deres tilhørighetsforhold til skolens praksisfellesskap og yrkesutøvelse kombineres slik at de ser på seg selv som fagarbeidere som arbeider som lærer (Johannesen, 2015; Nylund & Gudmundson, 2017).

I forhold til faglærerens og yrkesfaglærerens undervisning i mat- og helsefaget ved skole vest tolker jeg yrkesfaglærerens undervisning – som gir rom for utprøving, fokuserer på utvikling av mattekniske ferdigheter og prøve-feile-metode – i større grad ivaretar elevenes læring og mestring med bakgrunn i mesterlæremetode. Mesterlæremetoden er læringsmetoden som brukes i kvalifiseringen innenfor håndverksyrker og har lange tradisjoner for læring i disse yrkene (Hiim & Hippe, 2009). Med Wenger (2004) forstår jeg dermed yrkesfaglærerens undervisning som mer rettet mot individuell læring og utvikling for å beherske matlagingskunsten. Mat- og helsefaget er et praktisk fag hvor undervisningens foregår gjennom praktisk arbeid. Med Hiim & Hippe (2009) og Wenger (2004) tolker jeg at erfaring med mesterlæremetoden – som er gjennomgående i videregående opplæring og som læring i praktiske fag, særlig håndverksfag – fra matbransjen som yrkesfaglæreren har bred erfaring med, kan berike undervisningsmetodene i mat- og helsefag med en håndverkstradisjonell læringsmetode.

4.6 Resultatets hovedfunn

Studiens hovedfunn blir oppsummert og presentert i følgende kapittel. Det er særlig seks punkter i resultatet som er å betrakte som hovedfunn i denne studien. Hovedfunnene omhandler anvendelsen og inkludering av yrkesfaglig kompetanse i skolens praksisfellesskap med fokus på læring og utvikling, harmoniseringsarbeid mellom to forskjellige praksisfellesskap, utfordringer knyttet til organisering i skolen, benyttelse av nettverk og yrkesfaglærernes distansering fra kolleger med grunnskolelærerutdanning. Samtidig vil jeg påpeke at mine funn ikke kan generaliseres, men gir et innblikk i hvordan yrkesfaglærernes ungdomsskolepraksis utfolder seg med forskjellige aspekter for skoleutvikling og læring.

Det *første* hovedfunnet beskriver hvordan yrkesfaglærernes bredde- og dybdekompetanse fra tidligere yrkesfag og yrkesfaglærerutdanningen styrker kunnskapsgrunnet for skolens praksisfellesskaps, særlig innenfor mat- og helsefag. Yrkesfaglærernes erfaringer og kunnskaper innenfor matproduksjon virker som et leksikon og oppslagsverk for sine kolleger i mat- og helsefagets praksisfellesskap. Yrkesfaglærernes matfaglige ekspertise og profesjonalitet tyder på å være en trygghet for kolleger, spesielt i forhold til teknikk og ferdigheter.

Det *andre* hovedfunnet viser til yrkesfaglærernes neksus av multiple medlemskap, og harmoniseringsarbeidet med å forholde seg og identifisere seg til flere praksisfellesskap samtidig. Yrkesfaglærernes viser i tråd med Wenger (2004) et kontinuerlig harmoniseringsarbeid for å relatere erfaring og kunnskaper fra et praksisfellesskap til et annet.

Det *tredje* hovedfunnet tar for seg hvordan yrkesfaglærernes yrkesfaglige nettverk og relasjoner i stor grad inkluderes inn i yrkesfaglærernes undervisningspraksis og planlegging for å generere samarbeid mellom skoler og bedrifter i lokalsamfunnet – særlig i yrkesrelaterte fag – med fokus på elevenes kvalifisering til å ta et sikrere, fremtidsrettet utdanningsvalg (Mårtensson et al., 2019).

Det *fjerde* hovedfunnet beskriver særlig to områder som virker utfordrende og begrensende for yrkesfaglærernes ungdomsskolepraksis. Det første er at muligheter for tverrfaglige samarbeid forblir sporadisk når skolen ikke organiserer eller legger til rette for skoleutvikling og utvikling gjennom satsing på tverrfaglighet i skolens praksis. For det andre viser det seg at yrkesfaglærernes undervisningsmuligheter hovedsakelig er i fag med lavt timetall og/eller fag

som i mindre grad organiseres i tråd med fagets formål. Dette gjør det utfordrende for yrkesfaglærernes motivasjon og for å få full stillingsprosent.

Det *femte* hovedfunnet viser at det på den ene siden er positivt at ledelsen ser muligheter og fordeler med å ha tilsatt yrkesfaglig kompetanse i form av kantinedrift av fagpersoner. Men på den andre siden viser det seg at det er utfordrende å kombinere kantinedrift og undervisning. To ulike verdener møtes og skal organiseres slik at det blir gjennomførbart, men det er mye logistikk og planlegging for at den kombinerte arbeidshverdagen skal fungere. Samtidig viser funn at yrkesfaglærerens relasjonsbygging, inkludering i praksisfellesskapet, og identifisering og tilhørighetsforhold i noen grad påvirkes negativt i og med at yrkesfaglæreren holder enda sterkere på sin kokkefaglige identitet. Studien viser at dette kan ha betydning for relasjonsbyggingen til kolleger og skolens praksisfellesskap.

Det *sjette* hovedfunnet er forbundet med yrkesfaglærernes distansering til sine kolleger med en annen utdanningsvei. Lærere med grunnskolelærerutdanning blir av yrkesfaglærerne omtalt som «pedagoger». Jeg forstår anvendelsen av begrepet i noe grad som et resultat av yrkesfaglærernes posisjon i ungdomsskolen med færre artsfrender og mindre tilknytning til lærerprofesjonen. Jeg stiller dermed spørsmål om bruken av begrepet «pedagoger» er et resultat av yrkesfaglærernes usikkerhet vedrørende likeverd i forhold til sine kollegers formelle kompetanse i ungdomsskolen, samt om det bunner i en opplevelse av yrkesfaglærere og yrkesfag som lavere status enn grunnskolelærere og realfag. Samtidig virker det å ha en sammenheng med å være «annerledes» i et praksisfellesskap med en sterk yrkesfaglig identitet og yrkesfaglig stolthet.

5 Drøfting og konklusjon

Denne oppgaven har tatt for seg at se nærmere på yrkesfaglæreren som er kvalifisert til undervisning i ungdomsskolen siden 2008 (Endr. i forskrift til opplæringslova, 2008). Med en interesse for praksisfelleskap og organisering har jeg rettet blikket inn mot yrkesfaglærere som arbeider i ungdomsskolen for å studere *«på hvilke måter interagerer yrkesfaglærerens kunnskap og erfaring i læring i praksisfelleskap og skoleutvikling i ungdomsskolen?»*

5.1 Kunnskapsdeling

Funn i denne studien viser at yrkesfaglærerne deler av sine kunnskaper og erfaringer fra sine yrkesfag med sine kolleger i mat- og helses praksisfelleskap, og at det er en åpen kultur for kunnskapsdeling mellom kollegene. Men det viser seg at yrkesfaglærerne i større grad vektlegger det yrkeskulturelle innholdet som inngår i lærerplanen til mat- og helsefag. I tråd med Nylund og Gudmundsen (2017) forstår jeg at yrkesfaglærernes farges av deres sterke yrkesidentifisering når det gjelder elementer som dem i større grad legger vekt på i egen undervisning – som det yrkeskulturelle innholdet fremfor definerte pedagogiske verktøy som benyttes i skolens praksis. Det betyr ikke at yrkesfaglærerne ikke verdsetter og anerkjenner kollegenes og skolens praksis vedrørende pedagogiske spørsmål og metoder, men at yrkesrelaterte metoder og innhold anses av yrkesfaglærerne som viktigere for elevenes utvikling og forberedelse som fremtidens yrkesaktive samfunnsborgere.

Mat- og helsefaget er et fag som primært er å anse som et praktisk fag, hvor elevenes utvikling av praktiske ferdigheter innenfor matlaging er en stor del av lærerplanen.

Yrkesfaglærerne er å betrakte som eksperter innenfor matkunsten. Med den aktive kunnskapsdelingen med sine kolleger – og dere engasjement og interesse for å dele av sine yrkesfaglige ferdigheter og kunnskaper – forstår jeg i tråd med Johannesen (2015) og Nylund og Gudmundsen (2017) yrkesfaglærernes posisjon og rolle i faget som en veileder og oppslagsverk for sine kolleger vedrørende matfaglige teknikker og kompetanse på et profesjonelt nivå. Faglærerne har stor interesse for matlaging, og har undervist i faget i flere år. Både yrkesfaglærernes og faglærernes nysgjerrighet og matinteresse gir grobunn for kollektiv læring og kunnskapsdeling for å heve kompetansen til alle i praksisfelleskapet (Senge, 1999). Med Örtenblad (2009) er faglærernes og yrkesfaglærernes delingskultur og kollegaveiledning i tråd med læring gjennom kunnskapsdeling, som viser til kollektiv læring i praksis. Med dette som grunnforståelse, forstår jeg at yrkesfaglærerne kan med sin matfaglige

bakgrunn komme skolen til gode med deres profesjonelle kunnskap rettet mot læringsutvikling og inkludere ny kunnskapsbakgrunn til praksisfellesskapet. Yrkesfaglærerne erfaringer fra en annen bransje kan gjennom satsninger tilføre og berike faglæreres kunnskap innenfor mat- og helsefagets med tanke på skoleutvikling, og især bidra med yrkesfaglig kompetanse i et fag som nærmest er å betrakte som et yrkesfaglig emne i ungdomsskolen. Ved at skoleledere tenker nyskapende og fremtidsrettet kan yrkesfaglærere få innpass i ungdomsskolen med kreativ organisering og satsning for å styrke elevenes og kollegers læringsutvikling (Senge, 1999; Wenger, 2004; Örtenblad, 2009).

Lærere ved flere avdelinger i ungdomsskolene omtaler yrkesfaglærernes undervisning og anvendelsen av yrkesfaglig nettverk i undervisningssammenheng som positivt for skolens kulturelle undervisningsvariasjoner. Jeg forstår i tråd med Johannesen (2015) at yrkesfaglærernes yrkesfaglige kulturelle koder – kommunikasjon som kroppsspråk, begreper, holdning, yrkesstolthet – beriker undervisningen på en slik måte bare en fagarbeider kan tilføre praksisfellesskapet og undervisningen. Mine funn tyder på at yrkesfaglærernes kulturelle koder fra yrkestradisjoner inkluderes ungdomsskolepraksisen. Yrkesfaglærerens kunnskaper og nettverk kan bidra til elevenes modnings- og kvalifiseringsutvikling inn mot å foreta et sikrere fremtidsrettet yrkesvalg, gjennom å inkludere yrkesfaglige koder og identitet i fellesskapet og i undervisningen (Johannesen, 2015; Skårbrevik, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.2 Multidimensjonell relasjonsplexus

Wenger (2004) benytter begrepet neksus for å beskrive hvordan ulike praksisfellesskap henger sammen og relaterer til hverandre gjennom livene våre. Jeg finner begrepet plexus – opprinnelig begrep for nettverksfletning av nervetråder som danner en ny nerve (Store norske leksikon, 2019) – som en bedre metafor for å illustrere yrkesfaglærernes nettverk av relasjoner og tilhørigheter til praksisfellesskaper som skaper en ny identifisering gjennom individuell situert læring, en hybridlærer (Andersson, 2019; Heggen, 2008; Johannesen, 2015; Nylund & Gudmundson, 2017). Yrkesfaglærernes nettverk av relasjoner og tilegnede yrkesfaglig- og pedagogisk kompetanse forstår jeg med Heggen (2008), Johannesen (2015), Nylund & Gudmundson (2017) og Wenger (2004) som elementer som har påvirket yrkesfaglærernes identitet og tilblivelse i en nærmes ukoordinert prosess. Jeg forstår at prosessen ikke nødvendigvis har startet en plass, for så å gå videre til neste steg som et

trappetroll i bevegelse, men i stedet har det blitt flettet en sammensetning av relasjoner som nå utgjør deres yrkesfaglige og pedagogiske identifisering. Deres sosiale og individuelle situerte læring og identifisering i ulike fellesskap og i grensekryssinger beriker yrkesfaglærernes identitet og kunnskaper, som igjen blir en personlig del av selvet (Heggen, 2008). Som en hybridlærer er yrkesfaglærerne å forstå med Andersson (2019), Johannesen (2015), Nylund & Gudmundson (2017) og Senge (1999) både en nytenkende ressurs og bidragsyter for ungdomsskolen utviklingsarbeid, særlig med tanke på å etablere samarbeidspartnere med lokale bedrifter og skoler for kunnskapsdeling. Med deres yrkesfaglige forankring til lokalsamfunnet, og relasjonsnettverk gjennom kokkenes mesterlaug, har yrkesfaglærerne bidratt i skoleutviklingen gjennom samarbeid og inkludering. Med deres interagering med lokale bedrifter og yrkesrelaterte praksisfellesskap har elevene fått ytterligere muligheter for læring, utforskning og utvikling for fremtidig yrkesvalg gjennom praktisk-estetiske fag.

Yrkesfaglærernes brennende engasjement viser til ambisjoner med å implementere forståelsen av kulturelle koder for yrkesfaglig utdanning (Johannesen, 2015) til ungdomsskolepraksisen for å skape interesse og nysgjerrighet i arbeidet med å relatere, motivere og styrke elevenes læring og yrkesutforskning. Yrkesfaglærernes harmoniseringsarbeid – med Wenger (2004) – tyder på en selvinnsikt for deres forhold mellom identitet til yrkesfaget og lærerprofesjonen. Med et slikt harmoniseringsarbeid forstår jeg yrkesfaglærerne som ambassadører for elevene i arbeidet med å rekrutering og informere om yrkesfaglig utdanningsløp. Med sine pedagogiske kunnskaper som lærer benytter yrkesfaglærerne seg av pedagogiske verktøy for å lære, motivere og organisere for elevene, mens deres yrkesfaglige kunnskaper gir mulighet til å skape interesse og nysgjerrighet med tanke på elevenes utforskning av yrkesmuligheter.

Yrkesfaglærernes bidrag til ungdomsskolen – gjennom sitt yrkesrelaterte nettverk – forstår jeg i tråd med Mårtensson, Andersson & Nyström (2019) sine funn vedrørende muligheter knyttet til skoleutvikling. Yrkesfaglærerne engasjere og drar fordel av kunnskap hos kolleger i egen skole, lokale skoler, tidligere kolleger fra bransjen og relasjoner fra andre praksisfellesskap til samarbeid med fordel både for elevene og lokalsamfunnet. Funn fra skole øst viser i forbindelse med organisering av arbeidslivsfaget at det er yrkesfaglæreren som har vært pådriver og igangsetter i arbeidet med å la fagets hensikt og formål komme til rette i praksis. På denne måten viser yrkesfaglæreren skolen hvordan man kan organisere yrkesrelevante fag med bakgrunn i sin multidimensjonelle plexus av relasjoner og medlemskap (Senge, 1999; Wenger, 2004).

Samarbeid med videregående skoler og det private næringslivet kommer ungdomsskolen til gode, blant annet ved at elevene får prøve ut selvvalgte yrker, eller som inngår i mat- og helseundervisningen med en mer variert undervisning rettet direkte til arbeidsmarkedet og utdanningsvalg. I min forståelse av verdien av samarbeid mellom skole og lokalsamfunnet støtter jeg meg til utdanningsdirektoratets «prinsipp for opplæring». Utdanningsdirektoratet (2015c) påpeker at samarbeid mellom skole og lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fag mer konkret, relatert og øke motivasjon og lærelyst til elevene. En slik anvendelse av tilgjengelig kunnskap og samarbeid er fruktbart både for skoler og bedrifter. Skolene får gjennom samarbeid med lokale bedrifter mulighet for mer variert undervisning, og elever får et nærmere forhold til yrkesmuligheter gjennom arbeidserfaring. Bedrifter får mulighet til å påvirke fremtidens fagarbeidere ved å informere og gi arbeidserfaring, samt promotering av yrker og bransjer. Yrkesfaglærernes nettverk vil dermed bidra til å utvide den sosiale og kulturelle samarbeidshorisonen mellom skole og bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Som nevnt oppfordrer utdanningsdirektoratet (2015c) skolen til å danne nettverk og samarbeide med det lokale næringslivet, men det er tidkrevende og arbeidsomt å danne gode relasjoner og bygge nettverk. Studien til Dalton & Smith (2004) viser hvor utfordrende det kan være å etablere samarbeide med lokale bedrifter uten at lærerne har yrkesfaglig forankring i de respektive yrkesfagene. Studien beskriver hvordan kvalifisering i skolen og i arbeidslivet er todelt, med liten eller ingen interagering seg imellom. Mine funn, i tråd med Dalton & Smith (2004) viser at yrkesfaglærernes etablerte nettverk gir større muligheter for samarbeid med det lokale næringslivet som kommer både bransje, bedrift og skolen som utdanningsinstitusjon til gode. Yrkesfaglærernes sterke yrkesidentitet vises i hele kroppen, og med sitt brennende engasjement for kokkefaget tar de i bruk deres nettverk og multiple medlemskapsforhold for å løfte samarbeid mellom skoler og bedrift, og ikke minst lære elevene om yrkesfag som mulig utdanningsløp (Johannesen, 2015; Skårbrevik, 2004; Wenger, 2004).

5.3 Organisatorisk praksis

Gjennom denne studien viser det seg at yrkesfaglærerne opplever utfordringer knyttet til organisering, undervisningsmuligheter og tverrfaglig samarbeid. Organiseringen av yrkesfaglærerens arbeidsområder er løst forskjellig mellom skolene, og dette gir forskjellige utfordringer som yrkesfaglærerne opplever. Funn i studien viser særlig tre områder som er av betydning for yrkesfaglærernes ungdomsskolepraksis. Disse omhandler muligheter for

tverrfaglig samarbeid med relevante fagseksjoner, kombinerte arbeidsområder som kokk og faglærer, og begrensede muligheter for undervisning i ungdomsskolen med sitt kompetansegrunnlag.

Det viser seg at det er flere faktorer som påvirker muligheter og begrensninger for samarbeid i og mellom praksisfelleskap yrkesfaglærerne har tilhørighet til i sin praksis. Yrkesfaglærerne ønsker tverrfaglig samarbeid med andre fagseksjoner for å gjøre undervisningen mer relevant og direkte omsetting. Samtidig som yrkesfaglærerne påpeker at dette gir mulighet til å gå dypere i fagstoff, som igjen gjør undervisningspraksisen mer givende og interessant.

Yrkesfaglærerne har erfaring med tverrfaglig samarbeid, men ved skole øst viser studiens funn at lærerne selv overlates til seg selv for å organisere samarbeide med andre lærere.

Involveringen i tverrfaglige samarbeid avhenger i stor grad til lærernes initiativ og engasjement for slik undervisningssamarbeid. I den sammenheng tyder det på at relasjoner og relasjonsbygging er av stor betydning for å gjennomføre slike samarbeid. Samtidig når skolene i mindre grad legger til rette for en kollektiv satsning på tverrfaglige samarbeid i forhold til skoleutvikling, blir planleggingen og gjennomføringen med tverrfaglighet i større grad praktisert der lærerne seg imellom har gode relasjoner og like intensjoner og ønsker for undervisning. I forståelsen for hvilke elementer som danner bedre utviklingsgrunnlag og praksis for tverrfaglig samarbeid støtter jeg meg til organiseringen til prosjektet Fellesfag, Yrkesfag, Relevans (Christiansen & Fjeld, 2016). Jeg relaterer prosjektet til utfordringene yrkesfaglærerne beskriver rundt ungdomsskolens organisering og gjennomføring av tverrfaglig samarbeid. For at tverrfaglig samarbeid skal fungere forstår jeg med Christiansen & Fjeld (2016) det som nødvendig med et helhetlig systemfokus som relaterer til Senges (1999) systemtenking. Samordning for de ulike ledd i organisering av planlegging og gjennomføring i tverrfaglige samarbeid er sentrale for å redusere spenninger og konflikter, og ikke minst for at skoler som komplekse organisasjoner skal kunne utvikle sin undervisningspraksis ut ifra sitt kunnskapsgrunnlag. Ingen skoler er like, dermed vil det være nødvendig å tilpasse tverrfaglige samarbeid etter skolens kompetanse- og mulighetsgrunnlag (Christiansen & Fjeld, 2016). Videre viser mine funn at ikke-deltagelse i sosiale møteplasser som trinnmøter, fellesmøter, lunsjrom i pauser og kontorområder, kan ha negative følger for relasjonsbygging mellom kolleger, som igjen kan begrense muligheter for samarbeid. Med gode relasjoner og aktiv relasjonsbygging forstår jeg at samarbeid på tvers av praksisfelleskap i større grad kan bidra til muligheter i skolens praksisfelleskap, særlig med tanke på skolens arbeid mot mer variert undervisning som er interessedrivende og vekker

nysgjerrighet for både elever og lærere (Wenger, 2004). I forståelsen av skolen som lærende organisasjon (Senge, 1999) vil yrkesfaglærerens kunnskaper og erfaringer være fruktbare for å videreutvikle tverrfaglig samarbeid.

Som nevnt er det finnes det ikke tydelige retningslinjer for yrkesfaglærernes plass i ungdomsskolen. Dermed har skole øst og skole vest – i tråd med kunnskapsdepartementets (2011) anbefalinger med å introdusere praktiske kunnskaper i ungdomsskolen – funnet plass til yrkesfaglærerne i skolens praksisfellesskap og praksisutøvelse på ulike måter. Felles for skole øst og vest er at de anser yrkesfaglærerne som viktige og interessante bidragsytere til skolens praksisfellesskap og med tanke på skoleutvikling. Særlig fremtrer skole vest – med kombinasjon av kantinedrift og mat- og helselærer – som kreativ og mulighetsskapende for yrkesfaglærerens kompetansegrunnlag. Kantinedriften består ikke bare av matlaging som kokk, men også som et tilbud for elever med sosiale utfordringer. Her benytter skolen seg av både av yrkesfaglærerens kokkefaglige- og pedagogiske kunnskaper. Samtidig viser skolens ledelse at mat som kultur for sosialisering – som også inngår i læreplanen for mat- og helsefag (Utdanningsdirektoratet, 2006) – kan bidra til at elevene finner glede og mestring med å hjelpe til i kantinesalget. Jeg forstår at dette vil være vanskelig å gjennomføre om det var ansatt en kokk uten lærerutdanning. Yrkesfaglæreren skaper dermed flere muligheter for organiseringstiltak for vanskeligstilte elever.

Utfordringene knyttet til kombinert kantinedrift og undervisning viser i denne studien kan påvirke interagering, relasjonsbygging og tilhørighetsforhold til skolens praksisfellesskap. Selv om at begge yrkesfaglærerne trives godt i skolens praksisfellesskap, egen undervisning og med sine arbeidsområder, oppleves utfordringen i mindre grad som hemmende. Funn tyder derimot på at en kombinert stilling – med arbeidsområder som er sterkt relatert til yrkesfaglærernes profesjonelle kokkepraksis som dominerer yrkesfaglærerens praksis i ungdomsskolen – kan være uheldig for relasjonsbygging og tilhørighetsforhold til skolens praksisfellesskap som lærere. Med Wengers (2004) forståelse vedrørende deltagelse og sosial interagering med praksisfellesskapets medlemmer, tolker jeg at den naturlige interageringen med fellesskapet og deltagelsen i felles aktiviteter begrenses på grunn av kombinasjon av uforenelige arbeidsområder, lærer og kokk. Å arbeide som kokk og lærer i kombinert stilling viser å være vanskelig å organisere da kokkeyrket er et uforutsigbart yrke, mens undervisning preges av faste tidsrammer og felles organisering. I tråd med Wenger (2004) og Heggen (2008) er det forståelig at kokkeidentiteten blir dominerende, i og med at kantinedriften hovedsakelig praktiseres gjennom kokkeyrket og at den største delen av hans

ungdomsskolepraksis er tilknyttet kantinedriften. Begge yrkesfaglærerne fraråder å kombinere kantinedrift og lærerpraksis. Med dette tolker jeg at en slik organisering kan påvirke for innlemmelsen og tilhørighetsforholdet i negativ retning til praksisfellesskapet med læreprofesjon som fellestrekk og ungdomsskolens praksisfellesskap. Jeg konkluderer at kombinasjon av kokkeyrket og lærerprofesjon som fagområder er vanskelig å gjennomføre tilfredsstillende for alle parter. Men det betyr ikke at det ikke lar seg gjennomføre, men funnene i denne studien tyder på at det stilles krav til logostikk og tilrettelegging siden det viser seg å være utfordrende å harmonisere arbeidspraksisene.

Yrkesfaglærernes begrensede undervisningsmuligheter – mat- og helsefag, utdanningsvalg, og valgfagene produksjon av varer og tjenester og arbeidslivsfag – oppleves som utfordrende for å dekke full stillingsprosent i ungdomsskolen. I nasjonale rammeplaner for yrkesfaglærerstudiet beskriver studiepoengfordeling for yrkesfaglærere. Med sine 120 studiepoeng i bredde og dybde vil yrkesfaglærere i stor grad kvalifisere til undervisning både i ungdomsskole og videregående skole. Men for informantene i denne studien vil disse studiepoengene være relatert til deres yrkesfaglige bakgrunn, altså restaurant- og matfaglig kompetanse (Bjørke & Stokke, 2018). I ungdomsskolen er det ikke overflod av yrkesrelaterte fag, og de yrkesrelaterte fagene har et relativt lavt timetall (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mine funn – vedrørende yrkesfaglærernes opplevelse av utfordringer knyttet til undervisningskompetanse – tyder dermed på at ungdomsskolens timetallfordeling og fagområder gjør det vanskelig for full stillingsprosent.

Yrkesfaglæreren ved skole øst har valgt å ta etterutdanning for å utvide sine undervisningsmuligheter i ungdomsskolen. Jeg tolker at denne problematikken rører ved den udefinerte rollen yrkesfaglærere har i ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a), hvor yrkesfaglærerne og skolene sammen må finne ut hvordan skolen best mulig kan inkludere yrkesfaglærernes kompetanse i ungdomsskolepraksisen, noe som yrkesfaglærerutdanningen oppfordret oss studenter til å diskutere med skoleledere i vår ungdomsskolepraksis. Samtidig som begge yrkesfaglærerne ikke anbefaler kombinert kantinedrift med undervisning, forteller yrkesfaglæreren ved skole vest han selv er fornøyd i sin kombinerte stilling. Når det gjelder skole øst sin organisering av arbeidslivsfaget, tyder dette på at valgfaget i mindre grad kommer til sitt rette ved at skoleledelsen heller bruker faget som en problemløser for «vanskelige elever» (Bakken et al., 2013). Ved å satse på å tilsette yrkesfaglærere i ungdomsskolen kan yrkesrelaterte fag bringes frem i lyset, bevisstgjøre praktiske fag som viktig for elevenes kvalifisering og bevisstgjørelse for arbeidsmarkedet i samfunnet, og

hensikten med å knytte skolen med lokalsamfunnet og utdanningsinstitusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Med dette viser det til at det fremdeles er mye ren retorikk rundt skolen som lærende organisasjon og yrkesfaglærernes undervisningskompetanse i ungdomsskolen fremfor handlekraftige tiltak for å innføre yrkesfaglig kompetanse i ungdomstrinnet.

5.4 Identitet

Identitetsperspektivet til yrkesfaglæreren ved skole vest forstår jeg som særlig komplekst, med mange faktorer som påvirker hans atferdsmønster i skolen. Hans doble arbeidsforhold, med tilsvarende multiple identifisering, forstår jeg handler om forskjellige forhold for identitetsdannelse. I tråd med Heggens (2008) beskrivelser av profesjonsidentitet – som en form for kollektiv- og personlig identitet – relaterer jeg til yrkesfaglærerens doble arbeidsforhold i skolen i overført betydning. Med harmoniseringsarbeid forstår jeg på den ene siden bidrar til å pleie hans tilhørighetsforholdet til praksisfellesskapet i skolen – kollektiv identitet – samtidig som hans personlige identitet i større grad er knyttet til sin kokkeyrke, med dannelse i en periode av livet der identitetsdannelsen er av stor betydning for hvem vi er, vil være og ønske om å være. På den andre siden forstår jeg at yrkesfaglærerens dominerende kokkefaglige praksis i skolen utfordrer harmoniseringsarbeidet i og med at hans arbeid hovedsakelig er knyttet til hans tidligere yrke som kokk. Gjennom å praktisere kokkeyrket i hans skolepraksis forstår jeg med Heggen (2008) og Johannesen (2015) at hans oppholdssteder blir komfortable områder for hans personlige identitet til kokkeyrket. Samtidig forstår jeg harmoniseringsarbeidet som problematisk i forhold til tilhørigheten til lærerprofesjonen når interageringen med fellesskapet blir begrenset.

Noe som viste seg å være likt for begge yrkesfaglærerne var at de så seg selv som fagarbeidere fremfor lærere. Dette er ikke et helt ukjent fenomen. Johannesen (2015) og Nylund & Gudmundson (2017) viser i sine studier at den yrkesfaglige identiteten til yrkesfaglærere er sterk bundet til deres opplevelse av seg selv som individer. Johannesen (2015) benytter begrepet «kulturelle koder» i forståelsen av kommunikasjon som kulturelt system for yrkesfaglærere, med forankring i deres yrkesfaglige tradisjon og praksis. Johannesen (2015) og Nylund & Gudmundsen (2017) konkluderer i sine studier at yrkesfaglærerne i mindre grad påvirkes av kulturelle koder som teori, pedagogiske verktøy, vitenskap om utdanning og pedagogikk, fra sin yrkesfaglærerutdanning. I tråd med

Johannesen (2015) og Nylund & Gudmundsen (2017) forstår jeg yrkesfaglærerne som praktikere fremfor teoretikere. Dermed tolker jeg yrkesfaglærernes identifisering som «fagarbeider som arbeider som lærer» som et resultat av deres opplevelse av grunnskolelærere og seg selv fra to ulike verdener, men samtidig med et felles engasjement for utdanning.

Begge yrkesfaglærerne bruker begrepet «pedagoger» når de henviser til sine kolleger. Jeg opplever dette i tråd med Nylund & Gudmundson (2017) som deres forståelse av grunnskolelærere som lærere ute å være praktisk anlagt slik en yrkesfaglærer og fagarbeider har iboende i sine praksisutøvelse, og er i større grad å betraktes som teoretikere av yrkesfaglærerne. Med Volmari, Helakorpi & Frimodt (2009) og Johannesen (2015) forstår jeg dette som en opplevelse av usikkerhet for egen posisjon og nødvendighet i ungdomsskolen, og at dette resulterer i at yrkesfaglærerne ikke ønsker å tilhøre en profesjon som yrkesfaglærerne ikke føler sterk tilhørighet til. Yrkesfaglærernes identitet er som nevnt sterkt knyttet til sine tidligere yrkesfaglige karrierer. Dermed forstår jeg at yrkesfaglærerne – i ungdomsskolens praksisfellesskap med dominerende tilhørighet til lærerprofesjonen – distanserer seg fra kollegene med å bruke begrepet «pedagoger» (Johannesen, 2015; Nylund & Gudmundson, 2017; Volmari et al., 2009). Med dette stiller jeg spørsmål om yrkesfaglærernes kompetanse oppleves i mindre grad viktig og heller som et supplement fremfor en nødvendighet. Kan dette være en del av årsaken for yrkesfaglærernes anvendelse av begrepet «pedagoger» for å distansere seg fra usikkerheten for egen status både i praksisfellesskapet og som profesjon?

Gjennom mine tolkninger av yrkesfaglærernes usikkerhet i forhold til sine kollegers veletablerte profesjon i ungdomsskole, er det å anta har en sammenheng knyttet til opplevelsen av yrkesfaglærerprofesjonen som lavere status enn lærerprofesjonen (Volmari et al., 2009). Johannesen (2015) viser i sin studie at yrkesfaglærerne i sin studie opplever dette slik, men at bakgrunnen for denne opplevelsen er kompleks. Samtidig i tråd med Misra (2011), vil yrkesfaglærernes kolleger – med grunnskolelærerutdanning – kunne undervise i yrkesfaglærernes fag, noe som kan virke som mer allsidige lærere med mer anvendbar og bredere kompetansegrunnlag enn yrkesfaglærere. Jeg forstår denne usikkerheten kan i noen grad være en hemmende faktor for tilhørighetsforholdet og samarbeidet i skolens interagerende praksisfellesskaper.

Spenningen mellom yrkesfaglærernes yrkesidentitet og læreridentitet tyder ikke nødvendigvis på at yrkesfaglærerne ikke føler tilhørighet til lærerfellesskapet som profesjon og praksisfellesskapet de finner seg i på ungdomsskolen, men at deres tidligere erfaring og

fellesskap til kokkebransjen har hatt stor betydning for tidlig identitetsdannelse. Deres yrkesfaglige bakgrunn har dermed satt dype spor i individenes identitet (Heggen, 2008; Johannesen, 2015; Skårbrevik, 2004). Funnene i denne studien tyder på at yrkesfaglærerne ikke har problemer med å kombinere sitt identitetsforhold som fagarbeider og lærer, men det å være yrkesfaglærer i et praksisfellesskap med grunnskolelærere uten yrkesfaglig kompetanse i grunnen kan være problematisk med tanke på å se seg selv som likeverdig i praksisfellesskapet.

5.5 Organisatorisk styring

Innledningsvis retter jeg spørsmål mot myndighetenes krav til at skoler skal fungere som lærende organisasjon, og hvordan yrkesfaglærerne kan bidra med sin kompetanse i skolens lærende visjon. Med litteratur har jeg presentert hva det innebærer for organisasjoner å kategoriseres og fungere som lærende, samt hvilke elementer som må ivaretas for at den kollektivet skal utvikles med organisatorisk læring som overordnet mål for skoleutviklingen (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1999; Örtenblad, 2009). I mine resultater og analyse forstår jeg at verken skole øst eller vest utpeker seg som lærende med Senges (1999) forståelse, og jeg antar at skoler i det ganske land har vanskeligheter med å innfri kravet med Sengers (1999) kriterier. Jeg konkluderer med dette med bakgrunn i Fullans (2003) og Roalds (2010) kritikk rundt implementeringen av begrepet med de føringen de medfører for skolen som organisasjon. Jeg forstår videre med Fullan (2003) og Roald (2010) av styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) at det i større grad blir politisk retorikk fremfor en gjennomførbar praksis. Skolen som organisasjon har andre forutsetninger for organisering og verdiskaping enn bedrifter i det private næringslivet. Dermed ser jeg det som utfordrende å innfri kravet som lærende organisasjon med Senges (1999) forståelse. Det krever kunnskap og erfaring for ledelsen å kunne utvikle skolen som lærende. Jeg forstår at det ikke bare er å lese hovedpunktene til Senge (1999) og tolke fritt hva det dreier seg om, for så å forvente at skolen skal fungere som lærende.

Men det betyr ikke at skolen ikke kan anvende Senges (1999), Örtenblad (2009) og Argyris & Schön (1978) organisasjonsteori med fokus på skoleutvikling både innenfor styring og læring. Deres forståelse for individuell og kollektiv læring, gruppelæring, kunnskapsdeling, personlig mestring med forankring i en felles forståelse, visjon og mål er fruktbart for enhver leder og for kollektivet når man rette fokus mot utvikling som organisasjon og for kollektivet og

deltagerne i praksisfellesskapet. Det er her jeg ser en genuin mulighet for å yrkesrelatere og styrke samarbeidskulturen mellom kolleger og aktører fra næringslivet rettet mot et bærekraftig og fremtidsrettet samfunn og skoleutvikling. Som presentert viser denne studien at yrkesfaglærernes kunnskaper og erfaringer har et stort potensial i ungdomsskolen, men at deres udefinerte rolle skaper ulike utfordringer. Ved å tenke i tråd med deler av Senges (1999) teori, forstår jeg at skolen som organisasjon vil kunne inkludere yrkesfaglig kompetanse i større grad, samt utvide horisonten med å se muligheter med yrkesfaglærere som en viktig resurs i ungdomsskolens skoleutvikling.

I denne oppgaven har jeg benyttet skolen som lærende organisasjon som en metafor for skoleutvikling. Jeg tolker at det i større grad er hensiktsmessig å se på skolen som lærende i overført betydning, siden skolen har andre forutsetninger for organisatorisk utvikling. I styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) jeg har tatt for meg viser lite eller ingen fokusering på Senges (1999) systemtenking, men i større grad benytter sosiokulturelle forståelse av læring fremfor organisatorisk forståelse. Jeg spør, vil det være mer hensiktsmessig å se på skolens lærings- og utviklingsarbeid med Senge (1999) og Argyris & Schön (1978) som sosiokulturell forståelse, fremfor metodisk tilnærming, særlig siden skolens organisatoriske forutsetninger ikke er de samme som næringslivets? Jeg er videre skeptiske til at skolen i det hele tatt trenger å defineres som lærende – i begrepets rette forstand – og heller fokusere på elementer som kan anvendes i skolen for å motivere til å benytte elementer for lærende organisasjoner i skolens praksis. Begrepet lærende organisasjon forstår jeg med Fullan (2003) og Senge (1999) er ugunstig å fange skolen inn under. Kan man da heller gjennom å omdefinere begrepet «lærende skole», slik at kjerneelementene for læring i skolen blir fremtredende og politisk korrekt i praksis?

5.6 Konklusjon og veien videre

Denne undersøkelsen kan reise spørsmål om ungdomsskolen er helt i startfasen med å inkludere yrkesfaglærere i deres praksis selv om at yrkesfaglærere har kvalifisert til ungdomsskolepraksis siden 2008, men samtidig vil jeg påpeke at skole øst og vest har gjort en god jobb med å inkludere deres yrkesfaglige nettverk og kompetanse for nytenkning og kollektiv utvikling. Jeg forstår utfordringene yrkesfaglærerne beskriver vedrørende

undervisningskompetanse, lavt timetall i yrkesrelaterte fag og organisering med kombinerte roller som «barnesykdommer» man oppdager tidlig i en utviklingsprosess.

Med en kreativ og mulighetsstyrt forståelse av praktiske ferdigheter, yrkesrettet kompetanse og pedagogisk kunnskaper – både hos skolens ledelse og hos yrkesfaglærerne – viser studien at yrkesfaglærere bringer ny og spennende kunnskap inn i ungdomsskolens undervisningspraksis og kollektivets samfunnsforståelse. Deres yrkesfaglige bakgrunn er å betrakte som en styrke i et praksisfellesskap med liten eller ingen yrkesfaglige tilhørigheter, både rettet mot kollektiv læring, utviklingsarbeid, elevenes fremtidige yrkesvalg, og skoleutvikling.

Et av hovedfunnene som særlig viste seg å være av stort utbytte og relevant for ungdomsskolens utviklingsarbeid og samarbeidsmuligheter, er yrkesfaglærernes multidimensjonelle relasjonsplexus med lokale bedrifter, matbransje, yrkesfaglige videregående skoler, og andre sosiale plattformer hvor yrkesfaglig kompetanse var fellesnevner for fellesskapet. Deres nettverk ble inkludert og benyttet i deres undervisningspraksis for å knytte kontakt og opprettholde relasjon med bransjen for å gi muligheter for elevenes læring og det lokale næringslivets mulighet til å påvirke fremtidens fagarbeidere.

Yrkesfaglærernes identifisering som «fagarbeidere som arbeider som lærer» vil kunne begrense tilhørighetsforholdet til praksisfellesskapet i ungdomsskolen, særlig når det ikke er likesinnede til stede. Samtidig er det å anta at distanseringen fra andre lærere ved bruk av begrepet «pedagoger» er en måte å holde fast på sine yrkesidentitet og stolthet. I tråd med Johannesen (2015) og Volmari, Helakorpi & Frimodt (2009) stiller jeg meg spørrende om det er slik at yrkesfaglærerne opplever egen kompetanse som mindre verdt – med lavere status enn grunnskolelærerne – i en institusjon med liten grad av yrkesfaglig forankring. Jeg vender meg samtidig til Karlsen (2015) og siteringen – presentert tidligere: «Den skal ha en integrert og sosialt utjevne funksjon i samfunnet (Karlsen, 2006, s. 166)». Ved at skole vest og øst har tilsatt, og aktivt inkludert yrkesfaglærerne i deres praksis, viser at yrkesfaglærerne bidrar til sosial utjevning og integrering med sin lærerprofesjons kunnskap og ståsted i ungdomsskolen. Men samtidig tyder mine funn på at det er til stede noen sosiale aspekter vedrørende status og tilhørighet knyttet til yrkesfaglærerne i skolens praksisfellesskap som er å betrakte som begrensende. Begrensningen kan ha betydning for videre inkludering og identifisering med fellesskapet, og opplevelse av egen status og evne i et praksisfellesskap med annerledes praksis enn yrkesfaglige praksisfellesskap. Dermed vil det være interessant – i

tråd med Johannesen (2015) og Volmari, Helakorpi & Frimodt (2009) – å se nærmere på hvordan yrkesfaglærerne integreres i skolens praksisfellesskap, og hvordan yrkesfaglærernes status oppleves av dem selv og av andre lærere, samt hvilke elementer som har innvirkning på denne opplevelsen og forståelsen? Kan det være at yrkesfaglærernes status i lærerprofesjonen har innvirkning på skoleledernes tilsetning av yrkesfaglærere i ungdomsskolen?

Yrkesfaglærernes fremtid i ungdomsskolen ser både lys og lovende ut, særlig med tanke på fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020. Men studien tyder på at det i større grad må satses på yrkesfaglig kompetanse i ungdomsskolen. Begrepet lærende organisasjon – lærende skole – er å anta har kommet for å bli, men at det er muligheter for en utvikling av begrepet slik at det passer skolen som utdanningsmandat kan bidra til en bedre organisasjons- og utviklingsforståelse i skolen. Skoleledelsens systemtenkning med Senge (1999) betrakter jeg som en faktor som kan bidra til økt forståelse og mulighet for organisering for kollektiv læring og kunnskapsutvikling som viser seg å være sentralt i forståelsen av skolen som lærende. Mine tolkninger av fagfornyelsen er at det i større grad satses på tverrfaglige samarbeid mellom fagseksjoner i skolen og med det lokale næringslivet. At det i moderat grad systematiseres og tilrettelegges for tverrfaglig samarbeid fra ledelsen, tyder på at Senges (1999) systemtenkning er relevant å inspireres av i skolens organisering i fagfornyelsen for en bedre tverrfaglig praksis og gjennomførbarhet.

Til videre forskning vil det være interessant å kartlegge hvor mange yrkesfaglærere som er tilsatt i norske ungdomsskoler, og deretter forske videre på hvordan skolene inkluderer og organiserer deres yrkesfaglige kunnskaper og erfaringer i skolens praksis. Det vil også være interessant å utforske muligheter for lokalt samarbeid mellom skoler i likhet med delt rådgivningstjeneste, hvor det tilsettes yrkesfaglærere ved alle ungdomsskoler i kommunen som samarbeider med utvikling og inkludering av praktiske og yrkesrelatert innhold i skolene deles og diskuteres. Et slik samarbeidsforum med erfaringsdeling kan bidra til videre forståelse og gi muligheter for å videreutvikle yrkesfaglærernes posisjonering i ungdomsskoler. Videre vil en bredere forståelse og forskning på yrkesfaglærernes doble identitet kunne være lærerikt for yrkesfaglærerutdanningens organisering av undervisning. Ved å ta identitetsperspektivet inn i undervisningen vil man kunne drøfte problematikken med fagarbeidere på vei inn i lærerprofesjonen, som igjen kan gi spennende perspektiver og erfaringer på tematikken, samt forberede studentene på deres identitetsutvikling inn i lærerprofesjonen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersson, P. (2019). *Att utbilda nästa generation i yrket*. Mölnlycke Skolverkets publikationsservice. Hentet fra <https://www.skolverket.se/getFile?file=4072>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Boston: Addison Wesley
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet* (NOVA Rapport 11/2013). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Forsok-med-arbeidslivsfag-paa-ungdomstrinnet>
- Bjørke, S. & Stokke, K. E. (2018). *Nasjonale retningslinjer for 3-årig yrkesfaglærerutdanning*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/ie588da7c-a777-49d8-8695-1e25a0f254ac/nasjonale-retningslinjer-for-trearing-yrkesfaglærerutdanning-godkjent-140618.pdf>
- Bjørnsrud, H., Hole, I., Steiro, H. & Stenshorne, E. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling – en strategi for læreres læring. *Bedre skole*, (4), 28-33. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202014.pdf>
- Christiansen, L. L. & Fjeld, S. E. (2016). FYR– samarbeid for bedre læring på yrkesfag. *Bedre skole*, (4), 16-23. Hentet fra <https://cld.bz/bookdata/AcuU5i/basic-html/page-16.html#>
- Czarniawska, B. (2018). Fieldwork Techniques for Our Times: Shadowing. I M. Ciesielska & D. Jemielniak (Red.), *Qualitative methodologies in organization studies* (s. 53-74). Cham: Springer International Publishing AG.
- Dalton, J. & Smith, P. J. . (2004). Vocational Education and Training in Secondary Schools: challenging teachers' work and identity *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 507-522. <https://doi.org/10.1080/13636820400200267>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

- Endr. i forskrift til opplæringslova. (2008). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2008-03-04-214>
- Fullan, M. (2003). Skolen som lærende organisation : en fjern drøm. I B. Ryberg & M. Thrane (Red.), *Skolen som lærende organisation - i teori og praksis* (s. 55-67). Århus: Forlaget Klim.
- Grande, S. Ø., Lycklander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset!* Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/150035/20502917/Fram+i+lyset%21/60886d96-25e0-4ef3-b67d-a153770ef7c4>
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannesen, H. S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Bergen.
- Jones, T. (Regissør). (1983). I *Monty Pythons the meaning of life [Spillefilm]*. Storbritannia: Universal pictures.
- Karlsen, G. (2006). *Utdanning, styring og marked* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Knutas, A. (2019). Shadowing or what? Experience of shadowing acts of being in the field of education. *Qualitative Inquiry*, 25(7), 661-669.
<https://doi.org/10.1177/1077800418806620>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. nr. 22). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/yrkesfaglaerurutdanning.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Forny innholdet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Lesesenter. (u.d.). Språkløyper. Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=17616>
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Managementepoken. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 33-59. Hentet fra <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2018/nr-1/ulf-lundstrom---larares-professionella-autonomi.pdf>
- Misra, P. K. . (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>
- Mårtensson, Å. , Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89-110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64-87. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177164>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2019-06-21-60). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Platon. (1985). *Staten*. København: Museum Tusulanum Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære og briste* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senter for ledelse. (2019). GROW - en modell for resultatskapende kommunikasjon. Hentet fra <https://sfl.no/ressurser/grow>

- Skårbrevik, K. J. (2004). Yrkesvalmodnad - eit nyttig omgrep? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(06), 481-490. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2004/06/yrkesvalmodnad_eitnyttigomgrep
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 26. Februar). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar>
- Store norske leksikon. (2019). Plexus. Hentet fra <https://sml.snø.no/plexus>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. nr. 30). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse* (MHE1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MHE1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *En lærende skole* (Artikkel 6). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/larande_leiing.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-pa-ungdomstrinnet>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen - samarbeid med lokalsamfunnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-lokalsamfunnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Veiledning til læreplanen i arbeidslivsfag*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/arbeidslivsfag/5/veiledning_lp_arbeidslivsfag.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>
- Vásquez, C, Brummans, B. H. J. M & Groleau, C. (2012). Notes from the field on organizational shadowing as framing. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165.
<https://doi.org/10.1108/17465641211253075>
- Volmari, K. , Helakorpi, S. & Frimodt, R. (2009). *Competence framework for VET professions*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy Hentet fra https://www.cedefop.europa.eu/files/111332_Competence_framework_for_VET_professions.pdf
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København Hans Reitzels Forlag.
- Örtenblad, A. (2009). *Lärande organisationer – vad och för vem?* Malmö: Liber.

