

Kari Roksvaag Rønning

## På veg mot en praktisk og virkelighetsnær skole

En kvalitativ studie om ledelse av utviklingsarbeid i skolen

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Mari-Ana Jones

Juni 2022



Kari Roksvaag Rønning

# **På veg mot en praktisk og virkelighetsnær skole**

En kvalitativ studie om ledelse av utviklingsarbeid i skolen

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Mari-Ana Jones  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## **FORORD**

Denne masteroppgaven i skoleutvikling og utdanningsledelse er slutten på et treårig erfaringsbasert deltidsstudium ved NTNU. Jeg har fått fordypet meg i områder jeg jobber med til daglig og som er viktige for meg. Som fulltidsarbeidende lærer er det ikke alltid lett å finne tid til studier. De siste tre årene har vært krevende, men givende og utviklende.

Når jeg nå har kommet i mål vil jeg rette en takk til venner og familie som har heiet meg fram – og en ekstra varm tanke til mine døtre, Sigrid og Eli, som tålmodig har ventet på at jeg skal bli tilgjengelig for dem igjen. Min veileder Mari-Ana Jones har kommet med gode innspill. Det har ført til flere samtaler med mange refleksjoner, så tusen takk til henne for denne læringsreisen. Deltakere som tok seg tid til å stille til intervju har vært avgjørende for denne masteroppgaven. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt realisert!

Jeg håper dette bidraget vil gi kunnskap om hensikten med praktisk og virkelighetsnær opplæring, slik at skoler kan bli inspirert til å jobbe mot en mer praktisk og virkelighetsnær skole.

God lesning!

## **SAMMENDRAG**

Denne masteroppgaven handler om praktisk og virkelighetsnær opplæring i videregående skole. Jeg har jobbet med denne opplæringsformen i mange år som lærer ved «Medier og kommunikasjon» og ønsker å utforske denne måten å drive opplæring, fordi jeg ser at arbeidsformen gir mening og lærelyst for mange elever. Elevene danner kunnskap gjennom en kreativ prosess og produksjon av medieprodukter. De gjør erfaringer og lærer hva som fungerer og ikke. Arbeidsformen innebærer i mange tilfeller samarbeid med eksterne oppdragivere. Elevene legger da ofte inn ekstra innsats, fordi medieproduktene skal vises for et publikum, eller benyttes av kunden.

Etter innføring av Fagfornyelsen har denne arbeidsformen nå fått støtte i lovverket. Overordnet del av læreplanverket LK20 legger vekt på at kunnskap skal kunne brukes i en praktisk sammenheng i alle fag. I den forbindelse har dybdelæring fått sentral plass, noe som innebærer at elevene skal kunne anvende kunnskap i nye og ukjente sammenhenger. Dette vil få innvirkning på hvordan skolen driver opplæring ved alle utdanningsprogram, og ikke bare yrkesfag og praktiske utdanningsprogram. Samtidig er min erfaring at det er ulike hindringer og kontekstuelle forhold som gjør denne opplæringsformen vanskelig å gjennomføre. I den forbindelse vil studien formidle elever, lærere og leders oppfatninger av praktisk og virkelighetsnær opplæring. Dette kartlegger et område som kan være et utgangspunkt for å utvikle skolen mot å bli mer praktisk og virkelighetsnær. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*Hvordan kan erfaringer med praktisk og virkelighetsnær opplæring ha betydning for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?*

For å skaffe empiri til studien har jeg valgt kvalitativ forskning. Som datainnsamlingsmetode benytter jeg fokusgruppeintervju. Deltakerne er ledere fra skolens formelle ledergruppe, samt elever og lærere fra utdanningsprogrammene «Studiespesialisering», «Medier og kommunikasjon», og «Teknologi- og industrifag». Empirien er et resultat av deltakernes oppfatninger og min deltakelse under fokusgruppeintervjuene, og sammen har vi konstruert kunnskap. Dette er en sosialkonstruktivistisk retning, som er en fortolkende forståelsesform. Materialet er analysert og tolket gjennom en abduktiv tilnærming.

Denne masteroppgaven viser at ledere, lærere, og elever spesielt, oppfatter praktisk og virkelighetsnær opplæring som engasjerende og gir godt læringsutbytte. Funn fra studien viser at elevene er mer tilbøyelige til å huske fagstoff når de har utforsket og utført noe i praksis. Dette ses i sammenheng med at elevene er aktive og skaper kunnskap selv. Samhandling og kommunikasjon står sentralt i læringsprosessen, fordi det setter i gang refleksjon som er en viktig komponent for å danne kunnskap. Dette virker også å være vesentlig for å kunne anvende kunnskap i nye og ukjente sammenhenger. Denne måten å lære på står i motsetning til elevenes oppfatning av ren teoriundervisning, hvor de må tilegne seg informasjon som er bearbeidet og formidlet av andre. Dette fører til at de blir mer passive og husker ikke like mye av det de har gått gjennom. For å lære må elevene dermed skape kunnskap selv ved å aktivisere seg gjennom tanker, ord og praktisk utførelse.

Samtidig er det en del barrierer som hindrer bruk av praktisk og virkelighetsnær opplæring. Tidsfaktoren peker seg ut i så måte. Ved praktiske oppgaver i fellesfag får elevene så kort tid til rådighet at de må kopiere tekst fra boka. De får ikke bearbeidet

fagstoffet selv og de opplever at de lærer lite. Lærere på sin side velger bort praktisk og virkelighetsnær opplæring, fordi de rekker å komme gjennom mer fagstoff ved teorigjennomgang i klasserom. Årsaker til manglende tid kan dreie seg om eksisterende strukturer i skolen. Det kan også handle om kunnskapssyn, eller at ansatte ikke har kapasitet og sterk nok tro på opplæringsformen til å endre på innarbeidede rutiner og metoder. Konsekvensen av dette er at elevene ikke får øvd på ferdigheter i praktiske og virkelighetsnære situasjoner. Dermed mister de mulighet til å utforske og reflektere, som står sentralt for å utvikle dybdelæring.

Derfor bør ledere i skolen rette fokus mot praktisk og virkelighetsnær opplæring og gjøre noe for å komme over barrierene. Dette kan handle om omstruktureringer og ledelse av læreres læring. I denne studien har både elever, lærere og ledere vist at de har erfaringer som kan deles med fellesskapet. Elevene har sterke meninger omkring egen læring og hva som skal til for å få bedre læringsutbytte. Deres erfaringer kan være nyttige og elevene kan være ressurser i utvikling av skolen. I den forbindelse kan skolen benytte samskapt læring hvor elevene deltar sammen med det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette er en organisasjonsutviklingsprosess hvor alle deltakerne setter mål, utforsker og utvikler kunnskap sammen. Det er en demokratisk fremgangsmåte hvor alle føler at noe står på spill og har egeninteresse av å delta.

Den samskapte læringen kan sammenlignes med elevenes utforskende læringsprosess, med aktiv deltakelse i og utenfor klasserom, hvor elever samhandler med hverandre, lærere og andre voksne. På samme måte kan det profesjonelle læringsfellesskapet samhandle med hverandre, elever og aktører i samfunnslivet. Dette kan bidra til å redusere skillet mellom skole, samfunns- og arbeidsliv. Dette kan være vesentlig i dagens kunnskapssamfunn hvor det er behov for høy utdanning med evne til å tenke både kreativt og abstrakt. Det er mindre automatiserte yrker, hvilket krever at fremtidens arbeidskraft må ha evner til å samhandle for å komme fram til løsninger. I så måte kan samhandling og utforskende kunnskapingsprosesser i skolen bidra til å løfte elevenes kompetanse. Målet må være å bygge en kultur for samhandling og kunnskaping på alle nivåer i skolen, og på tvers av næringer, slik at elevene blir bedre forberedt til utfordringer de vil møte fremtidens samfunns- og arbeidsliv.

## **ABSTRACT**

This master's thesis is about practical education in upper secondary school. I have worked with this form of education for many years as a teacher at "Media and communication" and want to explore this way of conducting education, because I see that practical education gives meaning and desire to learn for many students. Students create knowledge. They make experiences and learn what works and what does not. In many cases, the form of work involves collaboration with external clients. The students then put in extra effort, because the media products are to be shown to an audience or used by the customer.

Following the introduction of the updated national curriculum (LK20), this form of work has now received support in legislation. The introductory part of the curriculum emphasises that knowledge can be used in a practical context in all subjects. In-depth learning has been given a central place, which means that students must be able to apply knowledge in new and unknown contexts. This will have an impact on how the school organises learning in all educational programs, not just vocational subjects and practical educational programs. At the same time, my experience is that there are various obstacles and contextual conditions that make practical education difficult to implement. This study will convey students', teachers' and leaders' perceptions of practical education, thus providing knowledge that can be a starting point for developing the school towards becoming more practical. I have arrived at the following overriding research question:

*How can experiences with practical and realistic education have an impact on the management of development work in schools?*

I have chosen qualitative research and focus group interviews. The participants are leaders from the school's formal leadership group, as well as students and teachers from the educational programs «Study specialisation», «Media and communication», and «Technology and industry». The empirical data is a result of the participants' perceptions and my participation during the focus group interviews, and together we have constructed knowledge. This is a social constructivist direction, which is an interpretive form of understanding. The material is analysed and interpreted through an abductive approach.

This master's thesis shows that leaders, teachers, and especially students, perceive practical education as engaging and provide good learning outcomes. Findings from the study show that students are more likely to remember subject matter when they have explored and done something in practice. This is seen in connection with the students being active and creating knowledge themselves. Interaction and communication are central to the learning process, because it initiates reflection which is an important component in forming knowledge. This also seems to be essential for being able to apply knowledge in new and unknown contexts. This way of learning is in contrast to the students' perception of purely theoretical teaching, where they have to acquire information that has been processed and conveyed by others. This causes them to become more passive and they do not remember as much of what they have been through. In order to learn, students must thus create knowledge themselves by activating themselves through thoughts, words and practical execution.

At the same time, the students experience that there is little use of practical assignments in subjects. There are a number of barriers. Time is a particular issue. In the case of

practical assignments, the students say that they are given such a short time that they have to copy text from the book and are not allowed to process the subject material themselves. This means that they do not experience learning outcomes. Teachers, on the other hand, opt out of practical education, because they believe they can be more efficient by going through theory in the classroom. The feeling of lack of time may be connected to existing structures in the school. It can also be about views of knowledge, or defense mechanisms in employees who do not have the capacity or strong enough faith in practical education to change established routines and methods. The consequence of this is that the students do not get to practice skills in practical and realistic situations.

Therefore, school leaders should focus on practical education and do something to overcome the barriers. This can be about restructuring and managing teachers' learning. In this study, students, teachers and leaders have shown that they have experiences that can be shared with the community. The students have strong opinions about their own learning and what it takes to get better learning outcomes. Their experiences can be useful and students can be resources in the development of the school. The school can use co-created learning where the students participate together with the professional learning community. This is an organisational development process where all participants set goals, explore and develop knowledge together. It is a democratic approach where everyone feels that something is at stake and has a vested interest in participating.

The co-created learning can be compared to the students exploratory learning process, in activity inside and outside the classroom, where they cooperate with each other, teachers and other adults. In the same way the professional community can cooperate with each other, students and other actors in community life. This can reduce the gap between school, community- and working life. This can be significantly in today's society of knowledge, with need for high education and ability to use creativity and abstraction. There is less automated professions, which requires that the future labor need ability to cooperate to make solutions. In that way cooperation and exploratory inquiries in school, can rise the students competence. The aim of this must be to build a culture for cooperation and inquiry in all levels at school, across trades, so the students become better prepared for challenges in future community- and working life.

# INNHold

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iv
Innhold .....	vi
1. INNLEDNING .....	1
1.1. Tema.....	1
1.2. Aktualitet .....	3
1.3. Formål med oppgaven .....	3
1.4. Problemstilling .....	4
1.5. Avgrensning og forskningsspørsmål .....	5
2. TEORI .....	6
2.1. Erfaringslæring .....	6
2.1.1. Refleksjon .....	6
2.1.2. Situert læring.....	7
2.1.3. «Learning by doing» .....	8
2.2. Aksjonsforskning.....	11
2.2.1. Aksjonslæring .....	11
2.2.2. Samskapt læring .....	11
2.3. Læring i organisasjoner.....	12
2.3.1. Handlingsteori.....	13
2.3.2. Enkelt- og dobbeltløkket læring .....	14
3. METODE .....	15
3.1. Metodologi .....	15
3.2. Forskningsdesign og datainnsamlingsmetode .....	16
3.2.1. Valg av metode .....	16
3.2.2. Intervjuguide .....	17
3.2.3. Utvalg .....	17
3.2.4. Rekruttering av deltakere .....	18
3.2.5. Gjennomføring av intervju .....	19
3.2.6. Analyseprosess .....	20
3.3. Forskningens kvalitet.....	21
3.3.1. Reliabilitet .....	21
3.3.2. Forskers subjektivitet.....	21
3.3.3. Validitet .....	22
3.4. Etske refleksjoner.....	23

4. RESULTAT OG DRØFTING .....	25
4.1. oppfatninger av praktisk og virkelighetsnær opplæring .....	25
4.1.1. Praktisk og virkelighetsnær opplæring .....	25
4.1.2. Teoretisk opplæring .....	28
4.1.3. Interesse .....	29
4.1.4. Samhandling .....	31
4.1.5. Tid .....	32
4.1.6. Kunnskapssyn .....	34
4.2. Ledelse av læreres læring .....	35
4.2.1. Skoleutvikling .....	35
5. KONKLUSJON OG AVSLUTNING .....	38
5.1. Avslutning .....	42
LITTERATURLISTE .....	43
VEDLEGG 1: Meldeskjema til NSD .....	46
VEDLEGG 2: Intervjuguide elever .....	48
VEDLEGG 3: Intervjuguide lærere .....	49
VEDLEGG 4: Intervjuguide ledere .....	50

## 1. INNLEDNING

Jeg har erfaring fra utdanningsprogrammet «Medier og kommunikasjon» på en stor videregående skole med studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. «Medier og kommunikasjon» (heretter kalt MK) var tidligere et yrkesfag, men ble lagt om til et praktisk studieforberedende utdanningsprogram i 2016. Som lærer har jeg alltid vært opptatt av læring gjennom erfaring. Dette er noe jeg har med meg fra min opprinnelige yrkesbakgrunn i mediebransjen. Jeg vet hvor viktig det er å utføre, prøve, feile og samhandle med andre for å beherske og kunne levere et godt produkt.

Elevne ved MK lærer å benytte foto, lyd, film og grafisk design i praksis innen områder som journalistikk, markedskommunikasjon og underholdning. I arbeidsprosessen samarbeider elevene både med hverandre, lærere og andre mennesker, som for eksterne oppdragsgivere. I slike sammenhenger knyttes praksis og teori sammen på en naturlig måte. Praksis øker forståelse for teorien og omvendt, og læringsprosessen innebærer både problemløsning og refleksjon. Produktene skal publiseres og brukes av andre og de får erfaringer som ligner det de møter i samfunns- og yrkesliv. I min tid som lærer har jeg sett at mange elever står på litt ekstra og jobber selvstendig når de får praktiske og virkelighetsnære oppgaver som interesserer og betyr noe for dem. Elevene får bruke sin skaperevne på noe som gir mening for dem selv og andre aktører i samfunnet. Jeg oppfatter dette som utviklende for elevenes sosiale og faglige utvikling, og viktig for deres trivsel, mestring og læring. Dette betyr mye for meg som lærer og er bakgrunnen for temaet i min masteroppgave.

### 1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven er «Praktisk og virkelighetsnær opplæring». Min erfaring er at denne opplæringsformen bidrar til at elevene lærer så mye mer enn akkurat det å svare på en oppgave. Jeg tenker at dette er en måte å jobbe på i alle fag og derfor ønsker jeg å utforske området nærmere. Jeg har jobbet med praktisk og virkelighetsnær opplæring i mange år. Nå har denne tilnærmingen fått en sentral plass i Overordnet del av læreplanverket «Kunnskapsløftet 20» (heretter kalt LK20), og mange av verdiene og prinsippene er sammenfallende med arbeidsmetodene ved MK. LK20 krever nå at alle fag og utdanningsprogram skal ha en praktisk tilnærming til kunnskap. Dette tydeliggjøres i kompetansebegrepet, som alle læreplanene for fag bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2017):

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017)*

Videre står dybdelæringsbegrepet sterkt og elevene skal kunne ta i bruk kunnskap, fakta og teorier i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er imidlertid sammensatt, noe definisjonen viser (Utdanningsdirektoratet, 2018):

*Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2018)*

Dette kan sammenlignes med virkelighetsnære oppdrag ved MK. Elevene må da ofte forholde seg til en oppdragsgiver, eller en ekstern samarbeidspartner. I slike situasjoner kan det dukke opp uforutsette hendelser, som de ikke ville møtt i klasserommet. Det krever at de må reflektere, tenke kritisk, gjøre etiske vurderinger, vise dømmekraft og holdninger i forhold til den gitte situasjonen. Slike erfaringer bidrar ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) til dybdelæringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skillet mellom skole og det øvrige samfunnsliv blir mindre, noe som støttes av «Formålsparagrafen»; Opplæringslovens §1-1(Kunnskapsdepartementet, 1999):

*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.*  
(Kunnskapsdepartementet, 1999)

I programfagene ved MK får elevene jobbe med interessene sine så langt det er mulig. Jeg har erfart at kommunikasjon og samhandling mellom elev og lærer bidrar til å finne deres interesseområder. Erfaringer og referanser fra deres egne liv kan gi engasjement til å finne ut av noe og sette i gang en læreprosess. Ludvigsen et al. (2015: 8) viser til Dewey når de påpeker at opplæringen må gjenspeile elevenes hverdag, erfaringer og ambisjoner. Elevene bør få engasjere seg innen et bredt felt slik at de får brukt sine interesser og talenter. Dette kan være innen både praktiske, etiske, estetiske og teoretiske fag. På den måten kan det sikre rekruttering innen alle samfunns- og arbeidsoppgaver. Videre hevder de at teoretiske fag har en praktisk side og praktiske fag har et teoretisk kunnskapsgrunnlag. Derfor bør opplæringen legge til rette for å løse både praktiske, teoretiske, faglige og hverdagslige problemer (NOU 2015: 8, s. 9). Holden et al. (2018: 2) hevder at frafallsproblematikken i videregående skole kan synes å starte med lite læring tidlig i livet på grunnskolen. For å øke gjennomføring av videregående skole bør opplæringen motivere elever i både grunnskole og videregående (NOU 2018: 2, s. 8). Dette kan ses i sammenheng med kapittel 3.5 i overordnet del av LK20, som omhandler «profesjonsfellesskap og skoleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017):

*[...] Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning.*  
[...] (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Temaet kan også knyttes til kapittel 3.2 i Overordnet del som handler om undervisning og tilpasset opplæring. Her vektlegges at alle elever skal få like muligheter til utvikling og læring. Derfor bør lærer benytte et bredt spekter av aktiviteter slik at elever opplever læringsglede og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig sier kapittel 3.1 at elever skal ha medansvar og medvirkning i læringsfellesskapet. Det betyr at lærerne og elevene skal samarbeide om å komme fram til løsninger for opplæringen. I forbindelse med det nye læreplanverket er det viktig at skolens ledelse retter fokus mot samhandling og praktisk tilnærming til kunnskap. Jeg mener derfor det er viktig å undersøke hvilke erfaringer og oppfatninger omkring temaet på alle nivåer i skolen. Elevenes synspunkter er i den forbindelse viktige for å få oversikt. Jeg ser det også som vesentlig å undersøke hva ledelsen gjør for å lede lærernes læring, hvilket har støtte i kapittel 3.5 i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 1.2 Aktualitet

Begrepet «kunnskapssamfunn» blir ofte brukt om samfunnet vi lever i. Dette innebærer at mange produksjonsyrker er erstattet av digitaliserte og automatiserte prosesser, hvilket har ført til nye arbeidsoppgaver (Irgens, 2020, s. 177). Flere varer og tjenester konkurrerer i samme internasjonale marked, og bedrifter som evner å omstille seg og tenke nytt får et konkurransefortrinn. På den måten blir arbeidstakernes kompetanse avgjørende for om bedrifter lykkes eller ikke. Det er derfor behov for intellektuell arbeidskraft med høy utdanning som kan tenke både abstrakt og kreativt (Dehlin, 2011, s. 63). Dette støttes av Holden et al. (2018: 2), som hevder at det i fremtiden vil være behov for kompetanser som blant annet kreativitet og sosial intelligens, da disse er vanskelig å erstatte med digitaliserte og automatiserte løsninger. Det vil være behov for arbeidskraft med fagutdanning eller høyere utdanning (NOU 2018: 2, s. 11). Ludvigsen et al. (2015: 8) legger vekt på at det stilles større krav til fullført skolegang i form av høyere utdanning eller fagutdanning (NOU 2015: 8, s. 22). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2020) er det betydelig mer arbeidsledighet blant ungdom som ikke har fullført videregående skole (SSB, 2020). Kulturdepartementet (2015-2016) hevder det i 2030 vil bli vanskeligere å få jobb med bare grunnskole som høyeste fullført utdanning, mens etterspørsel etter arbeidskraft med fagutdanning sannsynligvis vil øke. Samtidig kan høyere utdanning eller dobbelkompetanse med både yrkes- og studiekompetanse være en stor fordel i arbeidsmarkedet (Meld. St. 16 (2015-2016), s. 23). Samfunnet har i dag et større mangfold, høyere grad av kompleksitet og endringene skjer raskt (Irgens, 2020). På grunn av rask samfunnsutvikling hevder Holden et al. (2018: 2) at arbeidstakere i tiden fremover må være forberedt på å videreutvikle sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Derfor bør opplæringen være motiverende, gi mestringsopplevelser og læringsutbytte, med mål om at elever bevarer lærelyst hele livet (NOU 2018: 2, s. 8). Det som læres i skolen bør i så måte oppleves engasjerende, relevant og meningsfullt med tanke på arbeidslivet de skal ut i. Kulturdepartementet (2015-2016) hevder at samarbeid og problemløsning med andre, vil prege elevenes fremtidige arbeids- og samfunnsliv. Et samspill mellom skolen og aktører i næringsliv, kulturliv og lokalsamfunn kan bidra til å gjøre opplæringen virkelighetsnær og konkret (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22-25). At elever får anledning til å jobbe praktisk og virkelighetsnært i skolen kan derfor være av betydning for om de er forberedt på utfordringer de møter i samfunnet og arbeidsmarkedet. Det er også av betydning at de har interesse og mestrer det de gjør slik at de beholder sin glede av å lære og fortsetter læring i videre utdanning og arbeidsliv.

## 1.3 Formål med oppgaven

Fra å være et yrkesfag fram til 2016, til å bli et praktisk studieforberedende utdanningsprogram har MK nå helt andre rammebetingelser for gjennomføring av praktisk og virkelighetsnær opplæring. Dette handler i stor grad om at elevene har flere fellesfag og færre mediefaglige programfag enn tidligere. I tillegg har elever ved medier og kommunikasjon 5 skoletimer mer i uka enn elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Timeplanen er lagt til rette så langt vi kan med tanke på rammebetingelser, men er likevel mer fragmentert enn før med flere fag fordelt på uka. Tidligere benyttet elevene spesialrom som foto- og lydstudio på ettermiddager og kvelder. Nå har de har de plikter i mange fag og vi ser dem sjelden på skolen etter skoletid. Det er færre sammenhengende timer i programfag, noe som gjør at de ikke jobber like mye med virkelige oppdrag. Jeg ser at dette hemmer både elevenes engasjement, og ansatte i å gjennomføre opplæringen slik vi brenner for.

På den andre siden har jeg inntrykk av at det er enda mindre bruk av praktisk opplæring ved «Studiespesialiserende utdanningsprogram» (heretter kalt ST), og at det er opp til lærerne å avgjøre hvorvidt de benytter teoretisk, eller praktisk inngang til læring. Det kan derfor virke som pedagogisk praksis ved skolen ikke er helt etter Fagfornyelsens intensjoner. Ved å ta en titt på ytringer og debatter i samfunnet kan det tyde på motstand mot skolereformen. Ved Roald Amundsen videregående skole har de satt i gang et samarbeidsprosjekt på tvers av fag, for å jobbe med de tverrfaglige temaene i Overordnet del. Rektor Elisabeth Edding (Alvik, 2021) hevder at det er faglig uenighet om hva som er det beste for elevene. Samarbeidsformen medfører krevende omstillinger for enkelte lærere. Samtidig er noen bekymret for manglende læringsutbytte og om elevene blir godt nok forberedt til eksamen (Alvik, 2021). Vi kan også se denne skepsisen hos Mannerheim (2021), som hevder elevene bygger sine ferdigheter på et for tynt kunnskapsgrunnlag. Hun argumenterer for tradisjonelle læringsmetoder for å sikre at elever har nok kunnskap før de begynner med ferdighetstrening (Henke, 2021).

Jeg ønsker at min studie kan sette i gang en prosess som sikter mot å realisere noe av det som står i LK20. Dette ønsker jeg ved å få fram elevenes stemme og mener deres oppfatninger bør vektlegges. De erfarer dette til daglig og i henhold til LK20 skal de både ha medansvar og mulighet til å medvirke (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevenes erfaringer er viktig i denne sammenhengen og de bør kunne være med i den videre prosessen. Jeg vil i den forbindelse utforske og avklare både elever, lærere og lederes oppfatninger av praktisk og virkelighetsnær opplæring. Studien vil berøre tema som læringsutbytte, erfaringer, kunnskapssyn og hvordan ledelsen leder det profesjonelle læringsfellesskapet. Undersøkelsen er en kartlegging, men også en myndiggjøring av elever og læreres meninger. Dette kan være informasjon av interesse for både skoleledelse og skoleeier i utviklingsprosessen Fagfornyelsen medfører. Formålet med masteroppgaven er å få kunnskap, som kan benyttes til å lede team, avdelinger, fagseksjoner og andre profesjonelle fellesskap med sammensatte meninger og holdninger mot en felles forståelse for kompetanse og læring.

#### **1.4 Problemstilling**

MK ved min skole representerer en kultur med tradisjoner for bruk praktiske metoder. Dette kan gjenspeiles i avdelingens organisering og struktur. Andre programområder og utdanningsprogram har andre strukturer og tradisjoner. Fagfornyelsen krever praktisk tilnærming i alle fag og samarbeid om elevenes læring. Samtidig kan det være grunn til å tro at varierende rammevilkår, kunnskapssyn og holdninger til både teoretisk og praktisk kunnskap, kan skape utfordringer ved samarbeid og bruk av nye læringsmetoder. Jeg ønsker å utforske erfaringer og synspunkter hos lærere ved andre utdanningsprogram. En kartlegging og synliggjøring av dette, kan være et utgangspunkt for å drøfte, reflektere og lære av hverandre. Temaet er aktuelt for skolens ledelse, som ifølge Fagfornyelsen skal lede dette arbeidet, men også for andre ledere og lærere som har delegert ansvar til å lede sine grupper på sitt nivå. Hvis profesjonsfellesskapet skal kunne dra i samme retning bør vi få en tilstrekkelig felles forståelse for begreper i læreplanverket og hvordan elever lærer. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende overordnede problemstilling:

***Hvordan kan erfaringer med praktisk og virkelighetsnær opplæring ha betydning for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?***

Jeg vil avgrense og rette problemstillingen til å gjelde skolens formelle ledergruppe. Studien omfatter dermed ikke ledelse som er distribuert, fordi det er den formelle ledergruppen som har myndighet til å foreta beslutninger og sette i gang utviklingsarbeid som omfatter læringsfellesskapet på skolen.

### **1.5 Avgrensning og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av min overordnede problemstilling har jeg valgt å utarbeide to forskningsspørsmål. På hver sin måte bidrar de til å avgrense prosjektet og spesifisere det jeg undersøker. Det første forskningsspørsmålene skal bidra til å belyse læringsfellesskapets erfaringer knyttet til praktisk og virkelighetsnær opplæring. Det andre tar for seg hva skolens ledelse gjør for å lede profesjonell læring. De to forskningsspørsmålene skal bidra til å besvare den overordnede problemstillingen:

***1. Hvilke oppfatninger har elever, lærere og ledere av praktisk og virkelighetsnær opplæring?***

***2. Hva gjør skolens ledelse for å lede læreres læring?***

For å få empiri til svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre sju fokusgruppeintervju som til sammen består av ti elever, ni lærere og fire ledere. Fokusgruppe med ledere består av rektor og tre avdelingsledere, som representerer den formelle ledergruppen. Både elever, lærere og avdelingsledere er fra de studieforbereidende utdanningsprogrammene ST, MK og det yrkesfaglige utdanningsprogrammet «Teknologi- og industrifag» (heretter kalt TIF).

Masteroppgaven består av 5 kapitler. I kapittel 2 vil jeg presentere teori som er knyttet til prosjektets tema. Kapittel 3 omhandler metode, hvor jeg begrunner mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg som er gjort i forbindelse med studien. Kapittel 4 består av analysens resultat, hvor jeg drøfter sentrale funn underveis. I kapittel 5 vil jeg konkludere og svare på min overordnede problemstilling.

## 2. TEORI

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere teori som er relevant for studiens tematikk og problemstilling. Litteraturen som jeg har valgt å benytte bygger på pedagogiske perspektiver som kan knyttes til læring på både individ- og organisasjonsnivå. Dette er av relevans for min studie, ettersom det bidrar til å gi innsikt og forståelse for læring hos elever, lærere og ledere. Teorien vil senere benyttes i kapittel 5, hvor funn fra fokusgruppeintervju drøftes opp mot litteratur som er presentert.

Teorikapitlet er delt inn i tre delkapitler. Det første delkapitlet tar for seg «erfaringslæring». Deretter vil jeg presentere «aksjonsforskning» og delkapittel 2.3 omhandler «læring i organisasjoner». Delkapitlene har på hver sin måte til hensikt å bidra som teoretiske perspektiver, som senere vil bli drøftet opp mot resultatet i kapittel 4. Dette skal bidra til å besvare mine forskningsspørsmål og deretter prosjektets overordnede problemstilling.

### 2.1 Erfaringslæring

Ut fra Fagfornyelsens grunnlagsdokumenter kan det virke som Deweys tanker og pedagogiske idéer har hatt sterk innflytelse på Overordnet del av LK20. I forbindelse med dette vil dette delkapitlet ta for seg teori knyttet begrepet erfaringslæring; et felt Dewey har hatt sterk innflytelse på. Emstad (2014) hevder at Dewey legger vekt på erfaring og refleksjon som utgangspunkt for læring. I den forbindelse er erfaring grunnleggende for å danne kunnskap. Deweys læringssyn baseres på en prosess med problemløsning gjennom å se sammenheng mellom gammel og ny kunnskap (Emstad, 2014, s. 49).

#### 2.1.1 Refleksjon

Refleksjon står dermed sentralt i prosessen mellom erfaring og læring, hvilket handler om å tenke over erfaringene våre. Dette innebærer å innta en forskende tilnærming til det vi utfører ved å undersøke og drøfte alene eller i fellesskap med andre (Tiller, 2006, s. 25-30). I forbindelse med refleksjonsprosesser, tar Klev og Levin (2009) for seg to dimensjoner som er utviklet av Schön. Den ene handler om å reflektere både gjennom praktisk utføring og gjennom dialogen praktikerne imellom, slik det kan gjøres mellom mester og læresvenn. Den andre dimensjonen handler om at det reflekteres over det som har blitt gjort. I forhold til organisasjonsutvikling er det den siste refleksjonsformen som hovedsakelig benyttes. På den måten bidrar det til å gi innsikt i tidligere utførte handlinger (Klev & Levin, 2009, s. 108-109). Dette kan settes i forbindelse med Irgens (2007), som viser til at Schön benytter begrepene «reflection-in-action», eller «refleksjon-i-handling» i forbindelse med oppgaver vi behersker. Når resultatet ikke blir som forventet er det derimot behov for å reflektere over årsak. Dette kan gjøres i handlingen, men det kan også gjøres i etterkant ved å tenke over hendelsesforløpet og finne årsaken til hva og hvorfor det skjedde, hvilket er «reflection-on-action», eller «refleksjon-over-handling». En slik refleksjon gir anledning til å forbedre handlingene ved en senere anledning ved å rekonstruere det som skjedde (Irgens, 2007, s. 40).

Dette kan ses opp mot Deweys idéer, hvor Vaage (2000) gjør rede for at Dewey skiller mellom handlinger som gjøres av vane og situasjoner som er mer problematiske, som krever refleksjon mens handlingen utføres (Vaage, 2000, s. 28). Biesta (2014) opplever at Dewey forstår kommunikasjon som en ubestemt og åpen, kreativ og fruktbar prosess hvor mening deles og skapes. Her ses personene som subjekter. Dette er en motsetning

til kommunikasjon som ses som en mekanisk overføring fra en person til en annen, hvor menneskene blir sett på som objekter. Videre hevder han at det sentrale i Deweys pedagogiske teori handler om elevenes kommunikasjonsprosess mens de deltar i felles aktiviteter. Utdanning er noe pedagog og elever gjør i fellesskap. Når den voksne bruker ord og gjenstander på en bestemt måte kan barn få den samme forståelsen, fordi de deltar i situasjonen og opplever det selv. Aktivitetene er viktige, men kommunikasjonen er det sentrale for å skape mening. Felles forståelse ses som et resultat av samarbeid, hvor handling kommer først og forståelse etterpå. Det er dessuten viktig at alle som deltar i en kollektiv handling har egeninteresse av å bidra til å nå et felles mål, hvor alle skal kunne påvirke hvordan dette kan gjøres. Dette setter skolen i et demokratisk perspektiv og settes i tilknytning til Deweys deltakerbegrep, hvor alle må ha interesse av å delta i en kollektiv handling og oppleve at noe står på spill (Biesta, 2014, s. 54-57).

### 2.1.2 Situert læring

Dette kan settes i sammenheng med begrepet «situert læring». I forordet gjør Vaage (2000) rede for at Dewey mener at handlinger er situert. Det betyr at læring, erfaring og handling er delvis bestemt ut fra situasjonen og må forstås ut fra sin kontekst. Kommunikasjon og diskusjon er også situert og er en sosialiseringsprosess som gir erfaringer med ulik kvalitet (Vaage, 2000, s. 28). Emstad (2014) forstår Deweys begrep, «situert læring», som at menneskene og omgivelsene er i et samspill med hverandre. Situasjonen og samspillet kan i så måte ikke skilles. På den måten ses kunnskap som kontekstualisert, noe som betyr at kunnskap kobles til det sosiale miljøet hvor situasjonen utspiller seg (Emstad, 2014, s. 51). Dewey (1928/2000) mener den sosiale samhandlingen bør vektlegges i skolen, både elevs kontakt med hverandre og kontakten mellom elev og lærer (Vaage, 2000, s. 189-196). Lærerens oppgave å arbeide sammen med eleven i lærings situasjoner og finne vilkår som leder til selvutviklende aktiviteter. Hovedaspektene ved læring å kunne tilegne seg bestemte teknikker og ferdigheter, kunnskap og vaner og holdninger som er sosialt ønskelig (Vaage, 2000, s. 200-201).

Ved å delta sammen med og observere barnet kan pedagogen kartlegge hvilke impulser, instinkter og evner elevene har. Lærer kan hjelpe til å med å skape tilknytninger ut fra det barnet formidler, og synliggjøre sammenhenger som barnet selv kan ta tak i og bygge videre på. På den måten settes mål som barnet selv verdsetter og det får en egeninteresse av å gjøre arbeidet og nå målene (Vaage, 2000, s. 154-156). Læreren må skape aktiviteter og mønster som virker selvregulerende. Planleggingen må være fleksibel slik at elevene får mulighet til å gjøre egne erfaringer. Undervisningen er en sosial prosess hvor elevene gjør erfaringer gjennom samtaler og samspill i fellesskap. Når lærer deltar som medlem av gruppen, er dette en mulighet til å sette regler som reduserer gnisninger og styrer utviklingen (Dewey, 1938/1974, s. 68).

Biestas (2014) argumentasjon kan ses som en parallell til Deweys begrep, «situert læring», hvor situasjon settes i forbindelse med subjektivitet. Subjektivitet handler om individet selv og at det er valgt ut til å få ansvar. Samtidig kan ingen tvinge noe til å ta ansvar. Det er noe vedkommende selv må ta og gjøre noe ut av. Dette får betydning for pedagogikken, som må legge til rette for situasjoner hvor elever tar ansvar og gjør erfaringer. Dette kaller Biesta for «subjektivitetshendelser». For at subjektivitetshendelser skal finne sted må derfor utdanningssystemer legge til rette gjennom blant annet gjennom organisering av utdanningssystemer, skolegang,

timeplaner, fagplaner, skolebygg og drift. Det er likevel en risiko for at hendelsene ikke skjer, men ved å åpne for at elever gjør erfaringer er muligheten til stede for å skape kreative handlinger og ny kunnskap (Biesta, 2014, s. 44-45).

### 2.1.3 «Learning by doing»

Slagordet «Learning by doing» forteller noe om at aktivitetsprinsippet står sentralt i Deweys pedagogikk. Hans ståsted plasseres til både pragmatisme, instrumentalisme og eksperimentalisme (Vaage, 2000, s. 25-26). Dehlin (2011), på sin side, plasserer Dewey innen pragmatisme. Et pragmatisk trekk i den forbindelse er at språk blir sett på som et flertydig verktøy, fordi mennesker forstår betydningen av det ulikt (Dehlin, 2011, s. 64). I pragmatisme er koblingen mellom teori og praksis sterk. Kunnskap blir sett på som et verktøy til å forbedre praksis, og selve prosessen med å skape kunnskap er sentral. Behovet for kunnskap kommer når vi opplever at våre teorier og forestillinger ikke stemmer, og vi får et behov for å finne ut av og endre vår oppfatning av problemet. Når oppfatningen vår endres, lærer vi. Dette omtales som pragmatiske legitimeringen, noe som vil variere fra person til person (Irgens, 2020, s. 135). Et annet trekk ved pragmatisk filosofi er at kunnskap ses som et hjelpemiddel og instrument til å skape erfaringer og ny innsikt, ved å gjennomføre konkrete eksperimenter (Klev og Levin, 2009, s. 89). Et sentralt begrep innen pragmatisme er tvil, som stimulerer tankeaktiviteten inntil man får en overbevisning. Overbevisningen kan påvirke måten vi tenker på og etablere en vane, som synliggjøres gjennom handling. Dermed vil vi se en forskjell i praksis (Peirce, 1994, s. 185-188).

Dewey (1938/1974) beskriver erfaring som en prosess som består av den enkelte erfaring, tidligere og fremtidige erfaringer. I nye situasjoner hvor barnet møter problemer, vil det starte en tankeprosess for å forsøke å tilpasse seg omgivelsene. Tenkningen kan føre til en undersøkelse eller utforskning. Tanken har dermed en redskapsmessig verdi (Dewey, 1938/1974, s. 16-17). Dette kan videre knyttes til den konstruktivistiske retningen sosialkonstruktivisme, hvor språket har stor betydning for tenking. I og med at språk varierer fra land til land vil mennesker tenke forskjellig, avhengig av hvilket språk vi snakker. Tenking og oppfatning er dermed gitt av samfunnet, og konstruert av språket og den oppdragelsen vi har fått. Språket har på den måten betydning for vår oppfatning av verden rundt oss, og gir mulighet til bevissthet, refleksjon og intellektuell utvikling (Gotvassli, 1999, s. 10).

Ord (2012) beskriver Deweys erfaringslæring som en dynamisk toveis-prosess, hvilket innebærer en transaksjon med omgivelsene hvor prøving og feiling inngår. «Doing» fra læresetningen «Learning by doing» står for prøving og handler om å utforske verden rundt. Feiling er den andre delen av transaksjonen og dreier seg om hvilke konsekvenser erfaringene får for oss. For Dewey er ikke erfaringer noe som skjer i tillegg, men det som skjer i det virkelige livet. Handling må dermed prøves ut i virkeligheten for å føre til læring. Til grunn for «learning by doing» ligger tre antakelser: 1) Mennesker lærer best når de er personlig involvert i læringserfaringen. 2) Kunnskap må oppdages av individet. 3) Personers forpliktelse til å lære er størst når de er frie til å sette egne læringsmål, og i stand til å følge dem aktivt innen et gitt rammeverk (Ord, 2012, s. 55-58).

I forordet beskriver Vaage (2000) Deweys undersøkelsesmetode i fem trinn. Den går under begrepet «inquiry» og beskriver læringsprosessen som en gjentakende rekonstruksjon av erfaringer: 1) Opplever et problem eller en konflikt. 2) Problemet

oppdages og defineres. 3) Kommer fram til ulike løsninger. 4) Refleksjon rundt konsekvenser og følger av løsningsforslagene. 5) Observere og prøve ut forslagene for så å akseptere eller forkaste løsningen. Metoden er utforskende og tar i bruk både deduktive og induktive metoder, og de ulike trinnene kan overlapse hverandre. Fremgangsmåten er systematisk og Dewey hevder det er en vitenskapelig tenkemåte, som ligner menneskers daglige erfaringer. Den er basert på kreativitet og evne til å oppdage nye ting. Undersøkelsesmetoden gjør at vi får ny innsikt, som gir grunnlag for ny kunnskap. Korreksjon og kritikk er viktig i denne erkjenningprosessen, noe som går under begrepet fallibilisme, som handler om at vi ikke kan se bort fra at vi tar feil (Vaage, 2000, s. 29).

Brandi og Sprogøe (2019) knytter Deweys undersøkelsesmetode i fem faser til abduksjon, som er en tilnærming som innebærer bruk av både induksjon og deduksjon. Induksjon går under begrepet «bottom-up». I denne prosessen utvikler empiri før forskeren velger kobler til teori for å få innsikt i problemet. Deduksjon kalles «top-down» og forsker utvikler og analyserer empiri på grunnlag av eksisterende teori og begreper. Formålet med abduksjon er å gjøre erfaringer som legger grunnlag for tvil, videre undersøkelser som fører til nye handlinger og forståelser med mål om en endring (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 96-114). Abduksjon er en utforskende og kreativ, vekselvirkende prosess hvor forsker utforsker og går fram og tilbake mellom empiri og teori. På den måten konstrueres nye teorier ved å utvide og åpne materialet. Prosessen kan ligne den naturlige måten mennesker jobber på, da problemløsning sjelden baserer seg enten på teori eller empiri (Brandi & Sprogøe 2019, s. 28-29).

Dewey (1903/2000) mener elever bør lære gjennom å gjøre førstehånds erfaringer hvor de selv deltar aktivt med alle organer i kroppen. Han er kritisk til det som ofte gjøres i praksis, nemlig formidlingen av andres formuleringer og sammendrag. Dette er andres materiale og eleven blir passiv mottaker av informasjon. Her blir elevens hukommelse viktig, mens aktiv forskning og dømmekraft blir sekundær (Vaage, 2000, s. 90-95). Når elever skal tilegne seg ferdig bearbeidet lærestoff er det en unaturlig måte å tenke på. Menneskene må kunne danne kunnskap selv, gjennom undersøkelser og bruk av naturvitenskapelige metoder i alle fag. «Vitenskap som metode» er en metode for tenkning, som kan lære elevene å bli fleksible, nysgjerrige og tålmodig søke etter svar (Vaage, 2000, s. 163-173). Dewey (1913/2000) hevder den pedagogiske tradisjonen bygger på idealer fra Aristoteles tid. I så måte blir kognitive evner tradisjonelt satt høyest innen fag og utdanning, mens kunnskap som har nytteverdi ved å ta kroppen i bruk blir sett på som mindre verdt. Dewey stiller seg kritisk til utdanning hvor kunnskap fremheves som et gode i seg selv. Utdanningens mål må være å koble ren kunnskap og ren handling slik at praktisk arbeid løftes til et høyere nivå. Ved å forene vitenskap og praktisk arbeid avskaffes skillet mellom hva som er mer eller mindre verdt, og utdanningen legger grunnlag for et mer demokratisk samfunn (Vaage, 2000, s. 69-84).

Dewey (1928/2000) legger vekt på at aktivitetene må oppleves verdifulle. Aktivitet i seg selv er ikke nok. De må være innen elevenes erfaringsområde, ha noe med deres behov å gjøre og må engasjere barnet (Vaage, 2000, s. 196-198). Derfor må voksne ha kjennskap til elevenes fortid. Det må være en referanse, eller en forbindelse mellom deres oppdragelse og personlige erfaring slik at dette kan være et redskap for fremtiden. Oppdragelsen må skje gjennom lyst og aktivisering, fordi automatisk terping og virkelighetsfjern læring kan føre til at barnet opplever skolen som irrelevant og forbinder læring med kjedsomhet (Dewey, 1938/1974, s. 38-41). Derfor må gleden ved å lære må

verdsettes, slik at de får lyst til å fortsette sin utvikling og bruke det de har lært til å gjøre erfaringer i framtiden (Dewey, 1938/1974, s. 60). Gjennom praktisk opplæring oppstår det problemstillinger som krever løsningsorientering og refleksjon. God ledelse av slike prosesser kan føre til motivasjon gjennom at arbeidet oppleves meningsfylt, samtidig som at det skaper erfaring innen samarbeid. Dette kan ligne på leken, som ligger nært barnets instinkt og er en naturlig måte å lære på (Vaage, 2000, s. 154-156).

Aktiviteten er utviklende når den har bakgrunn i tidligere aktiviteter, som etterlater seg spørsmål som må besvares, eller gir ideer om hva som må løses for å fullføre oppgaven. Læreren skal delta sammen med eleven, bidra med sin erfaring og innsikt, og legge til rette for at elevene finner informasjon og velger ut kunnskap som trengs for å besvare spørsmål. Innholdet må være realistisk, komplekst og vare over tilstrekkelig lang tid slik at utvikling skjer. Tidligere problemløsninger kan være til nytte når nye spørsmål og behov dukker opp, og gradvis kan både elever og lærere bygge seg opp en samling av lærestoff, som gir erfaring og er nyttig i framtidige prosjekter (Vaage, 2000, s. 198-200). Dette kan knyttes til Sæverot et al. (Biesta, 2014, s. 15-21), som i forordet gjør rede for at kommunikasjon er en meningsskapende handling. I en pedagogisk sammenheng innebærer dette at læreren er i dialog og deltar i aktiviteter sammen med den som skal lære. Aktivitetene må være tilpasset, fordi en undervisningsform som passer alle kan hemme læring. Det ligger utviklingspotensialer i uenighet og mangfold, og utdanning bør gi barn og unge motstand gjennom å utfordre og forstyrre, fordi det kan bidra til en utvikling hvor de tar ansvar for samfunnet og omgivelsene sine.

I forordet gjør Fink (Dewey, 1938/1974, s. 7-32) rede for at aktivitetene som gjøres må være praktiske, konstruktive og tilpasset hver enkelt elev. Så langt det er mulig bør erfaringene forbindes til samfunnet slik at de gradvis tar del i demokratiske prosesser. Når fag som skriving, lesing og matte skal utføres skal de ha bruk for det i en bestemt aktivitet. Undervisningen bør derfor knyttes til virksomheter og situasjoner i samfunnet, slik at den lærende kan se sammenheng mellom det den lærer og det virkelige liv. Lærerrollen kan oppleves mer krevende når det jobbes på denne måten, men blir også mer givende ved å skape en eksperimentell holdning til løsning. Dewey (1897/2000) legger vekt på at barnet allerede er et fullverdig medlem av samfunnet. Dette må anerkjennes og ivaretas gjennom skolens arbeid, slik at barnet kan utvikle seg som et arbeidsdyktig og nyttig samfunnsmedlem. For å bli gode samfunnsborgere må de kunne lede både seg selv og andre slik at de evner å ta ansvarsposisjoner og kan administrere. I den forbindelse er det viktig å beherske redskaper for kommunikasjon og samhandling, samt å kunne metoder for å undersøke alle fag (Vaage, 2000, s. 133-138).

I dette delkapitlet har jeg sett på områder som er sentrale for læring gjennom erfaring. I den forbindelse kan det argumenteres for at Deweys undersøkelsesmetode innebærer både pragmatisme og abduksjon. Metoden er innen pragmatisme, fordi vi ikke kan anta at det vi kommer fram til er sant, og abduktiv fordi den leder til en stadig utforskning som gjør at når vi finner svar dukker det opp nye elementer som må utforskes. Læring forstås ut fra handling i en sosial kontekst og kan knyttes til Deweys sosialkonstruktivistiske ståsted for hvordan vi utvikler kunnskap og lærer i samhandling med andre. Mange av de samme prinsippene og teoriene inngår også i aksjonsforskning, aksjonslæring og samskapt læring, som jeg skal gå nærmere inn på i delkapittel 2.2.

## **2.2 Aksjonsforskning**

Aksjonsforskning er utviklet av Lewin, som regnes som en av organisasjonsutviklingens grunnleggere. Lewin tar i bruk aksjonsforskning som praktisk vitenskapelig metode for å få ny kunnskapsbasert teori. Gjennom aksjonsforskning er målet å knytte teori og praksis sammen, noe hans sitat «Ingen ting er så praktisk som en god teori.» er et eksempel på (Klev og Levin, 2009, s. 46). Ved aksjonsforskning er forsker en aktiv deltaker i forskningsfeltet. Forskingen skal bidra til å skape kunnskap gjennom å bygge andres kunnskap. Medlemmene i organisasjonen det forskes i, er selv delaktig i kunnskapsdannelsen og kunnskap dannes gjennom selve endringsprosessen de er en del av. Kunnskap som utvikles i endringsarbeidet legger grunnlag for tiltak. Forskerens oppgave er dermed å legge til rette for at andre mennesker skal lære og på den måten er aksjonsforskning en metode for å utvikle organisasjoner (Klev & Levin, 2009, s. 54.) Dette støttes av Tiller (2006), som hevder at gjennom aksjonsforskning kommer resultatet medlemmene til gode. Det er en systematisk og grundig prosess, som har til hensikt å finne løsninger på vanskelige situasjoner. Ved aksjonsforskning settes tydelige mål og virkemidler. De som praktiserer i organisasjonen, må få god informasjon slik at de vet grunnlaget for aksjonsforskningsprosessen de skal bli en del av. Det er tydelige etiske kjøreregler, som at forsker må dele sin kunnskap med andre, og medlemmene må delta aktivt i produksjon av ny kunnskap og fornyelse av sin egen praksis. Alle skal ha et eierforhold til aksjonsforskningsprosjektet (Tiller, 2006, s. 43-45). Aksjonsforskning ligger til grunn for både aksjonslæring og den «samskapte læringsmodellen», som blir presentert videre.

### 2.2.1 Aksjonslæring

Aksjonslæring er nært knyttet til aksjonsforskning, og har en del til felles med erfaringslæring. Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er innen området «konstruktiv samfunnsvitenskap, eller konstruktiv pedagogikk». (Tiller, 2006, s. 44) Sentralt ligger tanken om at læring må skje der problemet oppleves og at deltakerne selv må finne løsninger, gjennom en grundig og systematisk prosess. I motsetning til aksjonsforskning, hvor forskeren kommer utenfra og bidrar i endringsprosessen sammen med medlemmene av organisasjonen, er det medlemmene ved aksjonslæring selv forskere på egen praksis (Tiller, 2006, s. 43-44). Læringsprosessen er basert på samspill og samhandling hvor medlemmene gjør erfaringer, lager problemstillinger og stiller spørsmål. Utfordringer verdsettes, fordi de bidrar med å bryte med rutiner og vaner. Det er en kontinuerlig læringsprosess, hvor refleksjonsprosessen står sentralt og ses som et bindeledd mellom tidligere erfaringer og fremtidige handlinger. Dette er imidlertid en læringsprosess som må styres og det må skapes vilkår for at læring kan skje og ny kunnskap dannes (Tiller, 2006, s. 51-52).

Dette kan ses opp mot Emstad (2014), som argumenterer for at profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av skoler som systematisk undersøker og reflekterer kritisk over den praksis de utfører. Dette bygger på situert kunnskap og Deweys teorier, hvor læringen lærerne gjør må ses ut fra sin kontekst og lærere i fellesskap reflekterer kritisk over sin praksis. På den måten kan de forstå erfaringene de har gjort på en bedre måte (Emstad, 2014, s. 55).

### 2.2.2 Samskapt læring

Pragmatisk filosofi er både ontologisk og epistemologisk ståsted for samskapt læring. Ontologisk fordi medlemmene er en del av den sosiale og materielle konteksten der

kunnskapen skapes. Epistemologisk fordi medlemmene er aktive i prosessen med å løse et problem (Klev og Levin, 2009, s. 82-83). Det er vesentlig at kunnskapen utvikles i problemets naturlige sosiale og fysiske miljø gjennom gjentatte eksperimenter for å få en troverdig antakelse av en bestemt situasjon (Klev og Levin, 2009, s. 82-83) Den samskapte læringsmodellen er utarbeidet av Klev og Levin (2009) og bygger på aksjonsforskning. Den går ut på at de som opplever problemet og de som skal bidra til endring deltar i samme utviklingsprosess og utvikler kunnskap sammen. Disse går under betegnelsen «problemeiere» og «pådrivere». Modellen tar på den måten i bruk demokratiske prinsipper hvor begge parter er en del av samme endrings- og utviklingsprosess (Klev & Levin, 2009, s. 70-73). Til grunn for både «den samskapte læringsmodellen» og aksjonsforskning er Deweys teori om «inquiry», som omhandler undersøkelse og utforskning, hvor mennesker gjør seg kjent med situasjoner, utfører praksis og vurderer handlingsresultatet. På den måten skapes troverdige antakelser, noe som går under begrepet «warranted assertions». Gjennom praktiske erfaringer skapes nye erkjennelser, noe som er koblet til logikk og ses som en grunnleggende del av prosessen med å utvikle kunnskap (Klev og Levin, 2009, s. 89).

Som en parallell til dette kan Lewins «experiential learning model» fra 1951 trekkes frem. Den bygger på Deweys idéer og omhandler læring i organisasjoner. Modellen består av fire punkter og legger vekt på at aktivitet er et verktøy for læring, hvor refleksjon er en viktig komponent: 1) Konkret erfaring. 2) Observasjon og refleksjon. 3) Formulering av abstrakte konsepter og generaliseringer. 4) Testing av implikasjoner av konsepter i nye situasjoner (Ord, 2012, s. 56). Det kan videre trekkes sammenligninger fra Lewins «experiential learning model» til læringsspiralen i organisasjonsutviklingsarbeidet, som Klev og Levin (2009) beskriver. Læringsspiralen består av kollektive refleksjoner, eksperimentering og individuelle refleksjoner i en kontinuerlig læringsprosess (Klev og Levin, 2009, s. 79). Organisasjonsutviklings-prosessen er delt inn i tre faser, som er initiering, oppstart og læringsspiralen. I initieringsfasen gjelder det å få en problemavklaring og sette mål med utviklingsarbeidet som skal gjøres. Ledelsen kan ta ansvar for denne fasen alene, eller det kan benyttes en utenforstående ekspert. Alternativet er å involvere ansatte i denne prosessen sammen med ledelsen. I oppstartsfasen legges grunnlag for læring på lang sikt. For å skape engasjement kan det være hensiktsmessig å gjennomføre oppgaver som kan bidra til rask løsning. Tredje fase er læringsspiralen, hvor løsninger danner utgangspunkt for kollektiv refleksjon som gir ny kunnskap, som fører til konkrete tiltak i organisasjonen. Læringsprosessen fortsetter å utvikle seg i en syklus, med gjentakende refleksjoner over praksis som kan føre til bedre praksis og forståelse (Klev og Levin, 2009, s. 71-72).

Jeg har nå sett på ulike modeller ledelsen kan benytte i skoleutvikling. Dehlin (2011) hevder imidlertid at det er lederens rolle å tilpasse modeller, systemer og oppskrifter til konteksten de skal brukes i. Det er en forutsetning at medarbeiderne får en grundig forståelse for formål og hensikt. Først da kan de få en verdi i praksis (Dehlin, 2011, s. 73). I neste delkapittel går jeg nærmere inn på teori om hvordan det kan skapes læring i organisasjoner.

### **2.3 Læring i organisasjoner**

Irgens (2020) gjør rede for at det bør benyttes både et strukturelt og praksisorientert perspektiv i skolen. Praksisorientert kunnskap dreier seg om å tilpasse og ta i bruk kunnskapen i en lokal kontekst, slik at det kommer organisasjonens medlemmer til gode.

Dette er et arbeid som må ledes, settes i system, koordineres og organiseres, slik at det ikke går bort dyrebar tid (Irgens, 2020, s. 175). Strukturell kunnskap er informasjon som eksisterer i systemer og dataprogrammer. Kunnskapen er på den måten tilgjengelig, men må tolkes og tas i bruk hvis den skal bli en del av medlemmenes rutiner og prosedyrer. Individene må danne en felles og kollektiv praksis ved å utføre, erfare og lære sammen med andre. Dette henger sammen med et sosialkonstruktivistisk syn, hvor kunnskap er stadig i bevegelse (Ertsås & Irgens, 2014, s. 167-169).

Ifølge Klev og Levin (2009) har Argyris og Schön lagt et grunnlag for temaet læring i organisasjoner og organisasjonslæring, samt forståelsen av hva arbeid er. I den forbindelse står refleksjonsprosessen sentralt og for å skape læring må det knyttes refleksjon til handling. Til grunn for vår praksis ligger det innarbeidede handlingsteorier, som vi ikke trenger å være bevisste på (Klev & Levin, 2009, s. 90-91). De øvrige underkapitlene i dette delkapitlet vil ta for seg teori knyttet til dette.

### 2.3.1 Handlingsteori

Klev og Levin (2009) hevder at organisasjoners etablerte praksis er lært og for å skape endring må vi forstå læringsprosessene i organisasjonen. Sosiale samhandlinger og medlemmenes virkelighetsforståelse av organisasjonen er utgangspunkt for det som utføres. Denne lokale forståelse blir en form for organisasjonens teori, noe som går under begrepet handlingsteori. Handlingsteorien består av både bevisste refleksjoner som gjør at vi kan vurdere og sette ord på handlingene, men også ubevisst taus kunnskap, som er vanskelig å uttrykke (Klev & Levin, 2009, s. 90-91). For å få endring i organisasjoner må den praktiske og tause kunnskapen utvikles, hvilket krever at de som gjør arbeidsoppgavene må delta i utviklingsprosessen. Taus kunnskap er et begrep som kan knyttes til det vi gjør. Kunnskapen synliggjøres gjennom handlinger, men kan være vanskelig å forklare og sette ord på. Den er skjult, og for å få tilgang til den krever det medvirkning med den som innehar ferdighetene (Klev & Levin, 2009, s. 107). Når vi beskriver arbeidsoppgaver vi behersker godt, er det de bevisste handlingene som kommer til uttrykk. Hvis arbeidssituasjonen blir observert er det mulighet for å avdekke den tause kunnskapen, som vi ikke selv er klar over (Irgens, 2007, s. 40). Handlingsteori som kan uttrykkes kalles uttrykt teori, mens det som utføres i praksis benevnes som bruksteori. Uttrykt teori kan forandres selv om praksis, eller bruksteori ikke endres. Derfor må bruksteoriene endres for å skape læring og utviklingsprosesser. For at organisasjoner skal lære må handlings- og bruksteori endres for alle i organisasjonen, gjennom praktisk og sosialt samspill (Klev & Levin, 2009, s. 91-92).

Dette kan sammenlignes med det som går under begrepet «praksiskunnskap». Praksiskunnskap består av en del som kan uttrykkes med ord. Dette går under betegnelsen eksplisitt, eller boklig kunnskap, og kan sammenlignes med å «vite at». Den andre delen blir synliggjort gjennom handlingene våre og er den tause kunnskapen. Denne går under begrepet å «vite hvordan». Denne formen for kunnskap er automatisert og vanskeligere å uttrykke, fordi kunnskapen ligger i selve utførelsen. Dette er grunnleggende kunnskap, fordi den legger grunnlaget for det som gjøres i samfunnet. Praksiskunnskap har stor betydning for hvordan vi forstår organisasjonsutvikling, og hvordan vi kan utføre arbeid på en mer effektiv og bedre måte. I den forbindelse handler organisasjonsutvikling om å endre og foredle praksiskunnskap (Klev & Levin, 2009, s. 108-109).

### 2.3.3 Enkelt- og dobbeltløkket læring

Argyris er kjent for aksjonsvitenskap og organisasjonsendring, og utviklet begrepene enkelt- og dobbeltløkket læring i tilknytning til handlingsteorier. De beskriver to grunnleggende måter å lære på. Ved enkeltløkket læring foretar vi en justering av handlingsstrategier for å gjøre en forbedring. Dobbeltløkket læring dreier seg derimot om å vurdere bakenforliggende årsaker og om ting gjøres riktig. Det innebærer å avdekke noe som ikke fungerer og for å få endring må organisasjonen tenke nytt rundt antakelser og arbeidsutførelser (Klev og Levin, 2009, s. 91-111). Dette støttes av Irgens (2007) som bruker begrepene enkelkrets- og dobbelkretslæring om de to læringstypene. For at dobbelkretslæring skal finne sted må faktorer som ikke fungerer endres. Individuelle forsvarsmekanismer kan være en sånn type faktor som hemmer læring, noe som over tid kan føre til en negativ utvikling av organisasjonskulturen. For å få varig organisatorisk læring må faktorer som hemmer læring avdekkes slik at dobbelkretslæring skjer (Irgens, 2007, s. 122-123).

I dette kapitlet har jeg sett på erfaringslæring, aksjonslæring og læring i organisasjoner. De tre områdene er knyttet til et konstruktivistisk vitenskapelig perspektiv, som handler om at mennesker skaper kunnskap sammen med andre. En fellesnevner ved områdene er at alle tre ser samhandling, kommunikasjon og refleksjon som sentrale komponenter for læring. Jeg skal i det neste kapitlet gå nærmere inn på metodologi og vitenskapsteoretiske perspektiver, som ligger til grunn for forskningen i denne masteroppgaven.

### 3. METODE

Metode defineres ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) som «veien til målet». Hensikten med dette kapitlet er å presentere metodologi og gjøre rede for hvilket vitenskapsteoretiske perspektiv jeg har valgt å benytte. Jeg vil også begrunne framgangsmåte og valg jeg har gjort gjennom denne forskningsprosessen. I tillegg til dette ser jeg nærmere på studiens kvalitet, samt etiske refleksjoner i forbindelse med gjennomføringen.

#### 3.1 Metodologi

Metodologi handler om hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver forskeren benytter i sin forskning. På bakgrunn av området jeg ønsker å undersøke har jeg valgt å benytte sosialkonstruktivisme med en kvalitativ tilnærming til min studie. I den forbindelse skal jeg forklare begreper og begrunne mitt vitenskapelige syn.

Ontologi er et begrep på overordnede, omfattende og abstrakte teorier om virkeligheten, som viser hvordan forskeren forstår verden. Jeg tar utgangspunkt i konstruktivisme, som ifølge Irgens (2016) er en fortolkende forståelsesform. Det vil si at gjennom tolkninger skaper menneskene sin konstruksjon og subjektive representasjon av verden. Menneskene ses som aktive subjekter, som skaper sin forståelse av verden ved å tolke omgivelsene sine (Irgens, 2016, s. 158-159). Postholm og Jacobsen (2018) hevder at fra et konstruktivistisk perspektiv er kunnskap tidsbegrenset. Det er en antakelse om at den sosiale virkeligheten er kontekstavhengig og i endring. Det innebærer at den konstrueres og rekonstrueres over tid. Den kan ikke studeres, men menneskenes forståelse og fortolkning kan til en viss grad studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Jeg har valgt en retning innenfor konstruktivisme, som går under begrepet sosialkonstruktivisme. I dette perspektivet anses forskeren som aktiv deltaker i forskningsprosessen sammen med deltakerne. Oppmerksomheten er rettet mot sosial interaksjon, kultur og språk, hvor kunnskap er noe menneskene utvikler og skaper sammen med andre (Irgens, 2016, s. 159). Når det er interaksjon mellom forsker og deltakere vil partene påvirke hverandre. Forskeren er dermed en del av det som studeres og er med på å konstruere virkeligheten sammen med de andre. Kunnskapen som utvikles er tidsbegrenset, ettersom sosial virkelighet omhandler samhandling og handling. I så måte gjelder kunnskapen for den aktuelle konteksten og tidspunktet for når studien fant sted. Dette er forskjellig fra fysiske objekter i den naturlige virkeligheten som er mer konstant. I sosialkonstruktivisme heter det at vi kun kan oppfatte virkeligheten. Den kan ikke forstås. Dette henger sammen med at kunnskap vil være i fornyelse etter hvert som vi får ny kunnskap om det vi studerer. Dermed vil oppfatningen endre seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Epistemologi er begrepet på mer konkrete teorier om kunnskap, og handler om hvordan forskeren kan få kunnskap om virkeligheten. I denne studien benytter jeg kvalitativ forskning for å få kunnskap om forskningsområdet. Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer for at kvalitativ forskning blant annet kan knyttes til det konstruktivistiske paradigmet, hvor forsker og deltakere produserer kunnskap i nært samspill med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). På denne måten er valg av kvalitativ forskning knyttet til mitt ontologiske utgangspunkt, som handler om at virkeligheten konstrueres og skapes sammen med mennesker. Befring (2010) hevder at kvalitativ forskning er egnet til å forstå bakgrunnen til sosiale og personlige problemer, gjennom å være sammen med mennesker som uttrykker seg gjennom tale, tekst eller atferd

(Befring, 2010, s. 182). Forskeren er blant annet opptatt av deltakernes forståelser, meninger og holdninger, og kunnskap blir skapt i samhandling mellom forsker og deltaker (Befring, 2010, s. 29). Målet er å finne ut av hvordan noe oppleves, gjøres, sies eller framstår. På bakgrunn av dette blir kvalitetene ved menneskenes erfaringer om det aktuelle temaet beskrevet og tolket (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11-12). Dette samsvarer med John Dewey (2000), som ser sosial samhandling, språk og kommunikasjon som viktige faktorer til å skape kunnskap. I den forbindelse er språket et instrument for å dele følelser og tanker med andre mennesker (Vaage, 2000, s. 60-62).

Forskningsprosjektet har en pragmatisk tilnærming til informasjonen som kommer fram (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Pragmatisme er en retning innen konstruktivisme. Tilnærmingen kan knyttes til epistemologi, og den kvalitative forskningsprosessen, ettersom pragmatismen retter oppmerksomhet mot hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, hvilket er å konstruere kunnskap sammen med andre. I den forbindelse blir kunnskap sett på som noe som må prøves ut i praksis, noe som kalles «pragmatisk legitimering» (Irgens, 2016, s. 135). I denne sammenhengen er tvil en utløsende faktor, som irriterer og stimulerer tankevirksomhet til vi kommer fram til en overbevisning (Peirce, 1994, s. 185-188). Innen pragmatisme er det en formening om at vi kan ikke anta at noe er sant med mindre det er kritisk undersøkt og sammenlignet med empirien. Betydningen av ord og begreper er viktig for forskningsprosessen. Innen denne filosofien er det aldri noe garanti for å finne sannheten, men gjennom en pragmatisk framgangsmåte kan vi komme nærmere (Peirce, 1994, s. 20-22).

### **3.2 Forskningsdesign og datainnsamlingsmetode**

Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv og kvalitativ forskning velger jeg et forskningsdesign som er ment å gi innsikt ved at forsker og deltakere er i interaksjon med hverandre og konstruerer kunnskap i fellesskap. I kvalitative metoder er språk og ord utgangspunkt informasjon, som danner en tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89-90). Kvalitativ metode betegnes som fleksible forskningsopplegg. I denne prosessen har problemstilling, empiri, analyse og tolkning påvirket hverandre, slik at jeg har vært nødt til å justere problemstilling og forskningsdesign underveis (Thagaard, 2018, s. 15-28).

#### 3.2.1 Valg av metode

Ifølge Befring (2010) velges fremgangsmåte etter hvordan forsker kan få best innsikt i det som skal undersøkes og det er rom for å improvisere og gjøre personlige valg i samhandlingsprosessen med deltakerne (Befring, 2010, s. 29). For å skaffe empiri og få kunnskap om forskningsområdet benytter jeg den kvalitative metoden semistrukturert fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervju er en samtale mellom deltakere og forsker rundt ulike tema og spørsmål som forskeren legger fram. Ved å snakke med elever, lærere og ledere ønsker jeg å få en oppfatning av deres tanker og meninger rundt aktuelle tema. I dette prosjektet handler det om deres oppfatninger rundt praktisk og virkelighetsnær opplæring og hva ledelsen gjør for å lede læreres læring. Informasjon fra intervjuene brukes til å få svar på den overordnede problemstillingen. Jeg har vært ute etter deltakernes utsagn, meninger og holdninger, og tatt deltakernes atferd i betraktning hvis jeg har tolket dette som betydningsfullt i forbindelse med det som er sagt. Dette dreier seg eksempelvis om deltakernes stemmeleie, stemning, nøling og engasjement

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Halkier (2012) gjør rede for at fokusgruppeintervju er egnet hvis det er et mål å produsere data om samhandling, normer og fortolkninger gruppen gjør (Halkier, 2012, s. 135). Hensikten med denne metoden er at deltakerne konstruerer strategier og kunnskap sammen. Forskeren fungerer som moderator, presenterer tema, styrer kommunikasjonen og leder intervjuet. Samtalen skal forløpe mest mulig fritt mellom intervjudeltakerne. Forsker kan i så måte ha en litt distansert rolle, men lede dialogen slik at innholdet i samtalen dreier seg rundt tema. Det er ikke et mål at deltakerne skal bli enige eller komme med løsninger, men ofte kan det komme fram en felles forståelse av temaet som diskuteres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Ved å benytte semistrukturerte intervjuer er intensjonen å få informasjon som kan bidra til å gi svar på prosjektets problemstilling. Jeg benytter åpne spørsmål, som er basert på teori jeg finner relevant i forhold til problemstilling og min forkunnskap fra feltet. Samtidig kom det opp drøftinger, som ledet samtalen over til områder jeg ikke var like forberedt på (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). I den forbindelse lot jeg samtalen forløpe mellom deltakerne og det kom interessante perspektiver, som jeg enten lyttet til, eller undersøkte nærmere ved å stille nye spørsmål. På den måten er konstruksjon av kunnskap og analyseprosessen i gang mens intervjuet pågår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.2.2 Intervjuguide

I mine intervju hadde jeg på forhånd laget en intervjuguide hver for elever, lærere og ledere. Intervjuguiden og de planlagte spørsmålene fungerte som en føring, slik at samtalen til en viss grad holdt seg innen tema jeg ville ha innsikt i (Vedlegg 2-4). Den åpne innsamling av data kan knyttes til pragmatisme, hvor forsker legger mindre føringer for hvilken informasjon som er relevant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). På denne måten knyttes intervjusituasjonen det sosialkonstruktivistiske perspektivet hvor forsker og deltakere er i interaksjon med hverandre og konstruerer mening sammen (Irgens, 2016, s. 159).

### 3.2.3 Utvalg

Ved valg av deltakere har jeg lagt vekt på personer med egenskaper og kvalifikasjoner som gjør at jeg kan besvare problemstilling og gi forståelse for tematikken. Dette kalles strategiske utvalg og er vanlig å benytte i kvalitative studier. Det er ingen selvfølge at personer stiller opp til en studie. Derfor må forsker benytte ulike seleksjonsmåter for å finne deltakere som ønsker å delta. Denne framgangsmåten kalles tilgjengelighetsutvalg. Det vil si deltakere som egner seg for å delta og som er tilgjengelig for forskeren. Jeg har dermed benyttet et strategisk tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 54-56). Det kan være en ulempe å velge deltakere som er tilgjengelig for forsker, fordi det gjerne er de som er fortrolig med å dele sine erfaringer som melder seg. Dermed kan det være personer med andre oppfatninger som ikke er med i studien (Thagaard, 2018, s. 57).

Jeg valgte å ta utgangspunkt i vg2, fordi elevene har to års erfaring fra videregående skole. I tillegg fikk jeg på denne måten mulighet til å inkludere yrkesfag og få bredde i informasjonen. Deltakerne utgjør til sammen sju fokusgrupper. Utvalget i denne undersøkelsen består av elever og lærere fra programområdene studiespesialisering (ST), medier og kommunikasjon (MK) og teknologi- og industrifag (TIF), samt rektor og avdelingsledere fra de tre programområdene. Grunnen til at jeg valgte disse

utdanningsprogrammene var at jeg ville ha bredde i synet på bruk av praktisk og virkelighetsnær opplæring. TIF er et yrkesfag som jeg antar benytter praktisk og virkelighetsnær opplæring i programfagene. MK er studieforbereende utdanningsprogram, men har tidligere vært yrkesfag og kan ses som en mellomting mellom yrkesfag og studieforbereende utdanningsprogram. ST er motvekten til yrkesfag med lang tradisjon innen studieforbereende utdanningsprogram. Jeg kunne valgt hvilket som helst yrkesfag, men valgte TIF siden jeg da ville få lik fordeling mellom kvinner og menn i ledergruppa. Jeg har ingen formening om dette har noen innvirkning på resultatet, men når jeg skulle ta et valg var dette utslagsgivende.

Som representanter fra ledelsen valgte jeg rektor og avdelingsledere for ST, MK og TIF. Bakgrunnen for dette er at de har kunnskap om utdanningsprogrammene de andre deltakerne tilhører. Jeg benytter kontaktlærere i undersøkelsen, fordi jeg antar at denne gruppen har en viss oversikt over sine elevers fag og har godt grunnlag for å diskutere spørsmål som omhandler elevers læringsutbytte, rammebetingelser og bruk av praktiske og virkelighetsnær opplæring. På grunn av mangel på tilgjengelige kontaktlærere endte det likevel opp med en faglærer i fokusgruppen med TIF-lærere.

Thagaard (2018) gjør rede for at fokusgruppene bør bestå av deltakere som passer sammen, føler seg fri til å diskutere og respondere på hverandres meninger, og på den måten få dypere kunnskap om problematikken. I to av lærergruppene kjenner deltakerne hverandre godt gjennom daglig samarbeid. I den tredje gruppen kjenner de ikke hverandre like godt. Elevene i elevgruppene er fra samme klasse, slik at de kjenner hverandre og i størst mulig grad er fri til å si sin mening. Utvalget er gjort på grunnlag av at de som først ytret ønske om å bli med ble valgt. Jeg kjente ingen av elevene fra før, men jeg la vekt på å opparbeide tillit i oppstartsfasen ved avtale om tidspunkt for intervju og når de leverte samtykkeskjema. Vi hadde personlig kontakt og utvekslet meldinger på telefon (Thagaard, 2018, s. 92).

### 3.2.4 Rekruttering av deltakere

Ved rekruttering av deltakere tok jeg personlig kontakt og forklarte om prosjektet og dets formål. Ved rekruttering av lærere gikk ut fra en oversikt over kontaktlærere på vg2 slik at jeg kunne oppsøke og spørre personlig. En av lærerne ved TIF var ikke til stede og ble kontaktet og informert om prosjektet på e-post, men vedkommende avsto. Da fikk jeg tips om en faglærer ved trinnet som jeg oppsøkte personlig og som var villig til å delta. Det ble derfor to kontaktlærere og en faglærer fra TIF. Ved ST var alle tre som først ble forespurt villige til å delta. Det ble derimot vanskelig å finne et tidspunkt som passet alle og derfor gikk jeg videre på lista til det ble tre deltakere som kunne møtes til samme tidspunkt. De tilgjengelige herfra er tre kontaktlærere, hvorav den ene er vikar. Det er kun tre kontaktlærere på vg2 ved MK og alle var villige til å delta.

Ved rekruttering av elever falt valget på den klassen som kunne avse litt av timen når jeg hadde tid til å presentere prosjektet. Jeg var på utkikk etter tre elever og de tre første som meldte seg ble deltakere i fokusgruppeintervjuene. I alle gruppene var det fire som meldte interesse og den fjerde personen ble reserve i tilfelle sykdom blant de tre andre. Ved fokusgruppeintervjuet med TIF-elevene dukket derimot alle fire opp og vi gjennomførte samtalen med fire i gruppa.

Etter rekrutteringsprosessen fikk deltakerne et skjema hvor det stod informasjon om prosjektet, slik at deltakerne var informert om hva det innebar å delta. Slik Thagaard

(2018) viser til innebærer dette å informere om formålet med forskningen, opplyse hvem som har tilgang til forskningsmaterialet og hvordan det er finansiert. Deltakerne skal også vite hva resultatet skal benyttes til slik at de kan vurdere følgene ved å delta, før de samtykker. På den måten ble de rekrutterte deltakerne gjort bevisst på hva det vil si å delta i dette forskningsprosjektet. Det er spesielt tre krav som er av betydning i denne sammenhengen. Dette dreier seg om å opprettholde kravet til informert samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser det kan medføre å delta i studiet. For å ivareta disse kravene ble derfor forskningsprosjektet meldt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) og godkjent før det ble gjennomført (Thagaard, 2018, s. 21-24). Se «vedlegg 1».

### 3.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene var planlagt å vare i 30 minutter, men på grunn av stort engasjement i gruppene gikk alle intervjuene over tiden og endte opp i 40 til 50 minutter. Alle intervjuene, så nær som to, ble gjennomført på møterom ved skolen. Av mangel på ledige møterom ble lærerintervjuet med TIF gjort på et tilgjengelig klasserom og lederintervjuet ble gjort i ledelsens vante møterom.

I starten av intervjuene snakket vi litt sammen før det formelle fokusgruppeintervjuet begynte. Jeg presiserte min rolle som lærer til daglig, men forsker i denne sammenhengen. Deltakerne ble bedt om å diskutere spørsmål som ble presentert. Det var god dynamikk mellom deltakerne i gruppene. Jeg la vekt på å legge til rette for en tillitsfull atmosfære og redusere sosial avstand til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 105). De diskuterte, og samtalen forløp fritt. I hovedsak virket det som de var trygge på hverandre og kunne si sin mening om temaene som ble presentert. Jeg lot deltakerne i størst mulig grad drøfte seg imellom for ikke å la min forforståelse styre samtalen. Jeg brukte blick og små bekræftende ord som «mm», «ja» og «akkurat», og inngående spørsmål som «hva tenker dere andre om det?», eller «har du eksempel på det?» for å anerkjenne og drive samtalen videre (Postholm & Jacobsen, 2018, 123). Jeg var bevisst på at deltakerne skulle få tid til å tenke seg om og lot det derfor være naturlige pauser slik at de fikk tid til å reflektere før de svarte. Det kom gjerne refleksjoner og fruktbare diskusjoner etter slike pauser. Ved et par anledninger opplevde jeg at elevene snakket til meg som representant for skolen og at de opplevde møtet som en arena hvor de fikk uttrykt sine ønsker til skolen. På grunn av min rolle som lærer kunne jeg relatere meg til det som kom fram, hvilket gjorde at jeg kunne stille utdypende spørsmål når jeg fant noe interessant. Jeg la merke til at i det ene intervjuet med lærere som ikke kjente hverandre like godt, måtte jeg være mer aktiv i intervjusituasjonen enn ved de andre intervjuene. Dette intervjuet var mer preget av spørsmål og svar, samt at en av deltakerne var mer aktiv enn de to andre. I den forbindelse stiller jeg meg undrende til om vedkommende la føringer for de andre deltakernes meninger eller ikke.

For å sikre validiteten tok jeg lydopptak av alle intervjuene. Da intervjuene startet ble elevenes navn umiddelbart erstattet med en tallkode, som jeg skrev ned i en notatbok. Dette for å sikre deltakernes anonymitet. Deltakernes tallkode representerer deltakernes rekkefølge i fokusgruppeintervjuene.

### 3.2.6 Analyseprosess

En kvalitativ analyse starter under selve intervjuet, når forsker tolker, analyserer og stiller oppfølgingsspørsmål. Analyseprosessen fortsetter under transkriberingsprosessen og ved videre behandling av materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139-140). Den kvalitative analyseprosessen blir av Befring (2007) beskrevet i fire steg. Det første innebærer å utvikle data, eksempelvis å lage en tekst i form av transkripsjon av intervju. Deretter gjelder det å redusere data for å fremheve sentrale funn. Videre er det å lage kategorier for å forstå datamaterialet. Til slutt blir funnene tolket og ender opp i en konklusjon (Befring, 2007, s. 184-185).

Dette beskriver i stor grad analyseprosessen for denne studien også. Jeg har benyttet tematisk analyse, som tilhører gruppen narrative analyser. Forskeren er aldri nøytral, fordi analysen foregår gjennom hele forskningsprosessen og transkriberingsprosessen. Det er deltakernes fortellinger og oppfatninger som ligger til grunn for kategorisering av materialet, da forskerens tema og deltakernes fortellinger skaper struktur i fortellingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). I en slik prosess gjør jeg som forsker fortolkninger og skaper forståelse underveis sammen med deltakerne. Jeg transkriberte lydopptakene så raskt som mulig for å huske viktige detaljer. Dette var også en mulighet til å oppdage funn og få oversikt over materialet. I tillegg var det nyttig med notater fra intervjuene, hvor jeg merket meg hva som ble sagt eller ikke, stemmevolum og toneleie, fordi det kunne ha betydning for meningen bak ordene (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Teksten som utformes i tematisk analyse kan bli løsrevet fra sammenhengen det opprinnelig ble sagt i. Derfor er det viktig å påse at utsagnene jeg legger vekt på blir satt i sammenheng med helheten i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 171).

I første omgang ble spørsmålene fra intervjuguiden utgangspunkt for sortering av svar innenfor samme tema og område. Deretter kodet jeg utsagn jeg mente hørte sammen ved å bruke ulike farger. Jeg kommenterte materialet og merket meg funn som var overraskende og forventet. Dette gjorde jeg flere ganger, fordelt på ulike dokumenter og skjematiske oppsett. Til slutt plasserte jeg den kodede teksten inn i et tre ulike skjema; et for elever, det andre for lærere og det tredje for ledere. Innen hvert skjema plasserte jeg de ulike fokusgruppene ved siden av hverandre. Skjemaet er utformet på en slik måte at det er lett å sammenligne svarene til de ulike fokusgruppene, samt at det ble noenlunde mulig å sammenligne skjemaene med hverandre. På den måten kom det tydeligere fram hvilke tema som opptok fokusgruppene og hvilke synspunkt de ulike gruppene hadde. Deretter laget jeg sammendrag, som ble utgangspunkt for den endelige teksten (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37-39).

Videre studerte jeg min empiri opp mot mitt teoretiske utgangspunkt og uthevet essensielle områder som var mer beskrivende for problematikken, samt prosjektets forskningsspørsmål og problemstilling. Dette ble utgangspunkt for den videre reduksjonsprosessen. Jeg justerte og reduserte antall kategorier inntil jeg kom fram til sju kategorier som er basert på temaene deltakerne diskuterte, og som utpekte seg som deres interesseområder. Kategoriene jeg endte opp med i min undersøkelse er derfor direkte knyttet opp mot forskningsspørsmålene. De er som følger: «Praktisk og virkelighetsnær opplæring», «Teoretisk opplæring», «Interesse», «Samhandling», «Tid», «Kunnskapssyn» og «Skoleutvikling».

Analyseprosessen er gjort på bakgrunn av en abduktiv tilnærming. Dette fordi jeg går fram og tilbake mellom teori og empiri, til jeg sitter igjen med informasjon jeg mener er

sentral med tanke på forskningsspørsmål og problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Abduksjon er en veksling mellom empiri og teori, hvor det kommer funn som får betydning for forskers for forståelse, som igjen får betydning for teoretiske valg. Prosessen gir dermed behov for nye spørsmål og utforskning underveis i intervjuet. Dette er en pragmatisk, abduktiv prosess når jeg leter etter forklaringer og beskrivelser som virker sannsynlig i forhold til det jeg er nysgjerrig på å få vite mer om. Når jeg får innsikt på et område leder det videre til nye spørsmål som må besvares. Dette henger sammen med mitt vitenskapsteoretiske ståsted, som er sosialkonstruktivisme og kvalitativ forskning, hvor forsker og deltakere sammen konstruerer sin oppfattelse etter hvert som kunnskap utvikles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89-103). Forskingen kan i den forbindelse knyttes til det pragmatiske perspektivet. Kunnskapen jeg har kommet fram er avhengig av konteksten fokusgruppeintervjuene ble gjort i. Empirien er farget av min for forståelse, samtidig får jeg en annen forståelse av empirien når jeg kobler den til teori. Derfor kan jeg ikke være sikker på at jeg har kommet fram til er sant (Peirce, 1994, s. 176-178).

### **3.3 Forskningens kvalitet**

I kvalitativ forskning er kunnskap produsert i samspill mellom forsker og deltakerne. Informasjonen som kommer fram, er basert på kontekst og kan ikke gjennomføres akkurat likt i en annen situasjon. Derfor vil jeg gjennom denne delen av metodekapitlet forsøke å gi en konkret beskrivelse av hvordan denne studien er gjennomført slik at troverdigheten kan vurderes av andre.

#### 3.3.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Reliabilitet hovedsakelig benyttes ved kvantitativ forskning hvor prosessen skal kunne etterprøves for å bekrefte eller avkreft resultatet. Ved kvalitative metoder kan ikke forskningsprosessen gjøres helt lik. Det er derfor nødvendig at forsker gjør prosessen transparent, eller gjennomsiiktig. Det vil si at analysemetoder og forskningsstrategi blir nøyaktig beskrevet, slik at andre kan vurdere om alle trinn i forskningsprosessen er troverdig (Thagaard, 2018, s. 187-188). Dette samsvarer med Postholm og Jacobsen (2018), som beskriver at kunnskapen som blir skapt i kvalitative studier er kontekstuelle, og at forskerens subjektive teorier og opplevelser fra forskningsfeltet kan påvirke resultatet. I kvalitative studier er det derfor mer relevant at forsker reflekterer rundt egen subjektivitet og at forskningsprosessen gjøres synlig, slik at utenforstående kan vurdere om prosjektet er pålitelig eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

#### 3.3.2 Forskers subjektivitet

Min relasjon til deltakerne er av betydning i forbindelse med forskers subjektivitet. Jeg vil derfor reflektere rundt min rolle som forsker i denne sammenhengen, i forhold til min daglige rolle som lærer og kollega, da dette kan ha betydning for resultatet.

Thagaard (2018) hevder at ytre kjennetegn slik som blant annet forskerens alder og kjønn kan være avgjørende for hvorvidt deltakerne ønsker å dele informasjon eller ikke. Forskers relasjon til deltakerne kan også ha en betydning (Thagaard, 2018, s. 188-189). Ser jeg dette opp mot min studie, har jeg til daglig en rolle som kollega og lærer. Dette kan være av betydning for hva de ønsker å dele med meg. Det kan være at deltakerne

formulerer seg på en annen måte, eller unngår å snakke om temaer som de ikke ønsker at jeg skal ha innsikt i ettersom jeg har en relasjon til dem. Elevene kjenner jeg derimot ikke fra før, ettersom jeg ikke er lærer på vg2. Dette kan gjøre det være enklere å skape distanse. Likevel kan det hende de ser på meg som en autoritetsperson som representerer skolen. Det er derfor viktig at jeg er klar over at min rolle som lærer kan påvirke samtalen i gruppeintervjuene. Samtidig hadde jeg inntrykk av at de var åpne og villige til å diskutere temaene som ble lagt fram.

I følge Postholm og Jacobsen (2018) er det vanlig at deltakerne tilpasser seg og blir påvirket av hverandre. Det kan innebære at de justerer utsagn etter andre som er til stede og sier det de tror er forventet av dem. I den forbindelse skal forsker være åpen om intervjusituasjonen og sin opplevelse av relasjonene. Dermed er det opp til leseren å vurdere troverdighet til resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I den forbindelse kan det være viktig å være klar at relasjonen deltakerne imellom kan være av betydning for hvorvidt de tør å være åpne overfor hverandre om sine erfaringer og opplevelser. Deltakerne i ledergruppen og to av lærergruppene har daglig samarbeid, mens deltakerne i den tredje lærergruppen ikke har like tett samarbeid.

### 3.3.3 Validitet

Ettersom kvalitativ forskning er kontekstavhengig og umulig å etterprøve, er validitet viktig. Validitet dreier seg om gyldighet og tolkning av innsamlet materiale, og om resultat kan representere området det forskes på. Teoretisk transparens, eller gjennomsiktighet, kan styrke validiteten ved prosjektet. Derfor må forsker beskrive teoretisk ståsted, dokumentere tolkninger og vise på hvilket grunnlag det er gjort en konklusjon. Utenforstående kan gjerne inkluderes for å være kritisk til tolkningene som er gjort og vurdere om de er gyldige. En forsker som er en del av miljøet det forskes i bør klargjøre dette, slik at leseren selv kan vurdere om dette har noe å si for prosjektets validitet. Dette kan være særlig av betydning ettersom jeg har kjennskap til noen av deltakerne jeg intervjuet. Derfor presiserte jeg ved introduksjon og oppstart av intervju min rolle, sørget for å starte intervjuene med å forklare formål med studien, samt forklare at alle deltakere ville bli anonymisert og erstattet med koder. I tillegg informerte jeg om at deltakerne når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke, eller avslutte intervjuet (Thagaard, 2018, s. 189-191).

I forbindelse med validitet benytter Postholm og Jacobsen (2018) begrepene indre gyldighet, også kalt intern validitet, samt overførbarhet, eller ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om hvorvidt det er samsvar mellom det vi kommer fram til i studien og teorier og begreper vi bruker for å beskrive virkeligheten som studeres. De som skal lese forskningen må kunne forstå hvordan virkeligheten har fremstått for forskeren for å kunne bedømme om den er gyldig. Indre gyldighet dreier seg også om kausalitet, eller årsak og virkning. I kvalitative studier omhandler dette at resonnementet bygger på en teori eller annen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-235). For å øke den interne validiteten i mitt prosjekt har jeg satt meg inn i teoretiske perspektiver som kan kobles til tema og problemstilling. Her har jeg også fått tips fra min veileder med å velge relevant teori. Dette har bidratt til at jeg har hatt en bakenforliggende forståelse av tematikken jeg undersøker før selve innsamlingen av materialet startet.

Overførbarhet, eller ytre gyldighet, handler om i hvilken grad funn kan være gyldige i andre sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette samsvarer med

Thagaard (2018) som forklarer overførbarhet som at det som undersøkes har fellestrekk og kan gjenkjennes i andre miljøer (Thagaard, 2018, s. 193-195). Ser jeg overførbarhet opp mot min studie, hvor jeg har undersøkt et utvalg blant elever, lærere og ledere på en videregående skole, kan det ikke fastslås hvorvidt dette kan generaliseres til å gjelde hele skolen. Jeg kan heller ikke si om det også kan gjelde andre videregående skoler. På den andre siden er heller ikke mitt formål å generalisere mine funn til å være gjeldende for hele skolesektoren, men heller bidra til å gi innsikt til videre utvikling og forbedring på den bestemte videregående skolen.

Som en parallell til dette benytter Ramian (2012) begrepene intern og ekstern validitet. Intern validitet dreier seg om å finne ut om forskningsområdet blir undersøkt slik det var ment i utgangspunktet. Intern validitet handler også om uforutsette forklaringer. Derfor bør prosjektet planlegges godt og ta høyde for flere forklaringer og hypoteser. Relasjonen forskeren har til deltakerne kan i så måte være en feilkilde og påvirke validitet. Dette fordi det kan påvirke hvorvidt forsker er kritisk til det som blir sagt og observert eller ikke (Ramian, 2012, s. 104-105). I den forbindelse kan egen rolle være en faktor som berører studiens gyldighet, eller validitet. Når jeg er en del av miljøet jeg forsker på kan dette påvirke mine tolkninger, noe som kan ha betydning for gyldighet. Sett fra lærernes perspektiv er jeg en kollega de vet av eller kjenner. Fra elevenes synsvinkel kan jeg oppfattes som en autoritetsperson. Dette kan være en faktor som kan ha bidratt til at de har vært tilbakeholden med å dele sine egentlige meninger, noe som kan påvirke gyldighet.

Ramian (2012) knytter ekstern validitet til metodetriangulering. Det vil si at flere kilder retter oppmerksomhet mot samme fenomen og konklusjon, hvilket kan anses som en styrke (Ramian, 2012, s. 104-105). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver triangulering som en framgangsmåte som benytter flere kilder. Virkeligheten blir da beskrevet fra forskjellige vinkler, noe som kan styrke gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237). Ser jeg dette opp mot min studie hvor empirien er basert på utsagn fra elever, lærere og ledere kan det argumenteres for at dette både bidrar til å belyse tematikken fra ulike perspektiver så vel som å gi et mer helhetlig bilde av hvordan dette oppleves for alle involverte parter.

### **3.4 Ethiske refleksjoner**

I forbindelse med intervjuene som har blitt gjennomført har jeg aktivt jobbet for å opprettholde respekt for deltakernes privatliv gjennom blant annet å påse at jeg ikke har vært for personlig i spørsmålsstillingene mine. Ifølge Thagaard (2018) er dette avgjørende slik at deltakerne ikke sitter igjen med en følelse av å ha delt for mye informasjon i etterkant av intervjuet. Det kan være lett å bli ivrig og stille spørsmål som ikke er av relevans for studien, men ved å benytte den semistrukturerte intervjuguiden ga dette meg en pekepinn på hva jeg kunne spørre om og ikke (Thagaard, 2018, s. 113).

Samtidig har jeg tatt høyde for at relasjonen mellom meg og deltakerne kan ha vært av betydning for hvorvidt de deler sine erfaringer. Fog (2007) viser til at god kontakt mellom intervjuer og deltaker kan medføre at informantene i større grad er åpne og villige til å dele. Ettersom jeg har en relasjon til flere av deltakerne fra før, var det viktig at dette ikke bidro til at de delte mer enn de ønsket, da jeg hadde et overordnet ansvar for å sikre at deres etiske forhold ble ivaretatt (Fog, 2007, s. 228-230).

Thagaard (2018) argumenterer for at deltakerne kan være påvirket av intervjusituasjonen og at synspunktene de deler kan være farget av verdier de mener forskeren står for. Dette kan gjøre at de prøver å fremstille seg i et gunstig lys, men også at de kan problematisere enkelte sider for å overbevise forskeren (Thagaard, 2018, s. 108). Dette kan knyttes til en elev som brukte et voksent språk i et av elevintervjuene. Det som ble formidlet var nært koblet til kjernen av problematikken vi diskuterte. Jeg var usikker på om eleven hadde lest seg opp på tema og uttrykte sine oppriktige meninger. Samtidig la dette grunnlag for en interessant diskusjon blant de andre deltakerne, og jeg vektla den samlede gruppens oppfatninger. Gjennom fokusgruppeintervju utveksles det mye informasjon mellom forskeren og deltakere. I den forbindelse er det avgjørende å opprettholde profesjonalitet gjennom intervjuene for å sikre at de etiske retningslinjene blir fulgt (Thagaard, 2018, s. 21-22).

Ved forskningsstudier skal informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt. Det betyr at deltakere skal være anonyme og opplysninger som kan identifisere personer skal lagres forsvarlig, slik at utenforstående ikke får tilgang til dem. Derfor har jeg ikke lagret opplysninger som gjør at personer kan gjenkjennes på min PC og navnene til deltakerne er erstattet med et tall. For å tydeliggjøre hvem som har den enkelte oppfatning har jeg satt deres rolle før tallkoden, for eksempel «Elev 2», «Lærer 15» og «Leder 18» (Thagaard, 2018, s. 24).

Som forsker skal jeg utføre forsvarlig forskningspraksis. Det betyr at jeg må respektere deltakernes autonomi, frihet, integritet og medbestemmelse slik at det ikke medfører negative konsekvenser for deltakerne å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). For meg innebærer det blant annet at min rolle som kollega og lærer ikke påvirker dynamikken i intervjuene i nevneverdig grad. Ved intervju påpeker Thagaard (2018) at forskeren må forstå deltakerne fra deres perspektiv. Forskeren bør eksempelvis ikke påpeke deltakernes kroppsspråk, hvis det er motstridende til det som de forteller, da dette kan oppleves ubehagelig for deltakeren og være problematisk i etterkant (Thagaard, 2018, s. 114).

Dette kapitlet viser at studien har et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kunnskap. Teorien som ble presentert i kapittel 2 henger også sammen med dette grunnsynet, da den omhandler at mennesker skaper kunnskap sammen med andre. Jeg skal i det neste kapitlet legge fram resultat og drøfting av analysen. I tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet legger jeg vekt på at deltakerne og jeg konstruerer kunnskap sammen. Studien er basert på forståelse og fortolkninger innen den konteksten og tidspunktet den ble gjennomført. Dette ligger også til grunn for valg av kvalitativ forskning, fordi jeg må være i interaksjon med deltakerne for å skape kunnskap. Videre er dette knyttet til valg av fokusgruppeintervju, fordi jeg får kunnskap om deres erfaringer ved å snakke med deltakerne.

## 4. RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapittelet legger jeg fram resultatet av analysen. Jeg vil drøfte sentrale funn og svare på forskningsspørsmålene underveis. I analysen har jeg avdekket sju kategorier og kategoriene er et direkte resultat av forskningsspørsmålene: «Praktisk og virkelighetsnær opplæring», «Teoretisk opplæring», «Interesse», «Samhandling», «Tid», «Kunnskapssyn» og «Skoleutvikling». De seks første kategoriene belyser det første forskningsspørsmålet, som handler om elever, lærere og ledes oppfatninger av praktisk og virkelighetsnær opplæring. Den siste kategorien er knyttet til siste forskningsspørsmål og dreier seg om hva skolens ledelse gjør for å lede lærernes læring.

### 4.1 Oppfatninger av praktisk og virkelighetsnær opplæring

I dette delkapittelet vil jeg behandle de seks første kategoriene og drøfte det første forskningsspørsmålet:

#### **1. Hvilke oppfatninger har elever, lærere og ledere av praktisk og virkelighetsnær opplæring?**

##### 4.1.1 Praktisk og virkelighetsnær opplæring

På spørsmål knyttet til erfaringer og opplevelser med praktisk og virkelighetsnær opplæring kom det fram at det dreier seg om aktiviteter. Type aktivitet avhenger av utdanningsprogrammet det er snakk om. Aktivitet er et funn som kan knyttes til erfaringslæring og slagordet «Learning by doing». Dette innebærer blant annet å utføre handlinger og lære av konsekvensene av handlingen (Ord, 2012, s. 55-58). Aktivitet i seg selv er ikke nok. De må engasjere, oppleves relevant og være knyttet til elevenes behov og tidligere erfaringer. Aktivitetene må etterlate seg spørsmål som må besvares, eller gi nye ideer for å fullføre oppgaven. De må være kompleks og vare over tid, slik at elevene får gjort erfaringer og utviklet sin kompetanse. Læreren må imidlertid delta sammen med eleven, bidra med innsikt og erfaring og legge til rette for informasjon og kunnskap (Vaage, 2000, s. 196-200).

##### Situert læring

Ved ST uttrykker lederne at opplæringen kun har «praktiske glimt», bortsett fra ekskursjoner av og til. Dette stemmer med elevenes oppfatninger ved denne avdelingen, som uttrykker at de ikke gjør så mye utenfor klasserommet og skolen. De mener likevel at de jobber praktisk når de diskuterer, debatterer og presenterer. De forbinder denne arbeidsprosessen med å søke opp og finne ut av noe, alene eller sammen med andre. Dette er noe de liker og da husker de omstendighetene rundt læringssituasjonen. Dette øker forståelsen og gjør at de lettere tar i bruk det de lærer i andre sammenhenger. Det de pugger til en prøve glemmer de derimot lett.

*[...] imens, er det praktisk læring, så synes jeg jeg husker mye bedre [...] bare det at man kan huske for eksempel hvem man har jobbet med og man kan kanskje huske de samtale man har hatt.*

Elev 2

Det kan tyde på at selve situasjonen, samhandlingen og konteksten aktiviteten foregår i, er sentral for læringen. Dette kan settes i sammenheng med situert læring, som dreier seg om at handlinger forbindes med en bestemt situasjon (Vaage, 2000, s. 28).

Kunnskap dannes i samspillet mellom elevene i det sosiale miljøet i klasserommet og læringen settes i forbindelse med konteksten (Emstad, 2014, s. 51). Biestas (2014) begrep subjektivitetshendelser kan ses som en parallell til situert læring. Biesta hevder at skole og utdanningssystemer må legge til rette for at slike hendelser skal finne sted. For lærer kan det innebære å planlegge timer, variere undervisning og åpne for læringssituasjoner der elevene tar i bruk erfaringer. Ledelsen må på sin side legge forholdene til rette, eksempelvis gjennom timeplanstyring slik at lærere får handlingsrom for denne type aktiviteter (Biesta, 2014, s. 44-45).

«Elev 3» har et reflektert forhold til egen læring. Eleven foretrekker erfaring fremfor teoretisk kunnskap, og knytter begrepet erfaring til situasjoner hvor kunnskapen kan brukes til noe:

*[...] Erfaring føler jeg at man bygger seg opp ved å være utsatt av situasjoner der man må bruke sin kunnskap – og magesfølelse i stedet for det teoretiske nødvendigvis.*

Elev 3

Begrepet «magesfølelse» kan i denne sammenhengen tolkes som taus kunnskap. Denne formen for kunnskap synliggjøres gjennom handlinger, men kan være vanskelig å forklare og sette ord på. Eksplisitt kunnskap er derimot kunnskap som uttrykkes gjennom språk og bøker (Klev & Levin, 2009, s. 108).

Lærerne ved ST mener det er praktisk opplæring når elevene tar i bruk språket ved å snakke, skrive, formulere, lytte, forstå og kommunisere både skriftlig og muntlig. «Lærer 15» setter virkelighetsnær opplæring i forbindelse med å aktualisere og vise nytteverdien av fagstoff. I faget matematikk kan dette være å lese og forstå hva grafiske framstillinger og statistikk betyr i praksis. Vedkommende mener at det kan bidra til at elevene reflekterer og ser sammenhengen mellom det de lærer og samfunnet.

*[...] jeg prøver å liksom knytte litt tråder imellom, for jeg får et inntrykk av at noen ganger tenker elevene at det som skjer på skolen det er skole, men det som skjer utenom er noe annet, [...]*

Lærer 15

Dette er i samsvar med Fink (Dewey, 1938/1974, s. 7-32), som gjør rede for at erfaringer bør forbindes med samfunnet. Dette kan på sikt føre til at elever deltar i samfunnets demokratiske prosesser. Fagene må kunne brukes i bestemte aktiviteter og kobles til situasjoner i samfunnet, slik «Lærer 15» aktualiserer fagstoff. Ved å koble fag til sammenhenger utenfor skolen kan elever oppleve nytteverdi.

### Dybdelæring

Både elever, lærere og leder ved TIF forteller at programfagtimer i verksted går ut på å prøve og feile, utforske og finne løsninger på problemer som oppstår. De hevder at teori og praksis går hånd i hånd. De har også definerte teoritimer i klasserom, hvor de går gjennom teori som skal brukes i praksis ved en senere anledning. «Leder 20» mener at teori og praksis skal gå fram og tilbake hele tiden: «Det hjelper ikke hvor flink du er i hodet med å reparere motorer hvis ikke fingrene er koblet på». (Leder 20) Elevene mener teori er viktig for å utføre reparasjoner og øke forståelse. Forståelsen gjør det lettere å utføre samme reparasjon på biler som ser annerledes ut, noe «Elev 11»

forklarer: «Hvis du forstår hvordan alt fungerer, så kan du bare gå gjennom bit for bit, også vet du hva som er feil, så kan du fikse det opp». (Elev 11)

Læringsaktivitetene virker å ha bakgrunn i tidligere aktiviteter og de tar i bruk kunnskap fra tidligere reparasjoner når de utfører reparasjoner på bilmotorer som ikke er helt lik med den forrige. På den måten får de bruk for det de har lært tidligere i nye sammenhenger (Vaage, 2000, s. 198-200). Dette kan sammenlignes med abduktiv tilnærming hvor elevene går fram og tilbake mellom teori og praksis. Prosessen kan sammenlignes med den naturlige måten mennesker jobber på (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 28-29). Dette kan videre knyttes til Deweys undersøkelsesmetode som gir ny innsikt og grunnlag for ny kunnskap. Læringsprosessen ses som en rekonstruksjon av erfaringer og utløses av et opplevd problem, som må defineres. Det må utvikle løsningsforslag, og reflektere rundt dem, og til slutt prøve ut forslagene for å se om de fungerer eller ikke (Vaage, 2000, s. 29). Dette kan tyde på at måten elevene jobber på leder mot dybdelæring, som innebærer en forståelse som gjør at de kan anvende både kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner og sammenhenger. Når de har lært noe grundig legger dette grunnlag for å reflektere og tenke kritisk, hvilket kan knyttes til kompetansebegrepet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan argumenteres for at når de møter problemer, vil det sette i gang en tankeprosess som fører til en undersøkelse eller utforskning. Elevene tilpasser seg på den måten til omgivelsene og tanken får en redskapsmessig verdi (Dewey, 1938/1974, s. 16-17). Dette kan knyttes til sosialkonstruktivisme, hvor språket har stor betydning for tenking og vår oppfatning av verden rundt oss (Gotvassli, 1999, s. 10).

På lik linje med TIF har også elever, lærere og leder ved MK en holdning om at teori og praksis er like viktig, og læringsprosessen handler om prøving og feiling. Lærerne fremhever arbeidsprosesser som omhandler kreativitet, kommunikasjon og produksjon. De mener denne type kompetanse er relevant for dagens mediesamfunn og nyttig for framtida. Elevene opplever virkelighetsnære oppdrag som spesielt lærerike. Dette handler om at de får ytre krav og kriterier fra oppdragsgivere å forholde seg til. Da støter de ofte på problemer de ikke møter i klasserommet. De trekker spesielt fram et prosjekt hvor det ble problemer med juridiske rettigheter knyttet til en produksjon.

*Dersom det bare var laget en skoleoppgave så hadde du ikke for eksempel fått med den biten med det lovlige, det juridiske med kontraktene og sånne ting.*

Elev 6

Dette er i samsvar med lederne, som mener virkelighetsnær opplæring gir et godt læringsutbytte. Dette fører samtalen over til et oppdrag elever utførte på Mausundvær for noen år tilbake. Elever fra programfaget «Teknologi og forskningslære» (ToF), ved ST, bidro med forskning på vann og sjømat, mens elever fra MK utforsket naturen og det sosiale miljøet blant beboere. Prosjektet innebar samarbeid mellom elever, lærere, eksterne samarbeidspartnere og lokalbefolkning. Prosjektet endte opp i en multimedial utstilling på Vitenskapsmuseet og omtales som gøy og spennende. De setter det i sammenheng med at det var et ekte oppdrag hvor det dukket opp utfordringer elevene ikke ville fått i klasserommet. Det kan virke som elevene danner sin egen kunnskap på denne måten og kan settes i forbindelse med utforskning og undersøkning. Når elevene skal finne ut av noe vekker det nysgjerrighet, slik at de søker etter svar selv. Undersøkelsen setter i gang en tankeprosess, som ligner naturlige problemløsningsmetoder. Dette er en motsetning til å tilegne seg fagstoff som andre har

bearbeidet (Vaage, 2000, s. 163-173). Denne type undersøkelse kan sammenlignes med abduksjon, som er en kreativ og utforskende kunnskapsutviklingsprosess, som veksler mellom å utføre og søke kunnskap utenfra (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 28-29).

#### 4.1.2 Teoretisk opplæring

For å få bredere kunnskap om deltakernes oppfatninger fikk de spørsmål om å diskutere teoretisk opplæring. Alle elevene, uavhengig av utdanningsprogram, mener teori innebærer skriving, lesing, pugging og tavleundervisning. Dette opplever de som kjedelig og lite engasjerende. De mener teori har mest verdi ved bruk i praktiske sammenhenger. På den annen side er teori viktig for å skape forståelse, men det krever en annen form for konsentrasjon. Dette kan ha å gjøre med at elevene må tilegne seg informasjon som andre har laget, som ikke i stor nok grad setter i gang elevenes tanker (Vaage, 2000, s. 164). MK-lærerne har på sin side erfart at de må variere og balansere mellom teoretisk og praktisk opplæring, slik at de får med alle uavhengig av hvordan de lærer.

Ved ST er elevene opptatt av at lærer må utnytte dynamikken i klassen og legge til rette for engasjement og aktivitet i timene. Lærer må lytte til elevene og finne ut hva de liker. Lærerne tror elevenes ønske om praktisk arbeid like gjerne handler om variasjon framfor læringsutbytte.

*[...] så ser jeg at når vi kommer på labben, elevene som ville gjøre noe praktisk, [...] så er de ikke noe mer engasjert der heller, så egentlig handler det om at de vil ha litt variasjon for variasjonen sin skyld, ikke for læringen sin skyld.*

Lærer 15

Lærerne ved MK ser at elever mister engasjement ved ren teoriundervisning i klasserom. Derfor foretar de et skifte i aktivitet etter omtrent 20 minutter. De er spesielt fornøyde med et opplegg hvor teorien ble gjennomført som et rollespill av en pressekonferanse. Elevene var journalister, som stilte spørsmål for å få klarhet i hendelsesforløpet. Dette ga etter lærernes mening en mer realistisk tilgang til teorien. For å unngå manglende engasjement og konsentrasjon, er det viktig at de opplever nytteverdi i det de lærer. Derfor legger lærerne vekt på at teorien i programfag skal brukes i praktisk sammenheng, kort tid etter gjennomgang. Dette er noe «Elev 6» støtter: «[...] lærer det i teorien og så er det på en måte direkte knyttet opp mot det du skal gjøre etterpå. [...] føler ikke på det som ren tavleundervisning liksom». Det kan tyde på at elevene på denne måten ser nytteverdi og sammenhengen mellom teori og praksis. Dette kan knyttes til Dewey (1938/1974), som hevder det må være en forbindelse mellom elevenes utdanning og personlige erfaring, slik at de ser nytte av erfaringene de gjør (Dewey, 1938/1974, s. 38-41).

#### Tilpasset opplæring

Elevene ved TIF er opptatt av at lærere må være bevisste på at mange elever velger yrkesfag fordi de synes teori er krevende. De mener lærer bør snakke med hver enkelt elev, kartlegge og tilpasse opplæringen. Lærerne på sin side er klar over at elevene synes teori er vanskelig, men synes ikke det er så lett å gjøre klasseromsundervisning praktisk. Derfor tyr de ofte til tavleundervisning. «Elev 10» ved TIF, har erfaring med studieforberedende utdanningsprogram og fremhever problematikken på denne måten:

*[...] på ei sånn linje som vi går – så er det jo veldig mange som – som ikke har valgt studie da, for det blir alt for mye jobb for dem. Altså med personlige grunner. Og da kan det jo være sånn at de kan jo like gjerne slite i teoretiske fagene vi har her [...]*

Elev 10

For å tilpasse opplæringen kan lærer delta i læringssituasjonen, observere og kartlegge elevens evner og egenskaper. Gjennom samhandling kan lærer oppdage interesser, erfaringer, skape tilknytninger og synliggjøre sammenhenger som gir mening for eleven. Eleven er da med på å sette egne mål, noe som kan bidra til egeninteresse av å gjøre arbeidet og nå målene (Vaage, 2000, s. 154-156). Dette er en kommunikasjonsprosess hvor mening deles og skapes, og elevene er subjekter som danner sin egen forståelse. Dette er en motsetning til kommunikasjon som ses som en mekanisk overføring fra en person til en annen (Biesta, 2014, s. 57). Som et resultat av å delta sammen i læringssituasjoner kan eleven utvikle egenskaper for å samhandle med andre. Det er i tillegg anledning for å legge til rette for selvutviklende aktiviteter som er sosialt ønskelig (Vaage, 2000, s. 200-201).

#### Elevmedvirkning

«Elev 13» ved TIF, har sagt lite under fokusgruppeintervjuet. Når det er snakk om teoriundervisning, henvender eleven seg direkte til meg og bruker ordet «dere». Den direkte henvendelsen kan tyde på en forventning om at jeg skal formidle det videre og gjøre noe med situasjonen:

*Bli kjent med lærerne. Synes jeg er ganske viktig jeg i hvert fall, og sånn at dere faktisk vet hvem han er. Si at det er en stor klasse da, så blir jo ikke læreren sånn skikkelig kjent med alle sammen [...]*

Elev 13

Elevene kommer med sterke innspill og ønsker tydelig å kunne påvirke beslutninger. Ved å involvere elevene ivaretar skolen elevdemokratiet. Elever er allerede medlemmer av samfunnet. Dette må anerkjennes og ivaretas gjennom det som skjer i skolen. Det kan i denne sammenhengen bety at lærere lytter, kommuniserer og tar elever på alvor. Dette kan legge til rette for at de tar ansvar og leder seg selv. Dette er viktig for den enkelte, men også for samfunnet, fordi det er behov for mennesker som kan administrere og ta ansvarsposisjoner (Vaage, 2000, s. 133-138). Det kan derfor være av betydning at elevene får uttrykt sin sak og opplever at deres synspunkter blir hensyntatt. Derfor er det vesentlig at skolen legger vekt på elevmedvirkning og lar elever delta i demokratiet på alle nivåer i skolen.

#### 4.1.3 Interesse

Funn fra analysen tyder på at reelle oppdrag og valgfrie oppgaver oppleves lystbetont. Dette gjør at elevene engasjerer seg i egen læring og bidrar til mestring. Dette er i samsvar med «Leder 19», som mener arbeidsmetodene ved MK gir mulighet til å tilpasse oppgaver og metoder etter elevenes interesser. Dewey (1938/1974) hevder at utdanningen må være basert på lyst og aktivisering slik at eleven får en positiv opplevelse med skolen. Dette kan være vesentlig for deres ønske om å fortsette å lære og ta i bruk erfaringer i fremtiden (Dewey, 1938/1974, s. 60). Elevene ved MK fremhever

sin «lidenskap» for mediefag og det har mye å si at de får gjøre noe som engasjerer og kan lage noe de er stolt over. «Elev 4» uttrykker det på denne måten:

*Det er derfor det er best når vi har sånne valgfrie oppgaver, for da får vi velge selv hva du skal gjøre, du får velge din egen fremgangsmåte – og planlegging. Du får jo hjelp da, det er det som liksom er hovedgreien. Det er det som er grunnen til at du kommer deg frem og lærer [...]*

Elev 4

Det kan være av betydning for samfunnet og frafallsproblematikken at de beholder gleden ved å lære. Dette kan bidra til at de får lyst til å fortsette på videre utdanning og læring i arbeidslivet. Praktiske valgfrie oppgaver kan synes å ha likhetstrekk med virkelighetsnære og utforskende matteoppgaver, som en elev kaller for «grubliser»:

*[...] Du må finne ut hva oppgaven er først, og så gjøre oppgaven. For du har ikke liksom, du vet ikke hvilket – om du skal gange eller om du skal dele hvilke regler du skal bruke før du gjør oppgaven [...]*

Elev 5

### Utforskning

Felles for «Elev 4» og «Elev 5» er at de beskriver en utforskende tilnærming til læring. Dette kan ses i forhold til de tre antakelsene som ligger til grunn for læresetningen «Learning by doing». Dette innebærer at eleven må være personlig involvert i erfaringen, at kunnskap må oppdages av eleven selv, og at eleven kan sette egne læringsmål innen et rammeverk (Ord, 2012, s. 55-58). Samtidig fremhever «Elev 4» at det er viktig å få støtte fra lærer. Dette kan knyttes til at praktisk opplæring medfører problemstillinger som krever løsningsorientering og refleksjon. I så måte kan god ledelse av slike prosesser føre til motivasjon ved at arbeidet oppleves meningsfylt. Samtidig skaper det erfaring innen samarbeid (Vaage, 2000, s. 154-156). Dette kan videre knyttes til Sæverot et al. (Biesta, 2014, s. 15-21), som gjør rede for at kommunikasjon er en sosial og handling. Når lærer og elev er i dialog og deltar i aktiviteter sammen bidrar dette til forståelse. I så måte er det en fordel om det er et mangfold i meningene som uttrykkes. Motstand utfordrer og forstyrrer, og er utgangspunkt for en utvikling hvor elevene tar ansvar for samfunnet og omgivelsene sine.

Det kan virke som elevene tar ansvar utforsker og leder seg selv i slike tilfeller. Lærerne ved ST ser at elevene jobber best når de jobber selvstendig, og lærerne ved TIF og MK ser sammenheng mellom interesse og økt læringsutbytte. Ved TIF viser dette seg når elever reparerer egen bil og ved faget «Yrkesfag til fordypning», hvor de har praksis hos bilverksted. I praksisperioder yter de gjerne en ekstra innsats, fordi det er en mulighet til å få læreplass. De viser her behov for nå mål de har egeninteresse av og opplever at noe står på spill (Biesta, 2014, s. 54-56). I klasserom blir derimot mange demotiverte og har lite læringsutbytte. Samtidig blir de engasjerte av en bestemt lærer som gjør dem nysgjerrige, noe som kan tyde på at læreren selv er engasjert:

*[...] Så er det noen historier han bruker til å prøve å lure ut hva vi kan og ikke da. [...] står der og humrer for seg selv etterpå da. Han liker å terge oss. Artig å se at han snakker med elever som alltid bruker å ha rett og som vil ha rett og – lurer han dem litt. Det er artig å følge med på.*

Elev 11

Nysgjerrighet virker også å ligge til grunn for elever fra ST som synes det er motiverende hvis de skal bruke teorien til noe i slutten av timen, for eksempel en debatt, quiz eller en konkurranse, slik at de har et mål å strekke seg mot. Det er derimot kjedelig når lærer er uengasjert og legger opp til samme læringsmetoder time etter time. Lærerne ved ST er enig i at interesse kan virke læringsfremmende, men trekker fram nysgjerrighet som en større drivkraft. «Lærer 15» hevder at så lenge elevene er nysgjerrige spiller det ingen rolle om opplæringen er teoretisk eller praktisk:

*[...] det blir et litt sånn kunstig skille, for jeg tenker at du lærer best når du er nysgjerrig på noen ting, og da spiller det ikke noen rolle om du leser i en bok eller om du gjør forsøket, [...]*

Lærer 15

I diskusjonen som følger mener de at det kan være vanskelig å vekke elevenes nysgjerrighet. Dette kan handle om at det ved ST er færre fysiske aktiviteter som resulterer i synlige produkter, i forhold til MK og TIF. I så måte er det muligens elevens egeninteresse og nysgjerrighet som må ligge til grunn for elevenes behov for å utforske. Samtidig er det grunn til å anta at dersom elevene undersøker noe som har en verdi for dem selv, kan dette bidra til å vekke deres nysgjerrighet og sette i gang en prosess med utforskning. I så måte kan samhandling mellom lærer og elev elevenes referanse- og interesseområder (Vaage, 2000, s. 162-173).

#### 4.1.4 Samhandling

Ved eksterne oppdrag samarbeider og erfarer elever med hverandre og utenforstående. Samarbeidskompetanse er noe både elever og lærere ved ST og MK mener er nyttig for videre studier og yrker. En elev uttrykker seg på denne måten:

*Jeg vil nå si at det viktigste er at man på en måte får lære å forholde seg til andre mennesker og samarbeidspartnere og sånne ting.*

Elev 6

Elevene ved MK fremhever gruppeprosjekter der de spiller på hverandres styrker og lærer av hverandre. Dette sitatet handler om et filmprosjekt hvor den ene kunne mye om kamera, mens den andre kunne mindre:

*[...] Så visste jo du hvordan man innstilte absolutt alt det andre, og jeg bare stod der egentlig og så på mens du holdt på. Men det var jo greit for meg da, for da fikk jo jeg liksom være med mester, [...]*

Elev 5

For å skape læring gjelder det, ifølge Tiller (2006), å ha en forskende tilnærming til det som utføres og tenke over erfaringene. Refleksjonsprosessen står derfor sentralt i læringsprosessen (Tiller, 2006, s. 25-30). Når elevene lærer av hverandre, kan det sammenlignes med måten en lærling lærer av sin læremester. Det kan beskrives som to dimensjoner i refleksjonsprosessen. Den første dimensjonen er når elevene bruker kamera og «Elev 5» får innsikt gjennom den andre elevens kunnskap og ferdigheter. I så tilfelle reflekterer elevene mens de utfører handlingene. Etter utført arbeid har de erfaringer å knytte refleksjonene til. Å snakke sammen og reflektere i etterkant av

situasjonen er en annen måte å lære på, og representerer den andre dimensjonen (Klev & Levin, 2009, s. 108-109).

Elevene ved ST mener samarbeidsprosesser og samtaler med de andre i klassen bidrar til forståelse. En elev ved ST liker spesielt godt å forklare lærestoff for andre, fordi vedkommende må fordype seg for å gi et svar som den andre forstår.

*[...] og når jeg snakker om det og fordyper meg mer inni det så er det mye enklere for meg å huske det. [...] For det setter seg mye bedre når jeg forklarer til alle andre. Og så stiller de spørsmål og så må jeg tenke sånn – jeg vet ikke hva dette her betyr, så må jeg søke opp mer og fordype meg mer.*

Elev 1

Det virker som eleven blir drevet av nysgjerrighet og får en utforskende tilnærming til kunnskap. Læringssituasjonen forutsetter samhandling og utløser en refleksjonsprosess, når eleven må forklare så den andre forstår. Dette er en sosial aktivitet hvor samarbeid og kommunikasjon mellom personene virker å være en forutsetning for meningskaping og forståelse (Biesta, 2014, s. 54-56). Det virker som tvilen stimulerer tankene fram til vedkommende får innsikt i problemet (Peirce, 1994, s. 185-188). Dette kan kobles til pragmatisme, hvor behovet for kunnskap kommer når vi opplever at noe ikke stemmer. Vi lærer når oppfatningene våre endres, noe som omtales som pragmatisk legitimering (Irgens, 2020, s. 135). «Elev 1» reflekterer dessuten over egen læring under fokusgruppeintervjuet. Dette kan settes i forbindelse med Schöns begrep «reflection-on-action» hvor eleven rekonstruerer og blir bevisst egen læringsprosess, noe som kan føre til forbedringer av erfaringer på et senere tidspunkt (Irgens, 2007, s. 40).

#### 4.1.5 Tid

Elevene ser at de rekker å komme gjennom mer fagstoff på kortere tid når de har klasseromsundervisning, men de husker det ikke så lenge. Elevene ved MK er vant til å jobbe prosjektbasert og er opprørte over at fellesfaglærer ikke tar hensyn til omfanget av praktisk arbeid. Mangel på tid gjør at de mister motivasjonen og synes de lærer lite.

*Mens hadde vi fått mere tid, [...], vi kunne tilegnet oss informasjon, gjort oss litt mer flid med det vi velger ut. Dermed lært oss temaet bedre. [...] nå var det mer som at vi måtte skynde oss og bare kopiere det som stod i boka.*

Elev 6

En elev fremhever mengdetrening og det å jobbe hardt for noe som et kriterium for å lære. Samtidig må det være nok tid til å gjøre det bra.

*Så klart at jeg har veldig tro på mengdetrening da, og at det er mengdetrening som skal til, og at alle kan bli flinke i et tema eller en ting hvis man jobber hardt nok for det. Så det kan være å lese, eller å jobbe praktisk det, men jeg tror at det som bestemmer om du blir god i noe, og får det med deg, er hvis du klarer å fokusere og hvis du bruker god nok tid på det.*

Elev 3

Tid er vesentlig for at elever utvikler det som omtales som praksiskunnskap. Praksiskunnskap består av kunnskap vi kan sette ord på, også kalt boklig og eksplisitt kunnskap, men også taus kunnskap som ligger i selve handlingene. Dette kunnskap

automatisert kunnskap som krever mengdetrening og erfaring for å utvikles. Det er dermed en forutsetning at elevene får tid til å øve på ferdigheter og utvikler praksiskunnskap (Klev & Levin, 2009, s. 108-109). Lærerne ved ST er de åpne på at de velger bort praktisk, fordi de har for få timer til rådighet. Kreativitet og selvstendig arbeid tar tid. Derfor må de prioritere arbeidsform når det gjelder å komme gjennom fagstoff.

*Jeg tenker jo at de kanskje lærer mest når de får gjort ting selv, det tenker jeg, [...] hvis de skulle gjort alt selv så hadde ting tatt veldig lang tid [...]*

Lærer 15

Dette støttes av lærerne ved MK, som ofte velger bort læringsaktiviteter utenfor skolen, selv om de mener det gir bedre læringsutbytte. De opplever at timeplanen er mer fragmentert, sammenlignet med da MK var yrkesfag. Dette støttes av «Leder 19», som forklarer at ved praktiske og virkelighetsnære opplegg må lærer tilpasse opplæringen til ulike prosjekter og medier. Dette innebærer å sette seg inn i et bredt spekter av teknisk utstyr og programvarer. Derfor er arbeidsformen ved MK tids- og arbeidskrevende. Dette tilfellet støttes av Fink (Dewey, 1938/1974, s. 7-32), som gjør rede for at lærerrollen kan oppleves mer krevende når undervisningen knyttes til virksomheter og situasjoner i samfunnet. Samtidig kan denne formen for opplæring bli mer givende, fordi det skapes en mer eksperimentell holdning til løsning hvor den lærende ser sammenheng mellom det den lærer og det virkelige liv.

Ved ST opplever lederne at det er problematisk at timeplanen er organisert etter enkelt- og dobbelttimer. Det blir vanskelig å gjennomføre større prosjekter, fordi den korte tiden hindrer kontinuitet i arbeidet. Tidligere var det fagdager ved skolen med lengre arbeidsøkter. Dette ga rom for prosjektbasert undervisning og samarbeid mellom fag. Dette gjøres ikke lengre, fordi det berører så mange fag. «Leder 17» spør om viljen er større enn barrierene, og det kan tolkes som det er en prioriteringssak hvorvidt de skal dager med lengre arbeidsøkter eller ikke. På den andre siden ønsker de å lære av timeplanrettingen og organiseringen ved MK og yrkesfag, fordi den gir større rom for å jobbe prosjektbasert.

*[...] den timeplanrettingen som dere har på MK ikke sant, som dere har på yrkesfag, [...] Gir helt annet rom for å jobbe på den måten. Vi hadde jo fagdager før på ST, [...], men det ble en sånn praktisk ting som vi ikke har fått til lenger. For det er definitivt ikke til hjelp å tenke sånn som vi gjør nå med timeplanen.*

Leder 17

### Bakenforliggende årsaker

Utfordringer knyttet til timeplanlegging kan ha flere årsaker og for å skape endring bør de bakenforliggende årsakene avdekkes. For å skape endring må skolen finne ut hva som fungerer og ikke. Det kan dreie seg om organisatoriske faktorer, men også motstand hos medarbeidere. Over tid kan medarbeideres forsvarsmekanismer føre til en negativ utvikling av organisasjonskulturen, fordi det forhindrer dobbeltekretslæring. I så måte kan en justering av timeplanen kun føre til enkeltekretslæring, uten at det skjer en endring som fungerer på sikt (Irgens, 2007, s. 122-123). Derfor kan det være behov for å undersøke nærmere om mangel på tid kun handler om organisatoriske utfordringer, eller om det dreier seg om evne og holdninger i profesjonsfellesskapet. I så måte bør organisasjonens handlingsteorier undersøkes for å kunne forstå læringsprosessene bedre. Handlingsteori kan beskrives som de ansattes samhandling og forståelse av

organisasjonen, og består av både bevisst og ubevisst kunnskap. Den bevisste er den uttrykte teorien som kan beskrives med ord. Den ubevisste kunnskapen er den tause kunnskapen som synliggjøres gjennom ansattes handlinger, og omtales som bruksteori. For å få endring i organisasjonen må bruksteoriene undersøkes (Klev & Levin, 2009, s. 90-91). Dette kan sammenlignes med praksiskunnskap. For å utvikle organisasjonen må vi endre og foredle praksiskunnskap, slik at vi kan utføre arbeid på en bedre og mer effektiv måte (Klev & Levin, 2009, s. 108-109).

#### 4.1.6 Kunnskapssyn

Lederne har inntrykk av at lærere har vilje og holdning til å gjennomføre praktisk opplæring. Samtidig mener de noen lærere kan være redde for å sette i gang praktisk oppgaver, fordi det kan by på uforutsette ting som de ikke håndterer. «Leder 20» mener lærerne må trygges på at det ikke forventes at de skal kunne alt. De må være åpne, utforske, finne løsninger og lære sammen med elevene.

*[...] Det er en dreining der og - heldigvis, er det det. Vi tør å si [...] at faktisk det her, det kan jeg ikke. Det her det må vi lære oss sammen.*

Leder 20

Lederne mener MK og yrkesfag arbeidsmetoder som ST kan lære av. De har tro på programfaget «Grønn innovasjon» (GI), som har en utforskende tilnærming til læring.

*[...] og kanskje kan GI nå komme, og så løfte oss opp igjen. Jeg tror vi trenger noen sånne fyrstårn da. Der vi ser at – sånn som på MK ikke sant, dere var på Mausund, det ble litt sånn – et fyrstårn å strekke seg mot [...]*

Leder 17

Kunnskapssynet i fokusgruppen med ledere virker å være noe delt. På den ene siden verdsettes virkelige oppdrag. På den andre siden går samtalen over mot at det rettes lite oppmerksomhet mot ren kunnskapsinnlæring i Overordnet del av LK20. Lederne reflekterer høyt rundt forholdet mellom teoretisk og praktisk inngang til læring, og mener det er en didaktisk diskusjon hvorvidt det ene eller det andre benyttes.

*Det er jo litt et kunnskaps-, et kompetansesyn som vi snakket om i sted. Er vi omforent om det? [...] For det aner meg jo at lærer har veldig forskjellig inngang til den vektingen da. Hva vi mener er viktig for faget - uten at noe er rett og noe er feil. For det handler litt om synet på det da.*

Leder 17

Holdninger knyttet til ren kunnskap representerer et kunnskapssyn som har røtter tilbake til antikken og Aristoteles tid, hvor kognitive evner tradisjonelt har blitt satt høyest. Kunnskap ved å ta kroppen i bruk blir derimot sett som mindre verdt. Kunnskap skal kunne tas i bruk. Ved å koble ren kunnskap og ren handling kan praktisk arbeid løftes til et høyere nivå. På denne måten kan vi få et mer demokratisk samfunn, fordi skillet mellom hva som er mer eller mindre verdt viskes ut (Vaage, 2000, s. 69-84). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at elevene må få benytte utforskende metoder i alle fag. Dette er et kunnskapssyn vi også finner i Overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved innføring av LK20, jobbet ansatte i fellesskap med kompetansebegrepet. I tiden etterpå har det ikke vært noen felles diskusjon.

*Så jeg tror nok kanskje det er en diskusjon som kunne vært tatt opp igjen da. Det med kompetansebegrepet, forholdet mellom kunnskap og ferdighet.*

Leder 17

De mener kompetansebegrepet har kommet i skyggen av ny vurderingsforskrift, som det har vært jobbet mye med. Skolen er stor og det er vanskelig å få oversikt. De usikre på hvilken forståelse ansatte ved skolen har av kompetansebegrepet og hva dette innebærer i praksis. Derfor vil de at temaet tas opp til drøfting i fellesskap.

## **4.2 Ledelse av læreres læring**

Dette delkapitlet tar for seg kategorien «Skoleutvikling». Jeg vil i hovedsak rette oppmerksomhet mot lederne, men lærernes perspektiv er tatt med for å belyse problematikken ytterligere. Hensikten med delkapitlet er å drøfte oppgavens andre forskningsspørsmål:

### **2. Hva gjør skolens ledelse for å lede læreres læring?**

#### 4.2.1 Skoleutvikling

Ledelsen opplever at skolen er stor og det er vanskelig å få oversikt over hva som skjer på de ulike avdelingene. «Leder 17» uttrykker det på denne måten: «[...] Vi er en utrolig stor skole. Så det skjer mye rundt omkring uten at vi kanskje har helt oversikt over alt som skjer da». (Leder 17) Dette kan settes i sammenheng med lærernes opplevelse, som mener det er lite kontakt og samarbeid på tvers av avdelinger. «Lærer 21» synes ikke skolen er spesielt lærende, fordi det er sjelden tid til refleksjon og tilbakemelding. For å bedre dette mener de at ledelsen må organisere sette av tid til deling.

Det kan i denne sammenhengen være behov for å rette søkelys mot organisasjonsutvikling. Dette har støtte i punkt 3.5 i Overordnet del, som sier at det profesjonelle læringsfellesskapet må reflektere over valg og pedagogisk praksis. Samtidig skal velutviklede strukturer sikre samarbeid og deling innad, så vel som på tvers av skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Emstad (2014) kjennetegnes profesjonelle læringsfellesskap av skoler som systematisk undersøker og reflekterer kritisk over praksisen de utfører. Dette bygger på situert kunnskap, hvor læring er kontekstavhengig. Profesjonsfellesskapet må reflektere kritisk over sin praksis slik at de forstår erfaringene de har gjort (Emstad, 2014, s. 55).

Som en motsetning til dette kan det være utfordrende å få med alle, fordi møtevirksomhet møter en viss motstand blant deltakerne. «Lærer 9» uttrykker direkte misnøye med å bruke tid på å diskutere med lærere fra andre avdelinger. Vedkommende mener møtetid bør brukes med kolleger fra egen avdeling. Dette ligner uttalelser fra «Lærer 21», som synes skoleutvikling er viktig, men utfordrende fordi, det kommer i tillegg til daglige gjøremål. Det må i så fall oppleves nyttig og relevant.

*Samtidig så må man åpne øynene sine og sånn, i forhold til skoleutvikling, og se litt lengre enn nesen rekker og da, men, det er vanskelig å se lengre enn nesen rekker hvis man ikke har energi til å gjøre kjernevirksomheten. [...].*

Lærer 21

Likevel uttrykker flere lærere og ledere at et fellesprosjekt de har jobbet med i år, er spennende og en god delingsarena. «Lærer 15» forteller at det ga inspirasjon til en konkret endring i vurderingsarbeidet vedkommende gjorde. Deltakeren poengterer imidlertid at delingen må oppleves relevant og foregå muntlig, for hvis delingen er skriftlig blir det for mye å lese. Den skriftlige informasjonen lærerne snakker om kan sammenlignes med strukturell kunnskap som er lagret på skolens datasystemer. Kunnskapen er tilgjengelig, men for at den skal ha nytte må medarbeiderne tolke, gjøre erfaringer sammen i en praktisk sammenheng (Ertsås & Irgens, 2014, s. 167-169). Dette kan knyttes til Irgens (2020), som hevder at det bør benyttes både et strukturelt og praksisorientert perspektiv i skolen. For å gjøre kunnskap orientert mot praksis er dette et arbeid som må ledes og settes i system, slik at det ikke brukes unødig tid på koordinering og organisering (Irgens, 2020, s. 175).

Lederne opplever det som utfordrende å få nok felles møtetid til deling og samarbeid på tvers av fag og utdanningsprogram. På den ene siden kan det handle om mange saker som skal behandles i felles møtetid. På den andre kan det dreie seg om lærernes forsvarsmekanismer mot å bruke tid på skoleutvikling. Diskusjonen kretser rundt relasjonsbygging innad på avdeling og tvers av fag og utdanningsprogram. Godt samarbeid bidrar til at delingen kommer av seg selv, mener de. Lederne mener det er fruktbart å sette sammen team med en stor samlet kompetanse. De har også tro på at langsiktig samarbeid mellom fellesfaglærere, programfaglærere og kontaktlærere kan bidra til læring. Et tredje forslag er å at fellesfaglærer har fast tilknytning til en avdeling. På denne måten kan læreren bli kjent med kulturen og læreplanene og bli ekspert på et utdanningsprogram. Læreren må imidlertid ønske det selv. Dette samsvarer med lærerne ved TIF, som har god erfaring med å dele kontor med en fellesfaglærer. De ønsker spesielt å samarbeide med norsklærer. Da kan de jobbe mer tverrfaglig og tilpasse opplæringen slik at den blir mer relevant for elevene.

*Vi har vel i alle år ønsket at, - de lærerne skulle ha vært hos oss. Hele tiden. Men det er ingen som vil det.*

Lærer 9

Lederne reflekterer over ulike løsninger for å dele og lære av hverandre. Samtidig virker det ikke som lederne har bevisste mål eller planer for hvordan skolen skal bli mer lærende. Dette kan handle om prioritering og mangel på tid til å reflektere og sette mål for det videre arbeidet, noe denne uttalelsen sier noe om: «Vi har for få sånne diskusjoner. [...] Vi har for mye som vi må ordne ut i hverdagen» (Leder 17).

Samtidig gir elever og lærere klare signaler gjennom denne studien. Dette er noe skolens ledelse bør ta hensyn til når de skal ta stilling til satsningsområder og skoleutvikling. I den sammenhengen kan det være grunn til å se nærmere på modeller for utvikling av organisasjoner, som retter fokus mot målrettet profesjonslæring. I den forbindelse kan det være aktuelt å se på aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonsforskning er utviklet av Lewin. Det er en praktisk vitenskapelig metode hvor målet er å knytte teori og praksis sammen (Klev & Levin, 2009, s. 46). Metoden er egnet til å finne løsninger på vanskelige situasjoner. Det er en systematisk og grundig prosess hvor skolen selv leder prosessen og setter tydelige mål (Tiller, 2006, s. 43-45). Ved aksjonsforskning deltar en forsker i utviklingsprosessen sammen med medlemmene. Forskeren kan eksempelvis bidra med begrepsavklaringer rundt kompetansebegrepet og kunnskapssyn, samt evaluering og støtte i utviklingsprosessen (Klev & Levin, 2009, s. 54.) Aksjonslæring bygger på

prinsippene fra aksjonsforskning, men her er det ingen forsker med i læringsprosessen. Ideen med aksjonslæring er at deltakerne finner løsninger selv, fordi de vet hvordan problemet oppleves. Det kan derfor forstås som at medlemmene forsker på egen praksis (Tiller, 2006, s. 43-44).

Den samskapte læringsmodellen har også sin bakgrunn i aksjonsforskning og kan benyttes i en slik organisasjonsutviklingsprosess. Modellen legger vekt på at kunnskap utvikles i det sosiale og fysiske miljøet der problemet eksisterer. Læringsprosessen er basert på gjentatte eksperimenter for å få en troverdig antakelse av en bestemt situasjon (Klev og Levin, 2009, s. 82-83). Deltakerne har ulike roller, som går under betegnelsen «problemeiere» og «pådrivere», hvor begge parter er en del av samme endrings- og utviklingsprosess. Det er derfor en demokratisk prosess hvor de som bidrar til endring utvikler kunnskap sammen (Klev & Levin, 2009, s. 70-73). I initieringsfasen av samskapt læring er det viktig å avklare problemet og sette mål. Dette kan ansatte ved skolen selv gjøre, eller det kan benyttes en ekspert utenfra som pådriver. Både ledere, lærere og andre ved skolen kan involveres i denne fasen. Utviklingsarbeidet er langsiktig. Derfor kan det i oppstartsfasen være motiverende å starte med oppgaver som bidrar til rask løsning (Klev og Levin, 2009, s. 71-72). Deltakernes refleksjoner er sentral ved samskapt læring, så vel som i aksjonsforskning og aksjonslæring. Dette tydeliggjøres i læringsspiralen. Læringsspiralen består av kollektive refleksjoner, eksperimentering og individuelle refleksjoner i en kontinuerlig læringsprosess (Klev og Levin, 2009, s. 79). Læringen utvikler seg i en syklus, hvor deltakerne gang på gang reflekterer over praksis. Prosessen bidrar til bedre praksis og forståelse, og videre til ny kunnskap som fører til konkrete tiltak i organisasjonen (Klev og Levin, 2009, s. 71-72).

Hvis en modell eller framgangsmåte skal ha en verdi i praksis, må skolens ledelse påse at den tilpasses konteksten den skal brukes i. Det er også vesentlig at alle involverte forstår formål og hensikt (Dehlin, 2011, s. 73). Samtidig må alle ha interesse av å delta i en kollektiv handling og oppleve at noe står på spill (Biesta, 2014, s. 54-57).

## 5. KONKLUSJON OG AVSLUTNING

Jeg ønsker i dette kapittelet å besvare min overordnede problemstilling med utgangspunkt i mine to forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg tydeliggjøre hvorfor funnene i denne studien er viktig. Jeg håper studien kan bidra til større forståelse og innsikt i forbindelse med tematikken som er tatt opp.

Min overordnede problemstilling er:

### ***Hvordan kan erfaringer med praktisk og virkelighetsnær opplæring ha betydning for ledelse av utviklingsarbeid i skolen?***

Studien har vist at elever, lærere og ledere stort sett har sammenfallende oppfatning om at praktisk og virkelighetsnær opplæring engasjerer og gir godt læringsutbytte. Denne type opplæring omhandler aktiviteter, som hjelper elever å huske handlinger og samtaler. Læringsprosessen kan knyttes til situert læring, hvor samarbeidet og selve konteksten har betydning. Kommunikasjon og refleksjon står sentralt i den forbindelse. Det benyttes imidlertid ulike aktiviteter ved de tre utdanningsprogrammene. Ved ST dreier de seg om muntlige aktiviteter, som innebærer samarbeid. Ved MK og TIF er aktivitetene mer skapende og fysiske, hvor de bruker hendene og kroppen sin. Opplæringen er i stor grad basert på praktiske og virkelighetsnære erfaringer hvor de prøver og ser hva som fungerer og ikke. Lederne mener virkelighetsnær opplæring med eksterne samarbeidspartnere gir et spesielt godt læringsutbytte, fordi elevene møter ekte utfordringer. Det kan virke som denne type opplæring legger til rette for en utforskende, abduktiv tilnærming til kunnskap hvor elevene veksler mellom teori og praksis. I så måte gir erfaringer innsikt, som ligger til grunn ved nye erfaringer. På den måten danner elevene ny kunnskap. Dette bidrar til at de får brukt erfaringene og kunnskapen i andre situasjoner, hvilket kan knyttes til dybdelæring. De positive erfaringene knyttet til praktisk og virkelighetsnær opplæring kan være viktig for skolens ledelse å være klar over. Oppfatningene som har kommet fram er en myndiggjøring av elever, lærere og lederes meninger. Dette er noe skolens ledelse kan benytte som en bevisstgjøring, og for å skape motivasjon til å jobbe med tematikken i fellesskap på skolen.

Elevene mener teori ikke har noe verdi, med mindre det de lærer kan brukes i en praktisk sammenheng. De opplever at det er mye tavleundervisning hvor de er passive og hører på. Litteraturen viser at det er en unaturlig måte å lære på, når elever skal tilegne seg informasjon som andre har laget. Elever må derimot finne ut av noe selv, slik at de danner sin egen kunnskap. Dette gjør de ved å lage sine egne mål og ha egeninteresse av det de lærer. Derfor må lærer og elev snakke sammen, slik at lærer blir kjent med, og kartlegger elevens styrker og svakheter. På den måten kan de finne læringsmetoder og sette mål som gir mening for den enkelte elev. Dette er også i tråd med elevene, som er tydelige på at de ønsker et tettere samarbeid med lærerne. Dette kan bidra til å kartlegge styrker og svakheter slik at de mestrer. Ved å delta i læringsaktiviteter sammen med elevene, lytte, observere og være i dialog med dem, får elevene både tilpasset opplæring og mulighet til å medvirke i egen læring. En årsak til at lærere gjennomfører tradisjonell undervisning i klasserom kan være at de ikke har nok kunnskap om metoder for å gjøre opplæringen mer praktisk. Samtidig har studien vist at lærere gjennomfører vellykkede undervisningsopplegg også i klasserom. Eksempelvis kan dette være å aktualisere fagstoff til en samfunnskontekst, slik at elevene opplever at det kan komme til nytte. Et annet eksempel er teorigjennomgang rett før elevene skal

benytte den i praksis. Hvis denne type læringsmetoder og idéer deles med andre lærere, kan det være til hjelp for både elever og læreres læring. Samtidig viser studien at elever har gode idéer og fornuftige tanker om egen opplærings situasjon. Hvis skolens ledelse inkluderer både elever, lærere og ledere i skolens utviklingsarbeid, kan hele læringsfellesskapet dele erfaringer og lære av hverandre. Dermed er også brukerne av skolens tjenester med på å utvikle skolen. Ledelsen må i den forbindelse organisere, koordinere og sette av tid, slik at både elever, lærere og ledere drøfter i fellesskap, for å få en forståelse for hverandres meninger og synspunkter.

Det er sammenfallende mening blant både lærere og elever om at oppgaver og tema som vekker interesse gir økt læringsutbytte. Dette settes i sammenheng med at de får et ønske om å finne ut av noe. Elevene virker da mer tilbøyelig til å innta en mer utforskende rolle til det de jobber med, slik at de skaper kunnskap selv. Lærerne ser at elevene engasjerer seg når de jobber selvstendig. Valgfrie oppgaver og virkelighetsnær opplæring seg ut som spesielt engasjerende, fordi det oppfattes relevant og nyttig. Nysgjerrighet oppfattes også som en drivkraft for læring. I så måte kan kunnskap like gjerne dannes gjennom egenstudier, som gjennom fysiske, praktisk aktivitet. Samtidig er det av betydning at elevene i studien fremhever variasjon og fysisk aktivitet som viktig. Elevene opplever det som vesentlig at læreren er engasjert, deltar sammen med elevene og hjelper dem. Når elevene mestrer blir de glade, motiverte og stolte. En effekt av denne undervisningsformen er at elevene får et mer positivt forhold til skole. Dette kan ha betydning for ungdommens trivsel og læring, men det kan også ha betydning for frafallsproblematikken. For samfunnet er det viktig at elevene fullfører og får en jobb de kan forsørge seg selv med. Dagens kunnskapssamfunn stiller krav til både høyere utdanning og evne til å omstille seg og lære i arbeidslivet. Det kan derfor være avgjørende for elevenes fremtid at skolens ledelse legger til rette for elevenes interesse og nysgjerrighet slik at de får en trang til å utforske.

Ved samhandling lærer elevene av hverandre gjennom praktisk arbeid, eller i samtale om problemløsninger. Lærerne mener gruppeprosjekter gir samarbeidsferdigheter elevene kan ha nytte av i videre utdanning og arbeidsliv. Samarbeidssituasjoner bidrar til at elevene reflekterer alene, eller sammen med andre. Samarbeid er dermed viktig for økt forståelse og læringsutbytte. De lærer også å forholde seg til, og samarbeide med kunder og oppdragsgivere. Lærerne fremhever samarbeidskompetanse som noe elevene har bruk for både i videre skolegang og i arbeidsliv. Når elever og lærere samhandler er dette en mulighet for lærere å lede elevene inn mot elevens tidligere erfaringer og referanser. Det er en mulighet til å vekke deres nysgjerrighet slik at de får lyst til å undersøke og utforske sammen med lærer og medelever. En slik samhandlingsprosess krever kommunikasjon og refleksjon over de gjør, både underveis og i etterkant av handlingen. Refleksjon står dermed sentralt i læringsprosessen. Studien viser at samarbeid benyttes i opplærings situasjoner. Samtidig må ledelsen sette temaet på dagsorden, bevisstgjøre og bidra til å innarbeide gode praksiser knyttet til samarbeid. Videre bør alle aktører i skolen sette av tid til refleksjon og samarbeid for å skape gode læringsprosesser, for å skape profesjonell læring.

Tid til å gjennomføre praktisk og virkelighetsnær opplæring virker å være en kritisk faktor blant både elever, lærere og ledere. Tiden de har til rådighet avhenger av om lærere velger praktisk og virkelighetsnær opplæring, og om slike oppgaver blir vellykket eller ikke. Elevene ved MK blir ekstra engasjerte når vi diskuterer tid. De har mye erfaring med utforskende prosjektarbeid og vet at det er en tidkrevende arbeidsform. De

er derfor fortvilet over at de får for lite tid ved praktiske oppgaver i fellesfag. Det resulterer i at de må kopiere tekst fra boka framfor å bearbeide teorien selv, noe de mener de ikke lærer noe av. De mener tilstrekkelig med tid kunne bidratt til at de mestrer og lærer mer. Dette kan settes i forbindelse med praksiskunnskap, som handler om ferdigheter til å anvende kunnskap. Hvis elevene ikke får øvd og gjennomført i praksis, får de ikke reflektert over erfaringene sine og de får ikke lært. På den andre siden er lærere usikre på om elevene får nok læringsutbytte ved praktiske oppgaver. Dette knyttes delvis til tiden de har til rådighet, men det kan også virke som det er en prioriteringssak hvorvidt de benytter teori eller praksis. Lederne mener oppstykkede timeplaner har delvis skyld i at det ikke benyttes mer praktisk opplæring. Tidligere var det fagdager ved ST, som la til rette for kontinuerlig arbeid over tid, noe som kreves ved praktisk og virkelighetsnær opplæring. Nå gjennomføres det ikke fagdager lengre. Dette blir ikke begrunnet eller utdypet, men lederne uttrykker at de ønsker å lære av timeplanrettingene ved MK og yrkesfag. Tid er en utfordring som kan knyttes til organisatoriske utfordringer med timeplanen. Det kan også handle om at opplæringsformen er arbeidskrevende og gir kapasitetsproblemer for lærerne som skal gjennomføre aktivitetene. Sistnevnte kan blant annet ha en sammenheng med forsvarsmekanismer i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det kan derfor være grunn til å undersøke bakenforliggende årsaker, og finne ut om utfordringene er knyttet til for eksempel organisering, strukturer og system, eller motstand hos ansatte.

Elevenes kunnskapssyn kommer fram gjennom deres oppfatninger om at teori ikke har noe verdi med mindre den kan brukes i en praktisk sammenheng. Kunnskapssynet blant lærerne og lederne virker å være noe delt. MK og TIF ser teori og praksis som to sider av samme sak. Ved ST uttrykker de at kunnskap skal kunne anvendes i praksis, men likevel prioriterer og benytter de ikke denne tilnærmingen i like stor grad. Ledergruppen verdsetter læring som er basert på ekte oppdrag. Samtidig viser de en bekymring om at Overordnet del av LK20 retter for lite oppmerksomhet mot ren kunnskap. Det kan derfor virke som det er ulike oppfatninger omkring verdien av teoretisk og praktisk kunnskap ved skolen. Dette er noe lederne selv påpeker. Derfor ønsker de å undersøke kunnskapssyn og forståelse av kompetansebegrepet blant medarbeidere på skolen. Dette kan være utgangspunkt for et utviklingsarbeid hvor hensikt og målsetting må klargjøres. Dette er imidlertid et utviklingsarbeid som ledelsen må lede og legge til rette for.

Lederne mener det blir for lite tid til erfaringsdeling og læring av hverandre. Dette handler om at felles møtetid skal romme så mye annet. Samtidig viser studien at flere av lærerne har motstand til møter som ikke har med daglige arbeidsoppgaver å gjøre. Dette kan tyde på at forsvarsmekanismer blant ansatte kan forhindre læring. Lederne mener det er viktig å legge til rette for relasjonsbygging og kommunikasjon mellom ansatte, slik at deling og samarbeid kommer av seg selv. De har likevel ingen konkrete planer knyttet til når, eller hvordan dette kan gjøres. Det kan derfor tyde på at de ikke har bevisste mål for hvordan skolen kan utvikle profesjonell læring. Dette kan være avgjørende for hvorvidt ledelsen tar tak i erfaringene som denne studien har avdekket. Skoleutvikling på en stor skole krever tid og ressurser, og i den forbindelse må det gjøres prioriteringer for hva tiden skal brukes til. Samtidig er lærerne, og spesielt elevene, tydelige på at det gir best læringsutbyttet når teorien benyttes i en praktisk sammenheng. I denne studien har det kommet fram mange funn som ledelsen kan ta tak i. Det er ikke sikkert det er kapasitet og ressurser til å ta tak i alt, men skolen kan ta tak i noe.

Ved utviklingsarbeid av denne typen kan aksjonsforskning, aksjonslæring og den samskapte læringsmodellen være modeller som kan benyttes. Det er organisasjonsutviklingsmodeller som legger til rette for kollektiv læring etter demokratiske prinsipper. Modellene legger opp til strukturerte og målrettede endringsprosesser, hvor medlemmene jobber mot felles mål de selv har egeninteresse av å nå. Uavhengig av hvilken modell skolen benytter, må den ha verdi i praksis. Derfor er det viktig at alle som er involvert forstår hensikt og formål med endringsarbeidet. Dessuten må alle få delta aktivt i prosessen, og fremgangsmåtene som benyttes må tilpasses konteksten og organisasjonen den skal benyttes i. Jeg vil ta utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen i den videre konklusjonen.

I en samskapt læringsprosess skaper læringsfellesskapet kunnskap gjennom erfaring og utforskning. Dette er en prosess hvor medlemmene gjør erfaringer, ser hva som fungerer og ikke, og reflekterer over egen praksis. Dette bidrar til bedre forståelse og ny kunnskap som fører til konkrete tiltak i organisasjonen. Samskapt læring kan gjøres på alle nivå i skolen, eksempelvis klasser, grupper, team og avdelinger. Utviklingsarbeidet kan i så måte knyttes til den daglige driften. Læringsprosessen kan sammenlignes med situert læring, hvor selve konteksten er sentral for læring. På den måten kan kunnskap dannes gjennom en abduktiv tilnærming, hvor deltakerne veksler mellom teori og erfaringer de har gjort. Målet er at læringsprosessen gjenspeiler seg i nye arbeidsmetoder og arbeidsrutiner. Denne prosessen kan ses som en parallell til elevenes undersøkende og utforskende læringsmetode, som utvikler dybdelæring. Samskapt læring kan derfor benyttes i alle læringsfellesskap og nivå i skolen, og bli en del av skolens praksis.

Denne studien har vist at både lærere og elever har mange erfaringer og kan være ressurser i skoleutvikling. Elevene har mye kunnskap og innsikt om egen læring. De kjenner styrker og utfordringer ved opplæring og skolemiljø. Derfor kan de vise seg å være ressurser i skoleutvikling sammen med det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette er i tråd med den samskapte læringsmodellen, da alle aktører kan bidra til utvikling i organisasjonen. Denne studien kan ses som en kartlegging og myndiggjøring av både elever, lærere og lederes perspektiv. Samtidig er denne kartleggingen en skriftlig tekst, som må settes i praksis og behandles av medlemmene i organisasjonen for at den skal gi mening. I den forbindelse må ledelsen forstå betydningen av kartleggingen og sette av tid til å ta tak i tematikken.

På den andre siden viser funn fra studien at mange har motforestillinger mot å bruke tid på møter som de mener ikke angår dem selv. Elevenes stemme kan derfor bidra til å gi forståelse for hensikten med praktisk kunnskap. Funnene viser at praktisk læring har verdi for ungdommenes trivsel, læring og fremtid, og ikke bare noe som må etterleves for å ivareta krav til forskrifter og opplæringslov. Målet må være at det profesjonelle læringsfellesskapet forstår verdien med praktisk og virkelighetsnær opplæring, slik at ledelsen setter av tid og ressurser til skoleutvikling. Ved å ta med elevene i denne prosessen anerkjenner skolen ungdommene som fullverdige deltakere i skolens utviklingsarbeid. Dette er elevmedvirkning i praksis, noe som kan bidra til at de utvikler seg som arbeidsdyktige og nyttige samfunnsmedlemmer.

## 5.1 Avslutning

I denne studien forstår jeg verden fra et konstruktivistisk, fortolkende perspektiv. Dette er grunnleggende for mitt valg av kvalitativ forskning og datainnsamlingsmetode. Gjennom fokusgruppeintervju har jeg vært i interaksjon med deltakerne og sammen har vi konstruert kunnskap. Dette gjenspeiles i resultatet av studien. Min forforståelse er basert på lang erfaring med praktisk og virkelighetsnær opplæring fra MK. Min erfaring er også avgjørende for teorien jeg har valgt og den bygger også på et konstruktivistisk, fortolkende vitenskapelig perspektiv. Dette har lagt føringer for spørsmålene som ble stilt, diskusjonene og samtalene under fokusgruppeintervjuene. Ut fra et pragmatisk perspektiv kan jeg ikke anta at materialet jeg sitter igjen med representerer alles virkelighetsforståelse, men det representerer min forståelse basert på de gitte situasjonene og det deltakerne delte med meg på det tidspunktene vi møttes.

Hvis jeg hadde hatt mer tid og ressurser til rådighet skulle jeg gjerne inkludert flere deltakere i studien, og eventuelt tatt i bruk observasjon, for å få bredere kunnskap om området. Dette på grunn av at det er flere utdanningsprogrammer ved skolen som ikke er representert. Dessuten er ST en stor avdeling med mange ansatte fra ulike fagseksjoner og tradisjoner, og jeg er usikker på om deltakerne i denne studien er representative for hele avdelingen.

I dette prosjektet har jeg rettet fokus mot hvordan kunnskap dannes ved å benytte en praktisk og virkelighetsnær tilnærming. Elevene er klar i sin tale. De ønsker en mer aktiv skolehverdag med praktiske og virkelighetsnære oppgaver. Lærerne og lederne er også positive, så alt ligger til rette for en endring mange vil sette pris på. Det er imidlertid noen barrierer som skolen må komme over for å realisere dette, som organisering av tid, tradisjoner og kunnskapssyn. Dette er noe skolen kan ta tak i. Dette er viktig for at elevene skal få læringsutbytte og være forberedt på fremtidens samfunns- og arbeidsmarked. Samfunnet er i rask endring og vi har ikke oversikt over hvilke kompetanser elevene trenger, men vi vet at vi trenger skapende, sosiale og nysgjerrige mennesker, som er nødt til å henge med i den raske teknologiske utviklingen. Derfor må vi som pedagoger og ledere legge til rette for lærelyst og glede for ungdommene, slik at de beholder sin energi og trang til å utforske på hvert sitt område. Vi trenger alle mennesketyper og talenter i skolen, innen både praktiske, etiske, estetiske og teoretiske fag. Både de som liker å utforske på egen hånd og de mer fysisk aktive. På den måten kan det sikre rekruttering innen alle samfunns- og arbeidsoppgaver. Vi trenger mangfoldet. Vi trenger å bli utfordret og forstyrret, for dette er utgangspunkt for en utvikling hvor elevene tar ansvar for samfunnet og omgivelsene sine.

## LITTERATURLISTE

- Alvik, O. (2021, 20. mai). *Ledelse under fagfornyelsen: Det er elevenes utvikling som er i sentrum, ikke det enkelte faget*. Skolelederforbundet.  
<https://www.skolelederforbundet.no/ledelse-under-fagfornyelsen-det-er-elevens-utvikling-som-er-i-sentrum-ikke-det-enkelte-faget/>
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dehlin, E. (2011). *Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen*. I. Wennes & E. Irgens, eds. *Kunnskapsarbeid* (s. 62-75). Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1938 og 1974). *Erfaring og Opdragelse* (H. Fink, Overs.). Christian Ejlers' Forlag og Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2000). *Demokrati i utdanning* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.). Abstrakt forlag as. Forlag. (Opprinnelig utgitt 1903).
- Dewey, J. (2000). *Progressiv pedagogikk og pedagogikk som vitenskap* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.). Abstrakt forlag as. Forlag. (Opprinnelig utgitt 1928).
- Dewey, J. (2000). *Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.). Abstrakt forlag as. Forlag. (Opprinnelig utgitt 1913).
- Dewey, J. (2000). *Utdanningens underliggende etiske prinsipper* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.). Abstrakt forlag as. Forlag. (Opprinnelig utgitt 1897).
- Dewey, J. (2000). *Vitenskap som faglig innhold og som metode* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Vaage (Red.). Abstrakt forlag as. Forlag. (Opprinnelig utgitt 1910).
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.). *Ledelse og læring i skolen* (s. 161-180). Universitetsforlaget.
- Fink, H. (1938 og 1974). Indledning. I J. Dewey. *Erfaring og Opdragelse* (s. 7-32). (H. Fink, Overs.). Christian Ejlers' Forlag og Hans Reitzels Forlag.

- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Gotvassli, K-Å. (1999). *Sosial konstruktivisme, læring og kunnskapsutvikling*. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 133-152). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Henke, F. (2021, 21. oktober). *Hon vill ge traditionell undervisning mer plass – för att lyfta skolan*. Skolvärlden.  
<https://skolvarden.se/artiklar/hon-vill-ge-traditionell-undervisning-mer-plats-for-att-lyfta-skolan>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2020). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1. Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>

- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth and policy*, 2012(108), 55-71.  
[https://www.researchgate.net/publication/270338098\\_John\\_Dewey\\_and\\_Experiential\\_Learning\\_Developing\\_the\\_theory\\_of\\_youth\\_work](https://www.researchgate.net/publication/270338098_John_Dewey_and_Experiential_Learning_Developing_the_theory_of_youth_work)
- Peirce, C. S. (1994). *Moderne tænkere. Semiotik og pragmatisme*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2020, 27. januar). *Dårligere start på arbeidslivet for lavt utdannede*. SSB analyse, 2020. Hentet 07. oktober 2021 fra  
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/darligere-start-pa-arbeidslivet-for-lavt-utdannede>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. (2. utgave). Kristiansand S: Høyskoleforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 29. oktober). *Film: Dybdelæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Vaage, S. (Red.). (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag as.

# VEDLEGG 1: Meldeskjema til NSD (1/2)

30.05.2022, 23:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Praktisk opplæring i videregående skole](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

907404

### Prosjekttittel

Praktisk opplæring i videregående skole

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Mari-Ana Jones

### Student

Kari Roksvaag Rønning

### Prosjektperiode

19.10.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
09.12.2021	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/616ea83e-f20e-447d-8a73-a2cb528b056b>

1/2

## VEDLEGG 1: Meldeskjema til NSD (2/2)

30.05.2022, 23:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## VEDLEGG 2: Intervjuguide elever

### INTERVJUGUIDE ELEVER, semistrukturert gruppeintervju

#### Fase 1: Bli kjent

1. Introdusere meg selv og hvorfor jeg vil snakke med dem.  
Jeg vil opplyse om: frivillig å delta, kan når som helst trekke seg uten grunn, alle opplysninger slettes dersom noen trekker seg, opplysninger brukes kun til oppgitt formål, konfidensielt i h.h.t. personvernregelverket, lydopptak, intervju transkriberes, anonymisering ved bruk av kode, data lagres atskilt, kun forsker har tilgang til datamaterialet.
2. Kan dere fortelle hvilket trinn og utdanningsprogram dere tilhører?
3. Kjenner dere hverandre?

#### Fase 2: Elevers erfaring og opplevelse av praktisk og virkelighetsnær opplæring

4. Kan dere diskutere hva dere mener praktisk, virkelighetsnær og teoretisk opplæring handler om?
  - a. Har dere eksempler (på oppgaver, fag)?
  - b. Kan dere forklare nærmere?
  - c. Hva mener dere med det?
5. Kan dere diskutere hva dere lærer gjennom praktiske og virkelighetsnær opplæring?
  - a. Kan dere gi eksempler?
  - b. Kan dere beskrive nærmere?
  - c. Kan du si mer om akkurat det?
6. Kan dere diskutere hva dere lærer gjennom teoretisk opplæring?
  - a. Kan dere gi eksempler?
  - b. Kan dere beskrive nærmere?
  - c. Kan du si mer om akkurat det?
7. Hvordan lærer dere best?
  - a. Hvorfor er det sånn?
  - b. Kan du gi eksempler på det?
  - c. Kan du utdype?
8. Hvilke skoleaktiviteter synes du er mest morsom/givende?
  - a. Hvorfor er det sånn?
  - b. Kan du si mer om det?
9. Kan dere diskutere hvorvidt dere ønsker mer bruk av praktiske og virkelighetsnære oppgaver eller ikke?
  - a. Har dere eksempler?
  - b. Hvorfor det?
  - c. Kan dere si litt mer om det?
10. Hvordan er fordelingen av praktiske og teoretiske oppgaver gjennom en skoledag eller en skoleuke?
  - a. Hvordan opplever dere det?

#### Fase 3:

11. Er det noe vi ikke har snakket om som dere ønsker å si til slutt?
12. Kan jeg ta kontakt med dere senere?

## VEDLEGG 3: Intervjuguide lærere

### INTERVJUGUIDE LÆRERE, semistrukturert gruppeintervju

#### Fase 1: Bli kjent

1. Introdukere meg selv og hvorfor jeg vil snakke med dem.  
Jeg vil opplyse om: frivillig å delta, kan når som helst trekke seg uten grunn, alle opplysninger slettes dersom noen trekker seg, opplysninger brukes kun til oppgitt formål, konfidensielt i h.h.t. personvernregelverket, lydopptak, intervju transkriberes, anonymisering ved bruk av kode, data lagres atskilt, kun forsker har tilgang til datamaterialet.
2. Kan dere fortelle kort om dere selv: utdanning, utdanningsprogram og undervisningsfag, yrkeserfaring- og arbeidserfaring?
3. Kjenner dere hverandre?

#### Fase 2: Elevers læringsutbytte

4. Kan dere diskutere hva dere mener praktisk, virkelighetsnær og teoretisk opplæring handler om?
  - a. Har dere eksempler (på oppgaver, fag)?
  - b. Kan dere forklare nærmere?
  - c. Hva mener dere med det?
5. Hvordan opplever dere elevenes læringsutbytte gjennom praktisk, virkelighetsnær og teoretisk opplæring?
  - a. Kan dere gi eksempler?
  - b. Kan dere utdype dette?
6. Hvordan er deres elevers interesse for praktisk og virkelighetsnær opplæring sammenlignet med teoretisk?
  - a. Hvorfor er det slik?
  - b. Har dere eksempler på det?
7. Hvordan kan praktisk opplæring ha verdi for deres elevers framtidige kompetansebehov?
  - a. Kan dere gi eksempler på det?
  - b. Kan dere utdype det litt mer?
8. Kan dere drøfte sammenhenger hvor det er hensiktsmessig, eller problematisk å bruke praktiske og virkelighetsnære læringsmetoder i deres fag?
  - a. Hvorfor er det slik?

#### Fase 3: Ledelse av læreres læring

9. Hvordan ligger forholdene til rette (rammevilkår og andre forhold) for å gjennomføre praktisk og virkelighetsnær opplæring i deres fag?
  - a. Har dere eksempler på det?
  - b. Hvordan opplever dere det?
  - c. Kan dere utdype?
10. Hvordan legger skolens ledelse til rette for at lærere lærer metoder av hverandre (praktiske og teoretiske) på tvers av fag og utdanningsprogram?
  - a. Kan dere gi eksempler på dette?
  - b. Hvorfor er det slik?

#### Fase 4:

11. Er det noe vi ikke har snakket om som dere ønsker å si til slutt?
12. Kan jeg ta kontakt med dere senere?

## VEDLEGG 4: Intervjuguide ledere

### INTERVJUGUIDE LEDERE, semistrukturert gruppeintervju

#### Fase 1: Bli kjent

1. Introdukere meg selv og hvorfor jeg vil snakke med dem.  
Jeg vil opplyse om: frivillig å delta, kan når som helst trekke seg uten grunn, alle opplysninger slettes dersom noen trekker seg, opplysninger brukes kun til oppgitt formål, konfidensielt i h.h.t. personvernregelverket, lydopptak, intervju transkriberes, anonymisering ved bruk av kode, data lagres atskilt, kun forsker har tilgang til datamaterialet.
2. Kan dere fortelle kort om dere selv: utdanning, yrkeserfaring, roller og ansvarsområder?

#### Fase 2: Elevers læringsutbytte

3. Kan dere diskutere hva dere mener praktisk, virkelighetsnær og teoretisk opplæring handler om?
  - a. Har dere eksempler (på oppgaver, fag)?
  - b. Kan dere forklare nærmere?
  - c. Hva mener dere med det?
4. Hvordan kan praktisk (og teoretisk) opplæring ha verdi for elevenes læring og framtidige kompetansebehov?
  - a. Kan dere gi eksempler på det?
  - b. Kan dere utdype det litt mer?

#### Fase 3: Ledelse av læreres læring

5. Hvordan opplever dere læreres evner og holdning/vilje til å benytte praktiske læringsmetoder ved ulike fag og utdanningsprogram på skolen?
  - a. Har dere eksempler?
  - b. Hvorfor er det slik?
6. Hvordan tenker dere at deres ledelse fører til at lærere lærer av hverandre - på tvers av fag og utdanningsprogram?
  - a. Kan dere gi eksempler på dette?
  - b. Hvorfor er det slik?
7. Kan dere diskutere det nye kompetansebegrepet opp mot praktisk og virkelighetsnær opplæring?
  - a. Hvorfor er det slik?
  - b. Kan dere utdype?
8. Hvordan er rammevilkårene for å jobbe praktisk i alle fag og utdanningsprogram?
  - a. Kan dere utdype?
  - b. Hvorfor er det slik?

#### Fase 4:

9. Er det noe vi ikke har snakket om som dere ønsker å tilføye eller utdype?
10. Kan jeg ta kontakt med dere senere?

