

Hvordan forbereder fagskolen studentene på et yrkesliv i rask endring?

Siri Rutlin Harildstad, *Noroff School of Technology and Digital Media*

Sammendrag: Fagskolenes oppgave er å utdanne «fagfolk for fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2016a), og fagskoleutdannede skal kunne gå rett ut i arbeidslivet «uten ytterligere opplæringstiltak» (Fagskoleloven, 2018). Men et yrkes- og samfunnsnivå i rask endring gjør det vanskelig å forutsi hvordan fremtiden ser ut. Når EU og OECD fokuserer på livslang læring som en overbygning for både utdannings- og sysselsettingspolitikken, er det fordi evne til livslang læring impliserer kompetanse som er *overførbar* til forskjellige yrker og personlig utvikling og vekst. Å lære å lære, kritisk tenkning, refleksjon og samhandling med andre er eksempler på sentrale komponenter i livslang læring, og god læringsevne vil være viktig for å mestre endring. Jeg er derfor nysgjerrig på hva livslang læring kan bety i praksis for oss som jobber i fagskolen. Hva dette kan innebære for yrkesutøvelsen som fagskolelærer og for fagskolen som utdanningsinstitusjon, har vært sentralt å belyse i dette aksjonsforskningsprosjektet på egen arbeidsplass.

Nøkkelord: Livslang læring, erfaringslæring, fagskoleutdanning, lærende organisasjoner, yrkespedagogikk

1 INNLEDNING: FAGSKOLEUTDANNING I ET LIVSLANGT LÆRINGSPERSPEKTIV

Regjeringens ambisjoner er at alle utdanninger skal ha et livslangt læringsperspektiv, noe som gjenspeiles i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fagskolestudenter skal ha både relevant yrkes- og fagspesifikk kompetanse og kompetanse til å delta i et arbeidsliv hvor kravene til gode omstillingsevner er store. Kompetansebegrepet defineres og operasjonaliseres forskjellig av ulike aktører, og Utdanningsdirektoratet legger følgende definisjon til grunn: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i kjente og ukjente sammenhenger. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre knytter OECD kompetansebegrepet spesifikt til utøvelsen av et yrke, og sier at kompetanse også kan referere til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2018: 2, 2018; OECD, 2017). I begge definisjoner finner vi altså sentrale komponenter i livslang læring – ferdigheter som kan brukes i flere kontekster. Dette er vesentlig når arbeidslivet fagskolestudenter møter er i rask endring. Eksempler på komponenter som er overførbare/tverrgående, er kommunikasjon, samarbeid, refleksjon, problemløsning, tilpasningsdyktighet («adaptability»), kritisk tenkning og kreativitet, og det å kunne *lære å lære*. I disse læringsprosessene er evne og vilje til å lære å lære i ulike kontekster, evne til å kunne jobbe selvstendig, personlig utvikling og vekst – «*skills for life*» – sentrale (Cornford, 2002; Kunnskapsdepartementet, 2018; Summer, 2004). Men hva betyr egentlig et livslangt læringsperspektiv for oss som fagskole, og hva slags konsekvenser kan eller bør dette ha rent praktisk i undervisningshverdagen? Livslang læring er et stort, omfattende og på mange måter lite håndfast begrep, men det er vesentlig i et utdanningsperspektiv. Derfor er det relevant å undersøke hvordan fagskolelærerne forstår begrepet livslang læring, og hvordan denne forståelsen reflekteres i fagskolelærernes undervisningsmetoder.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som studieleder med lang erfaring fra den private delen av fagskolesektoren, erfarer jeg at det mangler kunnskap om hvordan livslang læring kan integreres i fagskoleopplæringen. Jeg opplever at dette begrepet har liten praktisk pedagogisk konsekvens for planlegging og gjennomføring av undervisning i våre ulike studietilbud. I denne artikkelen diskuteres funn i en studie jeg gjennomførte på egen arbeidsplass i 2018-2019, med følgende problemstilling: «Hvordan forbereder fagskolen studentene på et yrkesliv i rask endring?» Artikkelen har fått samme tittel og baseres altså på empiri fra en prosjektexamen i mitt pågående masterstudium i yrkespedagogikk ved OsloMet. Som inngang til å utforske tematikken valgte jeg å fokusere på fagskolelærernes undervisningspraksis og deres kontakt med egne yrkesfelt. Problemstillingen utforskes via to forskningsspørsmål: 1) Hvordan forstår fagskolelærerne begrepet livslang læring, og hvordan reflekteres denne forståelsen i fagskolelærernes undervisningsmetoder? og 2) hvilken betydning har fagskolelærernes kontakt med yrkeslivet/egne fagfelt? Forskningsspørsmålene belyser dermed to ulike sider av kompetanse det er rimelig å anta må ligge til grunn hos fagskolens pedagogiske personale dersom opplæringen skal forberede studentene på et raskt omskiftelig arbeidsliv: Pedagogisk og didaktisk kompetanse, og oppdatert yrkesfaglig kompetanse i eget fagfelt. Fagskolelærerne skal tilrettelegge for livslang læring i utdanningsløp som er relevante og oppdaterte for *framtidens fagfolk* (Kunnskapsdepartementet, 2016a). I et større perspektiv vil denne typen undersøkelser kunne bidra til å gi oss et bilde av fagskolen som aktør i arbeidet med å utdanne fagfolk i tråd med behov i samfunns- og arbeidslivet som er i kontinuerlig endring.

Artikkelen struktureres på følgende måte: Innledningsvis har jeg kort redegjort for hvorfor jeg mener det er viktig å rette forskerblikket mot fagskolen som kompetanseleverandør til et arbeidsliv i hurtig endring, og har satt dette i sammenheng med livslang læring. Jeg har også begrunnet valget om å undersøke tematikken med fagskolelærernes undervisningspraksis som hovedinngang. I det kommende gjøres det en kort feltbeskrivelse. Så foretas det en gjennomgang av artikkelens teorigrunnlag, før jeg beveger meg videre til metodisk tilnærming og datainnsamling. Dernest følger funn og en drøfting rundt disse før jeg til slutt konkluderer på problemstillingen.

2 FELTBESKRIVELSE

I norsk utdanningskontekst har fagskolens rolle vært noe uklar (NOU 2014: 14, 2014). Fagskolen er en del av tertiærutdanningen, og fungerer både som en grunnutdanning for unge voksne som kommer rett fra videregående, og som videreutdanning/kompetanseheving for folk i arbeidslivet. Fagskolens utdanningstilbud har et omfang på et halvt til to studieår og inkluderer alle yrkesrettede utdanninger som bygger på fullført videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse (Støren et al., 2019, s. 202). Fagskolens oppgave er å utdanne «fagfolk for fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Til tross for at fagskolesektoren får en stadig større rolle i å tilby etter- og videreutdanning for å dekke Norges framtidige kompetansebehov (Kunnskapsdepartementet, 2016b, 2017; Landsorganisasjonen i Norge, 2017), foreligger det lite forskning på fagskolelæreres *egen* kompetanse og kompetansebehov (Lyckander & Grande, 2018). Det stilles i dag ikke krav til at fagskolelærere i privat sektor har formell pedagogisk kompetanse. Dette er et tankekors all den tid man vanskelig kan se på læring som isolert fra undervisning eller utdanning av lærere og/eller instruktører (McGrath, Mulder, Papier & Suart, 2019). I det hele tatt er fagskolen som forskningsfelt magert (Caspersen, Utvær, Bugge & Wendelborg, 2017), og jeg ønsker å bidra til kunnskapsutvikling på feltet gjennom å undersøke hvordan fagskolen forbereder studentene på et arbeidsliv i rask omskifting og utvikling.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Denne artikkelen bygger på en studie som plasserer seg i det yrkespedagogiske feltet, hvor jeg tar utgangspunkt i følgende definisjon av yrkespedagogikk: «It is the science, art and craft of teaching and learning vocational education» (Lucas, 2014). Denne begrepsforståelsen favner også yrkesdidaktikken, slik Hiim definerer den: «Lærernes profesjonelle virksomhet dreier seg om didaktikk – det vil si å planlegge, gjennomføre, vurdere og ikke minst utvikle utdanning, undervisning og læring» (Hiim, 2017, s. 50). Min antagelse er at dersom fagskolelærerne skal lykkes med dette, bør de både ha kontakt med egne yrkesfelt og pedagogisk kompetanse. Jeg forsker i eget fagmiljø og på erfarne fagskolelæreres undervisningspraksis, og det blir derfor relevant å se på hvordan voksne kan forholde seg til lærings situasjoner på ulike måter. Dette kan belyses gjennom ulike teoretiske perspektiver på erfaringslæring og voksnes læring. Voksne engasjerer seg i læringsaktiviteter ut ifra de behov de opplever i sin egen aktuelle livssituasjon fordi de i motsetning til barn ofte vil ha et umiddelbart anvendelsesperspektiv på det de lærer (Knowles, 2017), og Kolb (2017) hevder at all vesentlig læring er erfaringsbasert - at læring best kan forstås som en *prosess*. Umiddelbar personlig opplevelse er fokuspunktet for læring, og den er basis for observasjon og refleksjon som kan deles med andre mennesker, både abstrakt og konkret (Kolb, 2017). Ny kunnskap skapes således ved at erfaring blir til gjennom refleksjon over handling, slik vi også kjenner det fra Schön (1983). Her sier også Postholm (2008) at refleksjonen kommer inn som et bindeledd mellom det vi har gjort tidligere og fremtidig handling. Refleksjonen kan skje gjennom samtaler, og det kan skje læring gjennom reflekterende samtaler (Lauvås, Lycke & Handal, 2017) i et praksisfellesskap. I et sosiokulturelt læringsperspektiv står språk og deltagelse i sosial praksis som sentrale elementer: Læring skjer i fellesskap, læring er *deltagelse* i sosiale praksiser (Dysthe, 2001), hvor mennesker er aktive medskapere av kunnskap. I livslang læring finner vi mange av de samme grunnleggende forutsetningene som ligger til grunn i sosiokulturell teori, nemlig at mennesker må ha evne til samarbeid, kritisk tenkning, refleksjon og tilpassningsdyktighet for å kunne lære å lære. Livslang læring innebærer nemlig å beherske ganske mange ferdigheter for å kunne lære gjennom livet, og i en fagskolesammenheng blir noen mer relevante enn andre. Ferdigheter som kommunikasjon, refleksjon, kritisk tenkning og samhandling med andre er riktignok ikke fagspesifikke eller spesielle for fagskolen. Men fagskolens fokus på nettopp det praktiske aspektet i utdanningstilbudene gjør at man kan undersøke hvordan disse implementeres helt konkret i fagskoleopplæringen. I livslang læring ligger det som nevnt en rekke komponenter som er overførbare/tverrgående og nødvendige for å forberede framtidig arbeidskraft på et arbeidsliv i rask endring (Støren et al., 2019). Denne artikkelen har et særlig fokus på samhandling, refleksjon, kritisk tenkning og problemløsning, og undersøker hvordan ulike undervisningsopplegg reflekterer disse. Biesta (2015) sier at studenter ikke bare lærer av det vi sier, men hvordan vi gjør («how we do»). Biesta hevder at studentene fokuserer mer på «hvordan vi gjør» enn hva vi sier, og derfor blir lærernes vurderinger av hva som er passende undervisningsopplegg i ulike situasjoner avgjørende for hva som gir god læring for studentene (Biesta, 2015, s. 80). Derfor er det aktuelt å se på om fagskoleopplæringens innhold kan kobles til livslang læring gjennom observasjon av fagskolelæreres undervisningspraksis, ved å skape rom for reflekterende samtaler rundt undervisningspraksis og gjennomføre intervjuer med deltagerne. Artikkelens teoretiske perspektiver bidrar således både til å løfte fram funnene og til metodiske valg.

4 METODE

Problemstillingen indikerer en undersøkelse av hvordan fagskolestudenter forberedes på et omskiftelig yrkesliv i sin opplæring. Derfor ønsket jeg å observere ulike fagskolelæreres undervisningspraksis på forskjellige studieløp. Observasjonen ble etterfulgt av kollegaveiledning, hvor refleksjon over egen praksis stod sentralt. Dette ble gjort i to runder,

og deltagerne ble intervjuet mellom første og andre runde. Forskningsintervjuet ble valgt som kilde for datainnsamling. Aksjonsforskning ble utprøvd som forskningstilnærming, mens aksjonslæring ble benyttet som metodisk grep. Sammen med livslang læring kunne jeg knytte dette til fagskolen både på organisasjonsnivå og individnivå.

Intervjupersonene er erfarne fagskolelærere uten formell pedagogisk kompetanse, mens veilederne har lang erfaring fra undervisning i fagskolen og formell pedagogisk kompetanse. Deltagerne skulle ikke forberede noe spesielt til de observerte øktene, fordi det var et mål å observere undervisningen slik den uansett ville ha foregått. Observasjonene tok utgangspunkt i hvordan undervisningen stimulerte studentene til refleksjon, kritisk tenkning, samarbeid og kommunikasjon. Kollegaveiledningen tok utgangspunkt i Lauvås, Lycke og Handals modell for reflekterende samtaler (Lauvås et al., 2017, s. 92), en veiledningsform med tilknytning til kognitiv teori, refleksjon og bruk av språket. Schöns teori om *reflection in action* og *reflection on action* ble også viktig (Schön, 1983). Den som reflekterer gjenkaller bevisst sine erfaringer, tanker og begrunnelser og forsøker å forstå det som skjer, har skjedd eller skal skje (Lauvås et al., 2017, s. 92). Dette kan igjen kan føre til refleksjon parallelt med handlingen (*reflection in action*) – at lærerne reflekterer mens de underviser. Newman (1990) og Atwell (1991) viser at ikke bare kan dette forbedre undervisningspraksis, men den kan forbedres *mens den pågår* (Beck & Kosnik, 2001, s. 221-222). Veiledningen søker altså å gå bak handlingene og gi samtalepartnerne mulighet for sammen å reflektere over de kunnskapene, erfaringene, forståelsene og verdiene som både problemforståelsen og løsningsmulighetene baserer seg på (Lauvås et al., 2017, s. 54) noe som føyer seg godt inn i et livslangt læringsperspektiv.

4.1 Intervju

Mens intervjuguiden tok utgangspunkt i observasjoner fra undervisningssituasjonene og kollegaveiledningene, vil jeg i denne artikkelen kun presentere data fra intervjuene. Intervjusamtalen er den mest utbredte kvalitative metoden som brukes for å få kunnskap om menneskers liv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015), og er en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Dataene som fremskaffes i et slikt intervju konstrueres altså i et samspill mellom intervjuer og intervjuperson. Fra et forskerperspektiv var dette relevant av flere grunner. For det første kunne jeg samtale med deltagerne om observert og opplevd undervisningspraksis. For det andre var det interessant å høre hvordan deltagerne opplevde observasjon og kollegaveiledning, og om dette fungerte bevisstgjørende for dem i rollen som fagskolelærere. For det tredje var det viktig å samtale om fagskolelærernes kontakt med egne yrkesfelt. I et livslangt læringsperspektiv handler dette om fagskolelærernes læring og refleksjon over egen yrkesutøvelse: Her kommer nemlig flere av de nevnte tverrgående ferdigheter inn – refleksjon over egne erfaringer, samarbeid, kommunikasjon og problemløsning. Slik ble ikke intervjuene «bare» et grunnlag for dataanalysen, men en viktig del av det videre forskningsarbeidet.

4.2 Min forskerrolle og etiske betraktninger

Deltagelse i studien var frivillig, og det ble gitt informert samtykke. Jeg kan allikevel ikke se bort i fra at det er doble asymmetriske forhold i prosjektet: Mellom observatør/veileder og faglærer/deltager, og mellom meg som forsker og intervjuperson i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg forsøkte å legge til rette for en fri og åpen dialog uten ledende spørsmål, kunne jeg ikke vite sikkert hvordan en slik asymmetri mellom intervjupersonene og meg påvirket intervjusituasjonen. Deltagerne er mine kolleger i det daglige, og det kan helt klart oppleves litt pussig at jeg inntok en slags dobbeltrolle som forsker og at det således oppstod et slags plutselig asymmetrisk maktforhold. På den annen side er jeg ikke forsker i profesjonell forstand, det faktum at jeg er masterstudent og selv «lærende» kan ha bidratt til å jevne ut

maktbalansen. Jeg forsøkte å være svært bevisst min forskerrolle ved å innta en refleksiv holdning gjennom hele prosjektet.

Selv om jeg opplevde at alle fagskolelærerne var positive til å delta, vil det allikevel kunne oppleves som sårbart å bli «vurdert» av kolleger. Til tross for grundig redegjørelse før og under prosjektfasen om at kollegaveiledningsprosessen *ikke* skulle fungere som en vurdering av lærerne, kom det fram i intervjuene at et par av deltagerne ikke helt kunne fri seg fra følelsen av å bli nettopp vurdert, selv om de hadde blitt forsikret om det motsatte. Dette kan for eksempel bety at tilstedeværelsen av observatører påvirket undervisningsøkta. Jeg var tydelig på at lærerne ikke skulle forberede noe spesielt til den undervisningsøkta som skulle observeres, og selv om jeg selvsagt ikke kan være sikker på at vår tilstedeværelse ikke påvirket undervisningssituasjonen, opplevde jeg stort sett at lærerne synes det var uproblematisk å gjennomføre undervisningen med observatører til stede. Selv om jeg også var klar på at vi heller ikke skulle evaluere/vurdere lærerne i veiledningen etter observasjonen, foreligger det en fare for at lærerne ubevisst eller bevisst kan ha opplevd det slik.

Det var i denne omgang erfarne lærere som ble veiledet og det måtte legges til rette for en trygg, ærlig og åpen dialog med disse for at studien skulle ha reliabilitet. Det å ha nærhet til eget praksisfelt ser jeg på som en stor fordel, men det er også viktig å være bevisst på faren for «husblindhet» (Høie, 2001), fordi det å forske i egen praksis kan gi et begrenset perspektiv til innsamling, analyse og tolkning av data. Det var også viktig for meg å ivareta deltagerens anonymitet så godt som overhodet mulig. I sitatene som benyttes for å illustrere funnene er derfor sosiolekt og dialekt «normalisert» - slik forsøkte jeg å unngå at enkeltpersoner kunne identifiseres på arbeidsplassen ut fra sine særegne talemåter. Jeg utelot også å identifisere hvilke studieretninger som ble observert.

4.3 Forskningens gyldighet

Det innsamlede datamaterialet skal i størst mulig grad representere de faktiske forhold og reflektere sann informasjon knyttet til problemstillingen, og validiteten er høy hvis datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for denne (Grønmo, 2016). Jeg opplever at jeg har et godt og omfattende kvalitativt datagrunnlag som er i overensstemmelse med mine intensjoner for forskningsopplegget. Deltagerne i studien er representative (kjønn, alder, erfaring, spredning i studieretninger, ikke-formell pedagogisk kompetanse) for kolleger ved andre avdelinger og i andre byer hvor vi har utdanningstilbud. På den måten kan jeg argumentere for at den interne validiteten er høy. Ved å se på fagskolelæreres undervisningspraksis har jeg forsøkt å belyse et fenomen, og selv om jeg ikke kan generalisere funnene, vil jeg anta at de kan ha en relevans for tilsvarende utdanninger.

5 ANALYSE OG FUNN BASERT PÅ INTERVJUPERSONENES SVAR

Jeg gjorde en kvalitativ innholdsanalyse av relativt omfattende tekstdata, som i denne artikkelen baserer seg på forskningsintervjuene. Gjennom en helhetsanalytisk tilnærming dannet jeg meg et allment inntrykk ved gjentatte gjennomlesninger – jeg så hva som var *sentralt*, eller typisk (Grønmo, 2016). På denne måten fikk jeg tak i hvilke data som illustrerte hovedinntrykkene. Deretter gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å kode, meningskondensere, kategorisere, analysere og fortolke intervjupersonenes uttalelser (Tangaard & Brinkmann, 2012). Kodingen bygget på en forståelse av teksten i en større kontekstuell sammenheng, i dette tilfellet eksempelvis mine erfaringer og observasjoner under datainnsamlingen og min kjennskap til studiens kontekst: Min forforståelse innebærer at mens fagskolelærerne gir en fagspesifikk og kontekststøttet opplæring i de ulike observerte studieløpene, bør altså innhold og metoder/hvordan de tilrettelegger for læring åpne for kontekststøttede og overførbare kompetanser dersom studentene skal forberedes på et yrkesliv i rask endring.

Jeg så flere interessante tendenser i datamaterialet. I denne artikkelen vil jeg belyse problemstillingen ved å løfte fram to kategorier som eksempler på kompetanser knyttet til livslang læring som et overordnet begrep i fagskoleopplæringen.

5.1 Fagskolelærernes begrepsforståelse av livslang læring

Siden livslang læring står så sentralt i utdannings-og arbeidslivssammenheng, ønsket jeg å få innsikt i hvordan fagskolelærerne forstod dette begrepet. På spørsmål om hva de legger i begrepet livslang læring, framstår det som uklart hva de legger i begrepsinnholdet. En av intervjupersonene svarer:

Livslang læring – ja, hva jeg legger i det? Nei, det er ikke noe jeg har tenkt så mye over, egentlig. At du må lære hele livet? Ja, det er jo bare å utvikle – sånn – man må jo...nei, det er ikke noe jeg har tenkt så mye over (IP1)

Utsagnet tolker jeg dithen at intervjupersonen forstår livslang læring som et ganske vagt begrep – noe det for så vidt er. Når dette ikke er konkretisert eller brutt ned i sentrale komponenter verken for fagskolen som utdanningsinstitusjon eller for den enkelte studieretning, kan heller ikke faglærerne forventes å forstå det på en måte som gjør at de integrerer det på en bevisst måte i undervisningen. Felles for alle intervjupersonene er at de er inne på hva livslang læring er («*lære hele livet*», «*aldri ferdig utlært*», «*at man konstant oppdaterer seg*»). Her forklarer de begrepet nærmest med synonymer, men hvordan de forstår begrepet, framstår som mer uklart. Med andre ord får dette neppe konsekvenser for hvordan undervisningen legges opp. Hva «kompetanse for livslang læring» innebærer, slik overskriften på læringsutbyttebeskrivelsene er i fagskolens studieplaner, diskuteres hellig ikke i faggruppene eller i andre faglige fora på arbeidsplassen. Fagskolelærerne legger altså ikke *bevisste* strategier for å ivareta kompetanse i livslang læring for studentene i undervisningsplanlegging og gjennomføring, men i intervjuene kom det fram at de ubevisst har det med seg i undervisningssituasjonen.

Du dytter de i en retning der de er i stand til å lære i løpet av et helt yrkesliv, på en måte. Du gir de grunnlag for å lære ting riktig. For noen ting er, faktisk en hel del ting som vi underviser i, kan de jo ikke være ferdig opplært i når de er ferdige her etter bare to år (IP3).

Dette sitatet trekker jeg fram fordi det sier noe annet som er ganske sentralt for å belyse problemstillingen: Studentene er ikke ferdig utlærte til det yrket de skal inn i etter endt utdanning hos oss i fagskolen – utdanningen fungerer som en *forberedelse* til arbeidslivet, det er et steg i en læringsprosess som er livslang. Det at faglærerne ikke har et bevisst forhold til hva begrepet livslang læring innebærer, betyr altså ikke at studentene *ikke* får kompetanse i livslang læring gjennom sine utdanningsløp. Utsagnet illustrerer at intervjupersonen er bevisst på hvilke utfordringer det aktuelle fagområdet byr på i det å «*ikke være ferdig opplært*» etter endt utdanning, og at vedkommende derfor har dette viktige perspektivet med seg inn i ulike undervisningssituasjoner. IP2 er inne på det samme: «*Vi utdanner ikke [navn på studie], vi utdanner problemløserer. Så jeg tror at...som problemløser så er du alltid åpen for at du ikke alltid har et fasitsvar*». Å utdanne studenter som er «problemløserer» er jo helt i tråd med hva kompetanse for livslang læring innebærer. Spørsmålet som da melder seg er om undervisningen tilrettelegges på en måte som *gjør* studentene til problemløserer – her er som nevnt sentrale komponenter samarbeid, kommunikasjon, kritisk og analytisk tenkning, kreativitet, refleksjon – blant annet. Hvordan studentene bevisstgjøres på *hva* (arbeidsmetoder, personlige egenskaper, strategier og så videre) som gjør dem til gode problemløserer og *hvordan* de kan anvende dette både i som studenter og når de skal ut i arbeidslivet, framstår som uklart. Slik jeg ser det handler dette nettopp om en manglende bevissthet rundt, og et manglende fokus på hva livslang læring er, og hvilke komponenter som er sentrale i en fagskoleutdanningskontekst. Dette illustreres godt i følgende sitat av IP2: «*Det er egentlig ikke sånn bevisst, det er ikke sånt*

jeg tenker på at – «ja, dette er det», det er kanskje noe som ligger der ubevisst, at man konstant må være åpen for nye ting». Jeg tolker intervjupersonen dithen at vedkommende opplever at perspektivet om livslang læring ligger implisitt i undervisningen, men det blir vagt og lite håndgripelig. Hva vil det si å «konstant være åpen for nye ting»? Hvordan skal dette implementeres i undervisning og læring hos studentene? Hvordan vet man at studentene lærer å være «konstant åpne for nye ting»? Jeg mistenker derfor at den manglende bevisstheten rundt dette i planlegging og gjennomføring av undervisning gir utslag i manglende bevissthet rundt egne læringsprosesser hos studentene.

Ut i fra et perspektiv om livslang læring vil studenter som utvikler et bevisst forhold til egen læring og som tenker over hvordan de lærer – at de klarer å ta et metaperspektiv - være i bedre stand til å løse problemer på en reflektert måte, både alene og sammen med andre (NOU 2015: 8, 2015, s. 10). Ergo vil de kunne bli bedre «problemløser» og således være bedre rustet for et omskiftelig arbeidsliv. Men for at studentene skal utvikle et bevisst forhold til egen læring, hvis de skal klare å utvikle sine metakognitive evner, kan en anta at lærerne må ha en slik bevissthet rundt egne undervisningsstrategier og læringsledelse. Når fagskolelærerne i mitt empiriske materiale ikke har et *bevisst* forhold til livslang læring som begrep, integrerer de det dermed heller ikke på en bevisst måte i opplæringen.

5.1.1 Yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske implikasjoner for praksis i fagskoleopplæringen

I denne artikkelen sees pedagogisk praksis i fagskoleopplæringen i lys av livslang læring. Som vi husker, er (formell) pedagogisk kompetanse ikke et krav for å undervise i fagskolen. Lucas, Spencer og Claxton (2012) viser til Faraday et al., 2011, som fant en tendens til at lærere i yrkesrettet utdanning ikke bruker undervisningsmodeller («*teaching models*») når de avgjør hvilke undervisningsstrategier de skal bruke for å svare på ulike læringsmål, og konkluderte med at læringsmodeller ikke er etablert godt nok i fag- og yrkesopplæringen, verken språklig eller konseptuelt (Lucas et al., 2012, s. 29). Et sitat kan bidra til å kaste lys over denne problematikken:

Hver gang jeg underviser i et tema, så nevner jeg nesten hver gang at «dette her er noe dere må gå tilbake på hele tiden. Det er ikke noe dere er utlært i etter denne timen. Og dette krever repetisjon, og det krever på en måte, ja, å gjøre det mange ganger». Så det er jo noe studentene her får ganske inkorporert i fagskolen hele tiden. Og jeg håper i hvert fall at vi klarer å formidle at det er sånn de blir flinke, da» (IP4).

Utsagnet kan tyde på at intervjupersonen er av den oppfatning at det holder å *si* til studentene hva studentene må gjøre for å bli «flinke», at det å fortelle dem at de må gå tilbake til stoffet og repetere det, er nødvendig. Dette kan tyde på en manglende forståelse for hvordan ulike undervisningsstrategier kan tas i bruk og legges til grunn for å gi studentene en praktisk forståelse for hvordan de selv lærer å lære, ikke bare en praktisk forståelse av faget. Lærernes vurderinger i undervisningssituasjonene er avgjørende, og «of the teacher» - de må hele tiden gjøres i nye, unike og konkrete situasjoner (Biesta, 2015). Dette er krevende, og det er fort gjort å miste metaperspektivet på egen læring av syne. Etter min oppfatning er ikke dette så rart, all den tid man kan undervise i fagskolen uten undervisningserfaring eller krav til pedagogisk kompetanse. Her kan aksjonslæring, i denne sammenheng observasjon og kollegaveiledning bidra til «å forstå det man erfarer, forstå seg selv, og få øye på det som befinner seg i dypet» være godt egnet i den forstand at på samme måte som med studenters læring, kan det oppstå meningsfylt læring for lærere ved at de diskuterer og reflekterer over sine erfaringer (Tiller, 2006, s. 54). Med andre ord kan denne typen verktøy bidra til at fagskolelærerne hos oss selv klarer å ta et metaperspektiv på egen undervisning.

Knowles (2017) beskriver et «mikrolaboratorium» hvor deltagerne får feedback på egen atferd, og hvor essensen er mellommenneskelige relasjoner, som en effektiv framgangsmåte (2017, s. 568). Her kan man si at nettopp observasjonen og kollegaveiledningen kan fungere som et slikt mikrolaboratorium, og at aksjonslæring kan tilrettelegge for at fagskolelærerens undervisningspraksis legges under lupen. Illeris (2017) hevder at dersom den voksne lærende kan se meningen med læringen og får en hensiktsmessig støtte til det, kan dette fungere svært bra (Illeris, 2017). Følgende sitat illustrerer dette godt:

Jeg synes det var veldig fint med den runden vi hadde, jeg fikk tilbakemelding på ting som jeg kanskje forstod, eller som jobbet i bakhodet mitt, når ting ikke gikk som jeg hadde tenkt i timen [...] ikke at det var en fasit, men at det var konkrete tips som jeg testet ut noen dager senere. Og som gjorde at jeg kom igjennom det jeg skulle, på en helt annen måte. Så bare den lille veiledningen hjalp meg veldig mye, da (IP1).

Jeg tolker intervjupersonen her slik at vedkommende reflekterte både i undervisningssituasjonen (reflection in action) - undervisningen gikk ikke helt som planlagt, og at veiledningen hjalp vedkommende til å reflektere over undervisningen (reflection on action) i etterkant. Vi kan anta at refleksjonen over handling ikke ville ha skjedd dersom rommet for refleksjon ikke var skapt, og at dette også hjalp refleksjonen i handling til å tre bedre fram. I samtale med veileder kom fagskolelæreren fram til hvordan vedkommende kunne bruke denne klasseromserfaringen til å handle annerledes neste gang – altså «ny eksperimentering», i Kolbs ånd. Dette er helt i tråd med Schöns teorier om refleksjon i og over handling, noe som igjen kan gi oss «et springbrett til å finne ut av nye situasjoner» (Beck & Kosnik, 2001; Postholm, 2008; Schön, 1983, s. 317). Lillejord (2003) viser også til at våre egne perspektiver klarer i situasjoner hvor vi må forklare for andre hva vi mener og hvorfor. På denne måten kan vi utvikle en bedre forståelse, også for andres perspektiv, noe som igjen øker muligheten for kreativ problemløsning og konstruktiv handling (Lillejord, 2003, s. 212).

Å ha en god «palett» – eller en rikholdig didaktisk verktøykasse – er altså vesentlig for å kunne vurdere hva slags læringsprosesser som kan benyttes for å oppnå ønsket læring hos studentene (Lucas et al., 2012, s. 30), og Klette (2013) viser at lærere som har et rikt handlingsrepertoar å øse av, lykkes best. Det å kunne planlegge undervisningen ikke bare ut fra emnenes konkrete læringsutbyttebeskrivelser for den aktuelle undervisningsøkta, men også å kunne diskutere og reflektere over hvilke undervisningsstrategier som kan hjelpe studentene til å lære å lære, blir viktig. Yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske implikasjoner for praksis i fagskoleopplæringen kan dermed bli at vi i større grad må profesjonalisere og styrke lærerkompetansen (Lucas et al., 2012; Madsen, 2013) hos fagskolens pedagogiske personale, og at skoleledelsen bør legge til rette for dette.

5.2 Fagskolelærernes kontakt med egne yrkesfelt: Kompetanseutvikling for et arbeidsliv i endring med basis i livslang læring

Det er det rimelig å anta at det er av vesentlig betydning at faglig ansatte er oppdaterte på hva som skjer innenfor sine respektive fagfelt, dersom denne kunnskapen skal kunne integreres i en opplæring som forbereder studentene på et arbeidsliv i rask endring. Sett i lys av livslang læring, innebærer dette både kritisk tenkning og refleksjon hos lærerne – et eksempel kan være å vurdere hvilke endringer i samfunns- og arbeidslivet det er relevant å ta inn i undervisningen. Fagskolelærerne skal være både kompetente og dyktige fag- og bransjefolk innen sine felt, og de skal være gode pedagoger og tilretteleggere for læring. Når det gjelder førstnevnte, skal de ha «oppdatert og relevant praksisnær fag- og yrkeskompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 9), men hva betyr egentlig det? Dette er ferskvare. En lærer som ved tilsetning har oppdatert og relevant fag- og yrkeskompetanse, må kontinuerlig oppdatere seg i sitt felt. Mens

det ikke var nytt for meg at det i for liten grad er tilrettelagt for utvikling av og fokus på den didaktiske og pedagogiske kompetansen hos våre ansatte, var det mer overraskende at intervjupersonene opplever at det i alt for liten grad er tilrettelagt også for faglig oppdatering og kompetanseheving – særlig for deltidsansatte:

I [navn på studium] som jeg kommer fra, er det fokus på det at du jobber. Du er til stede i den prosenten du er ansatt [...] Det preger kanskje en skole som har, som tidligere har hatt færre midler å bruke. Og at du betalte læreren for den tiden de var i klasserommet, og at kompetanseheving var noe de gjorde ved siden av sin egen undervisning, på en måte (IP4).

Jeg forstår «du er tilstede den prosenten du er ansatt» slik: Enten sitter fagskolelæreren på kontoret, er i undervisning eller på annen måte er tilgjengelig for studentene. For enkelte kan nok faglige oppdateringer og kompetanseheving gjøres «på jobben/kontoret». Men i utøvende yrker som for eksempel lyd-og musikkproduksjon, filmproduksjon og 3D er realiteten at skolens faglige personell for eksempel må jobbe i studio eller i samarbeid med bransje på lokasjoner utenfor arbeidsplassen for å holde seg faglig oppdatert. Hvis denne typen aktiviteter forventes å skje utenfor arbeidstid, er det en risiko for at denne formen for svært viktig faglig kompetanseheving og kompetanseutvikling ikke skjer. Dette er bekymringsverdig, fordi oppdatert og relevant fagkompetanse er et sentralt element i det å kunne utdanne «fagfolk for fremtiden». Samtlige intervjupersoner understreker betydningen av kontakt med egne fagfelt:

Jeg tror at den yrkes, eller den bransjeerfaringen som vi har, er helt avgjørende. Den er en kjempestor forskjell, ikke bare at vi har det, men at de [studentene] ser at vi har det. At de ser at vi er oppdatert på faglig – og teknologisk og i det hele tatt. At det alltid er noen i staben som har fersk erfaring fra gjeldende problematikk, bransjefaglig problematikk [...] Dette er helt avgjørende for at vi skal være en moderne og levende skole (IP3).

Balansegangen mellom å være fag/yrkeskompetent og oppdatert innen sitt fag -og/eller yrkesfelt og samtidig være kompetent som fagskolelærer, må skoleledelsen være oppmerksom på. Intervjupersonen er inne på noe sentralt her, og omtaler oppdatert bransjeerfaring som nettopp «fersk erfaring fra gjeldende problematikk». Men det som er ferskvarer i dag, er kanskje utdatert i morgen, for å sette det litt på spissen – særlig med de hurtige samfunnsendringene vi nå ser, og som i aller høyeste grad påvirker arbeidslivet studentene møter etter endt utdanning. At balansegangen mellom å være pedagog på den ene siden og aktiv yrkesutøver på den andre kan være et dilemma, understøttes av forskning. Lucas et. al. kaller det en «kompleks utfordring» at fagskolelærere har en dobbel profesjonell identitet i det at de er yrkesutøvere innen et spesifikt yrke eller fagområde, samtidig som de er fagskolelærere, men uten formelle undervisningskvalifikasjoner (B. Lucas et al., 2012, s. 25). I fagskolelærerrollen blir det opp til fagskolelærerne selv å holde seg oppdatert i begge «identiteter», eller i det doble praksisfeltet. Men hvordan vet man at yrkesfaglig og pedagogisk utvikling skjer dersom det ikke er tilrettelagt for dette fagskolelærernes stillingsbeskrivelse? Det foreligger dermed en fare for at det er individuelt og/eller tilfeldig i hvilken grad dette skjer og hvordan dette manifesterer seg inne i klasserommet. Videre er det ressursmessig krevende for den enkelte i form av tid.

En ting er å kunne det faglige nok til å bruke det selv, men hvis du skal forklare det og lære det bort, så må du jo kunne det ekstra nøye, på en måte. Skjønne det tvers igjennom. Så det er det som tar mest av tiden min [...] Selv om jeg kan utføre det selv, så sitter jeg og nipugger dagen før fordi det er en sånn usikkerhet der hvis du ikke vet, hvis du faktisk ikke har vært der og sett hva de gjør. Jeg må jo sitte da, på kveldene, og i helgene, og jobbe med det (IP2).

Her snakker intervjupersonen om opplevelsen av både å ha manglende tid til praksis og kompetanseheving innenfor eget fagområde, og manglende tid til undervisningsplanlegging og refleksjon rundt undervisningsstrategier: Det er ikke tid til begge deler. Det doble praksisfeltet er ikke unikt for fagskolelærerne, man finner samme «problematikk» i yrkesfagopplæringen i videregående så vel som i UH-sektoren. Men en viktig forskjell er at mens man må ha – eller i alle fall skaffe seg – formell pedagogisk kompetanse ved ansettelse i disse to skoleslagene, er det ikke et lovpålagt krav for fast ansettelse i fagskolen. Dette er et tankekors når fagskolelærerne utdanner folk som skal kunne gå rett ut i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak. For å vite hvordan man kan tilrettelegge for praktisk opplæring som styrker studentenes fagkompetanse og transformere egen fag-og yrkeskompetanse til læring for studentene, kan man anta at fagskolelærerne på lik linje med andre lærere trenger pedagogisk kompetanse – ikke bare fag-og/eller yrkeskompetanse. Gherardi et al. (2007) viser til Weber (1919) som skrev at det er «kall» (Beruf) i profesjonene, og stiller et spørsmålstejn ved om dette representerer et intimt og lidenskapelig forhold til det man gjør (Gherardi et al., 2007, s. 315). Hvis man tenker seg at fagskolelærernes egentlige «kall» er det yrket de utdannet seg til i utgangspunktet – hvordan kan man ivareta lidenskapen for dette yrket eller faget når det kommer *i tillegg til* et annet yrke, nemlig læreryrket? Et sitat fra IP2 illustrerer dette: «Mange ser på seg selv ofte som yrkesutøvende. Og så har du på en måte det jeg nevnte, egentlig en lærerjobb ved siden av. Og når en bytter hatt fra yrkesutøvende til lærer, så må en ta hensyn til andre parametre». Det intervjupersonen sier her, er at man som fagskolelærer først og fremst er yrkesutøver (innenfor sitt yrkesfelt). Lærerjobben gjør man «ved siden av», og utfordringen blir da å lage gode systemer for at det å være pedagog og fagskolelærer går hånd i hånd med yrkesutøvelsen som musiker, filmskaper, 3D-artist, IT-tekniker, front end-utvikler og så videre. Hvordan fagskolen som organisasjon kan tilrettelegge bedre for sine ansattes yrkesfaglige kompetanse og en utvikling av pedagogisk og didaktisk kompetanse for sine fagskolelærere, blir avgjørende for hvordan vi forbereder våre studenter på et yrkesliv i hurtig endring.

6 DISKUSJON OG KONKLUSJON

Artikkelen bygger på en studie med følgende problemstilling: *Hvordan forbereder fagskolen studentene på et yrkesliv i hurtig endring?*

Som hovedinngang til å utforske denne tematikken, undersøkte jeg hvordan fagskolelærerne forstod begrepet livslang læring, og hvordan denne forståelsen påvirket fagskolelærernes undervisningsmetoder. Sammen med kolleger benyttet jeg observasjon og kollegaveiledning som metodiske verktøy i et aksjonsforsknings- og aksjonslæringsprosjekt på egen arbeidsplass i fagskolen. Artikkelen bygger på forskningsintervjuer med erfarne fagskolelærere, og beskriver to sentrale funn som belyser problemstillingen: 1) Fagskolelærerne har ikke et bevisst forhold til begrepet livslang læring, og implementerer heller ikke sentrale komponenter som refleksjon, kritisk tenkning, samarbeid og problemløsning på en bevisst måte i opplæringen, og 2) fagskolen kan tilrettelegge bedre for at fagskolelærerne holder seg oppdaterte og aktive i egne fag-og yrkesfelt. Oppsummert viser funnene at undervisningsstrategier som reflekterer hvordan studentene lærer å lære kan forbedres: Det livslange læringsperspektivet må styrkes i våre undervisningsløp for å forberede studentene på et yrkesliv i rask endring. Jeg ser en naturlig sammenheng mellom dette og at ingen av deltagerne i studien hadde et bevisst forhold til livslang læring. Samtidig skal det – slik jeg ser det - ikke nødvendigvis store justeringer til for å bedre eksisterende praksis. Komponenter i livslang læring som samarbeid, kommunikasjon, kritisk tenkning, problemløsning og refleksjon kan integreres i alle studieløp jeg har observert. Fagskolelærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse kan utvikles gjennom aksjonslæringsprosjekter, og slik studien viste, fungerte observasjon og kollegaveiledning bevisstgjørende og var dermed godt egnede verktøy i en slik kompetanseutvikling. Tiller (2006) hevder at aksjonsforskning og aksjonslæring «griper tak i

den pedagogiske debatt og hverdag med stor kraft», og at de er kommet på begrepskartet i forbindelse med diskusjonen om lærende skoler. Dette har styrket seg i den tunge lanseringen fra OECD og EU om betydningen av livslang læring, og om at mennesker lærer i sin hverdag (Tiller, 2006, s. 43).

Etter min mening bør nevnte komponenter i livslang læring utvikles på fagenes premisser og integreres i den yrkesspesifikke opplæringen studentene får i fagskolen. Mens den yrkesspesifikke opplæringen er situert og kontekstavhengig, har det livslange læringsperspektivet et kontekstuavhengig formål. Komponentene i livslang læring læres altså situert, men har overføringsverdi til andre yrker/situasjoner, personlig utvikling og vekst. Livslang læring kan, og bør, implementeres på ulike måter innenfor ulike utdanningsløp. Dette kan igjen implisere en ny tilnærming til innholdet i fagskoleopplæringen. I takt med utviklingen i samfunns- og yrkeslivet er det nødvendig med et økt fokus på og bevissthet rundt livslang læring i fagskolen, dersom vi skal kunne utdanne «framtidens fagfolk». Det blir avgjørende å styrke lærernes læring, og skape individuell og kollektiv bevissthet rundt hvordan et perspektiv på kompetanse for livslang læring kan integreres i ulike studieløp. Balansegangen mellom fagskolelærers oppdaterte kompetanse i sitt yrkes- eller fagfelt og fagskolelærers profesjonelle lærerkompetanse er utfordrende og kontinuerlig, men helt sentral når vi jobber med praktisk rettede utdanninger som skal forberede fagskolestudenter på et yrkesliv i hurtig endring. Det bør i større grad legges til rette for faglig og pedagogisk kompetanseutvikling for fagskolelærere, ellers risikerer man at kompetanseheving ikke skjer, at den ikke er tilstrekkelig eller at den raskt utdateres.

Vi må passe oss for en enten-eller praksis med pedagogikk og didaktikk på den ene siden, mens oppdatert fag- og yrkeskunnskap befinner seg på den andre. Fagskolelærere trenger begge deler for å kunne utdanne fagfolk som skal rett ut i et arbeidsliv med høyt endringstrykk (Lucas et al., 2012). Per i dag har vi ikke systemer som sikrer at de raske endringene vi ser i samfunns- og arbeidsliv påvirker hvordan fagskolelærerne i mitt empiriske materiale legger opp undervisningen. Det er videre grunn til å anta at fagskolelærernes fag- og yrkeserfaring fra sin bransje alene ikke er tilstrekkelig som grunnlag for at det skal skje læring hos studentene, og man skal heller ikke ta for gitt at fagskolelærerne fortsetter å ha oppdatert og relevant fag- og yrkeskunnskap når de trer inn i lærerrollen. Artikkelen har løftet fram at fagskolelærerne i mitt empiriske materiale ikke opplever at det legges til rette for verken yrkesfaglig eller pedagogisk kompetanseheving i tilstrekkelig grad. De bruker egen fritid på dette fordi stillingsprosenten de er ansatt i mer eller mindre er fullt belagt med aktivitet knyttet til undervisningsarbeid. Hvis man har ambisjon om å være en god fagskolelærer, blir dette en temmelig krevende øvelse. Mens kompetanseheving forutsettes for alle lærere, kan denne undersøkelsen tyde på at kulturen på egen arbeidsplass per i dag ikke legger til rette for tilstrekkelig faglig og pedagogisk kompetanseheving/utvikling. Som fagskolelærer kan man dermed oppleve å stå ganske alene.

Skal vi i fellesskap bidra til å styrke livslang læring i utdanningene, forutsetter det en faglig forståelse av fagskolens funksjon i samfunnet, kompetanse i å organisere læreprosesser slik at medlemmene i organisasjonen selv erfarer læring og høy grad av selvinnsett for å vurdere hvordan man selv påvirker og blir påvirket. Innsikt i hvordan læring skjer og kan mobiliseres, er fundamentalt (Møller, 2006, s. 58). Jeg har beskrevet fagskolens samfunnsoppdrag, og hvilke konsekvenser det får for oss som organisasjon at samfunnet endres så raskt som det gjør. Skolen kan ikke klare oppgaven med å legge grunnsteinen for at folk kan lære gjennom hele livet, uten at de som arbeider der til daglig, lærer seg å lære selv (Tiller, 2006). Når den enkelte fagskolelærer forbedrer sin praksis og når fagskolen forbedrer rammefaktorene for lærernes læring og kompetanseutvikling, påvirker dette altså den helhetlige praksisen studentene møter.

Undersøkelsen viser at vi kan forbedre vår praksis i å forberede studentene våre på framtidens arbeidsliv, men problemstillingen er kompleks. Den finnes det ikke et enkelt svar på, og det er

mange faktorer som spiller inn. Det har med både ressurser og kultur å gjøre, men det er kanskje særlig med hensyn til sistnevnte at aksjonsforskning og aksjonslæring kan bidra til endring: Fordi aksjonsforskning er samarbeidende og bygger på verdier som demokrati, deltakelse og involvering kan forskningen bidra til at organisasjoner blir lærende (Levin og Greenwood, 2008, i Gjøtterud, Strangstadstuen & Krogh, 2017, s. s. 205). Ved at jeg som «aksjonsforsker» identifiserer disse faktorene som påvirker lærernes yrkesutøvelse, kan vi også gjøre noe med dem.

I arbeidet med å utforske denne tematikken har jeg blitt overbevist om at vi vil være tjent med å fokusere på relevant innhold og hensiktsmessige undervisningsstrategier. Slike vurderinger krever pedagogisk kompetanse hos personalet, og må gjøres kontinuerlig. Ved å tilrettelegge for læring med utgangspunkt i en *felles bevissthet* rundt hva som hemmer og fremmer læring i en fagskolekontekst, kan vi klare å forberede studentene på et omskiftelig arbeidsliv med høyt endringstrykk. Dette må skje i lys av fremtidens kompetansebehov og krav om livslang læring. Vi som jobber i fagskolen bør ha en felles forståelse for hva et livslangt læringsperspektiv innebærer for vår undervisningspraksis, uavhengig av utdanningsløp. Dersom vi skal lykkes med å utdanne fagfolk for framtida og et yrkesliv i rask endring må fagskoleutdanningene, som har en målsetning om å være fleksible, yrkesrettede og tilpasset behov i arbeidslivet, selv klare å være i kontinuerlig endring – både på individnivå og som organisasjon.

Takk til min veileder Ellen Beate Hellne-Halvorsen for gode innspill og kommentarer underveis, både i arbeidet med artikkelen og studien den bygger på!

7 LITTERATURLISTE

- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 217-227. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/3202255>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Caspersen, J., Utvær, B. K., Bugge, H. & Wendelborg, C. (2017). *Fagskolekandidatene - en undersøkelse blant fagskolestudenter*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Fagskolekandidatene--En-unders%C3%B8kelse-blant-fagskolestudenter-uteksaminert-i-2015.aspx>
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368. <https://doi.org/10.1080/02601370210141020>
- Fagskoleloven. (2018). Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (LOV-2018-06-08-28). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-08-28>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra file:///Users/sirirutlin/Downloads/17-3-222-1-10-20170613%20(3).pdf
- Høie, M. (2001). Om å forske i sin egen eller andres praksis: Kan aksjonsforskning vise vei for profesjonsforskning? *Nordisk Pedagogik*, 21, 263-277.
- Klette, K. (2013). *Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kolb, D. A. (2017). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fagfolk for fremtiden: Fagskoleutdanning* (Meld. St. 9 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f34b56ba52454667a46049aa550b42bc/no/pdfs/stm201620170009000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Norges fremtidige kompetansebehov - en underlagsrapport om kilder til kunnskap*. Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/c61e6331f0b14e42b0c211bf5fa4198a/norges-fremtidige-kompetansebehov_uu_f-4430.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019-2028* (Meld. St. 4 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landsorganisasjonen i Norge. (2017). *Lære for livet - lære for arbeidslivet: Et temahefte om kompetanse*. Hentet fra https://www.lo.no/PageFiles/27245/Temahefte_kompetanse_web.pdf
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2017). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lucas, B. (2014). Vocational Pedagogy: What it is, why it matters and what we can do about it. Hentet fra https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/vocational_pedagogy_bill_lucas_unesco-unevoc_30april.pdf
- Lucas, B., Spencer, E. & Claxton, G. (2012). *How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy*. London: City & Guilds Centre for Skills Development. Hentet fra <https://www.educationinnovations.org/sites/default/files/How-to-teach-vocational-education.pdf>
- Lyckander, R. H. & Grande, S. Ø. (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene* (7). Oslo: OsloMet - storbyuniversitetet.
- Madsen, C. (2013). At lede en lærende skole - vurdering for læring i anden potens. I R. Andreassen, H. Bjerregaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T. Hopfenbeck Nerheim, P. Kirkegaard Olund, C. Madsen, H. Timperley, E. C. Weinstein & T. S. Wille (Red.), *Feedback og vurdering for læring* (s. 123 - 146). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Suart, R. (Red.). (2019). *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Cham: Cham: Springer International Publishing.
- Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av ledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 43-59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen: Et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/025d939680e3472b8c843f25411d72e1/no/pdfs/nou201420140014000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec3>
- OECD. (2017). *Getting Skills Right. Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* Ashgate.
- Støren, L. A., Borgan Relling, R., Skjelbred, S.-E., Ulvestad, M. E., Carlsten, T. C. & Sutherland Olsen, D. (2019). *Utdanning for arbeidslivet - arbeidsgivers forventninger til og erfaringer med nyutdannede fra universiteter, høyskoler og fagskoler*. Oslo.
- Summer, J. (2004). *Guide to Good Practises in Basic Skills in Lifelong Learning*. European Civil Society Platform on Lifelong Learning.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode (W. Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg., bd. Høyskoleforlaget). Kristiansand.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>