

*EKSEMPELBRUK I UNDERVISNINGEN PÅ YRKESFAG I  
VIDEREGÅENDE SKOLE*

*- En kvalitativ studie av hvordan elever på barne- og ungdomsarbeiderfag knytter eksempelbruk i undervisningen til fremtidig yrkespraksis, i lys av Wolfgang Klafkis eksemplariske prinsipp*

Kristin Blakstad

VEILEDER

Ilmi Willbergh

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Master

## Forord

To spennende og lærerike år som masterstudent i pedagogikk har passert, og oppgaven er endelig ferdig. Takk til forelesere og medstudenter som har kommentert og bidratt i løpet av skriveprosessen.

Jeg vil rette en stor takk til Senter for Yrkesfag og opplæring i Arbeidslivet for muligheten til å delta i prosjekter, og for tilgang til informanter. Takk til skolen og lærerne for muligheten til å innhente data og for assistanse i gjennomføringen av den. Takk til de fire informantene som så sjenerøst har delt av sine oppfatninger, forståelser og personlige meninger.

Spesielt takknemlig er jeg for min veileder, Ilmi Willbergh. Jeg har hatt stor glede av å dykke dypere i ditt forskningsarbeid på mimetisk didaktikk. Det bidrar til å sette ord på magien som kan finnes i formidlingen og tilegnelsen av kunnskap. Takk for alle kommentarer, gjennomlesninger og forslag underveis i prosessen. Du er rå!

Til slutt vil jeg takke dyktige og tålmodige familiemedlemmer for grundig korrekturlesing, og oppmuntrende samtaler underveis: mamma, pappa, Ellen og livets beste venn Pernille, som det alltid er trygt og spennende å sparre med gjennom de mange oppturer og nedturer hverdagen bringer.

## Abstract

This Master thesis takes an aim at discussing students' understanding of exemplary teaching as preparatory for their future vocational work practice. The main purpose is to offer a closer look at how students can connect theoretical learning content to future work practice and understand how it can apply to them, through Wolfgang Klafki's theories on *the Principle of the Exemplary in Teaching*. This study also considers Ilmi Willbergh's term *Mimetic Didactics*, seen in by extension of Klafki's theories on exemplary teaching. It investigates how Mimetic Didactics can contribute to students' imagination in picturing how general learning content can affect them and their vocational practice in the future. The study discusses how instructional teaching can be understood through Klafki's *Didactic Analysis*, and further as a framework for merging theoretical content with practical meaning, through *Bildung-Centered General Didactics*. The discussion must be seen in correspondence with certain Governmental aims for educational development, through school curriculum and various reforms. The discussion considers whether exemplary teaching in vocational high schools can help illuminate how *Bildung-Centered General Didactics* may facilitate students' independence in the acquisition of content as meaningful to them.

The study's method involves qualitative analysis of data from non-participatory observation of classroom teaching, and semi-structured interviews with four students from one second grade high school class. The collection of data has been carried out in one Norwegian Vocational High School, which specializes in vocational training in various subjects. The students interviewed are training to become children and youth workers within various educational institutions in Norway. The results and analysis of the data collected from observation and student interviews, show how students seem to prefer exemplary teaching with aesthetic expressions, to theoretical lectures. The students associate quality in teaching with the use of specific examples as representatives for general content because they are better able to understand how future practice may apply to them. The specific examples appeal to their previous experiences, or to their imagination for future situations not yet experienced.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>9</b>
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	9
<b>1.3 Begrepsavklaring</b> .....	<b>10</b>
<b>1.4 Tidligere forskning</b> .....	<b>11</b>
1.4.1 Tidligere empirisk forskning på yrkesfag .....	12
1.4.2 Tidligere forskning i lys av Wolfgang Klafkis teorier om danningsteoretisk didaktikk .....	13
<b>1.5 Oppgavens struktur</b> .....	<b>14</b>
<b>2.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 Bildung-tradisjonen i lys av europeisk og nordisk allmenndidaktisk danningsteori.</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2 Det eksemplariske prinsipp i lys av Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori</b> ....	<b>19</b>
2.2.1 Material danning .....	20
2.2.2 Formal danning .....	21
2.2.3 Kategorial danning .....	22
<b>2.3 Klafkis didaktiske analyse</b> .....	<b>27</b>
<b>2.4 Mimetisk didaktikk</b> .....	<b>31</b>
<b>2.5 Oppsummering av teorikapitlet</b> .....	<b>33</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1 Konstruktivistisk paradigme og hermeneutisk metodologi</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2 Rekruttering og utvalg</b> .....	<b>36</b>
3.2.1 Rekruttering og utvalg .....	36
<b>3.3 Kvalitativ metode</b> .....	<b>39</b>
3.3.1 Observasjon .....	40
3.3.2 Semistrukturert intervju .....	41
3.3.3 Gjennomføring .....	42
<b>3.4 Transkribering, koding og analyse av datamaterialet</b> .....	<b>43</b>
<b>3.5 Studiens kvalitet</b> .....	<b>44</b>
3.5.1 Gyldighet, pålitelighet og mulige begrensninger .....	44
<b>3.6 Etske overveielser</b> .....	<b>48</b>
<b>4.0 Analyse og resultater fra observasjon</b> .....	<b>49</b>

<b>4.1 Eksempelbruk som kan fungere i lys av det eksemplariske prinsipp .....</b>	<b>49</b>
4.1.1 Gjenstand: Stumtjener .....	50
4.1.2 Film: «De gode relasjonene».....	53
4.1.3 Rollespill: «Samspill med barn gjennom aktiviteter».....	55
4.1.4 Oppsummering av første forskningsspørsmål .....	57
<b>5.0 Analyse og resultater av intervju.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Eksempelbrukens kvalitet slik elevene oppfatter den i undervisningen .....</b>	<b>59</b>
5.1.1 Elevenes oppfatninger av hvordan eksempelbruken fungerer i undervisningen.....	59
5.1.2 Elevenes oppfatninger om hva de savner i undervisningen .....	64
5.1.3 Oppsummering av andre forskningsspørsmål .....	69
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>70</b>
<b>6.1 Sammenfatning av forskningsspørsmålene og svar på problemstillingen.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2 Eksemplarisk undervisning på videregående yrkesfag og dens betydning i møtet med styringspolitiske utdanningsperspektiver.....</b>	<b>72</b>
<b>7.0 Studiens mulige bidrag til videre forskning.....</b>	<b>77</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>83</b>
Vedlegg 1 (observasjonsskjema) .....	83
Vedlegg 2 (intervjuguide).....	84
Vedlegg 3 (informasjonsskriv og samtykkeskjema) .....	84

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2020 innførte myndighetene i Norge en fornyet læreplan for grunnopplæringen. Det nye læreplanverket (LK20) gjelder fra første klasse på barnetrinnet, til og med studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen for fag på vg2 skal innføres i løpet av skoleåret 2021-2022, og formidler en kunnskaps- og kompetanseforståelse som kan sees i lys av tidligere skolereformer, og tidligere, eller nyere utredninger og meldinger til Stortinget (Utdanningsdirektoratet, 2020; NOU 2015:8; Meld. St. 14, 2019-2020; Meld. St. 21, 2020-2021).

Den norske utdanningspolitikkenes syn på opplæring og utvikling i samfunnet kan forstås på bakgrunn av en holistisk styring av samfunnet som helhet. Styringen kan vi få innsikt i ved hjelp av ulike styringsdokumenter. Stortingsmeldinger og utredningsrapporter inkluderer gjerne flere store og samfunnsrelaterte temaer som knytter utvikling, kompetanse, økonomi og næringsliv til hverandre i samme dokument (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 8; Meld. St. 21 (2020-2021), s. 4; NOU:2015:8, s. 6). Som pedagoger og forskere innenfor utdanningsfeltet kan det være viktig å stille spørsmål om hvordan dokumenter som særlig knytter kunnskapsutvikling til økonomi kan påvirke praksis. Med andre ord: hvilken betydning en iverksetting av nye tiltak i læreplaner kan få for de ulike aktørene og individene i skolen.

I forkant av arbeidet med LK20, la Norges offentlige utredninger (NOU) i 2015 frem en utredningsrapport for fornyelsen av fag og kompetanser for fremtidens skole (NOU 2015:8). Rapporten beskriver hvilke kompetanser utvalget anbefaler at elevene utvikler i skolen i fremtiden, og hvordan blant annet fagene og læreplanmodellen kan fornyes for å reflektere de ulike kompetanseområdene (NOU 2015:8, s. 8). Rapporten peker på hvordan en fornyelse av skolens innhold har den hensikt å opprette nye tiltak for å bedre elevenes motivasjon og forhåpentligvis hindre frafall i skolen, for å begrense fremtidige samfunnsøkonomiske utgifter til helse- og trygdeytelser (NOU 2015:8, s. 98). Sett i lys av perspektivet på samfunnsøkonomi, kan rapporten synes å knytte motivasjon i skolen til et mål om å unngå fremtidige samfunnsmessige kostnader. Grunnopplæringen skal videre tilrettelegge for individets kompetanse- og kunnskapsutvikling slik at elevene kan delta aktivt i samfunnet (NOU 2015:8, s. 7). Elevene skal utvikle sin fagkompetanse innen blant annet etikk- og praktiske fag for at de skal ha et grunnlag for fremtidige utdannings- og yrkesvalg (NOU 2015: s. 9).

Etter NOU-rapporten og før LK20 ble innført i august 2020, innførte Solberg-regjeringen en ny kompetansereform hvor ett av siktemålene er å tette gapet mellom utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 7). Kompetansereformen ble innført våren etter at nedstengninger i samfunnet skapte økonomiske utfordringer i næringslivet som følge av korona-utbruddet. Kompetansereformen formidler oppfordringer om å benytte tiden til kompetanseheving for å sikre en god økonomisk, og konkurransedyktig fremtid for det Norske folk (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 8). Kompetansereformen er riktignok ikke en skolereform, men et styringsdokument som formidler et syn på kompetanse i et markedsøkonomisk og effektiviserende lys. Den foreslår blant annet tiltak for å hindre frafall i kompetanseutviklingen av faglærte, som kan ses i tilknytning til arbeidet med å hindre frafall i skolen. Oppfordringene til folket om å tilegne seg mer kunnskap og kompetanse begrunnes med at man med økt kunnskap kan få en fremtid med større frihet og muligheter (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 12). Tiltaksforslagene synes å dreie seg i stor grad om å opprette en strategi for at opplæringsarenaer raskt skal kunne tilpasse seg markedets kompetansebehov (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 13). Spørsmålet om, og svaret på hvilken frihet og mulighet individene kan ha i kompetansehevingsprosessen synes ikke å komme like tydelig frem. Dokumentet formidler kompetansebegrepet som bestående av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som sammen skal utgjøre en generell kompetanse. Holdninger er begrepet som i kompetansereformen knyttes til dannelsesbegrepet, i form av å kunne lære hele livet (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 13). Ved hjelp av et innholdssøk i kompetansereformens ordvalg, kommer det frem en forskjell i vektleggingen av de ulike begrepene. Kunnskapsbegrepet gjentas 118 ganger, ferdighetsbegrepet 42 ganger og holdningsbegrepet, eller begrepet tilknyttet danning, nevnes 2 ganger. Dannelsesbegrepet synes dermed å være tydelig underordnet kunnskaps- og ferdighetsbegrepet i reformens overordnede forståelse av kompetanse. Kompetansereformen er ett av flere styringsdokumenter som inngår i referansearbeidet når det utarbeides nye stortingsmeldinger (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 10).

I tiden etter LK20 ble iverksatt, kom det enda en ny reform fra kunnskapsdepartementet:

«*Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*», som blant annet bygger på Solberg-regjeringens kompetansereform (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 10).

Fullføringsreformen skal opprette tiltak for å begrense frafall i videregående skole, og tilrettelegge for at elevene stiller forberedt til videre utdanning, samfunns- og yrkesliv (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 8). En ny tilbudsstruktur i yrkesfagene skal gi elevene relevant opplæring for videre yrkespraksis med et godt grunnlag for å kunne delta i arbeidslivet (Meld.



St. 21 (2020-2021), s. 69). Det betyr at Regjeringen foreslår tiltak som skal vurdere hvordan innholdet i opplæringen på vg2 tydeligere kan reflektere hvordan elevene kan forberede seg til den yrkespraksisen de skal ut i senere (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 79).

NOU- rapporten, kompetansereformen og fullføringsreformen formidler et innhold som beskriver forståelser av hva kompetanse kan bety, som et begrep til bruk i en utdanningskontekst og i en større samfunnskontekst. De belyser også hvordan styringspolitiske dokumenter kan korrespondere med eller bygge på hverandre. LK20 kan reflektere enkelte av de styringspolitiske tiltakene i skolens læreplanverk gjennom en overordnet retorikk om et utdanningsoppdrag, et danningsoppdrag og tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel kan ikke LK20 sies å tilby en helhetlig innsikt i hvordan tiltakene kan se ut når de skal settes ut i praksis som tilretteleggende for elevenes dannelsesmulighet. I henhold til Fauskevåg (2022), inneholder LK20 for lite om hva danningsoppdraget for skolen kan bety i undervisningspraksis. Danningsbegrepet blir ikke definert i de styringspolitiske dokumentene hverken før, eller etter LK20 er blitt utarbeidet og iverksatt (Fauskevåg, 2022). Det kan sees i motsetning til kompetansebegrepet, som løftes frem i samtlige dokumenter som et sentralt begrep. Skolen og lærerne har et forpliktet ansvar til å sørge for at undervisningen er i overenstemmelse med læreplanverket, og lærerne forvalter heldigvis et didaktisk og skjønnsmessig ansvar i sin profesjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvordan læreplanmålene overføres til praktisk undervisning er i stor grad opp til lærerne og skolen.

I henhold til tidligere forskning på skolekultur og undervisning, kan en positiv skolekultur (lærernes muligheter og vilje til å følge skolens overordnede intensjoner, skolens elevfokus og læreren som støttende overfor sine elever), føre til økt motivasjon for læring gjennom økt tillit (Aasebø et al., 2015). Artikkelen belyser videre hvordan skolekultur som synes å ha et overordnet perspektiv på lærerens og elevenes evne til å prestere gjennom resultater, kan begrense tilliten mellom skolens administrasjon, lærere og elever. Der skolekulturens intensjon handler mindre om resultater og mer om lærerens tilretteleggelse for at innholdet skal gi mening for elevene, kan tilliten synes å være høyere mellom de ulike aktørene innad i skolekulturen (Aasebø et al., 2015). Tidligere forskning på læreplaner mellom 2001 og 2012, viser resultater fra intervjuer med lærere (Imsen & Ramberg, 2014). Med kompetansemålene som ble innført i det nye kompetanseløftet i 2006 (LK06), økte samtidig lærernes ansvar for elevenes læringsutbytte (Imsen & Ramberg, 2014). Lærernes tid ble i større grad prioritert til planlegging og rapportering. Det gikk på bekostning av

relasjonell tid i klasserommet gjennom dialog med elevene, og elevenes muligheter for medvirkning i undervisningen (Imsen & Ramberg, 2014). Videre viser Imsen og Rambergs (2014) refleksjoner over sin undersøkelse at frafall i videregående skole synes å ha sitt utgangspunkt i skole-trøtthet, hvor løsningen bør være å gjøre undervisningen mer praksisorientert. Deres forskning stiller også spørsmål om hvorvidt styringspolitiske kompetanseforståelser i for stor grad påvirkes av økonomiske perspektiver gjennom krav «Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling» (OECD), har til sine medlemsland om kontinuerlige gjennomføringer av PISA-tester og nasjonale prøver (Imsen & Ramberg, 2014).

Til tross for at kompetansebegrepet i de øvrige styringsdokumentene er tett knyttet opp mot OECDs kompetansepoltiske strategier (Meld. ST. 21 (2020-2021), s. 116; Meld. St. 14 (2019-2020), s. 89), tilbyr LK20 som nevnt noen tverrfaglige og overordnede temaer til forskjell fra tidligere læreplaner. Temaet: demokrati og medborgerskap viser et overordnet mål for danning, men innholdet er likevel for diffust beskrevet til å undersøke om dannelsesoppdraget kan løses i undervisningen (Fauskevåg, 2022). For å kunne undersøke hvorvidt den smale retorikken om dannelse i styringspolitiske dokumenter faktisk får en plass i praksis, kan det være nødvendig å gå ut i felten i et forsøk på å observere og dokumentere hvordan den nye læreplanen kan få betydning for elevene i skolen i lys av danningsteoretisk didaktikk. På bakgrunn av Wolfgang Klafkis teori om den didaktiske analyse kan den, ifølge Hopmann (2000), fungere som et kommunikasjonsspråk mellom administrasjon, lærere, foreldre og forskere i diskusjoner om evaluering av undervisning. Hopmann (2000) beskriver hvordan analysen kan fungere som et felles språk fordi den holder et perspektiv på læring og undervisning, og på innholdet læreren og eleven møtes gjennom.

I lys av de ulike styringsdokumentenes formidling av kunnskaps- og kompetanseforståelser og tidligere forskning på læreplanens innflytelse på praksis, har jeg i denne oppgaven undersøkt hvordan undervisningens læreplaninnhold kan gjøres relevant for elevenes fremtidige yrkespraksis gjennom eksempelbruk. Dette har jeg gjort gjennom å anvende teoretiske perspektiver fra danningsteoretisk didaktikk. Jeg har undersøkt kvalitativt, gjennom observasjon og intervju, hvordan eksempelbruk i undervisningen kan tilrettelegge for individers utvikling mot en selvstendig og motivert deltakelse i et fremtidig arbeidsliv. Undervisning der dialogen mellom lærer og elev, tilbyr eleven en mulighet til selvstendig å medvirke i læringsprosessen, kan forstås som undervisning i tråd med et slikt

danningsteoretisk perspektiv (Klafki, 2001b). Ved å undersøke undervisning, sett i lys av Klafkis teorier om eksempelbruk som tilretteleggende for danning, håper jeg å kunne belyse hvordan læreplanens retoriske dannelsideal kan få plass i undervisningen gjennom konkrete eksempler på yrkesfagelevers fremtidige yrkespraksis.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å undersøke elevers forståelse av eksempelbruk i undervisning på yrkesfaglig vg2 i lys av Klafkis teori om *kategorial danning* gjennom *det eksemplariske prinsipp*. Jeg vil analysere hvorvidt Klafkis eksemplariske prinsipp kan sies å eksistere i undervisningsmetodene som er blitt observert med hans didaktiske analyse som rammeverk. Jeg vil også analysere hvordan noen eksempler fungerer, eller ikke fungerer, basert på elevenes forståelse av eksemplene som forberedende for deres fremtidige yrkespraksis, og hva som eventuelt er nødvendig for å forbedre dem. Problemstillingen min lyder derfor som følger:

*«Hvordan forstår elevene på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag eksempelbruken i undervisningen som forberedende for deres fremtidige yrkespraksis?»*

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Jeg har utformet to forskningsspørsmål for bedre å kunne svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene bryter ned problemstillingens overordnede spørsmål i mindre deler, og tilrettelegger for muligheten til å analysere dybden i datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg knytte de ulike delene sammen til et helhetlig svar. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

1. Hvordan fungerer eksempelbruken som eksemplariske undervisning?
2. Hvordan oppfatter elevene kvaliteten på eksempelbruken og undervisningen i faget?

Det første spørsmålet benyttes for å innhente data på om eksempelbruken i undervisningen kan sies å følge noen didaktiske rammer for hva som kan være hensiktsmessig undervisning i lys av danningsteoretisk didaktikk. For å svare på første spørsmål vil jeg, som nevnt, bruke Klafkis *didaktiske analyse* (Klafki, 2000a) som rammeverk for å analysere hvorvidt eksempelbruken kan forstås som eksemplariske undervisning. Jeg vil også analysere eksempelbruken i lys av Ilmi Willberghs begrep om *mimetisk didaktikk* som tilretteleggende for forestillingsevnen, i forlengelse av Klafkis eksemplariske teori (Willbergh, 2008, s. 137;

Willbergh, 2017). Det andre forskningsspørsmålet har til hensikt å undersøke hvordan elevene oppfatter eksempelbruken som fungerende eller ikke, og hvordan de synes eksemplene og, eller undervisningen kan forbedres.

### 1.3 Begrepsavklaring

I dette underkapitlet vil jeg kort presentere noen begreper som jeg vil redegjøre for nærmere i teoridelen av oppgaven. Begreper som *danningsteoretisk didaktikk*, *kategorial danning*, *det eksemplariske prinsipp* og *mimetisk didaktikk*, er begreper som allerede har vært nevnt, og som inngår i det neste kapitlet om tidligere forskning (1.4). Det kan dermed være hensiktsmessig å forklare kort hvordan begrepene kan ligge til grunn for oppgavens undersøkelse, før jeg går dypere inn i betydningen av dem i oppgavens kapittel om teoretisk forankring (2.0)

*Didaktikk* defineres som læren om å lære bort, eller læren om formidlingen av kunnskapsinnhold (Kunzli, 2000). Forutsetningen for at noe skal kunne kalles didaktikk er at det eksisterer en relasjon mellom en lærer, en elev og et innhold (Willbergh, 2021). Hensikten med didaktikk kan sies å være at en lærer forsøker å formidle et innhold til en elev, som gjennom møtet med innholdet skal utvikle sin kunnskap om et tema.

*Danningsteoretisk didaktikk* avgrenses i denne oppgaven til Bildung-tradisjonens forståelse av begrepet og Wolfgang Klafkis teorier om kategorial danning, didaktisk analyse og det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2000b; Klafki 2000a; Klafki 2001b). Bildung-tradisjonen defineres gjennom en europeisk pedagogisk-filosofisk danningstanke om at individet skal være delaktig i sin egen utvikling mot å bli et moralsk og ansvarlig medmenneske i samfunnet (Klafki, 2000b). Bildung-tradisjonen oversettes til norsk som dannelses- eller dannelsesstradisjonen. Danningsteoretisk didaktikk defineres som en undervisningstanke og en undervisningsmåte hvor innholdet læreren skal presentere for eleven har en dannende intensjon (Klafki 2000b). Eleven skal få muligheten til, gjennom didaktikken som praktiseres, å tilegne seg innholdet på en selvstendig måte, slik at det kan gi mening for dem og for deres fremtid (Klafki, 2000a). Intensjonen med innholdet skal være å utvikle individer til ansvarlige og selvstendige deltakere i et demokratisk samfunn i tråd med Bildung-tradisjonens ideer (Klafki, 2000b).

*Kategorial danning* defineres som en undervisningsteori om at læring om verdens fenomener forutsetter at fenomenene ordnes og brytes ned i forståelige og gjenkjennelige kategorier (Klafki, 2001b). Dette kan man gjøre gjennom *det eksemplariske prinsipp*, som går ut på at et *elementært*, eller generelt og overordnet innhold, blir forståelig på en *fundamental*, eller gjenkjennelig måte for eleven. Innholdet gjøres gjenkjennelig gjennom noe konkret, spesifikt eller *eksemplarisk* (Krüger, 2008). Det kan føre til *en dobbeltsidig åpning*, som åpner innholdet for elevene ved at det virker kjent for dem, så elevene kan åpne seg for det ved å ta det inn som innhold av betydning for deres fremtid (Klafki, 2001b; Krüger, 2008). Klafkis *didaktiske analyse* (Klafki, 2000a), består av fem spørsmål man må besvare, for å kunne tilrettelegge for det eksemplariske prinsipp i undervisningen. I underkapittel 2.3 vil jeg presentere en gjennomgang av Klafkis fem spørsmål i lys av en konkret undervisningskontekst.

*Mimetisk didaktikk* må ses i tilknytning til Klafkis teorier og som et begrep videreutviklet i forlengelse av det eksemplariske prinsipp (Willbergh, 2008, s. 44). I lys av diktekunsten er begrepet basert blant annet på Aristoteles ideer om menneskets etterligningstrang (Willbergh, 2008, s. 44). Mimetisk didaktikk beskriver hvordan forestillingsevnen kan bidra til å gjøre innhold fundamentalt forståelig for elevene, gjennom estetiske eksempeltyper som er avgrenset til klasserommets læringskontekst (Willbergh, 2017). De estetiske eksemplene *anskueliggjør* et større innhold gjennom sin konkrete form, der begrepet: *anskueliggjøring* defineres i form av en opplysende forestillingsbevegelse som knytter det konkrete til noe generelt (Willbergh, 2008, s. 137). Jeg vil redegjøre grundigere for mimetisk didaktikk i kapittel 2.4.

#### **1.4 Tidligere forskning**

Tidligere forskning på Klafkis teorier om eksempelbruk som didaktisk metode i undervisningen, finnes både innenfor teoretiske studier og empiriske undersøkelser. Feltet viser imidlertid en tydelig underrepresentasjon av engelsk- og skandinaviskspråklig empirisk forskning på Klafkis teorier, og spesielt i undervisningen på videregående yrkesfag. Det eksisterer empirisk forskning i lys av Klafkis teorier på ungdomsskoletrinnet (Willbergh, 2017), for barnehagelærerstudenter og barnehagepersonale (Halmrast & Østerås, 2014; Kvistad et al., 2013, s.9). Likevel synes det å være en overvekt av teoretisk forskning på eksempelbruk innenfor danningsteoretisk didaktikk i lys av Klafkis teorier: (Willbergh, 2008; Willbergh, 2015; Willbergh, 2021; Hopmann, 2010; Hopmann, 2000; Krüger, 2008; Klafki,

2000a; Klafki, 2000b; Klafki, 2001a; Klafki, 2001b; Wagenschein, 2000). Klafkis teoretiske studier og videreutviklinger eller analyser av hans teorier, kan ikke synes å være avgrenset til særskilte utdanningstrinn, men heller synes å forske på allmennutdanningen som helhet (Klafki, 2000b; Klafki, 2001a; Klafki, 2001b).

Det finnes enkelte empiriske studier som formidler noe om nødvendigheten av eksempelbruk i yrkesfaglig undervisning på videregående og høyere utdanning, uten at Klafki nevnes eksplisitt i denne sammenheng (Sylte & Jahanlu, 2017; Hiim, 2009; Said, 2018; Lundgren & Lundgren, 2012). Jeg har valgt å dele underkapitlet inn i to kategorier, eller overskrifter, for å kunne skille mellom tidligere empirisk forskning innenfor yrkesfaglig undervisning, og tidligere empirisk og teoretisk forskning på Klafkis didaktiske danningsteorier. Til tross for at den tidligere forskningen på yrkesfag ikke er forankret i Klafkis teorier, kan den formidle noe om nødvendigheten av praktisk relevans i teoretisk undervisning. Den belyser hvordan bruk av eksempler i undervisningen kan fremme en forståelse av hva pedagoger og elever kan møte på i fremtidig praksis.

#### **1.4.1 Tidligere empirisk forskning på yrkesfag**

Tidligere forskning på eksempelbruk innenfor yrkesfag, er blitt utført gjennom kvalitative og kvantitative undersøkelser med videregående yrkesfagelever (Lundgren & Lundgren, 2012; Hiim, 2009, s. 69), yrkesfaglærerstudenter i høyere utdanning (Sylte & Jahanlu, 2017) og yrkesfagstudenter i høyere utdanning (Said, 2018).

Hiim (2009, s. 68), Said (2018) og Sylte og Jahanlu (2017) viser til at undervisning som springer ut fra generelle tema, og som i for liten grad er tilknyttet konkret innsikt i fremtidige oppgaver innenfor yrkesfag, kan oppleves mangelfull. Yrkesfaglærerstudenter rapporterte om en økt evne til å forestille seg hva de kunne komme til å møte på i arbeidslivet gjennom å se konkrete bilder fra sin yrkespraksis i klasserommet, noe som bidro til deres opplevelse av innholdet som relevant for fremtidig praksis (Said, 2018). Lundgren og Lundgren, (2012) viser i sin studie hvordan lærerens praktiske arbeidserfaring, som formidlet til yrkesfagelevne gjennom eksempler, kan gi elevene en mulighet til å kjenne seg igjen i innholdet og utforske dette gjennom forestillingsevnen. Forskningen viser også at dersom lærerens erfaringer innenfor yrket, og betydningen erfaringene kan ha for yrkesfagelevnes opplæring uteblir fra undervisningen, kan elevenes manglende annenhåndserfaring være begrensende for en hensiktsmessig utførelse av yrket (Lundgren & Lundgren, 2012). Den

samme undersøkelsen viser at når praksisbetydningen synliggjøres i undervisningen og dermed kan bli gjenstand for refleksjon og handling, synes elevene å stille bedre forberedt til å handle bevisst, fremfor å reagere intuitivt og ubevisst i yrkesfaglige situasjoner (Lundgren & Lundgren, 2012). Variasjon av undervisningsmetoder som er knyttet til relevant innhold, og tilpasset studentenes læreforutsetninger, er undervisningsmetoder studentene er særlig positive til (Sylte & Jahanlu, 2017). Videre opplever studentene teoriundervisning som ikke har sammenheng med praksis som mindre relevant for profesjonskvalifiseringen til å bli yrkesfaglærer (Sylte & Jahanlu, 2017).

#### **1.4.2 Tidligere forskning i lys av Wolfgang Klafkis teorier om danningsteoretisk didaktikk**

De øvrige *empiriske* undersøkelsene viser elever og studenters opplevelse av eksempelbruk som nyttig og ønskelig i undervisningen. Willberghs studie fra 2017, knytter Klafkis teorier til klasseromsundervisning med estetiske eksempler i ungdomsskolen. Denne forskningen forteller noe om viktigheten av å knytte teoretisk innhold til en forestilling om innholdet som mulige konkrete situasjoner i fremtidige læringssituasjoner og personlig liv, for å sikre meningsfull kunnskap og et forståelig læringsutbytte (Willbergh, 2017). Lærerens lyttende tilstedeværelse i øyeblikket gjennom en invitasjon til dialog om eksemplene med elevene, resulterte i at elevene kunne forestille seg hva eksemplene kunne bety for dem i deres fremtid (Willbergh, 2017). Forestillingsevnen kom frem i form av en «som om» -opplevelse blant elevene, gjennom en identifisering med andre i klassen, med karakterer i fortellinger, eller med kunnskapsinnholdet de konkrete eksemplene representerte (Willbergh, 2017).

Tidligere studier fra høyere utdanning av barnehagelærere og fra barnehagelæreres refleksjoner rundt praksis, viser hvordan eksempler i form av praksisfortellinger fra tidligere opplevelser bidrar i det å forstå ulike betydninger av fremtidig handlingspraksis (Halmrast & Østerås, 2014). Kvistad et al., (2013 s. 104) og Halmrast og Østerås (2014), peker på hvordan danning, sett i lys av Klafkis teorier, forutsetter kontinuerlig refleksjon, og hvordan fortellinger fra konkrete og erfarte praksissituasjoner bidrar til en bevisst refleksjon over handlingsvalg blant studenter og pedagoger i arbeid. Praksisfortellingene tilrettelegger for refleksjon over egne og andres erfaringer, sett i et nytt lys som fremtidig praksis, og som en mulighet for hensiktsmessig utvikling i det pedagogiske arbeidet med barn i barnehagen (Kvistad et al., 2013, s. 19; Halmrast & Østerås, 2014).

Informantene i denne oppgaven er riktignok ikke av samme alder som majoriteten av informantene i de tidligere empiriske studiene. Ved å se bort fra elevenes alder og heller utforske likheten mellom studiene i form av eksempelbruk som nyttig for en forståelse for fremtidig praksis, kan det være grunn til å tro at studiene likevel kan utgjøre et grunnlag også for denne undersøkelsens formål. Klafkis teorier om det eksemplariske prinsipp synes ikke å være begrenset til en spesiell alder eller utdanningsretning, men formidler et allmenndidaktisk syn på eksempelbruk som skal kunne legge til rette for individer i ulike læringskontekster og på et generelt utdanningsnivå (Klafki, 2000b; Klafki, 2001a; Klafki, 2001b).

Tidligere *teoretisk* forskning kan bidra med et begrepsapparat til bruk i analyse- og forståelsesprosessen rundt hvordan eksempler kan synes å fungere som undervisningsmetode i lys av danningsteoretisk didaktikk (Willbergh, 2008; Willbergh, 2015; Willbergh, 2021; Hopmann, 2010; Krüger, 2008; Klafki, 2000a; Klafki, 2000b; Klafki, 2001a; Klafki, 2001b; Wagenschein, 2000). Den didaktiske analysen er utarbeidet som et analyseredskap til bruk i planleggingen av undervisningen, som tilretteleggende for det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2000a). Willberghs (2008, s. 152) teoretiske forskning på estetikk som et mimetisk didaktisk læremiddel, tilbyr innsikt i hvordan estetiske eksempler kan gjøre innhold forståelig gjennom forestillingsevnen. Den tidligere teoretiske forskningens argumentasjoner for eksempelbruk som tilretteleggende for danning, kan tilby en bevisstgjøring av eksempelbrukens plass i undervisningen. Kombinasjonen av den empiriske og teoretiske forskningen som presenteres i dette kapitlet, belyser hvordan noen former for eksempler, eller ren eksempelbruk i seg selv, kan tilby de lærende et utgangspunkt for å forstå hva et fremtidig yrke kan bety for dem i praksis. Jeg har nå presentert studiens innledende kapitler og jeg vil i denne delens siste underkapittel tegne en oversikt over resten av oppgavens struktur.

### **1.5 Oppgavens struktur**

I andre kapittel legger jeg frem den teoretiske rammen jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg viser til danningsteoretisk didaktikk med utgangspunkt i Bildung-tradisjonen, og dens ulike utfordringer i møte med angloamerikansk curriculum-teori. Deretter avgrenses Bildung-tradisjonen til Klafkis teorier, og til Willberghs forlengelse av Klafkis eksemplariske prinsipp med sitt begrep om mimetisk didaktikk. I tredje kapittel vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg gjort i forskningsprosessen. I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem begrunnelser for valg og refleksjoner gjort underveis, utvalg og rekruttering til datainnhenting, og gjennomføringen av undersøkelsen. Her vil også studiens kvalitet og etiske overveielser



presenteres. I fjerde kapittel vil jeg presentere analysen av resultatene fra observasjonen av eksempelbruken i undervisningen, som svar på første forskningsspørsmål. Deretter følger femte kapittel og analysen av resultatene fra intervjuene med elevene, som svar på andre forskningsspørsmål. I sjette kapittel vil jeg sammenfatte svarene på forskningsspørsmålene for å kunne svare på problemstillingen. Videre vil jeg drøfte betydningen eksempelbruk i undervisningen på videregående yrkesfag kan tilby dagens styringspolitiske utdanningsperspektiver. I syvende kapittel vil jeg presentere studiens mulige overførbarhet til videre forskning. Litteraturlisten dokumenteres til slutt, etterfulgt av relevante vedlegg.

## 2.0 Teoretisk forankring

Hensikten med masteroppgaven har vært å se nærmere på bruk av eksempler i undervisningen som avgrenset til den europeiske Bildung-tradisjonen og Wolfgang Klafkis teori om det eksemplariske prinsipp. En didaktisk metode til bruk i formidling av læringsinnhold som gjenkjennelig og forståelig for eleven selv, og gjennom konkrete eksempler som representerer noe generelt (Klafki, 2001b). I dette kapitlet vil jeg først presentere et overordnet perspektiv på den europeiske og nordiske Bildung-tradisjonen, samt en kort introduksjon til angloamerikansk curriculum-teori fra et didaktisk perspektiv. Målet er å belyse noen didaktiske forskjeller mellom disse to retningene og i hvilken grad de kan sies å være fremtredende i dagens utdanningsfelt. Deretter vil jeg gjøre rede for Wolfgang Klafkis begreper: *det eksemplariske prinsipp*, *det elementære*, *det fundamentale*, *den dobbeltsidige åpning* og hans *didaktiske analyse*. Hensikten er å kunne analysere innhentede materiale i lys av Klafkis teorier, og undersøke hvordan eksempelbruk i undervisningen kan tilrettelegge for at innholdet kan knyttes til elevenes fremtidige yrkespraksis. I løpet av teorikapitlet, vil jeg redegjøre for Ilmi Willberghs begrep: *mimetisk didaktikk*. Som nevnt er dette en videreføring av teorien om kategorial danning som tar sikte på å gjøre innholdet i undervisningen forståelig ved hjelp av forestillingsevnen, og eksempler med et estetisk uttrykk (Willbergh, 2015; Willbergh, 2017). På denne måten vil jeg senere kunne drøfte opp mot teori, hvorvidt eksemplene fra datainnhentingen kan sies å inneholde et estetisk uttrykk, og hvorvidt denne eksempelformen kan synes å aktivisere elevenes forestillingsevne for fremtidig yrkespraksis.

### 2.1 Bildung-tradisjonen i lys av europeisk og nordisk allmenndidaktisk danningsteori.

Bildung-tradisjonen, eller dannings-/dannelsestradisjonen, er en pedagogisk-filosofisk danningstanke som hadde sin storhetstid i Europa og Norden i tidsrommet fra ca. 1770 – 1830 (Klafki, 2000b). Perioden beskrives gjerne som påvirket av sen opplysningstid, nyhumanisme, romantikk og klassisk tysk litteratur (Klafki, 2000b). Danningsideen knyttes til flere historiske tenkere, men Immanuel Kants filosofi om myndiggjøringen av individet i tråd med en fremadrettet samfunnsutvikling står særlig sentralt (Klafki, 2000b). Samtidens individer gis tillit til å sette opp retningslinjene for sin egen fremtid som et tilskudd til en demokratisk utvikling (Korsgaard et al., 2017, s. 182). Med andre ord skal mennesket kunne få utvikle seg selv ut fra sitt iboende utgangspunkt, for samtidig å kunne delta i utviklingen av samfunnet som helhet ved hjelp av nye og unike perspektiver. Formingen av et helhetlig individ gjennom medbestemmelse i utdanningen blir viktig for å tilrettelegge for individets selvutvikling og

ansvarlighet for sin deltakelse i verden (Klafki, 2000b). Et individ skal være i stand til å ta stilling til sine indre behov i forhold til samfunnets krav på en måte som gagnar individet og fellesskapet samtidig (Birkeland, 2010; Kroksmark, 2017, s. 177). Menneskets evne til å knytte seg selv til verden gjennom refleksjon, fornuft, forestillingsevne og sanselig intuisjon sees på som en nødvendig forutsetning for læring (Humboldt, 2000; Klafki, 2000b). Ved at læringsinnhold tas inn på denne måten og gjøres til sitt eget av individet selv, står individet i en posisjon som frigjør det fra andre og tilrettelegger for individets autonomi (Klafki, 2000b).

Danningstradisjonen påpeker viktigheten av individets myndiggjøring som en forutsetning for et demokratisk samfunn, gjennom en individuell evne til å stå ansvarlig for seg selv, andre og samfunnet som helhet (Klafki, 2000b; Klafki, 2001b; Willbergh, 2015).

Til tross for at eleven, gjennom danningsteoretisk didaktikk, kan sies å få tilgang til sin egen læring på en medvirkende måte, må undervisningen likevel ta høyde for maktaspektet som kan være til stede når en profesjonell formidler til en ufaglært (Molander & Terum, 2008). Begrepet om *Det pedagogiske paradoks*, beskrives i tråd med Kants ideer om hvordan man *kan* gi individet frihet gjennom læring, når det er prisgitt pedagogens bestemmelser for å oppnå den (Willbergh, 2021; Kroksmark, 2017, s. 193). Dersom individet, i lys av danningsteoretisk didaktikk aktivt må velge å ta inn sin kunnskap, kan det synes essensielt at læreren med sin kunnskapsoversikt må arbeide for å gjøre innholdet tilgjengelig for dem for at læring skal skje.

I tillegg til at dannelsesbegrepet beskriver en individuell prosess i kontinuerlig samhandling med omverdenen, nevnes det også som en kontinuerlig og evigvarende prosess for mennesket i et livslangt tidsperspektiv (Klafki, 2000b; Gustavsson, 1998, s. 54). Danningsteoretisk didaktikk kan dermed være vanskelig å måle umiddelbart fordi prosessen anses for å være pågående, spontan og betydningsfull i seg selv (Klafki, 2000b). En umiddelbar testing av at danningsteoretisk didaktikk fører til dannelse, kan legge grunnlaget for at dannelsesmuligheten opphører (Willbergh, 2015). Dannelse kan oppstå nå, eller senere, men forutsetter et valg av fri vilje og ikke som påtvunget av eksterne forventninger om et forhåndsbestemt resultat (Klafki, 2000b; Willbergh, 2015).

### ***Bildung-tradisjonen utfordres av angloamerikanske utdanningsperspektiver***

Dannelsestradisjonens innflytelse i Norden kan sies å bli noe svekket rundt 1970, som følge av påvirkningen angloamerikansk curriculum-teori får på utdanningsperspektivet i Europa (Willbergh, 2021). Teorier om dannelse blir kritisert for å være utydelige fordi resultatene av

slike undervisningsperspektiver både viser seg å være vanskelige å forutbestemme og å måle utfallet av (Hopmann, 2010). Den angloamerikanske curriculum-teorien benytter seg ikke av danningsteoriens forståelse av didaktikkbegrepet, fordi skolesystemene skal styre det pedagogiske arbeidet gjennom læreplaner, lærebøker og forhåndsbestemte undervisningsmetoder i et forsøk på å sikre læringsresultater (Willbergh, 2008, s. 107). Innenfor det angloamerikanske utdanningsperspektivet er det rimelig å anta at pedagoger i mindre grad blir tildelt didaktisk frihet, som å kunne velge ut innhold og undervisningsmetoder tilrettelagt for elevenes dannelsesmulighet (Westbury, 1998). Begrepet om «accountability», eller ansvarsstyring, vokser gradvis frem i det norske samfunnet på slutten av 1980-tallet, med reformbølgen betegnet som «New Public Management» (NPM) (Smeby, 2008; Englund & Solbrekke, 2011). Et offentlig styringssett med økt fokus på effektivitet, konkurranse og brukerrettede resultater, kan i utdanningsøyemed bety at læreren stilles ansvarlig for at undervisningens utbytte skal samsvare med et slikt forhåndsbestemt og politisk mål (Englund & Solbrekke, 2011; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Smeby, 2008). Kvalitet i utdanningen blir i større grad definert av utenforstående politikere (Englund & Solbrekke, 2011; NOU 2015:8, s.8). Lærernes profesjonsoppdrag dreier seg om å levere et forhåndsbestemt innhold til elevene, som i motsetning til tidligere nå anses for å være berettiget et økonomisk og markedsrettet utdanningstilbud (Willbergh, 2008; Biesta, 2005). Resultatbaserte prøver og testing gjennom nasjonale prøver eller PISA-tester blir rundt årtusenskiftet inkludert i undervisningen for å måle elevenes prestasjoner, og for å kunne sammenligne med resultater oppnådd i andre nasjoner (Hopmann, 2003). Utdanningsperspektivet endres i tråd med NPM, mot en hovedvekt på instrumentalistiske og styringspolitiske tendenser, som videre får utdanningsinnflytelse gjennom opprettelsen av OECD (Korsgaard et al., 2017, s. 362). Et slikt perspektiv kan sies å begrense tilretteleggelsen for at innholdet får betydning for elevene utover det som kan måles med tall, noe som trolig både kan true pedagogens undervisningsfrihet og elevenes mulighet for danning (Midtsundstad & Willbergh, 2010; Smeby, 2008).

#### ***Bildung-tradisjonen vokser frem igjen etter 2000***

Tidlig, i løpet av det 21. århundret, kommer danningperspektivet likevel igjen på banen som et motsvar til curriculum-tradisjonen, og utdanningssynet OECD fortsatt kan synes å føre i dag (Willbergh, 2021; Meld. St. 14 (2019-2020), s. 89; Meld. St. 21 (2020-2021), s. 116). Dannelsesbegrepet belyser viktigheten av læring og utdanning som meningsfull i seg selv, og som essensiell for menneskets og demokratiets utvikling (Korsgaard et al., 2017, s. 405).

Dannelsestradisjonen vektlegger også lærerens autonomi i større grad (Willbergh, 2021), gjennom pedagogisk frihet til å velge ut innhold og lede undervisningen, i henhold til didaktiske valg som pedagogene i større grad gis tillit til å utforme og begrunne selv (Willbergh, 2021; Westbury, 1998). Ett av danningperspektivets fordeler kan sies alltid å ha vært en åpenhet for det uforutsigbare i undervisningsøyeblikket, og for å kunne gi elevene en stemme. I motsetning til å legge hovedvekt på elevens evne til å produsere testvennlige læringsresultater som svar på forhåndsbestemte mål (Hopmann, 2010; Korsgaard et al., 2017, s. 391).

Klafkis kategoriale danningsteori er fortsatt forholdsvis ukjent i engelskspråklige land utenfor den europeiske og nordiske utdanningstradisjonen, selv om interessen for Klafkis teorier har vært voksende siden årtusenskiftet (Willbergh, 2016). Til tross for at danningstradisjonen tilsynelatende er innlemmet i vårt samfunns utdanningsperspektiv, viser norske læreplaner fra 2003 og frem til i dag en økende tendens til ansvarsstyring sett fra et økonomisk og instrumentalistisk perspektiv (Midtsundstad & Willbergh, 2010, Imsen & Ramberg, 2014). Det er grunn til å tro at det er et eksisterende behov i dagens utdanningsdebatt for å undersøke hvorvidt Bildung-tradisjonen, i lys av Klafkis kategoriale danningsteori, fremdeles har en plass i skolen, og hvordan danningsteoretisk didaktikk kan oppfattes av elevene som meningsfull gjennom kvalitativ forskning.

## **2.2 Det eksemplariske prinsipp i lys av Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori**

Wolfgang Klafki ble født i 1927 i Øst-Preussen, eller det nåværende Polen (Klafki, 2001a, s. 10). Han var utdannet til, og jobbet som lærer i grunnskolen frem til han ble ansatt som professor i pedagogikk ved Marburg Universitet i 1963 (Klafki, 2000a; Klafki, 2001a, s. 10). Som forsker har han bidratt med begreper og artikler innenfor danningsteori, didaktikk, utdanningshistorie siden det attende århundret, og utvikling av det tyske skolesystemet siden 1945 (Klafki, 2000a). Klafkis didaktiske analyse og teori om kategorial danning regnes for å tilhøre hans første danningsteoretiske bidrag fra 1958 (Willbergh, 2021). Senere videreutviklet han den kategoriale danningstanken mot en kritisk-konstruktiv didaktikk, som innlemmer noen nøkkelbegreper og samfunnsorienterte spørsmål man bør legge til grunn for undervisningen (Klafki, 2001b). Den kritisk-konstruktive didaktikken har til hensikt å tilrettelegge for undervisning sett i forhold til, og i samspill med, pågående vitenskapelig forskning, samfunnspolitiske forståelser av utdanning og kunnskap (Klafki, 2001b). Undervisningen skal tilrettelegge for at elevene kan forstå innholdet på bakgrunn av en historisk utvikling, som de skal være med å forme videre som demokratiske samfunnsborgere

(Klafki, 2001b; Klafki, 2001a, s. 122). Ettersom jeg i denne oppgaven vil bruke Klafkis didaktiske analyse som rammeverk for analysekapitlet, vil jeg konsentrere meg om Klafkis første danningsteoretiske bidrag fra 1958. Jeg vil derfor forlate hans kritisk-konstruktive didaktikk her i dette avsnittet.

Som nevnt over introduserte Klafki teorien om *kategorial Bildung*, eller *kategorial dannelse* i 1958 (Willbergh, 2021). Han fremmet en allmenndidaktisk undervisningsteori som et alternativ til eksisterende undervisningsteorier. De eksisterende teoriene analyserte han i to ulike grupper: *material danning* og *formal danning* (Willbergh, 2021). Gjennom sine analyser satte han et kritisk blikk på de tidligere dannelsesteoriene, som fra slutten av 1700-tallet la grunnlaget for vår pedagogiske tenkning og praksis i nyere tid (Klafki, 2001b). Ifølge hans beskrivelser av de overleverte dannelsesteoriene, synes disse å begrense refleksjons- og fortolkningsmuligheter på tvers av de respektive teoriene (Klafki, 2001b). Hensikten med å opprette det kategoriale dannelsesbegrepet, kan sies å ha vært for å definere en alternativ og mer presis terminologi innenfor dannelsesteoretisk didaktikk og metode (Klafki, 2001b). Klafki beskriver at kategorial danning handler om å velge ut et generelt innhold, som presenteres gjennom noe enkelt, eller konkret og som er tilknyttet læringskonteksten elevene befinner seg i. På denne måten kan elevene få muligheten til å strukturere sin unike forståelse av innholdet gjennom kategorier og få nye innfallsvinkler på tidligere erfaringer, noe de foregående dannelsesteoriene ikke har tilrettelagt for (Klafki, 2001b). Før jeg ser nærmere på kategorial danning som teori, vil det være nødvendig å redegjøre for Klafkis analyser av de tidligere danningsteoriene om material og formal danning.

### 2.2.1 Material danning

*Material danning* kategoriseres i to undergrupper, hvor det objektive innholdet prioriteres fremfor individets opplevelse av det (Willbergh, 2021). Med andre ord: hvordan overføringen av kunnskap ikke synes å være pedagogisk tilrettelagt for individenes ulike forståelser av innholdet, men heller som en form for «flaskepåfyllingsmetode». Ideen er at elevene ukritisk skal ta inn og reprodusere kunnskapen slik den blir presentert (Klafki, 2001b).

#### *Den dannelsesteoretiske objektivismen*

Den første gruppen av materiale danningsteorier: *den dannelsesteoretiske objektivismen*, beskrives som et perspektiv hvor dannelsens kraft ligger i innholdets forhåndsbestemte vitenskapelige og kulturelle verdi, og elevens evne til å tilegne seg disse gjennom reproduksjon (Klafki, 2001b). Undervisningen dreier seg om lærerens overføring av kunnskap

og elevens evne til å reprodusere denne ved hjelp av f.eks. pugging (Willbergh, 2021; Willbergh, 2016). Klafki argumenterer for ideen om hvordan vitenskapen ikke synes å være konstant, men kontinuerlig utviklende i tråd med pågående forskning og individers selvstendige bidrag til forståelsen av hva vitenskap kan være (Klafki, 2001b). Den dannelseseoretiske objektivismen kritiseres dermed for at forhåndsbestemt objektivisme kan begrense individuelle refleksjoner over hva vitenskapelig innhold kan bety (Klafki, 2001b).

### *Klassisk dannelsesteori*

Den andre gruppen av materiale danningsteorier: *den klassiske dannelsesteori* kan beskrives ved at klassiske verk får estetisk status som de eneste riktige representasjoner på moralske verdier og dannelsesidealer (Klafki, 2001b). Litterære verk fra blant annet den greske antikken synes å bli betraktet som en slags høyt hengende kanon, eller idealistisk lov (Willbergh, 2021). Den klassiske dannelsesteorien kritiseres også for å begrense en individuell refleksjonsmulighet over nye situasjoner som oppstår, og som ikke nødvendigvis, eller på noen måte kan knyttes til fortidens eksempler (Klafki, 2001b). Med andre ord kan det bety at nyere generasjoner bør ha muligheten til å sette nye idealistiske standarder i tråd med samfunnets utvikling. Fortidens moralske ideer behøver ikke å forkastes som foreldet, men kan benyttes som utgangspunkt for nyere forståelser av hva moralske verdier kan bety for samfunnet slik det eksisterer i dag. Det stilles samtidig spørsmål om hvem som har, eller får definisjonsmakten over hva som regnes for «klassiske» verk. Dersom dannelsesaspektet skal være individuelt skapende, kan dannelseslik begrensning gjennom forhåndsbestemte definisjoner av at dannelsesutbyttet skal være likt for alle (Klafki, 2001b).

### **2.2.2 Formal danning**

*Formal danning* inndeles også i to undergrupper, og representerer læring fra et perspektiv på hvordan innholdet skal vekkes til live i og gjennom individet selv (Willbergh, 2016; Willbergh, 2021). Individets personlige mulighet for utfoldelse, utvikling og unike tilegnelse av innholdet prioriteres over innholdets generelle betydning (Klafki, 2001b).

### *Teorien om den funksjonelle dannelsen*

Den første undergruppen av formale danningsteorier: *den funksjonelle dannelsen* henviser til hvordan elevens allerede iboende åndelige krefter skal formes, utvikles og overføres på innholdet eleven møter (Klafki, 2001b). Kraftene blir slik separert fra innholdet og får en funksjonell verdi som et iboende potensiale. Den funksjonelle dannelsen kritiseres for å forutsette spesifikke og hypotetiske evner for at individet skal kunne ha tilgang til danning, noe som kan være problematisk ettersom individer kan ha ulike utgangspunkt (Klafki, 2001b;

Willbergh, 2016; Willbergh, 2021). Det stilles i tillegg spørsmål om hvorvidt slike individuelle krefter kan separeres fra innholdets kontekst, ettersom det er i elevens *møte* med et håndfast innhold at dannelse kan få en håndfast betydning (Klafki, 2001b).

### *Teorien om den metodiske dannelse*

Den andre undergruppen av formale danningsteorier: *den metodiske dannelse* henviser til perspektivet om at det er metodene, eller den praktiske prosessen elevene gjennomfører, som kan tilrettelegge for dannelse (Klafki, 2001b). Dannelse kan skje når eleven tilegner seg måter å håndtere fremtidige situasjoner på gjennom universelle teknikker, noe som kritiseres for å styre innholdet i for stor grad gjennom en forhåndsbestemt forståelse av hvordan innholdet bør håndteres (Klafki, 2001b). Elevenes dannelsesmulighet i det å selvstendig finne frem til riktig måte å handle på i en gitt situasjon, vil dermed begrenses gjennom en universell oppskrift som muligens ikke passer inn i fremtidige situasjoner (Klafki, 2001b).

Dannelsesmuligheten i det å akseptere at innholdets betydning kan være uforutsigbar og spontan i øyeblikket, kan slik også begrenses gjennom forsøket på å forutsi innholdets betydning i forkant, gjennom en bestemt metodisk tilnærming til det ukjente (Klafki, 2001b).

### **2.2.3 Kategorial danning**

Ettersom de ulike gruppene hver for seg fremmer en prioritering av innhold og subjekt som er adskilt fra hverandre, utviklet Klafki teorien om kategorial danning som en dialektikk mellom subjekt og innhold i én og samme teori (Willbergh, 2021). Den kan derfor ikke begrenses til en syntese mellom material og formal danning (Willbergh, 2016). Den kan heller anses som et alternativ til disse, med den hensikt å bringe sammen praksisforståelse, handlingsmotivasjon og teoretisk innhold ved hjelp av det eksemplariske og kontekstavhengige som bindepunkt mellom dem (Birkeland, 2010; Klafki, 2001b, s. 127). Kategorial danning tar sikte på å tilrettelegge for at innhold formidles gjennom kategorier og eksempler, slik at innhold og subjekt kan møtes i konkrete og gjenkjennelige karakteristikk av større fenomener (Klafki, 2001b). Klafkis teori om *det eksemplariske prinsipp* vil kunne bidra til å redegjøre for hans teori om kategorial danning. Eksemplet anses for å være det elementet i undervisningen som kan kategorisere det overordnede innholdet (Klafki, 2001a, S. 176), noe jeg vil se nærmere på i neste avsnitt.

### *Det eksemplariske prinsipp*

For nærmere å beskrive hva *det eksemplariske prinsipp* går ut på, er det nødvendig også å redegjøre for begrepene *det eksemplariske*, *det elementære* og *det fundamentale*, som sammen utgjør muligheten for en *dobbelttidig åpning* av læringsinnholdet for eleven (Willbergh,



2015; Krüger, 2008; Klafki, 2001b). Det eksemplariske prinsipp er avhengig av at de øvrige begrepene eksisterer samtidig, for at kategorial danning skal kunne skje (Klafki, 2001b). Klafki utarbeidet en didaktisk analyse som verktøy for å tilrettelegge for det eksemplariske prinsipp, gjennom en reflektert bevissthet rundt de øvrige begrepenes plass i fremtidige undervisningsopplegg. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 2.3.

#### *Det eksemplariske, det elementære og det fundamentale*

Først og fremst vil *det eksemplariske* beskrives som noe typisk eller konkret, som innenfor kategorial danning er noe elevene søker i undervisningen for å forstå noe større (Klafki, 2001b; Krüger, 2008). Konkrete eksempler i didaktisk kontekst har den hensikt å belyse noe *elementært*, eller generelt (Willbergh, 2021).

For å illustrere dette nærmere kan et eksempel på *det eksemplariske* være NRK Supers årlige vennskapskampanje: *BlimE! -dansen* (NRK, 2021). Hvert år lanseres en ny sang med en tilhørende og ny dans, med det siktemål å styrke samholdet på skoler i Norge. I lys av kategorial danning, kan *BlimE!* benyttes i en undervisningskontekst med elever på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag, som et eksempel på noe *elementært* de skal lære om. Dette generelle, eller elementære innholdet kan forstås i tilknytning til følgende sitat fra læreplanen som gjelder fagets relevans og sentrale verdier:

«Vg2 Barne- og ungdomsarbeiderfag skal bidra til å utvikle barn og unges identitet og kultur, og fremme forståelse for at likeverd og likestilling er grunnleggende verdier. I programfagene inngår også å forstå verdien av barnas fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Dette elementære som i utgangspunktet kan utfordre elevenes forståelse fordi det kan oppfattes som noe bredt og generelt, kan gjennom det konkrete eksemplet bli forsøkt avslørt som noe kjent og forståelig for at det skal kunne feste seg hos elevene (Wagenschein, 2000). *BlimE! -dansen* kan representere det elementære innholdet læreplanen legger til grunn ved at elevene skal kunne forstå hvordan å utvikle verdier rundt likeverd og fellesskap. *BlimE! -dansen* kan benyttes i undervisningen som et konkret eksempel på en øvelse elevene kan gjøre med barn og unge i praksis, for å engasjere til likeverd og fellesskap. Elevene har selv kanskje erfart å være en del av et likeverdig fellesskap, gjennom en tidligere deltakelse i dansen da de var yngre. Eksemplet kan etter all sannsynlighet virke kjent for elevene på grunn av den nasjonale formidlingen dansen har gjennom kulturelle medier. Eksemplet kan slik lyse opp og

rotfeste det generelle innholdet, fordi det representerer en konkret øvelse som etter all sannsynlighet både angår elevene og barn der de er (Wagenschein, 2000).

Det elementære skal også gjennom eksemplet representere noe formativt, eller dannende for eleven (Krüger 2008). Gjennom Bildung-tradisjonen, har vi tidligere sett at dannelse kan knyttes opp mot en fremtidig demokratisk utvikling gjennom individets deltakelse som selvstendige individer. Eksemplet kan dermed synes å tilrettelegge for dannelse fordi det konkret knyttes til elevenes liv gjennom kampanjens inkluderende hensikt. Elevene kan forstå både hva eksemplet kan bety for deres profesjonelle praksis og for deres personlige fremtid, gjennom en sosial og likeverdig deltakelse i et fellesskap. Ettersom sangen og dansen er forskjellig fra år til år, stiller alle med samme utgangspunkt. Eksemplet kan dermed representere en dannende intensjon om likeverd og fellesskap, fordi vi samles under likeverdige forutsetninger. Hvilken nasjonalitet, religion og politisk tilhørighet vi identifiserer oss med blir mindre viktig, fordi vi samles som mennesker i en aktivitet som flere kan ha et forhold til. BlimE! -dansen er en aktivitet hvor deltakerne kan feile sammen og mestre sammen, fordi aktiviteten er ukjent for de som deltar.

Eksemplet belyser ikke bare noe elevene har erfaring med fra før, men setter BlimE! -dansen i et nytt perspektiv som verktøy i en pedagogisk prosess for å fremme barns sosiale relasjoner. Det elementære (likeverd og fellesskap), representeres gjennom det eksemplariske (BlimE! -dansen), og kan oppleves som *fundamentalt* (a-ha -opplevelse) for elevene ved at det adresserer noe gjenkjennelig i elevenes liv, som kan gi dem nye perspektiver på noe de allerede kanskje kjenner til (Krüger, 2008; Klafki, 2001b). Det elementære, eller *innholdet* (likeverd og fellesskap), er noe eleven skal kjenne igjen som innhold av *betydning* for elevens livsverden gjennom en *forestillingsevne* for bruken av det i fremtiden (Willbergh, 2015). Elevene kan slik *se for seg* hvordan deres tidligere kjennskap til BlimE! -dansen kan få betydning for et fremtidig arbeid i yrkespraksis med barn. Eksemplet kan bevisstgjøre elevene på hvordan de kan bruke sin tidligere og muligens inkluderende erfaring med dansen, gjennom å tilrettelegge for at andre også kan erfare det samme. Når vi forstår hvordan noe henger sammen, (slik det konkrete eksemplet er knyttet til det generelle og til vår livsverden), vil vi bedre kunne huske det og innlemme det i våre liv (Wagenschein, 2000; Willbergh, 2010).

### *Læringsinnholdet som dobbeltsidig åpnende for eleven*

Kategorial dannelse involverer slik en *dobbeltsidig åpning*, i form av at elevene forstår hvordan innholdet er knyttet til deres liv og fremtid gjennom det konkrete eksemplet (Krüger, 2008; Klafki, 2001b). BlimE! - eksemplet inviterer elevene til å forstå læreplanens overordnede innhold i lys av en konkret situasjon, som de kan ha erfaring med selv. Basert på en slik forståelse vil elevene kunne iverksette innholdet i praksis gjennom en konkret øvelse, for å tilrettelegge for likeverd og fellesskap blant barna de skal arbeide med i fremtiden.

Ifølge Klafki (2000a) må læreren forholde seg til to sider av den dobbeltsidige åpningen i sin formidling av eksemplet. Læreren må forholde seg til innholdet og kunnskapen som skal læres i en forenklet og eksemplifisert form, og til måten å tilnærme seg eleven på slik at eleven velger å åpne seg for det (Krüger 2008). Det er derfor grunn til å tro at konteksten eksemplet formidles i, kan ha betydning for hvilken fundamental forståelse elevene kan sitte igjen med. BlimE! -eksemplet er tatt fra en læringskontekst hvor elevene skal planlegge øvelser for barn som fremmer god helse, gjennom et pedagogisk opplegg. Det er dermed grunn til å tro at læreren forsøker å tilrettelegge for at elevene skal kunne forstå eksemplet som representativt for et elementært innhold som likeverd og fellesskap, fordi det benyttes i en kontekst hvor målet med opplegget er å planlegge inkluderende aktiviteter for barn. Læreren benytter et eksempel det samtidig er sannsynlig at elevene kjenner til og har erfaring med i lys av likeverd og fellesskap, noe som kan vise at læreren forsøker å tilrettelegge for at elevene skal kunne kjenne seg igjen i det elementære innholdet. Helt spesifikt hva elevene velger å ta med seg videre fra eksemplet er ikke mulig å vite helt sikkert (Krüger, 2008). Eksemplets karakter og konteksten det presenteres innenfor, kan tilrettelegge for at læreren kan veilede elevene i en retning som kan åpne for nye tanker om elevenes fremtid, på bakgrunn av en øvelse de allerede kjenner til.

Når eksemplene fungerer som referanser til generell kunnskap og hvordan innholdet kan angå elevene i dag, vil betydningen som kan oppstå kunne leve i og bidra til å forme eleven til et deltakende og medbestemmende individ (Klafki, 2001b). Innhold som ikke presenterer seg for eleven som kjent i henhold til deres fortid, nåtid eller forestilt fremtid kan ikke være kategorialt åpnende for dem (Klafki, 2001b).

### *Det pedagogiske paradoks og undervisningens progresjon*

Danningsteoretisk didaktikk kan sies å inneholde en maktdimensjon mellom lærer, innhold og elev i den forstand at læreren velger innholdet som eleven skal kunne kjenne seg igjen i (Krüger, 2008). En lærers bevissthet rundt det pedagogiske paradoks og sin maktposisjon over

utvalget av innhold, og viktigheten av å arbeide mot å bli kjent med sine elever for å treffe dem der de er, kan slik sies å være grunnleggende for at kategorial danning kan finne sted (Willbergh, 2017; Krüger, 2008).

Hensikten med eksempelbruken skal være basert på lærerens gjetning på innholdets mulige fundamentale betydning for elevene, som elevene selv må åpne opp for (Willbergh, 2015; Krüger, 2008). En slik «a-ha» -opplevelse vil være usynlig for pedagogen i forkant av undervisningen, og læreren må dermed forsøke å gjette seg til hvordan den kan oppstå for elevene (Willbergh, 2015; Krüger, 2008). Den fundamentale betydningen elevene opplever kan i enkelte tilfeller åpne seg for dem ved en senere anledning i livet, og ikke nødvendigvis i undervisningsøyeblikket (Krüger, 2008). Det er dermed grunn til å tro at målinger av fundamentale opplevelser ikke kan sikres på forhånd, og at pedagogens mulighet for å tilrettelegge for at eleven skal erfare disse, avhenger av den kontinuerlige kommunikasjonen mellom læreren og eleven. Læreren må lytte til de øyeblikkelige omstendighetene, ettersom elevenes spontane signaler tilbyr en tolkningsmulighet for elevenes forforståelse av innholdet som betydningsfullt for sin fremtid (Willbergh, 2008, s. 151; Wagenschein, 2000).

Tolkninger av individuelle betydninger kan i lys av et hermeneutisk perspektiv forstås som en dialektikk mellom del og helhet, individ og samfunn, som kontinuerlig er i bevegelse for at betydning og ny kunnskap skal oppstå (Willbergh, 2017; Gustavsson, 1998; Ricoeur, 2008, s. 114; Birkeland, 2010). En slik bevegelse kan sies å sirkulere mellom fortid og nåtid til bruk i en forestilt fremtid (Klafki, 2000a; Klafki, 2001a, s. 180; Gustavsson, 1998, s. 54). Læreren kan planlegge en undervisningsprogresjon, men dersom hun ikke er åpen for at den kan endres av elevene underveis, kan verdifull informasjon om deres forståelse gå tapt (Willbergh, 2008, s. 151). Ett av formålene med undervisningen kan sies å være at den skal appellere til elevenes interesse og motivasjon til å følge den (Willbergh, 2008, s. 151). Slik kan et hvert undervisningsøyeblikk sies å være kontaktpunktet mellom fortid og fremtid som elevene selv må oppleve, og som læreren hele tiden må søke etter å få øye på (Willbergh, 2008, s. 151). Dette underbygger viktigheten av lærerens forsøk på å assistere elevene i å minnes tidligere erfaringer eller assosiasjoner i forhold til gitt innhold (Willbergh, 2017). Det vil kunne tilrettelegge for at utvalgt innhold faller innenfor det som er typisk for dagens ungdom (Klafki, 2001b). Klasseromsdialogen mellom pedagog og elev kan dermed anses som essensiell for tilretteleggelsen av hensiktsmessig eksempelbruk etter elevenes behov. Eleven, innholdet og pedagogen som en formidler mellom dem, må alle tre, som tidligere nevnt, være på plass for at noe skal kunne kalles didaktikk (Wagenschein, 2000; Willbergh, 2021).

### 2.3 Klafkis didaktiske analyse

Klafki beskriver lærerens innledende refleksjon under planleggingen for eksempelbruk, men også mens undervisningen pågår, som en sentral forutsetning for den didaktiske analysen (Klafki, 2000a). Lærerens refleksjon over egen forforståelse for innholdet, og kjennskap til elevenes forforståelse for innholdet, kan tilrettelegge for undervisningens dannelsesintensjon (Klafki, 2000a). Det vil kunne sikre en tilrettelegging av elevenes muligheter for et åpent og fundamentalt møte med innholdet, fordi det kan virke gjenkjennelig for dem (Klafki, 2000a). Refleksjonen læreren gjør rundt egne holdninger, samt viljen til å betrakte elevene som selvstendige individer, kan sies å være en viktig faktor for å sikre at den didaktiske situasjonen ikke begrenser elevenes fremtidige muligheter for myndiggjøring (Klafki, 2000a). En slik refleksiv prosess må læreren først gjennomgå for å kunne identifisere skolekontekstens intensjon om hvordan det utvalgte innholdet (det elementære), kan ha betydning for eleven (det fundamentale). Deretter kan hun begynne å planlegge hvordan dette kan formidles i praksis gjennom ulike metoder (eksempelbruk) (Klafki, 2000a; Willbergh, 2015).

Klafkis didaktiske analyse illustrerer ved hjelp av fem spørsmål hvordan en slik innledende refleksjon til undervisningsplanleggingen kan foregå. Spørsmålene må stilles i lys av en gitt didaktisk kontekst, og de er gjensidig avhengige av hverandre for å kunne besvares og til sammen utgjøre en forståelig helhet (Klafki, 2000a). For senere å kunne analysere og drøfte hvorvidt eksempelbruken innhentet i denne undersøkelsen kan forstås gjennom Klafkis teori og i forlengelsen av hans teorier gjennom begrepet: mimetisk didaktikk (Willbergh, 2008), vil jeg her presentere en gjennomgang av hans didaktiske analyse for hvordan planlegge for bruk av eksempler i undervisningen. Enkelte spørsmål i den didaktiske analysen vil ha en større plass i analysen (4.0, 5.0), men det er likevel nødvendig å redegjøre for samtlige spørsmål i det følgende avsnittet. Jeg vil bruke det tidligere eksemplet, BlimE! -dansen, for å illustrere den didaktiske analysen i form av en konkret kontekst.

1. *Det elementære: hvilket generelt fenomen eller kunnskapsområde kan innholdet være et eksempel på?*

Den eksemplariske betydningen i elementær forstand, kan sies å avhenge av lærerens mål og intensjoner med det utvalgte innholdet (Klafki, 2000a). Spørsmålene analysen stiller kan trekke på hverandre underveis, men utgangspunktet vil alltid være en grunnleggende

kunnskap, eller et elementært innhold som elevene skal forstå gjennom kategoriske eksempler (Klafki, 2000a). Som tidligere vist kan BlimE! -dansen eksemplifisere et generelt innhold rundt fagets relevans og sentrale verdier, som belyser ulike dannelseselementer gjennom likeverd og fellesskap. BlimE! -dansen kan dermed representere en konkret aktivitet som elevene kan bruke i fremtiden i sitt arbeid med barn, som belyser en overordnet tanke om hva likeverd og fellesskap kan bety både i pedagogisk praksis, men også i elevenes fremtidige liv som samfunnsborgere.

*2. Elevens forutsetninger: Hvilken betydning har innholdet for studenten nå? Hva vet man om elevenes forforståelse for dette innholdet?*

Først og fremst er det viktig å spørre seg om innholdet både kan, og bør være en del av undervisningen elevene møter akkurat nå (Klafki, 2000a). Sett i et dannelsesperspektiv kan enkelte spørsmål overveies (Klafki, 2000a). Vil elevene ha forutsetninger for å kunne bruke innholdet eksemplet refererer til utenfor skolen? Har de vært introdusert for dette i tilstrekkelig grad tidligere, eller er det deler av innholdet de må få innføring i først? I lys av det illustrerte eksemplet er det grunn til å tro at elevene har vært introdusert for BlimE! -konseptet tidligere, ettersom det har blitt presentert i skoler og på TV gjennom flere år. Det kan hende at elevene må få innføring i hvordan gjennomføre øvelsen dersom de ikke har blitt introdusert for årets dans, ettersom koreografien og sangene er nye hvert år. Likevel kan elevene, etter all sannsynlighet, ha vært tilstrekkelig introdusert for innholdet før til å kunne forstå øvelsens mulige betydning utenfor skolen i fremtiden. Innholdet kan slik synes å ha betydning for elevene i undervisningen her og nå, fordi de kan knytte innholdet til sin livsverden og på en selvstendig måte videreføre innholdet i sin fremtidige praksis.

*3. Betydning for fremtiden: Hvordan kan innholdet få betydning for elevenes fremtid?*

Lærerens forestillingsevne av elevene som fremtidige samfunnsborgere, vil under dette punktet kunne sies å være en sentral faktor (Klafki, 2000a). På hvilken måte tilrettelegger innholdet for en fremtidig samfunnsmessig forsikring gjennom demokrati, fordi innholdet har en genuin plass i utdannelsen og er mulig for elevene å forstå (Klafki, 2000a)? Som nevnt avslutningsvis i svaret på spørsmål to, kan innholdet synes å ha betydning for elevenes fremtid fordi de kan forstå hvordan innholdet strekker seg utover øyeblikkets læringskontekst. Med andre ord kan elevene muligens forstå hvordan de kan ta innholdet i bruk i praksis senere, og hvordan innholdet kan bidra til likeverd og fellesskapsfølelse for andre mennesker.

Dansen er i tillegg en relevant øvelse å bruke senere, ettersom den tradisjonelt gjentas i begynnelsen av hvert skoleår. Dersom BlimE! -dansen opphører å eksistere, kan elevene likevel huske hvordan konseptet fungerte, og forstå hvordan de kan gjenskape en slik aktivitet med barn i fremtiden. Elevene kan muligens huske innholdet bedre fordi eksemplet er knyttet til deres livsverden, og slik ha mulighet til å trekke dannelsesintensjonen i innholdet frem i senere læringssituasjoner (Wagenschein, 2000).

#### *4. Hvordan er innholdet strukturert?*

Svaret på dette spørsmålet vil, ifølge Klafki (2000a), avhenge av svarene på de tre foregående punktene. På hvilken måte er innholdet strukturert i kategorier, eller nivåer, og hvilken rekkefølge må nivåene presenteres i for at innholdet skal gjøres tilgjengelig for elevene (Klafki, 2000a)? Hvordan kan nivåene synes å henge sammen for å sikre at undervisningen følger en kausal fremgang, dersom innholdet krever det (Klafki, 2000a)? Innholdet BlimE! -eksemplet skal representere kan sies å være strukturert ved hjelp av læreplanens overordnede verdier. Eksemplet benyttes for å anskueliggjøre fagets relevans, og det presenteres innenfor en time i faget pedagogisk arbeid. Eksemplet nevnes for at elevene skal forstå hva de aktivt kan gjøre av konkrete øvelser i et pedagogisk opplegg med barn, hvor hensikten er at barna skal oppleve å bli inkludert i et fellesskap. Læreplanen synes dermed å tilby et mer eller mindre abstrakt nivå, fordi målene er av en forholdsvis generell karakter. Videre struktureres innholdet i et kontekstavhengig nivå som konkretiserer hva likeverd og fellesskap kan bety i praksis, gjennom en aktivitet som skal lede til en oppfyllelse av den overordnede dannelsesintensjonen. Vi kan dermed se en kausalitet i formidlingen av innholdets struktur ved at elevene først får presentert hva meningen med det de skal gjøre kan være, for så ved hjelp av et eksempel, videre kunne forestille seg hvordan de kan gjennomføre arbeidet gjennom handling.

#### *5. Hvilke erfaringer, medier, eller fenomener kan gjøre innholdet interessant for elevene så de velger å engasjere seg i det?*

For å tilrettelegge for at elevene opplever innholdet som relevant for sin livsverden, tar siste punkt i analysen for seg spørsmålet om hvilke modeller eller medier man da bør ta i bruk (Klafki, 2000a). BlimE! -eksemplet kan synes å være en konsept-modell av innholdet som kan være interessant og engasjerende for elevene, fordi de allerede er kjent med hva hensikten med konseptet skal være. Ettersom hensikten med konseptet er i overensstemmelse med

innholdets dannelsesintensjon, kan elevenes engasjement i konseptet overføres til en forståelse også for innholdets intensjon. Elevene kan oppleve motivasjon og lyst til å føre innholdet videre fra sine erfaringer over i et nytt lys, og samtidig være trygge på at de kan gjøre dette på en selvstendig måte. Elevene har sannsynligvis allerede en tilknytning til innholdet fra før og kan bygge på sin opplevelse med BlimE! -dansen fra den gang de var yngre, gjennom å tilby andre individer inkludering og fellesskap slik de selv har erfart. Det er grunn til å tro at elevene vil kunne se innholdet i et nytt og pedagogisk perspektiv, som kan bidra til at elevene opplever myndiggjøring i sitt eget liv. De kan oppleve myndiggjøring ved å reflektere over hvilken betydning innholdet kan ha for dem som fremtidige pedagoger, og for andre.

Klafki (2000a) nevner i tillegg hvor viktig det er at læreren viser engasjement i innholdsformidlingen, dersom intensjonen med innholdet er at elevene også skal kjenne på en interesse for det. Når læreren benytter et eksempel som elevene sannsynligvis har hatt gode erfaringer med selv, kan det vise at læreren har en interesse for å treffe elevene der de er. Det kan videre tilrettelegge for at elevene videreformidler innholdets intensjon til andre, med et ektefølt engasjement.

### **Eksempeltyper**

Neste steg i planleggingen av undervisning omhandler hvordan analysen gjennom ulike metoder kan settes ut i praksis. Ideer til hvilke typer eksempler som kan brukes har allerede vært en del av refleksjons- og forestillingsarbeidet, gjennom arbeidet med den didaktiske analysen og innholdets intensjonelle betydning for elevene (Klafki, 2000a). Den didaktiske analysen er et essensielt punkt i vurderingen av om praktisk undervisning kan sies å fungere eller ikke, fordi den analyserer hvorvidt metoden, på gjenkjennelig vis for elevene, er tilknyttet innholdet den skal representere (Klafki, 2000a). Eksempelkategoriene kommer opprinnelig fra det Jerome Bruner kalte *representasjonsformer for viten* (Klafki, 2001a, s. 191), og inkluderes her som et forsøk på å illustrere hvordan eksempeltyper kan skilles fra hverandre og anvendes med ulik egnethet i henhold til dannelsesintensjonens struktur, og elevenes mulighet til å gjenkjenne eksempeltypen slik det kan angå dem. Willbergh (2008) har undersøkt eksempeltyper nærmere i sin utvikling av begrepet: mimetisk didaktikk, og eksemplenes estetiske uttrykk som tilretteleggende for forestillingsevnen gjennom den anskueliggjøringen uttrykket forutsetter. Estetiske eksempler anskueliggjør et større innhold gjennom sin konkrete form, hvor begrepet anskueliggjøring defineres som



forestillingsbevegelsen man benytter for å knytte det konkrete eksemplet til det generelle innholdet (Willbergh, 2008, s. 137).

Innholdet kan gjøres tydelig for elevene gjennom ulike kategorier av konfronteringer med virkeligheten: Eksempler med en *enaktiv anskuelse*, beskrives som en kroppslig og handlingsforutsatt kontakt med virkeligheten, hvor man gjennom kroppslige sanser utforsker en virkelighet (Klafki, 2001a, s. 191). Eksempler kan være av *ikonisk* karakter, som fotografier eller malerier, som bilder på noe utover tingen i seg selv. En film fra en skolehverdag kan sies å være en ikonisk form for et idealtypisk, eller forbilledlig eksempel (Klafki, 2001a, s. 195), fordi den viser hva som regnes for å være god pedagogisk praksis. Til slutt kan en *symbolsk* eksempeltype, forstås som abstrakte og språklige begreper, eller tenkte argumentasjoner (Birkeland, 2010; Willbergh, 2008, s. 133). Valget av eksempelkategori kan synes å være tett knyttet opp mot hvilken rekkefølge innholdets struktur bør anvendes i. En enaktiv eksempelform legger grunnlaget for en ikonisk eksempelform, som åpner for forståelsen av en symbolsk eller abstrakt eksempeltype. Dersom dannelsesintensjonen med undervisningen er å introdusere elevene for refleksjoner rundt sine egne handlingsvalg (symbolsk tenkende argumentasjon), kan for eksempel et rollespill (enaktiv eksempelform) tilrettelegge for at de får utforske handlingsvalg og konsekvenser av en sansende handling med kroppen, i en trygg kontekst.

#### 2.4 Mimetisk didaktikk

I lys av oppgavens datamateriale kan det være hensiktsmessig å redegjøre for Ilmi Willberghs videreutvikling av Klafkis teorier gjennom begrepet: *mimetisk didaktikk* (Willbergh, 2008, s. 150). Datamaterialet som er blitt innhentet gjennom undersøkelsens feltarbeid, kan synes å besitte enkelte estetiske elementer som Willbergh utdyper en definisjon av i sin forskning (Willbergh, 2008; Willbergh, 2015; Willbergh 2017). Det er Willberghs argumentasjoner for hvordan estetiske uttrykk kan aktivisere forestillingsevnen i undervisningen jeg vil se nærmere på i teorien for oppgaven, men først en kort introduksjon til begrepet.

Mimetisk didaktikk henter navnet sitt fra ordet mimesis (Willbergh, 2008, s 43). Mimesis er et begrep som i lys av Aristoteles beskriver vår trang til å etterligne, og evne til å forestille oss virkeligheten gjennom estetikk som en tilgjengeliggjøring for nye forståelser (Willbergh, 2008, s. 44; Willbergh, 2017; Ledsaak, 2004). På en lignende måte, slik Aristoteles hevdet at kunsten renser individets følelser gjennom form, gir eksempelbruken kunnskapsinnholdet en form til bruk i individets dannelsingsprosess (Willbergh, 2008, s. 145; Ledsaak, 2004).

Mimetisk didaktikk bygger på eksemplarisk og kategorial undervisning ved at begrepet dreier seg om å formidle, eller anskueliggjøre noe generelt, gjennom noe konkret, for å gjøre innholdet tilgjengelig og gjenkjennelig for elevene (Willbergh, 2008, s. 149). Estetiske uttrykk kan identifiseres som konkrete representasjoner av et større innhold, som er avgrenset fra virkeligheten. Et fotografi av barn som leker i en skolegård kan representere læreplaninnhold om lek som avskåret fra virkeligheten, fordi barna ikke leker i klasserommet med elevene. Bildet viser ikke virkeligheten her og nå. Bildet viser en virkelighet som kan ha skjedd, og som elevene kan bruke til å se for seg hva som kan skje i en skolekontekst utenfor klasserommet. Det estetiske uttrykket gir elevene rom for å «dreie» det generelle innholdet mot sin livsverden via det konkrete bildet, så de kan forstå undervisningen «som om» det skulle være fremtidig praksis. Elevene ser bildet i undervisningen og vet at de er i klassen for å lære. De får prøve seg på praksis gjennom å reflektere over hva bildets innhold kan bety for dem, og hvordan betydningen kan utspilles i praksis utenfor klasserommet (Willbergh, 2008, s. 152).

Mimetisk didaktikk kan videre sies å tilføre den eksisterende didaktikken argumentasjoner for hvordan forestillingsevnen kan forstås, som en spontan eller valgt prosess i det å bli opplyst eller lære noe nytt (Willbergh, 2008, s. 151). Elevene kan velge å forestille seg selv som fremtidig pedagog, fordi de har nok erfaring i å vite hvordan de kan gjøre det. I andre tilfeller der elevene ikke har tilstrekkelig erfaring å ta utgangspunkt i kan det være vanskelig, fordi de ikke helt kan vite hva de kan vente seg. I slike tilfeller skriver Willbergh (2008, s. 72) at elevene søker å forestille seg noe de ikke kjenner til, ved hjelp av en annens erfaringer. Den andre kan bli en «vei» inn til hva innholdet kan bety i praksis, og et forbilde elevene kan etterligne. Dersom læreren ønsker å tilrettelegge for at elevene opplyses av hennes erfaringer fra praksis, er det ikke nødvendigvis gitt at elevene evner å se seg selv i hennes sko. Forestillingsevnen kan inntre spontant, som en overraskende innsikt elevene får, og som læreren ikke kan planlegge for på forhånd (Willbergh, 2017). Forestillingsevnen læreren har, for hva som kan være av interesse for elevene, blir viktig for at de skal kunne forstå fremstillingen av eksemplet slik det kan gi mening for dem (Willbergh, 2008, s. 145; Klafki, 2000a). Elevene kan tørre å åpne seg for innholdet også gjennom sin kjennskap til medelever og lærere, og sin identifikasjon med dem (Willbergh, 2017). Læreren må, som tidligere nevnt, være til stede i undervisningen gjennom en aktiv lytting til elevenes uttrykk, for å kunne justere undervisning etter dem underveis (Willbergh, 2008, s. 151; Krüger, 2008). Hvis læreren treffer riktig og elevene klarer å se for seg hva lærerens erfaringer kan bety for dem, har elevene blitt «opplyst» ved å gjøre innholdet til sitt (Willbergh, 2008, s. 145).

Estetiske representasjoner av virkeligheten kan gi elevene en mulighet til å bruke sine erfaringer i å prøve seg på livet i fremtiden, gjennom forestillingsevnen (Willbergh, 2017; Willbergh, 2015). Eksempler fra elevenes livsverden, eller eksempler de selv er med å produsere i undervisningen, kan gi grobunn for at ny kunnskap blir meningsfull for dem (Willbergh, 2017). Det kan dermed synes at klasserommets avstand til det virkelige liv, i et fellesskap med mennesker de kjenner, kan tilby en trygg mulighet for elevene å kunne prøve ut ulike tilnæringsmåter til fremtidige og virkelige situasjoner innenfor.

## 2.5 Oppsummering av teorikapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert teori som vil være relevant for å analysere resultatene av datainnhenting, og senere diskutere resultatene i lys av en overordnet og samfunnsmessig kontekst.

Danningsteoretisk didaktikk som avgrenset til Klafkis teorier baserer seg på tidligere danningstanker, men problematiserer tidligere danningsteorier gjennom kritiske analyser av dem. Han deler teoriene opp i materiale og formale danningsteorier, og mener de mangler en mulighet for å se subjekt og innhold i tilknytning til hverandre. Han introduserer sin teori om kategorial danning som et alternativ. Kategorial danning har som formål at didaktikeren velger ut et elementært eller generelt innhold med en overordnet dannelsesintensjon. Videre kategoriseres innholdet inn i eksemplariske eller konkrete grupper, for å tilrettelegge for en fundamental eller gjenkjennelig forståelse av innholdet for elevene. Dette kalles det eksemplariske prinsipp, og kan tilrettelegge for en dobbeltsidig åpning. En dobbeltsidig åpning skal åpne innholdet for eleven på en måte som gjør at eleven åpner for å ta innholdet inn i sitt liv, fordi det får betydning for elevens fremtid. For å tilrettelegge for en slik tilegnelse av innholdet, må læreren være villig til å formidle innholdet gjennom eksempler som elevene kan forstå. Klafkis didaktiske analyse kan benyttes i planleggingsarbeidet for å tilrettelegge for det eksemplariske prinsipp. Den didaktiske analysen stiller fem spørsmål til lærerens refleksjoner over planleggingsarbeidet for det eksemplariske prinsipp. Hvilken dannelsesintensjon kan innholdet ha for elevene? Hvilken kjennskap, eller forforståelse elevene har til innholdet fra før? Hvordan kan innholdet ha betydning for elevenes fremtid? Hvordan struktureres innholdet i ulike kategorier, og hvilke eksempler kan interessere elevene slik at de engasjeres i innholdets dannelsesintensjon?

Mimetisk didaktikk som begrep må ses i forlengelse av Klafkis teorier, og belyser hvordan estetiske eksempeltyper kan tilrettelegge for en anskueliggjøring av innholdet ved hjelp av forestillingsevnen. Estetiske eksempeltyper tilbyr en forestillingsevne i form av en «som om»-opplevelse, og som kan ha betydning utenfor klasserommets læringskontekst.

Jeg vil nå forlate danningsteoretisk didaktikk for en stund ved å redegjøre for undersøkelsens metodedel i neste kapittel (3.0).

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort i den kvalitative undersøkelsen. Først vil jeg redegjøre for undersøkelsens vitenskapelige ståsted og metodologi, og videre for kvalitativ metode gjennom en presentasjon av observasjon og kvalitativt intervju. Deretter vil jeg presentere rekrutteringsprosessen for utvalget, gjennomføringen av undersøkelsen og analyseprosessen av innhentet datamateriale. Til slutt vil jeg argumentere for studiens kvalitet og etiske overveielser. Det gjør jeg for å vise gjennomsiktighet i oppgaven, og for å gi leseren en mulighet til selv å vurdere studiens kvalitet.

#### 3.1 Konstruktivistisk paradigme og hermeneutisk metodologi

Problemstillingen har undersøkt elevers forståelse av eksempelbruk i undervisningen som forberedende for fremtidig yrkespraksis, i lys av Klafkis teorier om det eksemplariske prinsipp. Som vi tidligere har sett er oppgavens teoretiske forankring basert i et dannelsesteoretisk perspektiv, der hensikten med undervisning ligger i tilretteleggingen av innhold for elevens dannelsesutvikling (Klafki, 2000; Willbergh, 2010; Humboldt, 2000). Elevens individuelle opplevelse av hvordan innhold kan gi mening for dem, i henhold til deres forforståelse, kan sies å være en sentral faktor for forskningens utgangspunkt og gjennomføring. I løpet av undersøkelsen har jeg derfor arbeidet med å forstå og tolke individuelle virkelighetsoppfatninger gjennom kvalitative metoder, som ifølge Lincoln et al. (2011) plasseres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Virkelighetsforståelse (ontologi) og kunnskapstilegnelse (epistemologi), ses som flere sannhetsmuligheter tilknyttet ulike individers unike tolkningsopplevelse av dem, i henhold til sine livserfaringer og i samspillet med sosiale kontekster (Lincoln et al., 2011). Etersom formålet med oppgaven har vært å hente inn data gjennom observasjon fra sosiale undervisningskontekster, og gjennom dialog med mennesker, i form av semistrukturerte intervjuer, vil studien kunne plasseres innenfor det konstruktivistiske vitenskapsparadigmet. Hensikten med forskning innenfor et slikt perspektiv kan være å hente inn individuelle meningsstrukturer gjennom praktiske handlinger (Lincoln et al., 2011). Formålet med handlingene vil kunne ha et vitenskapelig og teoretisk utgangspunkt, for slik å kunne analysere og tolke handlingen som ny data til bruk i videreutviklingen av den teoretiske rammen (Lincoln et al., 2011). Empirisk innsikt gjennom handling kan slik bidra til å utvikle de teoretiske rammene for pedagogisk didaktikk. Et videre formål kan være å forbedre undervisning gjennom å undersøke om det finnes forskningshull mellom teori og praksis, som det kan være pedagogisk hensiktsmessig å belyse (Lincoln et al., 2011).

Jeg har gjennomført undersøkelsen med en hermeneutisk tilnærming, både i henhold til den hermeneutisk filosofiske disiplin og hermeneutisk metode, gjennom kvalitativ datainnhenting og fortolkende analyse. Ifølge Lincoln et al. (2011), plasseres den hermeneutiske metode blant annet innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Gilje (2019, s.163), beskriver hermeneutisk filosofi og hermeneutisk metode som gjeldende innenfor konstruktivismen, blant annet ved hjelp av begrepet om *forforståelse*. Begrepet rommer individets tidligere erfaringer, som det kan være vanskelig å se bort fra når man forsøker å forstå verden (Gilje, 2019, s. 163; Gustavsson, 1998, s. 54). En slik forforståelse vil også være gjeldende for forskeren selv, noe som krever en refleksiv holdning til deltakelsen gjennom hele forskningsprosessen, samtidig som forskeren bør ha noen forutsetninger for å kunne forstå den kulturelle konteksten det forskes på (Lincoln et al., 2011). Gjennom forskningsprosessen har begrepet om forforståelse vært knyttet til alle individer i prosessen: Lærerne som underviste under observasjonene, elevene som deltok i undervisningen og senere som informanter i intervjuet, og min deltakelse som observerende, intervjuende og tolkende forsker (Brinkmann, 2015). Deltakernes ulike bakgrunn, kjennskap til prosjektet og forforståelse for hva det kunne innebære, har trolig kunnet påvirke prosessen i forskjellige retninger. Min forforståelse for deltakernes mulige forforståelser kan også ha påvirket undersøkelsens resultater. Jeg vil se nærmere på deltakernes ulike forforståelser og hvilken påvirkning disse kan ha hatt for prosjektet i underkapitlet om rekruttering og utvalg (3.2.2). Det er viktig å presisere at forforståelsene jeg presenterer, vil være utledet fra tolkningene jeg har gjort basert på min forforståelse, tidligere erfaringer som lærer og intensjon for masteroppgaven som student ved UiA.

### **3.2 Rekruttering og utvalg**

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive hvordan informantene ble valgt ut og rekruttert til datainnhenting for studien. Relevante refleksjoner rundt prosessen og deltakernes mulige forforståelser vil også bli inkludert underveis.

#### **3.2.1 Rekruttering og utvalg**

Våren 2020 ble det lyst ut et masterstipend ved Senter for Yrkesfag og opplæring i Arbeidslivet (SYA) ved UiA. Et av kriteriene senteret stilte for tildelingen av masterstipendet, var at problemstillingen for masteroppgaven skulle være rettet mot yrkesfag eller opplæring i arbeidslivet. Jeg utarbeidet min problemstilling i tråd med utlysningens utvalgs Kriterium. Det gjorde jeg delvis fordi jeg anså forskning på eksempelbruk i yrkesfaglig undervisning som et underforsket tema, og delvis fordi et samarbeid med SYA ville kunne skape fortgang og

sikkerhet i en mulig tilgang til informanter. Jeg utarbeidet dermed problemstillingen med utgangspunkt i et allerede forestilt utvalg av selektiv karakter, noe Fangen (2010, s.52) beskriver som en strategisk kartlegging av særlig interesse for oppgavens problemstilling. Gjennom tildelingen av masterstipendet fikk jeg tilgang til informanter ved en videregående skole i Agder. Rekrutteringen foregikk gjennom en *portvakt*, noe som kan være nyttig for undersøkelsen, fordi en portvakt kan effektivisere og legitimere tilgangen til deltakere (Fangen, 2010, s. 67). En portvakt kan være en person som står stilt i en særlig posisjon til å gi forskeren adgang til deltakere, og som kan bidra med å legitimere forskeren som en naturlig deltaker i miljøet og datainnhenting. Portvakten jeg fikk knytte meg til på UiA introduserte meg for den videregående skolens ledelse på avdeling for Helse- og Oppvekstfag, og lærere i programfaget barne- og ungdomsarbeider på vg2. En av grunnene til at jeg ble tilknyttet vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag, var fordi SYA allerede var i gang med et prosjekt i samarbeid med ledelsen og lærerne på dette trinnet. Prosjektet dreide seg om å øke undervisningen av praksisnære øvelser med elevene, og senere dokumentere kvalitativt og kvantitativt hvordan deltakerne opplevde prosjektet.

Ett av mine kriterier til informantene var at de måtte ha erfaring med fagene: *Pedagogisk arbeid og Kommunikasjon og samhandling*. Planen var å observere undervisningen i begge fagene og intervjuer elevene om undervisningen etterpå. Jeg valgte ut fagene under arbeidet med problemstillingen som en hensiktsmessig avgrensning for undersøkelsens gjennomføring, fordi læreplanen knytter fagene til kompetansemål for yrkespraksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som følge av hvordan programfaget er strukturert i utdanningsplanen, ble det naturlig å gjennomføre datainnhenting på vg2 ettersom elevene gjennomfører sitt andre undervisningsår i de aktuelle fagene. Høsten i 2021, ble jeg først satt i kontakt med avdelingslederen for Helse- og Oppvekstfag, som henviste meg til lærerne for de to fagene. I samarbeid med dem fikk jeg hjelp til å dele ut informasjonsskriv om undersøkelsen, og samtykkeskjema til signering før undersøkelsen fant sted. Begge lærerne ble i forkant informert om oppgavens hensikt og planer for gjennomføringen av datainnhenting.

Innhenting og analyse av data kan være tidkrevende arbeid, og tiden man vier til hver informant for å få frem kontraster og sammenhenger dem imellom, kan bety mer enn størrelsen på utvalget i en kvalitativ studie (Nielsen, 1994). I tråd med tidsbegrensningen for oppgaven, og arbeidsmengden transkriberingen av semistrukturerte intervjuer forventer, har antallet informanter delvis vært valgt i henhold til praktisk gjennomføringsevne, og delvis for

å ha tilstrekkelige informanter å sammenligne resultatene på tvers av. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015), vil en kvalitativ forskningsorientering dreie seg om innhenting, tolkning og problematisering av informantenes subjektivitet, noe som forutsetter en større grad av dybdeinteresse fremfor en utforskning på et overordnet nivå. Et ønske om færre enn flere informanter var dermed av høyere strategisk karakter, for å kunne besvare problemstillingen i oppgaven. Jeg valgte å intervju fire elever fra samme klasse, hvorav to ble intervjuet etter hver av de to ulike timene, og med ca. to ukers mellomrom. Utvalget av elevene ble gjort etter observasjonen i hver time. Læreren bidro i utvalget av informantene med sin forforståelse for hvilke av elevene som kunne være trygge i en intervjusituasjon, samt for å sikre en bredde i utvalget. De fire første elevene som ble spurt godtok tilbudet om å bli intervjuet.

### *Forforståelse*

For å kunne opprettholde en naturlig progresjon i oppgaven har jeg valgt å plassere refleksjoner over mulige forforståelser i dette avsnittet, fremfor i det senere underkapitlet om studiens kvalitet (3.5). Refleksjoner jeg har gjort over mulige begrensninger enkelte forforståelser kan ha for studien, er knyttet opp mot tiden før og under datainnhenting og i kontakten med SYAs prosjekt ved skolen. Dette avsnittet må derfor sees i tilknytning til underkapittel 3.5.

Den videregående skolens interesse for oppgavens formål kan muligens sees i sammenheng med SYAs pågående prosjekt ved skolen. I forbindelse med at jeg gjennom masterstipendet ved SYA også ble tilbudt deltakelse i SYAs prosjekter, bidro jeg til prosjektets forarbeid gjennom utarbeidelse av intervjuguide til intervju med lærere, og spørsmål i spørreundersøkelser som skulle utføres med elevene. Jeg var imidlertid ikke involvert i noen relasjonell deltakelse ved skolene som representant for SYAs prosjekt, fordi jeg utelukkende ble presentert for deltakerne i min studie som masterstudent og ikke som deltaker i SYAs prosjekt. Masteroppgaven er dermed gjennomført parallelt med, og ikke som en del av undervisningsprosjektet SYA gjennomfører. Ettersom skolen har samarbeidet med SYA og UiA over en lengre periode, og formålet med min masteroppgave ikke er så ulikt formålet med prosjektet SYA gjennomfører, er det en sjanse for at datainnhenting kan være påvirket av deltakernes mulige forforståelser tilknyttet SYA-prosjektets formål. Forforståelsene kan for eksempel eksistere i lærerens bevisste, eller ubevisste valg av undervisningsopplegg og formidling under min observasjon av undervisningen. Lærerens forberedelse til observasjonen kan ha blitt tilpasset eller tilrettelagt ut fra lærerens mulige holdninger til masteroppgaven



som en slags forlengelse av SYAs prosjekt. Dersom SYA-prosjektets formål om å øke bruken av eksempler og praktiske øvelser i undervisningen har påvirket deltakernes holdninger til hva som kan være hensiktsmessig undervisning, er det mulig at deltakerne kan ha hatt en tilsvarende forforståelse også for masteroppgavens formål. Observasjons- og intervjukonteksten kan være påvirket av deltakernes forforståelse av eksempler fra praksis som nyttig og hensiktsmessig i undervisningen. Deltakernes forforståelser av meg som forsker, mitt prosjekt og tilknytningen jeg har til SYA og UiA, kan dermed ha hatt innflytelse på resultatene. Forforståelsen deres kan ha lagt føringer for handlingene som utspilte seg i undervisningen, eller hvilke refleksjoner elevene kan ha trodd at jeg søkte etter å belyse under intervjuene. I tillegg vil jeg ta høyde for at min forforståelse av deltakernes mulige holdninger til min deltakelse i prosjektet, kan ha påvirket resultatene jeg har fortolket underveis, eller i etterkant av intervjuene. Det gjelder også forforståelsen jeg har som lærer, og student for at eksempelbruk kan være særlig hensiktsmessig didaktikk. Det kan ha lagt føringer for utvelgelsen av observasjonsnotater, eller utformingen av spørsmål under gjennomføringen av intervjuene.

Det er usikkert hvorvidt de to informantene som ble intervjuet sist hadde en ulik forforståelse i forkant av intervjuet, ettersom det gikk noe tid mellom første og andre observasjon og intervju. Det kan være nødvendig å ta høyde for at elevene kan ha snakket sammen om hvordan intervjuet foregikk i mellomtiden, til tross for at de to siste informantene ikke visste at de skulle bli intervjuet før dagen den andre datainnhenting fant sted. Det er i tillegg verdt å stille spørsmål om hvorvidt lærerens bidrag i utvelgelsen av informanter, kan ha påvirket resultatene i positiv eller negativ retning. Lærerens mulige forforståelse for studiens formål, og for hvilke elever som i lys av formålet kunne være best egnet for en intervjusituasjon kan ha utelukket andre mulige informanter og resultater fra studien.

### **3.3 Kvalitativ metode**

I dette underkapitlet vil jeg presentere de kvalitative metodene jeg har brukt for å innhente data. I det første avsnittet vil jeg gi en kort redegjørelse for teorier rundt hensikten med kvalitativ metode. Deretter vil jeg presentere relevant teori om deltakende observasjon og semistrukturert intervju, som konkrete metoder benyttet i oppgavens feltundersøkelse. Avslutningsvis følger et underkapittel om datainnhentingens gjennomføring.

#### ***Kvalitativ metode***

Kvalitativ metode tar sikte på å fortolke, beskrive og fange opp meningsstrukturer gjennom menneskelige erfaringer og uttrykk (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I denne studien er det

individuelle oppfatninger av didaktiske metoder jeg har undersøkt, og datainnhenting er gjort i lys av en konkret undervisningskontekst. Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av de kvalitative metodene: deltakende observasjon og semistrukturert intervju, for å kunne vurdere det som blir sagt opp mot det som blir observert og vice versa (Fangen, 2010, s.173). En kombinasjon av flere metoder beskrives av Fangen (2010, s. 171) ved at man forsøker å se saken fra ulike perspektiver, og hvor metodene enten kan være likestilte eller én kan være underordnet en annen. En kombinasjon av observasjon og intervju kan bidra med å validere tolkninger man gjør seg i datainnhentingprosessen (Fangen, 2010, s. 171). Ettersom problemstillingen har undersøkt elevers oppfatninger og forståelser av undervisning i lys av en didaktisk teori, valgte jeg å benytte observasjon for å få innsikt i undervisningen fra et didaktisk perspektiv. Videre valgte jeg intervju for å få innsikt i hvordan elevene oppfattet det å forstå undervisningen. På den måten har observasjonen av eksemplene og tolkningen av eksemplenes mulige korrespondanse med Klafkis didaktiske analyse, blitt analysert opp mot elevenes oppfatninger av eksemplene som av betydning for deres fremtidige yrkespraksis. Videre kan kvalitativ analyse sies å handle om å sette seg inn i datamaterialet for å forstå og fortolke innholdet i lys av teori (Kristiansen, 2015). En prosess som begynner med en systematisering av data og ender med en fortolkning av innholdet det presenterer. Jeg har kodet og analysert datamaterialet gjennom beskrivende og fortolkende sorteringer på tvers av informantene, og i henhold til Klafki og Willberghs begreper. På denne måten har jeg forsøkt å avdekke ulike individuelle meningsstrukturer som følge av undervisningens didaktiske metoder, og sett i et større utdanningsperspektiv. Den kvalitative metoden kan slik ha vært egnet for å kunne svare på problemstillingen, ettersom det personlige og relasjonelle møtet mellom forsker og informant forutsettes for å avdekke en slik menneskelig dybde, som ikke kan generaliseres eller måles med tall (Karpatschhof, 2015).

### **3.3.1 Observasjon**

Observasjon kan ifølge Szulevicz (2015), anses for å være et grunnleggende element i forskerens arbeid. Dersom man velger å se observasjon utover den oppmerksomhet man som menneske og forsker til daglig utøver i kontakt med verden, kan man forstå observasjon også som en kvalitativ metode (Szulevicz, 2015). Deltakende observasjon beskrives av Fangen (2010, s. 73) som ulike grader av deltakelse. Ytterpunktene kan spenne fra ikke deltakende observasjon, til en dyp integrering i ulike kulturelle miljøer (Fangen, 2010, s. 71). Ulike typer observasjonsmetoder kan vare over kortere eller lengre tid (Szulevicz, 2015). Observasjonen jeg gjennomførte var deltakende i form av min tilstedeværelse i klasserommet, men uten

innspill eller deltakelse i undervisningen, utover en notering i observasjonsskjemaet. En ikke-deltakende observatør i for eksempel klasseromsundervisning, kan dra nytte av å ufarliggjøre sin iakttakende posisjon i undervisningen, ved å foreta en uformell introduksjon og annen småprat i forkant, eller i etterkant av timene som skal observeres (Fangen, 2010, s. 79). Videre peker Fangen (2010, s.73) på at man som forsker skal være deltakende i observasjonen på en slik måte at man kan formidle det som skjer på innsiden av konteksten, til menneskene som ikke selv har vært til stede under observasjonen. Dette krever både distanse til innholdet for å kunne analysere observasjonsinnholdet, og samtidig en tilstrekkelig nærhet til og innsikt i felten, for å kunne gjøre fortolkninger som gir mening for individene utenfor observasjonskonteksten (Fangen, 2010, s. 73). Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte seg av observasjonsnotater, for å kunne formidle data gjennom analysen i etterkant av datainnhenting.

#### **Observasjonsskjema (vedlegg 1)**

Observasjonsskjemaet ble utviklet, for raskt å kunne identifisere bruk av eksempler i undervisningen. Øverst i notatet finnes ulike felt for praktiske notater om dato, sted, fag osv., for å kunne skille observasjonen i de ulike timene. Feltene ble fylt inn med pseudonymer for å opprettholde personvernregler for anonymisering av datainnhenting. Resten av skjemaet ble utarbeidet med bokstav- og tallkombinasjoner som koder for å kunne identifisere ulike eksempeltyper (bilde, gjenstand, fortelling, film, aktivitet, og annet). Eksempelkategoriene ble kodet med hver sin bokstav (bilde = A, video = B, fortelling = C osv.). For hver gang en av eksempeltypene ble observert i undervisningen, ble bokstaven som tilhørte eksempeltypen notert i skjemaets kolonne for eksempelforekomst, med et tilhørende tall. Tallet ble notert etter antall gjentakelser av eksempeltypene i undervisningen (bilde nr. 3 = A3, fortelling nr. 2 = C2). Ved siden av kolonnen for eksempelforekomst, viser skjemaet et felt for kommentarer, hvor relevante observasjonsnotater i tilknytning til eksemplet ble dokumentert. Skjemaet ble utarbeidet for at den deltakende observasjonen kunne foregå uten å gripe inn mer enn nødvendig i undervisningen. Det var et sentralt formål i datainnhenting at undervisningen skulle kunne utspille seg på en så naturlig måte som mulig, til tross for min tilstedeværelse som observatør i timen.

#### **3.3.2 Semistrukturert intervju**

Når man bruker semistrukturert intervju som forskningsmetode, beskriver Tanggaard og Brinkmann (2015) at intervjuet bør være begrunnet i teoretisk kunnskap. Gode intervjuer føres ofte på bakgrunn av kunnskap om fenomenet, og slik gjennom evnen til å stille aktuelle

spørsmål på området (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Som forsker med en forforståelse forankret i pedagogisk undervisningspraksis og teori, er det grunn til å tro at en forforståelse innen forskningsfeltet kan bidra i arbeidet med å innhente datamateriale til oppgaven. Intervjuet gjennomføres gjerne i tilknytning til en forhåndsbestemt intervjuguide, men kan også avvike fra denne dersom intervjuet og informanten leder datainnholdet i nye retninger (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Datainnhenting i denne oppgaven ble strukturert innledningsvis via en intervjuguide, og åpnet senere for dialog og spørsmål rundt temaer informantene selv tok initiativ til å snakke om.

### *Intervjuguide (vedlegg 2)*

Intervjuguiden ble utviklet med utgangspunkt i de tidligste versjonene av forskningsspørsmålene, som igjen ble utledet av teorien oppgaven er forankret i. Intervjuguiden ble oppdelt i to, hvor første del hadde til hensikt å tilrettelegge for en trygg og tillitsfull stemning, gjennom spørsmål om informantens studievalg, trivsel i faget og på skolen. Del to i intervjuguiden rettet spørsmål mot elevens oppfatning av, og forståelse for et utvalg av eksempler brukt i timen. Informantene ble videre invitert til å dele refleksjoner rundt hvordan eksemplene fungerte, eller ikke fungerte for dem, og hvorvidt de hadde forslag til mulige forbedringer, eller alternativer til eksempelbruken og undervisningen som helhet. Informantene fikk til slutt mulighet til å stille spørsmål eller legge til kommentarer ved behov.

### **3.3.3 Gjennomføring**

Gjennomføringen av den kvalitative undersøkelsen fant sted i en klasse på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag, på avdeling for Helse- og Oppvekstfag ved en yrkesfaglig videregående skole i Agder. Datainnhenting omhandlet som tidligere nevnt observasjon av undervisningen i fagene *pedagogisk arbeid*, og *kommunikasjon og samhandling*. Tidspunktet for innhenting av data ble planlagt med de to ansvarlige lærerne for fagene, som bistod i arbeidet med å dele ut informasjonsskriv og samtykke fra elever og foresatte til elever under 17 år. Totalt to observasjoner fant sted. Én i hvert fag med noen ukers mellomrom, og ved bruk av observasjonsskjemaet for å fange opp forekomsten av eksempeltyper og dokumentere observasjonsnotater underveis i timen. Formålet med observasjonen var å fange opp tydelige eksempeltyper med et estetisk uttrykk i henhold til Willberghs begrep om mimetisk didaktikk, og som kunne synes å representere spørsmålene i Klafkis didaktiske analyse. I forkant av timen pratet jeg litt med elevene og presenterte kort formålet med observasjonen og intervjuene, for å ufarliggjøre min iakttakende posisjon gjennom uformell småprat. Under observasjonen i timene ble jeg plassert på en pult foran i klasserommet der det var ledig. Jeg

fikk et godt overblikk over læreren og elevene, og jeg ble sittende på samme plass under hele timen. Elevene og læreren kunne også observere meg underveis i undervisningen. Det ble dermed viktig å beholde et naturlig og nøytralt uttrykk, mens jeg observerte og noterte, for å påvirke undervisningen så lite som mulig med min tilstedeværelse.

Samme dag som timen ble observert, ble to elever intervjuet i etterkant av timen via individuelt og semistrukturert intervju. I forkant av intervjuene gjorde jeg et utvalg av eksempler som jeg videre intervjuet elevene om. Eksempelutvalget gjorde jeg på bakgrunn av didaktisk kunnskap om eksempelbruk med estetiske uttrykk. Intervjuene fant sted innenfor trygge og kjente rammer for elevene, i to grupperom på elevenes avdeling. Første intervju fant sted i etasjen over elevenes klasserom, mens andre intervju fant sted i samme etasje der elevene har daglig undervisning. Grupperommene hadde vinduer mot gangen der andre elever ferdes, og rommet ble derfor skjermet med gardiner for å unngå forstyrrelser.

Grupperommene hadde god lydisolering, og skjermet intervjukonteksten for transportering av lyd inn til, eller ut fra rommet. Totalt intervjuet jeg fire informanter, mellom femten og tretti minutter per intervju. Jeg holdt notering til et minimum under intervjuene, for å kommunisere en lyttende og likeverdig fremtoning. Det var med den hensikt å tilby elevene en opplevelse av å kunne uttrykke seg fritt, uten å bli distraheret av notering underveis. Jeg foretok lydopptak av intervjuene via diktafon fra UiA, og transkriberte og noterte inntrykk fra intervjuene samme dag som intervjuene ble gjennomført, for å dokumentere non-verbale tegn og uttrykk. Det gjorde jeg for å tilegne meg et bredere bilde av øyeblikkets kontekst til bruk i den fortolkende analysen, og for å sikre en så autentisk gjengivelse av intervjuene som mulig.

### **3.4 Transkribering, koding og analyse av datamaterialet**

I dette underkapitlet vil jeg presentere analysemetoden jeg benyttet i arbeidet med datamaterialet i etterkant av innhenting. Jeg analyserte det helhetlige datamaterialet ut fra notatene i observasjonsskjemaet og fra transkripsjonen av intervjuene. Notatene i observasjonsskjemaet ble bidragsytende for beskrivelsene av de utvalgte eksemplene fra undervisningen, og for å kunne analysere eksempelbruken opp mot det teoretiske rammeverket. Håndteringen av datamaterialet har en induktiv tilnærming, det vil si at empirisk data benyttes for å formulere deler av en teori (Boolsen, 2015).

Eksempeltypene jeg senere analyserte opp mot teorien om eksemplarisk undervisning (4.1), ble valgt ut i etterkant av analyseprosessen av intervjuene. Det var med hensikt å la

datamaterialet styre hvilke resultater jeg til slutt valgte å analysere, for å kunne svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Utvalget av hvilken eksempelbruk jeg har analysert i oppgaven, ble gjort ved hjelp av en vekselvirkende bevegelse mellom observasjonsnotater og intervjuintervjuene. Det var et valg jeg tok for å kunne vise til hvordan det didaktiske perspektivet og elevenes opplevelse møtes og valideres, eller problematiseres i datamaterialet. I analyseprosessen av intervjuene gjennomførte jeg først en deskriptiv analyse ved å grovkode materialet inn i overordnede kategorier, og med ulike farger (Fangen, 2010, s. 112). De overordnede kategoriene ble strukturert i henhold til strukturen i intervjuguiden, som igjen er tilknyttet strukturen i forskningsspørsmålene. Videre foregikk den fortolkende analysen underveis i prosessen, og samtidig med utarbeidelsen av analysekapitlet. Kvalitativ data ble generalisert i løpet av kodingen og analyseprosessen ved å søke etter likheter, eller forskjeller på tvers av individuelle funn, sett i tilknytning til en større samfunnsmessig og teoretisk helhet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). De overordnede resultatkategoriene ble videre inndelt i flere underkategorier på tvers av materialet etter hvert som resultatene fra analysen og fortolkningen ble fremtredende (Fangen, 2010, s. 208/211). Arbeidet med datamaterialet påvirket retningen oppgaven tok, og endringene jeg gjorde av forskningsspørsmålene underveis. Datamaterialet ble analysert i flere runder i tråd med at oppgavens øvrige kapitler ble utarbeidet og endret. Etter hvert som prosessen beveget seg fremover, skapte tiden en distanse til feltarbeidet. En jevnlig gjennomgang av originale feltnotater og transkripsjoner fra intervjuene, har bidratt til å holde analyseprosessen så nær det opprinnelige datamaterialet som mulig.

### 3.5 Studiens kvalitet

Studios kvalitet vil i dette underkapitlet dreie seg om studiens *validitet* og *reliabilitet*. Dette er to begreper som ofte benyttes innenfor kvantitativ forskning, og som gjerne overføres til kvalitativ forskning i form av *gyldighet* og *pålitelighet* (Fangen, 2010; Østerud, 1998).

Begreper som *gjennomsiktighet* og *overførbarhet*, brukes ofte for å konkretisere hva gyldighet og pålitelighet kan bety for kvaliteten i kvalitative studier (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Hensikten er å invitere til gjennomsiktighet, slik at leseren skal kunne vurdere studiens kvalitet.

#### 3.5.1 Gyldighet, pålitelighet og mulige begrensninger

Validitet, eller gyldighet, beskrives ifølge Fangen (2010, s. 237), som at undersøkelsen faktisk måler det den tar sikte på å måle. Respekt for studiens autentiske informasjon kan derfor ifølge Østerud (1998), sikre gyldigheten i forskningen. Når man forsker på kvalitative og

sosiale kontekster gjennom dialog med informanter og observasjoner av kommunikasjon i klasserom, vil disse dataene måtte fikseres gjennom tekst (Ricoeur, 2008). Med andre ord, må innhold og mening skapt gjennom talt språk og non-verbale uttrykk, overføres til tekst for å kunne være gyldig som fiksert informasjon (Ricoeur, 2008). For å kunne sikre denne studiens autentiske informasjon når jeg som forsker har vært deltakende med en individuell forforståelse gjennom samtlige trinn av prosessen, vil gyldighet måtte etableres ved hjelp av gjennomsiktighet. I et hermeneutisk perspektiv vil gjennomsiktigheten av forskningen inkludere forskerens deltakelse og forforståelse, som tidligere vist kan være vanskelig ikke å la seg påvirke av (Gilje, 2019; Ricoeur, 2008). Det betyr at jeg som forsker må vise gjennomsiktighet gjennom refleksivitet i valgene jeg har gjort, basert på mulige forforståelser, og tydeliggjøre en bevissthet rundt en aktiv deltakelse og innflytelse på undersøkelsen som helhet. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015), skal det være mulig å følge stegene i forskningsprosessen for å kunne ha en mulighet til å gjenta stegene senere, men også for å kunne ha tilstrekkelig informasjon til å stille seg kritisk til arbeidet som er blitt gjennomført. Pålitelighet og gjennomsiktighet kan dermed synes å bygge på forskerens refleksivitet i sine metodologiske begrunnelser og åpenhet om undersøkelsens gjennomføring (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Jeg vil i følgende avsnitt redegjøre for de metodologiske valgene som har vært med på å ramme inn datainnhentingens gjennomføring, og analysearbeidet av datamaterialet i etterkant og frem mot ferdigstillingen av oppgaven som helhet. I dette avsnittet vil jeg også redegjøre for valg som kan ha vært begrensende for oppgavens resultater. Dette avsnittet må sees i tilknytning til det tidligere avsnittet om forforståelse, hvor jeg allerede har redegjort for noen mulige begrensninger i forbindelse med innledningen til og deler av datainnhentingens gjennomføring.

Opgavens teoretiske forankring skal være et grunnleggende utgangspunkt for å beskrive og feste empirien i vitenskapelig forskning. Det vil si at teori som ikke er relevant i forklaringen av de empiriske resultatene, har blitt utelatt fra oppgaven. Ettersom formålet med datainnhentingemetoden har vært å observere undervisning på en så naturlig måte som mulig, var det nødvendig for meg å gå inn i observasjonen med et didaktisk utgangspunkt jeg kunne se undervisningen i lys av. Teorien ble derfor ledende i observasjonsarbeidet ved at jeg var på utkikk etter estetiske eksempeltyper som kunne representere en overordnet dannelsesintensjon, og som virket gjenkjennelig for elevene. De gjenstående tre eksemplene jeg har presentert i analysene, ble valgt ut gjennom en gjentakende prosess i arbeidet med å

analysere datamaterialet. Ettersom teorien ble valgt i forkant av datainnhenting, kan den teoretiske rammen som lå til grunn for observasjonen og intervjuene, ha påvirket datamaterialet i en retning som kan ha vært hensiktsmessig for oppgavens formål. Det er viktig å presisere gjennomsiktighet rundt at verdifull informasjon kan forsvinne i oversettelsen fra dialog til skriftlig tekst, og at jeg som forsker har vært deltakende i hele prosessen som fortolker og analytiker. Jeg vil i analysen ta høyde for at meningsfortolkningene fremdeles kan mangle viktige synspunkter som ikke ble fanget opp eller lagt vekt på under datainnhenting. Likevel har jeg basert analysens utgangspunkt på teksten som er skriftlig dokumentert gjennom transkripsjon, og feltnotater. Jeg har derfor supplert resultatkapitlene med sitater, der det kan være relevant, for å reflektere materialet som tettest mulig er tilknyttet informantenes sannhet, slik de har valgt å uttrykke den. Under første transkripsjon valgte jeg å transkribere ordrett fra intervjuene, noe som kan føre til at sitatene mangler flyt dersom de leses i sin originalitet. Jeg valgte derfor å omformulere sitatene ved å utelukke unødvendige pauseord, og endret muntlig språk til skriftlig språk der det ikke endret mulige fortolkninger av innholdet. Jeg vil ta høyde for at viktig informasjon kan ha gått tapt i de ulike valgprosessene i løpet av undersøkelsens periode, samtidig som hensikten hele tiden har vært å ta beslutninger på bakgrunn av oppgavens problemstilling.

Når det gjelder arbeidet med å analysere datamaterialet for å formidle resultatene i analysedelen av oppgaven, har prosessen som tidligere nevnt, vært av sirkulerende karakter. Med andre ord har analysearbeidet ført til flere tilbakevendinger til materialet, for ikke å miste verdifull informasjon (Fangen, 2010, s. 112). Ved å kategorisere elevenes uttrykk på en slik analytisk måte, kan det oppstå en objektivisering av informantene (Fangen, 2010, s. 226). Som forsker har jeg forsøkt å definere informantenes meninger i etterarbeidet, som de ikke lenger har innflytelse på. Det er derfor nødvendig å ta i betraktning at tolkningen og analysen kan ha blitt påvirket av min personlige forståelse av informanten, og eventuelle endringer i min hukommelse i tiden etter intervjuet.

Datamaterialet kan ha blitt begrenset gjennom utarbeidingen av strukturen i oppgavens fremstilling, ettersom materialet har vært gjennom flere justeringsrunder for å kunne fremstilles med en gjennomgående rød tråd. I samarbeidet med veileder utarbeidet jeg først analysedelen i oppgaven som ett samlet kapittel. Det var meningen at resultatene fra observasjonen og intervjuene skulle presenteres i samme analyse, og i henhold til en tidligere versjon av forskningsspørsmålene. Det ble senere tydelig at eksempelbruken burde analyseres med den didaktiske analysen som rammeverk, for senere å kunne analysere elevenes svar i lys av det eksemplariske prinsipp. Forskningsspørsmålene ble dermed justert, og analysedelen i



oppgaven ble inndelt i to analyser (4.0, og 5.0). I den første analysen ble resultatene fra observasjonen analysert i lys av teori. Observasjonen tilbød en tolkningsmulighet av undervisningens didaktiske progresjon. I den andre analysen ble formålet å analysere resultatene fra intervjuet med elevene. Ved å benytte en analyse for hver av de ulike metodene, ble det tydeligere hvordan resultatene fra observasjonen og intervjuene korresponderte med, eller stod i spenning mot hverandre. Etter videre veiledning, ble analysene strukturert etter ulike overskrifter for å kunne analysere eksempelbruken i tilknytning til elevenes oppfatninger. De tre eksemplene som analyseres i oppgavens første analyse (4.0), ble organisert etter elementer som reflekterte deler av den didaktiske analysen og mimetisk didaktikk. Den første analysen svarer på det første forskningsspørsmålet. Den andre analysen ble strukturert etter elevenes oppfatninger som svar på det andre forskningsspørsmålet. Struktureringen av datamaterialet i henhold til de nye forståelsene som oppstod underveis i prosessen, kan ha vært begrensende for datamaterialets autentisitet. Med andre ord kan beslutningen om å inkludere resultater også bety at annet materiale velges bort. Likevel kan det være viktig å nevne hvordan konstruksjonen av tolkninger som oppstod etter innhenting av data ble ferdigstilt, kan tilrettelegge for muligheten til å utvikle materialet utover den begrensede referanserammen som fant sted under innhenting av data (Fangen, 2010, s. 226). Dersom man ser forskerdeltakelsen som en bearbeider av data, kan den bidra til at resultatene kan vokse og få betydning utover sin opprinnelige form, i en slik dialogprosess mellom forsker, teori, datamaterialet og samfunnet som sådan (Fangen, 2010, s. 227).

En siste mulig begrensning for undersøkelsen, kan være at resultatene synes å tilby en overvekt av sammenhenger mellom informantene. Det forekommer færre motsetninger mellom dem, noe som kan ha begrenset muligheten til å problematisere hvorvidt eksempelbruk kan fungere i undervisningen på yrkesfag.

Avslutningsvis kan pålitelighet, i form av overførbarhet, sies å dreie seg om muligheten for å gjennomføre stegene i forskningsprosessen igjen senere, men også i form av oppgavens betydning utover seg selv. Leseren skal kunne identifisere seg med arbeidet ved å kunne se nytten av forskningen også i sin, eller andres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I kvalitative oppgaver kan overførbarhet forstås som en dypere og meningsfull innsikt, som kan overføres til lignende situasjoner (Fangen, 2010, s. 237). Jeg vil diskutere undersøkelsens mulige overførbarhet nærmere, i oppgavens siste kapittel (7.0) om studiens mulige bidrag til videre forskning.

### 3.6 Etiske overveielser

Det er verdt å ta i betraktning den etiske overveielser av at noen av elevene var under 17 år da datainnhenting fant sted. Jeg fikk, etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), muligheten til å ta feltnotater under klasseromsobservasjon og lydopptak under intervjuene. Etter krav fra NSD fulgte jeg en mal for informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (vedlegg 3) som ble gitt til foresatte for elever under 17 år, og til elever over 17 år. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble levert og innhentet med underskrifter før datainnhenting begynte. I samtykkeskjemaet ble det tydeliggjort at deltakelsen skulle være frivillig og at informantene når som helst kunne trekke seg fra studien uten at dette ville få konsekvenser for dem. Informantene fikk tilbudet om å få tilsendt transkripsjonen av intervjuene for godkjenning etter intervjuene var gjennomført. En av informantene takket «ja» til dette og godkjente senere transkripsjonen. De resterende tre takket «nei» og ga en muntlig godkjenning etter intervjuet, til at jeg kunne bruke transkripsjonene som grunnlag for studiens analyse. Lærerne fikk innsikt i informasjonsskrivet i forkant av observasjonen. De ble informert muntlig gjennom telefonsamtaler før observasjonen fant sted, om hva de kunne forvente seg av meg som deltakende observatør. Lærerne ble gjort oppmerksomme på at jeg ikke ønsket å legge føringer for deres undervisning, samtidig som de visste om oppgavens formål før undervisningen og observasjonen startet. Jeg har passet på å overholde personvernreglene ved å benytte diktafon fra UiA, anonymisere data gjennom sletting av digitale opptak, anonymisering av informanter, lærere og skole og makulering av nødvendige notater gjort på papir.

## 4.0 Analyse og resultater fra observasjon

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen av tre eksempler jeg observerte i undervisningen. Jeg vil i det følgende svare på første forskningsspørsmål: «Hvordan fungerer eksempelbruken som eksemplarisk undervisning?», ved å analysere eksempelbrukens estetiske uttrykk, appell til elevenes erfaringer og referanse til læreplanen for vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. Dette vil jeg gjøre for å undersøke didaktisk hvordan eksempelbruken kan synes å tilrettelegge for det eksemplariske prinsipp. De tre utvalgte eksemplene representerer innhold med utgangspunkt i læreplanens tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021). Eksempelformene som presenteres består av en gjenstand med et tilhørende verbalt bilde fra en forventet praksissituasjon, film og rollespill. Eksemplene presenteres under hver sin overskrift og med en innledende tekstboks-beskrivelse av observasjonen fra timen. Deretter følger analysen av hvordan eksempelformene kan knyttes til estetikk, elevenes tidligere erfaringer og læreplanmålene for faget. Avslutningsvis vil jeg presentere en oppsummering av kapitlet.

For å opprettholde anonymitet vil deltakerne omtales med kjønnsnøytralt pronomer (*hen*), og henvisninger til lærere vil omtales som (*læreren*).

### 4.1 Eksempelbruk som kan fungere i lys av det eksemplariske prinsipp

Den eksempelbruken fra datamaterialet jeg har valgt ut til analysen tar utgangspunkt i fagets læreplanteamper *praktisk-pedagogisk planlegging* og *kommunikasjon og samhandling med barn*. I det følgende skal jeg vise hvordan eksemplene kan fungere didaktisk, ved hjelp av innhentet data fra observasjonen av timene, og forstått i lys av Klafkis eksemplariske prinsipp og didaktiske analyse. Jeg vil analysere hvordan estetiske eksempeltyper kan referere til undervisningens målinnhold fra læreplanen, og hvorvidt innholdet kan gjøres forståelig for elevene gjennom en appell til deres erfaringer. Jeg skal vise hvordan læreplanmålene representerer dannelsesintensjoner og elementært innhold gjennom eksemplene, og på hvilken måte elevene kan synes å knytte intensjonen innholdet tilsynelatende har, til fremtidig yrkespraksis ved hjelp av forestillingsevnen.

Jeg vil i tillegg benytte Klafkis gjengivelse av Bruners *representasjonsformer for viten*, eller eksempeltyper (Klafki, 2000a; Klafki 2001a, s. 191), og Willberghs argumenter for eksempler med et estetisk uttrykk som tilretteleggende for forestillingsevnen, som støtteramme i analysen (Willbergh, 2008, s. 68; Willbergh, 2017).

#### 4.1.1 Gjenstand: Stumtjener

Elevene sitter ved pultene sine og følger lærerens presentasjon på tavla. Timen tilhører faget *pedagogisk arbeid*. Presentasjonen læreren viser, inneholder punkter for hvordan elevene skal gjennomføre et opplegg de har invitert en barnehage til å delta i på skolen, senere den samme uken. Læreren gjennomgår det praktisk-pedagogiske opplegget en siste gang, for at alle elevene skal forstå helheten av opplegget gjennom de individuelle oppgavene. I løpet av timen kommer det frem at elevene tidligere har gjennomført lignende praksisopplegg med barn i en annen alder enn barnehagebarn.

Læreren bruker ulike verbale bilder fra situasjoner elevene kan forvente å møte på i opplegget, for å forberede elevene på hvordan de kan håndtere ulike hendelser som kan utfordre oppleggets fremgang. Læreren knytter de ulike aktivitetene og situasjonene til læreplanens kompetansemål, som i dette tilfellet handler om å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer god helse. Når læreren kommer til delen i opplegget som omhandler barnehagens ankomst, benytter hen en stumtjener som står i klasserommet til daglig, som eksempel. Hen bruker gjenstanden i kombinasjon med et verbalt bilde på barnas mange klesplagg som skal henges på gjenstanden:

*«Se for dere denne stumtjeneren med 15 jakker og 30 votter».*

Læreren presenterer stumtjeneren og det verbale bildet i et forsøk på å forberede elevene på at avkledningen kan by på uforutsette utfordringer, som dermed bør tas høyde for i forkant av opplegget.

#### *Estetisk uttrykk*

En gjenstand i form av en stumtjener, kan anskueliggjøre innholdet gjennom sin konkrete og fysiske form. Gjenstanden bringes inn i undervisningen gjennom handling fordi læreren henter stumtjeneren og inkluderer den i undervisningen i lys av stumtjenerens bruksområde, som innebærer fysisk handling. Eksemplet presenteres og kan samtidig invitere til fremtidig handling, i kraft av å være en ting man kan henge klær på. Stumtjeneren kan dermed kategoriseres innenfor Bruners eksempeltyper, som en enaktiv anskuelsesform (Klafki, 2001a, s. 191; Willbergh, 2008, s. 139). Stumtjeneren brukes som en representasjon på en annen situasjon enn den elevene befinner seg i her og nå. Lærerens bruk av eksempeltypen appellerer slik til elevenes forestillingsevne, fordi de kan se for seg hva stumtjeneren kan bety i en fremtidig situasjon, som er avskåret fra situasjonen elevene befinner seg i, i klasserommet (Willbergh, 2008, s. 143). Fordi stumtjenerens bruksområde kan belyse elevenes daglige

relasjon til den, gjennom avkledning og påkledning, kan elevene ha en erfaring med gjenstanden som de kan se for seg å erfare igjen med barna fra barnehagen. Stumtjeneren som gjenstand i kombinasjon med et verbalt bilde: «*Se for dere denne stumtjeneren med 15 jakker og 30 votter*», kan anskueliggjøre et bredere perspektiv på det konkrete opplegget elevene planlegger for. Et verbalt bilde kan i denne konteksten forstås som en tenkt situasjon formidlet gjennom ord. Det kan virke som at læreren forsøker å knytte elevenes kjennskap til stumtjeneren til en forventet situasjon. Det verbale bildet kan kategoriseres som en symbolsk anskuelsesform, fordi det forsøker å representere en fysisk situasjon via noe abstrakt, som tanker og ord (Klafki, 2001a, s. 191; Willbergh, 2008, s. 139). En slik eksempeltype kan tilby elevene et tenkt bilde på en gitt situasjon med barnas mange klær, som videre kan åpne for et større perspektiv på planlegging. Gjenstanden, med det tilhørende verbale bildet, foreslår konkrete hensyn man som pedagog må forholde seg til når det gjelder barnehagebarn, og hvordan resten av det pedagogiske opplegget kan bli påvirket av tiden man bruker i garderoben. Elevene kan, ved hjelp av eksemplet, få en forståelse for noen rammefaktorer og praktiske gjøremål et slikt pedagogisk opplegg forutsetter i gitt kontekst. Når læreren bruker en stumtjener som eksempel, kan elevene forstå og forestille seg på forhånd, som en del av planleggingen, hva de kanskje må gjøre med barnas yttertøy for å sikre at barna kan gjennomføre aktivitetene, og forlate opplegget med sine egne klær de vil trenge ute i kulden på vinteren.

Innholdet avgrenses til at planleggingen skal tilrettelegge for god helse. I dette tilfellet kan en tilrettelegging for god helse handle om å holde orden, slik at barna får tilbake sine klær. Eksemplet kan dermed anskueliggjøre konkrete pedagogiske behov for gitt aldersgruppe. Slike konkrete behov som eksemplifiseres gjennom en gjenstand elevene kjenner igjen i sin hverdag, kan gi elevene en forståelse av stumtjenerens betydning i en fremtidig yrkeskontekst med yngre barn. En forståelse for stumtjenerens bruksområde kan videre overføres til en forståelse for hvordan andre ting, som knagger eller møbler, kan få betydning for fremtidig praksis utover betydningen tingene kan ha i seg selv. I lys av tredje spørsmål i Klafkis didaktiske analyse (2000a), om hvilken fremtidig betydning dette kan ha for elevenes praksis, kan eksemplet synes å tilrettelegge for at elevene kan forstå hvordan gjenstanden og innholdet gjenstanden viser til, kan være nyttig for dem å reflektere over for fremtidig praksis.

### *Appell til elevenes erfaringer*

Eksemplet og innholdet kan sees i sammenheng med at elevene har lært om lignende innhold tidligere i utdanningen, og at de allerede har gjennomført praktisk-pedagogisk arbeid med barn, eller unge. Det er dermed grunn til å tro at eksempelbruken tar høyde for elevenes forforståelse, slik Klafkis didaktiske analyse forutsetter at man tar stilling til (2000a). Alle elevene har muligens ikke vært i praksis med barnehagebarn, men de har gjennomført planleggingsøkker tidligere og kan sies å være kjent med lignende aspekter ved planlegging. Det er også grunn til å tro at samtlige elever, i løpet av livet, har erfaring med avkledning av yttertøy i sosiale tilstelninger, der flere mennesker forsøker å henge opp klær samtidig.

Stumtjeneren synes videre å gjøre innholdet interessant for elevene ved at gjenstandens gjenkjennelige bruksområde knyttes til en fremtidig situasjon i elevenes kommende praksis. Elevene får dermed en mulighet til å se en tidligere erfaring i et nytt lys, til bruk i fremtiden, slik det eksemplariske prinsipp tar sikte på å tilrettelegge for (Klafki, 2001b). Stumtjeneren benyttes av elevene hver dag til deres yttertøy, og ved å knytte gjenstanden til et verbalt bilde av barns jakker og votter på samme stumtjener, er det grunn til å tro at innholdet kan virke gjenkjennelig for elevene. Mengden av klær de kan ha sett på stumtjeneren i tidligere klasseromssituasjoner, kan gi dem muligheten til å forestille seg gjenstanden med den mengden klær 15 jakker og 30 votter kan være, på en enslig stumtjener. Eksemplet kan videre virke interessant for elevene fordi håndteringen av mange klesplagg kan være en utfordring de må planlegge for i forkant av opplegget. En gjennomtenkt plan for organiseringen av klær når barna ankommer opplegget, kan være nødvendig for å være tilstrekkelig forberedt til å håndtere avkledningen på en ryddig måte. På denne måten synes eksemplet å angå elevene der de er, stimulere forestillingsevnen og tilby en forståelse for hvordan handle hensiktsmessig i fremtidig praksis (Klafki, 2000a).

### *Referanse til læreplanmål*

Som nevnt over, kan lærerens eksempelbruk tilrettelegge for at elevene kan forstå flere aspekter ved innholdet samtidig, gjennom å forestille seg en konkret garderobesituasjon med barnehagen. Elevene kan forstå at planlegging kan handle om å tenke gjennom hva som kan skje i praksis på forhånd, for å være tilstrekkelig forberedt. Videre kan elevene forestille seg hvordan gjennomføringen av opplegget kan påvirkes av hvorvidt man er godt forberedt, eller ikke. Det kan bety at dersom elevene ikke tenker gjennom på forhånd hvordan de bør organisere avkledningen i begynnelsen av opplegget, kan det ta lengre tid før barna og elevene får begynt med aktivitetene fordi mange plagg skal håndteres. Videre kan en uorganisert avkledning få følger for påkledningen av barna etterpå, og før de skal tilbake til

barnehagen. Klær kan forveksles eller forsvinne for en tid hvis garderoben er rotete, noe som kan skape forvirring og stress blant elevene og barna. Dersom vi ser eksemplet i lys av læreplanens kompetansemål, skal elevene kunne «planlegge og gjennomføre aktiviteter som fremmer god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dersom klær forsvinner eller forveksles, kan det ha innflytelse på barnas helse i form av fortvilelse over ikke å finne sine eiendeler igjen. Det kan også få følger for barnas helse dersom de ikke finner yttertøyet de trenger for å holde varmen ute. Når elevene får muligheten til å se for seg hvilke konsekvenser som kan oppstå av å ikke planlegge tilstrekkelig i forkant av et opplegg, kan de samtidig se for seg hva de faktisk *kan* gjøre for å fremme god helse. Eksemplet kan tilrettelegge for at elevene kan forstå hva å «planlegge og gjennomføre aktiviteter som fremmer god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2021) kan bety i praksis, og slik også hvordan de kan handle i tråd med kompetansemålene læreplanen stiller som kriterium for god pedagogisk kompetanse.

#### 4.1.2 Film: «De gode relasjonene»

Elevene skal få se en film fra en barnehage, i faget *kommunikasjon og samhandling*. Filmen heter «*De gode relasjonene – om læringsmiljøet i barnehagen*» (University of Stavanger UiS, 2015), og viser positive relasjoner og lystbetont aktivitet mellom pedagoger og barn. Læreren viser filmen etter å ha gjennomgått undervisning med elevene i temaet om samspill med barn. Læreren har presentert temaet i tråd med læreplanens tverrfaglige tema, generelle ferdigheter og kompetansemål for faget, for å gi elevene en forståelse av hva som forventes av pedagoger i kommunikasjon og samspill med barn.

Filmen varer i seks minutter og trettifire sekunder, men læreren spiller bare av de tre første minuttene av filmen, fordi elevene forklarer at de har sett filmen før. Klippene vi får se inneholder ulike øvelser pedagogene gjør med barna som fremmer inkludering og likeverd mellom barn av ulike etnisiteter og med forskjellig morsmål. En av øvelsene vi får se er en telleøvelse pedagogen gjennomgår med barna, hvor de teller på flere språk. Pedagogene i filmen snakker med barna med en positiv, interessert og varm fremtoning. Etter filmvisningen, inviterer læreren elevene til en dialog om hvordan filmen kan eksemplifisere noen pedagogiske forventninger for yrkespraksis i lys av læreplanens overordnede tema om *Demokrati og medborgerskap*, gjennom likeverd.

#### *Estetisk uttrykk*

Filmen kan sies å være en idealtypisk, eller en forbilledlig eksempeltype (Klafki, 2001a, s. 195), fordi den viser hva som regnes for å være god pedagogisk og relasjonell praksis i

barnehagen. Filmen kan være et eksempel på hvilke hensiktsmessige holdninger en pedagog kan vise gjennom ulike handlinger, for å kunne skape et læringsmiljø i barnehagen som tilrettelegger for utvikling til demokrati og medborgerskap gjennom likeverd. Et eksempel som i all sannsynlighet kan være nyttig for elevenes fremtid, fordi elevene får se konkrete situasjoner hvor handlinger med demokratiske holdninger utspilles i praksis, og hvordan det kan påvirke læringsmiljøet i positiv retning. Gjennom å se en pedagog i arbeid, får elevene en mulighet til å identifisere seg med pedagogen, «som om» de også er pedagoger og kan lære av denne annenhåndserfaringen de får fremstilt på skjermen (Willbergh, 2017). Ved at de får se en realistisk situasjon fra praksis, kan de ut fra filmen forhåpentligvis ta med seg noen forståelser for hva som kan komme til å skje når de på egenhånd skal utøve sin yrkespraksis. Elevene kan også få innsikt i konkrete øvelser som brukes i barnehagen, og som de senere kan bruke selv. Filmen, som estetisk og idealtypisk eksempelform, kan vise hvordan innholdet i undervisningen kan få betydning for elevenes fremtid, slik Klafkis didaktiske analyse skal tilrettelegge for (Klafki, 2000a).

#### *Appell til elevenes erfaringer*

Elevene har vært gjennom samtaler tidligere i timen om forutsetninger for å føre god samhandling med barn. I undervisningen kommer det frem at elevene har sett filmen før, noe læreren ikke er klar over i forkant av timen. Læreren endrer progresjonen i undervisningen slik at elevene bare ser halve filmen. Læreren tilrettelegger slik for at elevene skal kunne følge undervisningen, fordi den tar hensyn til deres forforståelse og slik ikke blir kjedelig eller repetitiv. Læreren vilje til å endre undervisningen underveis, så den gir mening for elevene i henhold til deres tidligere erfaringer, er en av forutsetningene for å tilrettelegge for danningsteoretisk didaktikk i form av eksemplarisk undervisning (Willbergh, 2017). Det kommer frem av intervjuene at ikke alle elevene enda har vært i praksis i barnehage, men at de har erfaring med praksis av ulik karakter selv om barna de har møtt ikke nødvendigvis er på alder med barnehagebarn. Det er uansett grunn til å tro at elevene har samhandlet med søsken eller andre barn av tilsvarende alder i løpet av livet. Det kan dermed synes at elevene har tilstrekkelig forforståelse for temaet om samspill med barn, til å kunne forstå filmens betydning for fremtidig praksis. Filmen konkretiserer innholdet på en måte som gjør at elevene kan kjenne seg igjen i situasjonen og i samhandlingen, selv om de ikke har erfart å jobbe i barnehage. Gjennom å konkretisere læreplanens overordnede innhold rundt kommunikasjon og samhandling ved hjelp av konteksten i en barnehage, kan innholdet synes å ligne på tidligere situasjoner elevene har erfart. Elevene kan dermed forstå kommunikasjon



og samhandling i en spesifikk lærings- og alderskontekst. Elevene kan samtidig få innsikt i hvordan en konkret kontekst kan forstås i et større perspektiv på demokrati og medborgerskap gjennom likeverd, fordi de etterpå får delta i en diskusjon med læreren om hvordan filmens handlinger kan knyttes til læreplanens overordnede temaer.

### **Referanser til læreplanen**

Et av kompetansemålene i faget peker på at elevene skal kunne reflektere over sin posisjon som ansvarlig voksen, med en viss påvirkningskraft i pedagogiske situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021). Innholdet eksemplet refererer til kan slik sies å omhandle et demokratisk perspektiv på barne- og ungdomsarbeid, og belyser ansvaret elevene har for å tilrettelegge for dette, gjennom sin posisjon i sitt yrkesarbeid med barn i barnehagen. For at elevene skal kunne reflektere over sin posisjon som voksen, knytter læreren som nevnt eksemplet til spørsmål om hvordan filmen kan vise en tilrettelegging for likeverd i pedagogisk og relasjonell samhandling. Som tidligere nevnt har elevene allerede fått presentert hva demokrati og medborgerskap gjennom likeverd som et overordnet tema kan bety, i lys av læreplanens kompetansemål. De har, ved hjelp av flere utdrag fra læreplanen på tavlen, sett at begrepene kan bety å respektere andres meninger, å tilpasse sitt språk til andre og å kunne lytte til de man snakker med (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ettersom filmen viser voksne som snakker og lytter til barna på en positiv, interessert og varm måte, kan elevene observere hvordan kriteriene fra læreplanen utspilles i praksis og reflektere over hva det kan bety for deres handlinger som pedagoger i fremtiden. Læreren knytter eksemplet til læreplanens innhold og aktualiserer dette for elevene ved å utfordre dem i å se seg selv i en tilsvarende posisjon og reflektere over hva det kan bety for dem. I lys av et dannelsesperspektiv kan læreplanen forstås med en dannende intensjon, fordi den innenfor det tverrfaglige temaet om demokrati og medborgerskap og grunnleggende muntlige ferdigheter, ikke eksplisitt nevner *barn*, men *mottaker*, eller *den man snakker med* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevene får se læreplanens generelle intensjon formidlet på tavlen, i tilknytning til den konkrete situasjonen fra barnehagen, og elevenes egen fremtid som barne- og ungdomsarbeidere. Undervisningen kan slik bidra til å formidle hvordan demokrati og medborgerskap gjennom likeverd ikke bare kan gjelde i det pedagogiske arbeidet med barn, men også i samhandling med mennesker generelt.

#### **4.1.3 Rollespill: «Samspill med barn gjennom aktiviteter»**

I slutten av samme time deler læreren klassen i to. Elevene skal øve på en regel (*Ormen Lange*), og fremføre denne for hverandre. Innholdet i timen er fortsatt knyttet til samme del

av læreplanens intensjon om samspill med barn som skal tilrettelegge for demokrati og medborgerskap gjennom likeverd.

Den ene gruppen skal bruke engasjerte og inspirerende bevegelser i sin formidling av reglen, mens den andre gruppa skal fremføre uten kroppsspråk, mimikk eller stemmevariasjoner. Elevene fremfører reglen på hver sin måte for hverandre, og blir etterpå spurt av læreren om å reflektere over hva fremføringen gjorde med dem. Både den de selv uttrykte for de andre og fremføringen de var tilskuere til. Vekket fremføringene følelser i dem, og hva kan slike følelsesmessige reaksjoner bety for deres fremtidige samspill med barn? Hvordan kan et barn reagere på de ulike måtene å fremføre regla på, og hvorfor er det viktig å tenke over dette før man skal ut i praksis?

### *Estetisk uttrykk*

Det estetiske uttrykket eksemplet besitter, kan handle om rollespillets kunstige og forestillende karakter (Willbergh, 2008, s. 142). Rollespillet er ikke ekte praksis med barn i klasserommet, men en øvelse i hva som kan være ekte praksis med barn senere. Elevene får handle «som om» de er pedagoger i en yrkeskontekst, og de får reflektere over sine reaksjoner «som om» det skulle vært et barns reaksjon. De kan se for seg, seg selv, som reagerende i fremtiden, og samtidig se for seg å være i et barns sted. En slik enaktiv, eller handlingsorientert eksempelform, kan tilrettelegge for at elevene får prøve ut forestilt innhold gjennom handling i en trygg klasseromskontekst. Ved å benytte eksempelbruk i form av fysisk utprøvende øvelser, som åpner for en utforskning av og refleksjon over egne handlinger og reaksjoner i en gitt kontekst, kan elevene få en utvidet innsikt i hvilke reaksjoner de kan forvente å møte på i fremtidig praksis. Elevene kan se sine reaksjoner til sammenligning med medelevenes reaksjoner, og reflektere over hvorvidt de er like eller ulike de andres.

Rollespillet kan assistere elevene i å forestille seg hvordan barn er unike, og ikke alltid behøver å reagere likt. Elevene kan dermed se for seg, gjennom kroppslig deltakelse når de opptrer, og når de reagerer på de andres opptreden, hva som kanskje kan være hensiktsmessig å gjøre i praksis (Willbergh, 2008, s. 138; Willbergh, 2015; Willbergh, 2017).

Eksempeløvelsen kan dermed tilby elevene konkrete forståelser for hvordan de kan handle senere, ved at de får prøve ut med medelever hvilke handlinger som kan fungere, og hvilke som kan være mindre hensiktsmessige i arbeid med barn. Elevenes mulighet til å åpne seg for innholdet gjennom å delta aktivt og bevisst i øvelsen, kan gi elevene et erfaringsgrunnlag de kanskje ikke har fra før, for videre å kunne reflektere over hva erfaringen kan bety for dem i

en fremtidig praksissituasjon. Elevene får kjenne på kommunikasjon og samhandling innenfor trygge rammer og med medelever de kjenner, for videre å forestille seg hva dette kan bety for deres fremtid som ansvarlige pedagoger (Willbergh, 2017). Eksemplet kan slik synes å gjøre et overordnet innhold, med en tydelig dannelsesintensjon, gjenkjennelig for elevene gjennom forestillingsevnen og videre relevant for deres yrkespraksis og fremtidig liv.

#### **Appell til elevenes erfaringer**

Læreren har lagt opp progresjonen i undervisningen, slik at innholdet elevene har gjennomgått tidligere i timen kan synes å tilrettelegge for elevenes forforståelse av intensjonen med rollespillet. Aktiviteten kan dermed anses som en forlengelse av undervisningens tidligere samtaler og temaer. Undervisningen tilbyr elevene en mulighet til å se sine tidligere erfaringer fra praksis, og sine erfaringer med medelever her og nå i et nytt lys (Klafki, 2001b; Willbergh, 2015; Willbergh, 2017). Rollespillet tilbyr elevene en forståelse for læreplanens kriterier om å benytte relasjonsferdigheter i praksis, fordi elevene får prøve ut sine relasjonsferdigheter med andre i lys av en praksiskontekst med barn. Rollespillet kan dermed gjøre innholdet gjenkjennelig for elevene, fordi situasjonene de får utforske kan angå dem, deres livsverden og tilbyr nye erfaringer de kan knytte til fremtidig praksis.

#### **Referanser til læreplanen**

Læreren beskriver meningen med øvelsen i undervisningen ut fra et kompetansemål i læreplanen, om at elevene skal kunne reflektere over hvordan deres relasjonsferdigheter kan påvirke samspillet mellom ulike mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreren påpeker videre muntlige grunnleggende ferdigheter som innebærer å tilpasse språk og kroppsspråk til mottaker på en respektfull måte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som nevnt tidligere, synes eksemplet å tilrettelegge for en utforsking av relasjonsferdigheter, gjennom å reflektere over hvordan man oppfatter og påvirker andre mennesker, og slik kan tilpasse språk og kroppsspråk på en respektfull måte. I et dannelsesperspektiv kan refleksjonene elevene gjør seg muligens få betydning for elevenes relasjonsferdigheter også i sitt private liv. Elevene får muligheten til å utforske hva små forskjeller en kroppslig formidling av en regle kan gjøre med samspillet mellom mennesker og følelsene som kan oppstå. En slik mulighet kan bidra til at elevene reflekterer over hvilken betydning kroppslig fremtoning kan ha for fremtidige situasjoner og relasjoner i deres liv.

#### **4.1.4 Oppsummering av første forskningsspørsmål**

Etter å ha analysert den utvalgte eksempelbruken opp mot det første forskningsspørsmålet: «Hvordan fungerer eksempelbruken som eksemplarisk undervisning?», viser resultatene at

eksempelbruken og innholdet den refererer til kan forstås i lys av Klafkis didaktiske analyse, eksemplariske prinsipp og Willberghs begrep om mimetisk didaktikk (Klafki, 2000a; Willbergh, 2008, s. 138/142; Willbergh, 2017). Eksempelbruken refererer til læreplanen som både representerer konkrete kompetansemål, generelle ferdigheter og overordnede temaer. Eksempelbruken kan synes tydelig å representere en dannelsesintensjon med utgangspunkt i det innholdet eksemplene refererer til, og viser slik en konkret side ved et større og mer generelt innhold. Elevene synes å ha tilstrekkelig forforståelse til å forstå både eksemplet og innholdet bak det. Eksempelbruken representerer innhold elevene kan kjenne seg igjen i, fordi det gjerne peker på elevenes tidligere erfaringer i forhold til fremtidige situasjoner gjennom øyeblikkets kontekst. I tilfeller hvor elevene søker mer erfaring med innholdet for å forstå betydningen det kan få for dem i praksis, tilrettelegger estetiske eksempeltyper for en trygg utforskning av innholdet som elevene kan knytte til fremtidige situasjoner ved hjelp av forestillingsevnen. Slike eksempeltyper tilrettelegger også for at elevene kan se tidligere erfaringer i et fremtidig nytt lys «som om» de er barne- og ungdomsarbeidere i praksis.

Det er dermed grunn til å tro at eksempelbruken kan fungere som eksemplarisk undervisning. Undervisningen tilrettelegger for det eksemplariske prinsipp gjennom danningsteoretisk og mimetisk didaktikk, som kan tilby elevene innhold av betydning for dem, fordi de på en selvstendig og ansvarlig måte kan se for seg å innlemme det i sin fremtid.

## 5.0 Analyse og resultater av intervju

I det følgende kapitlet vil jeg analysere datamaterialet for å svare på oppgavens andre forskningsspørsmål: «Hvordan oppfatter elevene kvaliteten på eksempelbruken og undervisningen i faget?». Eksempelbruken jeg presenterer i dette kapitlet er de samme eksemplene som er analysert i forrige kapittel (4.1.1 - 4.1.3). Elevene uttaler seg om hvordan de mener eksemplene fungerer (5.1.1) og hva de savner, eller ønsker seg mer av i undervisningen (5.1.2). *Kvalitet* vil i dette tilfellet defineres ut fra hvordan elevene mener eksempelbruken fungerer som knyttet til fremtidig yrkespraksis, og hvordan undervisningen som helhet kan forbedres i lys av elevenes ønsker. Avslutningsvis vil jeg presentere en oppsummering av kapitlet.

### 5.1 Eksempelbrukens kvalitet slik elevene oppfatter den i undervisningen

Som i forrige kapittel vil deltakerne også her, omtales med kjønnsnøytralt pronomen (*hen*), og henvisninger til lærere som (*læreren*) for å opprettholde anonymitet.

#### 5.1.1 Elevenes oppfatninger av hvordan eksempelbruken fungerer i undervisningen

Datamaterialet viser typiske sammenhenger mellom informantene i hvordan eksemplene tilrettelegger for forestillingsevnen. Med andre ord: hvordan elevene konkret kan se for seg å sette innholdet ut i handling i sin fremtidige yrkespraksis. Datamaterialet belyser hvordan elevenes forståelse av innholdets intensjon fra læreplanen får betydning for dem gjennom estetisk eksempelbruk i undervisningen. Elevene kjenner seg igjen i eksemplene og kan knytte innholdet til fremtidig yrkespraksis ved å forestille seg hvordan det angår dem nå, og senere. Dette underkapitlet er delt inn i overskrifter som beskriver hvordan eksempelbruken aktiviserer forestillingsevnen gjennom en tilknytning til tidligere erfaringer, idealtypiske situasjoner og utprøvende deltakelse i undervisningen.

#### *Eksempelbrukens tilknytning til yrkespraksis i lys av tidligere erfaringer*

Elevene beskriver stumtjeneren og det tilhørende verbale bildet «*Se for dere denne stumtjeneren med 15 jakker og 30 votter*» (4.1.1), som et godt eksempel fordi elevene kan plassere forforståelsen de har for stumtjeneren og dens bruksområde i en forestilt, fremtidig kontekst. Elevene kan se sin tidligere erfaring med stumtjeneren i et nytt lys, som del av en fremtidig praksis, og hvilken betydning gjenstanden vil kunne ha i en situasjon med barnehagebarn. Elev 1 forteller hvordan gjenstanden setter i gang forestillingsevnen.

*«Stumtjeneren starter en hel prosess på at man går gjennom en plan inni hodet sitt. Da ser jeg for meg hva jeg skal gjøre inni hodet mitt, og da kommer stumtjeneren opp først.»*

Datamaterialet beskriver hvordan stumtjeneren setter i gang en prosess for en større plan «*inni hodet*», som fører til at eleven ser for seg hva hen skal gjøre. Dette kan tolkes som at stumtjeneren setter i gang en forestillingsprosess for hvordan elevene kan handle i den kommende praksissituasjonen, som eksemplet formidles i tilknytning til. Ettersom stumtjeneren både «*starter en hel prosess*» og «*kommer opp først*» som utgangspunktet for «*en plan inni hodet*», er det grunn til å tro at stumtjeneren kan sees som en konkret innsikt i en større forståelse for gjennomføringen av opplegget. Datamaterialet belyser dermed hvordan eksemplet kan åpne eleven for en forståelse for noe større, eller elementært, gjennom en *dobbelttidig åpning* (Klafki, 2001b). Med andre ord synes eksemplet å åpne elevene for en overordnet forståelse for gjennomføringen av opplegget som helhet, som de kan se for seg hvordan de kan håndtere gjennom handling. Gjenstanden inngår i elevenes fysiske handlingsmønster i hverdagen, og kan knytte elevenes erfaringer med å henge sine klær på stumtjeneren, til forestillingen for hvordan å hjelpe barn med avkledningen før opplegget starter. Den konkrete stumtjeneren åpner for en innsikt i deler av det pedagogiske opplegget, som videre åpner elevene for å kunne se hvordan denne konkrete situasjonen henger sammen med og kan belyse pedagogisk handling og planlegging som helhet, både nå og senere. Gjennom forestillingsevnen kan elevene overføre sin tidligere kjennskap til stumtjeneren, med en ny betydning for fremtidig praksis. Elev 2 forteller litt om hvordan stumtjeneren og det verbale bildet ga hen en forståelse av fremtidig praksis i lys av tidligere praksiserfaringer med barn og klær.

*«(...) jeg tror læreren nevnte det for å vise at det er mye å passe på, til og med jakkene og vottene (...) hvor mye du faktisk må tenke over bare i garderobevakta. Det er en liten ting (...) men den er veldig viktig. Da jeg var i praksis, da var det sånn.»*

Sitatet kan illustrere hvordan elevene knytter eksemplet til fremtidig praksis ved hjelp av tidligere erfaringer, som de forstår i et nytt lys knyttet til den kommende konteksten med barna. Innholdet er knyttet til erfaringer de har gjort seg før, som kan synes å gi mening for dem også i en fremtidig kontekst. Elevene beskriver det å forstå hvordan en «*liten ting*» man ikke tenker så mye over, kan være viktig, fordi den er knyttet til noe mer enn bare bruksgjenstanden i seg selv. Selv garderobevakta kan kreve mer enn først antatt, og eksempelbruken synes å gi elevene en innsikt i nyttige praksisdetaljer som man ellers kunne ha oversett. Elevene forestiller seg slik fremtidige situasjoner som krever en bevissthet om

hva planlegging kan gå ut på både i et konkret og i et større perspektiv. Ved hjelp av et innblikk i noen spesifikke detaljer, kan elevene forstå hvordan «*en liten ting*», her forstått i form av detaljer, kan påvirke helheten i opplegget. Eksempelformen kan slik knyttes gjennom erfaringer til elevenes hverdag, praksissituasjoner og forståelse av hvordan innholdet kan angå dem som fremtidige pedagoger.

#### *Eksempelbrukens tilknytning til yrkespraksis ved hjelp av idealtypiske situasjoner*

Eksempelbruk som viser filmopptak fra yrkespraksis (4.1.2) beskrives i datamaterialet som gode eksempler, fordi elevene får se en annenhåndserfaring fra praksis og slik får en kontekst å forestille seg sin praksis innenfor. Elevene beskriver at de får tips til øvelser de selv kan bruke i fremtidige praksissituasjoner, som de kanskje ikke har erfaring med fra før. Når elevene får se profesjonelle som levende eksempler på hva de kan komme til å møte på selv, beskriver de at de husker innholdet bedre. Elevene kan dermed tenke over hva pedagogisk praksis kan bety for dem, og slik se for seg at de kan være bedre forberedt i den praksis de skal ut i senere. Elev 3 forteller om hvilken betydning film har for å kunne trekke innholdet fra timen inn i fremtidig yrkespraksis:

*«(...) film fungerer veldig bra, for da ser du både hvordan barnet opplever det og hvordan de voksne gjør jobben sin. Da kan du etterligne det arbeidet de gjør. Det kan være lettere om man står fast i en situasjon, å gå tilbake og tenke på hvordan de voksne har gjort det.»*

Datamaterialet beskriver at elevene ser for seg i fremtiden å «*gå tilbake og tenke på hvordan de voksne har gjort det*», som kan synes å forankre læringen elevene opplever her og nå i en forestilling om fremtiden. Elevene ser for seg å kunne trekke erfaringen frem igjen senere når de måtte trenge den. Eleven ser eksemplet som relevant i sin *nåværende* livsverden, fordi eksemplet kan være betydningsfullt for deres *fremtidige* livsverden. Film som konkret eksempel på et generelt innhold om pedagogisk praksis, kan gi elevene en forståelse for sin fremtid som de også husker bedre, fordi de kan innlemme det i sine liv her og nå (Klafki, 2001a, s. 195; Wagenschein, 2000). Elevene beskriver hvordan de kan etterligne praktisk arbeid etter én som har gjort det før. De forestiller seg å gjøre som en annen i fremtidige situasjoner, der de ser for seg at de kan stå fast. Ved at eksempelformen viser en praksissituasjon som er avgrenset fra elevenes læringskontekst, kan de forestille seg praksisvirkeligheten *der ute*, eller frem i tid, innenfor trygge rammer i klasserommet (Willbergh, 2017). Elevene kan dermed forberede seg på fremtidig yrkespraksis ved å samle

gode tips, som de ser kan fungere i arbeidslivet. Elev 3 forteller videre om en telleøvelse fra filmen hen husket som et mulig hjelpemiddel senere.

*«(...) når man skal ha en samlingsstund, sånn som de hadde i filmen, så kan man lære de å telle. Da er det hjelpemidler du kan ta med deg.»*

Eksemplet synes å aktivisere elevenes forestillingsevne og kan få betydning for elevene i form av en «som om» -situasjon de kan forestille seg i fremtidig yrkespraksis og forberede seg til. Elevene benytter sin fantasi i tilknytning til innholdet det refereres til gjennom filmen, og knytter slik eksempelbruken til fremtidig yrkespraksis gjennom forestillingsevnen. Elevenes beskrivelser kan forstås i lys av mimesis-begrepets Aristoteliske opphav om vårt menneskelige behov for å etterligne hverandre for å lære (Willbergh, 2017; Ledsaak, 2004). Når vi ikke allerede har direkte erfaring med et tema, kan vi tilegne oss en annenhåndserfaring gjennom å ta innover oss andres erfaringer på området, og forestille oss hvordan vi kan bruke denne innsikten i kommende situasjoner (Willbergh, 2008, s. 72; Willbergh, 2017; Ledsaak, 2004). Ved å etterligne andre, kan vi se for oss hvordan vi kan stille bedre forberedt i en fremtidig og ukjent situasjon. Ettersom elevene beskriver øvelsen som «*hjelpemidler du kan ta med deg*», kan sitatet tolkes dit hen at elevene anser øvelsen i filmen som en form for annenhåndserfaring de kan etterligne, og ta i bruk som en hensiktsmessig metode i fremtidig praksis. Avslutningsvis forteller elev 4 hvordan hen reflekterer over den pedagogiske intensjonen om samspill med barn, som følge av en konkret øvelse fra filmen.

*«Jeg synes det var bra når barna lærte å telle på norsk, engelsk og på japansk. Det var kanskje med tanke på at noen av barna som går der er fra Japan.»*

Sitatet kan belyse hvordan elevene knytter innhold fra læreplanen til konkrete øvelser de får eksemplifisert gjennom filmen. Eleven uttrykker at «*det var bra*» at barna lærte å telle på flere språk, fordi noen av barna kanskje «*er fra Japan*». Elevens utsagn kan tolkes slik at øvelsens inkludering av flere språk kan belyse en intensjon om å inkludere barnehagens flere etnisiteter. Det vil si at øvelsen kan forstås som fremmede for likeverd, både fordi flere etniske språk inkluderes i øvelsen, og fordi pedagogen bevisst synes å tilpasse språket til barnas ulike forståelsesmuligheter. Sitatet kan illustrere hvordan eksemplet kan fungere, ved at elevene knytter det til læreplanens tverrfaglige tema om demokrati og medborgerskap. Den



konkrete telleøvelsen kan derfor synes å representere elementære forståelser innenfor et danningperspektiv, fordi elevene får en konkret innsikt i hva demokrati og medborgerskap kan bety for dem som pedagoger i en fremtidig praksissituasjon. Eksempelbruken synes å fungere for elevene, både fordi filmen viser en øvelse elevene beskriver som et hjelpemiddel i fremtidig praksis, men også fordi eksemplet synes å sette i gang en refleksjonsprosess over hvordan øvelsen kan ha en inkluderende intensjon gjennom ulike språk. Eksempelbruken knytter læreplanens innhold til elevenes fremtidige praksis, ved at elevene både forestiller seg øvelsen som et nyttig og konkret verktøy til bruk i praksis, men også med en dannende intensjon om å inkludere alle barna på tvers av ulike språk.

#### *Eksempelbrukens tilknytning til yrkespraksis gjennom utprøvende deltakelse i undervisningen*

Datamaterialet viser hva elevene anser for å være god eksempelbruk. Det kan være eksempler som gir elevene mulighet til å prøve ut faktiske handlingsvalg i en trygg læringskontekst. Rollespill er en slik øvelse elevene synes fungerer (4.1.3). Elevene ser ikke bare for seg handlinger som kan komme til å skje i praksis, men får også kjenne på ulike situasjoner gjennom handling med kroppen. De beskriver at det kan være enklere å forberede seg på hva som kan være hensiktsmessig å gjøre når de skal ut i praksis, fordi de får utforske dette med medelever «som om» de er pedagoger, eller barn som elevene skal forholde seg til i fremtiden. Informantene forteller at de enklere kan forestille seg hvordan de kan legge til rette for barns behov, ved at de får oppleve ulike reaksjoner på sine handlinger i klasserommet. Elevene uttrykker at de kan få en innsikt i hva som kan være mulige reaksjoner for barna de skal jobbe med i praksis senere. Elev 3 forteller om sin forståelse av eksemplets hensikt i følgende sitat:

*«Jeg oppfattet rollespillet sånn at man får en annen opplevelse når man gjør regla uten bevegelser og med bevegelser. (...) Innlevelse har litt å si, og det er forskjellen på hvordan barn oppfatter regla. Vi må se for oss at vi gjør det til barn, for det er det utdannelsen går ut på: å være med barn. Da må man tenke seg nå, hvordan et barn ville ha reagert på de ulike måtene man viser det på. (...) og det at man øver seg litt på det gjennom rollespill.»*

Sitatet kan belyse elevenes forståelse for at det er en pedagogisk forskjell i å gjøre regla «uten bevegelser» og «med bevegelser», og at «innlevelse (...) er forskjellen på hvordan barn oppfatter regla». Rollespill som enaktiv eksempelform kan tilrettelegge for at elevene gjennom utprøvende handling, skal kunne skille mellom hva som regnes for å være

hensiktsmessig fremtoning i formidlingsarbeidet med barn, og hva som kan være mindre hensiktsmessig. Elevene beskriver at de får «*øve seg litt på det gjennom rollespill*». De kan dermed bruke sin erfaring i utprøvningsarbeidet til å forestille seg hvordan innholdet kan få betydning for deres pedagogiske kompetanse senere, og for barna de skal formidle det til. Elevene sier de må «*tenke seg nå*», hvordan det er «*å være med barn*» senere, fordi det er det «*undervisningen går ut på*». Videre forteller eleven at man ikke bare må forestille seg hvordan det er å være med barn, men hvordan «*et barn ville ha reagert*» på ulike fremtoninger i formidlingen. Elevene kan slik synes å knytte innholdets intensjon til fremtidig praksis gjennom eksempelbruken, fordi de forestiller seg hvordan læreplanens generelle ferdigheter og kompetansemål kan overføres til konkrete, relasjonelle handlinger i praksis. Med andre ord synes elevene å reflektere over sine relasjonsferdigheter og hva tilpasning av kroppsspråk kan bety i praksis. Sitatet belyser samtidig hvordan forestillingsevnen kan sies å være en sentral faktor, i en refleksjon over hvordan handlingen de har utforsket kan overføres til yrkespraksis. Datamaterialet viser dermed hvordan elevene både bruker og mener de trenger forestillingsevnen, for å kunne forstå læringsinnholdet i en fremtidig yrkeskontekst med barn.

### **5.1.2 Elevenes oppfatninger om hva de savner i undervisningen**

Når elevene blir spurt om det er noe de savner, eller synes kunne ha vært gjort annerledes i undervisningen, er det tydelige sammenhenger mellom informantenes svar. Elevene beskriver hva de savner, eller ønsker seg mer av i forlengelse av eksempelbruken de er blitt intervjuet om. Informantene trekker frem at de ønsker flere fortellinger fra praksis, og mer undervisning i, og eksempler på konflikthåndtering i praksis. Elevene uttrykker at de foretrekker praktiske øvelser fremfor tavleundervisning. Dette underkapitlet er delt inn i tre overskrifter, som kategoriserer avsnittene etter eksempelbruk og innhold elevene ønsker seg mer av, og undervisningsmetoder de mener er mindre inspirerende. Avslutningsvis vil jeg oppsummere kapitlet som helhet.

#### **Fortellinger fra praksis**

Jeg vil under denne overskriften konsentrere analysen rundt hvordan elevene knytter eksempler som fortellinger fra pedagogiske situasjoner til sin fremtidige yrkespraksis. Typisk for datamaterialet er ønsket om en økning i eksempelbruk i form av profesjonelle pedagogers fortellinger fra sine praksiserfaringer. Elevene henter frem eksempler fra undervisningen før datainnhenting fant sted, som de mener har vært spesielt nyttig for dem i arbeidet med å

forstå hva de kan møte på i fremtidig yrkespraksis. Elev 3 beskriver under hva hen mener er gode eksempler:

*«Eksempler som er bedre enn andre, er når (pedagoger) tar opp erfaringer de selv har opplevd i arbeidslivet. Enten i barnehage, eller skole.»*

Datamaterialet viser hvordan elevene søker en forestillingsmulighet gjennom andres erfaringer, for å kunne knytte innholdet i undervisningen til fremtidig yrkespraksis. I situasjoner hvor elevene ikke har tidligere erfaringer å se tilbake til, beskriver de hvordan fortellinger om erfaringer andre har gjort på området, kan hjelpe elevene med å stole på at innholdet kan være relevant også for dem i fremtiden. Tidligere i analysen har vi sett at elevene har hatt et godt utbytte av eksempler som viser andre pedagogers praksis gjennom film. Det er grunn til å tro at elevene søker flere slike idealtypiske eksempler, men fortalt i klasserommet av en profesjonell, som elevene kan stille spørsmål til. Når elevene selv ikke har praktiske erfaringer med innholdet, kan en tillit til at andres erfaringer også kan gjelde for dem synes å vekke en gjenkjennelse. Elevene vil da kunne bruke fantasien til å identifisere seg med innholdet, «som om» eksemplet kan angå deres pedagogiske praksis i fremtiden. Datamaterialet viser at elevene har et ønske om å tilegne seg en forestilt handlingskompetanse, slik at de kan være seg bevisst sine handlinger i fremtidig praksis. Dette kan de gjøre på bakgrunn av at de kan tilegne seg en forestilt «erfaringsbank» de ikke selv har gjennomført, men akseptert som en pålitelig annenhåndserfaring fra en profesjonell. Eksempelbruk gjennom fortellinger fra mennesker elevene kjenner, eller kjenner til som profesjonelle, kan bidra til at de kan identifisere seg med innholdet fortellingene representerer. Elev 4 svarer nedenfor på spørsmålet om hva hen mener er eksempelbruk som fungerer godt:

*«Noen lærere har noen ganger snakket om egne erfaringer. Hvis de har jobba i en barnehage før, at man skjønner at det har skjedd. At det er relevant.»*

Datamaterialet viser hvordan elevene anser slike annenhåndserfaringer som nyttige for dem, fordi fortellingene belyser situasjoner fra virkeligheten de både kan stole på, og se for seg fordi «man skjønner at det har skjedd». Gjennom en mulighet til å reflektere over erfaringer pedagogen har opplevd, kan elevene lære av handlinger andre før dem har valgt. Elevene kan forestille seg hva de selv kan gjøre for å lære av andres erfaringer, som kanskje har fungert,

eller ikke. Elevene kan gjennom det idealtypiske eksemplet få en mulighet til å forberede seg på å utøve hensiktsmessig praksis gjennom en forestilling om hvordan de kan begrunne valg i fremtiden.

#### *Elevene savner spesifikt innhold fra læreplanen, som representert gjennom praktiske eksempler*

I forlengelse av eksempelbruken elevene blir intervjuet om, kommer det frem at elevene ønsker flere tydelige eksempler på innhold fra læreplanens kompetansemål rundt konflikthåndtering. Kompetansemålet går ut på å kunne identifisere og forebygge konflikter, samt kjenne til metoder for konflikthåndtering i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for at elevene gir uttrykk for å forstå innholdets overordnede intensjon, og meningen bak målene i læreplanen, beskriver de en manglende evne til å forestille seg handlingsalternativer i ulike praksissituasjoner uten konkrete eksempler. Dette gjelder situasjoner der barnas reaksjoner kan synes å være i konflikt med pedagogens forslag til løsninger. Elevene søker en økning i eksempler som representerer handlingsalternativer, for bedre å kunne forestille seg hvordan håndtere uforutsigbare og konfliktfylte deler av det pedagogiske yrket. Elev 3 forteller under hva hen savner av innhold i undervisningen:

*«Lærerne burde ha litt mer om hva man skal gjøre i praksissituasjoner når ungene ikke vil høre på deg. Og det er vanskelig å være den voksne for du vet ikke om du skal være for streng, eller hvordan du skal gjøre det. Man må jo erfare seg det, men jeg synes det kunne ha vært greit å gå gjennom det litt først.»*

Datamaterialet antyder at elevene forstår at innholdet de blir presentert for i læreplanen er viktig, men ikke hvordan de kan gå frem for å tilfredsstille kompetansemålet. Sitatet belyser at elevene ikke vet *«hvordan du skal gjøre det»*, og at de ønsker å *«gå gjennom det litt først»*. Elevene beskriver en forståelse for at de ikke vil komme utenom å erfare uforutsigbarheter i fremtidig praksis, men ønsker likevel å få mest mulig ut av undervisningen nå, ved å prøve ut handlingsalternativer før de skal ut i yrkeslivet. Datamaterialet kan tolkes slik at elevene ikke helt klarer å se for seg hvordan de kan håndtere konfliktsituasjoner. Elevenes gjenkjennelse i eksempelbruken kan slik synes å være tett knyttet opp til elevenes forestillingsevne for hvordan de kan handle i praksis. Elevene ønsker flere eksempler på hva konflikthåndtering betyr helt konkret, og for dem ved å få *«gå gjennom det litt først»*. Elevene beskriver dermed eksempler som nødvendig for at de skal kunne tilegne seg innholdet på en selvstendig måte. Etterspørselen etter eksempelbruk kan forstås som elevenes søken etter myndiggjøring, fordi

de ønsker å utvikle selvstendige refleksjoner og forestillinger for hvordan de kan stå ansvarlig for sine fremtidige valg som pedagoger. Læring må knyttes til elevenes ulike måter og forståelser for hvordan håndtere problemer på (Klafki, 2001a, s. 179). Innholdet skal kunne bringes innenfor elevenes spørsmålshorison, noe sitatet kan peke på at elevene ønsker, men ikke synes å oppleve i undervisningen.

#### *Elevene vurderer noen undervisningsmetoder som lite inspirerende*

Datamaterialet viser en gjennomgående sammenheng på tvers av informantene i hvordan de vurderer noen undervisningsmetoder som mindre inspirerende enn andre. Elevene uttrykker at tavleundervisning, power-point og opplesning av tekst er metoder de mener begrenser evnen til å kjenne seg igjen i innholdet, og mulighet til å følge undervisningen. Dette begrunnes i vanskeligheter med å konsentrere seg, fordi det er slitsomt å følge med på. Elevene gir uttrykk for at metodene er monotone og vanskelige å engasjere seg i. Elevene søker i stedet innholdsformidling med større variasjon, engasjement og mulighet for deltakelse. Når elev 1 blir spurt hvordan eksemplene fungerer og hva eleven mener kunne ha vært gjort annerledes i undervisningen, beskriver hen følgende:

*«Jeg får ikke de samme responsene i hjernen, når læreren snakker fra et ark om det vi skal gjøre. Så det hjelper for min del veldig mye når læreren formidler innholdet med innlevelse, så jeg kan reflektere det tilbake til meg selv.»*

Eleven forteller om forskjellen mellom når «læreren snakker fra et ark», og når «læreren formidler innholdet med innlevelse», og hvordan eleven ønsker mer formidling med innlevelse for å kunne «reflektere det tilbake til» seg selv. Sitatet uttrykkes i forlengelse av eksempelbruken elevene har blitt intervjuet om, der læreren benytter en stumtjener og verbale bilder fra praksissituasjoner (4.1.1). Som tidligere vist beskriver eleven denne eksempelbruken som fungerende og nyttig for dem. De forstår innholdet gjennom de konkrete eksemplene, som læreren synes på en bevisst måte å tilrettelegge for at elevene skal forstå. Sitatet kan reflektere hvordan undervisningsmetoder som ikke formidles med en tilsvarende tilrettelegging, eller interesse for at elevene skal kunne forstå, kan påvirke mulighetene elevene har for å komme i kontakt med sitt eget følelsesmessige engasjement for innholdet. Elevenes svar tolkes slik at dersom læreren formidler innholdet med større innlevelse, så kan elevene «reflektere den tilbake» til seg selv. Med andre ord kan elevene få en mulighet til å speile lærerens engasjement, og slik tenke over hvorvidt de selv anser innholdet som

interessant. Lærerens evne til å la seg bevege av innholdet, synes å påvirke elevenes tilegnelse og evne til å la seg bevege av det. Som tidligere nevnt, kan det være viktig at læreren går foran som et godt eksempel med sitt engasjement i undervisningen, dersom intensjonen med innholdet er å vekke en interesse i elevene (Klafki, 2000a). Ettersom elevenes uttalelse om innlevelse henger forholdsvis tett sammen med ønsket om flere eksempler, kan det være usikkert hvorvidt elevene skiller lærerens innlevelse fra lærerens vilje til å tilrettelegge for elevenes forståelse, gjennom konkrete eksempler. Datamaterialet viser likevel at elevene nevner lærerens innlevelse i lys av lærerens tidligere eksempelbruk. I motsetning til når læreren leser opp innholdet fra et ark. Det kan være rimelig å anta at elevene ikke nødvendigvis foreslår at læreren skal formidle alt innhold med innlevelse, men at innhold som representeres gjennom eksempler engasjerer elevene i større grad enn innhold som formidles gjennom opplesning. Elev 1 og elev 3 forteller hvilke konkrete eksempler de trekker frem som noen alternativer til tavleundervisning, power-point og lesing i lærebøker.

*«Jeg liker å se filmer, eller at læreren viser noe praktisk, så hen ikke bare prater. Så sitter jeg og svarer, for da kobler hjernen min ut litt sånn: samme, samme, samme.»*

*«(...) Vi har gått gjennom mye power-point og det er slitsomt å følge med på. (...) Praktiske oppgaver og aktiviteter som vi later som om, og øver på å gjøre med barn. Det funker.»*

Datamaterialet forteller noe om hvordan elevene «*kobler(...) ut*», når undervisningen inneholder verbal formidling, og hvordan elevene synes at for mye power-point er «*slitsomt å følge med på*», i motsetning til undervisningsmetoder med eksempelbruk som aktiviserer elevenes sanser utover lytteevnen. Elevene uttrykker et ønske om mindre verbal tavleundervisning fra lærer og mindre skriftlig power-point. Elevene ønsker mer fysisk deltakelse, praktiske eksempler, og film som gjenkjennelige representasjoner på teoretisk innhold. Datamaterialet tolkes slik at fraværet av eksempeltyper som tilrettelegger for elevenes deltakelse og gjenkjennelse, kan føre til at elevene strever med å følge undervisningen. Riktignok kan det virke som om elevene får mulighet til å delta gjennom dialog, fordi eleven uttrykker at hen «*sitter og svarer*». Det kan likevel synes at en slik dialog kan være gjentakende og monoton, fordi elevene beskriver at det blir «*samme, samme, samme*». Klasseromsdialogen mellom elev og lærer og muligheter for elevmedvirkning gjennom praktiske øvelser, tolkes dermed som noe begrenset når undervisningen krever at elevene lytter til og svarer på lærerens opplesning av innhold over lengre tid. Datamaterialet

kan peke på at det er krevende for elevene å forstå hva innholdet kan bety i praksis, uten flere praktiske og visuelle eksempler.

Dersom datamaterialet forstås i lys av begrepet: mimetisk didaktikk (Willbergh, 2017), kan det synes som om undervisningens følgbarhet og lærerens tilrettelegging for klasseromsdialog gjennom eksempelbruk er viktige elementer elevene etterspør, og som til en viss grad kan svekkes gjennom undervisningsmetoder som tavleundervisning og power-point.

### 5.1.3 Oppsummering av andre forskningsspørsmål

I dette underkapitlet har jeg forsøkt å svare på andre forskningsspørsmål: «Hvordan oppfatter elevene kvaliteten på eksempelbruken og undervisningen i faget?». Datamaterialet viser at elevene oppfatter at kvaliteten på eksempelbruken er god når elevene kan forestille seg hvordan de kan handle i praksis. Typiske fellestrekk viser at elevene anser eksempeltyper med estetisk form som eksempeltyper av god kvalitet, fordi de aktiviserer elevenes forestillingsevne gjennom flere sanser (Klafki, 2001a, S. 191). Ved at eksempeltypene er knyttet til tidligere erfaringer, og forbilledlige, eller idealtypiske eksempel situasjoner, kan elevene kjenne seg igjen i innholdet gjennom tidligere erfaringer med eksempeltypen, eller gjennom en identifikasjon med andre pedagoger (Klafki, 2001a, s. 191; Willbergh, 2017). Elevene får erfare å se andre pedagoger som levende eksempler og med erfaringer elevene selv kan lære av og handle i tråd med senere. Når elevene ikke har tidligere erfaringer å se tilbake på, kan utprøvende handlinger som rollespill, gi elevene et erfaringsgrunnlag i klasserommet slik at de kan forestille seg fremtidig praksis.

Typiske fellestrekk for hva elevene savner i undervisningen, er flere visuelle eksempler og praktiske øvelser tilknyttet innhold elevene ikke har erfaring med fra før. Innholdet knyttes til læreplanens mål om kompetanse i konflikthåndtering. De vil gjerne ha flere fortellinger fra praksis, fordi de stoler på andre pedagogers tidligere erfaringer. Da kan de få innsikt gjennom andres erfaringer, i hva praksis kan bety også for dem. Det er tydelig at estetiske eksempeltyper som gjenstander, film og rollespill er eksempler elevene ønsker mer av, for å få forståelse og innsikt i hvordan de kan bruke innholdet riktig i fremtidig handlingspraksis. Elevene beskriver at for lite bruk av eksempler i form av engasjerende undervisningsformidling som appellerer til deres interesse, det vil si: opplesning av innhold eller tavleundervisning i form av power-point, kan begrense elevenes mulighet til å kjenne seg igjen i innholdet og kjenne på en motivasjon til å følge undervisningen.

## 6.0 Drøfting

Det følgende kapitlet er delt opp i to underkapitler. I underkapittel 6.1 vil jeg sammenfatte resultatene fra den første og den andre analysen (4.0 og 5.0), for å svare på problemstillingen. I underkapittel 6.2 vil jeg drøfte hvilken betydning eksemplarisk undervisning på videregående yrkesfag kan tilby dagens utdanningsdebatt.

### 6.1 Sammenfatning av forskningsspørsmålene og svar på problemstillingen

**Det første forskningsspørsmålet var:** «Hvordan fungerer eksempebruken som eksemplarisk undervisning?».

På bakgrunn av analysen synes eksempler med et estetisk uttrykk å fungere, fordi de tilbyr elevene en mulighet til å «prøve seg» på praksis. Elevene får prøve seg ved hjelp av sin fantasi og forestillingsevne. En avgrensning til klasserommets kontekst synes å tilrettelegge for at fantasievnen kan aktiviseres. Avgrensningen skjer ved at eksemplet er løsrevet fra praksis som noe «på liksom», slik for eksempel et rollespill kan fungere som en etterligning av en virkelig situasjon. Elevene kan prøve og feile i forkant av yrkespraksis, og lære av de erfaringene de gjør seg. Eksempebruken tilrettelegger for dette gjennom å ta hensyn til elevenes forforståelse og mulighet for å kjenne igjen hva yrkespraksis kan bety for dem. Det er dermed rimelig å anta at eksempebruk som bidrar til å forberede elevene på fremtidig yrkespraksis, kan betegnes som eksempebruk de kan knytte til sin livsverden.

Videre kan eksempler som knyttes opp mot læreplanens innhold fungere som eksemplarisk undervisning. Resultatene viser at lærerne gjennomgående refererer til læreplanens målinnhold i undervisningen, for å kunne knytte de konkrete eksemplene opp mot fagets intensjon. Eksempebruken synes å bidra til å forberede elevene på fremtidig yrkespraksis, fordi de får se konkrete eksempler på hva overordnede temaer kan bety i en konkret læringskontekst. Riktignok viser resultatene fra elevenes meninger om forbedringer i undervisningen at det ikke alltid er nok å referere til innhold i læreplanen, dersom det ikke er tydelig hva dette kan bety for elevene i fremtidige praksissituasjoner. Det leder videre til svaret på andre forskningsspørsmål.

**Det andre forskningsspørsmålet var:** «Hvordan oppfatter elevene kvaliteten på eksempebruken og undervisningen i faget?».

Resultatene av hva elevene savner i undervisningen og hva de mener kan forbedres (5.1.2), ligger tett knyttet opp mot eksempebruken elevene beskriver at fungerer i undervisningen på yrkesfag. Hvordan elevene oppfatter kvaliteten på eksempebruken knyttes



til elevenes forståelse av hvordan innholdet kan gi mening for fremtidig praksis. De savner flere fortellinger fra praksis og flere praktiske øvelser som kan representere innhold de ikke har erfaring med selv. De søker måter å forberede seg til praksis på, ved å prøve ut situasjoner i klasserommet, eller gjennom å lære av andres erfaringer. De synes også lite variert tavleundervisning uten konkrete eksempler fra praksis, kan være vanskelig å følge.

Sammenfatningen av forskningsspørsmålene viser at resultatene komplimenterer hverandre på tvers av analysene og datainnhentingemetodene. Med andre ord reflekterer elevenes oppfatning av hvordan eksemplene fungerer for dem, de tilsvarende didaktiske begrunnelsene for hvordan eksemplene kan fungere i undervisningen i lys av teori. Som følge av sammenfatningen av forskningsspørsmålene, vil jeg nå svare på studiens problemstilling.

### **Problemstillingen var:**

*«Hvordan forstår elevene på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag, eksempelbruken i undervisningen som forberedende for deres fremtidige yrkespraksis, i lys av Wolfgang Klafkis teorier?»*

Elevene på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag forstår eksempelbruken i undervisningen som forberedende for deres fremtidige yrkespraksis gjennom forestillingsevnen. De beskriver å kunne forestille seg hva fremtidig praksis kan bety for dem, og slik forberede seg til selvstendig handling i arbeidet med barn og ungdom, ved hjelp av konkrete og estetiske eksempeltyper. Eksempelbruken fungerer gjennom bruk av forestillingsevnen, som forberedelser til fremtidig yrkesliv når den bygger på elevenes tidligere erfaringer, eller tilbyr elevene annenhåndserfaringer gjennom andre pedagogers praksiserfaringer. Eksempeltypene fungerer likedan på denne måten når eksemplene knytter læreplanens generelle mål til konkrete eksempler fra praksis som elevene kan se for seg hvordan de kan håndtere på en selvstendig måte, utenfor klasserommet i fremtiden. Elevene forstår eksempler med estetiske uttrykk som forberedende for fremtidig yrkespraksis, fordi de aktiviserer elevenes forestillingsevne. Eksempelbruken anskueliggjør for elevene hva fremtidig praksis kan bety for dem, på en konkret og gjenkjennelig måte. Elevene møter på utfordringer med å knytte innholdet til fremtidig praksis når undervisningen ikke benytter eksempler som er gjenkjennelige for dem. Elevene oppfatter da undervisningen som mindre inspirerende, eller læreplaninnholdet som vanskelig å forstå hvordan kan angå dem i fremtidig praksis.

Eksempelbruken elevene forstår som forberedende for praksis kan sies å besvare spørsmålene i Klafkis didaktiske analyse. Hans teorier om planlegging for det eksemplariske prinsipp gjennom didaktisk analyse, og Willberghs argumentasjoner for mimetiske, eller estetiske læremidler som tilretteleggende for elevenes forestillingsevne, kan dermed synes å være bidragsytende didaktikk til at elevene kan forstå læreplanens generelle innhold og intensjoner i henhold til sine liv, og som forberedende for fremtidig yrkespraksis.

## **6.2 Eksemplarisk undervisning på videregående yrkesfag og dens betydning i møtet med styringspolitiske utdanningsperspektiver.**

Etter å ha gjennomført undersøkelsen og analysert hvordan Klafki og Willberghs bidrag i lys av danningsteoretisk didaktikk kan fungere for elevenes yrkesforberedelse på videregående yrkesfag, vil det være nødvendig å se på hvilken betydning eksempelbruk i undervisningen kan tilby i møtet med dagens styringspolitiske utdanningsperspektiver. Dette vil jeg gjøre ved å knytte resultatene opp mot studiens innledende refleksjoner over styringspolitiske forståelser, og tidligere forskning.

I innledningen presenterte jeg noen styringspolitiske dokumenter i tilknytning til pedagogisk forskning på danningens plass i nåværende, og tidligere læreplaner for grunnskolen. Styringspolitiske dokumenter synes å vektlegge kompetansebegrepet fremfor danningbegrepet i skolen, til tross for at skolen beskrives som formidler av både et utdanningsoppdrag og et danningoppdrag (Fauskevåg, 2022). Danningbegrepet kan sies å ha en retorisk plass i læreplanverket fremfor en aktiv plass i praksis, fordi beskrivelsen av begrepet kan være vanskelig å forstå i lys av praktisk undervisning (Fauskevåg, 2020). På den ene siden kan det være positivt at danningbegrepets plass i undervisningen ikke detaljstyres i læreplanen, men overlates til lærerne og skolen som skjønnsmessig praksis. I lys av studiens resultater fra yrkesfaglig undervisning, kan det synes hensiktsmessig å opprettholde lærerens autonomi, ved at lærerne gis tillit til å velge ut innhold med en dannelsesintensjon som elevene selv skal få frihet til å tillegge mening. Vissheten om at dannelsesutbyttet ikke kan måles, må fremdeles ligge til grunn for at danning skal kunne skje. Dersom en større plass til danning i læreplanen blir ensbetydende med tiltak for å sikre utfallet av den som kompetanse, eller ferdighet, kan muligheten for danning trolig reduseres i undervisningen (Aasebø et al., 2015; Fauskevåg, 2020). På den andre siden kan en diffus redegjørelse for hva danning kan bety i konkrete undervisningskontekster, muligens begrense tilretteleggelsen for danning i skolen, fordi det kan være uklart hva innholdets intensjon bør være (Fauskevåg, 2022).

Forståelsen av at muligheten for dannelse ligger i intensjonen innholdet signaliserer, fremfor i et målbart utbytte av det, kan med fordel formidles tydeligere i læreplanverket og i de øvrige styringspolitiske dokumentene. Ansvarsstyring av lærere i tråd med NPM og OECDs innflytelse på styringsdokumenter kan med fordel utfordres, fordi lærerne ikke *kan* være ansvarlige for elevenes dannelsesutbytte (Krüger, 2008). Det kan heller ikke sies å være meningen, ettersom forutsetningen for dannelse innebærer at elevene tilegner seg den gjennom selvstendige og individuelle refleksjoner som ikke kan bestemmes på forhånd eller måles umiddelbart (Willbergh, 2015). Dersom dannelsesbegrepet får en større plass i politiske styringsdokumenter og i læreplanverket, kan det samtidig tilrettelegge for økt didaktisk frihet for lærerne, gjennom tillit til deres faglige profesjon. I henhold til Aasebø et al., (2015), kan skolekulturen som helhet påvirkes i positiv retning ved at utdanning forstås i form av dannelse som meningsskapende læring og undervisning. Resultatene fra denne studien viser at lærerens mulighet til å justere undervisningsprogresjonen i øyeblikket, kan tilby elevene medvirkningsmulighet. Elevene ønsker å delta mer i undervisningen for å kunne forberede seg på yrkespraksis. Ideen om at undervisningen skal bestemmes på forhånd og måles deretter, kan muligens frata elevene en medvirkende selvstendighet, fordi læreren ikke kan stå like fritt til å opprette en dialog med elevene og på bakgrunn av den, endre innholdet underveis i undervisningen (Imsen & Ramberg, 2014).

Når styringsdokumentenes, og læreplanens formidling av danning får en underordnet plass i forhold til kompetansebegrepets betydning, er det grunn til å tro at den styringspolitiske prioriteringsforskjellen mellom begrepene kan forankres videre i skolens praksis. Med andre ord synes forståelsen om hva elevene trenger for å lykkes i arbeidslivet å handle om ferdigheter og kompetansemål. Ettersom ferdigheter og kompetansemål gjerne forstås i sammenheng med forhåndsbestemte mål, kan det kommunisere at elevene også på forhånd bør kunne vite hvordan å mestre det de måtte møte på av utfordringer i fremtiden. På den ene siden kan det være viktig at elever opplever mestring i livet, fordi de har opparbeidet seg kunnskaper og ferdigheter om et tema. Det kan motivere oss som mennesker når vi opplever å ha frihet til å handle og kan overkomme utfordringer, fordi vi mestrer å finne en løsning basert på det vi allerede kan og vet. På den andre siden kan en forhåndsbestemt forståelse av at kunnskaper og ferdigheter er det man trenger for å kunne håndtere fremtidige situasjoner, være begrensende for elevenes faktiske møte med uforutsigbare og unike øyeblikk. Med andre ord kan det belyse hvordan vi som mennesker ikke *kan* forberede oss helt på fremtiden, fordi vi ikke vet hva som vil komme til å skje. Det å mestre livet kan likedan handle om å

akseptere at situasjoner der vi ikke lykkes også kan inntreffe, og videre hvordan vi håndterer skuffelser som kan oppstå når ting ikke går som forventet. Mestring kan dermed også handle om muligheten til å oppleve at vi er mennesker av verdi, selv når vi ikke finner en løsning på et problem, eller alltid vet hva vi bør gjøre. Ifølge Fauskevåg (2022), handler kompetansebegrepet LK20 og styringsdokumenters formidling om å overkomme og bryte grensene verden setter gjennom ferdigheter og kunnskap, mens danning handler om å akseptere at verden noen ganger må forme oss for at våre liv skal gi mening. I lys av Gustavssons dannelsessyn (1998, s. 54) møter vi som mennesker det ukjente i verden med åpenhet, og innlemmer det i våre liv på en måte som kan gi mening for oss. Det kan handle om å anerkjenne at vi er mennesker som deltar i en større helhet og et felleskap, fremfor individer som enten ansvarsløst og ukritisk følger strømmen, eller forsøker å kontrollere verden etter våre individuelle behov. Eksempelbruk i undervisningen på yrkesfag kan tilrettelegge for at undervisningen i større grad åpner for dannelseselementet, gjennom konkrete eksempler på overordnede temaer som demokrati og medborgerskap. Denne studien viser at elevene får muligheter til å møte et ukjent innhold, og kan velge å la seg forme av det slik det gir mening i lys av deres erfaringer, for videre å kunne se for seg å delta i samfunnet på en ansvarlig, selvstendig og demokratisk måte. Eksempelbruk i undervisningen på yrkesfag kan synes å tilrettelegge for en kompetanse- og kunnskapsutvikling som bidrar til at elevene kan delta aktivt i samfunnet, slik NOU- rapporten (2015:8, s. 7) foreslår.

Resultatene fra undersøkelsen belyser hvordan elevene mener eksempelbruken fungerer nettopp fordi de får muligheten til å gjøre innholdet til sitt. Elevene beskriver videre hvordan undervisning der de ikke får en tilsvarende mulighet til å kjenne seg igjen i innholdet, i mindre grad motiverer elevene til å følge undervisningen. Ved å se studien i lys av tidligere forskning på yrkesfag (Sylte & Jahanlu, 2017), kan varierte undervisningsmetoder som er tilpasset elevenes læreforutsetninger, være god eksempelbruk. Innholdet må være relevant for elevene, fordi teoriundervisning uten sammenheng med praksis, anses for å være mindre relevant for fremtidig yrkespraksis (Sylte & Jahanlu, 2017). Det er dermed grunn til å tro at estetisk eksempelbruk som en representasjon av teoretisk innhold kan gjøre undervisningen relevant for elevene på yrkesfag, fordi den knytter det teoretiske innholdet fra læreplanen opp mot konkrete eksempler fra praksis. I tråd med Fullføringsreformens formål (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 8), skal undervisningen tilrettelegge for at elevene stiller forberedt til samfunns- og yrkesliv, gjennom relevant opplæring for yrkespraksis. Eksempelbruken i denne studien kan synes å svare til reformens formål, fordi elevene opplever å stille bedre forberedt til yrkespraksis ved at eksempelbruken knytter innholdet til fremtidige arbeidsoppgaver.

Elevenes opplevelse av å kjede seg, eller mangle motivasjon til å følge undervisningen når den ikke inneholder eksempler, kan knyttes til tidligere forskning (Imsen & Ramberg, 2014). Denne tidligere undersøkelsen foreslår at en mulig løsning på manglende motivasjon, eller skole-trøtthet, kan ligge i det å gjøre undervisningen mer praksisorientert. Aasebø et al., (2015), peker på hvordan økt motivasjon for læring kan henge sammen med lærerens tilretteleggelse for at innholdet skal kunne gi mening for elevene. Elevene i denne studien opplever at de blir motivert til å lære når innholdet gir mening for dem, ved at eksempler knyttes til praksissituasjoner som elevene kan forstå og se for seg i fremtiden. Det er dermed rimelig å anta at eksempelbruk kan gjøre undervisningen mer praksisorientert, og samtidig tilrettelegge for motivasjon ved at innholdet oppleves som meningsfullt for elevene. Ettersom NOU-rapporten, Kompetanse- og Fullføringsreformen har som siktemål å hindre frafall i utdanningen (NOU 2015:8, s. 98; Meld. St. 14 (2019-2020), s. 12); Meld. St. 21 (2020-2021), s. 8), synes en konkret og praksisorientert eksempelbruk å tilrettelegge for en økt motivasjon for læring, i motsetning til teoriundervisning som ikke eksplisitt knyttes til konkrete situasjoner fra yrkeslivet. Tidligere forskning (Said, 2018; Sylte & Jahanlu, 2017) og resultatene fra denne studien viser samtidig at det ikke bare er motivasjonsevnen som kan begrenses når teoretisk innhold ikke knyttes til praksis, men også forståelsen for innholdets betydning for fremtiden. Undervisningen kan oppleves som mangelfull, eller utilstrekkelig uten et estetisk uttrykk som tilrettelegger for forestillingsevnen (Said, 2018; Sylte & Jahanlu, 2017). Resultatene fra denne studien kan samsvare med tidligere forskning (Said, 2018; Willbergh, 2017; Kvistad et al., 2013, s. 104; Halmrast & Østerås, 2014), fordi informantene oppfatter at praksisfortellinger, fotografier, eller praktiske øvelser bidrar til å gjøre innholdet mer praksisorientert, så de kan forberede seg på fremtidig deltakelse i praksis. Fortellinger fra praksis kan dessuten fungere særlig godt i forestillingsarbeidet for å forstå den type praksis elevene ikke selv har erfaring med fra før. Lundgren & Lundgren (2012), peker på hvordan en uteblivelse av læreres fortellinger om tidligere erfaringer i tillegg kan være begrensende for elevenes hensiktsmessige utførelse av yrket. Det kan dermed virke som at lærernes praksisfortellinger ikke bare er fruktbare for elevene når de forekommer, men i tillegg kan begrense forberedelsen til yrkeslivet dersom de uteblir fra undervisningen. Praksisfortellinger kan muligens slik være uunnværlige som eksempler i undervisningen når elevene ikke selv kan knytte innholdet til sin verden.

Eksemplarisk undervisning på videregående yrkesfag kan etter alt å dømme synes å være av betydning for elevenes opplæring, i form av en konkret innsikt i hvordan fremtidig praksis

kan se ut for dem. En slik didaktikk kan dermed trolig tilrettelegge for at elevene får utviklet sin fagkompetanse innen etikk- og praktiske fag som et grunnlag for fremtidige yrkesvalg, på linje med de ulike styringsdokumentenes forslag (NOU 2015:8, s. 9; Meld. St. 21 (2020-2021), s. 8). I lys av styringsdokumentene jeg har diskutert i denne studien, kan eksempelbruk i yrkesfaglig undervisning synes å tilby dagens utdanningsdebatt en meningsfull opplæring for individene i skolen. Når opplæringen gir mening for elevene, kan de synes bedre å se for seg sin fremtid som selvstendige individer i et fremtidig samfunn. Det kan muligens forstås som en konsekvens av studien, noe jeg vil se nærmere på i oppgavens neste, og siste kapittel.

## 7.0 Studiens mulige bidrag til videre forskning

Jeg har tidligere i metodekapitlet (3.0) redegjort for valg og overveielser i forbindelse med forberedelsen til datainnhenting og analysen av datamaterialet, for å sikre kvalitet i studien. I tilknytning til begrepene gyldighet og pålitelighet, som skal sikre studiens kvalitet, finner vi også begrepet overførbarhet. Jeg vil i dette kapitlet diskutere undersøkelsens mulige overførbarhet, eller bidrag til fremtidig forskning.

Konsekvenser av studien, eller studiens mulige overførbarhet, kan ligge i meningsstrukturene informantene har tilført undersøkelsen. Etter all sannsynlighet kan resultatene bidra med nye problemstillinger i arbeidet med å gjøre dannelse mer synlig i læreplanen og undervisningen på yrkesfag. Informantenes oppfatning av eksempelbruk i undervisningen kan gi innsikt i hvordan elever forstår læreplanens innhold, som forberedende for fremtidig yrkespraksis gjennom konkrete og estetiske uttrykk som har tilknytning til praksis. Studien kan i tillegg bidra med innsikt i hvordan estetiske eksempler kan synes å fungere spesielt godt i å forberede elevene på fremtidig yrkespraksis, fordi elevene får brukt forestillingsevnen «som om» de er barne- og ungdomsarbeidere i praksis.

Videre kan undersøkelsen peke på hvordan lærerens refleksjoner over elevenes forforståelser i møtet med eksempelbruken, kan være spesielt viktig. Det kan bidra med å tilby elevene et meningsfullt innhold i undervisningen, fordi det har blitt forsøkt tilrettelagt på en måte som kan ha betydning for elevenes nåværende og fremtidige liv.

Resultatene kan belyse hvordan den didaktiske analysen kan identifiseres som tilstedeværende i undervisningen, der det ikke er åpenbart hvorvidt den bevisst er blitt brukt som verktøy for planleggingen i forkant. Spørsmål til videre forskning kan dreie seg om hvorvidt den didaktiske analysens fem spørsmål også kan identifiseres i andre undervisningskontekster, for å øke bevisstheten om det eksemplariske prinsipp. Resultatene fra undersøkelsen viser hvordan undervisning på videregående yrkesfag synes å tilrettelegge for eksempelbruk i tråd med danningsteoretisk didaktikk. Det kan dermed være tenkelig at elever på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag blir tilbudt muligheter til å utdannes og dannes som mennesker.

Andre spørsmål til videre forskning kan handle om hvorvidt implementeringen av dannelsesintensjonen i praksis, kan synes å være avhengig av at profesjonsutøverne og skoler vier plass til danningsteoretisk didaktikk i klasserommet. Eller hvorvidt dannelsesintensjonen

med fordel kan få en større plass i styringsdokumenter og læreplaner ved nærmere å presisere hvordan den kan tilrettelegges for i praksis. Fullføringsreformen foreslår å opprette tiltak som skal vurdere hvordan innholdet i opplæringen på vg2, tydeligere kan reflektere hvordan elevene kan forberede seg til den yrkespraksisen de skal ut i senere (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 79). Studien belyser hvordan elevene kan motiveres av eksempelbruk som tilbyr en forberedelse til fremtidig yrkespraksis gjennom forestillingsevnen. I tilknytning til fullføringsreformens formål kan resultatene dermed tilby noen forståelser for hvordan elevene kan forberede seg, gjennom innholdet i opplæringen, til den yrkespraksisen de skal ut i senere. Studien kan på den måten gi en innsikt i hvilken betydning eksempelbruk i undervisningen kan tilby fremtidens skole og yrkesliv.



## Litteraturliste

- Aasebø, T. S., Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2015). Teaching in the age of accountability: Restrained by school culture? *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 273-290. Doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, vol. (25), 54-66.
- Birkeland, N. R. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. | J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Cappelen Akademisk Forlag.
- Boolsen, M. W. (2015). Grounded Theory. | S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. utg., s. 241-271). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Etik i en kvalitativ verden. | S. Brinkmann & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. utg., s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. | S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. utg., s. 13-24). Hans Reitzels Forlag.
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2011). Professional responsibility under pressure? | C. Surgue, & T. D. Solbrekke (Red.), *Professional Responsibility. New horizons of praxis*, (s. 57-71). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. (8), 109-123. Doi:<http://dx.doi.org/10.23856/ntpk.v8.3739>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: En historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Klim forlag.
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014) Danningsprosesser i barnehageutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70-80. Doi:<https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket*. [Doktorgradsavhandling]. Roskilde universitetscenter.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 459-478. Doi:<https://doi.org/10.2080/00220270305520>
- Hopmann, S. T. (2000). Klafki's Model of Didaktik Analysis and Lesson Planning in Teacher Education. | I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 197-206). Lawrence Erlbaum Associates
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne (Ø. Hide & I. Willbergh, overs.). | J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye perspektiver på undervisning*. (s. 19-43 ). Cappelen Akademisk Forlag.
- Humboldt, W. (2000 (Sannsynligvis skrevet i 1793, eller 1794). Theory of Bildung (G. Horton-Krüger, overs.). | I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 57-61). Lawrence Erlbaum Associates.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44, 10-35. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1099/1090>
- Karpatschhof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. | S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 443-462). Hans Reitzels Forlag.

- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. | I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice* (s. 139-159). Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2000). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung (R. MacPherson, overs. revidert av W. Klafki). | I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85-107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3. utg., B. Christensen, overs.). Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse 1: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. | E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (2. utg., s. 167-203, A. Gylland, overs.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaper. | S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 481-496). Hans Reitzels Forlag.
- Krokmark, T. (2017). *Den tidløse pedagogikken*. Fagbokforlaget.
- Krüger, R. A. (2008). The significance of the concepts «elemental» and «fundamental» in didactic theory and practice (G. D. Yonge, overs.). *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 215-250. Doi:<https://doi.org/10.1080/00220270701332267>
- Künzli, R. (2000) German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience (G. Horton-Krüger, overs.). | I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 41-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvistad, K., Nissen, K., Schei, S. H. & Høgskolen, Dronning Mauds Minne (2013). Danning og læring i det levende livet. *Barnehagen som lærings-og dannelsesarena- Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold*, 8. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskningsrapporter/2012/pilotprosjektet-artikkelsamling.pdf#page=8>
- Ledsaak, S. (2004). Aristoteles: Om diktekunsten. J. W. Cappelens Forlag
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(2), 97-128.
- Lundgren, M. & Lundgren, I. (2012). Synliggörande av tyst kunnskap i gymnasial yrkesutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2, 1-12. Doi:<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.12v2i1a3>
- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). Hva er didaktikk?: Introduksjon. | J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye perspektiver på undervisning*. (s. 10-18). Cappelen Akademisk Forlag.
- Molander, A. & Terum L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. | A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (S. 13-27). Universitetsforlaget AS
- Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Foredrag fra den nasjonale fagkonferansen i pedagogikk, 1993*. (s. 190-217). Universitetsforlaget.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges Offentlige Utredninger. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Norsk Riksringkasting (2021). *BlimE! Informasjon til skoler og barnehager*. NRKSuper.no: Hentet 09.05.2022, fra <https://nrksuper.no/blime/blime-dagen-19-november-2021-13570>
- Ricoeur, P. (2008). *From text to action: Essays in Hermeneutics II*. Continuum International Publishing Group Ltd.
- Said, A. (2018). Vocational teaching-learning through the eyes of undergraduate vocational students in Malta: A qualitative exploratory study. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(1), 42-63.
- Smeby, J. (2008). Profesjon og utdanning. | A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 87-102). Universitetsforlaget.
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag - dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Scandinavian Journal of Vocations in development*. 2, 1-36. Doi:[dx.doi.org/10.7577/sjvd.2010](https://doi.org/10.7577/sjvd.2010)
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservasjon. | S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 481-496). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. | S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 521-532). Hans Reitzels Forlag.
- University of Stavanger UiS. (2015, 3. februar). *De gode relasjonene - om læringsmiljøet i barnehagen* [Video]. YouTube. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=XRWBRznVVdA&t=4s>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag (BUA02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/BUA02-03>
- Wagenschein, M. (2000). Teaching to Understand: On the Concept of the Exemplary in Teaching (G. Horton-Krüger, overs.). | I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 161-175). Lawrence Erlbaum Associates.
- Westbury, I. (1998). *Didaktik and Curriculum Studies*. | B. B. Gundem & S. T. Hopmann (Red.), *Didactic and/or Curriculum* (s. 47-78). P. Lang.
- Willbergh, I. (2008). *Mimesis, didaktikk og digitale læremidler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu>
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: om undervisning som kunst. | J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-62). Cappelen Akademisk Forlag.
- Willbergh, I. (2015). The problems of «competence» and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. Doi:[10.1080/00220272.2014.1002112](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112)
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordiv Journal of Pedagogy & Critique*, vol. 2, 111-124. Doi:<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.268>

- Willbergh, I. (2017). The representation of Reality in Teaching: A "Mimetic Didactic" Perspective on Examples in Plenary Talk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 616-627. Doi:[10.1080/00313831.2016.1172500](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172500)
- Willbergh, I. (2021, March 25). Bildung-centered general didactics. Oxford Research Encyclopedia of Education. ISBN: 9780190264093. *Oxford University Press*.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(98), 119-130.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 (observasjonsskjema)

Prosjektnavn:			Time nr.	
Skole (pseudonym):			Lærer (Pseudonym):	
Fag:	Klasse:	Dato/kl.:	Lokale:	
Spesielle forhold:				
Eksempelbruk				
A: Bilde	B: Video	C: Fortelling	D: Gjenstand	E: Annet
Eksempelforekomst	Kommentarer			

## Vedlegg 2 (intervjuguide)

### Semistrukturert intervju

Lydopptak starter:

- Introduksjon og oppvarming – opparbeide nærhet til eleven
- Kan du fortelle litt om hvorfor du har valgt å gå barne- og ungdomsarbeider?
- Kan du si noe om hvordan du trives, eller ikke trives med faget?
- Har du tanker om en drømmejobb du gjerne kunne tenke deg når du er ferdig på skolen?

### Spørsmål om opplevelsen av utvalgt eksempelbruk fra undervisningen

- Kan du beskrive hva du ser her? (eksempel tatt fra time - bilde, video, eller gjenstand)
- Kan du si noe om hva du tenker når du ser dette, og hva du tror det betyr? (samme bilde, video, gjenstand som over)
- Hva tenker du om å bruke andre eksempler?
- Kan du si noe om du savnet noe i undervisningen?
- Kan du fortelle litt om det er noe du kunne tenke deg å lære mer om i undervisningen?

Utover disse spørsmålene vil jeg som intervjuer planlegge å være lydhør overfor informantens retning i svarene sine og følge denne så godt det lar seg gjøre. Intervjuet kan dermed ta en annen retning enn intervjuguiden tilsier.

## Vedlegg 3 (informasjonsskriv og samtykkeskjema)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Eksempelbruk i undervisningen på yrkesfaglig VG2 - En kvalitativ studie om elevers opplevelse av eksempler i undervisningen som relevant for sin fremtidige yrkespraksis»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå din opplevelse av undervisningen på skolen som nyttig for praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg studerer på UiA og skal skrive en masteroppgave i pedagogikk. Jeg ønsker å undersøke om det finnes noen undervisningsmetoder som fungerer godt ved å gi elever en forståelse av hva yrkespraksis kan være og hvordan den kan foregå i praksis, mens de fortsatt er på skolen. Det er ikke så mange som har forsket på dette før og det kan være nyttig å se nærmere på for å kanskje kunne forbedre undervisningen på yrkesfaglig VGS, eller finne ut noe mer om hva som allerede fungerer godt. Jeg ønsker å intervjuer elever om hvordan de opplever å lære og

hva de kan trenge for å forstå sin fremtidige yrkespraksis slik det gir mening for dem i deres liv.

Problemstilling: "Hvordan kan eksempelbruken i undervisningen på yrkesfaglig VG2, gjøres relevant for elevenes fremtidige yrkespraksis?"

Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever elevene eksempelbruken i undervisningen?

Forskningsspørsmål 2: Hvorfor oppleves eksemplene som relevante eller ikke?

Opplysningene jeg bruker i masteroppgaven min vil også formidles som en del av et annet og større prosjekt. Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet (SYA, UiA) undersøker også hva lærerne og lederne på skolen synes om bruk av eksempler i undervisningen, og om disse kan knytte undervisningen tettere til yrkespraksis som elevene skal ut i senere. SYA undersøker flere elevers opplevelse av undervisningen på skolen via et spørreskjema. Det kan derfor være nyttig for prosjektet også å få litt mer detaljert informasjon om hvordan noen få elever har opplevd spesielle eksempler. Opplysningene vil være anonyme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg velger å spørre deg om å delta i observasjon og på intervju fordi du går barne- og ungdomsarbeiderlinja VG2 på Sam Eyde skole. Du går i en klasse som har faget «pedagogisk arbeid» og «kommunikasjon og samhandling» og du er kjent med disse fagene fra før. Du kjenner derfor kanskje til både skolen og faget og har valgt et yrkesfag du ønsker å ha praksis innenfor. Jeg håper du vil delta slik at jeg kan få mer informasjon om hvordan dere elever opplever undervisningen og hva dere trenger for å forstå og være trygg på faget dere skal jobbe med i praksis. Jeg har fått din personlige informasjon fra Sam Eyde skole og jeg vil sørge for at du forblir anonym dersom du velger å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Først vil jeg observere en time i faget «pedagogisk arbeid» og «kommunikasjon og samhandling» sammen med dere elevene for å oppleve den undervisningen dere får. Etterpå vil jeg intervju to elever fra hvert fag om hvordan de opplevde undervisningen. Hvis du velger å la deg intervjuer er det viktig for meg at du er trygg på å dele din mening, men du behøver ikke å fortelle noe du ikke har lyst til. Jeg kommer til å spørre litt om hvordan det er å gå på Sam Eyde og hva du syntes om undervisningen. Under intervjuet kommer jeg til å ta lydopptak av det vi sier. Jeg vil også ta notater underveis i intervjuet og under observasjonen i timene, slik at jeg bedre kan huske hva som skjedde. Lydopptaket og notatene vil jeg etterpå skrive ned uten navn, eller personlig informasjon, for å kunne bruke videre i oppgaven min. Jeg kommer til å sende intervjuene slik jeg ordrett har skrevet de ned, til de jeg har intervjuet for å få bekreftelse fra dem om at intervjuet er skrevet ned riktig. Når jeg er ferdig med masteroppgaven, vil jeg slette lydopptak og kaste notater slik at personlig informasjon forsvinner og ikke kan spores. Slik vil jeg sørge for at opplysningene jeg henter inn forblir anonyme.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i undervisningen den dagen jeg kommer for å observere og eventuelt lar deg intervjuer av meg i en samtale etterpå. Intervjuet vil vare mellom 15 og 30 minutter. Intervjuet vil handle om at du skal få rom til å fortelle om din opplevelse og det vil ikke være en streng mal med spørsmål vi skal følge. Jeg har noen spørsmål jeg vil stille som f.eks. «Kan du fortelle litt om hvorfor du har valgt å gå barne- og ungdomsarbeider?», og «Kan du si noe om du savnet noe i undervisningen?». Dine foresatte kan få se intervjuguiden jeg har laget på forhånd ved å ta kontakt med meg. Avhengig av når på dagen undervisningen skjer, kan det hende du enten vil gå glipp av noe undervisning, eller må være igjen etter skoletid. Det er viktig for prosjektet at jeg intervjuer deg rett etter undervisningen for at du best skal huske din opplevelse av den.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene jeg samler inn er min veileder, Ilmi Willbergh, prosjektgruppen på SYA og meg selv (Universitetet i Agder).

For å sørge for at dine personopplysninger forblir anonyme i prosessen, vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på en trygg server innenfor UiA, som ikke andre vil ha tilgang til.

Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av andre en deg selv, med mindre du deler med andre hva du selv har delt med meg. Opplysningene som publiseres kan være et sitat, eller en tolkning jeg har gjort av noe du har sagt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15. mai. 2022. Personopplysninger vil slettes og fjernes slik at de ikke kan spores når prosjektet er ferdig.

Dine rettigheter

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

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



Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Agder ved student (meg):

Kristin Blakstad

Tlf: +4792647034 E-post: kristin.blakstad@uia.no,

Eller min veileder:

Ilmi Willbergh

Tlf: +4791586787 E-post: ilmi.willbergh@uia.no

· Våre ansvarlige personvernombud: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Eventuelt student

(Forsker/veileder)

-----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Eksempelbruk i undervisningen på yrkesfaglig VG2 - En kvalitativ studie om elevers opplevelse av eksempler i undervisningen som relevant for sin fremtidige yrkespraksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i undervisning som blir observert av student

.. å delta i intervju med student

” at ansvarlig lærer ved Sam Eyde VGS kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)