

# Å fylle på den yrkesdidaktiske verktøykassa

## – en studie av yrkesfaglærerstudenters kompetanseutvikling på tvers av læringsarenaer i campusundervisning og skolepraksis

Julie Leonardsen, Dan-Anders Normann  
NTNU, institutt for lærerutdanning  
Kontakt: [Julie.Leonardsen@ntnu.no](mailto:Julie.Leonardsen@ntnu.no)

### Sammendrag

Helt siden antikken har mennesker skilt mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Dette skillet er fortsatt synlig i det yrkesdidaktiske utdanningsfeltet. Litteraturen argumenterer likevel for at målet med fag- og yrkesopplæringen er utvikling av en helhetlig yrkeskompetanse bestående av både kunnskap og ferdigheter. Gapet mellom teori og praksis i fag- og yrkesopplæring og yrkesfaglærerutdanning kan forsterkes ytterligere av at kunnskapstilegnelse gjerne assosieres med læringsaktiviteter i klasseromskontekst, mens utvikling av praktiske ferdigheter ofte kobles til opplæring i mer virkelighetsnære arenaer. Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan opplæring på tvers av læringsarenaer, henholdsvis på campus og i skolepraksis, kan bidra til å utvikle yrkesdidaktisk kompetanse hos yrkesfaglærerstudenter fra restaurant- og matfag. Studien er designet som en kvalitativ, utforskende casestudie. Datamaterialet består av feltnotater fra tolv undervisningsdager på campus samt praksisdokumenter fra yrkesfaglærerstudentenes skolepraksis. Hovedfunnene viser at: 1) campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant, 2) studentene må kunne benytte læringsutbyttet fra campusundervisningen i skolepraksis, og 3) campusundervisningen og skolepraksisen må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis. I studien tar vi utgangspunkt i at yrkesdidaktikk er et redskapsfag og at studentene utvikler yrkesdidaktisk kompetanse gjennom *boundary crossing* mellom ulike læringsarenaer. Videre argumenterer vi for at yrkesfaglærerutdanningen må anerkjenne den yrkesdidaktiske kompetansen yrkesfaglærerstudentene bringer med seg inn i studiet fra arbeidslivet, og bruke denne som utgangspunkt for kompetanseutvikling. Studien peker i retning av at det er nødvendig å utfordre gapet mellom teori og praksis i yrkesdidaktikken og at vi må forstå sammenhengen mellom kunnskap og ferdigheter som et premiss for yrkesdidaktikkens eksistens.

Emneord: yrkesdidaktikk, boundary crossing, yrkesfaglærerutdanning, restaurant- og matfag

## Innledning

Helt siden antikken har mennesker skilt mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Eksempelvis har Aristoteles' definisjon av episteme og techne, som henholdsvis kontekstavhengig vitenskapelig kunnskap og produktive, praktiske ferdigheter, satt spor i utdanningsfeltet (Eikeland, 2006; Grimen, 2008; Heggen & Terum, 2013). Dette gapet mellom kunnskap og ferdigheter kan forsterkes ytterligere av at teoriundervisning gjerne kobles til læringsaktiviteter i klasserommet, mens praktisk opplæring ofte assosieres med yrkesrelevante aktiviteter i virkelighetsnære læringsarenaer (Eraut, 2009; Molander, 2015). Skillet mellom teori og praksis er også tydelig i lærer- og yrkesfaglærerutdanning (Canrinus et al., 2017; Elstad, 2010; Lejonberg et al., 2017). Eksempelvis peker forskning på at det er svak sammenheng mellom campusundervisning i lærerutdanninger, studentens skolepraksis og lærerprofesjonen, og at dette gapet må viskes ut gjennom en mer helhetlig tilnærming til profesjonell lærerkompetanse (Aspøy et al., 2017; Dahlback et al., 2018; Jørgensen, 2018). Vi, forskerne i og forfatterne av denne artikkelen, opplever det som noe paradoksalt at utdanningsfeltet etterspør helhetlige tilnærminger til kompetanse i lærer- og yrkesfaglærerutdanning samtidig som forskningsresultater viser at det er et gap mellom utdanning og profesjonsutøvelse. Kanskje er manglende sammenheng mellom teori og praksis på tvers av campusundervisning og skolepraksis en faktor som kan påvirke lærerstudentenes utvikling av didaktiske kompetanse?

I denne studien tar vi utgangspunkt i en ide om at det yrkesfaglige utdanningsfeltet selv bidrar til å opprettholde et gap mellom teori og praksis i yrkesdidaktikken ved å koble kunnskap og ferdigheter til ulike læringsarenaer, henholdsvis klasserom og arbeidslivskontekst. Vi spør derfor:

*Hvordan kan opplæring på tvers av campusundervisning og skolepraksis bidra til å utvikle yrkesdidaktisk kompetanse hos yrkesfaglærerstudenter fra restaurant- og matfag?*

Gjennom problemstillingen undersøker vi mulighetsrommet i kombinasjonen campusundervisning-skolepraksis i yrkesfaglærerutdanningen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om hvordan yrkesfaglærerstudentene fra restaurant- og matfag (RM) utvikler yrkesdidaktisk kompetanse på tvers av læringsarenaer. Videre diskuterer vi muligheter og begrensninger i yrkesdidaktikken og drøfter hvilke konsekvenser dette kan ha for yrkesfaglærerstudentene og yrkesfaglærerutdanningen. Vi anvender et kvalitativt casedesign og tar utgangspunkt i et skriftlig datamateriale bestående av forskernes egen undervisningsdagbok fra campusundervisning samt veiledningsdokumenter og rapporter fra studentenes skolepraksis. Studien er teoretisk forankret i konseptet yrkesdidaktikk og vi bruker *boundary crossing* som verktøy for å utforske fenomenet «yrkesdidaktisk kompetanseutvikling».

## Yrkesdidaktikk

Yrkesdidaktikk defineres gjerne som læren om undervisning i ulike yrkesfag og viser til hva man skal lære for å utøve er spesifikt yrke, hvordan og hvorfor (Gessler & Herrera, 2015; Hiim & Hippe, 1999; Mayen, 2015). Fagfeltet har imidlertid flere retninger. Mest kjent er kanskje

den innholds- og dannelsesorienterte tyske tradisjonen etter Klafki og den profesjonsrettede franske tradisjonen etter Pastré (Haue, 2011; Larsson, 2006; Klafki; 1995; Pastré et al., 2006). I denne studien tar vi utgangspunkt i det franske konseptet *didactique professionnelle* eller «profesjonell didaktikk» på norsk (Pastré et al., 2006). Konseptet vokste frem av et behov for å systematisere opplæringen i industrien på 1990-tallet (Mayen, 2015; Pastré et al., 2006). Videre har ideen om «profesjonell didaktikk» som utgangspunkt for yrkesopplæring fått solid fotfeste i det yrkesfaglige utdanningsfeltet i Europa og Norden (Gessler, 2017; Pastré et al., 2006). Det er tydelige spor etter det franske konseptet profesjonell didaktikk i den norske yrkesdidaktiske tradisjonen der helhetlige tilnærminger til yrkeskompetanse står sentralt.

De siste tiårene har yrkesdidaktikk etablert seg som et viktig fagfelt i utdanningsforskning. Ifølge Mayen (2015) er målet med yrkesdidaktikk «to generate knowledge and methodological tools for use by actors in vocational education whose roles are to design and implement educational programs, pathways, situations, and procedures» (s. 202). Han antyder altså at yrkesdidaktikk må favne både teoretiske og praktiske elementer for å innfri sine mål som «redskapsfag» i yrkesfaglig opplæring. Videre argumenterer Mayen (2015) for at yrkesdidaktikk kan tas i bruk for å analysere og optimalisere læringssituasjoner. Dette argumentet er gjenkjennbart i annen forskning på feltet som også peker på at yrkesdidaktikk kan være et redskap for læring og utvikling i yrkesfaglig kontekst samt fungere som et bindeledd mellom opplæring i skole og bedrift og forberede unge mennesker på arbeids- og samfunnsliv (Aakrog, 2011; Gessler, 2017; Herrera, 2015). Videre er yrkesdidaktisk forskning, særlig i seinere tid, opptatt av å skille mellom undervisning utført av kompetente yrkesfaglærere/instruktører og annen yrkesfaglig opplæring (Johansson & Andersson, 2023; Nielsen et al., 2021). Selv om all yrkesfaglig opplæring kan inneholde elementer av yrkesdidaktisk tenkning, er yrkesdidaktikk et fagområde som krever kompetanse i undervisningsplanlegging, gjennomføring og vurdering (Gessler, 2015; Hiim & Hippe, 1999). Yrkesdidaktikk er i tillegg et kontekstavhengig fenomen som må svare til ulike yrkesfaglige tradisjoner, utdanningspolitiske rammer og sosioøkonomiske faktorer (Crawford, 2009; Mayen, 2015; Pastré et al., 2006).

I Norge ble konseptet yrkesdidaktikk først navngitt i 1997 (Andersen, 2003). Da ble det etablert egne kurs i yrkesdidaktikk for lærere som et tilsvarende på kompetansekrav i Reform 94. I år 2000 ble yrkesdidaktikk opprettet som et studiepoenggivende emne i høyere utdanning (Hanssen, 2017). Yrkesdidaktisk forskning i Norge har lenge vært opptatt av å definere konseptet og tilpasse det til en norsk utdanningskontekst, særlig yrkesfaglærerutdanning (Dahlback, m.fl. 2011; Nore, 2015; Sannerud, 2005). Yrkesdidaktikk blir blant annet koblet til «the development of professional practice in specific trades, with a direct link between professional authentic work tasks and requirements and teacher training» (Nore, 2015, s. 183). I tillegg argumenteres det for at yrkesdidaktikken skal fremme «helhet og sammenheng» mellom opplæring i skole og yrkesutøvelse i bedrift (Dahlback et al., 2011, 2022; Hansen, 2017). Den første definisjonen, formulert av Hiim og Hippe i 1999, beskrev yrkesdidaktikk som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser» (s. 180). Denne ble også vært brukt i veilederen for utarbeiding av rammeplanene for yrkesfaglærerutdanningene (Hansen, 2017).

Yrkesdidaktikk har utviklet seg til å bli et mangfoldig og komplekst konsept. Eksempelvis inneholder definisjoner av begrepet beskrivelser som at yrkesdidaktikk er «strukturete

yrkesspesifikke læringsforløp i skole og bedrift – basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng – og hvor den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet» (Sannerud, 2005, s. 211) og at fenomenet er «forankret i yrkeslivets og samfunnets uttalte, erfarte og dagsaktuelle behov for kompetanse og den enkelte elevs læringsbehov» (Sund-Haaland, 2005, s. 23). I denne studien er vi ikke ute etter å analysere eller forsøke å re-konseptualisere hva yrkesdidaktikk er eller kan være. Vi stiller oss imidlertid noe kritisk til de svært omfattende definisjonene av yrkesdidaktikk i litteraturen da vi opplever at de tidvis fremstiller yrkesdidaktikk som «alt og ingenting». Elementene som påpekes i definisjonene ovenfor er utvilsomt sentrale i yrkesfaglæreres yrkesdidaktiske kompetanse, men i dette tilfellet ønsker vi å ta et steg tilbake og støtte oss til Mayen (2015) sin ide om yrkesdidaktikk som et redskapsfag. Vi anser teori og praksis som premisser for yrkesdidaktikkens eksistens, og vil i denne studien diskutere hvordan *boundary crossing* kan fungere som verktøy for yrkesfaglærerstudenters kompetanseutvikling på tvers av læringsarenaer.

## Boundary Crossing

Konseptet *boundary crossing* referer gjerne til læring på tvers av ulike arenaer eller kontekster, eksempelvis skole og bedrift (Akkerman & Bakker, 2011b, 2012; Farnsworth & Higham, 2012; Kemmis & Green, 2013). Det er en videreutvikling av begrepet transfer, som i utgangspunktet er et endimensjonalt fenomen som refererer til engangshendelser der individet overfører noe «lært» mellom to kontekster med liknende kompleksitet (Akkerman & Bakker, 2012; Bakker & Akkerman, 2019). I motsetning til transfer, forstås gjerne *boundary crossing* som dynamiske, pågående prosesser der individet kontinuerlig transformerer eller videreutvikler både sin kompetanse og identitet, på tvers av kontekster og kompleksitet (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). *Boundary crossing* som teoretisk perspektiv er etablert i yrkesfaglig utdanningsforskning og brukes om både elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres kompetanseutvikling.

I norskspråklig litteratur benyttes gjerne oversettelsen «grensekryssing» om individets forflytting mellom læringskontekster av ulik kompleksitet (Heggen, 2008). I denne prosessen møter den lærende hinder eller «grenser». Forskning på feltet argumenterer gjerne for at det er i møtet med slike grenser, læring skjer (Griffiths & Guile, 2003; Guile & Young, 2003; Harreveld, & Singh 2009; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Grenser kan defineres som sosiokulturelle forskjeller som kan føre til diskontinuitet i sosiale interaksjoner innad i en gruppe, et fellesskap eller et samfunn (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b, 2012). Slike grensekryssingsprosesser krever at individet kan «shift in role, perspective, or type of expertise to draw on, when moving from school to work or vice versa» (Akkerman & Bakker, 2012, s. 155). Individet må altså mestre de sosiokulturelle kjørereglene for fellesskapene de forflytter seg mellom, både for å lykkes med selve overgangen og for å utvikle sin profesjonelle identitet og kompetanse.

De siste tiårene har yrkesfaglig forskning brukt konseptet *boundary crossing* for å utforske yrkesfaglærerstudenters kompetanse- og identitetsutvikling i overgangen fra å være fagarbeidere til å bli lærere (Andersson & Köpsén, 2019; Fejes & Köpsén, 2014; Hansen et al., 2022; Leonardsen, 2023). Flere studier argumenterer for at yrkesfaglærerne kan opptre som *boundary brokers* og dermed spiller en viktig rolle i elevenes grensekryssing. De kjenner både skole- og bedriftskonteksten yrkesopplæringen foregår i og kan forberede elevene på yrkesutøvelse, gjerne ved bruk ulike yrkesrelevante artefakter kalt *boundary objects* eller «grenseobjekter» samt

fasilitere læring (Bakker & Akkerman, 2019; Billett, 2010; Johannessen et al., 2022). Vi finner det derfor hensiktsmessig å bruke *boundary crossing* som verktøy for å undersøke hvordan opplæring på tvers av læringsarenaer i yrkesfaglærerutdanningen kan styrke yrkesfaglærerstudentenes yrkesdidaktiske kompetanse og bidra til å tette gapet mellom teori og praksis.

## Forskningsdesign og metode

Studien er designet som en kvalitativ, utforskende casestudie. Dette forskningsdesignet er fleksibelt og tillater forskere å anvende ulike datakilder for å gå i dybden av en enhet (en gruppe, organisasjon eller aktivitet) samt gjøre empiriske undersøkelser av bestemte fenomener (Creswell, 2013; Flyvbjerg, 2006; Stake, 1995). I tillegg åpner casestudier for at forskere kan studere det aktuelle fenomenet i dets naturlige kontekst (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2017). Denne fleksibiliteten fremheves gjerne som både den metodiske styrken og svakheten i casedesign (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2017). Vi anser casedesign som hensiktsmessig for denne studien fordi vi bruker både feltnotater fra undervisning og veiledningsdokumenter og rapporter fra skolepraksis for å utforske hvordan yrkesfaglærerstudentene utvikler yrkesdidaktisk kompetanse på tvers av læringsarenaer. I tillegg finner forskningen og datainnsamlingen sted i studentenes studiehverdag, henholdsvis på campus og i skolepraksis.

## Kontekst og forskningsdeltakere

Konteksten for studien er yrkesfaglærerutdanning (3-årig bachelor ved NTNU), bestående av totalt 180 studiepoeng i yrkesfag og profesjonsfag (yrkespedagogikk og -didaktikk), samt praksis i skole og bedrift. Dette er en av to veier til yrkesfaglærerutdanning i Norge. Den andre er en praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUy) bestående av totalt 60 studiepoeng i profesjonsfag samt skolepraksis (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Det første alternativet retter seg hovedsakelig mot studenter med fag- eller svennebrev, mens det andre retter seg mot studenter med høyere yrkesutdanning fra universitet eller høyskole (Ibid). Begge gir undervisningskompetanse fra 8. trinn i grunnskolen til 13. trinn i videregående opplæring jamfør Rammeplan for PPU for yrkesfag (2013) og Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning (2013). I rammeplanene fremgår det at yrkesfaglærerstudentene skal kunne anvende sin yrkesdidaktiske kompetanse for å skape sammenheng mellom opplæring i ulike læringsarenaer, eksempelvis skole og bedrift.

Denne studien er gjennomført ved NTNU og inkluderer studenter fra bachelorutdanningen (BYRK), studieretning restaurant- og matfag (RM). Utdanningen er samlingsbasert og har tre samlinger på campus per semester, i tillegg til praksis mellom samlingene og egenstudium (NTNU, 2022). Vi er både forskere, forfattere og faglærer i denne studien, der vi over en tidsperiode på to år har fulgt ti RM-studenter fra to ulike årskull gjennom studiesamlinger på campus og i skolepraksis i videregående skole. Studentene har deler av didaktikk- og pedagogikkundervisningen sin sammen med studenter fra andre yrkesfaglige retninger, men i denne studien tar vi kun utgangspunkt i den fagspesifikke undervisningen for RM. Deltakerne våre er utdannede fagarbeidere og representerer yrkene restaurantkokk, servitør, baker, konditor, ferskvarehandler og pølsemaker. Videre representerer studentene et bredt geografisk område og et forholdsvis stort spenn i alder og yrkeserfaring. Noen av studentene arbeider allerede som

lærere i videregående skole, andre kommer rett fra yrkesutøvelse innenfor et av restaurant- og matfagene.

Studien tar utgangspunkt i studentenes samlingsuker og skolepraksis. I samlingsukene har studentene undervisning både på campus og på andre aktuelle læringsarenaer, eksempelvis i bedrifter, virksomheter og organisasjoner som tilbyr yrkesrettede aktiviteter i form av fagspesifikke kurs, opplegg for elever i restaurant- og matfagene, konkurranser, messer, festivaler og andre arrangement med fokus på mat og drikke. I skolepraksis følger studentene en praksislærer og hens elever ved en selvvalgt skole. Studentene har praksis både i ungdomsskole (obligatorisk grunnutdanning for alle elever fra 13-16 år) og i videregående skole (valgfri videregående opplæring for elever fra 16 år og oppover) i løpet av utdanningen. Alle skolepraksisbesøkene i denne studien ble gjennomført i en av studentenes praksisperioder i videregående skole.

## Etiske og kvalitetsmessige betraktninger

Vi, forskerne, forfatterne og faglærerne i denne studien, er tilknyttet yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU. Begge har utdanning og arbeidserfaring fra yrkesretninger innenfor restaurant- og matfagene. Vi har selv ansvaret for å planlegge og gjennomføre undervisning og læringsaktiviteter i samlingsukene på campus samt følge opp studentene i skolepraksis. Det har medført at vi er tett på både deltakerne og datamaterialet, både som undervisere, veiledere og forskere i denne studien.

Å forske i egen praksis og på egne studenter kan utløse en rekke etiske utfordringer, særlig dersom deltakerne er barn eller tilhører en sårbar gruppe, eller hvis tematikken sensitiv (Kennan & Dolan, 2017; Levin, 2012). Deltakerne i denne studien er imidlertid voksne studenter. Vi etterspør heller ikke sensitiv informasjon. Deltakerne er i tillegg helt anonyme, og har samtykket til at vi kan bruke både feltnotater fra samtaler og observasjoner, veiledningsdokumenter og praksisrapporter, som datamateriale. Vi står likevel overfor en situasjon der studentene kan føle seg pliktige til å bidra ettersom de deltar i undervisningen vår. Av den grunn har vi ved flere anledninger presisert at de kan trekke seg fra studien eller be om at datamateriale som omhandler dem blir holdt utenfor forskningsprosjektet. Videre har vi gjennomført member-checking (Candela, 2019; Stake, 1995) i form av diskusjoner med deltakerne om både forskningsprosessen og funnene. I tillegg har vi vært bevisste på å være transparente i forskningsprosessen, både under datainnsamlingen og analyse- og fortolkningsarbeidet. Eksempelvis har begge forskerne vært til stede i undervisnings- og læringsaktiviteter samt at vi begge hatt med oss praksislæreren fra de respektive skolene under skolepraksisbesøkene. Dette er grep som bidrar til å sikre pålitelighet i kvalitative studier (Creswell & Poth; 2018; Tanggaard & Brinkmann, 2020).

## Datamaterialet og datainnsamlingsstrategier

Datamaterialet består av feltnotater i form av vår egen «undervisningsdagbok» fra campusundervisningen samt veiledningsdokumenter og rapporter fra skolepraksisbesøkene. Vi har samlet data gjennom en periode på to år, totalt tolv heldager med undervisning på campus og andre læringsarenaer, og ti skolepraksisbesøk. Vi har valgt å avgrense datamaterialet

til disse dokumentene fordi vi opplever at dette materialet kobler sammen informasjonen om studentenes læring på tvers av campus og skolepraksis på en hensiktsmessig måte. De gir også innblikk i studentenes utvikling av yrkesdidaktisk kompetanse. Alle dokumentene er anonymisert.

Feltnotatene fra de tolv undervisningsdagene er strukturert i dagbokform. Syv av dagene har forgått på campus og fem har funnet sted i andre læringsarenaer. Oppleggene på campusdagene har hovedsakelig vært klasseromsundervisning av teoretisk art, men studentene har gjennomført flere praktiske læringsaktiviteter. Opplegget i de andre arenaene har derimot vært praktisk rettet, både i form av yrkesfaglige arbeidsoppgaver og undervisningsaktiviteter. I dagboka beskrives vi undervisningsplaner, notater om eventuelle forelesinger, læringsaktiviteter, litteratur og våre egne refleksjoner over gjennomføringen. Seks av de tolv øktene inneholder også tilbakemeldinger fra studentene i form av «exit-lapper» eller ark med «two stars and a wish» der de evaluerer dagens undervisningsopplegg og læringsaktiviteter. I dagboka har vi i tillegg notert stikkord og sitater fra samtaler med studentene underveis i undervisningsøktene.

Veiledningsdokumentet er et standardisert skjema for lærerutdanningen ved NTNU. Skjemaet er bygd opp etter den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 1998). Studentene må altså beskrive faget de underviser i, elevenes læreforutsetninger, mål for opplæringen, kontekst og rammefaktorer, arbeidsmetoder eller læringsaktiviteter, innhold og strategi for vurdering av elevene og/ eller evaluering av undervisningsopplegget. Skjemaet har også et eget punkt der studentene kan komme med veiledningsønsker. Dokumentet fungerer derfor både som et verktøy for undervisningsplanlegging for studentene og som veiledningsgrunnlag for oss og praksislæreren på skolen.

Praksisrapportene oppsummerer skolepraksisbesøkene og bygger på veiledningsdokumentene. Dette er også et standardisert skjema benyttet ved NTNU. I skjemaet blir vi bedt om å rapportere studentenes arbeid med planlegging/ veiledningsdokumentet, struktur på undervisningen, klasseledelse, kontakt med elevene og faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse. I tillegg ber rapporten om en helhetlig vurdering av studentens kompetanse og en beskrivelse av forbedringspunkter. Vi har diskutert elementene i praksisrapporten med studentenes praksislærer for å kvalitetssikre datamaterialet. Rapportene leveres i en nettbasert portal, men vi har begge skrevet notater for hånd under praksisbesøkene.

Begge forskerne har vært involvert i arbeidet med å planlegge og gjennomføre campusundervisning samt føre undervisningsdagbok. Vi har vekslet på hvem som har gjennomført undervisningen og hvem som observert og ført dagbok. I tillegg har begge lest studentenes veiledningsdokumenter, gitt studentene veiledning i forkant av skolepraksisbesøk, gjennomført besøk, ledet refleksjonssamtaler med studentene i etterkant av besøkene og skrevet praksisrapporter.

## Analyse av datamaterialet

Vi har latt oss inspirere av grounded theory (GT) og valgt en induktiv tilnærming til dataanalyse (Glaser & Strauss, 1967). I tråd med GT har vi latt datamaterialet styre analyseprosessen gjennom en åpen kodingsprosedyre der vi har kategorisert utsagn og hendelser basert på tematiske sammenhenger (Strauss & Gorbun, 1998). Vi anser dette som en nødvendig inngang

til analysearbeidet fordi vi er tett på materialet og ikke vil legge forhåndsbestemte føringer for resultatet av studien. Datainnsamlingen og analyseprosessen har pågått parallelt og vi har fortløpende sammenliknet nye feltnotater, veiledningsdokumenter og praksisrapporter med tidligere innsamlet data. Vi har opprettet nye kategorier når datamaterialet har uttrykt behov for det.

Den første datakilden, undervisningsdagboken, er sortert på bakgrunn av informasjon om planlegging av undervisning og læringsaktiviteter, gjennomføring av disse samt studentenes tilbakemeldinger og forskernes refleksjoner over oppleggene. Datakilde nummer to, veiledningsdokumentene, er sortert etter hvordan studentene planlegger å bruke sin yrkesfaglige, didaktiske og pedagogiske kompetanse i egen undervisning. Den tredje og siste datakilden, praksisrapportene, er sortert etter informasjon om hvordan studentene strukturerer og gjennomfører undervisningen, utøver klasseledelse samt velger ut faglig innhold og undervisningsmetoder. I tillegg har vi sortert elementer fra alle de tre datakildene inn i en egen kategori som favner refleksjon, veiledning og evaluering.

Basert på analysene av de tre datakildene har vi formulert tre overordnede funn som kan belyse problemstillingen: "Hvordan kan opplæring på tvers av campusundervisning og skolepraksis bidra til å utvikle yrkesdidaktisk kompetanse hos yrkesfaglærerstudenter fra restaurant- og matfag?" Vi har beskrevet funnene som tre påstander: 1) campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant, 2) studentene må kunne benytte læringsutbyttet fra campusundervisningen i skolepraksis og 3) campusundervisning og skolepraksis må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis. Funnene viser til hvordan opplæring på tvers av læringsarenaer kan gjennomføres for å bidra til yrkesdidaktisk kompetanseutvikling hos yrkesfaglærerstudentene fra RM og danner grunnlag for en videre diskusjon av de muligheter og utfordringer vi møter i yrkesfaglærerutdanningen. I avsnittene som følger presenterer vi studiens overordnede funn og gir eksempel fra datamaterialet.

## Funn

De tre hovedfunnene oppsummerer de faglige, pedagogiske og didaktiske grepene vi tar for fremme studentenes læring og utvikling gjennom yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU, studieretning restaurant- og matfag. Videre peker funnene på både muligheter og utfordringer i spenningsfeltet mellom campusundervisningen og i skolepraksis. Vi bruker eksempel fra undervisningsdagboken, veiledningsdokumentene og praksisrapportene for å underbygge påstandene om at 1) campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant, 2) studentene må kunne benytte læringsutbyttet fra campusundervisningen i skolepraksis og 3) campusundervisningen og skolepraksisen må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis. Alle sitater fra datamaterialet er markert med «hermetegn».

## Praksisrettet og yrkesrelevant campusundervisning

Det første funnet er en påstand om at campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant for å styrkes studentenes yrkesdidaktiske kompetanse. Vi finner argumenter som underbygger dette både i våre egne notater i undervisningsdagboka og i studentenes tilbakemeldinger. I dagboka har vi eksempelvis notert at et undervisningsopplegg om



praktiske tilnærminger til temaet folkehelse og livsmestring i skolen appellerte til studentene fordi de gjenkjente tematikken fra «eget liv og yrke». Studentene måtte lete frem informasjon i faglitteratur og nettressurser, koble temaet til eget yrke, lage et undervisningsopplegg tilpasset elever i videregående skole, prøve det ut på hverandre og diskutere muligheter og begrensninger ved opplegget. I studentenes tilbakemeldinger kom det frem at de opplevde opplegget som relevant fordi «det var knyttet til et sentralt tema i skolen» og fordi de «har møtt liknende utfordringer i arbeidslivet». De poengterte også at «det er mye inspirasjon å hente fra de andre i klassen» og at det derfor er nyttig å diskutere mulig undervisningsopplegg og læringsaktiviteter i plenum.

Videre viser datamaterialet vårt at campusundervisningen må være praksisrelevant og yrkesrettet for å skape sammenheng mellom yrkesfaget, yrkesfaglærerutdanningen og lærerprofesjonen. Denne sammenhengen kan ifølge forskning på feltet være mangelfull i lærer- og yrkesfaglærerutdanning (Dahlback mfl., 2018; Jørgensen, 2018; Lejonberg et al., 2017). Vi har observert at våre studenter krysser grenser mellom rollene som fagarbeidere, studenter og fremtidig lærere i arbeidet med å skape meningsfulle sammenhenger mellom teori og praksis i utdanningen. De voksne er mennesker med lang livserfaring og fartstid i arbeidslivet og har derfor mange kroker å henge egen læring på. Studentene rapporterer likevel om at det kan «være utfordrende for å vite hvilken hatt man skal ta på seg i ulike sammenhenger». Slike utsagn kjenner vi igjen fra diskusjoner der studentene har reist problemstillinger knyttet til forskjeller mellom skolens og arbeidslivets forventninger til yrkesfaglig kompetanse. Flere har uttrykt frustrasjon over det de opplever som manglende sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen og poengtert at dette er utfordrende for dem som fremtidige yrkesfaglærere.

Flere av «campusøktene» har foregått i andre læringsarenaer enn klasserommet på universitetet. Vi har ingen yrkesrettede fasiliteter til bruk på campus, så vi finner det nødvendig å benytte arenaer i nærmiljøet. Studentene har deltatt på flere aktiviteter og arrangementer for barn og unge der de har bistått arrangøren med undervisning og opplæring. Vi har observert at disse øktene har inspirert studentene til å være kreative i egen undervisningsplanlegging samt at de har fått prøve ut den yrkesdidaktiske kunnskapen de lærer om på campus, i en praktisk og virkelighetsnær læringsarena. Studentene selv har kommet med tilbakemeldinger om at dette har vært gode øvelser i å organisere læringsaktiviteter, ivareta elever, tenke fort og se løsninger. Flere har også pekt på verdien av å bygge nettverk med bransjen og engasjere barn og unge i restaurant- og matfagene.

## Overførbarhet mellom campusundervisning og skolepraksis

Det andre funnet i studien argumenterer for at studentene må kunne anvende læringsutbyttet fra campusundervisningen i skolepraksis for å bygge bro mellom teori og praksis.

Studentene poengterer eksempelvis at de har behov for en yrkesdidaktisk «verktøykassa» i møte med læringsarbeid i skolen. Verktøykassa må ifølge studentene bestå av «tips og triks for gode undervisningsopplegg og oppgaver». Det skal sies at vi underviser lite i spesifikke undervisningsmetoder på campus, men vi modellerer undervisningsdesign og læringsaktiviteter for studentene. Vi har observert at studentene «skjønner tegninga» som de selv sier, og de kommenterer stadig at de ser overføringsverdien mellom metodikken vi

bruker i campusundervisningen, og egen praksis i skolen. Flere studenter har også meddelt at «vi lærer metodene godt fordi vi må gjøre dem selv, som om vi skulle vært elever». Dette gjenspeiler hensikten vår med å modellere metodikk fremfor å undervise spesifikt i ulike undervisningsmetoder. Vi har eksempelvis benyttet ulike dialog- og diskusjonsoppgaver, flere varianter av puslespillmetoden, læringsstier, enkle lese- og skriveoppgaver, google-finn-del-aktiviteter og forskjellige spill og konkurranser. I tillegg har vi introdusert studentene for enkle måter for å få elevene til å vurdere undervisningen og egen læring på, blant annet two stars and a wish og exit-lapper. Dette er metoder studentene kan putte i verktøykassa si og senere ta frem og prøve ut i skolepraksis.

Vi har observert viktigheten av at studentene har et visst metodisk repertoar når de selv skal begynne å undervise. Det kan gi trygghet i en ukjent situasjon. Mange av studentene har riktig nok arbeidet en stund i skolen og opparbeidet seg en del yrkesdidaktisk kompetanse, men også disse ønsker påfyll i den yrkesdidaktiske verktøykassa si. Studentene har derfor fått diskutere hvordan undervisningsdesignene og læringsaktivitetene vi modellerer kan overføres til andre tema og kontekster. Vi så gode eksempler på dette under et undervisningsopplegg om temaet sensorikk. Der gjennomførte vi en rekke enkle praktiske læringsaktiviteter for å demonstrere hvordan teori og praksis kan utfylle hverandre. Flere studenter uttalte underveis at dette var aktiviteter de ville bruke sammen med egne elever og det brøt ut en rekke spontane diskusjoner om hvordan de forskjellige læringsaktivitetene kunne nivå- og interessedifferensieres, eller tilpasses andre tema.

Under skolepraksisbesøkene observerte vi hvordan studentene tok i bruk læringsutbyttet fra campusundervisningen, i egen praksis. Eksempelvis anvende de metodene vi modellerte i campusundervisningen og tilpasset dem til sine egne opplegg. Videre observerte vi at studentene brukte mange av de samme samtale- og veiledningsteknikkene vi har brukt sammen med dem på campus. Eksempelvis noterte vi oss at studentene «stiller elevene spørsmål som skal stimulere til refleksjon over hva de gjør i spesifikke lærings situasjoner, hvordan og hvorfor», slik vi har gjort i campusundervisningen. Vi merket oss også at studentene som underviste yrkesrettet i praksisnære læringsarenaer i stor grad brukte den yrkesfaglige kompetansen sin som støtte for å ta yrkesdidaktiske valg underveis i undervisningen. Hvis de ble usikre i lærerrollen lot de «fagarbeideren» ta over opplærings situasjonen, som om de arbeidet i en bedrift. Vi antar at dette kanskje er en ubevisst mestringsstrategi blant studentene, men det er likevel et eksempel på hvordan de bruker *boundary crossing* som verktøy for å utvikle sin yrkesdidaktiske kompetanse.

## Sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis

Studiens tredje funn er en påstand om at campusundervisning og skolepraksis må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis. Feltnotatene våre peker i retningen av at både vi og studentene opplever at det tidvis er et kunstig skille mellom hva som er teori og hva som er praksis, både i fag- og yrkesopplæringen og i yrkesfaglærerutdanningen. Studentene forteller at de selv har kjent dette på kroppen, først som yrkesfagelever og deretter som fagarbeidere i bedrift. Videre poengterer de at dette skillet følger dem inn i yrkesfaglærerutdanningen ettersom mye av «litteraturen vi leser er opptatt at gapet mellom teori og praksis» og «hvordan kunnskapstilegnelse knyttes til klasseromsundervisning og ferdighetsopplæring kobles til andre læringsarenaer».

Vi har notert oss at det kan være utfordrende for studentene å anvende pedagogisk og didaktisk terminologi samt integrere teoretiske prinsipper for læring, når de diskuterer undervisning og andre tema relatert til yrkesfaglærerprofesjonen. Det gjelder både i campusundervisning og i samtalene knyttet til skolepraksisbesøket. Kommentarer i undervisningsdagboka viser blant annet at «studentene forsøker å bruke teorier og terminologi fra faglitteraturen», men at «de fort tyr til et hverdagslig språk i oppgaver og diskusjoner» samt at de «tidvis sliter med å se sammenhenger mellom teoretiske prinsipper og undervisning i praksis». I tillegg har vi observert at studentenes kreativitet blir noe begrenset når de skal koble yrkesfaget sitt til pedagogiske og didaktiske teorier. Vi ser liknende tendenser når studentene arbeider med læreplananalyse og de har selv uttrykt at de «blir så opptatt av å ivareta kompetansemålene i læreplanen at de glemmer både yrkesdidaktikken og yrkesfaget».

Studentene fremstår likevel som svært faglig kompetente og utviser stor forståelse hvordan de kan praktisere yrkesrettet opplæring. I tillegg er de opptatte av å ivareta elevens behov i opplæringsammenheng. Dette sammenfaller med observasjonene vi har gjort av undervisningsoppleggene vi har gjennomført i andre læringsarenaer, eksempelvis på yrkesrettede arrangementer for barn og unge, der studentene selv har bidratt inn i undervisningen. Vi kan altså se at studentene mestrer «teorien i praksis», men at det kan være utfordrende for dem å koble «det de gjør, til det de kan». Vi opplever at det skyldes at de ikke har utviklet et tilstrekkelig språk om profesjonsfaglige teorier og prinsipper samt at de er usikre om de bruker teorien «riktig». Funnene våre antyder altså at kontinuerlig arbeid med så styrke studentenes forståelse for at teori er praksis og omvendt i yrkesfaglig opplæring, er en viktig forutsetning for utvikling av yrkesdidaktisk kompetanse.

## Diskusjon

I den påfølgende diskusjonsdelen drøfter vi de tre påstandene om at: 1) campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant, 2) studentene må kunne bruke læringsutbyttet fra campusundervisningen i skolepraksis og 3) campusundervisning og skolepraksis må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis, i lys av problemstillingen: Hvordan kan opplæring på tvers av campusundervisning og skolepraksis bidra til å utvikle yrkesdidaktisk kompetanse hos yrkesfaglærerstudenter fra restaurant- og matfag? Vi tar utgangspunkt i hva funnene kan bety og hvordan vi kan forstå dem i lys av studentenes grensekryssing mellom campusundervisning og skolepraksis. Videre kobler vi diskusjonen til yrkesfaglig forskning på gapet mellom teori og praksis i yrkesdidaktikken og *til boundary crossing* som verktøy for yrkesdidaktisk kompetanseutvikling hos yrkesfaglærerstudenter fra RM. Vi retter også et kritisk blikk mot yrkesfaglærerutdanningen og peker på hvordan vi kan utvikle vår egen praksis for å styrke RM-studentenes yrkesdidaktiske kompetanse på tvers av læringsarenaer.

## Yrkesfaglærerutdanning som arena for yrkesdidaktisk kompetanseutvikling

Yrkesfaglærerstudenter skal gjennom utdanningen tilegne seg omfattende yrkesdidaktisk kompetanse (Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning, 2013). Funn i denne studien antyder imidlertid at RM-studentene har med seg yrkesdidaktisk kompetanse i form av

erfaringer fra arbeid med opplæring av lærlinger og andre kolleger på arbeidsplassen, inn i yrkesfaglærerutdanningen. Det er heller ikke uvanlig at denne studentgruppa allerede arbeider som lærere og dermed har begynt å fylle opp sin yrkesdidaktiske verktøykassa. Altså har de allerede tatt i bruk *boundary crossing* som verktøy for å utvikle yrkesdidaktisk kompetanse. Hvorvidt dette er en bevisst eller ubevisst strategi sier ikke datamaterialet vårt noe om, men det kan vitne om at yrkesdidaktisk opplæring for RM-studenter ikke nødvendigvis handler om å lære noe helt nytt, men å lære å bruke det man kan, på en ny måte. Dette arbeidet kan likevel være utfordrende fordi studentene møter ulike faglige og sosiokulturelle barrierer i prosessen (Akkerman & Bakker, 2012, Bakker & Akkerman, 2019). De må eksempelvis opptre som *boundary brokes* når de forhandler mellom utdanningspolitiske krav, yrkesfagenes egenart, bransjenes behov for kompetente fagarbeidere og yrkesdidaktiske begreper og prinsipper i lærerprofesjonen.

Datamaterialet vårt avslører at det kan oppstå et kunstig skille mellom yrkesdidaktiske tilnærminger i campusundervisningen og i skolepraksis. Det kan være fristende å argumentere for at yrkesfaglærerstudentene skal lære hva yrkesdidaktikk er når de er på campus, og hvordan den skal brukes når de er i skolepraksis. Denne påstanden favner imidlertid ikke kompleksiteten i RM-studentenes yrkesdidaktiske kompetanseutvikling. Dersom vi kobler utvikling av yrkesdidaktisk kompetanse til et *boundary crossing*-perspektiv, kan vi argumentere for at denne kompetanseutviklingsprosessen er dynamisk, kontinuerlig og skjer på tvers av grenser mellom faglige og sosiale kontekster (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b 2012). Vi ser i tillegg at prosessen rommer et identitetsutviklingsperspektiv. Litteratur på feltet (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013, Leonardsen, 2021; Leonardsen et al., 2022) peker på at yrkesfaglærerstudenter må beherske de ulike sosiokulturelle kjørereglene i kontekstene de forflytter seg mellom, dersom de skal lykkes med både profesjonell og personlig utvikling. Kanskje betyr det at lærerens yrkesdidaktiske kompetanse ikke bare favner hva de kan og hva de gjør, men også hvem de er og hvilke konsekvenser det kan ha for deres praksis.

Hva vet vi om de utfordringene yrkesfaglærerstudenter og -lærere møter i kompetanse- og identitetsutviklingsprosesser? Forskning på yrkesfaglærere og -utdanning løfter frem opplevelser som tap av yrkesidentitet, manglende yrkesrelevans i utdanningen og profesjonsutøvelsen, fravær av profesjonell anerkjennelse og språklige barrierer som sentrale utfordringer (Fejes & Köpsén, 2014; Leonardsen, 2021, 2023; Mårtensson, 2020; Sarastuen, 2020). Vi ser noen liknende tendenser i vår studie, særlig når det kommer til språklige barrierer. Datamaterialet vårt antyder at det kan være utfordrende for studentene å sette egen yrkesdidaktisk kompetanse i system og utvikle et profesjonelt språk om yrkesdidaktikk. Eksempelvis vitner utsagn fra både undervisningsdagboka, veiledningsdokumentene og praksisrapportene om at de teoretiske begrepene og prinsippene studentene blir introdusert for i campusundervisningen, kan legge lokk på deres kreativitet i egen undervisningsplanlegging. Det skyldes kanskje at de er så opptatte av å forstå og anvende de disse nye aspektene ved yrkesdidaktikken, at de tidvis «glemmer» yrkesfaget og sammenhengen mellom teori og praksis.

Videre viser det seg at studiens første hovedfunn, påstanden om at campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant, kan romme flere viktige perspektiver på yrkesfaglærerutdanningen. Vi må følgelig trekke frem argumenter som at utdanningen må ivareta yrkesfagenes egenart og at studentene må oppleve overføringsverdi mellom læringsaktivitetene på campus og oppgavene de møter i skolepraksis. Videre er det også

nødvendig å peke på at dersom campusundervisningen skal fremstå som praksisrettet og yrkesrelevant, må studentenes yrkesfaglige kompetanse anerkjennes og integreres i utdanningen. Forskning på feltet påpeker gjerne at yrkesfaglærere mister deler av sin yrkesidentitet og nærhet til yrkesfaget, først gjennom utdanningen og deretter i lærerprofesjonen (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Leonardsen et al., 2022; Sarastuen, 2020). Yrkesfaglærerutdanningen bør derfor være en arena for identitetsbygging, ikke bare kompetanseutvikling. Hvis vi skal lykkes med å skape sammenheng mellom campusundervisning og skolepraksis, eller utdanning og yrkesutøvelse, må vi anerkjenne den yrkesfaglige og yrkesdidaktiske kompetansen studentene bringer med seg inn i studiet.

## **Teori og praksis som premisser i yrkesdidaktikken**

Yrkesdidaktisk forskning argumenterer gjerne for at det er et gap mellom teori og praksis (Hansen, 2017; Nore, 2005). Videre er forskningsfeltet opptatt av hvordan dette gapet kan minskes for å skape «helhet og sammenheng» i utdanningen (Hiim & Hippe, 1999; Dahlback, 2011). Er teori og praksis egentlig dikotomier? Hva om vi snur den påstanden på hodet og ser på teori og praksis som premisser for yrkesdidaktikkens eksistens? Dette er selvsagt et komplekst spørsmål. Det finnes nok heller ikke noe entydig svar på dette. Kanskje vi likevel kan prøve å se bort i fra denne higen etter å skape sammenheng mellom de to elementene og heller ta utgangspunkt i at denne allerede er etablert i yrkesdidaktikkens natur? Vi kan imidlertid ikke fornekte at det finnes både faglige, politiske og sosiokulturelle utfordringer, men kanskje er det yrkesfaglige og yrkesdidaktiske feltet med på å opprettholde dette skillet mellom teori og praksis.

Det finnes en rekke definisjoner av yrkesdidaktikk, den ene mer kompleks enn den andre. Definisjonene kobles både til kritisk analyse av planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av yrkesfaglige læringsprosesser, til samfunnsmessige sammenhenger, dagsaktuelle og fremtidige kompetansebehov og den enkeltes elevs læringsbehov (Dahlback et al., 2011, 2022; Hiim & Hippe, 1999; Sannerud, 2005). Koblingene er både relevante og viktige, men er vi i ferd med å gjøre begrepet for komplekst, eller kanskje for diffust, til å hankses med i yrkesfaglærerutdanningen? Kanskje blander vi for stor del av yrkespedagogikken inn i yrkesdidaktikken. Vi stiller oss noe kritiske til at yrkesdidaktikk skal være «alt og ingenting» og dermed kan bli et ubegripelig teoretisk prinsipp studentene våre ikke kjenner seg igjen i eller opplever som relevant for egen praksis.

I denne studien velger å forstå yrkesdidaktikk som et redskapsfag (Mayen, 2015). Vi anser det å lære hva, hvordan og hvorfor, som tre sider av samme sak. En slik tilnærming kan kanskje fremstå som mangelfull, men vi mener likevel at det er nødvendig å utfordre skillet mellom teori og praksis i yrkesdidaktikken. Først må vi stille spørsmål om hvorvidt det er mulig å definere yrkesfaglige oppgaver som enten teoretiske eller praktiske, og om det er hensiktsmessig. Deretter må vi rette blikket innover mot yrkesfaglærerutdanningen. Selv om utdanningen fronter «helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, yrkesfag og praksis» (Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning, 2013) antyder denne studien at vår egen praksis kan være med på å opprettholde dette skillet ved å tvinge yrkesdidaktikken inn i et teoretisk og utdanningspolitisk system. Eksempelvis oppfordrer strukturen i veiledningsdokumentene studentene til å ta utgangspunkt i læreplanens mål for å planlegge undervisning etter den didaktiske

relasjonsmodellen slik at selve yrkesoppgaven reduseres til en hvilken som helst læringsaktivitet. Yrkesfaglærere må selvsagt ha kompetanse i og forståelse for både læreplananalyse og undervisningsplanlegging for å ivareta skolens oppdrag, men vi er kritiske til en slik hierarkisk inndeling kan svekke yrkesoppgavens posisjon. Vi finner det derfor problematisk at vi i forsøket på å utdanne kompetente yrkesfaglærere med sterk yrkesidentitet og –stolthet, ubevisst undergraver yrkesdidaktikkens kjerne. Kanskje har kombinasjonen campusundervisning-skolepraksis et uutnyttet mulighetsrom? Dette kan vi i tilfelle benytte oss av for å hjelpe studentene å sette sin yrkesdidaktiske kompetanse i system samt bistå dem i arbeidet med å utvikle et språk om undervisning som også innlemmer yrkesfaget.

## Verktøykassa som redskap for yrkesdidaktisk kompetanseutvikling

Campusundervisningen skal ruste yrkesfaglærerstudentene for skolepraksis. Vi må likevel ikke glemme at denne studentgruppa består av voksne studenter med både livs- og arbeidserfaring. De kommer ikke tomhendte inn i studiet, de har med seg ei verktøykasse. Denne verktøykassa er fylt av praktiske ferdigheter, yrkeskunnskap, fagspråk, faglig intuisjon og yrkesstolthet. Disse elementene er grunnsteinen i fagarbeiderens kompetanse (Gessler, 2017; Pastré et al., 2006). Verktøykassa er også et viktig utgangspunkt for yrkesdidaktisk kompetanseutvikling. Dessverre opplever mange yrkesfaglærerstudenter at de gjennom studiet må ta av seg verktøybeltet og bytte ut hammer og spiker med penn og papir (Sarastuen, 2020). I denne studien argumenterer vi for at verktøykassa ikke skal forlates eller byttes ut. Den skal få påfyll av didaktiske redskaper nødvendige for lærerprofesjonen. Vi ser imidlertid at studentene gjerne mangler et språk om yrkesdidaktikk og yrkesdidaktisk kompetanse, selv om de har et godt utviklet fagspråk om eget yrke. Kanskje er språk og begrepsforståelse redskaper vi skal vie mer oppmerksomhet i yrkesfaglærerutdanninga (Hansen et al., 2022; Leonardsen, 2021; Leonardsen et al., 2022).

Verktøykassa skal fylles med undervisningsmetoder og læringsaktiviteter. Vi er av den oppfatning at disse nye redskapene må tas i bruk sammen med de som allerede finnes i den enkelte students verktøykasse, ikke erstatte dem. Yrkesdidaktisk forskning argumenterer for å bruke sentrale yrkesoppgaver som utgangspunkt for læring (Dahlback 2011, 2022, Fejes & Köpsén, 2014). Kanskje kan vi sammenlikne undervisningsmetoder og læringsaktiviteter med yrkesoppgaver når vi snakker om yrkesdidaktikk i yrkesfaglærerutdanningen? Dette er tross alt yrkesfaglærerens «yrkesoppgaver» i møte med fag- og yrkesopplæringen. Studien vår argumenterer for at yrkesfaglærerutdanningen må verdsette den yrkesdidaktiske kompetansen RM-studentene bringer med seg inn i studiet og bruke dette som utgangspunkt for videre kompetanseutvikling på tvers av læringsarenaer.

I vår undervisningspraksis er vi opptatte av å ta i bruk læringsmetoder som studentene er kjent med fra egen yrkesopplæring og yrkesutøvelse. Eksempelvis innlemmer vi yrkesdidaktiske undervisningsmetoder og læringsaktiviteter i campusundervisningen. En slik praksis kan kobles til en mesterlære-tankegang, men studentene må analysere og overføre, ikke bare kopiere, metodikken til eget yrkesfag og undervisningspraksis. Vi vil argumentere for at slike grep kan kobles til vår påstand om at teori og praksis er premisser for yrkesdidaktikken. I stedet for å presentere teoretisk modeller for undervisning og be studentene prøve dem ut i praksis, demonstrerer vi hvordan de kan brukes og lar studentene diskutere muligheter og utfordringer knyttet til sitt eget yrkesfag og sin egen yrkesdidaktiske praksis.

## Implikasjoner

I denne studien har vi utforsket hvordan opplæring på tvers av læringskontekstene campusundervisning og skolepraksis kan styrke yrkesfaglærerstudentenes yrkesdidaktiske kompetanse gjennom *boundary crossing*. Funnene viser at 1) campusundervisningen må være praksisrettet og yrkesrelevant for å styrkes studentenes yrkesdidaktiske kompetanse, 2) at studentene må kunne anvende læringsutbyttet fra campusundervisningen, i skolepraksis og 3) at campusundervisning og skolepraksis må fremme sammenheng mellom yrkesdidaktisk teori og praksis. Videre har vi diskutert hvordan disse prinsippene kan ivaretas i yrkesfaglærerutdanningen og drøftet hvilke konsekvenser det kan ha for studentenes yrkesdidaktiske kompetanseutvikling.

Vi sitter igjen med spørsmål knyttet til hvorvidt yrkesfaglærerutdanningen utnytter det mulighetsrommet som finnes i kombinasjonen campusundervisning-skolepraksis. Er vi så opptatt skillet mellom det teoretiske og praktiske aspektet ved yrkesdidaktikken at vi glemmer at de begge er et premiss for dens eksistens? Hvis dette er tilfelle, kan vi da forvente at studentene forstår at det ene er avhengig av det andre, og at disse sammen er fundamentet i deres yrkesdidaktiske kompetanse, uavhengig om de sitter i klasserommet eller underviser i en mer yrkesrettet læringsarena? Studien vår antyder at vi må anerkjenne den didaktiske kompetansen studentene bringer med seg inn i studiet samt bistå dem i arbeidet med å systematisere og sette ord på kunnskapene og ferdighetene de allerede har. Det kan gi studentene en bedre forståelse av hvordan de kan anvende det komplekse konseptet yrkesdidaktikk både i egen studiehverdag og i fremtidig undervisningspraksis.

Yrkesfaglærerutdanningen har en unik posisjon som brobygger mellom yrke og utdanning, og omvendt. Vår studie peker på viktigheten av å beholde «fagarbeideren i yrkesfaglærerstudentene» og at vi derfor må fylle på den didaktiske verktøykassa uten at de må «ta av seg verktøybeltet» og legge igjen fagarbeideridentiteten sin til fordel for lærerprofesjonen. Det er imidlertid nødvendig at studentene tilegner seg kunnskap om utdanningspolitiske rammeverk, didaktiske teorier og metoder og ikke minst en faglig terminologi som omfavner både yrkesfaget og didaktikken, dersom de skal svare til utdanningssystemet forventninger til yrkesfaglærerrollen. Dette er en kompleks oppgave uten bruksanvisning, men vi mener likevel det ligger et utforsket mulighetsrom i spenningsfeltet mellom campusundervisning og skolepraksis. Dersom dette skal utnyttes til det fulle må yrkesfaglærerutdanningen legge til rette for og servere oppgaver som studentene kan ta med seg fra en opplæringsarena til en annen, og tilbake igjen.

I denne studien har vi koblet yrkesdidaktisk kompetanseutvikling til undervisningspraksis, både vår egen i campusundervisningen og studentenes i skolepraksis. Videre har vi diskutert hvordan vi gjennom modellering, diskusjon og veiledning kan utvikle studentenes undervisningskompetanse, samtidig som de ivaretar yrkesfagets egenart. Selv om studien er knyttet til restaurant- og matfag kan funnene og diskusjonen være overførbare til andre yrkesfaglige studieretninger i lærerutdanningen ettersom de står overfor mange av de samme utfordringene. Vi sitter trolig igjen med flere spørsmål enn svar, og det gir en tydelig indikasjon på at det er behov for mer kunnskap om hvordan yrkesfaglærerstudenter utvikler yrkesdidaktisk

kompetanse på tvers av læringsarenaer Det kan også være hensiktsmessig å innlemme studenters utvikling av vurderingskompetanse i videre studier.

## Forfatterbiografi

**Julie Klovholt Leonardsen** er førsteamanuensis i yrkesfag ved institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har yrkesfaglig bakgrunn fra kjøttfag og er faglig leder for yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU, studieretning restaurant- og matfag. Leonardsen har en doktorgrad i utdanningsvitenskap, fagretning lærerprofesjons- og skoleforskning. Doktorgradsarbeidet er knyttet til prosjektet *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering*. Hennes interessefelt er vurdering i yrkesfag, yrkesfaglæreres vurderingskompetanse, skriving i yrkesfag og restaurant- og matfagsdidaktikk.

**Dan-Anders Normann** er doktorgradsstipendiat i yrkesfag ved institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Han har yrkesfaglig bakgrunn fra konditorfag og underviser ved yrkesfaglærerutdanningen ved NTNU, studieretning restaurant- og matfag. Normann arbeider med en doktorgrad i utdanningsvitenskap, fagretning lærerprofesjons- og skoleforskning. Doktorgradsarbeidet er knyttet til prosjektet *Going Gradeless*. Hans interessefelt er vurdering i yrkesfag, karakterdempet vurderingspraksis og restaurant- og matfagsdidaktikk.

## Referanser

- Aakrog, V. (2011). A Taxonomy for teaching transfer skills in the Danish VET system. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.11vliia5>
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Høyskoleforlaget.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6–7), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S., & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse*. Fafo-rapport 2017:11. Hentet 5.5.2024 fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Bakker, A. & Akkerman, S. F. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I D. Guile og L. Urwin (red.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (s. 351–371). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- Billett, S. (2010). Learning through practice. I S. Billett (red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 1–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2>



- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Candela, A. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report* 24(3), <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>
- Canrinus, E.T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Crawford, M. B. (2009). *Shop class as soul craft. An inquiry into the value of work*. Penguin Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4th edition). SAGE Publications.
- Creswell J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (4th edition). Sage Publications.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A.L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner i – veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1*. Høgskolen i Akershus.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G., & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 40–61. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4573>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). Studier innen fag- og yrkesfaglærerutdanning. Hentet 1.4.2024 fra: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/yrkesfaglaerer>
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennskskapsformer. I E. Askerøi og O. Eikeland (red.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 8–34). Høgskolen i Akershus.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33, 357–370. <https://10.1080/02619768.2010.504948>
- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (red.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective* (s. 65–84). Routledge.
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726>
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal of Educational Research*, 4(2), 164–195. <https://doi.org/10.13152/IRJEVET.4.2.4>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: The implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56–73. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2003.2.1.10>

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, L. I. Terum & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Guile, D., & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical perspectives. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *School and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 63–81). Pergamon.
- Hansen, K. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hansen, K., Leonardsen, J. & Utgaard, S. (2022). Ny som yrkesfaglærer: I spenningsfeltet mellom to verdener. I B. K. Utvær, E. B. Morud, K. Hansen, K. Firing & K. Rokkones (red.), *Å bygge broer. Samarbeid på tvers i yrkesfag* (s. 191–207). Universitetsforlaget.
- Harreveld, B., & Singh, M. (2009). Contextualising learning at the education-training-work interface. *Education + Training*, 51(2), 92–107. <https://doi.org/10.1108/00400910910941264>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Haue, H. (2011). Historical Education in Denmark. In E. Erdmann (red.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of European Discourse on History Education* (s.173–209). Wochenschau Verlag.
- Heggen, K., & Terum, L.I. (2013). Coherence in professional education: Does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656– 669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Herrera, L. M. (2015). Transitions and Diversity in Didactics: An Exploration Searching for Implications for Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 161–169, <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.2>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 177–183.
- Johansson, M. W. & Andersson, I. (2023). Vocational Didactics: Mapping the Terrain in Swedish Upper Secondary Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 76–95. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.11.1.4>
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational Education and Training in Nordic Countries: Different Systems and Common Challenges. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. Persson Thunquist (red.), *Vocational Education in the Nordic Countries: Learning from Diversity* (s. 1–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315414492>
- Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Kennan, D. & Dolan, P. (2017). Justifying Children and Young People's involvement in Social Research: Assessing Harm and Benefit. *Irish Journal of Sociology*, 25(3), 297–314. <https://doi.org/10.1177/0791603517711860>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Leonardsen, J. (2021). One size fits nobody: en casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11 (2), 1–24. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211121>
- Leonardsen, J., Utvær, B. K. S. & Fjørtoft, H. (2022). The Five Faces of an Assessor: Conceptualizing the Enactment of Teacher Assessment Identity in Vocational Education and Training. *Educational Assessment*, 27 (4), 339–355. <https://doi.org/10.1080/10627197.2022.2106967>

- Leonardsen, J. (2023). *Yrkesfaglæreres arbeid med vurdering*. Doktoravhandlinger ved NTNU; 2023:116. <https://hdl.handle.net/11250/3063130>
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133–149. <https://doi.org/10.1177/1476750312445034>
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* 40(1), 68–85. <https://10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Mayen, P. (2015). Vocational didactics: Work, learning, and conceptualization. I L. Filliettaz & S. Billett (red.), *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Professional and Practice-based Learning* (s. 201–219). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_10)
- Molander, B. (2015). *Practice of Knowing and Knowing in Practice*. Peter Lang AG. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06131-4>
- Mårtensson, Å. (2020). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 682–700. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>
- Nielsen, K.T.P., Louw, A. & Katznelson, N. (2021). Plads til at lære – på lærepladsen: Dannelse i mødet mellom unge og arbeidsmarkedet. *Ungdomsliv*, Nr. 11. Aalborg Universitetsforlag.
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 182–194. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.4>
- NTNU (2022). Bachelor – yrkesfaglærerutdanning. Hentet 1.4.2024 fra: <https://www.ntnu.no/studier/byrk>
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). *Professional Didactics. Revue française de pédagogie*, 154, 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Rammeplan for PPU for yrkesfag (2013). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13. (LOV-2005-04-01-15-§3-2). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning (2013). Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13. LOV-2005-04-01-15-§3-2. Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291?q=Yrkesfaglærerutdanning>
- Sannerud, R. (2005). *Læring på byggeplassen – utopi eller realitet? Et aksjonsforskningsprosjekt i byggebransjen* (doktorgradsavhandling). Program for livslang læring, Roskilde Universitetscenter.
- Sarastuen, N. K. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 63–80. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Sund-Haaland, G. (2005). *Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass. Et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering* (Doktorgradsavhandling). Program for livslang læring, Roskilde Universitetscenter.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I L. Tanggaard og S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder: En grundbok*, (s. 657–670). Hans Reitzels Forlag.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 1–18). Pergamon Press.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage.