

## Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for abstract/symposium presentation NORDYRK 2016 (beskrivelse/theme max. 300 ord/max 300 words)

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE, [limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Elisabet Olsson	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country): Karlstads universitet, Sverige
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> elisabet.olsson@kau.se	
<b>Abstracttitel / Title of abstract:</b> Yrkeslärarstudenters utvecklingsarbete - en resurs i skolors systematiska kvalitetsarbete?	
<b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b> <p>Studenterna på yrkeslärarprogrammet genomför och skriver ett självständigt utvecklingsarbete 7,5 hp under sin sista termin. Kursen heter Vetenskaplig metod och utvecklingsarbete. Studenterna väljer ämne utifrån ett behov eller brist de ser i undervisningen, som yrkesverksamma lärare eller under sin VFU. Arbetet ska förankras i styrdokument, litteratur och forskning. Efter planering och genomförande ska det finnas ett utvärderingsmoment i form av enkäter eller intervjuer.</p> <p>Studenternas utvecklingsarbete kan jämföras med det systematiska kvalitetsarbete som ska ske kontinuerligt på en skola. Det vore därför intressant att undersöka vilken betydelse utvecklingsarbetet får efter avslutad utbildning, dels för den enskilde läraren, dels för andra lärare.</p> <p>Resultatet av studien kan också bidra till en utveckling av kursen.</p>	
<b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørgsmål / Research questions:</b> <p>Syftet är att undersöka hur ett antal tidigare yrkeslärarstudenter upplever att utvecklingsarbetet påverkat dennes arbete på den lokala skolan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vad har hänt med utvecklingsarbetet efter att det blev klart?</li> <li>- Vilka spår har det satt i den egna undervisningen?</li> <li>- På vilket sätt har det eventuellt spridits även till andra och på så sätt bidragit till den lokala skolans utvecklingsarbete?</li> </ul>	
<b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b> <p>Undersökningen är gjord med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fem studenter som skrev sitt utvecklingsarbete ht 2013 eller vt 2014.</p> <p>Studien är gjord utifrån ett Skolutvecklingsperspektiv – ett perspektiv som innebär att förändringsarbete som initieras och genomförs från ett underifrån-perspektiv är mer framgångsrikt än ett som initieras ovanifrån (Berg, Scherp, Hargreaves, Timperley mfl.)</p>	

**Konklusioner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:**

[OBS! Også i relation til det overordnede tema for NordYrk: *Fælles nordiske udfordringer for yrkesuddannelser* / Also in relation to the overall NordYrk-theme: *Common Nordic challenges with regard to vocational education*]:

Den kompetens och kunskap studenterna på yrkeslärarprogrammet får när de gör sitt utvecklingsarbete kan bli en viktig resurs i det systematiska kvalitetsarbetet på den lokala skolan. Risken är dock stor att deras utvecklingsarbete ses som något avslutat och att deras kompetens och kunskap av olika anledningar inte kommer till användning.

**Nøgleord / Keywords (3-5):**

Utvecklingsarbete, skolutveckling, systematiskt kvalitetsarbete

**Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?**

Yes No

**Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for  
abstract/symposium presentation NORDYRK 2016  
(beskrivelse/theme max. 300 ord/max 300 words)**

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b>	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country):
Gisle Heimly	Høgskolen i Bergen, Norge
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> Gisle.heimly@hib.no	
<b>Abstracttittel / Title of abstract:</b> Psykologiske kontrakter i utdanning	
<p><b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b> Det finnes lite internasjonal forskning på bruk av psykologiske kontrakter i høyere utdanning. I Norden er det få, eller ingen forskning på bruk av psykologiske kontrakter innen høyere utdanning eller opplæringssektoren. Dette på tross av at vi har mye forskning over tid på psykologiske kontrakter innen HRM (næringsliv).</p> <p>Bakgrunnen til prosjektet er derfor å se nærmere på om bruk av psykologiske kontrakter kan heve utdanningskvaliteten i yrkesfaglærerutdanningen.</p>	
<p><b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørsmål / Research questions:</b> Studien har til hensikt å analysere psykologiske kontrakter (Agyris, 1960, Roussau,1995) i høyere utdanning mellom student og foreleser/lærer i yrkesfaglærerutdanningen.</p> <p>Studien inkluderer også analyse av psykologiske kontrakter brukt i grupper/team av studenter der gruppen/teamet har felles mål mht gjennomføring av studiet (prosjektgrupper).</p> <p>Det overordnede forskingsspørsmålet er å se undersøke hvilken effekt bruken av psykologiske kontrakter har i utdanningen av lærere til yrkesfag mht utdanningskvalitet. 90 studenter (et årskull) har gjennomført undersøkelsen ved bruk av Nominal Group Technique .</p>	
<p><b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b></p> <p>Metode:Single-case study mixed metode design, Nominal Group Technique, Delbecq, A.L. &amp; Van de Ven, A.H. (1971)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individuelle og gruppebaserte responsskjema</li> <li>- intervju</li> </ul>	
<p><b>Konklusjoner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:</b> [OBS! Også i relation til det overordnede tema for NordYrk: <i>Fælles nordiske utfordringer for yrkesuddannelser / Also in relation to the overall NordYrk-theme: <i>Common Nordic challenges with regard to vocational education</i>]:</i></p> <p>Ved forsøk med psykologiske kontrakter er hypotesen at dette bedrer det relasjonelle forholdet mellom foreleser og student og i team av studenter. Dette vil igjen kunne medføre større studenttilfredsstillhet og større læring. En antar derfor at bruken av psykologiske kontrakter motvirker frafall i utdanningen.</p> <p>Resultatet vil også kunne si noe om nytteverdien psykologiske kontrakter kan ha</p>	

mellom lærer og elev i yrkesfagopplæringen. Dette vil da ha relevanse til feks  
frafallsproblematikk.

**Nøgleord / Keywords (3-5):**

**Psykologisk kontrakt**

**Yrkesfaglærerutdanning**

**Frafall**

**Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?**

Yes X



## Skabelon til paper/paper template - NORDYRK 2016 (omfang 3-5 A4-sider/max 2000 words /13.000 units incl.)

Indsendes **senest d. 4. april 2016** til / Please send at latest **April 4<sup>t</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Gisle Heimly Njål Vidar Traavik Egil Eide	<b>Institution (navn ,land/name and country):</b> Høgskolen i Bergen, Norge Høgskolen i Bergen, Norge Høgskolen i Bergen, Norge
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> <a href="mailto:gisle.heimly@hib.no">gisle.heimly@hib.no</a> <a href="mailto:njal.vidar.traavik@hib.no">njal.vidar.traavik@hib.no</a> <a href="mailto:egil.eide@hib.no">egil.eide@hib.no</a>	
<b>Titel på paper / Paper title:</b> <i>Kan en gruppe studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPU-Y) sammen med sin lærer avklare gjensidige forventninger til hverandre som kontraktfestes som en psykologisk kontrakt mellom partene?</i>	
<b>Abstract (max 300 words):</b> I dette paperert presenterer vi hvordan en felles psykologisk kontrakt ble forhandlet frem med studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPU-Y) ved begynnelsen av studiet høsten 2015. Ideen bak undersøkelsen er at studentenes stemme skal bli hørt i forhold til de gjensidige rolleforventningene som er knyttet til lærer og student, både individuelt og i gruppe/klasse. Dette gir lærere anledning til å reflektere over hvordan man kan tilpasse sin undervisning for å optimalisere dette forholdet. Data fra studentene ble samlet inn individuelt fra alle studentene. I tillegg ble det innhentet data og funn fra forhandlingsprosessen i sammensatte studentgrupper. Til slutt ble det gjort kontraktskriving mellom hele studentgruppen og lærer. En modifisert versjon av den nominelle gruppeteknikken (NGT) ble benyttet i gruppe og klasseforhandlingene.  Generelle temaer som representerer den enkelte studentenes felles forventninger til rollen som lærer og deres egne rolle som student ble identifisert. Funnene viser at studentene: 1) har stor grad av relasjonelle forventninger til lærer 2) forventer struktur og forutsigbarhet i studiet 3) forventer relevanse mellom undervisning og mål med utdannelse 4) individuelle forventninger til lærer og den fremforhandlede psykologiske kontrakten i klasse er relativt like	
<b>Referencer / Literature:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Argyris, C.(1960) <i>Understanding organizational behavior</i>, Dorsey: Homewood</li><li>• Aselage, J. &amp; Eisenberger, R. (2003) Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration. <i>Journal of Organizational Behaviour</i>, 25(5):491-509</li><li>• Blau, P. (1964) <i>Exchange and Power in Social Life</i>. New York: J. Wiley</li><li>• Blau, P.(1977) <i>Inequality and Heterogeneity: A Primitive Theory of Social Structure</i>. New York: Free Press</li><li>• Clinton, M.(2009) Managing student's and teachers expectations of Higher Education: A psychological Contract approach. <i>School of Social Science and Public Policy: King's College London</i></li></ul>	

- Deakin, C. R., McCombs, B. & Haddon, A. (2007) The ecology of learning: Factors contributing to learner Centred classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22:3
- Delbecq, A.L. & Van de Ven, A. H. (1971) A group process model for problem identification and program planning. *Applied Behavioural Research*, 7: 466-499
- Etzioni, A. (1961) *A comparative analysis of complex organizations*. New York: The Free Press
- Herriot, P. (1992). The Career Management Challenge: Balancing Individual and Organisational Needs. London: Sage
- Herriot, P., Manning, W. & Kidd, J. (1997) The content of the psychological contract. *British Journal of Management*, 8: 151-162.
- Homans (1958) Social Behavior as Exchange, *American Journal of Sociology* 63: 6, 597-606
- Homans, G. (1961) *Social Behavior*, New York: Harcourt, Brace & World
- James, R. (2002) *Responding to students Expectations*. OECD Publishing, France
- Nokut (2016) Studiebarometret 2015, hentet fra: [http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2016/Totalrapport\\_Studiebarometeret\\_2015\\_BOK.pdf](http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2016/Totalrapport_Studiebarometeret_2015_BOK.pdf)
- Koskina, A. (2013) What does the student psychological contract mean? Evidence from a UK business school. *Studies in higher education*, 38:7, 1020-1036
- Morrison, E.W & Robinson, S.L. (1997) When employees feel betrayed: a model of how psychological Contract violation develops. *The Academy of Management Review*, 17, 3-20
- O'Toole & Prince, 2015, 162 ) The psychological contract of science students: social exchange with universities and university staff from the student's perspective. *Higher Education Research & Development*, 34:1, 162-163, DOI: 10.1080/07294360.2014.934326
- Pietersen, C. (2014) Negotiating a Shared Psychological Contract with students. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*. 5:7, 25-33. Doi: 10.5901/mjss.2014.v5n7p25
- Potter, M., Gordon, S. & Hamer, P. (2004). Nominal group technique: a useful consensus method in Physiotherapy research. *NZ Journal of Physiotherapy*, 32 (3): 126-130
- Rousseau, D.M. (1990) New hire perceptions of their own and their employer's obligations: a study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11. 389-400.
- Rousseau, D.M. (1995) *Psychological contracts in organizations. Understanding written and Unwritten Agreements*. Newbury Park, CA: Sage
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000) University students expectation of teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 309-323
- Schein, E.H. (2010) *Organizational culture*, 4. utg. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass
- Ullah, H. & Wilson, M.A. (2007). Students academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4): 1192-2012
- Van der Brande, I., Janssens, M., Seals, L. & Overleat, B. (2002) Psychologische contracten in Vlaanderen: "old deals"! (Psychological contracts in Flanders: "old deals?") *Gedrag en Organisatie*, 15, 355-369

**Nøgleord / Keywords (3-5):** Psykologisk kontrakt, lærer-student relasjoner, rolleforventninger

## Paper-indhold / Content:

### Introduksjon:

Tradisjonelt kan det hevdes at student-lærerrollen er preget av enveiskommunikasjon der studenten er passiv mottaker av kunnskap. Undersøkelser viser at førsteårs-studenter forventninger til høyere utdanninger kan være svært forskjellig og at enkelte forventer en tradisjonell forelesning med en-veis kommunikasjon i større forelesningsgrupper (Sander, Stevenson, King, Coates, 2000) Dette kan sees opp det samarbeidende klasserom der studentens stemme blir hørt (Deakin, McCombs & Haddon, 2007). Undersøkelser fra OECD viser og at enkelte studenter beveger seg mot en konsumer-holdning som gjenspeiler en instrumentalistisk holdning til det å studere. Forventning til student-rollen er da en passiv student-rolle der lærer forventes å servere kunnskap til studenten der denne inntar en «kost-nytte» holdning ovenfor utbytte av undervisningen (James, 2002). I Norge gjennomfører NOKUT<sup>1</sup> årlig en nasjonal spørreundersøkelse om studentenes opplevde studiekvalitet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen fra 2015 viser at mer enn 30 % (N=26199) av studentene er misfornøyde med muligheten de har til å påvirke innhold og opplegg i studieprogrammet sitt (Nokut, 2016).

Med bl.a denne bakgrunnen ville vi gjøre forsøk med bruk av psykologiske kontrakt mellom student og lærer i høyere utdanning, både individuelt og i klassesammenheng. Begrenset forskning har så langt blitt gjennomført internasjonalt på prosessen med forhandling av psykologiske kontrakter med studenter i høyere utdanning (Koskina, 2013, O'Toole & Prince, 2015)

Det er også lite nasjonal forskning eller evidens med resultater ved å etablere en fremforhandlet psykologisk kontrakt som underskrives av både studentgruppe og lærer.

Bruk av en psykologiske kontrakten som fokuserer på lærer – studentforholdet kan være med på å fremme studentens motivasjon og prestasjon (Ullah og Wilson, 2007). Den psykologiske kontrakten kan derfor være et praktisk verktøy til å avklare forventningene mellom student og lærer (Clinton, 2009).

Flere undersøkelser viser at vektleggingen av det relasjonelle forholdet mellom student og lærer gjør studenten mer tilfreds med studiet, oppmuntrer til økt student-aktivitet, øker motivasjon for studiet og bidrar til et positivt læringsmiljø (Clinton 2009, Pietersen, 2014).

Ved å forhandle fram en felles psykologisk kontrakt gir en studentene mulighet for samarbeid med lærer og sine medstudenter der studentene får anledning til å uttrykke sine forventninger til lærer.

Bruk av psykologisk kontrakter ble først introdusert av Argyris (1960) som gjensidige forventningsavklaringer mellom leder og ansatt der de implisitte forventningene ble funnet å påvirke den ansattes arbeidsinnsats. Begrepet psykologisk kontrakt tar i vår sammenheng utgangspunkt i Argyris (1960) og Rousseau (1990, 1995), Schein (2010) og bygger på sosial bytteteori (Homans, 1958, 1961), Blau (1964, 1977).

Vi kan skille mellom to typer psykologisk kontrakter med hensyn til kontraktens innhold, transaksjonell og relasjonell kontrakt (Rousseau 1990). Den transaksjonelle kontrakten inneholder et bytteforhold som ofte er koblet opp mot økonomi, for eksempel arbeidsinnsats og belønning. Den relasjonelle kontrakten er mindre knyttet opp mot et konkret bytteforhold. Den er dynamisk og henspiller på relasjonelle forhold basert på et følelsesmessig engasjement. Dette kan f.eks. være lojalitet, forpliktelse, tillit og utviklings- og opplæringsmuligheter (Aselage & Eisenberger 2003, Van den Brande, Janssens, Sels & Overleat, 2002 ) Psykologisk kontrakt er dermed med på å skape en emosjonell forbindelse mellom mennesker (Morrison & Robinson, 1997, Herriot, 1992) der dialogen vil stå sentralt. Etzioni, (1961) hevder at en dialog ikke kan foregå i et møte, hvor maktforholdet ikke er avklart eller diskutert. Rolleavklaring av maktposisjonen i et arbeidsfelleskap skaper sikkerhet og forutsigbarhet, dersom deltagerne i arbeidsfelleskapet eksplisitt kan utale seg, sikre innbyrdes gavn og forståelse for rollene og dermed forståelse for kontrakten. Den psykologiske kontrakten skaper dermed en felles forståelse som binder partene til en bestemt måte å handle på.

---

<sup>1</sup> Nokut: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

Roller kan sees på som forventede adferdsmønstre til noen som er i en bestemt posisjon i en gitt kontekst. Disse atferdsmønstrene kan endres basert på hva andre forventer av rolleutøveren. I situasjoner der rolleforventningene er uklare kan det oppstå tvil om egen rolle. En av de viktigste årsakene til tvil om egen rolle er at man er usikker på hvilken adferd som forventes (Pekdemir, Koçolu & Gürkan, 2013, referert i Pietersen, 2014,s.26). Det blir derfor påpekt viktigheten av å definere rolleforventninger knyttet til rollen i den sammenhengen som rollene spilles ut i. En måte å oppnå denne oppgaven er å forhandle frem en psykologisk kontrakt (Robbins et al., 2009, sitert i Pietersen 2014,s.29). En av forutsetningene til den psykologiske kontrakten er derfor at den utvikles gjennom dialog og kontinuerlige reforhandlinger (evalueringsmøter). Psykologiske kontrakter er derfor ikke hugget i sten, men er tvert imot dynamiske og forandrer seg, gjennom dialog og relasjoner (Herriot, Manning,Kidd, 1997). Den psykologiske kontrakten kan oppfattes som en felles forståelse mellom student og lærer (Clinton, 2009).

#### **Målene med forsøket var å:**

- Identifisere den enkelte students forventninger til studiet og forventningene til lærerens rolle.
- Kategorisere en klasse sine fremforhandlede felles forventninger til studiet og lærerens rolle.

#### **Metode:**

Den grunnleggende ideen bak dette forsøket er at studentenes stemme skal bli hørt når gjensidige rolleforventninger knyttet til lærer – studentforholdet blir forhandlet frem i dialog og underskrevet som en skriftlig avtale mellom studentene (klasse og kull) og lærer(e).

En modifisert versjon av den nominelle gruppeteknikken (NGT), utviklet av Delbecq og Van de Ven (1971), ble brukt for å skaffe individuelle og grupperte data og for å få gruppen til å samles om en felles enighet gjennom forhandlinger om innholdet i en felles psykologisk kontrakt.

NGT er en mix - method tilnærming for å samle både kvalitative og kvantitative data og for å nå gruppe konsensus (Potter, Gordon & Hamer, 2004). Et enkelt case-study «mixed method design» ble brukt til å samle kvalitative og kvantitative data fra 24. ppu - studenter. Studentene er fagutdannende innenfor yrkesfaglige studieretninger. De fleste studentene har oppnådd Bachelorgrad eller tilsvarende. Klassen bestod av 15. kvinner og 9.menn, N=24, alle over 25 år.

Forhandlingsprosessen ble gjennomført i syv faser:

1. Kartlegge individuelle forventninger
2. Kartlegge forventningsavklaringer i gruppe (5 – 6 studenter) som forhandler om og rangerer forventningene 1 - 10
3. Kartlegge forventningsavklaringer i storgruppe (14-18 studenter) som forhandler om og rangerer forventningene (1 – 8)
4. Plenumfremlegg, hvor storgruppene legger frem sine rangerte forventninger, og forhandler med mål om å komme frem til en felles rangert (1 – 8) forventningsavklaring for alle studentene i klassen.
5. Lærer legger frem sine forventninger til studentene, og forhandler med studentene om en rangert forventningsavklaring.
6. Gjensidig forventningsavtale / kontrakt blir underskrevet av studenttillitsvalgte og lærer. (klasse)
7. Gjensidig forventningsavtale / kontrakt blir underskrevet av studenttillitsvalgte og lærere. (kull)

#### **Resultat og diskusjon:**

Studentenes individuelle forventninger til lærer (tabell nr.1.) er kategorisert i 3 temaer; form, innhold (transaksjonelle forventninger) og relasjonelle forventninger, mens studentenes individuelle forventninger til studiet (tabell nr.2) er kategorisert i to temaer, innhold og form.



Tabell nr.1.: studentenes individuelle forventninger til foreleser

Tema:	Beskrivelse:
Form:	god formidler, inspirerende, engasjerende, variert undervisning
Innhold:	faglig oppdatert, relevant, gi eksempler fra praksis
Relasjonelle:	møte presis, være forberedt, overholde pauser/timer, forventninger være imøtekommende, vise respekt, klare og tydelige beskjeder, har humor, kan styre diskusjonene, svarer raskt på mail

Tabell nr.2.: studentenes individuelle forventninger til studiet

Tema:	Beskrivelse:
Innhold:	Lærer å undervise, bli en god lærer, lære å tilpasse/ differensiere undervisning, elevkunnskap, kunne bruke Teorien i praksis som lærer, god og relevant litteratur elevkunnskap, kunne bruke teorien i praksis, god og relevant litteratur
Form:	Holder seg til oppsatte planer, god dialog med lærerne, gode Lokaler og utstyr, forutsigbart studie med god struktur,

Tabell nr. 3. og 4. er den fremforhandlede psykologiske kontrakten mellom hele klassen (N=24) og lærer. Tabell nr.5. er den fremforhandlede kontrakten mellom klassen og lærer.

Tabell nr.3.: studentenes felles forventninger til foreleser

1. Lærer er punktlig og godt forberedt
2. Lærer er kunnskapsrik og faglig kompetent
3. Lærer er motiverende og engasjerende
4. Læreren gir veiledning når det trengs (også på eget initiativ)
5. Tydelig kommunikasjon på alle plan
6. Bruker de metoder som han underviser om
7. Utfordrer og lar studentene få prøve seg
8. Ærlige tilbakemeldinger
9. Tillater noe diskusjon, men setter en grense

Tabell nr.4.: studentenes felles forventninger til studiet

1. Læringsmetoder som er forskningsbasert og relevant
2. Opparbeide pedagogisk forståelse i tråd med plan for studiet
3. Tilegne meg god og formell kompetanse til læreryrket
4. De ytre rammene er egnet for formålet
5. Yrkesetikk og elevs rettigheter (lovverk)
6. Struktur og rammer er tilpasset at studenten er i full jobb
7. Forventningsavklaring m/ praksisplass er utdelt i god tid
8. Bevisstgjøre og trygge studenter i et valg om å bli lærer
9. Gjøre meg i stand til å se den enkelte elev

Den psykologiske kontrakten mellom klassen og lærer vises i tabell 3.,4. og 5.

**Tabell nr.5.: Foreleser sine forventninger til studentene:**

1. Gjensidig respekt/ God dialog/ Tillit
2. At dere er interessert og engasjert i faget
3. Tar ansvar for egen læring
4. Møter faglig forberedt til forelesninger, studentpresentasjoner og praksis
5. At dere møter presist til samlingene, gir melding om fravær
6. Bruker PC og tlf. kun i faglig sammenheng ved undervisning
7. Holder seg oppdatert på Its – læring, epost
8. At dere deltar aktivt i diskusjoner i storgruppe, klasse, gruppeaktiviteter

Studentens individuelle forventninger innenfor den relasjonelle kontraktstypen er i flertall. De har en forventning om at læreren bl.a er imøtekommende, viser respekt og svarer raskt på mail henvendelser. Men også de transaksjonelle forventningene kommer klart fram i studentenes forventninger. Studentene har forventninger om at læreren formidler fagstoffet på en inspirerende måte og at det er variasjon i hvordan denne blir formidlet. Studentene har også forventninger til at teori eksemplifiseres med praksis. En av studentene formulerer sin forventning slik: «*Forventningen min er at undervisningen er relevant med tanke på praksis*». En annen student har forventning om at lærer «*gir gode eksempler fra praksis og er engasjert*».

Studentenes individuelle forventninger viser at de ikke har tydelige forventninger om å påvirke studieopplegget. Dette samsvarer med studentrollen som en «konsumer» med en kost-nytte innstilling til studiet (James, 2002). Samtidig vil nettopp fokuset på psykologiske kontrakter kunne være med på å gi studenten innflytelse på egen utdanning.

Det framkommer at studentene, både individuelt og i klasse, har forventning om at læreren styrer diskusjonene i undervisningen. Dette indikerer at studentene forventer at lærer åpner opp for diskusjoner og kan lede disse. Dette kan sees som et uttrykk for maktforholdet mellom lærer og student. En student formulerer sin forventning om at lærer «*forholder seg saklig og unngår unødvendige diskusjoner*».

Lærerens forventninger til studenter gjenspeiles mye i den fremforhandlede psykologiske kontrakten med klassen sine forventninger. Dette kan tyde på at det er en felles forståelse mellom lærer og studentrollen og at klassen samlet sett har realistiske forventninger til det relasjonelle forholdet mellom lærer og student.

Den fremforhandlede psykologiske kontrakten for hele gruppen/klassen (nr. 4. i forhandlingsprosessen) viser en blanding av transaksjonelle og relasjonelle forventninger. Dette støtter tidligere forsøk med bruk av psykologiske kontrakter (Koskina, 2013, Pietersen, 2014). Undersøkelsen viser også at den fremforhandlede kontrakten i klassen ikke skiller seg vesentlig ut fra studentenes individuelle forventninger. Dette støttes og av tidligere forsøk (Pietersen, 2014) og reiser spørsmålet om det er nødvendig å bruke tid på individuelle -til gruppe og deretter til klasse-forventninger, men i stedet gå rett på å forhandle fram en klassekontrakt. Den felles psykologiske kontrakten mellom klassen og lærer ble skriftliggjort og underskrevet av tillitspersonene i klassen og deretter gjort tilgjengelig for hele klassen. Den psykologiske kontrakten bør videre taes opp etter endt semester, og reforhandles. Dette for å regulere og styrke de gjensidige rolleforventninger i lærer – studentforholdet samt korrigere forventningene.

Undersøkelsen viser at studentene har både transaksjonelle og relasjonelle forventninger til læreren. Dette kan sees i sammenheng med at studentene har klare forventninger om at tiden de bruker i interaksjon ned lærer skal være mest mulig effektiv i forhold til læring samtidig som de ønsker en relasjon til lærer, bl.a. for å kunne påvirke det transaksjonelle forholdet mellom seg og lærer. Ved å bruke psykologiske kontrakter i undervisningen som redskap for å klargjøre en felles forståelse av forholdet mellom student og lærer vil dette kunne øke læringen (Clinton 200, Pietersen 2014). I den videre forskning vil et mulig fokus være å se nærmere på effekten ved bruk av psykologiske kontrakter påvirker studentenes læringsutbytte. Det vil og være interessant å se på bruk av gjensidig forventningsavklaring brukt i mindre student-grupper (prosjektgrupper o.l.).

## Abstract til workshop- eller symposieoplæg/template for abstract/symposium presentation NORDYRK 2016

Indsendes **senest d. 5. februar 2016** til / Please send at latest **February 5<sup>th</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE, [limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Egil Eide og Åse Bruvik	<b>Institution:</b> (navn og land/name and country):Høgskolen i Bergen og Høgskolen Stord/Haugesund (N)
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> <a href="mailto:egil.eide@hib.no">egil.eide@hib.no</a> , <a href="mailto:ase.bruvik@hsh.no">ase.bruvik@hsh.no</a>	
<b>Abstracttitel / Title of abstract:</b>  <b>Hva kjennetegner relevant og meningsfull undervisning for læring?</b>	
<b>Baggrund og motivation / Background and reasons:</b>  Utvikling av kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i videregående skole – yrkesfag er et prosjekt gjennomført i 2015. Prosjektet har sitt utgangspunkt i vår forskning knyttet til forsøk med en ny PPU – yrkesfaglærerutdanning i Rogaland. Utdanningen hadde 28 deltagende yrkesfaglærere, alle i lærerjobb, hvor en i et aksjonsforskningsprosjekt samlet empiri og evidens for kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i videregående skole – yrkesfag. 11 kjennetegn ble identifisert gjennom systematisk innhenting av; <b>1)</b> «best practice» fortellinger fra yrkesfaglærerne som samlet data hos sine elever og klasser om hva som elevene opplevde og uttalte var relevant og meningsfull i sin faglig kontekst og <b>2)</b> kritisk faglig vurdering av validiteten av «best practice» fortellingene i lys av konstruktivistisk læringsteori.  Vår interesse for å rette søkelyset på relevant og meningsfull undervisning for læring i yrkesfaglig utdanning har sitt opphav i at begrepene relevant og yrkesretting blir sterkt poengtert og løftet frem i nasjonale styringsdokumenter, samt i begrunnelse for oppretting av nasjonale program som NY GiV og FYR –prosjektet..	
<b>Problemformulering / Problem definition:</b> <b>Forskningsspørsmål / Research questions:</b> <i>Kan vi identifisere kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i yrkesfaglæreres undervisningspraksis?</i>	
<b>Metode – teoretisk ramme og dataindsamlingsmetode / Method - theoretical framework and data collection method:</b> <b>Teoretisk ramme:</b> Det teoretiske perspektivet vil i analysen ses i sammenheng med J. Dewey`s pragmatisme, D.Schøn, den reflekterende praktiker, A. Bandura, selfefficacy og J.Habermas, kommunikative handlingsteori <b>Metode:</b> *)Enkel dokumentanalyse *)Nominal Group Technique (Delbecq, A. L., and Van de Ven, A. H. (1971), -individuelle og gruppebaserte forhandlingsteknikkerN= 28 yrkesfaglærere *)Single-case study praksisfortelling og observasjon, N=28	
<b>Konklusjoner, forventet udbytte og resultater / Conclusions, expected outcome and results:</b>  Utvikle et yrkesdidaktiske verktøy som yrkesfaglæreren kan anvende i sin praksis for å ivareta behovet for differensiert undervisning/opplæring, samt sette fokus på betydningen av relevant og meningsfull undervisning i yrkesfaglig utdanning.	
<b>Nøgleord / Keywords (3-5):</b> <b>Relevant, meningsfull læring, mestring, undervisning</b>	
<b>Planlægger du at indsende et paper? / Do you expect to send a paper too?</b> Yes	



## Skabelon til paper/paper template - NORDYRK 2016 (omfang 3-5 A4-sider/max 2000 words /13.000 units incl.)

Indsendes **senest d. 4. april 2016** til / Please send at latest **April 4<sup>t</sup>** to Lisbeth Magnussen, NCE,  
[limg@phmetropol.dk](mailto:limg@phmetropol.dk)

<b>Navn / Name:</b> Åse N. Bruvik Egil Eide	<b>Institution</b> (navn og land/name and country): Høgskolen Stord/Haugesund, Norge Høgskolen I Bergen, Norge
<b>E-mailadresse / E-mail:</b> <a href="mailto:Egil.eide@hib.no">Egil.eide@hib.no</a> <a href="mailto:Ase.bruvik@hsh.no">Ase.bruvik@hsh.no</a>	
<b>Titel på paper / Paper title:</b>  Kan vi identifisere kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i PPU -yrkesfaglærerstudenter sin undervisningspraksis?	
<b>Abstract (max 300 words):</b> <p>Utvikling av kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i videregående skole – yrkesfag er et prosjekt gjennomført i 2015. Prosjektet har sitt utgangspunkt i vår forskning knyttet til forsøk med en ny PPU – yrkesfaglærerutdanning i Rogaland. Utdanningen hadde 28 deltagende yrkesfaglærere, alle i lærerjobb, hvor en i et aksjonsforskningsprosjekt samlet empiri og evidens for kjennetegn på meningsfull og relevant undervisning for læring i videregående skole – yrkesfag.</p> <p>Metodisk opplegg: NTG metoden--- gruppedrøftinger – gruppeforhandlinger. Tidsperspektiv: september – desember 2015. Elevperspektivet stod sentralt 11 kjennetegn ble identifisert gjennom systematisk innhenting av;</p> <p>1) «best practice» fortellinger fra yrkesfaglærerne som samlet data i egne klasser om hva elevene opplevde og uttalte var relevant og meningsfull i sin faglig kontekst og</p> <p>2) kritisk faglig vurdering av validiteten av «best practice» fortellingene i lys av aktuell læringsteori.</p> <p>Å definere begrepet relevans er komplekst, dette viser også de nasjonale føringene hvor relevansbegrepet kan virke noe uklart. Det som kommer tydelig frem i det de identifiserte kjennetegnene og det teoretiske perspektivet er at demokratisk kommunikasjon, mestringstro, medvirkning og rom for refleksjon er svært viktig for å skape relevans og meningsfullhet i yrkesopplæringen, samt det å involvere elevens livsverden til elevens skolehverdag</p>	
<b>Referencer / Literature:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. <i>Educational Psychologist</i>, 28(2), 117-148.</li> <li>• Blichfeldt, J.F.(1996). <i>Utdanning for alle?</i> Evaluering av Reform-94. Oslo: Tano Aschehoug.</li> <li>• Bouffard, T., Boileau, L., &amp; Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between</li> </ul>	

motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 589-604.

- Brown, R. & Katznelson, N. (2011). *Motivation i erhvervuddannelserne. Med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikpladsmanglen*. Anden. delrapport. Center for ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet: Erhvervsskolernes Forlag
- Dahlback m. fl. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner*. Høgskolen i AkershusHansen, K. H. Hoel, T. L & Haaland, G. (2015).
- Delbecq, A L & Van de Ven, A. H. (1971). A group process model for problem identification and program planning. *Applied Behavioural Research*, 7: 466-491.
- Dæhlem, M; Hagen, A & Hertzberg, D (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv*. Delrapport 1. Oslo: Fafo.
- Hansen, K. H. Hoel, T. L & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Hattie, J.(2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo; Gyldendal Norsk Forlag
- Katznelson, Noemi, Rikke Brown and Arnt Vestergaard Louw. 2011. *Ungdom på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. [Youth at the VET-educations. Subreport on choice, students, learning and communities]. Erhvervsskolernes forlag.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). *The importance of establishing relevance in motivating student learning*, 9(3), 249-263. doi: 10.1177/1469787408095849
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring. I H i Haaland, G. (Red.), *Tett på yrkesopplæringen*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Lucidi, F., & Alivernini, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self- Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- NOU 2015:8.(2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3- Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Potter, M., Gordon, S. & Hamer, P. (2004). Nominal group technique: a useful consensus method in physiotherapy research. *NZ Journal of Physiotherapy*, 32 (3): 126-130.
- SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- St.meld.nr.30 (2003-2004). *kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sund, G. H. (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*. Phd - avhandling. Roskilde Universitetsenter.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Martinsen, A . (2014) *Yrkesretting og relevans i praksis: En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til*

yrkesfaglige studieprogram. (Rapport 2014 – Mangfold og inkludering). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81

---

**Nøgleord / Keywords (3-5):**

**Relevans, meningsfull, yrkesretting, undervisning**

**Paper-indhold / Content:**

**Introduksjon**

Vår interesse for å rette søkelyset på relevant og meningsfull undervisning for læring i yrkesfaglig utdanning har sitt opphav i at begrepene relevant og yrkesretting blir sterkt poengtert og løftet frem i nasjonale styringsdokumenter<sup>1</sup>, samt i begrunnelse for oppretting av nasjonale program som *NY GiV* og *FYR* –prosjektet. Fag- og yrkesutdanningen har gjennom mange år fått kritikk både fra næringslivet, virksomheter i utdanningssystemet og gjennom Kunnskapsdepartementets egen evaluering av Reform 94, for å ikke være relevant nok (Blichfeldt 1996, KUF 1998-1999), verken i forhold til elevenes læringsbehov eller bransjenes kompetansekrav. Mange elever og bedrifter opplever dagens yrkesopplæring som lite meningsfull og yrkesrelevant (Haaland Sund 2003, 2005; Dahlback m/fl. 2011). På bakgrunn av funn fra forskning som sier at til tross for at styringsdokumenter og intensjoner gir mulighet for yrkesopplæring som ivaretar elevens læringsbehov knyttet til egen yrkesplan, samt bransjers behov for kompetanse, opplever mange elever opplæringen som lite relevant og meningsfull (Dahlback m.fl, 2011, Hiim, 2013, Hovland, K, 2015). Elever som ikke opplever at det de lærer på skolen har betydning for deres fremtidige yrkesplaner, kan finne undervisningen lite relevant og meningsfull, men dersom eleven "ser" relevansen mellom utdanning og fremtidig arbeid er det stor sannsynlighet for at undervisningen oppleves relevant og meningsfull (Hovland, K. 2015). Wendelborg, Røe, & Martinsen (2014) fant i sin forskning om yrkesretting og relevans i fellesfagene i yrkesfaglige utdanningsprogram at manglende yrkesretting, mestringsforventninger og relevans kan påvirke motivasjonen er det grunn til å tro at dette påvirker den enkeltes tanker omkring å slutte på skolen. I en artikkel (Kember, 2008) hevdes de at de viktigste virkemidlene for å motivere elevenes læring var å etablere relevans. Her ble studenter fra ni ulike studieprogrammer på 3 forskjellige universitetene i Hong Kong intervjuet for å karakterisere undervisnings- og læringsmiljøer om hva som best påvirket elevenes læring. Etablering av relevans var den mest fremtredende og ofte siterte studentresponsen og det ble hevdet at dersom læringen skulle gi mening måtte det etableres en koherens mellom eleven og "real-world" (Kember, 2008). Videre hevder Kember at en nøkkelfaktor er å gi elevene en læringskontekst der elevene konstruere sin egen relevans og forståelse av innholdet, noe som i yrkesfaglig utdanning kan knyttes til den enkeltes yrkesvalg og yrkesinteresse. Videre fremhever undersøkelsen "diskusjon" som et viktig element for hvordan teorien kan brukes/knyttes til praksis, samt koble faginnhold og livsverden sammen for å diskuterte ulike oppgaver/innhold til dagligdagse problemstillinger og hendelser (Kember, 2008). Forskning viser (Wendelborg 2014) at elevenes mestringsforventninger, indre motivasjon og ytre motivasjon i skolen kan ha en effekt på elevenes tanker om å slutte i videregående opplæring (Otis, Grouzet & Pelletier 2005; Lucidi & Alvernini 2011; Bouffard, Boileu & Vezeau 2001; Wigfield & Eccles 2000. Elevenes mestringsforventninger har ikke bare en sammenheng med elevenes frafallstanker. Bandura (1993) hevder at elevenes mestringsforventninger påvirker elevenes motivasjon, tankemønster, følelser og atferd. Elever med

---

<sup>1</sup> St.meld.nr.30 (2003-2004) *kultur for læring*, St.meld.nr.22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, (NOU 2015:8, 2015) *Fremtidens skole*

lav forventning om mestring ser ut til å unngå situasjoner og aktiviteter som de ikke har tro på å mestre. Dermed kan elevenes mestringsforventninger også ha stor betydning for karriere og utvikling (Wendelborg m.fl.2014). Wendelborg m.fl.(2014) hevder at de finner en klar sammenheng mellom hvordan lærerne fremstår som klasseledere, hvordan de driver tilpasset opplæring og hvordan yrkesretting av undervisningen fungerer. Det har en positiv innvirkning på elevenes gjennomføring og kompetanseoppnåelse at de møter engasjerte lærere som vektlegger yrkesrettet og differensiert opplæring (Katznelson & Brown, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev er den faktor som har størst betydning for elevenes gjennomføring og læringsresultat (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008).

Det er også en del internasjonal litteratur knyttet til relevans og meningsfull læringsbegrepet, men hovedfokus på dette mest knyttet til generelle læringsteoretiske beskrivelser. Det finnes lite referanser knyttet til hvordan man skal gjennomføre undervisning for at elevene i yrkesfaglige utdanningsprogram skal oppleve undervisningen som relevant og meningsfull. Hensikten med vår studie var å prøve å identifisere kjennetegn på undervisning som yrkesfaglærere kan anvende i sin praksis for å ivareta behovet for en differensiert undervisning og opplæring, med fokus på betydningen av relevant og meningsfull undervisning i yrkesfaglig utdanning i lys av aktuell læringsteori.

## **Metode**

Vi har foretatt en enkel dokumentanalyse av føringer og styringsdokumenter for å undersøke og analysere aktuelle og relevant politiske dokumenter vedrørende aktualitet, forekomst og beskrivelser av begrepene relevant og meningsfull.

Analysene og funn fra dokumentanalysen ble lagt frem for 28 yrkesfaglærere i fem ulike utdanningsprogram før systematisk innhenting av empiri ble gjennomført.

En modifisert versjon av den nominelle gruppeteknikken (NGT), utviklet av Delbecq og Van de Ven (1971), ble brukt for å skaffe individuelle og grupperte data og for å få frem studentenes konsensus gjennom forhandlinger om didaktisk og læringsteoretisk tilnærming til hva som kan karakteriseres som relevant og meningsfull undervisning for læring ut fra empiriske data. NGT er en mix - method (Potter, Gordon & Hamer, 2004) tilnærming hvor en i første fase i prosjektet innhentet systematisk empiri og evidens på relevant og meningsfull undervisning for læring fra egen praksis, og nedtegnet disse i «best practice» eksempler. Etter gjennomført første fase delte studentene erfaringene og «best practice» eksemplene med medstudenter i samme programfag. I andre fase ble hver student utfordret av sine medstudenter i programfaggruppen, på kriterier og kjennetegn for hvorfor undervisningen kunne karakteriseres som relevant og meningsfull undervisning. Elevperspektivet var sentralt, og studentene ble særlig utfordret på dette.

Fase tre: Studentene ble utfordret på å gå tilbake til klasserommet og verkstedet for å kartlegge hva elevene opplevde som relevant og meningsfull undervisning for læring.

Fase 4: Ny deling og forhandling i gruppe: I programgruppen ble nye data fra fase 3, lagt frem for medstudenter hvor de ble utfordret faglig og kritisk på validiteten av fremlagte kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning for læring. Programgruppen skulle gjennom forhandlinger komme frem til konsensus om en rangering av identifiserte kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning.

Fase 5: Ny deling og forhandling i storgruppe. Alle gruppene la her frem sine kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning for storgruppen (28 yrkesfaglærere). Hver gruppe ble utfordret faglig og kritisk på validiteten av fremlagte rangerte kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning. Storgruppen kom gjennom forhandlinger frem til konsensus og identifiserte kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning for læring.

## **Resultat og diskusjon**

Funn i fase 1 – 3.: 60 kjennetegn ble introdusert i de ulike programfaggruppene. Etter kritisk faglig vurdering og analyse i gruppene ble 20 kjennetegn gjennom forhandlinger og konsensus tatt bort. En satt nå igjen med 40 kjennetegn. Analyse av argumentasjonen og dokumentasjon for hver av



kjennetegnene programfaggruppene viste at elevperspektivet var dels fraværende.

Yrkesfaglærerstudentene argumentasjon for fremlagte kjennetegn på relevant og meningsfull undervisning fra sin praksis var knyttet til at de selv mente at undervisningen deres var relevant og meningsfull for læring. Hva elevene mente eller opplevde var lite vektlagt.

Ny kartlegging i fase tre om elevenes meninger og opplevelser av undervisning som læreren hadde trukket frem, viste at elevene vektla relasjonen til lærer, nærhet og autentisitet til den virkelige verden og yrkesituasjonen, tok utgangspunkt i elevenes erfaringer og at undervisningen var motiverende og praktisk rettet.

Resultat av forhandlinger og drøftinger i fase fire, reduserte gruppene rangerte kjennetegn fra 40 – til 27. I fase fem, i storgruppeforhandlingene drøftet studentene seg frem til følgende 11 kjennetegn som må være tilstede dersom en kan karakterisere undervisningen for relevant og meningsfull for læring:

Lærer og elev har en god relasjon som bygger på gjensidig respekt og tillitt.
Alt læringsarbeid må være rettet mot den fremtidige yrkesutøvelse og gjenkjennbart i arbeidslivet med aktiv bedriftsinvolvering i utdanningen
Elevene får undervisning som er tilpasset den enkelte i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering
Elevene blir vurdert og får tilbakemelding ut fra tydelige mål og kriterier og formativ vurdering/undervisvurdering
Elevene involveres og medvirker i eget læringsarbeid
Læreren legger vekt på elevenes for forståelse, erfaring og livsverden ved hjelp av aktiv dialog
Læreren legger vekt på å skape en yrkesidentitet ved å tilrettelegge for en autentisk undervisning og fremstå som en tydelig rollemodell i utviklingen av elevens identitet og yrkes stolthet
Læreren legger til rette for å utvikle elevens forskning og utviklingskompetanse
Læreren fremstår som en tydelig leder og må kunne improvisere for å fremme læring
Lærer og elev gjennomfører gjensidige forventningsavklaringer
Gi eleven opplevelse av mestring og tro på egen utvikling

Som St.meld.nr. 22 påpeker er opplæringen i dag er for lite tilpasset elevenes behov og utfordringen ligger i å vise fagets relevans og nytte i yrkeskarriere og dagligliv. NOU rapporten (2015) om fremtidens skole *hevder* at skoler som legger til rette for læringsprosesser som fører til forståelse bidrar til å styrke elevenes motivasjon, opplevelse og relevans i skolehverdagen, men den sier ikke hva som skal kjennetegne relevant yrkesopplæring og hvordan dette bør gjøres. Dette viser at motivasjon er en viktig faktor for å skape relevans i yrkesopplæring og at personlig erfaringer og livsverden kan være et bindeledd i å skape relevans for den enkelte. Kjennetegnet: Lærer og elev har en god relasjon som bygger på gjensidig respekt og tillitt ble av yrkesfaglærerne fremholdt som det fundamentale i all undervisning. Dette blir også vektlagt hos Wendelborg m.fl.(2014), Hattie, (2009), og Nordenbo, (2008). Kjennetegnene for relevant og meningsfull undervisning for læring henter sin læringsteoretiske inspirasjon fra Bandura (1997) sin teori om self-efficacy med modellering og selvregulert læring som det sentrale, Schön's (1987) «Principles to guide teaching practice» og Dewey's pragmatisme som rommer både den sosiale dimensjonen hvor der er fokus på relasjoner og utviklinger i disse, samt den konstruktivistiske dimensjonen hvor forståelser, opplevelser og perspektiver er i sentrum.

Å definere begrepet relevans er komplekst, dette viser også de nasjonale føringene hvor relevansbegrepet kan virke noe uklart. Det som kommer tydelig frem i det teoretiske perspektivet er at demokratisk kommunikasjon, mestringstro, medvirkning og rom for refleksjon er svært viktig for å skape relevans og meningsfullhet i yrkesopplæringen, samt det å involvere elevens livsverden til elevens skolehverdag. Videre forskning på elevperspektiver på hva eleven opplever som relevant og

meningsfullt undervisning for læring i yrkesfag blir viktig fremover, både for å utfordre de 11 identifiserte kjennetegnene og utvikle teori som undervisningen hviler på.

---