

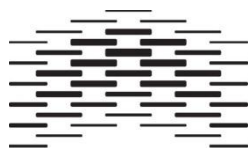
**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**2013**

En oppgave om elever ved ungdomsskolen og arbeidsutplassering i  
bedrift



Marian Selboskar Hella

**Høgskolen i Oslo og Akershus avdeling for yrkesfagutdanning**



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## **FORORD**

Jeg vil først og fremst takke lokale bedrifter, elevene og skolens ledelse for at de sa seg villige til å delta i dette prosjektet. Med sin raushet og positive innstilling var de alle med å bidra til at planleggingen og gjennomføringen gikk så smidig som mulig.

Jeg vil også takke mine elever, kollegaer og medstudenter for inspirerende samarbeid i arbeidet med masteroppgaven, de har alle gitt meg tilbakemeldinger som har gjort det mulig å gjennomføre dette prosjektet. Min mann og mine tre barn har også vært gode støttespiller, uten dem hadde det vært praktisk umulig å få gjennomført dette prosjektet.

En takk også til alle foredragsholdere ved Høyskolen i Oslo og Akershus som har gjort samlingene for oss studenter spennende med faglig påfyll og ikke minst viktige bidrag til denne oppgaven. Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til mine tålmodige veiledere som veiledet meg gjennom hele prosessen.

Asker 1. mai 2013

## Sammendrag

Problemstillingen som er valgt i denne oppgaven er: «'Hvordan legge til rette for opplæring og gjennomføring av arbeidsutplassering i bedrifter? Underproblemstillinger jeg har valgt å fokusere på er: Hva er arbeidslivets krav til kompetanse, hvordan kan skole og bedrift samarbeide om gjennomføringen av elevens opplæring i bedrift og hvordan kan elevens praktiske erfaringer hjelpe dem i å se det meningsfulle i teorien? Prosjektet omhandler kun tre elever på 9 trinn ved en ungdomsskole på Østlandet.

Min hensikt med dette utviklingsprosjektet var gjennom arbeidsutplassering av elever i lokale bedrifter å kunne skape varige samarbeidsavtaler med hver enkelt bedrift. Mitt hovedmål var at jeg som forsker skulle være pådriver i en prosess for vår skole og kommune. Jeg har hatt fokus på planlegging og gjennomføring av arbeidsutplassering, samarbeid mellom skole og bedrift, arbeidslivets krav til kompetanse og praktiske oppgaver utført av elevene i bedrift.

Oppgavens teorigrunnlag er basert på aksjonsforskning, yrkespedagogikk, mesterlære, erfaringslæring og pedagogikk. Praksis og teori har vandret «hånd i hånd». Jeg har benyttet et bredt felt av litteratur. Vygotsky, Freire og Dewey er valgt som teoretikere, mens erfaringslæring og Deweys "learning by doing" har vært sentralt i elevens praksisutplassering. Dreyfus og Dreyfus og Hiim og Hippe er valgt for å forklare hva som ligger i yrkeskunnskap. Aksjonsforskning er valgt som forskningstilnærming. Jeg har skrevet om hva jeg i utviklingsprosjekt legger vekt på i aksjonsforskning og hvilke rolle jeg som aksjonsforsker har. Jeg har kontinuerlig reflektert over de etiske valg jeg har foretatt og den gyldighet og pålitelighet mitt datamateriale har vist.

Målene i aksjonsforskningsarbeid har blitt vurdert underveis, noe som igjen har ført til nye mål. Spiraleffekten har inntruffet, en planlegger en aksjon, gjennomfører den, vurderer og justerer den på bakgrunn av funn som har kommet fram. Neste aksjon planlegges så.

Aksjonene bygger på hverandre, før en så kommer frem til det endelige resultatet.

Gjennom en kritisk didaktisk analyse av planer og gjennomføringer vurderes de kontinuerlig underveis. Mine vurderinger bygger på innsamlet materiale som logg, møterefater fra skole og bedrift og samtaler med elevene og ansatte på de ulike bedriftene.

Mitt funn er at elever i ungdomsskolen kan ha stor nytte av praktisk opplæring i bedrift. Ved et nært og tett samarbeid mellom skole og bedrift kan elevene ha stor nytte av å være

utplassert. Ved å bli kjent med arbeidslivets krav til kompetanse og lære seg å se sammenhengen mellom teori og praktisk arbeid opplever de gleden og følelsen av mestring. Alle elever kan i utgangspunktet ha glede av dette, men ikke minst er dette spesielt viktig for de av elevene som i utgangspunktet sliter både faglig og sosialt med å følge det normale opplæringsløpet. Kjernen i det hele er å få til varige samarbeidsavtaler med den enkelte bedrift som elever i ettertid også kunne ha glede av.

## Summary

The task chosen in this thesis is: "" How to facilitate training and implementation of work placement in companies? The issues I have chosen to focus on are: What is the social skill requirement, how can schools and companies collaborate on the implementation of the student training in business and how can the students` practical experiences help them to see it meaningful in theory? The project deals with only three students in nine grade at a comprehensive school in eastern Norway.

My purpose of this development was through work placement of students in local businesses to create lasting partnerships with each business. My main goal was that I as a researcher should be a driving force in the process of our school and community. I have focused on the preparation and implementation of work placement, completion of subject choices in education practice cooperation between schools and business, labor skills requirements and practical exercises performed by students in the business.

The thesis` theoretical foundation is based on action research, professional education, apprenticeship learning, experiential learning and the science of education. Practice and theory have walked "hand in hand". I have used a wide field of literature. Vygotsky, Freire and Dewey have been selected as theorists, while experiential learning and Dewey's "learning by doing" has been central to the student's practice placement. Dreyfus and Dreyfus and Hiim and Hippe have been chosen to explain what professional knowledge signifies. Action research is selected as the research approach. I have written about what I, in the development project, emphasize in the action research and what role I have as action researcher. I have continually reflected on the ethical choices I made and the validity and reliability my study-material has shown.

The objectives of the action research work have been assessed along the way, which has in turn led to new goals. The spiral effect has occurred, you are planning an action, implementing it, assessing and adjusting it, based on the findings that have emerged. The next action is then planned and these actions build on each other, until you reach the final result.

Through a critical didactic analysis of plans and implementations they are continually being assessed. My evaluations are based on the material collected as log, summaries from meetings at school and in companies and conversations with students and employees of the various companies.

My findings are that pupils in comprehensive schools can benefit from practical training in companies. By a close cooperation between the school and the companies, students can benefit greatly from being deployed. By becoming familiar with the social demands for skills and by learning to see the connection between theory and practical work experience, they obtain the joy and feeling of accomplishment. All students may initially benefit from this, but this is especially important for those students who initially struggle too much, both academically and socially, to follow the normal course of training. The core of it all is to make agreements with individual companies last, so that later students can benefit from them.

## **1. INNLEDNING**

1.1 Personlig bakgrunn	s 2
1.2 Begrunnelse for valg av oppgave	s 2
1.3 Presentasjon av prosjektets tre elever	s 5
1.4 Valg av problemstilling	s 6
1.5 Utdyping av problemstilling	s 6
1.6 Avklaring av sentrale begreper, presisering og avgrensing	s 7
1.7 Valg av forskningsstrategi	s 10
1.8 Målet med oppgaven	s 11
1.9 Oppbygging av oppgaven	s 11

## **2. PROSJEKTES GROVPLAN**

2.1 Innledning og bakgrunn for utvikling av grovplanen	s 14
2.2 Målet med utviklingsprosjektet	s 15
2.3 Didaktisk relasjonstenkning	s 16
2.3.1 Kjennskap til elevforutsetninger	s 17
2.3.2 Rammefaktorer	s 17
2.3.3 Arbeidsmåte	s 18
2.3.4 Innhold	s 18
2.4 Vurdering	s 19
2.5 Forankring av prosjektet	s 19
2.6 Oppsummering av kapittelet	s 20

## **3 OPPGAVENS TEORETISKE PLATTFORM**

3.1 Læring	s 21
3.1.2 Aktivitet som grunnlag for læring	s 22
3.1.3 Sosial samhandling som grunnlag for læring	s 23
3.2. Yrkes- og profesjonsutdanning	s 24
3.2.1 Yrkesdidaktikk	s 25
3.2.2 Dreyfus og Dreyfus syn på yrkeskunnskap	s 25
3.3. Hva er kompetanse?	s 26
3.3.1 Kompetansebegrepet	s 27
3.4 Mesterlære	s 28

3.5 Samarbeid som brobygger mellom teori og praksis	s 29
3.5.1 Hva er samarbeid	s 29
3.6 Veiledning som brobygger mellom bedrift og skole	s 31
3.7 Oppsummering av kapitlet	s 32

## **4 STYRINGS-DOKUMENTENE**

4.1 Kunnskapsløftet – den generelle delen	s 33
4.2 Læreplan for utdanningsvalg	s 35
4.3 Oppsummering av kapitlet	s 37

## **5 FORSKRNING-DESIGN OG METODE**

5.1 Vitenskapssyn	s 38
5.1.1 Hermeneutisk tilnærming	s 39
5.2 Pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi	s 41
5.3 Hensikten med aksjonsforskning	s 42
5.4 Dokumentasjon og generalisering	s 43
5.4.1 Rollen som forsker i eget prosjekt	s 43
5.4.2 Samarbeidet i forskningsprosjektet	s 45
5.5 Innsamling av data	s 46
5.5.1 Observasjoner, logger og referater	s 46
5.5.2 Veiledningssamtaler og elevaktivitet	s 47
5.5.3 Innspill fra foresatte og referat fra ledelsesmøter	s 48
5.5.4 Analyse og presentasjon av data	s 48
5.6 Etske prinsipper	s 48
5.6.1 Validitet og reliabilitet	s 50
5.7 Oppsummering av kapitlet	s 50

## **6 HENSIKT, GJENNOMFØRING OG EVALUERING AV DE ULIKE AKSJONENE**

6.1 Planleggingsfasen	s 52
6.1.1 Første planleggingsfase med elevene	s 52
6.1.2 Planlegging med skolens ledelse	s 53
6.1.3 Planleggingsmøte med bedriftene	s 55



6.1.4 Bedriftsbesøk for elevene	s 57
6.2 Gjennomføringsfasen	s 58
6.2.1 Oppfølging av eleven første arbeidsuke	s 58
6.2.2 Oppfølging av elevene andre arbeidsuke	s 61
6.2.3 Undervisning av ansatte ved en bedrift	s 65
6.3 Vurderingsprosessen	s 66
6.3.1 Vurderingsmøte med elevene etter første uke	s 66
6.3.2 Vurderingsmøte med elevene etter andre uke	s 67
6.3.3 Vurderingsmøte med bedriftene	s 68
6.3.4 Vurderingsmøte med skolens ledelse	s 69
6.4 Oppsummering av kapitlet	s 70

## **7 DRØFTING**

7.1 Hva er arbeidslivets krav til kompetanse	s 72
7.1.2 Hva er arbeidslivets krav til sosial kompetanse	s 73
7.1.3 Hva er arbeidslivets krav til faglig kompetanse	s 74
7.1.4 Kan faget utdanningsvalg føre til økt kompetanse i arbeidslivet?	s 77
7.2 Hvordan kan skole og bedrift samarbeide om elevens opplæring i bedrift	s 80
7.2.1 Betydningen av å ha felles mål for skole og bedrift	s 80
7.2.1 Skolens målsetting	s 81
7.2.2 Kommunikasjonen mellom skole og bedrift	s 83
7.2.3 Veiledning av elev ved bedrift	s 85
7.3 Hvordan kan praktiske erfaringer hjelpe elevene i å se det meningsfylte i teorien?	s 87
7.3.1 Verdien av yrkeskunnskap	s 87
7.3.2 Sammenheng mellom praksis og teori	s 88
7.3.3 Betydningen av den praktiske opplæringen	s 89
7.4 Oppsummering av kapitlet	s 91

## **8 OPPSUMMERING, KONKLUSJONER OG VEIEN VIDERE**

8.1 Fasene i prosjektet	s 92
8.2 Kritikk av prosjektet	s 93
8.3 Veien videre	s 94

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Litteraturliste	s 96
Vedlegg 2: Referat fra det første planleggingsmøte i november	s 100
Vedlegg 3: Felles milepælplan for tre elever tilknyttet ungdomsskolen	s 101
Vedlegg 4: Dagsprogram for elev utplassert i matbutikk	s 103
Vedlegg 5: Dagsprogram for elev utplassert i musikkbutikk	s 104
Vedlegg 6: Dagsprogram for elev utplassert på verksted	s 105
Vedlegg 7: Referat fra planleggingsmøte med elev	s 106
Vedlegg 8: Referat fra planleggingsmøte med elev	s 107
Vedlegg 9: Referat fra planleggingsmøte med musikkbedrift	s 108
Vedlegg 10: Referat fra planleggingsmøte med elev matbutikk	s 109

## **Figurliste**

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodell	s 16
Figur 2: Den hermeneutiske sirkel	s 40
Figur 3: Samarbeidspartnere i prosjektet	s 45
Figur 4: Illustrasjon av faget utdanningsvalg	s 65

## **1 INNLEDNING**

### **1.1 Personlig bakgrunn**

Jeg, Marian har i flere år jobbet som lærer ved en Ungdomsskole på Østlandet. I 7 av de siste 10 årene har jeg jobbet som spesialpedagog, ledende teamkoordinator og avdelingsleder tilknyttet en spesialscoleavdeling. De siste årene har jobbet som kontaktlærer i 8 klasse på samme skolen.

Min bakgrunn og yrkeskunnskap er hentet fra yrkeslivet og flere år erfaring i helsevesenet. Jeg er utdannet sykepleier i bunn, har tatt praktisk-pedagogisk utdanning, spesialpedagogikk, norsk og historie grunnfag. Høsten 2009 startet jeg på master i yrkespedagogikk. Den pedagogiske forståelsen og interessen har jeg fra flere år som student ved Høgskolen i Oslo og Akershus samtidig som jeg har jobbet som lærer ved ungdomsskolen. Jeg har jobbet under to reformer, Reform 94 og deretter Kunnskapsløftet som ble innført i 2006.

I alle mine år som lærer har jeg erfart og observert at elever med lærevansker har hatt store utfordringer både faglig og sosialt med å følge det normale opplæringsløpet i ungdomsskolen. Både elever, foresatte og lærere har vært svært frustrerte og oppgitte over situasjonen. Elevene har ofte blitt passive og umotiverte for både nåværende og videre skolegang. Min hjertesak som lærer har derfor i all tid vært å implementere ulike praktiske aktiviteter inn i teorien slik at elevene på en eller annen måte vil lære noe, oppleve mestring og dermed også få økt selvfølelse. På den måte har jeg selv knyttet til meg sporadiske samarbeidsavtaler med bedrifter både her og der av kortere og lengre varighet. Samarbeidet har vært av svært varierende kvalitet, noen bedrifter har fulgt opp eleven, andre ikke, men sjeldent eller aldri har vi klart å få til varige samarbeidsavtaler. Jeg vil også påstå at helheten i elevens teoretiske og praktiske opplæringen har vært fraværende, de har i liten grad tatt utgangspunkt i fastsatte læreplaner og de kravene som arbeidslivet stiller.

### **1. 2 Begrunnelse for valg av oppgave**

Elever i Norge trives generelt godt i ungdomsskolen. For å oppleve mestring, utvikle faglig selv tillit og selvrespekt trenger de å bli sett og anerkjent. I St.meld. nr. 31 (2007–2008) «Kvalitet i skolen» stadfestes det at alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre

grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv St.meld. nr. 31 (2007–2008).

Arbeidslivet er en viktig opplærings-arena både for unge som er i arbeid og som skal inn i arbeidslivet. Arbeidsgiver har hovedansvaret for opplæring i arbeidslivet, men også den enkelte arbeidstaker har ansvar for å vedlikeholde sin egen kompetanse. En viktig del av opplæringen for ansatte skjer som kollegaopplæring og utvikling gjennom arbeidsoppgavene. Forskning og praktisk erfaring viser at jobbforankret læring gir bedre mestring av arbeidsoppgaver enn læreprosesser som foregår utenfor arbeidssituasjonen. St.meld. nr. 9 (2006-2007)

Da læring på arbeidsplassen tidligere var den viktigste måten å tilegne seg kvalifikasjoner på, er formell utdanning nå både vanligere og mer påkrevd i dagens samfunn. Etterspørselen etter utdannet arbeidskraft øker i takt med tilbudet og økte krav til grunnleggende ferdigheter merkes nå også i de deler av arbeidsmarkedet som tradisjonelt har benyttet arbeidskraft med lav formell utdanning. Dert stilles større krav til at den enkelte både kan omstille og ikke minst oppdatere sin kompetanse i henhold til krav til etterspurt fag-/ spesialistkompetanse, St.meld. nr. 9 (2006-2007)

Tett og systematisk kontakt mellom arbeidslivet og utdanningssektoren er en forutsetning for at arbeidslivets behov fanges opp og ivaretas. Kontakt mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet bør gis på måter som gir elevene både innsikt, læring og motivasjon. Arbeidslivet kan ha fordel av å integrere kunnskaper fra utdannings- og forskningssystemet i virksomheten, samtidig som utdanningene tjener på å trekke inn arbeidsmåter og erfaringer fra arbeidslivet St. meld nr. 13 (2011–2012)

Som følge av manglende motivasjon, feilvalg og bort valg i den videregående opplæring ble det i grunnskolen i perioden frem til høsten 2008 i hele landet gjennomført en rekke forsøk med faget programfag til valg. Svakheter i skolens karriereveiledning var sentrale Bakgrunnsfaktorer for innføringen av faget. Stortingsmelding nummer 44 hevder at frafallet i videregående opplæring i dag er uakseptabelt høyt og innsatsen mot frafall må settes inn når eleven går på ungdomsskolen, før de har startet på videregående skolen (St.meld.nr. nr. 44, 2008-2009).

Min kommune har utarbeidet en lokal læreplan hvor de selv har organisert samarbeidet med lokale videregående skoler og arbeidslivet. Det ble nedsatt en kommunal arbeidsgruppe bestående av flere rådgivere, deriblant min skoles rådgiver, representanter fra kommunenes videregående skoler og noen få representanter fra sentrale lokale bedrifter. En lokal læreplan som tok utgangspunkt i fagets tre faser, forberedelse, gjennomføring og vurdering ble så utarbeidet for en forsøksperiode.

I teorien skulle hver enkelt skole opprettet en partnerskapsavtale med lokale bedrifter. Det skulle legges til rette for praktiske aktiviteter slik at elevene skulle få konkrete erfaringer med hvert enkelt utdanningsprogram. Hospitering på videregående skole ble organisert som et prosjekt og elevene ved den videregående skolen var veiledere og faddere for elevene. Til hjelp i undervisningen ble det laget en ressursperm for lærerne. Skolens rådgiver fikk ansvar for oppdateringen av denne. Rådgiver skulle også fungere som veileder og inspirator for lærerne og være faglig ansvarlig for undervisning i noen klasser.

I praksis skulle det vise seg at det på vår skole var vanskelig å få til langvarige samarbeidsavtaler med lokale bedrifter. De få samarbeidsavtalene skolen i 2008 klarte å få til viste det seg å ha en stor svakhet, da avtalene ikke ble videreført, men opphørte da elevene sluttet. Vi hadde elever utplassert både på Rimi, Cubus og på restauranter i nærmiljøet. Avtalen på Rimi hadde vi med flere elever gjennom ett par år, men den opphørte dessverre da elevene startet på Videregående. Ved skolestart i 2011 var status at skolen vår ikke lenger hadde noen samarbeidsavtaler med lokale bedrifter. Elever som ønsket å ha praksis hadde dermed ikke noe sted å praktisere. Hele hensikten med partnerskapsavtalen hadde dermed falt bort.

Med bakgrunn i arbeidslivets krav til kompetanse og mine tidligere erfaringer som lærer ønsker jeg i dette prosjektet å forske på om skole og bedrift med bakgrunn i læreplanen sammen kan legge til rette for arbeidsutplassering i bedrift. Kjernene i dette var å få til et godt og ikke minst varig samarbeid mellom primærkontakt i bedriftene og meg som lærer.

### **1.3 Presentasjon av prosjektets tre elever**

Skoleåret 2011/12 har jeg jobbet som spesialpedagog og hovedlærer for tre gutter som alle går i 9 klasse ved en ungdomsskole på Østlandet. Utgangspunkt for dette prosjektet er mine erfaringer med disse elevene. Å tilpasse den teoretiske undervisningen har ofte vist seg å være vanskelig da de har hatt problemer ikke bare å henge med faglig, men de har også vist lite eller ingen interesse for det sosiale samspillet som har forgått i klasserommet. Resultatet har ofte blitt uro i form av snakking og vandring rundt i klasserommet i timene, og svært hyppige toalettbesøk. Mønsteret har også ofte vært tiltagende fravær fra skolen ofte med begrunnelser som ”vondt i magen eller vondt i hodet”. En fellesnevner for de alle er redusert evne til å tilpasse seg ulike sosiale situasjoner

Elev 1 er en gutt på 15 år. Han er faglig sterk i engelsk, samfunnsfag, religion og musikk, mens han er faglig svak i de teoretiske fagene matematikk og norsk. Eleven mangler sosial kompetanse ved at han har samhandlingsvansker med jevnaldrende ungdom. Eleven har få venner på skolen. Eleven har en individuell opplæringsplan i enkelte fag.

Elev 2 er en gutt på 15 år. Han er faglig sterk i praktisk estetiske fag, men faglig svak i alle teoretiske fagene. Eleven har gode sosiale ferdigheter og han har flere venner på skolen. Eleven liker å være en ”vaktmester” på skolen, og en time pr dag har en runde sammen med en lærer hvor han reparerer og forebygger ødelagte ting på skolen. Han følger ellers klassens plan i alle fag, men med et eget tilpasset individuelt opplegg. Eleven har en individuell opplæringsplan i alle teoretiske fag.

Elev 3 er en gutt på 15 år. Eleven er faglig svake i alle skolens fag, både de teoretiske og de praktiske. Han er en svært stille og rolig gutt som verken tar initiativ til noe eller gir uttrykk for at han ønsker noe, han stiller ingen krav verken til seg selv eller omgivelsene. Eleven har en individuell opplæringsplan i alle fag.

Alle tre elevene har gjentatte ganger uoppfordret sagt at de ønsker seg mer praktisk arbeid i skolen. Aller helst ønsker de seg et ”nyttig arbeid”, noe som kan brukes til noe. Da jeg spurte de hva de kunne tenke seg sa den ene ” jeg ønsker å jobbe med et eller annet innen en musikk bedrift, det er jeg interessert i og opptatt av”. Han uttalte også at ”kanskje det ville ha vært mer interessant med praktiske arbeidsoppgaver enn teoretisk matte og kanskje kunne jeg ha snakket engelsk med noen av kundene som kom innom”. Den andre gav uttrykk for at han

ønsket å jobbe i en matbutikk og han uttalte” Pappa kjenner han som eier Ultra, jeg tror jeg kan få meg jobb der, jeg tror det kan være kult å jobbe i en matbutikk. Tredjemann hadde derimot ikke noen ønsker, men han likte å reparere ting, ”å mekke litt”, kalte han det og han lurte på om det var mulighet for det noe sted.

#### **1.4 Valg av problemstilling**

På bakgrunn at de spørsmål jeg til nå har reist i oppgaven har jeg kommet frem til følgende problemstillingen

**”Hvordan legge til rette for opplæring og gjennomføring av arbeidsutplassering i bedrift?**

Problemstillingen vil i stor grad være farget av mine erfaringer og opplevelser, men jeg vil også støtte meg til det jeg måtte finne av litteratur samt det jeg vil få av veiledning..

#### **1.5 Utdypning av problemstilling**

Med bakgrunn i egen arbeidserfaring, arbeidslivets krav til kompetanse, lærerplanen og samarbeid mellom skole og bedriftene ønsker jeg å se på likheter, forskjeller og sammenhenger mellom det som skjer i bedriftene og på skole. Via planlegging, gjennomføring, evaluering og analyse av arbeidsutplasseringene ønsker jeg å få belyst hvordan elevenes læring kan bli knyttet sammen på tvers av de ulike opplæringsarenaene. Får å få svar på dette har jeg derfor satt fokus på følgende underproblemstillinger

- **Hva er arbeidslivets krav til kompetanse?**
- **Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at skole og bedrift kan samarbeide om elevens opplæring i bedrift?**
- **Hvordan kan elevens praktiske kunnskaper hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien?**

## **1.6 Avklaring av sentrale begreper, presisering og avgrensing**

### Lærevansker

Begrepet lærevansker er en samlebetegnelse på en rekke mer eller mindre spesifiserte tilstander, hvor eleven har en langsommere framgang i skolen på et eller flere fagområder i forhold til jevnaldrende. Er lærevanskene mer begrensede, benyttes begrepet spesifikke lærevansker og er vanskene gjennomgående omfattende, benyttes begrepet generelle lærevansker (Sæthre 2008).

Begrepet spesifikke lærevansker, slik jeg benytter det i denne oppgaven, vil være sammenfallende med lett utviklingshemming. De fleste definisjonene av utviklingshemming tar utgangspunkt i mangler. I følge Sæthre (2008), er det mange definisjoner på utviklingshemming, og selv om man er enige i hvilke elementer en slik definisjon skal inneholde, er man ikke kommet med en universell definisjon.

### Tilpasset opplæring.

I følge Læreplanverket for kunnskapsløftet er tilpasset opplæring innenfor fellesskolen et av de grunnleggende elementene i skolen. Den enkeltes opplæring skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og oppleve gleden ved å mestre og nå egne mål (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006). Det er læringsmiljøets ansvar å imøtekomme elevens ulike forutsetninger og behov (Rygvoold og Ogden, 2008). Opplæringsloven § 1-2 hevder

”Opplæringa skal ha tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven” Alle elever skal så langt som mulig gis en opplæring som tar hensyn til den enkeltes forutsetninger og evner (Opplæringslova 1998: § 1-2),

Kravet om individuelt tilpasset opplæring er et overordnet krav for all virksomhet i grunnskolen og i den videregående opplæring. Begrepet tilpasset opplæring kom på dagsorden tidlig på 1970 tallet. Opplæringsloven § 5-1 hevder

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. ”Spesialundervisning skal være en del av skolens samlede arbeid for å oppfylle alle elevs rett til tilpasset opplæring”



For noen elever i grunnskolen og den videregående skolen må det særskilt tilrettelegging til for å sikre retten til tilpasset opplæring. Dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har hun/han rett til spesialundervisning. Eleven og/eller de foresatte kan kreve at pedagogisk- psykologisk tjeneste utarbeider en sakkyndig vurdering med sikte på å fastslå om eleven har rett til spesialundervisning. For elever som får spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan som skal ta utgangspunkt i læreplanverket. (Opplæringsloven, kapitel 5, 2005).

Utdanningspolitikken i Norge har lange tradisjoner når det gjelder ambisjonen om å utvikle en skole for alle som kan bidra til sosial utjevning. Den skal legge læringsbetingelsene til rette for barn fra alle deler av samfunnet, fra fattige og rike kommuner, fra byer og ”grisgrendte strøk”, for gutter og jenter, funksjonsdyktige og funksjonshemmede. Det har vært brukt ulike betegnelser for å beskrive ambisjonen om en skole med tilpasset opplæring for alle: allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen, enhetsskolen, fellesskolen, en inkluderende skole (Holmberg og Ekeberg, 2009). Prinsippet om tilpasset opplæring dreier seg om et samspill mellom en individuell tilpasning og hensynet til fellesskapet. Det er formulert på denne måten i LK 06: ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnelementer i fellesskolen”.

Tilpasset opplæring er ikke en bestemt måte å undervise på, men en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår et fellesskap med de andre elevene. Den sosiokulturelle forståelsen av læring er at elever lærer ikke bare med hodet, men i samhandling med andre, tilknyttet en kjede av situasjoner og sammenhenger (Dysthe, 2009).

### Samarbeid

Samarbeid mellom bedrift og skole blir viktig for og nå et felles mål. Positiv gjensidig avhengighet, er selve kjernen i samarbeidslæringen og Stensaasen og Sletta hevder ”all mellom menneskelig samspill er karakterisert av gjensidig avhengighet” Gjensidigheten kan være av varierende karakter og deltakerne kan velge å jobbe sammen mot og nå et felles mål, positiv gjensidighet, de kan konkurrere om hvem som er best, negativ gjensidighet eller de kan handle hver for seg, ingen gjensidig avhengighet (Johnsen, Haugaløkken, Aakervik, 2006).

Elevene, primærkontakter i bedriftene og jeg som lærer har her et, individuelt ansvar for å nå de mål som er satt for samarbeidet, men hvert gruppemedlem har også ansvar for å yte sin del av arbeidet. Stimulerende samspill, innebærer at medlemmene i gruppa deler resurser, gir hverandre hjelp og kommer med oppmuntrende ord, noe som igjen fører til at en kan bli personlig engasjert i hverandres arbeid og bli bevisst at en har felles mål. Læringsstrategier og gruppe dynamiske forhold kan oppstå. (Johnsen, Haugaløkken, Aakervik, 2006).

For å kunne skape et grunnlag for læring, forståelse og ikke minst samhandling må både primærkontakter i bedriftene og jeg som lærer sette oss inn i den andres sted, oppfatte og forstå elevenes følelser og opplevelser. Enhver bør få hevde sin individualitet og anerkjennelse og respekt for dette bør være en selvfølgelighet i forholdet. Dialogen bør ligge til grunn for samarbeidet og gjennom den er det mulig å påvirke, forhandle og overbevise (Arnesen, 2004). Paulo Freire understreker dialogens grunnlag og hensikt, det er en eksistensiell nødvendighet og en skapende og frigjørende handling som forutsetter mot, engasjement og ydmykhet ovenfor den andres bidrag. Det er en skapende handling, den kan ikke eksistere uten ydmykhet og den krever en tro på mennesket (Freire, 1998).

### Avgrensning

Denne oppgaven avgrenses til å omhandle tre gutter som alle går i 9 trinn ved en ungdomsskole på Østlandet. Svarene som blir gitt er derfor ikke sammenlignbare i forhold til andre 9 klassinger ved andre ungdomsskoler.

Deltakere i prosjektet er foruten elevene, tre ulike bedrifter, skolens rådgiver og rektor, foreldrene og jeg som lærer. Mitt hovedfokus i denne oppgaven har vært hvordan jeg som lærer bedre kan legge til rett for at skole og bedrift kan samarbeide om elevenes opplæring i bedriftene. For å få svar på dette har jeg valgt å fokusere på hvordan jeg som lærer kan legge til rette for at opplæringen i bedriftene kan fremme sosial og faglig vekst hos elevene. Jeg har videre valgt å fokusere på hvordan elevenes teoretiske kunnskaper kan knyttes opp mot det praktiske arbeidet som gjøres i bedriftene. Sist, men ikke minst er jeg opptatt av den faglige og sosiale kompetanse den enkelte bedrift gir.

Utarbeidelsen og gjennomføring av alle planene skjer i nært samarbeid med både elevene og primærkontaktene i bedriftene. Aksjonsforskning er valgt som metode og jeg har å bruke referater fra møter med både representanter fra skole, hjem og bedrift, egne skrevne logger og logger skrevet av elevene som et viktig grunnlag for dette arbeidet.

Mine tre tidligere oppgaver ved masterstudiet har alle vært organisert som utviklingsprosjekter, hvor en viktig målsetning har vært å analysere og forbedre egen praksis. I mine foregående oppgaver har jeg brukt kvalitative metoder som forskningsmetode og aksjonsforskning var derfor helt nytt for meg. Det var derfor veldig spennende for meg å sette i gang med et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg hadde nå en unik mulighet til å få til et samarbeid med lokale bedrifter og andre lærere på skolen. Jeg hadde også støtte av skolens ledelse som ønsket å legge forholdene til rette for meg.

### **1.7 Valg av forskningsstrategi**

Et viktig trekk ved aksjonsforskning er at det skjer gjennom systematisk samarbeid med elever, kollegaer og andre involverte. De involverte er aktivt med på å definere problemet og hvilke endringer som skal foretas underveis

Hensikten med aksjonsforskning er i følge McNiff og Whitehead å forbedre egen praksis, og å utvikle egen profesjonskunnskap (McNiff og Whitehead, 2009). I følge Hiim er det i pedagogisk aksjonsforskning viktig at det er læreren selv som forsker i egen praksis (Himm, 2010). Gjennom denne type forskning vil man også utvikle eksempler som andre kan bruke i sitt arbeid. I kapittel 5 vil jeg redegjøre nærmere for prinsippene i pedagogisk aksjonsforskning.

Når man skal forske i egen praksis der man jobber med mennesker, er det viktig å være i dialog og kommunisere med de aktuelle prosjektdeltakerne. Det er viktig med klare mål, gode tilbakemeldinger og god dokumentasjon slik at det videre forskningsarbeidet får gode og nye aksjonsringer. Når hver ring avsluttes, ser en på hva en har lært og oppnådd (Hiim, 2010).

### **1.8 Målet med oppgaven**

Målet med oppgaven var todelt. På den ene siden ønsket jeg at elevene skulle få en personlig vekst både faglig og ikke minst sosialt. På den andre siden var det viktig å få til gode læringsprosesser med bedriftens primærkontakter og gode samarbeidsavtaler som elever på alle nivåer i ettertid kunne ha utbytte av. Med fokus på læreplanen og ved hjelp av faget utdanningsvalg i ungdomsskolen ønsket jeg derfor å undersøke om bedriftene og skolen med bakgrunn i lærerplanen sammen kunne klare å samarbeide om opplæringen av elevene i bedrift.

Hovedmålet med oppgaven er å dokumentere det utviklingsprosjektet jeg gjennomført ved min skole skoleåret 2011/2012. Målet med selve prosjektet var at elevene med bakgrunn i læreplanen skulle få en meningsfull opplæring i bedrift hvor både skolen, elevene og bedriftene skulle være involvert i prosjektet. For øvrig var det et viktig mål for meg personlig at jeg fikk økte kunnskaper og forståelse av hvordan elever med spesifikke lærevansker kunne oppleve å erfare det å ha en meningsfull opplæring i bedrift. Ved å samarbeide med primærkontakter i bedrifter, foreldrene, pedagogisk psykologisk tjeneste, rådgiver og rektor og ved observere hvordan elever jobber i bedriftene vil jeg kunne videreutvikle fagfeltet og få et ”nytt” syn på egen pedagogisk praksis.

Ved selv å fordype meg i materialet håpet jeg å komme frem til nye erfaringer og kunnskaper som skole og bedrift i ettertid ville kunne nyttiggjøre seg av.

### **1.9 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er strukturert slik at mine subjektive meninger, tanker og holdninger fortløpende vil komme frem. Jeg er hele tiden bevisst på ikke å blande egne meninger med informantenes og det jeg har funnet i kildene. I kapittel 1 skriver jeg om hvorfor jeg er opptatt av nettopp dette emnet. Emnet blir dermed svært subjektivt da det er kun mine meninger som kommer frem, dette gjøres det rede for i begrunnelse for valg av tema og før forståelsen. På bakgrunn av dette kom jeg frem til en problemstilling samt en utdypning av problemstillingen med underpunkter som jeg er opptatt av. Innledningen fortsetter så med valg av metode og forskningsstrategi, målet med oppgaven, avgrensning av oppgaven og til slutt oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler oppgavens grovplan. Jeg gjør første rede for innledning og bakgrunn for grovplan og målet med utviklingsprosjektet. Jeg vil så kort gjøre rede for den didaktiske relasjonsmodell. Områder jeg har valgt å legge vekt på er her kjennskap til elev forutsetninger, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering. Til slutt vil jeg kort si litt om prosjektets forankring før kapittelet avsluttes med en oppsummering.

Kapittel 3 omhandler oppgavens teoretiske plattform. Jeg vil første gjøre rede for teorier om læring. Aktivitet som grunnlag for læring og sosial samhandling som grunnlag for læring er spesielt utdypet. Yrkes og profesjonsutdanning og yrkesdidaktikk vil så bli utdypet og Dreyfus og Dreyfus sitt syn på yrkeskunnskap er spesielt blitt lagt vekt på. Kompetansebegrepet, mesterlære og samarbeid vil så bli gjort rede for, utdypet, forklart og satt i sammenheng med hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av de tidligere gjennomgåtte punkter.

Kapittel 4 omhandler styringsdokumentene. Med vekt på Kunnskapsløftets generelle vil læreplanens hovedområder og kompetansemål bli utdypet før faget utdanningsvalg vil bli gjennomgått. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av tidligere gjennomgåtte punkter.

Kapittel 5 omhandler prosjektets forskningsdesign og metode. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tenkning har jeg gjort rede for oppgavens vitenskapssyn. Hensikten med aksjonsforskning, dokumentasjon og generalisering, rollen som forsker i eget prosjekt, samarbeidet i forskningsprosjektet og innsamlingen av data er så vektlagt. Oppgavens validitet og reliabilitet vektlegges så og etiske prinsipper utdypes spesielt. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av kapittelets tidligere gjennomgåtte punkter.

Kapittel 6 omhandler hensikt, gjennomføring og refleksjon over de ulike aksjonene. Fokusområder er prosjekts planleggingsfase og gjennomføring av elevenes to første praksisuker. Evalueringsmøter med bedrift og skolens ledelse er også vektlagt. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av tidligere gjennomgåtte punkter.

Kapittel 7 omhandler drøfting av de erfaringer jeg har tilegnet meg via prosjektet. Drøftingen er disponert med utgangspunkt i hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. Arbeidslivets krav til kompetanse med vekt på faglig og sosial kompetanse vil først bli drøftet, før jeg stiller spørsmål om innføring av faget utdanningsvalg kan føre til økt kompetanse i arbeidslivet. Prosjektets andre forskningsspørsmål «hvordan kan elevens praktiske erfaringer hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien» vil så bli drøftet. Sett i en sammenheng med funn i gjennomføringsprosessen har jeg valgt å drøfte yrkeskunnskap, sammenhengen mellom praksis og teori og betydningen av elevens praktiske opplæring på arbeidsplassen. I prosjektets tredje forskningsspørsmål «hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at skole og bedrift kan samarbeide om elevens opplæring i bedrift» har jeg valgt å vektlegge det første samarbeidsmøtet med skolens ledelse og veiledning ved en bedrift. Drøftingen avsluttes med et eget kapittel hvor jeg reflekterer over planleggingen og gjennomføring av prosjektet. Kapitlet avsluttes med noen tanker om hvor jeg tenker at veien går videre.

Kapittel 8 omhandler en oppsummering, konklusjoner og veien videre. Jeg tar først for meg de ulike fasene i prosjektet før jeg så ser om noe kunne ha blitt gjort på en annen måte. Kapitlet avsluttes med tanker om hvor veien går videre.

## **2 PROSJEKTES GROVPLAN**

Dette kapitlet tar for seg prosjektets grovplan som ble utarbeidet i 2010 i forbindelse med oppstart på denne masteroppgaven ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Planleggingsmøter på både skole og bedriftene, gjennomføring av elevenes arbeidsutplassering i bedriftene og evaluering med prosjektets tre elever, skolens ledelse og tre bedrifter danner grunnlaget for hele denne oppgaven. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellens enkelte deler og ved hjelp av aksjonsforskning analyserte og drøftet jeg til enhver tid ulike situasjoner som oppstod.

Prosjektets grovplan avsluttes med den videre oppbygging av oppgaven og en presentasjon av de ulike fasene jeg har vært igjennom i løpet av skoleåret.

### **2.1 Innledning og bakgrunn for utvikling av grovplanen**

I skoleårene fra 2008 til 2010 hadde de fleste elevene i 9 klasse ved vår ungdomsskolen ikke hatt arbeidspraksis mer enn tre dager i løpet av tre års skolegang. For øvrig observerte jeg allerede da elevene gikk i 8 klasse at det var flere som snakket om at de ønsket seg både mer og ikke minst en relevant og meningsfull arbeidsutplassering. Etter endt arbeidsutplassering i 9 klasse hadde jeg samtale med flere av elevene og flere utrykte da at de var misfornøyd med varigheten, de mente alle at tre dager var for lite. I tillegg understreket de også at arbeidsstedet var valgt av rådgiver ved en tilfeldighet og ikke etter eget ønske eller interesse.

Da jeg så høsten 2009 startet på masterutdanningen i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus ble jeg kun etter kort tids studier inspirert til å endre mitt fokus fra å være en heller «rendyrket» tilhenger av teori for så «å se» at det var en del elever som faktisk hadde behov for og utbytte av arbeidspraksis i kombinasjon med teori. Jeg ønsket derfor å få til et samarbeid med lokale bedrifter slik at elevene skulle få muligheten til å få en meningsfylt og relevant arbeidsutplassering i forhold til fremtidige yrkesvalg. Jeg bestemte meg for i første omgang å ta med tre elever i prosjektet

## **2.2 Målet med utviklingsprosjektet**

Grovplanen fikk tre hovedfokus som skulle styre utviklingsprosjektet videre. Skaffe elevene praksisutplassering gjennom etablering av samarbeid med lokale bedrifter, knytte elevens teoretiske kunnskaper opp mot praktiske ferdigheter i bedriftene og til slutt fokus på arbeidslivets krav til kompetanse.

### Samarbeidet med lokale bedrifter

Et hovedfokus i grovplanen var å skaffe praksisplasser i lokalmiljøet til tre elever. Jeg valgte å ta utgangspunkt i faget utdanningsvalg og fokusområde var utprøving av egne valg. For øvrig gikk jeg ut over de rammer som læreplanen gav ved at det ble åpnet opp for at arbeidsutplasseringen skulle være av lengre varighet enn anbefalte grense. Rektor støtte dette og valgte ble begrunnet med at elevens teoretiske opplæring skulle integreres i det praktiske arbeidet. Elevenes foreldre samtykket i skolens valg.

Å samarbeide med hver enkelt bedrift skulle en i utgangspunktet tro ville være greit, men det en bør tenke på at det som fungerer på en bedrift ikke nødvendigvis fungerer på en annen bedrift. I forkant av det første besøket på den enkelte bedrift ble det planlagt i detalj rammene for hvordan samarbeidet skulle være, men det viste seg snart at det utviklet seg svært ulikt fra sted til sted. Det første grunnlaget som ble lagt skulle forøvrig vise seg å føre til flere spennende opplevelser som det vil refereres til i kapittel 6 og 7.

### Kompetanse

Den enkelte bedrifts krav til kompetanse skulle snart vise seg å være en utfordring. Ingen av elevene hadde ikke hatt arbeidspraksis før og de viste ikke hva som kunne forventes verken til faglig eller sosial kompetanse. Det viste seg også snart at hver enkelt bedrift hadde sin bestemt oppfattelse av hva som lå i begrepet kompetanse. I tillegg opplevdes det også frustrerende at det på hver enkelt bedrift var en del «taus» kompetanse som de tok forgitt at elevene hadde kjennskap til.

I kapittel tre vil det gås nærmere inn på hva som ligger i begrepet kompetanse, mens gjennomføringen og drøftingen av begrepene vil bli omtalt i kapittel 6 og 7



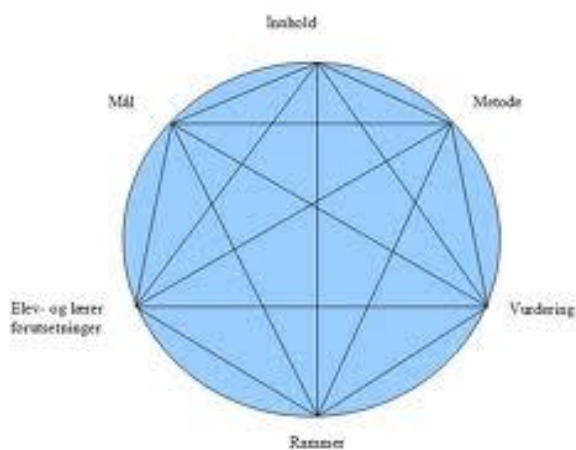
### Sammenhengen mellom praksis og teorien

En tre dagers periode med praksisutplassering for elever på 9 trinn har i flere år vært en obligatorisk del av utdanningsvalg. Forut for utplasseringen har elevene måttet skrive og sendt søknad til bedriftene. De har også lært å skrive egen cv og de har laget spørsmål til intervju av ansatte. I etterkant har de hatt en muntlig presentasjon for resten av klassen. Elevene har fått karakter på presentasjonen som har blitt vektlagt i norsk muntlig.

I dette prosjektet var ønske å integrere teori som en del av den praktiske opplæringen. Jeg ønsket at bedriften skulle fokusere på enkle og virkelighetsnære oppgaver som elevene ville mestre. Oppgavene skulle oppleves som meningsfulle og de burde helst være innrettet mot fremtidige yrkesvalg. Utdanningsvalg skulle være linken mellom skole og bedrift og jeg ønsket å lære den enkelte bedrift litt om hva faget utdanningsvalg gikk ut på.

### **2.3 Didaktisk relasjonstenkning**

Den didaktiske relasjonsmodellen består av de seks kategoriene, - elev og læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter og læreprosess, innhold og vurdering. Nedenfor er det et skjematisk bilde av modellen som viser hvordan alle elementene henger sammen. Modellen viser samspillet mellom de ulike kategoriene. Hvis ikke forarbeidet er gjort godt nok, kan dette virke inn på flere ting i selve gjennomføringen. Alle delene i planleggingsprosessen påvirker hverandre og mye i en læreprosess er avhengig av elevene og hvilke forutsetninger de har til å lære. Faktorer som spiller inn kan være alder, tidligere erfaringer, psykisk og fysisk helse (Hiim og Hippe, 2006).



Figur 1 Den didaktiske relasjonsmodell

### **2.3.1 Kjennskap til elevforutsetninger**

Alle elevene hadde svært forskjellige forutsetninger for læring. En elev var svært motivert for læring, og hadde mye glede av å ha teori, mens de to andre hadde store faglige problemer og konsentrasjonsvansker. De hadde alle tre utfordringer med sosiale relasjoner. Min utfordring ble hvordan jeg kunne legge til rette for arbeidslivets krav til kompetanse, samarbeide med de ulike bedriftene og knytte praktiske og teoretiske ferdigheter sammen. Utfordringen var at det ikke var mulig å lage en felles mal på utplasseringen, da hver elev skulle følges opp med hvert sitt individuelle opplegg på hver sin bedrift.

### **2.3.2 Rammefaktorer**

Etter å ha jobbet 10 år på samme skole med samme type elever har jeg etter hvert fått noe erfaring med utplassering av elever i bedrifter. Mange ulike bedrifter er utprøvd og samarbeidsavtaler av variabel kvalitet er inngått, det være seg klesbutikker, matbutikker, restauranter, ulike vaktmester tjenester, sykehjem og diverse håndverkerbedrifter. Elevene skulle nå ut plassers en dag i uka fra desember til og med mai. De skulle følge bedriftens arbeidstid og rutiner og de skulle i størst mulig grad utføre arbeidsoppgaver ut fra egne forutsetninger. I samarbeid med bedrift ønsket jeg å legge til rette for en teoretisk innføring av praktiske fag på skolen.

#### Økonomi

Jeg hadde mange ideer i tilknytting til prosjektet, men ulempen var at det ville være utgifter tilknyttet det som jeg var svært usikker på hvordan skulle løses. Hvem skulle betale for meg som veiler i praksis og var det mulig å leie inn en vikar for meg på skolen? Skulle bedriftene få noen form for kompensasjon og hvem skulle dekke elevenes og veileders utgifter til transport til og fra praksissted?

#### Rom og tid:

Et aksjonsforskningsprosjekt gir mange utfordringer når man endrer på planer både for elever og lærere, både lærernes arbeidstid, elevenes timer og faglig innhold ble endret flere ganger underveis. Hver gang prosjektet ble endret fikk det en domino effekt som innvirket på alle parter.

### **2.3.3 Arbeidsmåte**

Valg av metode for å nå de oppsatte mål ble viktig både for skole og bedrift. Hvilken metode en skulle ta i bruk for å nå oppsatt mål på skolen ble i all hovedsak styrt fra skolen, men opplæringsansvarlig i bedrift bestemte hva de praktiske opplæringsmålene i bedriften skulle være.

Da det alltid er lurt å variere metodene fikk også eleven selv få velge seg sine egne måter å tilegne seg kunnskap etter, dette fordi jeg erfaringsmessig viste at elevene lærer mye ut fra egne interesser, forutsetninger og behov.

Det ble planlagt at elevene en dag i uka skulle ta del i de reelle yrkesfunksjoner som hører fagfeltet til. De skulle utføre oppgaver bedriften fant hensiktsmessig. På matbutikken skulle eleven jobbe med utplassering av nyankomne varer og ved pantemaskinen. På musikkbutikken skulle eleven være lunsjansvarlig, hjelpe til med nyankomne varer og yte kundeservice i butikk. Eleven på verkstedet i all hovedsak skulle jobbe med enkle reparasjoner av bildeler.

### **2.3.4 Innhold**

Tidligere erfaringer med utplassering av elever i en rekke bedrifter hadde gitt meg en viss balast til å gå i gang med dette prosjektet. Høsten 2010 startet med elevsamtaler med hver og en av elevene hvor hensikten var å kartlegge hva de ønsket å gjøre. Da det viste seg at elevene ønsket arbeidsutplassering en gang pr uke måtte det tenkes ut et opplegg for faglig innhold, vurdering og mål for elevene. I tillegg måtte det tenkes igjennom hvilke krav vi kunne stille til den enkelte bedrift. Praktisk konsekvenser ble så å sikre at alle elevene hadde bedrifter hvor de kunne være en dag i uka.

Prosjektet startet med etablering av samarbeid med tre bedrifter i lokalmiljøet. Disse var alle bedrifter jeg tidligere hadde hatt en relasjon til. Det ble valgt så å fokusere på viktigheten av at elevene skulle oppleve en sammenheng mellom teori og praksis og det ble utarbeidet en plan for hele perioden. Jeg bestemte meg så for å gjøre aksjonsforskning på dette, men kun på tre elever og ikke hele klassen. Elevene deltok med loggskrivning og jevnlig samtaler samtidig som de var med og kom med ideer og justeringer i forhold til neste aksjon.

Skolens rådgiver og rektor var i utgangspunktet også positive, mens de andre på teamet mitt opplevde jeg ikke gav den støtten det var behov for. Jeg brukte allikevel konsekvent noen minutter ukentlig på hvert temamøte for å informere om status.

## **2.4 Vurdering**

Prosjektet ble vurdert på flere ulike måter. De viktigste tilbakemeldingene ble gitt gjennom logger, formelle og uformelle samtaler med elevene, bedriftene og skolens ledelse.

Planarbeidet ble først nedskrevet i en grovplan som så ledet i en mer detaljstyrt fremdriftsplan. Alle planer ble vurdert, evaluert og hvis nødvendig kontinuerlig endret underveis.

Via prosjektet var ønske å etablere et varig samarbeid med lokale bedrifter slik at elevene både i nåtiden og fremtiden kunne ha utbytte av dette. Undervisningen måtte tilpasses hver enkelt elev og det skulle være relevant og i samsvar med gjeldene læreplanmål. Når en ved prosjektets slutt skal se om det har vært vellykket eller ikke må alle tilbakemeldinger fra elevene, bedriftene, lærerne, skolens ledelse og foreldrene oppsummeres. Hovedfokus blir da om vi har klart å etablere et samarbeid med lokale bedrifter hvor elevene har tilfredsstilt arbeidslivets krav til kompetanse og hvor de har fått en undervisning med kombinasjon av teori og praksis. Hovedhensikten med vurdering i utviklingsarbeid var informasjon til de medvirkende, å gi veien videre en prosessretning, samt informere andre, her lesere om ny kunnskap (Hiim og Hippe, 2006).

## **2.5 Forankring av prosjektet**

Prosjektet har helt fra starten av vært forankret hos skolens ledelse. I tillegg har jeg også hatt støtte av foreldrene og noen av mine kolleger. For øvrig har ikke temaet jeg jobbet sammen med ikke alltid vært like positive, periodevis har de ment at det har tatt altfor mye tid og at det har favnet for få elever.

## **2.6 Oppsummering av kapitlet**

Grovplanens hensikt var å lede arbeidet med prosjektet videre. Planen er basert på den didaktiske relasjonsmodellen og rammefaktorer som tid, økonomi og endringer i ulike planer. De er alle på en eller annen måte med på kontinuerlig å påvirke prosjektet. Både skolens ledelse, foreldre, de ulike bedriftene og noen, men ikke alle mine kolleger er positive innstilte til prosjektet. Forankringen er med andre ord god, men ikke optimal.

### **3. OPPGAVENS TEORETISKE PLATTFORM**

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som ligger grunn til for denne oppgaven. Formålet med å presentere teorien er å plassere master oppgavens problemstilling inn i en historisk og forskningsmessig samtidskontekst. Teorien som vil bli trukket inn i oppgaven ser jeg på som et redskap til å belyse de ulike hovedmomentene i problemstillingen.

Hovedproblemstillingen tar for seg mange utfordringer. Den fokuserer på hva som ligger i arbeidslivets krav til kompetanse, hvordan skole og bedrift kan samarbeide om elevens opplæring i bedrift og hvordan elevens praktiske erfaringer kan hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien. Målet med oppgaven er todelt. Jeg ønsker å etablere samarbeid med lokale bedrifter av en vis varighet, men jeg ønsker også at elevene skal få en skolehverdag med en kombinasjon av praksis og teori hvor mestringsfølelse er hovedfokus.

For å kunne forstå nåtid, ser jeg viktigheten av å kjenne til utviklingen som har funnet sted i fortid. Aktuelle filosofer og pedagoger jeg har valgt å bruke i denne oppgaven er Lev. S. Vygotsky (1896 – 1934), John Dewey (1859 – 1952) og Paulo Freire (født 1920). Felles for disse forskerne er at de alle er opptatt av at kunnskap er et resultat av at man som menneske gjør seg sine egne erfaringer.

#### **3.1 Læring**

Teorier om læring er mange. Forskerne strides om både om hva læring er og hvordan den skjer. Synet på læring har endret seg i takt med samfunnsutviklingen generelt. Læring har en viktig posisjon i vår kultur og er knyttet opp mot antakelser om sosial og økonomisk utvikling samt menneskets ønske om å forbedre sine livsvilkår. Teoretikerne har opp gjennom tidene utviklet ulike syn på hva de mener med begrepet læring. Feltet er stort og komplisert og det finnes mange ulike teorier.

Pedagogisk psykologisk ordbok definerer læring som en relativ varig atferdsendring som et resultat av erfaringer og øvelser, tilegnelse av motoriske ferdigheter og kunnskaper (Pedagogisk psykologisk ordbok 1984: 115).

Læring skjer i alle situasjoner, men spesielt når eleven selv ser behovet for å utvikle seg. Læring er noe som skjer med og i eleven (Kunnskapsløftet, 2006). Innenfor håndverkslære og

mesterlære stod og står aktiv deltakelse i praksis, handling, erfaring og observasjon sentralt. Her har man en oppfatning av at kunnskapen ikke kan læres bort gjennom skolastisk undervisning (Kvale, 2009).

Læring, forstår jeg som noe nyttig som både kan benyttes i et praktisk og teoretisk formål, mens selve innholdet representerer i skolesammenheng, de ulike kunnskaper og ferdigheter elevene bør tilegne seg. Selve begrepet læring omfatter et innhold, en prosess og en funksjon (Imsen, 2009).

### **3.1.2 Aktivitet som grunnlag for læring**

Handlingsaspektet, møter en i Downeys teorier. ”Problemløsning», er et nøkkelord. Læring skjer gjennom innsiktshandling. Den lærende må være kjent med de elementer som utgjør problemet og dets løsning, hele situasjonen må være undersøkbart (Vaage, 2000).

John Dewey var en representant for et helhetlig læringsbegrep. Han mente at all utdanning bør starte med en psykologisk innsikt i barnets resurser, interesser og vaner. Han hevdet at all utdanning, både teoretisk og praktisk, bevisst og ubevisst, innebærer at individene tar del i menneskets sosiale bevissthet. Den sosiale situasjonen den enkelte befinner seg i stimulerer den enkeltes evner og anlegg. Gjennom de andres respons stimuleres elevene til å bryte ut av sine opprinnelige begrensninger, både faglig og sosialt til å forstå seg selv ut fra den ”settingen” de befinner seg i. Kunnskaper om de nåværende sosiale forhold er nødvendig om elevenes evner skal kunne tolkes riktig (Vaage, 2000)

Skole, er i følge Dewey først og fremst en sosial institusjon hvor læreren er der som et medlem av et fellesskap, en som har stor innflytelse på barnet, men som ikke skal innpode ideer eller danne bestemte vaner hos barnet. Utdanning er en prosess som skal vare hele livet, ikke bare som en forberedelse til et fremtidig liv. Aktiviteter elever jobber med i skolen bør være en videreføring av aktiviteter de tidligere har jobbet med i hjemmet (Vaage, 2000).

Barnet skal selv styre sin virksomhet gjennom livet i fellesskapet. Dewey gikk sterkt inn for aktive læringsmodeller, og han argumenterte for at problemstillinger som er meningsfulle for elevene, må springe ut av situasjonen som ligger innenfor deres interessefelt og erfaring.

Faginnholdet i undervisningen bør i følge Dewey være konsentrert om barnets sosiale aktiviteter, ikke selve innholdet i fagene. Det primære bør være at barnet får utfolde seg via

konstruktive aktiviteter, de teoretiske fagene bør innføres via disse, ”Learning by doing”, ”læring gjennom handling”(Imsen, 2009). Dewey hevder at om barnet skulle lære noe og utvikle fullverdig kunnskap, måtte barnet selv gjøre seg erfaringer fra egen praksis. Metoden som tas i bruk bør fremme aktivitet og ikke passivitet hos barnet. Ved kontinuerlig å observere elevene vil læreren ”fange opp” barnets interesser og dermed få et innblikk i hvilke metoder som fungerer best (Vaage, 2000).

### **3.1.3 Sosial samhandling for grunnlag for læring**

Læring, tolkes i følge Vygotsky som et samspill mellom de sosiale og kognitive faktorer. Hvor kunnskapen ikke bare skapes individuelt, men også i et møte mellom ”individ -ekspert ”eller ”individ - verktøy”. Språket er den høyeste formen for ”psykologisk verktøy”. Gjennom språket når den lærende høyere former for læring, problemløsning og tilegnelse av mange ulike ferdigheter. Både Vygotsky og Dewey erkjente at språket primært er et middel for kommunikasjon. Begrepene og relasjonene som ligger i språket, blir overført og tilegnet i et sosialt medium (Bråten, 2008).

Målet med undervisningen er rasjonell tenkning og forståelse for eleven. Elevene må selv gjøre kunnskapene og ferdighetene til sine egne (Bråten, 2008). ”Individ eksperten” blir i dette tilfellet alle oss som er inkludert i denne prosessen, elevene, lærerne, rådgiver, rektor og primærkontakter ved bedrift. ”Individ verktøyet” er elevene, de blir i dette tilfellet ”prøvekaniner” på om vi kan klare å få til et helhetlig meningsfullt samarbeid mellom bedriftene og skolen.

Vygotsky representerer den sosiale konstruktivismen der han mener at elevene lærer mer ved å gjøre ting sammen med voksne først. Han mente at det er gjennom den ytre samhandling at språket, tankens verktøy, bygges opp. Et sentralt poeng var at kunnskapene skulle skapes i sosial samhandling med andre, ikke bare hos den enkelte. Det individuelle kom i andre rekke, det sosiale skulle komme først: (Imsen, 2009). Arbeid med oppgaver i grupper og andre dagligdagse situasjoner ikke bare på skolen, men også i bedriftene er her det viktigste for kognitiv læring, foruten god litteratur og det at man praktisk bør legge til rette for stimulans, opplevelser og kunnskaper (Bråten, 2008).



Vygotsky var også opptatt av at elevene skulle få utfordringer. Han understreket at undervisningen måtte legges på et høyere nivå enn det elevene befant seg på, bare slik mente han kunnskapen ville gi mening og skape motivasjon hos elevene (Imsen, 2009). Vygotsky hevdet man må til tilrettelegge undervisningen i forhold til elevenes utviklingsnivå. Jeg som lærer må veilede og assistere i oppdagelsen av ny kunnskap. Utfordringen i utviklingssonen blir å stimulere elevene til å gjøre oppgavene i fellesskap, slik at de etter hvert kan utføre de alene. Kunnskapen eies først av elevene når de kan reproducere den uten noen form for assistanse (Bråten, 2008).

Det er klare paralleller fra Dewey og Vygotskys perspektiver på læring til den brasilianske pedagogen Paulo Freire (Freire, 1998). Freire utviklet i utgangspunktet en metode for undervisning av analfabeter av fattige i Latin- Amerika, men hans pedagogiske synspunkter har fått stor betydning for mange i resten av verden. Sentrale nøkkelord i hans pedagogiske verden var menneskeverd, likeverd og dialog. Kommunikasjon og tro på mennesket var her sentralt. Freire mente at undervisningen måtte knyttes til elevenes dagligliv og være av praktisk art, innrettet mot noe elevene selv var opptatt av (Freire, 1998).

Sentrale hovedtrekk ved utviklingen på 1900 tallet var at elevene skulle lære noe de kunne ha nytte av senere, det praktiske ble prioritert fremfor det teoretiske. Dewey var opptatt av at det er gjennom praktiske erfaringer at man lærer noe, mens hovedpoenget i Vygotskys teori var at man lærer i det sosiale fellesskapet. Freire så på dialogen som det sentrale.

### **3.2 Yrkes- og profesjonsutdanning**

Begrepet yrkesutdanning brukes tradisjonelt om utdanning med røtter tilbake til mester-/ lærling tradisjoner, mens profesjonsutdanningen er knyttet nærmere opp mot høgskolesystemet og til den akademiske kunnskapstradisjonen. Begge utdanningene kvalifiserer for bestemte praktisk-orienterte arbeidsoppgaver i samfunnet, men de er vesentlig ulike.

Dagens skolebaserte yrkes- og profesjonsutdanninger synes å ha mange felles utfordringer, og mange av utfordringene går også igjen når det gjelder mer eller mindre formel opplæring i arbeidslivet. Omfattende forskningsbasert kunnskap tyder også på at yrkes- og

profesjonsutdanningene i større eller mindre grad savner relevans for den praktiske yrkesutøvelsen ((Hiim og Hippe, 2006).

Praksisundervisning kan ofte fremstå som lite meningsfylt og kjedelig i forhold til den realistiske yrkesutøvelsen. Årsakene synes å være at læreplaner og innholdet i de ulike studietilbudene ikke er basert tilstrekkelig på analyse av yrkesvirksomheten de profesjonelle samfunnsoppgavene utdanningen kvalifiserer for. Man har med andre ord ikke analysert godt nok hva den profesjonelle virksomheten innebærer, hva yrkeskunnskapen består av og hva studentene trenger å lære mer av. Studentene oppfatter derfor ofte teoriundervisning som lite meningsfylt og nyttig, mens praksisundervisning og deltakelse i praktisk opplæring, som hospitering i arbeidslivet, lever sitt eget liv løsrevet fra teorien

### **3.2.1 Yrkesdidaktikk**

Himm og Hippe definerer begrepet yrkesdidaktikk som:

”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikk utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim og Hippe 2007: ).

Nærheten mellom arbeid og læring er selve kjernen i den yrkesfaglige læringstradisjon. Framtidige arbeidsoppgaver er sentrum for opplæringen. Videre kan man da definere yrkesdidaktikk som: ”Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring” (Hiim og Hippe, 2007). Det betyr at både læreplaner og tilretteleggingen av konkrete læreprosesser tar utgangspunkt i sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket (Hiim og Hippe 2007) Det sentrale er derfor at elevene tilegner seg grunnleggende ferdigheter innenfor eget yrket slik at han eller hun tilegner seg den nødvendige kompetanse.

### **3.2.2 Dreyfus og Dreyfus' syn på yrkeskunnskap**

En av flere forutsetninger for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap er i følge Dreyfus og Dreyfus relevant praktisk erfaring fra ulike situasjoner i det aktuelle yrket. De hevder at alle teoribaserte prosedyrer og regler først må læres i all grunnleggende opplæring, mens en helhetlig, kontekstpreget kunnskap først vil komme etterhvert. Hiim og Hippe hevder at det ut

ifra elevenes kunnskapsbehov finnes fordeler ved å begynne med helhetlige, praktiske oppgaver for så å henlede oppmerksomheten på eventuelle regler etter hvert (Hiim og Hippe, 2006) Teori og praksis må ifølge Dreyfus og Dreyfus læres sammen og ut ifra situasjoner i arbeidslivet (Hiim og Hippe, 2007).

”Dreyfus modellen” er en modell som skisserer ulike ferdighetsnivåer i praktisk arbeid. Modellen nedenfor har fem ferdighetsnivåer ”The five stages of skill acquisition” . Den er et redskap for å illustrere hvordan kompetanse innen ulike ferdigheter videreutvikler seg gjennom praksis. De fem ferdighetsnivåene er i følge Dreyfus og Dreyfus: Novice (Novise, begynner), advanced Beginner (Avansert nybegynner), competence (Kompetent), proficiency (Kyndig) og expertise (Ekspert) Hiim og Hippe, 2007).

Helhetlig kunnskap er bare mulig å utvikle gjennom omfattende erfaring med komplekse, mangetydige praktiske situasjoner innenfor den aktuelle yrkesutøvelsen (Dreyfus og Dreyfus, 2008). Dreyfus og Dreyfus hevder videre at yrkeskompetanse på begynnerstadiet læres gjennom å følge grunnregler i praktiske situasjoner, som læreren gjør elevene oppmerksomme på og viser dem. Elevene vil da etter å ha erfart vesentlige eksempelsituasjoner, lære å kjenne igjen relevante trekk, hva som er vesentlig og ikke vesentlig. Dette vil danne noen grunnleggende regler som nybegynneren kan forholde seg til (Hiim og Hippe, 2007)

### **3.3 Hva er kompetanse?**

Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får i møte med utfordringene (St.meld.nr 30 -2003-2004:31)

Norsk utdanningshistorie er i følge Karen Jensen kjennetegnet av en tiltakende formalisering og ensretting av alle former for opplæring. En har opp gjennom tidene satset på å samle de ulike tilbudene i ett utdanningssystem.

Hiim og Hippe hevder at relevansproblemer i yrkes- og profesjonsutdanning har sammenheng med en innholdsfokusert, teoretisk undervisning, som langt på vei forutsetter at teori kan overføres verbalt og brukes i praksis. En slik oppfatning av teori og praksis kan sies å

innebære et snevert eller oppsplittet kunnskapssyn. Vitenskapen blir her å betrakte som den primære, vesentlige og absolutte kunnskapen. Teori, utviklet av forskere og nedskrevet i lærebøker, kan da i prinsippet overføres til praksisfeltet og til yrkesutøvelsen. I dette snevre kunnskapsbegrepet ligger også troen på det lovmessige, det som kan observeres, det forutsigbare og det som kan kontrolleres. Økt mengde teori betraktes som et gode i yrkesutøvelsen fordi det gir et mer solid vitenskapelig og sikrere element i utøvelsen (Hiim og Hippe, 2007).

### **3.3.1 Kompetansebegrepet**

Begrepet kompetanse er sammensatt begrep og kan vurderes fra mange synsvinkler. I NOU 1986:23 «Livslang læring» skilles kompetansebegrepet i de to hovedområder, formell og reell kompetanse. Formell kompetanse defineres som dokumenterte kvalifikasjoner ut fra bestemte kriterier, og reell kompetanse defineres som de faktiske kunnskaper og ferdigheter en har (NOU 1986:12).

Kunnskap og kompetanse er begreper som ofte brukes om hverandre. I denne oppgaven skilles det mellom begrepene. Kunnskap vil bli betraktet som en forutsetning, men ingen garanti for kompetanse. Ofte betraktes kompetanse som ”bevis” for hvordan individet anvender sine kunnskaper i ulike sammenhenger. Kunnskap vil derfor forstås som et underbegrep av kompetansebegrepet. Kompetanse kan altså forstås som måten man anvender sin kunnskap på. For øvrig tror jeg det er riktig å se kompetanse i forhold til den kontekst er i og de oppgaver en holder på med. Dreyfus og Dresyfus har utviklet en modell som beskriver de fem stadiene novise, viderekommen begynner, kompetanse, dyktighet og ekspertise i utvikling av kompetanse (Himm og Hippe, 2007).

Illeris skisserer en trekantmodell for utvikling av kompetanse hvor læringstrekanten viser at læring framkommer gjennom de tre dimensjonene, den innholdsmessige, den drivkraftmessige og den samspillmessige dimensjon. Den innholdsmessige dimensjonen dreier seg om viten, forståelse og ferdigheter, mens samspilldimensjonen omfatter samarbeid, handling og kommunikasjon. Elevens drivkraft, den drivkraftmessige dimensjonen er den jeg som forsker i denne sammenheng er mest interessert i. Den omfatter motivasjon, følelser og

vilje. I denne dimensjonen blir elevmedvirkning viktig for motivasjon og jeg vil gå så langt som å si at elevmedvirkning er selve fundamentet for drivkraften i læring (Illeris, 2007)

### **3.4 Mesterlære**

Mesterlære har tradisjonelt vært knyttet opp til håndverkstradisjoner og beskriver lovfestede institusjonelle strukturer. Begrepet kan defineres som

”Å gjøre kroppen til læringssubjekt har historisk sett vært en vesentlig del av mesterlæren (håndverkslæren)” (Wackerhausen i Kvale og Nielsen, 1999:187).

Det synes å være flere definisjoner av begrepet mesterlære, men alle har i seg læremesterens rolle i læringen og lærlingenes opplevelse av læring. Nilsen og Kvale (1999) referer til Encyclopaedia Britannica (1996) hvor mesterlære defineres som ”utdanning i en lovmessig kontrakt i kunst, i et fag eller håndverk i henhold til lovmessig kontrakt”. Selve læreprosessen fra det å være læring i et yrke til å bli en fullverdig deltager i et arbeidsfellesskap kalles mesterlære, Lave og Wenger (1991) kaller denne prosessen ”legitimate peripheral participation”. Modellen brukes i dag i yrkesopplæring og i enkelte profesjonsutdanninger.

Felles for modeller innen mesterlære er opphevelse av skillet mellom læring og bruken av det lærte. Teori og praksis forenes i mesterlære og den kan ses på som et alternativ til kateterundervisning og klasserommet. Selve læringen foregår i praksisfellesskap, i dette tilfellet i musikk butikken, i matbutikken og på verkstedet hvor produktet blir skapt. Nilsen og Kvale (1999) vektlegger fire aspekter ved mesterlære. For det første finner mesterlære sted i en sosial kontekst i et faglig fellesskap – praksisfellesskapet - gjerne i en håndverksproduksjon. Gjennom deltakelse i fellesskapets arbeid tilegner lærlingen seg gradvis yrkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra ”perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem av faget”. Innlæringen forgår over flere stadier fram mot det å beherske faget og skape fagidentitet, eller tilegnelse av faglig identitet. Ved å observere og imitere det arbeidet som mesteren gjør, eller andre fagarbeidere og lærlinger gjør, skapes læring gjennom handling. Til slutt finner det sted en evaluering i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter gjennom tilbakemeldinger på arbeidsutførelsen, hvilket kalles evaluering gjennom praksis.

### **3.5 Samarbeid som brobygger mellom teori og praksis**

For at mesterlære skal få betydning, må læring finne sted gjennom deltakelse i det kulturelle praksisfellesskapet. I et fellesskap hvor den lærende kan tilegne seg yrkesidentitet via ”learning by doing”, og hvor den endelige evalueringen foregår i praksisfellesskapet. Det avgjørende er ikke mesteren, men det sosiale praksisfellesskapet (Kvale og Nilsen, 1999).

Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Dysthe hevder at interaksjon og samarbeid blir sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet (Dysthe, 2009). Hun hevder at individet alltid er ”situert”, det vil si at individet alltid er en del av en kontekst, og ikke kan forstås løsrevet fra den sammenhengen det står i. På denne måten tenker man seg kunnskapen som fordelt mellom mennesker innen et fellesskap ved at individene for eksempel kan ulike ting, og har ulike evner som alle er nødvendige for en helhetsforståelse (Dysthe, 2009).

#### **3.5.1 Hva er Samarbeid?**

En samarbeidsgruppe er en gruppe mennesker som har et felles mål om å maksimere hverandres læring. Karakteristiske trekk for en slik gruppe er foruten å ha et felles mål, vektlegging av både individuelt og kollektivt ansvar, arbeid ”ansikt til ansikt”, tilegnelse av sosiale ferdigheter og sist, men ikke minst en kontinuerlig forbedring av læringsprosessen (Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006).

Vygotsky hevdet at samarbeidet mellom barnet og voksne var selve kjernen i undervisningsprosessen. Han lanserte begrepet, ”den nærmeste utviklingssonen”, hvor han vektla det gjensidige samarbeidet mellom barnet og voksne. Dialog, og det at elevene selv er aktiv med i den pedagogiske prosessen gjør i følge Lev Vygotsky at elevene får bevissthet om og kontroll over egen kunnskap, elevene blir selv hovedrolleinnhaveren i samarbeidet. Dette krever at læreren kjenner elevenes psykologi, den sosiale dynamikken og eventuelle pedagogiske virkemidler som bør iverksettes (Bråten, 2008).

Samarbeidet vil i dette prosjektet forgå både internt og eksternt. Internt, på skolen mellom elevene og meg, med rådgiver, rektor, pedagogisk psykologisk tjeneste og foreldrene. Eksternt mellom de ulike bedriftene og meg som lærer. Samarbeidet omkring elevene vil

foregå på tvers av skole og bedrift. Min rolle som lærer i dette samarbeidsprosjektet vil være at jeg fungerer som en organisator for alle involverte parter (Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006). Jeg får som oppgave å samarbeide med elevene, foreldrene, skole og bedriften. Det er jeg som sitter med ”nøkkelrollen” og ikke minst skal og bør trekke i alle trådene.

For at samarbeides forholdene skal utvikle seg positivt er det av stor betydning at alle deltakerne har en felles forståelse for målene og innholdet i arbeidet som skal utføres (Ekeberg og Holmberg, 2011). I læreplanenes generelle del kan man lese følgende:

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til og fungerer i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid Læreplanen, generelle del, 2006:23)

Samarbeid og dugnadsinnsats har funnet sted så lenge menneskene har eksistert. Mennesker som arbeider sammen kan utrette ting som enkeltindivider vanskelig kan klare alene. En av de fremste talsmenn for læring gjennom samarbeid er Francis Parker som er mest kjent for og for sin evne til å skape en atmosfære av samarbeid og demokrati blant elevene. Dewey etterfulgte så Parker og han gjorde aktivt bruk av samarbeidsgrupper som prosjekt metode. Stennessaasen og Sletta (1989) hevdet at ”all mellommenneskelig samspill er karakterisert av gjensidig avhengighet”, som kan være av enten positiv, negativ eller gjensidig karakter. Deutsch hevder i følge Johnson, Haugaløkken og Aakervik at positiv gjensidighet med hjelp, støtte og gjensidighet kan føre til stimulerende samspill. Hemmende gjensidighet kan føre til at deltakerne legger hindringer i veien for hverandre og det kan føre til destruktiv konfliktløsning og mistillit (Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006).

Avgjørende faktorer for at et samarbeid skal kunne fungere er grunnleggende elementer som positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, stimulerende samspill, sosiale ferdigheter og vurdering av samarbeidsprosessen. Positiv gjensidig avhengighet er selve kjernen i samarbeidslæring og den skaper en forpliktelse for å sørge for at ikke bare en selv, men også de andre lykkes. Det er opplevelsen av positiv gjensidighet som får medlemmene av gruppa til og arbeid sammen og ikke hver for seg for og nå et felles mål. Gruppa som helhet er derfor avhengig av at alle gjør en innsats. Ved å oppleve positiv gjensidig avhengighet vil gruppe medlemmene føle forpliktelse ovenfor hverandre.

Hver og en av grupped medlemmene har også et individuelt ansvar, ikke bare for seg selv, men for gruppa som helhet. Lev Vygotsky hevder at ”det barnet kan gjøre sammen i dag, kan de gjøre alene i morgen” Elevene bør først tilegne seg ferdigheter og kunnskaper sammen med andre for så å anvende det lærte på egenhånd. Alle medlemmene har for øvrig like mye ansvar og jo tydeligere den enkelte opplever dette jo mer vil de føle seg personlig ansvarlig for at prosessen lykkes. Ved stimulerende samspill, deler deltakerne ressurser og de gir hverandre både ros og ris for innsatsen som ytes. Selve prosessvurderingen er en prosess av identifiserbar rekke av hendelser over et tidsrom. Prosessen tar for seg i hvilken grad samarbeidet har fungert eller ikke og hver og en av deltakerne må reflektere over hva som har fungert og eventuelt ikke fungert. Hele hensikten er å avklare eller forbedre alles innsats for å nå det oppsatte målet. (Johnson, Haugaløkken og Aakervik, 2006).

### **3.6 Veiledning som brobygger mellom bedrift og skole**

Veiledning er en aktivitet som foregår overalt, uten at den verken bør eller skal stilles spesielle krav til den. Det er kunnskap som det er vanskelig å gjengi med ord og som ikke umiddelbart lar seg ”fange inn” verken språklig eller begrepsmessig (Lauvås og Handal, 2002). I en pedagogisk sammenheng er veiledning en form for undervisning som kjennetegnes av personlig kontakt mellom den eller de som veiledes og den som veileder (Nilsen, Haaland Sund, 2008). Nilsen, Haaland Sund tar utgangspunkt i Tveitens definisjon

Veiledning er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdragelse, læring, vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veiledningshovedform er dialog. (Tveiten 2002:24)

Definisjonen er inspirert av konfluent pedagogikk hvor hovedfokuset er at læring skjer gjennom opptagelse. Målet er at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål. I første rekke gjelder dette de intellektuelle, de emosjonelle og de psykomotoriske aspekter (Grenstad, 2010 ). Grunnleggende er troen på individets mulighet for vekst og utvikling (Nilsen, Haaland Sund, 2008).



### **3.7 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg valgt å ta for meg ulike læringsteorier. Jeg har først fokusert på hva som ligger i læring generelt. Videre har jeg konsentrert meg om hva filosofene Lev. S. Vygotsky, John Dewey og Paulo Freire legger i betydningen av aktiviteter og sosial samhandling. Læring gjennom praksis og sosial samhandling var et naturlig valg da elevene i all hovedsak lærer gjennom samhandling med andre og ved å ha praksis utplassering i bedrift. Videre har jeg tatt for meg kompetansebegrepet, mesterlære og samarbeid. Veiledning for aktivitet er utdypet da den var i fokus på alle tre bedriftene, noe steder mer bevisst enn andre. Kompetanse, samarbeid, yrkeskunnskap og sammenheng mellom elevens praktiske og teoretiske ferdigheter drøftes i kapittel 7

## 4 STYRINGSKUMENTENE

Avhengig av hva slags tradisjon det enkelte land har, blir begrepet læreplan brukt forskjellig rundt omkring i verden. I Norge har det vært vanlig at staten har laget læreplanene som igjen har fungert som direktiver for skolene og lærerne om hva som skal foregå i skolen. Begrepet læreplan brukes også om undervisnings planer som lages lokalt for eksempel på den enkelte skole (Imsen, 2009). Lawrence Stenhouse definerer læreplanen som følgende

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte (Stenhouse:174, oversatt av Imsen:2009,s 192)

Dagens læreplanverk for den 10-årige grunnskole inneholder en generell del, prinsipper for opplæringen, læringsplakaten og læreplan for fag og opplæring i bedrift. Den generelle delen, er et nasjonalt overordnet styringsdokument som inneholder den kunnskapsmessige, verdimeslige og kulturelle overoppbyggingen for grunnskoleopplæringen. Læringsplakaten, skal legge grunnlag for kvalitetsutvikling, mens læreplanen for fag skal beskriver formål, mål og vurdering (Ekelund, 2007).

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for aktuelle sider ved Kunnskapsløftets generelle del, før jeg tar for meg formålet med faget utdanningsvalg. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

### 4.1 Kunnskapsløftet – den generelle del.

Målet i følge Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen (2006) er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet.

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv. Det skal legge grunnlag for senere og ”gå inn i” et yrke. Norsk skole er en inkluderende skole der skal være plass for alle og hvor alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner.

Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og det skal legge økt vekt på læring.

Med Kunnskapsløftet kom det lokal frihet i forhold til hvordan hver enkelt skole eller lærer legger opp til ulike arbeidsformer. I forhold til dette mener jeg at det kan være tilfeldig hva slags opplæring elevene får, ettersom det ikke stilles krav til personlig egnethet hos en lærer

og det kan være variabel ressursfordeling på de ulike skolene. Selv om kompetansemålene er de samme, er det veien for å nå disse målene som blir ulike.

Kunnskapsløftet fremhever kompetansemålene for å sikre seg at alle lærer de mest grunnleggende kunnskapene og ferdighetene. Det som kan bli en utfordring her er at kompetansemålene er diffuse og kan variere fra skole til skole. (Utdanningsdirektoratet, 2007) Noen av de viktigste endringene i norsk skole er at alle grunnleggende ferdigheter skal styrkes.

Den generelle delen av læreplanen ble ikke endret med Kunnskapsløftet. Delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir de overordnede mål for opplæringen og beskriver det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnopplæringen. Den generelle læreplanen danner også grunnlaget for alle læreplanene. To grunnprinsipper som de nye læreplanene bygger på, er at de skal gjøres mindre detaljerte og de skal inneholde tydelige kompetansemål.

De overordnede fagspesifikke målene finner en i den generelle delen av lærerplanen og de definerer hva som er det overordnede målsetningen med all opplæring. Jeg tolker læreplanene dit hen at den ”representerer” et humanistisk menneskesyn, da et slikt menneskesyn ser på elevene som unike individer, som alle møter til opplæringen med ulike tanker, følelser, interesser og bakgrunn. (Hiim og Hippe, 2006). Dette menneskesynet finner en også i det som kalles konfluent pedagogikk. «Konfluent betyr sammenfallende eller å bringe sammen til en helhet.» (Grendstad, 2010:233) og her integreres både det intellektuelle, følelsesmessige og psykomotoriske i læringsprosessen. En ser på menneskene som hele og sammensatte.

Opplæringen skal bidra til at elevene utvikler ulike sider ved det å være menneske, både det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. Disse sidene kombineres i «Det integrerte menneske», som skal balansere ulike egenskaper. (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) Et humanistisk menneskesyn innebærer at man ser på menneskene som aktive og ansvarsbevisste, som skal lære å ta egne valg, og konsekvensene av disse valgene. «Elevene bygger i stor grad selv. opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger.» (Kirke, utdannings og forskningsdepartementet, 1993:18)

Den generelle læreplanen legger vekt på elevenes personlige utvikling, og den representerer et utvidet kunnskapsbegrep. I et utvidet kunnskapsbegrep ser en på den profesjonelle virkeligheten som mer kompleks og nyansert enn det som kan beskrives i generelle teorier og begreper. (Hiim og Hippe, 2001: 39). Det betyr at elevene må tilegne seg en sammensatt kompetanse noe som igjen innebærer at det ikke fins noen oppskrift som kan anvendes på alle elever. Opplæringen må tilpasses den enkelte elev.

Lærebedrift og skole skal også legge til rette for å involvere lokalsamfunnet slik at det blir delaktig i opplæringen på en meningsfylt måte. Dette synliggjør hvor stor betydning praksisutplassering har i opplæringen. Andre ting som er viktig er å skape motivasjon til læring, utvikle læringsstrategier og legge til rette der tilpasset opplæring er nødvendig. Elevene skal få like muligheter og varierte arbeidsmåter. Som det fremkommer her er det viktig å få elevene motiverte gjennom opplæring som har klar relevans for yrkesutøvelsen og i tillegg legge til rette for elevaktive arbeidsmetoder

Faget er så organisert i de tre hovedområdene kompetansemål, videregående opplæring og arbeidsliv, utprøving av utdanningsprogram og egne valg. ”Videregående opplæring og arbeidsliv” tar for seg struktur i den videregående opplæring og innholdet i de ulike utdanningsprogrammene, det omhandler hvordan ulike utdannings- og karriereveier kan føre fram til ulike yrker. Kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter, herunder lokalt arbeids- og næringsliv inngår også under dette området.

Læreplanenes generelle del ivaretar slik jeg ser det på mange måter et helhetlig kunnskapssyn hvor teoretiske perspektiver og eksempler fra yrkesrelatert praksis går hånd i hånd. For øvrig opplever jeg at de spesifikke fagplanene gjenspeiles av en splittelse mellom et helhetlig kunnskapssyn og et ensidig fokus på akademiske perspektiver

#### **4.2 Læreplan for utdanningsvalg**

Faget utdanningsvalg griper inn i det meste av skolens opplæring på ungdomsskoletrinnet. I læreplanen for kunnskapsløftet står det at

”Opplæringen skal gi elever og læringer innsyn i variasjonene og bredden i vårt arbeidsliv, og formidle kunnskap og ferdigheter for aktiv deltakelse i det”  
(Kunnskapsløftet den generelle del, 2006)

”Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede den unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Skolen må derfor stå i tett utveksling med samfunnet rundt og gradvis gi elever og læringer innsyn i og forberedelse for aktivt virke i yrkeslivet” (Kunnskapsløftet den generelle del, 2006).

Formålet med faget utdanningsvalg er å knytte grunnskolen og den videregående skole bedre sammen, slik at det skapes helhet og sammenheng i grunnopplæringen. Ved at elevene får prøve ut egne interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan kanskje flere velge rett videregående skole og dermed ta et riktig yrkesvalg. Faget skal bidra med å skape økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse, det skal bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap.(Læreplan i utdanningsvalg, 2008)

Opplæringen skal ta i bruk ulike læringsarenaer og den skal gi elevene erfaring med arbeidsmåter innen ulike utdanningsprogram, på den måte skal faget skal legge grunnlag for utprøving og refleksjon over fremtidig opplæring og arbeidsliv. Både skole og arbeidsliv bør legge til rette for hensiktsmessige arbeidsformer slik at elevene får bred faglig innføring i det fag han måtte ønske (Læreplan i utdanningsvalg, 2008)

Faget er strukturert i hovedområder som er innehaver av hvert sitt kompetansemål. De enkelte hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng, det bør tas i den rekkefølgen læreplanen anbefaler. Det anbefales at 20 % av undervisningen bør omhandle videregående opplæring og arbeidsliv, 60 % bør omhandle utprøving av ulike utdanningsprogram og 20 % bør omhandle egne valg (Læreplan i utdanningsvalg, 2008).

Faget utdanningsvalg er ikke det første tiltaket som blir innført for å styrke yrkes- og utdanning veiledning i ungdomsskolen. Med jevne mellomrom fra sekstitallet har skolen fått læreplaner med mål og intensjoner om å bedre karriereveiledningen gjennom undervisningen (Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008). Tidligere erfaringer har vist at intensjonene ikke ble realisert i skolen i særlig grad, verken i grunnskolen eller i den videregående skole.

Det å gi alle gode muligheter til å ta utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet. Utdanning er svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag. Flere må fullføre utdanning for å komme i arbeid og ha et trygt ståsted i arbeidslivet. Vi trenger alle mer kunnskaper og kompetanse for å møte utfordringer i samfunnet og for å utvikle oss som mennesker.([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

I kunnskapsnasjonen Norge er det stadig færre jobber som ikke krever videregående eller høyere utdanning. Regjeringen vil styrke utdanningssystemets evne til å motvirke sosiale forskjeller og legge grunnlag for livslang læring gjennom nye tiltak i grunnskolen. Den legger vekt på tidlig innsats som en hovedstrategi for å sikre alle en god utdanning og forhindre frafall. Dette innebærer både å satse i tidlig alder, og å sette inn tiltak når problemer viser seg gjennom utdanningsløpet. Grunnlaget for denne strategien ble lagt i St. meld. nr. 16 (2006–2007).

### **4.3 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg har så tatt for meg kunnskapsløftets generelle før jeg så har fokusert på læreplan for utdanningsvalg. Formålet med faget er å knytte grunnskole og videregående skole bedre sammen, en helhet og sammenheng mellom skole og bedrift er et av målene med faget.

I de neste kapitlene vil jeg ta for meg hvordan jeg i dette prosjektet benytte meg av den praktiske siden av faget utdanningsvalg i ungdomsskolen.

## **5 FORSKNINGDESIGN OG METODE**

I dette kapitlet vil jeg beskrive prosjektets forskningsdesign for så å klargjøre hvilket vitenskapssyn som ligger til grunn for prosjektet. Videre vil jeg gi en beskrivelse av pedagogisk aksjonsforskning, og begrunne hvorfor jeg nettopp valgte denne strategien. Jeg vil så se på de ulike sider ved pedagogisk aksjonsforskning og vise på hvilken måte disse kan være relevante for prosjektet. Jeg vil også forklare hvorfor jeg mener aksjonsforskning egnet seg spesielt godt til dette forskningsarbeidet og jeg ønsker å trekke inn ulike syn på aksjonsforskning som er relevante for prosjektet

Jeg vil så ta for meg hva som kan være utfordrende med å forske i egen praksis og hvilke etiske betraktninger jeg gjør meg. Jeg vil forklare Winthers hermeneutiske prinsipper for innsamling, presentasjon og analyse av de data som skal samles inn og presenteres. Jeg vil redegjøre for hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan dataene ble analyserte og presentert. Til slutt vil jeg se på kravene til dokumentasjon for at prosjektet skal være pålitelig og gyldig data. Oppgavens validitet og reliabilitet vil så bli begrunnet i forhold til de forskningsmetodiske valgene og etiske perspektiver.

### **5.1 Vitenskapssyn**

Utgangspunktet for denne oppgaven er en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tenkning. Fenomenologisk tilnærming betyr at jeg ønsker å få kunnskap «basert på informantenes erfaringer og opplevelser av et gitt fenomen» (Høium, 2010) Det primære hensikten med dette studiet er å belyse og dokumentere hvordan arbeidslivet og skole kan få til et varig samarbeid om elevenes opplæring i bedrift. Det sekundære er å få et innblikk i hvordan elevene kan tilegne seg kompetanse og hvordan man med bakgrunn i læreplanen klarer å skape en helhet og sammenheng i opplæringen både på skole og i bedrift.

Via prosjektet ønsker jeg å få innsikt i hvordan både elevene og primærkontaktene på bedriftene opplever dette skoleåret. Jeg er ikke ute etter å finne en eller flere objektive allmenngyldige sannheter.

### 5.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Selve ordet hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelses lære. Begrepet kommet av det greske ordet hermeneuein som betyr å uttrykke eller uttale, å utlegge eller forklare, å oversette eller tolke. Hermeneutikken søker en bevisstgjøring over denne prosessen og den forslår også en framgangsmåte for tolkning. Sentrale filosofer er Heidegger og Gadamer (Fugleseth og Skogen, 2006)

Hermeneutikken er et resultat av humanistisk forskning og det er forståelse, meninger og refleksjoner som er det sentrale. En søker å forklare er normer, regler, verdier og forventningsmønstre. I dette tilfellet er det ikke bare elevens, men også primærkontakt på bedriftenes meninger som er det sentrale. Som forsker må jeg forstå og forklare det som skjer underveis, og for å forstå, må jeg være med i et felles prosjekt med det som det som det skal forske med. Alle former for forståelse henger sammen med den situasjonen en befinner seg i. De ulike kontekstene er ikke en fast, objektiv ramme, men varierer med deltakernes bakgrunn og erfaringer. En må ta med seg egne erfaringer inn i tolkningsprosessen, en må selv skape sin egen forventning og forståelseshorisont. I møtene med mine informanter vil mine tidligere erfaringer i følge hermeneutikken bestemme hvilke forventninger eller førdommer jeg har til det jeg tolker.

Det viktigste begrepet i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel eller spiral. Jeg vil alltid fortolke deler av det som skjer i samhandlingen ut fra en viss forhåndsforståelse eller før – forståelse av helheten som delene hører hjemme i. Min forståelse av delene vil igjen virke tilbake på min forståelse av helheten. Vekselvirkningen mellom tekst og leser, det objektive og det subjektive, kommer frem i metaforen om den hermeneutiske sirkel. Fortolkningen er i en kontinuerlig pendelbevegelse mellom det jeg skal fortolke, forståelsen min og den sammenhengen jeg må fortolke det i, konteksten. Når jeg møter de andre i aksjonene, oppstår det er møte mellom oss. Gjennom dialogen dannes horisonter av meninger. Vi kommer i en situasjon hvor forventningene og ønskene våre møtes. Møtet går så over i hermeneutisk spiral, neste gang en møter hverandre forstår vi hverandre bedre eller vi forstår hverandre på en annen måte. Man utvider hele tiden sin horisont i møte med elevene (Fuglseth og Skogen, 2006).

Dette leder oss videre til at meningsfulle fenomener alltid må forstås i en sammenheng. De blir forståelige i konteksten de foregår i. (Gilje og Grimen, 1993:153) Den hermeneutiske



sirkelen viser til at det er en sirkelbevegelse, eller snarere utvikling i vår forståelse av det vi skal fortolke. Denne bevegelsen skjer ved at forskeren beveger seg mellom en forståelse av helheten og delene av det som skal fortolkes. Mellom konteksten og det som skal fortolkes. Og egen førforståelse og det som skal fortolkes. Gilje og Grimen sier at den hermeneutiske sirkel sier noe om begrunnelser for fortolkninger. Når vi skal begrunne f.eks. hvordan vi forstår eller fortolker en handling, må vi begrunne vår forståelse ut fra konteksten. Videre vil også vår forforståelse bidra til fortolkningen. I og med at man er i stadig bevegelse og utvikling, kan den hermeneutiske sirkel også beskrives som en spiral.

Deltakelse vil være et nøkkelord i den hermeneutiske verden. Virkeligheten kan endre seg i mange ulike retninger, og ofte er den bestemt av hva aktørene i fellesskap ønsker eller bestemmer seg for (Fugleseth og Skogen, 2006)



Figur 2: Den hermeneutiske sirkel

## 5.2 Pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi

For å belyse hovedproblemstillingen

**”Hvordan legge til rette for opplæring av arbeidsutplassering i bedrift?»**

Og forskningsspørsmålene

- **Hva er arbeidslivets krav til kompetanse?**
- **Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at skole og bedrift kan samarbeide om elevens opplæring i bedrift?**
- **Hvordan kan elevens praktiske kunnskaper hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien?**

Valgte jeg og brukte jeg pedagogisk aksjonsforskning som metode. Villiam Aubert formulerer metode som

en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2007:83)

Dalland hevder metode er et redskap i vårt møte med noe vi vil undersøke, den hjelper oss til å samle inn data, den informasjonen en har bruk for i undersøkelsen (Dalland, 2009). Kvale beskriver hvordan metode kommer fra gresk og betyr ”et veivalg” som fører til målet (Kvale, 1997:20) I følge Tranøy er man ikke enig i hva som kjennetegner en vitenskaplig metode og han forstår metode som «en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve kunnskapskrav” (Tranøy, 1986:127).

Da jeg forsket i egen praksis med det mål å belyse og dokumentere hvordan legge til rett for opplæring av arbeidsutplassering i praksis egnet aksjonsforskning seg best. Det var derfor naturlig å velge aksjonsforskning som metode. Aksjonsforskning er et feltarbeid, noe som benevnes som kvalitativ forskning i metodelitteraturen. Den uttrykker sine funn i form av utsagn, utklipp av journaler og protokoller, gjengivelse av samtaler, dagboknotater og logger.

### **5.3 Hensikten med aksjonsforskning**

Pedagogisk aksjonsforskning handler om at man som lærer forsker i og utvikler sin yrkespedagogiske praksis i samarbeid med elever, lærlinger og kolleger (Carr og Kemmis, 1986, McNiff og Whitehead 2006).

Hilde Hiims definisjon av aksjonsforskning bygger på definisjonene av didaktikk og hun sier følgende:

”Forskning som innebærer systematisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings, undervisnings og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning /læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og i arbeidsliv” (Hiim, 2010:48)

Hiim understreker betydningen av at didaktikken må læres ved at man selv deltar, utfører og reflekterer gjennom hele prosessen. Alle som er involvert i dette prosjekt, elever, kollegaer og samarbeidspartnere i arbeidslivet, bør slik jeg forstår det være med og bestemme. Hensikten med aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere ny kunnskap og dokumentere aktuelle prosesser. Samarbeidet mellom aktørene er spesielt vektlagt (Hiim, 2010: 48).

Aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis og å utvikle ny kunnskap og dokumentasjon. (Hiim og Hippe, 2001) I dette prosjektet ønsket jeg å prøve ut og erfare endringer for så å erfare hvordan endringene fungerte i praksis. Aksjonsforskning krever systematikk, helhetstenkning, langsiktighet, refleksjon og analyse. Forskningen omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering. (Tiller, 2006) For å få til dette måtte jeg gjennomføre noen tiltak/aksjoner som kontinuerlig måtte vurderes. Forskningsarbeidet mitt ble styrt av en grovplan (se kapitel 2).

Den detaljerte delplanen ble til etter hvert som forskningen foregikk, men på bakgrunn av stadige evalueringer ble det utarbeidet nye delplaner underveis. Dette førte til at prosjektet foregikk i en prosess som stadig var i endring.

#### **5.4. Dokumentasjon og generalisering**

I aksjonsforskning stilles det strenge krav til systematikk og dokumentasjon. Arbeidet er derfor strukturert etter kategorier som innebærer gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering som fører fram til ny plan. (Tiller, 2006) Generalisering handler om funnene og om de kan overføres til lignende situasjoner eller gjøres til universelle. (Kvale, 2008) Mitt mål har ikke vært å generalisere funnene. Ved å dokumentere denne prosessen vil det være mulig for andre å lære av prosjektet. Oppgaven vil derfor ikke være en oppskrift på hvordan andre skal gå fram, men kanskje en inspirasjon til nytenkning.

Da jeg i denne oppgaven selv står for innsamling av data har jeg valgt å bruke logger, referater, veiledning og observasjoner som metoder. Jeg er klar over at det blir umulig å være fullstendig objektiv og nøytral, men det er heller ikke et mål i seg selv. For øvrig tror jeg metodetriangleringen kan ”løfte blikket mitt” slik at jeg kan bli inspirert og få et nytt perspektiv på ting.

Om denne forskningsoppgaven inspirerer andre til å gjøre det samme, er det viktig å være oppmerksom på at dataene er innhentet i en prosess med elevene som er tilknyttet den skolen jeg arbeider på. Resultatene er derfor ikke direkte generaliserbare, noe som kan føre til at resultatet ikke nødvendigvis blir likt. Dette kommer av to årsaker; jeg som forsker og min fremgangsmåte i språk og væremåte er personavhengig og det samme gjelder for elevene. Resultatene påvirkes også av holdningene til de ansatte i bedriftene og eventuelle andre samarbeidspartnere som har deltatt.

##### **5.4.1 Rollen som forsker i eget prosjekt**

Aksjonsforskning er ikke bare forskning i feltet, men forskeren er med i feltet. Han må bruke seg selv i arbeidet med å samle inn sitt datamateriale (Tiller, 2006).

Underveis i prosjektet hadde jeg to roller, jeg var lærer, den som var ansvarlig for den daglige undervisningen og jeg var elevenes autoritetsperson, en de viste stor tillitt til og stolte på. Min erfaringsbakgrunn var ikke bare var generell, den var spesiell og unik (Tiller, 2006). I praksisfeltet unngikk jeg så langt det lot seg gjøre å opptre som lærer, jeg forsøkte heller å opptre som forsker og observatør.

Som forsker benyttet jeg elevene som undersøkelsesobjekter. Gjennom deltakende observasjon kunne jeg som forsker forstå hvordan og hvorfor folk gjorde som de gjorde. Ved å snakke med blant annet med elevene, primærkontakter på bedriftene, foreldrene og pedagogisk psykologisk tjeneste kom jeg i tett kontakt med dem jeg forsket sammen med.

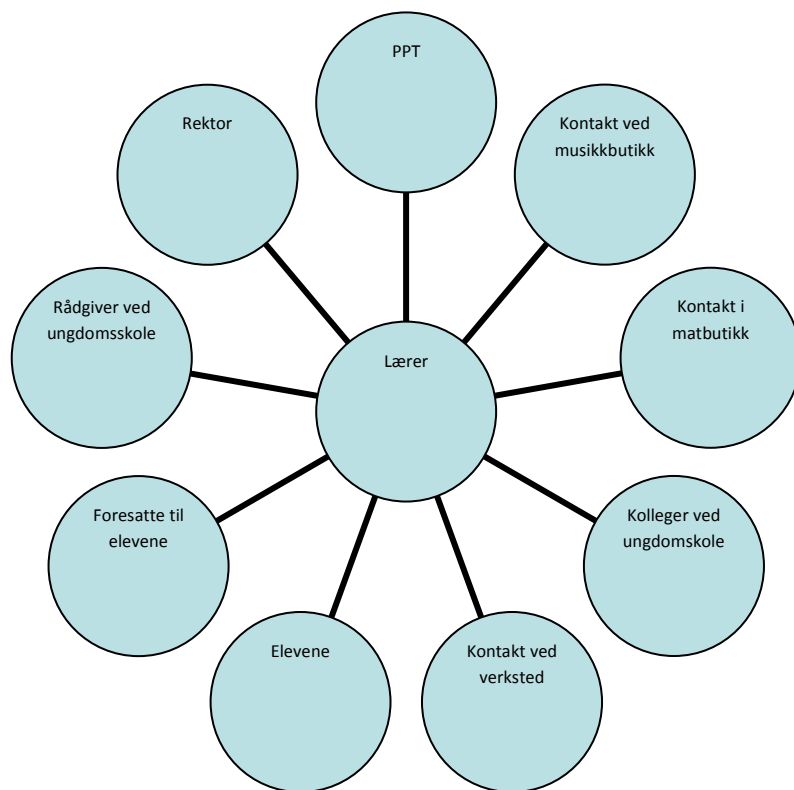
Tiller hevder at noe av hensikten er å se verden slik aktøren i feltet ser den, og det krever at forskeren må oppholde seg lenge i feltet, slik at helheten i situasjonen kan oppleves. (Tiller, 2006). For at forskningene skal kunne bidra til å videreutvikle relevant yrkeskunnskap er det både en nødvendig betingelse og en forutsetning at yrkesutøveren selv kjenner og er fortrolig med den aktuelle virksomheten og praksisfeltet, Det å forske i eget felt gir gode muligheter for å gjennomføre, prøve ut, vurdere og dokumentere endringer og utvikling (Hiim og Hippe, 2001)

Det å forske i egen praksis ble en viktig del av dette prosjektet. Som jeg skrev innledningsvis i kapittelet er det ulike syn, også innen aksjonsforskning på å forske i egen praksis. McNiff og Whitehead (2006:8) mener at det er en styrke for forskningen at den foretas av den det gjelder. Det er lærerens profesjonelle utførelse av læreryrket som er utgangspunktet for det man mener det er viktig å forske på. Forskeren er en del av omgivelsene det skal forskes på, og egen forforståelse vil være en ressurs. Videre sikrer det at forskeren kjenner praksisfeltet. I tillegg med at hensikten er å forbedre praksis, vil også forskeren være drivkraften til å gjøre forbedringer innenfra, i takt med en endret forståelse.

I en rekke situasjoner opplevde jeg forskerrollen som utilfredsstillende. Det var lite for eksempel lite tilfredsstillende å se på hvordan en av elevene ble «kastet» ut i butikken uten engang på forhånd ha fått informasjon om hva han skulle gjøre. I ettertid har jeg som Tiller spurt meg selv om jeg kunne ha møtt feltet og brukt forskerrollen min på en annen måte? Burde jeg ha involvert elevene mer enn det som ble gjort? Og kunne jeg ha tilnærmet meg praksisplassene på en annen måte? Når det gjaldt forholdene til mine kolleger ser jeg i ettertid at jeg burde ha «åpent» mer opp, de burde ha vært involvert i en mye større grad enn det som ble forsøkt gjort. Jeg kunne for eksempel ha brukt skolens fellesmøter til informasjon enn det som ble gjort.

### 5.4.2 Samarbeidet i forskningsprosjektet

En forutsetning for å få planlagt og gjennomført dette aksjonsforskningsprosjektet var samarbeidet med elever, foreldre, rådgiver, kolleger og ansatte ved de ulike bedriftene. En felles kontinuerlig refleksjon over prosessen var derfor svært viktig. Fremdriften i min forskningsoppgave var avhengig av deltakernes respons. Det var et kontinuerlig spenningsforhold mellom praktiske utfordringer som for eksempel det å få ordnet med elevtransport til og fra bedrift til refleksjon og gjennomføring av selve utplasseringen.



Figur 3 Samarbeidspartner i prosjektet

Illustrasjonen over viser alle instanser jeg har hatt kontakt med i løpet av prosjektet. Via varierende grad av felles oppsummeringer og refleksjon over de erfaringene vi gjør oss har vi alle mulighet til å utvikle praksisteori i fellesskap. Hilde Hiim mener at for å forstå profesjonelt lærerarbeid må en studere lærerens dagligdagse praksis. En hovedhensikt med dette er og «å gjøre læreres yrkespraksis og forståelse eksplisitt». (Hiim, 2010:254) Gjennom prosessen vil vi utvikle «profesjonelle begreper om yrkesutøvelse». (Hiim, 2010:255)

Verdt å merke seg er at det er lærerens perspektiv som ligger til grunn i aksjonsforskning. Resultantene man kommer frem til oppleves som viktig for utførelsen av læreryrket, mens forskning ikke oppleves alltid som relevant for vanlig lærerarbeid. (Hiim, 2010:100)

## **5.5 Innsamling av data**

Innsamlingen av data ble viktig i dette prosjektet. Både elevene, skolens ledelse og ansatte i bedriftene er deltakere i prosjektet og det ble derfor viktig å få frem deres synspunkter, erfaringer, handlinger og forståelser (Hiim og Hippe, 2001). Jeg valgte ulike aksjoner for å få godt nok datagrunnlag. Prosessen framstår dermed som mer nyansert, og validiteten blir tydeligere. Jeg vil bruke metodetriangulering i datainnsamlingen.

*«Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkt, og problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder og data.»*  
(Grønmo, 2004 i Røykenes 2006:224).

Metodetriangulering kan føre til at funnene ikke stemmer med hverandre. En nærliggende forklaring på dette, kan være at fenomenet er mer komplekst enn det man tidligere antok. På denne måten får en et mer komplett bilde av det som undersøkes (Røykenes, 2006).

### **5.5.1 Observasjon, logger og referater**

Både elevene og jeg var observatører. Som kontaktlærer for elevene var jeg deres lærer 8 timer i uka. Mine observasjoner er derfor beskrivelser kun av hva som skjer i egne og ikke andres undervisningssituasjoner. På arbeidsplassene var jeg bare sporadisk observatør, i all hovedsak var jeg ikke deltakende observatør. Elevenes var observatører, ikke bare på arbeidsplassen, men også på skolen. Sammen bidro vi alle til å få kjennskap til observasjonene på ulike arenaer.

Elevene og jeg skrev logger etter hver uke. Loggskjema som ble benyttet ved loggskrivning for både elevene og meg tok utgangspunkt i fokuspunkter som «hva gjorde jeg, hva lærte jeg, hva tenkte jeg og hva oppdaget jeg?». Loggskrivning bevisstgjorde og styrket både elevene og meg, den satte i gang refleksjon over det vi oppdaget og erfarte underveis. Elevenes logger gav meg en konkret oversikt over hva elevene hadde gjort og lært i praksis. De ble tvunget til å

reflektere over hva de hadde gjort både faglig og sosialt. Deres refleksjoner danner grunnlag for veiledningssamtaler mellom lærer og elever om praksis. Målet var økt selvinnsikt og bli seg bevisst et senere realistisk yrkesvalg.

Loggskrivning kan hjelpe elevene til å bedre til å huske hva de har lært opplevd. Ved å ha det nedskrevet er det lettere å gripe fatt i opplevelser flere dager etter praksis. Skrivningen kan også være en måte å føre en indre dialog med seg selv på. Elevene bør spørre seg selv: ”Var det dette jeg mente?” eller: ”Var det dette jeg følte?” Når elevene og jeg ukentlig gjennomgikk deres logger erfarte de at de faktisk hadde lært noe. Dokumentasjonene ble et håndfast bevis på at de hadde utviklet seg både faglig og sosialt. Deres læringsutvikling førte til økt motivasjon og mestringsfølelse. De kunne se hva som har opptok dem og hva de har lært, de kunne se sin egen utvikling (Ekelund, 2005).

Elevene skrev også korte referater fra hver praksisdag. På den måten fikk jeg en oversikt over deres arbeidsdag. I samtalene med bedriftene fikk jeg dermed kontrollert om elevens og bedriftens oppfattelser av de enkelte situasjoner stemte overens eller ei. Etter endt arbeidspraksis fikk jeg også en muntlig vurdering fra hver bedrift hvor de fortalte hvilke arbeidsoppgaver elevene hadde hatt, hvordan de hadde mestret de og hvordan de hadde utviklet seg faglig og sosialt fra start til sluttdato.

### **5.5.2 Veiledningssamtaler og elevaktivitet**

Elevene fikk kontinuerlig veiledning, både av ansatte i bedriftene og av meg som lærer. Ved veiledning var jeg spesielt oppmerksom på at elevene skulle bli bevisst sin egen rolle. Ved å balansere aktiv lytting, med åpne og noen ganger kritiske spørsmål som ledet til gode svar forsøkte jeg å være en god veileder. Jeg oppfordret elevene til å meddele eventuelle uklarheter med arbeidsplassen slik at de unngikk misforståelser.

Ukentlig tok jeg kontakt med bedriftene enten pr besøk eller telefon. Jeg var oppmerksom på min taushetsplikt samtidig som jeg refererte til hva som best kunne gjøres for elevenes utvikling. Bedriftene gav meg samtidig også nyttige tips for hvilke praktiske aktiviteter de mente elevene burde jobbe med på skolen. På skolen jobbet elevene med heftet «min fremtid». Her besvarte de spørsmål tilknyttet eget yrkesvalg og laget enkle



spørreundersøkelser som de utførte hjemme hos egne foreldre. I tillegg benyttet vi oss av elevenes slektninger som foredragsholdere for eget yrket. I norskfaget ble ideene videreutviklet. Her lærte de å skrive CV, lage spørsmål til intervju, reflektere og ha muntlige presentasjoner.

### **5.5.3 Innspill fra foresatte og referat fra ledelsesmøter**

Foruten elevlogger har jeg gjennomført elevsamtaler med hver enkelt elev en gang i halvåret. Det har blitt gjennomført to foreldremøter, fra høsten 2011 og til våren 2012. Konferansetimer er også utført hvert halvår. Da prosjektet kun omhandlet tre elever valgte jeg ikke å fortelle om det på foreldremøtet, noe jeg i ettertid ser at jeg burde ha gjort. Jeg burde også ha involvert mine kolleger mer enn det jeg gjorde ved for eksempel å ha delt elevenes referater og mine egne opplevelser i mye større grad enn det jeg gjorde. Trolig ville jeg da ha følt meg mindre på egen «tue» og endel uklårheter ville kanskje ha vært løst opp i.

### **5.5.4 Analyse og presentasjon av data**

Med utgangspunkt i datainnsamlingen analyserte jeg elevenes, den enkelte arbeidsplass og mine egne logger og referater. Jeg benyttet meg av tekstanalyse som metode for å finne frem til sentrale refleksjoner eller uttalelser som hadde med planleggingen og gjennomføringen av arbeidsutplassering i bedriftene å gjøre. For å belyse oppgavens fremdrift valgte jeg å referere til hendelser i praksis, samtaler med bedriftene og logger skrevet av elevene og meg. For at leseren skal kunne henge med er all data presentert fortløpende og i kronologisk rekkefølge.

Jeg stilte meg hele tiden også kritisk til både egen og andres tolkninger. Jeg fokuserte på å få frem og ikke overføre mine tolkninger på andre.

## **5.6 Ethiske prinsipper**

Det etiske perspektivet må være tilstede gjennom forskningsprosessen, i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 2001) er alle tre vesentlige etiske regler som gjelder ved forskning på mennesket. I hele forskningsprosessen bør en tenke igjennom hvilke moralske og etiske problemer som kan

oppstå underveis i prosjektet. Det kan bidra til at en er i stand til å foreta kvalifiserte valg der og da.

*«Faglige etiske regler for samfunnsvitenskapelig forskning og filosofiske etiske teorier tjener som rammer for refleksjon rundt de spesifikke etiske avgjørelsene som skal treffes.» (Kvale 2001:66)*

Etiske regler vil sjelden gi fullstendige svar på hvilke vurderinger jeg som forsker må foreta underveis i prosjektet, men det kan gi retningslinjer som bør vurderes ut fra hver enkelt situasjon. Alle informanter skal ha kjennskap til prosjektet. Skolens ledelse, mine kolleger, elevene og elevenes foresatte var derfor alle informert om hensikten med prosjektet helt fra start til slutt. Det ble informert om hvordan data skulle samles inn, hvem som har tilgang til og hvordan de skal håndteres i ettertid. Det ble og informert om at det var frivillig å delta, og at man ikke kunne trekke seg underveis, unntaket er selvsagt om man bytter skole eller jobb. En situasjon hvor flere av deltagerne skulle ønske å trekke seg underveis, vil måtte føre til at hele prosjektet må revurderes. Enten må det avsluttes, eller så må det endres og få en form som deltagerne ser nytten av og ønsker å delta i.

Konsekvenser av dette prosjektet vil det være at man blir mer opptatt av det praktiske læringsutbyttet til elevene, enn den teoretiske undervisningen. Elevene vil jobbe på en annen måte en tidligere og en bør derfor sette av tid å gi tilbakemeldinger på deres opplevelser og erfaringer. Målet er et positivt læringsutbytte. Av betydning er det at også informantene og deres materiell behandles konfidensielt (Kvale 2001). Både skolens ledelse, elevene og bedriftene er i denne oppgaven er anonymisert slik at deres identiteter ikke er mulig å kjenne igjen. Elevens kjønn, skolens navn og beliggenhet er anonymisert. Både deltakerne i prosjektet, mine kolleger og bedriftene vil trolig kjenne seg igjen om de leser det.

Prosjektet startet med samtaler med elevene. Jeg snakket så med rektor om prosjektet og sammen ble vi enige at vi ville forsøke å gjennomføre det. Jeg tok så kontakt med bedriftene, før jeg laget et kort skriv til foresatte og elevene hvor jeg beskrev prosjektets formål. Grovplan i kapittel 2 dannet grunnlag for fremstillingen. Jeg presiserte at elevene og bedriftene ville være deltakere i prosessen og at deres synspunkter og meninger var viktige. Jeg presiserte også at dette var et aksjonsforskningsprosjekt hvor det var viktig at deltakerne

ikke trakk seg. Kun en bedrift fikk den samme grundige informasjonen. En grunn til dette var at flere av elevene ikke ønsket at jeg gav noe informasjon.

### **5.6.1 Validitet og reliabilitet**

Validitet, brukes om begrepet gyldighet. Graden av sannhetsoppnåelse og riktig fremstilt bilde sier noe om validiteten, en undersøger de fenomener og variabler en ønsker å vite noe om (Kvale, 2001). Det har sammenheng med pålitelighet, som innebærer at ulike erfaringer og oppriktige synspunkter har tilstrekkelig mulighet til å komme fram (Hiim, 2009). For å få belyst prosjektets gyldighet benyttet jeg offentlige dokumenter og metodetriangulering.

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige de data en har samlet inn er og om man kan stole på dem. Informasjonsspråk kan svekke påliteligheten. I dette prosjektet forsket jeg sammen elevene og bedriftene, noe som betød at alle hadde egne synspunkter, det var ikke bare en sannhet som var riktig. Det forutsetter en gyldig dialog som blir tilstrekkelig dokumentert. Alle må delta med sine erfaringer og synspunkter. Alle motstridende synspunkter var for meg av interesse og gyldigheten handlet om å se flere sider av samme sak (Hiim, 2010). Sammenhenger og motsetninger kan være av interesse og ved sprikende informasjon kan en stille spørsmålstegn til påliteligheten.

### **5.7 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg aksjonsforskning som metode. Jeg har først gjort rede for oppgavens fenomenologiske tilnærming og hermeneutiske tenkning. Jeg har valgt å fokusere på den hermeneutiske sirkel eller spiral da jeg finner den svært sentral. Dokumentasjon og generalisering og hvilken jeg rolle jeg spiller i mitt eget prosjekt etterfølges så. Videre har jeg valgt å bruke en illustrasjonsmodell for å belyse de ulike partene som var med i prosjektet.

Da det er svært viktig at jeg i hele forskningsprosessen tenker igjennom hvilke moralske og etiske problemer som kan dukke opp er også etiske prinsipper behandlet som egne avsnitt. Kapitlet avsluttes med en refleksjon rundt kritikk av aksjonsforskning som metode i eget prosjekt.

I neste kapittel vil jeg via aksjonsforskning i praksis vise hvordan jeg planla, gjennomførte og evaluerte aksjonene. Med eksempler fra de ulike bedriftene vil jeg vise hvordan den praktiske opplæringen ble tilrettelagt for å gi elevene et maksimalt læringsutbytte

## **6 PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG EVALUERING AV AVKSJONENE**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hensikten, gjennomføringen og evaluering over de ulike aksjonene. Jeg har gjennomført tre ulike aksjoner som forskningsstrategi i en periode fra november 2011 til og med mai 2012. Jeg har valgt å dele aksjonene inn i en planlegging, gjennomføring og evalueringsfase. Planleggingsfasen omhandler møtene med de ulike aktørene som var involvert i prosjektet. Gjennomføringsfasen omhandler kun de tre første ukene av elevenes praksis, mens evalueringsfasen er foretatt kontinuerlig.

Mitt mål med denne oppgaven var å legge til rette for opplæring og gjennomføring av arbeidsutplassering i bedrift. Ved å fokusere på arbeidslivets krav til kompetanse og samarbeidet mellom skole og bedrift ønsket jeg å undersøke om det var mulig om elevenes praktiske erfaringer ville hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien.

### **6.1 Planleggingsfasen**

Med utgangspunkt i digitale kartleggingstester i faget utdanningsvalg, jobbing med heftet «Mitt valg», samtaler med elevene, foresatte og skolens ledelse startet jeg i november 2011 planleggingen av prosjektet. Bedriftene ble første gang kontaktet i desember 2011.

#### **6.1.1 Første planleggingsfase med elevene**

Teoretisk undervisning i faget utdanningsvalg hvor yrkesutplassering er et sentralt tema var utgangspunkt for den første aksjonen. Elevene tok flere yrkeskartleggingstester på skolen. Det var samsvar mellom flere av testene og de viste at elevene ønsket å bli henholdsvis snekker, servicemedarbeider og elektriker. I etterkant av testene hadde jeg elevsamtaler hvor vi gjennomgikk en rekke oppsatte punkter. Ønske om arbeidsutplassering ble her tatt opp som et naturlig emne fra skolens side. Elevene var noe nølende til dette, men vi avtalte at de skulle gå hjem å tenke over saken. De ble oppfordret til å søke råd på internett og samtale med foreldrene sine. Flere av foreldrene var allerede engasjert i faget da de hadde holdt foredrag om eget yrke på skolen. De hadde snakket om utdanning, trivselsfaktorer, utfordringer og fremtidsmuligheter i eget yrke.

### Samtalene med elevene

I de kommende ukene snakket elevene og jeg daglig sammen om arbeidsutplasseringen. Jeg opplevde raskt at elevenes engasjement økte da de erfarte at de fikk lov til å være med å bestemme. Jeg lot elevene sitte sammen i gruppe å diskutere, noe jeg erfarte som svært fruktbart. Dette kom også frem av elevenes logger der de selv påpekte betydningen av å få lov til å være delaktige i planleggingen. Etter flere diskusjonsrunder ble de enige om at de ønsket seg:

- Bedrifter som lå i gang eller bussavstand fra hjemmet.
- Bedrifter som var ”rause”, imøtekommende og hadde høy toleransegrense for ungdom (grensen utdypet de ikke).
- Bedrifter som gav de interessante og morsomme arbeidsoppgaver slik at de slapp å kjede seg.

#### **6.1.2 Planlegging med skolens ledelse**

I november 2011 hadde vi det første planleggingsmøtet. I forkant av møtet var jeg spent og nervøs. Jeg hadde forberedt meg godt, men jeg følte at mye var opp til meg. Møtet ble avholdt på rektors kontor, der fikk vi sitte uforstyrret. Det var satt av en time til møtet og det mente jeg var rikelig med tid. Tilstede på møtet var rektor, rådgiver og jeg.

Hensikten med møtet var å forankre prosjektet hos skolens ledelse slik at vi som skole fikk et «eieforhold» til det. Skolen hadde på dette tidspunktet ingen partnerskapsavtaler med lokale bedrifter da alle tidligere avtaler hadde opphørt da elevene hadde sluttet. Jeg presenterte alle mine tanker og jeg tok opp følgende momenter:

Ønske om at elevene ved ungdomsskolen, først og fremst på 9 trinn, skulle få mulighet til utvidet utplassering i en lokal bedrift, i første omgang en gang pr uke i en begrenset tidsperiode av 2 – 6 måneder. Tilbudet skulle først og fremst gjelde de av elevene som hadde problemer med å tilpasse seg undervisningsopplegget i normalklassen. Jeg ønsket at elevene skulle velge bedrift etter interessefelt og de skulle skrive en begrunnet søknad som skulle sendes til den utvalgte bedrift. Den enkelte bedrift måtte selv innkalle eleven til intervju og avgjøre om de ønsket og ansette eleven eller ikke.

Ønske om at praksisplassen ikke bare skulle være en oppbevaring, men at skolen skulle arbeide aktivt for at praksis og teori ble knyttet sammen ved hjelp av kunnskapsløftet. Den enkelte lærer, i dette tilfellet meg, skulle få muligheten til å være sammen med elevene og de bedriftsansatte på praksisplassen. Økt tilgjengelighet ville trolig prege samarbeidet på en positiv måte, alle parter vil kunne prate sammen der og da og ikke vente til neste gang jeg kom innom. Misforståelser og eventuelle konflikter kan dermed unngås.

Ønske om at samarbeidsavtalen skulle være av varighet, at de ikke skulle følge elevene, men skolen slik at andre elever kunne overta når de nåværende elevene sluttet.

Aktuelt å ta opp var også hvilke lokale bedrifter det ville være naturlig å bruke. I noen av de foregående årene hadde skolen hatt elever utplassert i matbutikker, restauranter, snekkerverksteder, kles butikker, frisører og sykehjem. Erfaringene vi hadde med disse var blandet. På bakgrunn av elevenes kartleggingstester, ønsker og interesser hadde jeg valgt ut tre bedrifter som jeg hadde hatt positive erfaring med fra tidligere år.

Rektor var svært positiv til initiativet, men hun stilte spørsmål ved finansieringen, Skulle de ansatte i bedriftene få noe tilskudd fra kommunene for dette, hvem skulle betale for at en lærer skulle være på arbeidsplassen hele dagen og hvem skulle betale for elevenes praksisplasser? Det ble mange diskusjoner rundt dette og det ble også noe høylytt. Konklusjonen ble at rektor skulle undersøke hva kommunen kunne bidra med av økonomisk tilskudd. Jeg refererer til logg jeg skrev etter møtet

*”jeg satt igjen med en blandet magesfølelse etter det første møtet, jeg opplever at det flere som taler med to tunger her. Rektor var på den ene siden svært entusiastisk til prosjektet, men på den andre siden var hun seg noe negativ da det kom til økonomi. Jeg er veldig spent på hvordan dette vil gå”*

Vi avsluttet møtet med å oppsummere at jeg skulle ta kontakt med hver og en av de tre bedriftene. I tillegg skulle hver elev sende en søknad til den bedriften de ønsket å arbeide på. Jeg fikk hovedansvaret for å følge opp elevene i praksis, men det var ennå ikke avklart om jeg kunne bli «frikjøpt» for å være der en kortere periode, eller om bedriftene skulle få noen form for kompensasjon. Etter møtet skrev jeg logg og jeg siterer logg

*«Puh, endelig, var det første møtet over, og det gikk så fint, alle var positive, det må jeg si, jeg egentlig er overrasket over. Da får jeg bare håpe at det går fint når elevene kommer på bedriftene, jeg er litt usikker på det, de har jo ikke så mye erfaringer med den slags, men jeg ser frem til samarbeidet og jeg håper at vi klarer å skape noen varige samarbeidsavtaler, det er viktig for meg, men nummer 1 er selvsagt at elevene vil trives, ha det bra og har læringsutbytte av utplasseringen. Det kommer også til å bli spennende å gjennomføre dette nesten alene, fordi det er det jeg føler, jeg skulle egentlig ønske at vi var en lærer til.»*

### **6.1.3 Planleggingsmøte med bedriftene**

Dato for møtene med bedriftene var desember 2011. Jeg hadde satt av en time til hvert møte. Hensikten med møtene var å informere bedriftene om formålet med utplasseringen, klargjøre de forventninger elevene hadde til praksisplassen, klargjøre forventninger praksisplassen hadde til elevene og klargjøring av hvilke forventninger jeg som lærer hadde til praksisplassen. I tillegg ønsket jeg at vi sammen skulle skrive en arbeidsinstruks. Jeg håpet å få etablert et samarbeid det var mulig å bygge videre på.

Jeg som lærer hadde en del forventninger til praksisstedet. Hvert enkelt praksissted og jeg hadde derfor en samtale rundt temaet ”forventninger”. Vi kom til enighet om at vi skulle ha en åpen dialog hvor vi alle skulle si i fra om det oppstod ubehagelige eller utfordrende episoder. Det var ønskelig fra alle parter at vi hadde både en midt og sluttevaluering. I tillegg ønsket jeg også å følge opp elevene så mye som mulig og aller helst ønsket jeg å besøke de hver gang de var ute i praksis. Jeg kom til enighet med alle bedriftene at elevene skulle utplasseres en dag i uka. Av praktiske årsaker fikk de hver sin ukedag. Da det var umulig for meg å være borte fra jobb tre dager i uka. På hver enkelt bedrift skulle det derfor være en kontaktperson som skulle følge opp eleven den dagen i uka han var utplassert der. Resten av skoleuka var det jeg som skulle hadde ansvaret for.

Jeg tipset bedriftene om at det var lurt å unngå bruk av unødvendig mye fagterminologi eller vanskelig ord generelt, slik at elevene forstod det som ble sagt. Jeg rådet de til å ta i bruk et enkelt, men tydelig språk og vektlegge informasjon som kunne vekke engasjement. Samtidig



understreket jeg viktigheten av at de ga rom for at elevene kunne stille spørsmål og generelt være aktive underveis.

### Krav til elevens kompetanse og arbeidsoppgaver

Vi diskuterte ulike oppgaver elevene kunne utføre som kunne være til nytte for hver enkelt bedrift. Jeg presiserte betydningen av at oppgavene skulle være konkrete, faste og gjentakende over en lengre periode. Arbeidstid ble diskutert og det ble enighet om å følge skoledagen, elevene skulle starte klokken 8.45 og slutte klokken 14.20. To av tre bedrifter lå i gang eller sykle avstand fra elevenes hjem, mens den tredje eleven måtte ta bussen for å komme til jobb.

I samsvar med regler på arbeidsplassen skulle alle elevene selv ringe og ikke sende melding for å gi beskjed hvis han var syk eller var forsinket. På mat og musikkbutikken understreket de at elevene skulle være pent kledd, han skulle ikke gå i joggebukser, men i normale bukser, det skulle være rent og pent, ikke flekkete. Håret skulle være nyvasket og samlet i en hestehale, ikke henge og slenge rundt ansiktet. Godt humør, fleksibilitet og serviceinnstilling var også viktig. På verkstedet var de derimot ikke så opptatt av om eleven var pent kledd, heller ikke om håret var samlet i en hestehale eller om eleven var serviceinnstilt. Men de understreket viktigheten av at han måtte skaffe til veie en egen kjeledress og vernesko

Hver enkelt bedrift bestemte selv hvilke oppgaver elevene skulle gjøre. På matbutikken skulle eleven jobbe på pantelageret, der skulle han jobbe med å tømme pantemaskinen og stable flaskene i kasser. Han fikk også ansvaret for å holde rommet rent og ryddig. I tillegg fikk han ansvaret for å hente tomme handlevogner på parkeringsplassen. Ny ankommende varer skulle så pakkes ut og stables rett i hyllene. På verkstedet skulle eleven jobbe som ryddegutt, med innlæring av enkle operasjoner som dekk og pluggskift. På musikkbutikken skulle eleven jobbe på lageret, hovedfokuset var å pakke ut nye varer og plassere disse rett i hyllene. I tillegg fikk eleven ansvaret for å sette på kaffe og handle inn brød og pålegg til lunsjen for alle ansatte.

### Resultat fra det første møtet

Resultat fra de første møtene var at arbeidsinstruks for hver enkelt elev ble skrevet (se vedlegg 8,9,10), skriftlig samarbeidsavtaler ble underskrevet og startdato for praksis ble satt. Dato for oppstart ble satt til januar 2012 og sluttdato til juni 2012.

#### **6.1.4 Bedriftsbesøk for elevene**

##### Samtale med elevene i forkant

I forkant av elevenes bedriftsbesøk gjennomgikk jeg gangen i hva som nå ville skje. Vi satte av tre skoletimer til forarbeidet. Jeg gjennomgikk hva vi skulle gjøre før, under og etter besøk. Først og fremst informerte jeg de om at de før besøket skulle tilegne seg kunnskaper om bedriften de skulle jobbe i. De skulle finne ut av hvilken bransje bedriften tilhørte, hvilke tjenester /produkter de produserte, hvilke yrkesgrupper som jobbet der og hva som krevdes av utdanning for å få jobb i bedriften. For å finne svar på spørsmålene måtte de søke på bedriftenes hjemmesider på internett. Om de ikke fant svarene der måtte de skrive ned spørsmålene for så å ta de med på bedriftsbesøket. Om de i tillegg ønsket mer utdypende svar enn det de fant på nettet måtte de også forberede seg på å lage spørsmål i forhold til det.

Vi snakket en del rundt at de også måtte ta hensyn til at de besøkte en arbeidsplass i full drift og at de måtte huske på å følge eventuelle sikkerhetsregler i bedriftene. Jeg tipset de om at det var lurt å være oppmerksom, engasjert og nysgjerrig. Jeg minnet de også på at det var lurt å reflektere over om dette var et yrke de kunne tenke seg eller ikke.

##### Elevenes møte med bedriftene

Hver og en av elevene var sammen med meg kun på besøk på egen arbeidsplass. Det var satt av en time til det første møtet. Alle fikk alle hilse på sine nye kolleger og de ble gjort kjent med hvilke oppgaver de skulle ha. Etter en kort omvisningsrunde fikk de muligheten til å ta frem sine intervju spørsmål. Elevene stilte blant annet spørsmål som

*«hvor lenge har du jobbet her, blir du rik av å jobbe her? er det kult å sitte i kassen? har du gått mye på skolen? Hva jobber dere med på dette verkstedet? Prøver dere gitarene før dere selger de?»*

De ansatte svarte muntlig og elevene noterte underveis. Etter avsluttet intervju avtalte elevene at de skulle få lese det når det var ferdig. En arbeidskontrakt i to eksemplarer ble signert og elevene fikk beholde den ene. Før vi avsluttet dagen ble jeg enig med to av tre bedrifter at jeg ville være sammen med elevene de to første dagene de hadde praksis for så å overlate

ansvaret til bedriften. På verkstedet ytret de ønske om at eleven helst var der alene, de mente det passet best for deres arbeidssituasjon. En av elevene fortalte meg rett etter møtet

*”jeg var redd de skulle be meg troppe opp i pressede bukser og slips, men heldigvis, det slapp jeg. Blir greit, men slitsomt ikke å gå i joggebukser, men jeg gleder meg, til å kle meg ordentlig, blir kult, må ut på shopping nå ”*

Mens en annen elev etter eget ønske informerte bedriften om sine spesielle behov. Jeg referer her til logg hvor jeg har skrevet

*”eleven fikk fortalt at han trengte spesiell tilrettelegging på skolen.. Responsen han fikk var positiv, hvorpå den ene ansatte sa ”jeg forstår hvordan du har det, jeg synes også det var mange vanskelige fag på skolen, jeg fikk heller ikke så bra karakterer”.*

I etterkant av møtene var alle elevene udelt positive til det første møtet med sine fremtidige praksisplasser.

## **6.2. Gjennomføringsfasen**

I gjennomføring av praksisutplassering på de ulike bedriftene har jeg kun valgt å fokusere på oppfølging av elevene i den første og andre arbeidsuka.

### **6.2.1 Oppfølging av elevenes første arbeidsuke**

Jeg hadde i forkant av elevenes første dag på bedriften avtalt med alle bedriftslederne at jeg ville holde meg litt i bakgrunn, observere litt og eventuelt bidra om jeg så at det var behov for det. Jeg ankom to av tre bedrifter i kort tid før elevene. Eleven som måtte ta buss hadde avtalt at han kjørte med meg. Han var i utgangspunktet hverken vant med eller trygg på å ta buss så han hadde behov for å trene på det før han var i stand til å gjennomføre det på egenhånd.

#### På matbutikken

På matbutikken møtte jeg eleven på utsiden. Vi hadde blitt enige om dette på forhånd og eleven gav uttrykk for at han syntes det var trygt, han mente da han fikk «dempet» noe av sin nervøsitet. På innsiden ble han møtt av en blid og hyggelig butikkansatt som ønsket han velkommen. Første halvdel av dagen var eleven sammen med den ansatte og sammen gikk de

igjennom butikkens rutiner og elevens arbeidsoppgaver. Jeg hadde avtalt med eleven at vi skulle møtes på kafeen klokken 11 for å spise lunsj sammen.

Etter lunsj var situasjonen derimot en annen, den ansatte hadde måttet reise hjem på grunn av sykt barn og de andre ansatte hadde liten tid til eleven. Jeg var derfor sammen med eleven resten av dagen og jeg opplevde flere ganger at jeg måtte spørre på elevens vegne. Eleven skulle stable flaskene fra pantemaskinen i kasser, men hvor skulle kassene plasseres? Og når kom det lastebiler for å hente flaskene? Jeg så her tidlig nødvendighet av at elevens arbeidsoppgaver ble konkretisert skriftlig enda grundigere enn det som hadde blitt gjort på planleggingsmøtet. Da det oppstod pauser i pantearbeidet forstod heller ikke eleven at det var flere oppgaver som måtte gjøres, det var jo ingen som hadde fortalt han det. Jeg måtte derfor fortelle han at vi måtte gå ut på den store parkeringsplassen for å samle handlevogner, hvorpå både han og jeg løp hit og dit etter vogner, jeg foran og han bak.

Eleven som møtte opp på musikkbutikken ble også godt mottatt og han ble i motsetning til matbutikken fulgt opp hele dagen. Eleven ble først vist rundt på et stort musikklager. Her var det fullt av nyankommet instrumenter som stod klar for utpakking. Dette var nytt for eleven og han fikk en grundig innføring i forsiktighetsgraden en måtte vise i håndtering av instrumentene. En skulle for eksempel ikke rive av pappen og papiret av instrumentet, men en skulle bruke saks eller kniv, noen ganger kunne det også være nødvendig å bruke hansker, Ethvert instrument skulle behandles varsomt. Emballasjen skulle så brettes sammen og bæres ut i en kontainer på utsiden av bygget med en gang, det var ikke tillatt at den ble liggende og «å flyte» i rommet. Om nødvendig måtte gulvet kostes etter utpakking, her måtte man bruke skjønn.

I tillegg fikk eleven ansvar for å lage kaffe, handle og gjøre i stand lunsj, dette syntes han var en «stor» og litt skremmende oppgave. Kaffetrakter hadde han aldri brukt før. Handling og matlaging var han heller ikke kjent med, men han fremstod som positiv og gav uttrykk for at han var villig til å lære det. Han fikk derfor nedskrevet en oppskrift for kaffelaging og han fikk beskjed at det ikke var flaut å spørre om hjelp og at de ville vise han det de første gangene. Kaffetrakteren ble så satt på før handlelisten ble laget sammen med eleven. Den ansatte skrev handleliste og eleven så på, men det den ansatte ikke viste var at eleven ikke forstod løkkeskrift, noe som da resulterte i at eleven forstod lite eller ingen ting av det som stod der. Men hvor mye skulle det handles? Hvor mange brød skulle han kjøpe, skulle de ha

melk, juice eller brus og hva slags pålegg skulle de ha? Å skulle det handles noe frukt eller kjeks? Spørsmålene var mange, men svarene var få. Den ansatte sa hele personalet hver mandag leverte lunsjøsner til lunsj ansvarlig og at handlelista så ble deretter. Eleven sendte meg noen usikre blikk, jeg viste jo at han verken klarte å lese eller skrive en beskjed skrevet med løkkeskrift. Jeg forsikret han om at jeg ville snakke med bedriften om dette og at vi ville finne en løsning på det.

Etter handling var det klart for å gjøre i stand til lunsj. Bordet skulle dekkes på med tallerken, glass, kniver og gafler. Smør skulle settes frem og pålegg skulle legges på serveringsfat. Grønnsaker og frukt skulle først vaskes, deles opp og fordeles på de ulike fatene. Her kom eleven til kort, dette hadde han ikke gjort før. Trinnvis måtte jeg vise eleven hvordan han skulle gå frem. Eleven selv var tydelig nervøs og han fortalte meg at han syntes det var pinlig at han ikke klarte å utføre denne oppgaven. Vi ble enige i at vi skulle trene på denne oppgaven på skolekjøkkenet. Vi avtalte også at jeg skulle snakke med foreldrene hans slik at han kunne få trene på dette hjemme.

Etter lunsj var det elevens ansvar å rydde av bordet og sette maten inn i kjøleskapet. Alt bestikk skulle settes i oppvaskmaskinen og om nødvendig skulle det vaskes opp. Bordet skulle tørkes av med en klut. Eleven hadde mye erfaring med liknende oppgaver og han mestret denne oppgaven veldig bra.

Klokka var nå blitt 13.30 og eleven var tydelig sliten. Jeg foreslo derfor at han tok seg en pause. Vi gikk ut av butikken og satte oss på en kafe ved siden av. Eleven fortalte at han var svært fornøyd med dagens arbeid, men at han periodevis følte at han kom til kort. Vi ble enige om å snakke åpent med bedriften om dette, eleven ønsket at jeg skulle gjøre dette alene.

Etter vel en times pause gikk vi sammen tilbake for å takke for i dag. Den ansatte roste eleven for dagens innsats og han understreket spesielt den gode jobben han hadde gjort med utpakking av instrumenter. Eleven tok bussen hjem, mens jeg ble igjen for å ha en kort samtale. Jeg fikk fortalt at eleven ikke kunne lese løkkeskrift og at all informasjon måtte skrives med blokkbokstaver. I tillegg understreket jeg også nødvendigheten av en tett oppfølging av elevens handling og laging av lunsj. Vi ble enige om at jeg uken etter skulle komme tilbake klokken 12 slik at jeg fikk veiledet eleven i dette. I tillegg understreket flere av

de ansatte at de hadde behov for kunnskaper om faget utdanningsvalg. Jeg avtalte da en undervisningstime med to ansatte onsdagen etter.

### På verkstedet

På verkstedet hadde eleven ankommet før meg. Han stod og ventet på utsiden og vi gikk så inn sammen. Jeg begynte å gå rundt å se om jeg kunne finne noen, mens eleven ble stående igjen ved døra litt nervøs og usikker. Jeg referer til logg hvor jeg skrev

*«Da jeg tilslutt fant en eldre herremann fordypet i motoren på en bil, kikket han på meg som et spørsmåls tegn. Stemningen opplevdes som trykket, men vi gikk da i hvert fall inn på et pauserom og vi fikk en stol hver å sitte på. Han fortalte at de kun var to på verkstedet og at de hadde altfor mye og gjøre.*

Eleven og jeg ble så vist rundt på verkstedet. Vi gikk direkte til hallen hvor de reparerte biler. Eleven smilte hele tiden mens han gikk rundt, det virket som om han var komfortabel med situasjonen.

Eleven ble først vist hvor alt verktøyet hang, det dekket en hel vegg og alt hang i alfabetisk rekkefølge. Så ble han vist hvor han kunne finne de litt større delene, de som var for tunge til å henge på veggen. Vi ble så presentert for en ansatt som holdt på med hjulskift. Tilslutt ble han vist hvor pauserom og toaletter var. Etter ønske fra bedriften reiste jeg så etter kort tid. Vi avtalte at vi kunne holde kontakt pr telefon og at jeg ellers kunne komme innom på korte turer om jeg opplevde at det var behov for det.

### **6.2.2 Oppfølging av elevene andre arbeidsuke**

Jeg fulgte opp elevene på mat og musikkbutikk andre arbeidsdag. Etter avtale med verkstedet skulle vi ringe hverandre ved behov, eleven skulle ikke følges opp av meg.

Det var nå en uke siden elevene hadde vært på sitt praksissted og jeg var spent på om de hadde husket alt siden sist. Uka som hadde gått siden forrige gang hadde vi brukt til å repetere det de hadde gjort på praksisstedene. Elevene hadde både skrevet logg og vi hadde hatt en del samtaler om hva som var bra og hva som var mindre bra ved å være ute i praksis. Eleven i musikkbutikken sa han opplevde at noen av oppgavene hans var for vanskelig, spesielt dreide

det seg om oppgavene han hadde i tilknytning til lunsjen. Han var ellers svært fornøyd med de andre oppgavene. Mens eleven i matbutikken var usikker på om de egentlig hadde tid til å ha han der. Han syntes også at det var kjedelig å jobbe med tomflasker og hente handlevogner. Aller helst ønsket han å jobbe ute i butikken, stable varer i hyllene og sitte i kassa. Eleven på verkstedet opplevde at han hadde lært mye. Han hadde fått vært nede i verkstedet og han hadde sluppet rydding og vasking som han kalte det og heller fått vært på med på hjulskift, pluggskift og diverse andre praktiske oppgaver.

### På matbutikken

Etter avtale møtte jeg eleven på utsiden av matbutikken klokken 9. Han hadde på seg arbeidsuniform og håret var festet stramt i en hestehale. Etter planen skulle vi sammen med en butikkansatt først gjennomgå elevens reviderte arbeidsprogram, før jeg så skulle observere hvordan eleven jobbet i praksis. Vi hadde avtalt at jeg skulle være på arbeidsstedet frem til klokka 12.

Vi gikk så inn i butikken hvor vi etter noe leting fant assisterende butikksjef. Etter ny oppsatt plan av den ansatte skulle eleven fremdeles ivareta sine oppgaver ved pantemaskin og samle inn handlevogner, men i tillegg skulle han også nå stable varer i hyllene. Varene skulle stables med varemerke ut i butikken og de skulle settes på en pen vannrett linje. Det skulle se delikate og innbydende ut, det skulle appellere til handel. Alle hyllene skulle vaskes før varene ble stablet inn.

Varene skulle først skulle hentes og pakkes ut på lageret, for så å fraktes ut i butikken uten emballasjen på. Eleven kikket usikkert på meg da ordet emballasje ble nevnt. Jeg forstod raskt at han ikke forstod hva ordet betød og jeg sa derfor «emballasje kan for eksempel være papp, papir eller plast». Jeg observerte at eleven umiddelbart slappet mer av og han dristet seg til å stille spørsmålet om varene skulle stables så snart de kommer på lager, eller om de skulle stables en bestemt dag i uka?». Hvorpå den ansatte svarte at de pleide å stable varer hver mandag, men at de i tillegg også måtte stable varer i hyllene om det ble tomt. Da mandag var den ukedagen eleven skulle arbeide i butikken, ble det understreket at eleven ville få ansvaret for denne oppgaven.

I det den ansatte sa ordet, «ansvar» observerte jeg at eleven begynte å flakke med blikket, gni seg i panna og bli rødmusset i ansiktet. Det virket som om han forsøkte å si noe, men det kom

bare noen rare lyder ut av munnen hans. Jeg forstod raskt at jeg måtte gripe inn. Jeg «reddet» situasjonen ved at jeg foreslo at vi burde sett oss ned å skrive ned alle oppgavene slik at de ikke gikk i glemmeboka. Heldigvis ble forslaget møtt med velvilje. Jeg skrev ned alle elevens varestablingsoppgaver i den rekkefølgen det ble forventet at de ble gjort. I tillegg laget jeg også enkle blyanttegninger utenfor hver oppgave. Cirka tidsperspektiv pr oppgave ble estimert med en klokketegning utenfor hver aktivitet. Eleven så straks roligere ut i blikket og han sa at det ble tydeligere for han hva han skulle gjøre når han fikk sett det «svart på hvitt». Eleven puttet straks den ferdige skrevne planen i lomma.

Eleven gikk så i gang med å arbeide. Hyllevask var det første punkt på ny arbeidsplan. Han klasket umiddelbart en dyvåt klut på den første hylla. Jeg grep straks inn og viste han at kluten måtte vris grundig opp før vasking. Eleven gjentok så handlingen. Han vred kluten opp, men hånden virvlet slapt frem og tilbake, på en noe overfladisk måte. Jeg grep inn igjen, la kluten rundt egen hånd og viste han hvordan man strammer kluten konstruktivt for vasking. Eleven gjentok så den identiske handlingen. Hyllen ble vasket ren, mens eleven utbrøt litt overrasket

*«jøss, så blankt tror jeg aldri jeg har fått noe før»,* hvorpå jeg sa *«hva er det som gjør at du tror at det er blitt så blankt?»*

Eleven kikket på kluten, bøtta og hendene sine i det han utbrøt *«mulig det er den klutvridninga du tvang meg til»*.

Varere skulle nå plasseres i rett hylle og den ansatte viste eleven hvordan det skulle gjøres. Eleven forsøkte så å gjøre det selv. Jeg observerte, mens de butikkansatte var opptatt med andre oppgaver. Eleven var innbitt i blikket, han kikket lenge på hvert enkelt produkt før han satte de på rett plass. Han var svært nøyaktig i vareplasseringen og alle ble plassert på en rett linje med varemerket godt synlig.

Kundene hadde på det tidspunktet begynt å strømme inn i butikken og stadig flere kunder stilte eleven tilfeldige spørsmål som *«hvor finner jeg mais? Og hvor finner jeg kattematen?»* I tillegg kom det også flere som sa *«hvorfor sitter det ikke noen i kassa, jeg har ikke tid til å vente»*. Eleven forsøkte etter beste evne og vise kundene vei til rett vare og svare på enkelte spørsmål samtidig som han fylte varer i hyllene. En hylle var omtrent halvfull, da jeg syntes at jeg hørte et lite sukk. Jeg observerte at elevens skuldre sank, hodet og skuldre lutet noe mer



frem og ned. På kort tid endret hele holdningen endret seg. Jeg grep umiddelbart inn, klappet eleven på ryggen og sa «*jeg tror det er på tide at du tar deg en pause*» Eleven svarte ikke, men smilte med hele ansiktet og fulgte lydløst etter meg ut av butikken.

Ute på parkeringsplassen takket han meg for at jeg hadde tatt han med ut. Han fortalte at han opplevde det som veldig stressende å jobbe ute i butikken samtidig som han skulle svare på spørsmål fra kundene. Jeg støttet han på det og sammen ble vi enige om at jeg skulle ta det opp med de ansatte i butikken før elevens neste utplasseringsdag.

### På musikkbutikken

På musikkbutikken kom jeg som avtalt klokken 09.00. Avtalen for møtet var gjennomgang og utprøving av ny revidert arbeidsplan. Arbeidsplanen var revidert av meg etter samtaler med eleven og de ansatte. Nytt fra forrige gang var at eleven nå i tillegg til å lage lunsj, skulle konsentrere seg om å jobbe med salg av instrumenter i butikken. Eleven og jeg hadde på forhånd snakket en del om dette på skolen og det var elevens ønske som nå la grunnlaget for endring i arbeidsplanen.

Arbeidsdagen startet så med en teoretisk repetisjon av elevens reviderte arbeidsprogram (se vedlegg) før eleven gikk ut i butikken for å jobbe. Avtalen var at jeg kun skulle observere og at vi ikke skulle snakke sammen før lunsj.

Eleven startet så umiddelbart med å skifte strenger på og stemme en gitar. Han satte seg godt tilbakelent på en stol, samtidig som han vugget frem og tilbake i takt med melodien han nynnet på. Håret, som var ganske langt ble kastet frem og tilbake som en virvelvind. Det hele så ganske komisk ut og flere forbigående stoppet opp og kikket inn i vinduet. Det så ut som om eleven storkoste seg, han spilte den ene sangen etter den andre. Flere av butikkens ansatte stod og klappet, de smilte og jublet i full begeistring. Etter endt opptreden vanket det trampeklapp, eleven smilte fra øre til øre og jeg kunne se at han var synlig stolt. Men hadde han bare stoppet da, han fortsatte og fortsatte å spille og spille inntil jeg dessverre måtte gripe inn og si, ”stopp, pause!”. Eleven sendte meg et iskaldt blick, og så sa han ”*jeg er den beste til å spille, bedre enn alle andre jeg kjenner, kan du ikke la meg få holde på?*”. Jeg sa ikke et ord, bare vinket han med meg ut av butikken.

Nå måtte jeg virkelig ta meg sammen for å være hyggelig. Jeg understreket at det var fint at han var så flink til å spille, men at han var der for å jobbe. Eleven slo umiddelbart ned blikket, satte seg på huk, la hodet i armene og sukket svært høyt i det han sa

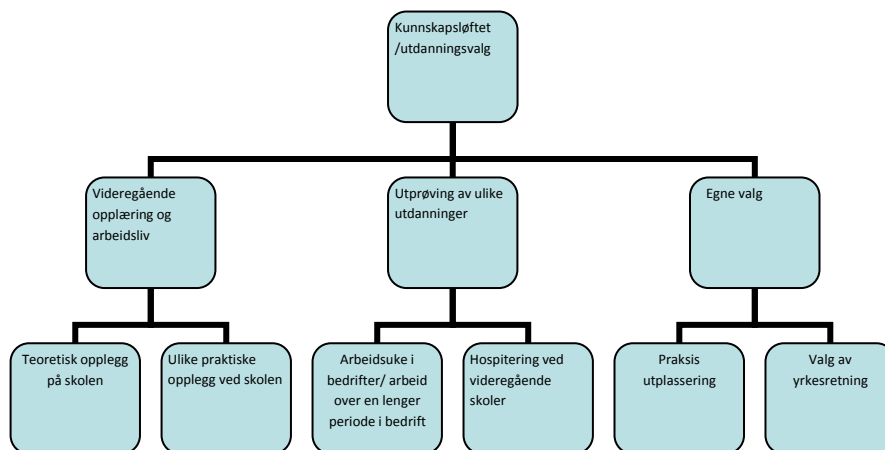
*”jeg vil gjøre det jeg vil, jeg gidder ikke fly rundt i en butikk og være blid og høflig hele tiden, det er slitsomt!”*

Jeg gikk umiddelbart inn i butikken igjen, av erfaring viste jeg at eleven hadde behov for å være alene. Jo mer jeg maste, jo mer ville han ”låse seg”. På innside så de ansatte ut som spørsmålstejn, jeg forstod at de hadde behov for en forklaring.

### 6.2.3 Undervisning av ansatt ved bedrift

De ansatte i musikkbutikken ytret tidlig ønske om at de var nysgjerrige på å vite mer om faget utdanningsvalg. På matbutikk var det derimot ikke et tema og det falt seg heller ikke naturlig å ta det opp her. Verkstedet ønsket så langt jeg oppfattet at jeg var så lite innblandet som mulig.

Tid og sted for undervisningen ble avtalt med musikkbutikken. Med utgangspunkt i læreplanen for utdanningsvalg gikk jeg igjennom elevens innhold, og mål med undervisningen. Jeg la på vekt å gi en generell, men forenklet informasjon om kunnskapsløftet. Jeg mente det var viktig, da jeg ikke ønsket at bedriften skulle stille for høye krav til eleven, men heller være realistiske i forhold til hva de kunne og ikke kunne forvente. Jeg la opp til en inkluderende undervisning der alle parter kunne få komme med synspunkter og meninger. For å illustrere faget tok jeg i bruk en figur (se figur 4)



Figur 4

For å belyse betydningen av undervisningen viser jeg til mail jeg i ettertid fikk tilsendt av en av en av veilederne.

*«Hei! Jeg sender deg denne mail for å takke deg for sist. Jeg gruet meg forferdelig til du skulle komme i dag. Jeg sov nesten ikke i hele natt. Da du i forrige uke sa at du ville komme hit for å undervise oss, ble jeg helt kvalm. Som du sikkert vet sluttet jeg på skolen i ung alder, rett og slett for de jeg følte at jeg ikke taklet det, jeg opplevde at jeg rett og slett ble syk av å gå på skolen. Men, det må jeg si, i dag ble jeg positiv overrasket, bare det at du satte deg ned og snakket med oss på en normal måte, gjorde noe med meg, at en lærer kunne være hyggelig var nytt for meg. Kunnskapsløftet, hadde jeg aldri hørt om før, men nå vet jeg jo litt, jeg ble forresten overrasket da kunnskapsløftet også innholdt praktiske ting, jeg trodde skole bare var teori jeg. Faget utdanningsvalg var nytt for meg, det var ok å få vite noe om” (Mail fra veileder datert 10/11-11).*

### **6.3 Vurderingsprosessen**

Vurderinger ble foretatt kontinuerlig. Jeg hadde samtaler med elevene både midtveis og tilslutt hvor vi evaluerte positive og negative sider ved det å være i praksis. I tillegg skrev elevene logger og korte ukentlige referater.

På musikk og matbutikk var det evalueringer både midtveis og tilslutt, mens det på verkstedet ikke var noen evalueringer, dette ble begrunnet med at det var det ikke behov for. Med skolens ledelse var det kun sluttvurdering, vi kommuniserte ellers med hverandre etter behov. Jeg informerte foreldrene fortløpende pr telefon om hvordan det gikk for den enkelte.

#### **6.3.1 Vurderingsmøte med elevene etter første uke**

Jeg hadde samling med elevene etter første utplasseringsuke. Ukas lekse var å lage loggliste over positivt og eventuelt negative faktorer ved det å være ute i praksis. Etter den første uken skriver to av tre elever i sine logger at de er svært fornøyd med opplegget og de påpeker begge at de synes det var artig at de fikk kom ut i arbeidslivet. Jeg referer til en logg:

*”helt digg, helt fett, det beste jeg har gjort noen gang, for første gang i livet mitt har jeg gledet meg til å stå opp av senga om morgenen. Dette vil jeg ha mer av, de som jobbet i butikken var drit kule”*

Loggen til den tredje eleven var derimot noe mer negativt ladet og han skriver blant annet at det var ingen som fortalte han hva eller hvordan han skulle gjøre ting. Han skriver i sin logg

*«jeg fikk en vond klump i magen, jeg hadde reist hjem og aldri kommet tilbake om læreren ikke hadde vært der».*

Spørsmålene elevene hadde laget i forkant av bedriftsbesøket ble det en del diskusjoner rundt. Kun to av elevene fikk stilt spørsmål til bedriften den første arbeidsuka. På matbutikken hadde det ikke blitt tid da eleven kun hadde fått en kort omvisning før den ansatte måtte reise hjem på grunn av sykt barn. Eleven selv opplevde da at han ble litt skuffet fordi han syntes ikke det var noen andre der som var interessert i eller brydde seg om han. De andre to hadde derimot følt at de hadde fått mye positivt ut av deres «lille intervju», de opplevde at det gav dem motivasjon til å bli bedre kjent med bedriften.

### **6.3.2 Vurderingsmøte med elevene etter andre uke**

Etter andre uke i praksis var elevene og jeg samlet for ny samtale. I forkant hadde de sendt loggene til meg pr mail. Vi snakket først litt fritt sammen om hvordan de hadde hatt det den siste uka. På verkstedet sa eleven at han hadde hatt det bra, men kanskje litt sløvt «inne i mellom». Han hadde til de to andre misunnelse ikke behøvd å gjøre så mange ryddeoppgaver, men han hadde fått lov til å mekke både på biler og moped. Han opplevde praksisen som svært relevant, spesielt ettersom han snart hadde tenkt å kjøpe seg en moped.

På matbutikken var eleven derimot fremdeles opphengt i at han ble overlatt til seg selv. Episoden med «varelagring i hyllene» (se 6.2.2 på matbutikken) hvor eleven opplevde at han fikk mer ansvar enn han egentlig var klar for forsterket også hans inntrykk. Jeg referer til logg hvor han skriver:

*«jeg begynte neste å grine i dag, de presser meg til å gjøre ting jeg ikke liker. Jeg tror ikke jeg vil tilbake dit, jeg gidder ikke mer, jeg vil heller være på skolen».*

I tillegg presiserte eleven også at han syntes det var dumt han ikke hadde fått sittet i kassa, solgt frimerker eller tippelapper. Han kunne ikke forstå hvorfor han ikke hadde fått lov til det. Han understreket også at han var veldig lei den panteautomaten og spesielt det klisset som samlet seg rundt øl og brusflaskene.

For eleven som hadde vært på musikkbutikken var heldigvis stemningen noe bedre. Han understreket riktignok at det ble litt vel mye lunsjlagning. Han mente lunsjoppgavene hadde vært mye jobb og han lurte også på om han syntes det hadde vært for vanskelig. Spesielt hadde det vært en utfordring når det plutselig oppstod endringer i handlelista, da ble han gjerne stressa og det syntes han ikke at han hadde taklet noe særlig. Ellers var han strålende fornøyd med å være omgitt av musikk dagen lang. Jeg referer til logg:

*«Det var rått å spille i dag, helt rått. Alle klappa og syntes jeg var så flink, men den dumme læreren da, ba meg slutte lenge før jeg var ferdig. Etterpå snakket jeg med sjefen på bakrommet, han syntes læreren kunne ha latt meg fortsatt, så det så!»*

Etter andre praksisuke innrømmet to av tre elever at det var mer spennende å jobbe enn å gå på skolen, de opplevde at det var lettere å lære i praksis enn i teori og de var begge glad for å slippe prøver. Den siste eleven var derimot mer skeptisk. En felles negativ kommentar som gikk igjen hos alle tre var ”*jeg ble sliten av å jobbe*».

### **6.3.3 Vurderingsmøte med bedriftene**

Vurderingsmøter ble holdt fortløpende med den enkelte bedrift. På musikkbutikken var både eleven og jeg til stedet, på matbutikken var det kun en ansatt i butikken og meg som deltok. På verkstedet sa de rett ut at de ikke hadde tid til et vurderingsmøte, men at de gjerne kunne ta en rask evaluering på telefonen.

I forkant av møtet hadde jeg forberedt de ansatte på at de burde skrive ned positive og negative sider ved det å ha elevene utplassert ved sin bedrift. Kommentarer det var verdt å gripe tak i var, jeg refererer her til veileder ved matbutikken som hadde sa

*”skal vi ha elever i praksis her er det viktig at de møter til rett tid, kommer i rene og pene klær med nyvasket hår. Her om dagen fikk vi klage fra en kunde som syntes eleven luktet så vondt, det var flaut, mens en ansatt i musikkbutikken sa» vi ble noen*

*ganger litt oppgitt over elevens usikkerhet, fant han for eksempel ikke pulver til oppvaskmaskinen satt han i himmel og jord i bevegelse. Vi ble vi litt slitne av etter hvert, noen ganger kunne det bli mer belastning enn hjelp»*

Begge bedriftene stilte også spørsmålet ”er det mulig å få noen kompensasjon for det?” De understreket begge at det gikk med både en del ressurser til å lære opp og ikke minst følge opp elevene i praksis og at de av den grunn syntes det var nødvendig at de også ”fikk noe tilbake”. Jeg svarte som sant var at jeg måtte undersøke nærmere om mulighetene for dette.

En av bedriftene understreket at de var særdeles fornøyd med sin praksiselev. De ønsket å gi han et tilbud om videre utplassering, uavhengig om de fikk noen form for kompensasjon for det eller ikke. Mens en andre bedrift ikke ønsket noe videre praksisutplassering, verken av den eleven de hadde hatt eller av eventuelle andre elever i fremtiden. En tredje bedrift var noe mer usikker og gav ikke noe konkret svar.

#### **6.3.4 Vurderingsmøte med skolens ledelse**

Oppsummeringsmøte med skolens ledelse ble holdt på skolen. Det var satt av en time til møtet. Tilstede var rådgiver, en representant fra kommunen og jeg. Ansatte fra bedriftene var forhindret fra å komme, men vi var enige i at jeg skulle videreformidle deres ønsker. Alle parter hadde i forkant av møtet fått en saksliste. Jeg innledet møtet ved å fortelle om elevenes praksisopplevelser, jeg trakk frem noen av elevenes logger samtidig som jeg også fortalte om mine egne opplevelser. En av foreldrene hadde også sendt meg en mail i forkant av møtet, jeg leste følgende utdrag av mailen høyt på møtet

*Jeg vil takke deg for at min sønn har fått hatt muligheten til å oppleve følelsen av å lykkes. Han er som du sikkert vet ikke flink i teoretiske fag, og det er ikke få ganger han har kommet gråtende hjem fra skolen. For første gang i vårt liv har vi nå opplevd å få en blid og fornøyd gutt hjem hver dag, han har strålt som en sol».*

Kommunens representant takket meg for opplesing av mail og logger, hun sa hun opplevde at det ble veldig virkelighetsnært. Samtidig understreket hun at hun naturlig nok hadde visse økonomiske rammer hun måtte holde seg innenfor. Konklusjonen var at hun ville undersøke

hvilke muligheter som fantes. Jeg fremmet også forslag om at vi som skole kunne inngå en partnerskapsavtale med en eller flere lokale bedrifter. Konklusjonen på det var at skolens rektor skulle ta dette opp på kommunens rektormøte og kommunens representant skulle undersøke hva kommunen kunne tilby.

#### **6.4 Oppsummering av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg fortløpende gjort rede for hensikt, gjennomføring og refleksjon over de ulike aksjonene. Jeg har valgt å legge vekt på planleggingen, gjennomføringen og evalueringsfasene på de tre ulike bedriftene.

Planleggingsfasen foregikk etappevis. I forkant av elevenes arbeidsutplassering planla jeg opplegget på skolen sammen med elevene, foresatte og skolens ledelse. Jeg tok så kontakt med tre bedrifter hvor vi laget et praktisk opplegg for den enkelte elev. I gjennomføringsfasen har jeg i all hovedsak tatt for meg handlingsforløpet på to av tre bedrifter og jeg har kun fokusert på de to første ukene av arbeidsutplasseringen. Fokus var elevenes arbeidsoppgaver gjennom en arbeidsdag, og jeg var spesielt opptatt av hva som fungerte og ikke fungerte. Samarbeidet med den enkelte bedrift både i forkant, under og etter utplassering har også vært i sentrum. I evalueringsfasen er det lagt vekt på evaluering med elevene, bedriftene, skolens ledelse og representant fra kommunen.

## 7 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg bruke de erfaringer jeg har tilegnet meg via dette prosjektet og relevant teori for å drøfte problemstillingen. Jeg vil drøfte hva jeg ønsket, hva jeg oppdaget og hva jeg har gjort. Det er nær sammenheng mellom å lære via praksis, og det å forske i sin egen praksis (Hiim, 2010) For å få svar på alt jeg har spurt om, har jeg valgt å disponere oppgaven med utgangspunkt i hovedproblemstillingen

### **”Hvordan legge til rette for opplæring og gjennomføring av arbeidsutplassering i bedrift?**

og forskningsspørsmålene

- **Hva er arbeidslivets krav til kompetanse?**
- **Hvordan kan jeg som lærer legge til rette for at skole og bedrift kan samarbeide om elevens opplæring i bedrift?**
- **Hvordan kan eleven praktiske erfaringer hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien?**

Målet med dette prosjektet var å legge til rett for og gjennomføre en arbeidsutplassering av elever i bedrifter som var i samsvar med arbeidslivets krav til kompetanse. Teori lært på skolen og praksis lært i bedriftene skulle knyttes sammen ved hjelp av styringsdokumentene. Samarbeidet med skolens ledelse, kommunen og den enkelte bedrift var av betydning for om en skulle klare å gjennomføre prosjektet eller ikke.

Den enkelte elevens interesser og ønsker var utgangspunkt for valg av arbeidssted. Interesser og motivasjon er grunnlaget for all læring og for den kompetansen den enkelte kan oppnå (Nilsen og Haaland Sund, 2008) Alle tre hadde en periode fra og med november 2011 til og med mai 2012 en skolehverdag med en kombinasjon av fire dager på skole og en dag i uka i arbeid. Organiseringen av undervisningen både på skolen og i bedriftene var det i all hovedsak jeg som lærer som stod opp for. Hver enkelt elev fikk et eget ”skreddersydd” opplegg, det er læring miljøets ansvar å imøtekomme elevenes ulike forutsetninger og behov (Rygvold og Ogden, 2011).



Med bakgrunn i problemstillingen ble drøftingen lagt opp med de tema jeg tidligere har skissert i innlednings og teorikapitlene. Det første temaet jeg tar for meg er arbeidslivets krav til kompetanse. For å belyse temaet vil jeg først drøfte hva som står i styringsdokumentene generelt for så deretter å drøfte spesielt de utfordringer, muligheter og begrensninger som faget utdanningsvalg gir. Tilslutt vil jeg drøfte betydningen av kompetansen som stilles til elevene på hver enkelt bedrift i sammenheng med de erfaringene jeg gjorde i aksjonsforskningen.

Det andre temaet jeg ønsker å drøfte er begrepene yrkesteori og yrkeskunnskap, hvordan det håndteres på skolen og hvordan det praktiseres i bedriftene. Jeg vil så drøfte gjennomføringen av praksisutplasseringen i to bedrifter. Fokuset er lagt på elevenes praktiske opplæring i elevenes tre første praksisuker.

Det tredje tema jeg ønsker å drøfte er samarbeidet og veiledning ved den enkelte bedrift. Aksjonsforskningen gav her meg verdifullt verktøy i form av logger, referater og samtaler. Både elevene og bedriftene fikk mulighet til å påvirke samarbeidet og bli imøtekommet på sine ønsker. Jeg avslutter drøftingen ved å reflektere over planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av elevenes tre første praksis uker.

### **7.1 Hva er arbeidslivets krav til kompetanse**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte hvilke resultater jeg har kommet frem til i forhold til elevenes arbeidsutplassering i bedrift, spesielt knyttet til kompetansebegrepet som jeg har skrevet om i kapittel 3. Med utgangspunkt i problemstillingens tema planlegging og gjennomføring av arbeidsutplassering for tre elever, mener jeg det er tre områder som er viktig å drøfte. Jeg vil først se på verdien av arbeidslivets krav til faglig og sosial kompetanse på hver enkelt bedrift før jeg vil jeg drøfte om faget utdanningsvalg ved ungdomsskolen kan føre til økt kompetanse.

### 7.1.2 Hva er arbeidslivets krav til sosial kompetanse

I St. melding nr. 30, Kultur for læring, ble det lagt til grunn at det eleven og lærlingen skal lære, skulle fastsettes som mål for elevenes kompetanse. Det er oppgaven, eller kravene individet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves.

I følge NOU 2012: 6, handler sosial kompetanse om evnen til effektiv kommunikasjon, deltakelse og samarbeid. Sosial kompetanse kan være et viktig premiss for læring, utvikling og deltagelse i arbeidslivet. Kompetanse blir ofte «tatt for gitt», og opplæring og oppfølging tilbys ofte i liten grad, men den kan være helt avgjørende for en god jobbutførelse og trivsel på jobben. Direkte kontakt med kunder og klienter kan oppleves som positivt og givende, men det kan også være en påkjenning. I serviceyrker kan det oppleves belastende særlig om en ikke klarer å møte disse behovene. (NOU 2012: 6). Jeg referer til gjennomføringen av en elevs praksis (6.2.2).

*Eleven forsøkte etter beste evne og vise kundene vei til rett vare og svare på enkelte spørsmål samtidig som han fylte varer i hyllene. En hylle var omtrent halvfull, da jeg syntes at jeg hørte et lite sukk. Jeg observerte at elevens skuldre sank, hodet og skuldre lutet noe mer frem og ned. På kort tid endret hele holdningen endret seg*

Den ansatte og jeg hadde ikke snakket sammen om elevens utfordringer i forkant, noe jeg ser at vi selvfølgelig burde ha gjort. Vi hadde kun hatt kontakt pr telefon. Jeg burde ha informert om elevens sosiale kompetanse og vi burde ha snakket sammen ansikt til ansikt.

Vygotsky støtter også dette da han ser på læring og utvikling som et resultat av et sosialt samspill hvor språket er det viktigste redskap (Imsen, 2009). Freire understreket også språkets betydning da han var opptatt av hvordan en gjennom dialog kan bli aktive og kritiske, vinne selvtillit og utvikle ny kunnskap (Freire, 1998). Kunnskapsløftets bekrefter at sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner (Kunnskapsløftet, 2006).

Elevene har alle ulike medfødte og ervervede personligheter og dermed ulike evner til sosial kompetanse. Eleven på matbutikken hadde i utgangspunktet en tendens til og « å trekke seg inn i seg selv », svare kort på spørsmål og vike med blikket om det var noe han ikke opplevde

at han selv mestret. Han hadde også vanskeligheter med å føre en samtale over en lengere periode om emner han ikke var interessert i. For øvrig viste eleven seg allerede i det første møtet med praksisstedet som mer åpen og interessert enn det jeg noen gang hadde opplevd han før. Han stilte til min store overraskelse spørsmål etter spørsmål til den ansatte som igjen svarte og forklarte så godt han kunne. Eleven fremstod som blid og positiv og viste med hele sitt kroppsspråk at han var positivt innstilt til jobben.

Eleven på musikkbutikken var av den mer sosiale typen. Han hadde evne til og «å småsnakke» og tilpasse seg enhver sosial situasjon han befant seg i. Eleven kom lett i kontakt med andre mennesker. Ikke overraskende ble derfor eleven raskt en del av arbeidsplassenes sosiale fellesskap. Eleven på verkstedet var derimot av den mer innadvendte type. Han forholdt seg ofte helt passiv til omgivelsene og han tok i skolesammenheng ikke initiativ til hverken samtale eller praktiske gjøremål. Eleven sa også svært lite i møtet med bedriften, men han viste en overraskende positiv interesse for verkstedhallen. Eleven smilte mye og viste med hele sitt kroppsspråk at han synes det var spennende. Trolig «fanget» den ansatte opp det ettersom han forklarte alt svært nøye og viste eleven rundt i noe som for meg føltes som en evighet.

På matbutikken burde elevens arbeidsplan ha vært repetert sammen med eleven på arbeidsplassen, med både elev og ansatt til stede. Eleven burde også ha fått beskjed at han denne dagen skulle jobbe ute i butikken blant kunder. Jeg hadde i forkant av arbeidsøkten gjennomgått dagsplanen sammen med eleven på skolen, slik at arbeidssituasjonen ble mer trygg og forutsigbar for han. Men jeg hadde ikke tenkt over at det var ord der han ikke vil forstå. Ordet, emballasje sa eleven i etterkant at han ikke hørt før.

*Eleven kikket usikkert på meg da ordet emballasje ble nevnt. Jeg forstod raskt at han ikke forstod hva ordet betød (jfr. 6.2.2)*

### **7.1.3 Hva er arbeidslivets krav til faglig kompetanse**

I følge Deltas utdannings politiske dokumenter blir arbeidslivets krav til kompetanse stadig tøffere. Arbeidsoppgavene er mer komplekse enn tidligere og flere sektorer etterspør mer spesialisert kompetanse. Arbeidslivet varsler et økt behov både for ansatte med

yrkeskompetanse fra videregående opplæring og med høyere utdanning. Skriv fra både OECD og SSB viser at behovet for ansatte med bare grunnskole vil avta sterkt i de nærmeste årene. Stadig færre jobber krever nå fagbrev som et minimum (Deltas utdanningspolitiske dokument, 2011).

Opplevelsen av kompetanse som meningsfull og relevant for den enkelte er avhengig av om den omsettes i praktisk handling eller ikke, den må oppleves som aktuell for den situasjonen den skal brukes i. Rammene rundt det enkeltes arbeidet må være tilrettelagt slik at kompetansen lar seg praktisere. Formell kompetanse må omsettes til et konkret og individuelt tilrettelagt tilbud til den enkelte, mens individuell tilrettelegging må skje gjennom utprøving og evaluering i den enkelte arbeidssituasjonen (NOU, 1986:12).

For elever ved ungdomsskolen er sentrale metoder i kompetanseformidling undervisning som forelesninger, litteraturlæsning og arbeid med skriftlige oppgaver, mens praksisutplassering som metode er mer eller mindre fraværende. I planlagte praksisundervisningssituasjoner kan en gripe tak i enkelte situasjoner som oppstår og bruke dem i kompetanseutviklingsformål. En samtale både underveis og i etterkant av en vanskelig situasjon kan for eksempel være oppklarende for løsning av en situasjon.

På matbutikken var det et krav at eleven møtte i rett tid og hadde på seg en ren uniform med nystrøket skjorte. Hvis langt hår var det viktig at det var samlet i en hestehale. Dette på grunn av butikkens hygieniske krav, dessuten så eleven «ordentlig ut». Ansikts piercing var ikke tillatt og eventuell sminke skulle være diskre. På musikkbutikken var derimot piercing tillatt, en kunne sminke seg som en ville og de ansatte brukte ikke uniform. Sagge, men ikke joggebukser var tillatt. Det var et krav at en hadde kjennskap og interesse for musikk. Kundeservice var et hovedfokus begge steder, en skulle være blid, høflig og alltid imøtekommende. En skulle aldri svare kunden at man ikke viste, men at en ville undersøke.

Hovedkravet på verkstedet var fagkunnskaper om bilens oppbygging og funksjon. Et minimumskrav for jobb var kjennskap til ulike navn og bruk av basale bilverktøy. Grunnleggende opplæring ble gitt ved behov. Rydding av verktøy på rett plass etter bruk var meget viktig, slik at det var enkelt å finne det når man hadde bruk for det igjen. Å komme

presis på jobb og gi beskjed hvis fravær var også viktig, dette fordi arbeidsgiver må vite om en kommer på jobb eller ikke. I arbeidslivet generelt er vi alle avhengige av hverandre, om en uteblir fra jobb må det leies inn vikar. Hvordan man generelt gikk kledd var underordnet. Kundeservice var helt fraværende. En skulle snakke norsk og ikke andre eventuelle morsmål når en var på jobb. Grunnleggende lese, skrive eller matematikk ferdigheter og kunnskaper var det derimot ingen av bedriftene som stilte som et krav om. Jeg referer til en episode i gjennomføringen av elevens praksis.

*var at eleven ikke forstod løkkeskrift, noe som da resulterte i at eleven forstod lite eller ingen ting av det som stod der (6.2.2).*

Når en jobber i butikk er det for eksempel behov for å kunne lese både på vareemballasjer og handlelister. Og det å kunne trekke fra og legge sammen er helt grunnleggende når en for eksempel skal telle om varetallet stemmer med faktureringseddelen. Og skal man ekspedere kunder i kassa er det en forutsetning at en faktisk vet hvor mye penger kunder skal ha tilbake. Det er mulig det ble tatt som en selvfølge, men sannheten var at alle tre elevene manglet grunnledende ferdigheter i forhold til dette.

Regjeringen hevder alle skal ha mulighet til å tilegne seg den basiskompetanse som skal til for å være aktive deltakere i kunnskapssamfunnet. Basiskompetanse i arbeidslivet som et viktig ledd i å nå målet om å skape et inkluderende kunnskapssamfunn og et arbeidsliv med rom for alle er derfor et viktig satsningsområde. Stortings meld.nr 9 (2006-2007) støtter også dette da de hevder at grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, regning og digital kompetanse er viktig i et moderne arbeidsliv. Videre sier de at økte krav til grunnleggende ferdigheter nå også merkes i de deler av arbeidsmarkedet som tradisjonelt har benyttet arbeidskraft med lav formell utdanning. Det blir stadig færre jobber der det ikke er nødvendig å kunne uttrykke seg godt muntlig og skriftlig, eller å beherske IKT(St. m. nummer 9 (2006-2007)).

Allerede i 2006 opprettet Regjeringen et program hvor de ønsket å bidra til å hindre at noen støtes ut av et stadig mer kunnskapsbasert arbeids- og samfunnsliv på grunn av manglende grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Erfaringer fra kompetansereformen viser at de med lavest utdanning, og de bedriftene der disse jobber, i

liten grad spør etter opplæring. Deltakerne har gjennomgående lav utdanning, og mange har dårlig skoleerfaringer ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

#### **7.1.4 Kan faget utdanningsvalg føre til økt kompetanse i arbeidslivet?**

I følge kunnskapsløftets generelle del er målet at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse slik at de kan ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Opplæringen skal legge grunnlag for senere yrkesvalg (Kunnskapsløftet, 2006).

I St.meld. nr. 44 (2008 – 2009) *Utdanningslinja* slo departementet fast at det må iverksettes tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære. Med innføring av faget utdanningsvalg i 2008 var en av hovedintensjonene at grunnskolen og den videregående skole skulle knyttes tettere sammen. Ikke bare skolen, men også arbeidslivet skulle tas i bruk som læringsarena. Via teoretisk yrkesopplæring på skolen og utprøving av interesser gjennom praksisutplassering fikk elevene ved ungdomsskolen nå mulighet til å bli bevisst egne evner og anlegg.

I følge St.meld.nr. 22 (2010 – 2011) er utdanningsvalg er et krevende fag å realisere sammenlignet med andre fag. Kontakt skal etableres med videregående skoler og arbeidsplasser, det skal ordnes transport og avtales bruk av tid internt på skolen. Kostnadene kan være store. Det viste seg raskt at elevene var prisgitt kommunen de var bosatt i, de prioriteringer av resurser som ble gjort på hver enkelt skole og kompetansen til den enkelte lærer som underviser i faget. Om lærer har mye kompetanse i håndverks -yrke, ja, så lærer elevene mye om det, men er det mer viktig for lærer at elevene tilegner seg kunnskap om akademiske yrker, ja så lærer elevene det. Er eleven bosatt i en kommune hvor det er økonomi til og prioriteres at alle eller bare enkelte elever kan ha utplassering i praksis utover det normale, ja så får man det til.

Utfordringer jeg som lærer står ovenfor er kravet om at alle elevene ved ungdomsskolen skal gjennomføre 10 års skolegang etter gjeldende kompetansemål i læreplanen. For øvrig er kompetansemålene diffuse og de varierer ofte fra skole til skole. Jeg leser at så mye som 60 % av opplæringen i faget utdanningsvalg bør omhandle utprøving av ulike utdanningsprogram, mens bare 20 % bør omhandle videregående opplæring, arbeidsliv og egne valg. Jeg tolker

derfor dithen av 60 % av undervisningen er ment å være teoretisk, mens mindre enn 40 % er tilgodesett til praktiske aktiviteter.

Så lenge kompetansemålene er slik de er har jeg verken mulighet til å la elevene få fordype seg i det de selv ønsker eller tilrettelegge undervisningen slik at alles behov blir dekket. Ønsker for eksempel halve klassen å ha utplassering i en bedrift i flere måneder er det en umulighet for meg å få gjennomført. Hvor ble det av alle visjonene om at utdanningsvalg skulle være et praktisk og ikke et teoretisk fag? Og hva med de elevene som allerede i 8 klasse «faller» på utsiden og ikke klarer å følge med på all teorien? Praksisutplassering ut over det normale er derfor prisgitt den enkelte kommune, skole eller lærers engasjement og stå på vilje.

Gjennom forskning vet vi også at det er en sammenheng mellom lærernes formelle kompetanse og elevenes resultater (Darling-Hammond 2004, Falch og Naper 2008). Lærerkompetansen blir dermed et sentralt og ikke minst kritisk punkt i undervisningen av utdanningsvalg. Inga Andreassen hevdet i sin fagartikkel at lærernes formelle kompetanse i utdanningsvalg var svært lav ved innføringen av faget i 2008 (fagartikkel.2008), en kompetanse hun mener er avgjørende for undervisningskvalitet i utdanningsvalg. Dette var også noe jeg selv har erfart da jeg i oppgave 3 intervjuet flere av skolens lærere som sa «det er ingen lærere ved skolen som har formell undervisnings -kompetanse i faget» En Lærer gav uttrykk for at timene der han skulle ha utdanningsvalg, ofte ikke ble brukt til faget, men til å gi ulike typer informasjon (Oppgave 3, Marian S. Hella, 2010).

8 klasse elevene jeg intervjuet i prosjektet 3 gav uttrykk for at de var fornøyd med den teoretiske undervisningen i faget så langt, i motsetning til 9 klasse elevene som syntes at det til nå hadde vært mye ”rot i faget. 9 klasse elevene husket ikke engang hva boka de brukte het, mens jenta i 8 klasse sa navnet på den før jeg hadde spurt henne. 9 klassingene derimot ”satt igjen” med et inntrykk av at de i det forrige skoleår hadde hatt lite eller ingen undervisning i faget, mens 8 klassingene hadde hatt undervisning i faget fra første skoledag av. For øvrig hadde 8 klassingene hadde hatt en motivert og engasjert lærer, mens 9 klassingene hadde hatt en fraværende lærer som egentlig ikke ønsket å undervise i faget. Denne læreren hadde gjentatte ganger sukket og stønnet og sagt til meg ”huff jeg er så drit lei av dette faget, hvorfor fikk jeg dette i år igjen”. Han var en av flere lærere som ikke hadde noe

form for utdanning og heller ikke blitt tilbudt noen form for kursing (Oppgave 3, Marian S. Hella, 2010).

En lærer sa også i intervjuet at han først ønsket økt kompetanseheving for de av lærerne som var motiverte og ønsket å undervise i faget. Dette er også i samsvar med min erfaring da jeg ser at interessen for om en ønsker å undervise i faget eller ei er avgjørende for mye man får gjort. Som eksempel referer jeg til min kollega som selv sier hun ikke kan fordra faget og hun mener ”ledelsen har tredd faget nedover hodet hennes”, et fag hun selv sier hun ikke kan noen ting om. Resultatet av timene hennes har ofte blitt at de rett og slett har blitt brukt til andre fag (Marian S. Hella, 2010).

Elevene dette prosjektet omhandler hadde alle tre hatt undervisning i faget utdanningsvalg hele 8 trinn. Etter boka hadde de fått en grunnleggende innføring i en rekke yrker og 30 minutter hver uke hadde vært avsatt til faget. Da jeg snakket med den ene eleven var svaret:

*«Jeg har likt faget ganske godt fordi jeg har fått mye informasjon om videregående skoler og yrker som jeg ikke hadde fra før. Jeg hadde ikke peiling på hva jeg skulle søke, eller hva jeg skulle bli, men nå er jeg er ganske sikker på at jeg vet hva jeg vil. Det eneste jeg synes har manglet er utprøving av ulike yrker. Jeg synes godt vi kunne ha hatt praksisutplassering i 8 klasse»*

St.meld. nr. 44 (2008 – 2009) støtter også dette da den hevder at det må iverksettes en mer praktisk, relevant og variert undervisning på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære. Målet bør være at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutsetninger, og dette er nedfelt både i opplæringsloven § 1-3 og i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Tilpasset opplæring innenfor rammen av fellesskapet er et bærende prinsipp for opplæringen i grunnskolen. Målet er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for deres evner og forutsetninger. St. Meld. 22 (2010 – 2011)



En annen elev uttalte derimot følgende:

*«jeg synes ikke jeg har lært noe særlig. Jeg synes boka vi har brukt har vært vanskelig og vi har stort sett bare hatt teori. Jeg synes ikke at jeg har blitt noe klokere av å ha dette faget»*

Dette samsvarer også med forskningsrapporter fra 2012 som jevnt over henviser til at elevene hverken opplever faget som nyttig eller lærerikt. Dette begrunner de med at elevene verken kjenner til innholdet i faget eller er bevisste på at utplasseringen i arbeidsuka er en del av faget Utdanningsvalg. Elever og lærere mener heller ikke at læremidlene i faget er gode nok. Elevene forteller at de ikke hadde spesielt nytte av heftet «Mitt valg», mens lærerne mener heftet stiller for høye krav til selvrefleksjon (Lødding og Holen, Rapport 28/12).

## **7.2 Hvordan kan skole og bedrift samarbeide om elevens opplæring i bedrift**

I følge Nilsen og Haaland Sund kan skolen aldri tilby elevene en praksis som gir elevene innsikt i arbeidslivets utfordringer. For at elevene skal få en meningsfull og relevant opplæring er skolen avhengig av et godt samarbeid med fagfolk utenfor skolen (Nilsen, Haaland Sund, 2008).

I denne delen av oppgaven ønsker å drøfte hvilke resultater jeg som lærer har kommet frem til i utvikling av samarbeidet. Jeg vil spesielt legge vekt på betydningen av det å ha et felles mål, betydningen av skolens målsetning og betydningen av kommunikasjonen mellom skolen og bedriftene. Til slutt vil jeg avslutte med å ta for meg betydningen av veiledning både for elevene og ansatte i en bedrift.

### **7.2.1 Betydningen av å ha felles mål for skole og bedrift**

Et moderne arbeidsliv krever godt samarbeid og god kommunikasjon. Å jobbe sammen mot et felles mål kan være vanskelig for alle involverte parter. (Nilsen og Haaland Sund, 2008). For å kunne planlegge å gjennomføre prosjektet var vi avhengig av at alle involverte parter har felles mål. Det bør utvikles en positiv og ikke en negativ felles avhengighet. Alle mål bør formuleres slik at alle forstår de. Hver deltakers bidra må behandles med respekt, og

konsekvenser av valg må drøftes og belyses (Nielsen og Haaland Sund, 2008). Kontakten mellom personene er avgjørende for relasjon mellom personene, relasjon bør komme før sak. Alle bør bli sett, tatt på alvor, og ikke bli oversett eller glemt (Hartviksen og Kversøy, 2006). Dette fordi alle mennesker må få følelsen av å bli verdsatt, først da får elevene lyst til å gjøre sitt beste. Eleven på matbutikken ble overlatt til seg selv allerede den første dagen. Opplevelsen var dessverre med på å prege han negativt resten av utplasseringsperioden. Hver gang han opplevde litt motgang refererte han til at han at de ikke brydde seg og at han til stadighet ble overlatt til seg selv. Jeg opplevde at han kom inn i negativ spiral som han dessverre ikke kom seg ut av.

Læringsmål for den enkelte elev i praksis ble kun bestemt av bedriften. Elvene fikk ikke selv være med på å bestemme hva de ønsket å gjøre, noe jeg i ettertid ser de burde ha gjort. Jeg referer til logg skrevet av elev etter gjennomføring av første arbeidsuka

*Det var bra frem til klokka 12, da måtte sjefen gå. Vi stod igjen alene og måtte selv finne ut av hva vi skulle gjøre, vi ante jo ingen ting. Vi måtte lete og spørre om frem. Læreren kikket på arbeidsplanen, men der stod det kun hva vi skulle gjøre frem til 12.»*

Læreplanen støtter også dette da de hevder at elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Videre skriver de at eleven bør delta aktivt i vurdering av eget arbeid og kompetanse og sin egen faglige og ikke minst sosiale utvikling (Artikkel utdanningsdirektoretat, 2012). Vygotsky støtter slik jeg tolker han også dette, da han hevder at det er eleven selv som må være aktiv i den pedagogiske prosessen. Ved å bidra ut fra egne forutsetninger og premisser får en et samarbeid preget av gjensidig påvirkning (Bråten, 2008). Trolig vil det også bidra til og motiver elevene til at de blir mer bevisste på og engasjerte i læringsprosessen av eget læringsmiljø.

### **7.2.2 Skolens målsetting**

I læreplan for faget utdanningsvalg hevdes det at kun 20 % av undervisningen bør omhandle videregående opplæring og arbeidsliv. Læringsmålene bør være konkrete. Bjølseth (1993) setter i følge Nilsen, Haaland Sund fire krav til gode læringsmål: de skal beskrive hva elevene skal gjøre eller utføre, de skal være relevante og oppleves som meningsfulle for elevene, de skal være presise og de skal være kommuniserbare.

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, den angir det overordnede mål for opplæringen og representerer de verdier og kunnskaper den norske skole står for (Kunnskapsløftet, 2006). I følge en forskningsrapport publisert i utdanningsdirektoratet kjenner elever flest ikke til innholdet i faget utdanningsvalg. De møter ofte faget gjennom arbeidsuken eller via kurs i den videregående skole og de er seg ikke bevisste på at utplasseringen i arbeidsuka er en del av faget. Forskerne påpeker at elevene jevnt hverken opplever faget som nyttig eller lærerikt (Utdanningsdirektorat, 2012).

Andreassen m fl. hevder at ungdom, på bakgrunn av beskjedne erfaring med arbeidslivet har et «*nærmest umettelig behov for yrkesorientering*» (Andreassen, 2008 :87). Alle involverte på skolen var derfor tidlig i prosessen fokusert på at faget skulle hjelpe elevene til bedre selvforståelse og modenhet for å foreta et senere yrkesvalg. I samsvar med hovedområdene i læreplanen ønsket vi at elevene skulle få prøve ut sine ferdigheter og reflektere over de valg de tok underveis. Vi ønsket at elevene skulle få oppleve en positiv identitetsutvikling, og vi håpet at de gjennom arbeidserfaring skulle utforske og reflektere over fremtidige valgalternativer (Andreassen, 2008). Dette er også i samsvar med Dewey som hevder at læring er noe aktivt som lærers gjennom erfaringer. Kunnskap kan ikke uten videre bli brakt inn i elevens verden. Den må starte i barnets indre og læres gjennom tilrettelagt veiledning (Imsen, 2009).

På skolen var det av avgjørende betydning at vi jobbet sammen og ikke mot hverandre for og nå et felles mål. Den generelle delen av læreplanen understreker også dette. Jeg referer til Stensaasen og Sletta som hevder at all samarbeid er karakterisert av varierende gjensidighet. Vygotsky mener også dette da han hevdet individet i samarbeid med andre kunne yte mer enn en ville greie på egen hånd (Bråthen, 2008). Jeg referer til logg jeg skrev i etterkant av det første møtet på skolen

*Jeg kjente jeg ble irritert, jeg trodde dette var en rådgivers oppgave? Jeg følt at akkurat der og da at hun motarbeidet meg.*

I etterkant ser jeg var vel kritisk til rådgiver. Jeg var så gira på å få i gang prosjektet at jeg ønsket at alle der og da skulle ta tak i det jeg ville. Rådgivningstjenesten som er forankret i opplæringsloven § 9-2

*«Elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål.*

Paragrafen hevder at en rådgiverens hovedoppgave er å gi elever rettleiding og råd i forbindelse med valg av studieretning, linje og valgfag, gi eller formidle yrkesorientering og individuell rådgivning i yrkesvalgspørsmål NOU 2009: 18. Dette tolker jeg dithen at rådgiver burde ha en aktiv rolle i prosessen. Rådgiver gav om litt motvillig uttrykk for at hun ville prioriterer å jobbe med å få elevene ut i praksis. Hun sa hun ville ta kontakte med tidligere samarbeidsparter i næringslivet og høre om de ønsket å gjenoppta tidligere avtaler sammen mot et felles mål. Undervisningsinspektør på sin side gav uttrykk for at han hadde altfor mye å gjøre og at han ikke ville prioriterte å jobbe for å få elever ut i praksis. Rektor derimot var heller passiv i møte, hun svarte stadig vekk på tekstmeldinger og leste mail fra andre, mens hun gjentatte ganger sa *«selvfølgelig må elevene få arbeidspraksis, det skal vi ordne»*

Det jeg heller ikke tenkte på der og da er at en rektor har mange oppgaver. Hun skal ikke bare være engasjert i den enkeltes lærer prosjekt. Som pedagogisk og administrativ leder av en skole er rektor ansvarlig for elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging og utvikling og endringer i skolen (Utdanningsdirektoratet).

### **7.2.3 Kommunikasjonen mellom skole og bedrift**

Å opparbeide tillitt og gjensidig respekt for hverandre er viktig for hvordan samarbeidet vil bli (Ekeberg og Holmberg, 2007). Interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for læring, det er ikke bare et positivt element i læringsmiljøet (Dysthe, 2001). Dysthe hevder at individet alltid er ”situert”, det vil si at individet alltid er en del av en kontekst, og ikke kan forstås løsrevet fra den sammenhengen det står i. På denne måten tenker man seg kunnskap som fordelt mellom mennesker innen et fellesskap hvor individene for eksempel kan ulike ting, og har ulike evner som alle er nødvendige for helhetsforståelsen (Dysthe, 2001).

Kommunikasjonen mellom skole og bedrift varierte fra god til mindre god, noe ganger var det også store variasjoner innad i en og samme bedrift. Jeg referer til en av mine første logger hvor jeg skriver

*De forstod tydeligvis ikke hva jeg sa i telefonen i går. Jeg hadde fortalte meget tydelig og direkte at de alltid måtte gjennomgå elevens arbeidsplan sammen med han. Men da*

*jeg kom i dag fikk jeg litt av et sjokk, da jeg oppdaget at arbeidsplanen ikke hadde vært gjennomgått med eleven i forkant av arbeidet. Det kom tydelig frem da ordet emballasje ble nevnt.*

Paulo Freire understreket dialogens nødvendighet, og han hevdet at det er den nåværende eksistensielle konkrete situasjonen som legger grunnlaget. Han oppfattet dialog som et møte mellom mennesker som kun kan oppstå mellom de som ønsker å gi verden et navn og ikke med de som ikke ønsker. Først når mennesket sier sin mening kan det endres. Dialog er derfor en eksistensiell nødvendighet, det er en skapende handling (Freire, 1998)

Freire hevdet at læreren er den som lærer bort, vet alt, tenker og snakket, mens elevene i motsetning blir opplært, vet ingen ting, lytter og blir disiplinert. Læreren er den som velger og tvinger gjennom sine valg, mens elevene bøyer seg (Freire, 1998). Dette er også i samsvar med hvordan vi har hatt det på vår skole da lærerne ofte har valgt bort faget til fordel for andre fag, mens elevene som har fått lite eller ingen undervisning ofte har vært tause om hva de mener. De av elevene som hadde hatt undervisning i faget mente stort sett av læreren hadde snakket, de kunne ikke selv huske at det hadde vært noe muntlige diskusjoner. Ved at elevene nå selv har fått mulighet til å uttale seg, får man også vite noe om hva de tenker. Gode relasjoner er altså utrolig viktig for læring, og jeg erfarte at der eleven kun opplevde at han bare fikk være ryddegutt var læringsutbyttet minimalt.

*«Jeg får kun vaske og ryddejobber, så her orker jeg ikke å ha praksis mer. Det er de og ikke jeg som har bestemt hva jeg skulle gjøre»*

Kunnskapsløftet støtter også dette da de hevder motivasjon, engasjement og lærelyst kan oppnås som et resultat av innflytelse på eget læringsarbeid. Arbeidets relevans og interesse er avgjørende for om det oppleves som meningsfullt eller ikke (Nilsen og Haaland Sund, 2008).

#### 7.2.4 Veiledning av elev ved bedrift

Dreyfus og Dreyfus fremhever viktigheten av at elevene får delta i veiledning og delta i faglige diskusjoner med kolleger som har nådd ekspertise nivå. En bør gradvis få større ansvar og mer selvstendige oppgaver. Faglig ekspertise er avhengig av reell erfaring i arbeidssituasjoner. (Hiim og Hippe, 2007 ). Dyktighet, utvikles i følge Dreyfus og Dreyfus «bare hvis erfaringen tilegnes på en ateoretisk måte og en intuitiv måte erstatter overveiende reaksjoner»(Hiim og Hippe, 2007: 57). Jeg referer her til en samtale jeg hadde med eleven som hadde praksis på verkstedet

*«her om dagen skiftet jeg alle fire hjulene på bilen helt alene, jeg trang ikke noe hjelp og det gikk kjempe. Jeg prøvekjørte bilen etterpå så jeg vet den går»*

På musikkbutikken var den ansatte fornøyd med elevens utvikling og i en samtale fortalte han meg

*«eleven har i perioder vært alene i butikken, og tilbakemeldinger fra kundene sier meg at han har taklet det på en utmerket måte. Jeg har fått flere henvendelser fra kunder som har vært innom at de ønsker å snakke med den høflige og oppvakte herremannen som jobbet her»*

Da jeg introduserte eleven for veiledning i praksis syntes han det hørtes ok ut, spesielt gav han uttrykk for at han var fornøyd med at han selv fikk være med å bestemme. Veileder i bedrift gav derimot i startfasen uttrykk for at han var litt skeptisk og han gikk så langt som å si

*”var er vitsen med det a? holder det ikke at jeg forteller han hva han skal gjøre, trenger vi å kalle den veiledning? det høres så formelt ut”*

Jeg holdt for øvrig fast på mitt, da jeg var veldig opptatt at det skulle være en sammenheng mellom det eleven lærte på skolen og det han lærte i praksis. Erfaringsmessig vil jeg si at det er eleven som er den veisøkende, det er han som selv har ansvaret for å spørre om ting han ønsker å vite noe mer om. Først da viser han at han er interessert i og har evne til å reflektere over ting han måtte lure på.

For eleven som hadde praksis på matbutikken ble før veiledningen først gjennomført på skolen, for så å bli repetert rett i forkant av den praktiske utføringen. Eleven utarbeidet sammen med meg en trekant skisse på hva han ville gjennomføre, hvordan og hvorfor.

Bevisst lot jeg eleven styre prosessen. Jeg kom bare med små kommentarer der jeg følte at det var ytterst nødvendig. Eleven styrte samtalen og han valgte selv å ha to praktiske og en teoretisk ferdighet i fokus. Dette begrunnet han med at det var viktig for han å klare oppgavene helt på egenhånd uten hjelp fra andre. Han satte så opp to praktiske mål, ene ansvaret for panterommet og eneansvaret for stabling av varer i hyllene. Det teoretiske målet var å føre antall nyankomne varer inn i x el ark som et regnestykke. Nye varer skulle multipliseres med de gjenstående og i tillegg skulle det regnes ut hvor mye som var solgt fra forrige ukes leveranse. Etter endt regnskap skulle resultatet rapporteres til butikksjefen. Dette var noe han hadde trent teoretiske mye på i skolen. Han skrev først målene på tavla, før han skrev de på pc, printet ut to eksemplarer, hang et over pulten og tok med seg det andre til bedriften. Jeg roste han for hans dyktighet, ikke bare kom han med forslag til målene selv, men han tok også poenget med å ha det nedskrevet.

Da eleven ønsket å være godt forberedt til den praktiske gjennomføringen tok han på bedriften initiativ til en kort repetisjon av oppsatte mål. Eleven, en ansatte og jeg var tilstedeværende. Vi fikk ikke sitte uforstyrret da flere ansatte kom og gikk i det rommet vi satt i. De snakket ikke til oss, men de stoppet opp og sendte oss noen spørrende blikk. Jeg observerte at eleven ble noe usikker, men klarte på tross av dette å gjennomføre seansen.

I gjennomføringen av den praktiske veiledningssituasjon skulle jeg fungere som observatør. Elevens praktiske oppgave var å stable ketchupflasker og tomatbokser inn i rett hylle. Varene skulle stå rett på linje, varemerket skulle ende ut og de skulle alle stå med likt mellomrom bortover. Jeg skrev logg under selve gjennomføringen og jeg siterer til hva jeg skrev

*”jeg var helt svett da eleven endelig skulle gjennomføre dette i praksis og jeg tenkte med skrekk og gru på hvordan dette skulle gå. Jeg så for meg bokser som falt ned, kunder som klaget og en elev som ble usikker og urolig, men der skal jeg si jeg tok feil. Eleven stablet varene bra, jeg klarte så vidt å holde fingrene av fatet da jeg så boksene stod litt hulter til bulter, men jeg klarte heldigvis å hente meg inn ved å kremte. Eleven oppfattet raskt mine signaler og rettet på det som var. Men så kom det noen kunder og da så det ut som det nesten gikk rundt for han. I ettertid har jeg tenkt på at jeg burde holdt meg mer i bakgrunn, latt han få klare seg selv, uten noen form for hjelp*

Den praktiske gjennomføringen gikk rimelig bra for elevens vedkommende. Han sa i ettertid at han hadde vært veldig nervøs, men at han prøvde å si til seg selv ”*dette klarer du!*” Midtveis observerte jeg at han mistet noen bokser på gulvet, samtidig som det kom noen kunder bort og stilte noen spørsmål. Eleven skalv litt på hendene, ble noe rød i ansiktet, og virket noe forknytt, men svarte på tross av dette tydelig på det kunden lurte på. «*Flott*», visket jeg samtidig som jeg holdt en tommel opp i lufta, eleven smilte stolt tilbake.

Personlig vil jeg si at jeg ikke var komfortabel med situasjonen. Jeg syntes det var vanskelig og bare å observere og ikke ta aktivt del. Eleven var derimot svært reflektert i forhold til hva han mente han hadde gjort bra og hva han hadde gjort mindre bra. I tillegg var han også flink til å sette ord på at så nå klarte å se en sammenheng mellom det han hadde lært på skolen og det han hadde utført i praksis. I den teoretiske gjennomføringen ønsket eleven hjelp og ikke veiledning til å føre inn regnskapet. Sammen ble vi derfor enige om at han fikk trene en del på dette før han så selv kunne gjøre det alene.

### **7.3 Hvordan kan elevens praktiske erfaringer hjelpe dem i å se det meningsfylte i teorien**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte hvilke resultater jeg har kommet frem til i forhold til i gjennomføringen av elevens arbeidsutplassering i bedrift, spesielt knyttet til praksisutplasseringens tre første uker som jeg har skrevet om i kapittel 6. Med vekt på elevens praktiske erfaringer mener jeg det er tre områder som viktig å drøfte. Verdien av yrkeskunnskap, betydning av den praktiske læringen og sammenheng mellom praksis og teori i utplasseringen.

#### **7.3.1 Verdien av yrkeskunnskap**

Kunnskapsløftet hevder at elevens grunnleggende ferdigheter og kompetanse må utvikles for at en skal kunne være aktiv deltaker i samfunnet. Opplæringen skal fremme og ikke hemme hele mennesket. Ved innføring av faget utdanningsvalg ble det fastsatt at skole og bedrift sammen skal legge til rette for opplæring i lokalsamfunnet (Kunnskapsløftet, 2006). Det settes strenge krav til individuell tilpasning noe en enkelt kan få til med utplassering i en



bedrift som er godt tilpasset eleven (Kunnskapsløftet, 2006) Det beste grunnlaget for læring i skole og bedrift, er eget praktisk arbeid (Nilsen og Haaland Sund, 2008).

Yrkeskunnskap er den kunnskapen en bruker i utøvelsen av et yrke som kan oppleves som noe abstrakt, noe som ligger utenfor og over ens viten (Lauvås og Handal, 2010). Disse tankene om yrkesutøvelse er nok vanskelig å forstå for en ungdom som ikke har noen yrkeserfaring. Flere av elevene trodde at de viste hva et yrke gikk ut på, men jeg erfarte raskt at de fant ut at det inneholdt helt andre utfordringer og muligheter enn det de først trodde. Videre erfarte ikke elevene alltid at det var sammenheng mellom praksis og teori. Det viste seg raskt at erfaringene elevene gjorde seg var helt avhengig av de mulighetene den enkelte bedrift gav.

### **7.3.2 Sammenhengen mellom praksis og teori**

Dreyfus og Dreyfus hevder teori og praksis må lærer sammen og at de er helt meningsløse hver for seg. Dewey mente derimot at det primære var at eleven lærte gjennom sosiale, praktiske aktiviteter og at teori burde innføres via handling. Målet er at hver enkelt fase i undervisningen skal være spennende å delta i, det er da elevene virkelig lærer noe. Han hevder det er barnets sosial aktiviteter og ikke skolefagene som er det sentrale og at de teoretiske aktivitetene bør innføres ved at en først gjør de i praksis, han kaller dette «learning by doing» (Vaage, 2000). Freire støtter også dette da han hevder at undervisningen må knyttes til elevens dagligliv, noe praktisk som eleven selv er opptatt av (Freire, 1998). De praktiske og teoretiske sidene ble uløselig knyttet sammen og de hadde sitt utspring i selve yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe, 2006).

*”Teori er noe annet og mer dynamisk enn en form for avbildning av en gitt virkelighet eller et kart over det profesjonelle terrenget” (Hiim og Hippe, 2007:40).*

Jeg referer til samtale med en av elevene på skolen.

*Det var så fint at du hadde gjennomgått med meg hva jeg skulle gjøre før jeg kom på bedriften. Da viste jeg litt om hva jeg skulle gjøre.*

En organisering av utplassering en gang i uka tror jeg er fornuftig for å få til samspillet mellom elev, skole og bedrift. Refleksjon skjer ikke bare i og over handling, men også når elevene på slutten av hver uke setter seg ned og skriver logg, da får de de reflektert over refleksjonen de gjorde i arbeidet. Noe som gir enda bedre læring (Schøn, 1987).

For øvrig må jeg ta en del selvkritikk i forhold til opplegget på skolen. I en hektisk lærerhverdag var jeg ikke flinke nok til å sette av tid hver uke hvor elevene kunne fortelle om sine opplevelser i bedrift. Elevene fikk i altfor liten grad delt egne eller andre erfaringer og de fikk ikke mulighet til refleksjon i den grad de burde. De ukene jeg fikk til samtaler observerte jeg at elevene lyttet til hva de andre elevene fortalte og det virket som om de oppriktig var interessert i hva de andre hadde å fortelle. Derimot klarte jeg i en periode å jobbe temabasert i forhold til praksis. Elevene jobbet i noen uker med presentasjon av hver bedrift på PowerPoint foran resten av klassen. De skrev også et resyme fra som de kalte «En annerledes skoledag» og presentere det muntlig for resten av klassen.

### **7.3.3 Betydning av den praktiske opplæringen**

Læreplan for utdanningsvalg hevder at opplæringen bør forberede de unge til å påta seg arbeidslivets oppgaver. I prinsipper for opplæringen står det i Læringsplakaten:

*«Skolen skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talent» (UDIR 2006a)*

Videre at: *«Elevene skal få, men også selv kunne velge oppgaver.»* Skolen, der elevene normalt har hovedtyngden av sin læring er isolert fra arbeidslivets produksjonsprosesser. Skoleklasser, er i motsetning til arbeidslivet inndelt i klasser etter alder. Elevene får ikke som på en arbeidsplass mulighet til å lære direkte av eldre kompetente venner, observasjon og imitasjon kan her bli straffet som juks (Nielsen og Kvale, 2009)

Bedriftens virksomhet bør være grunnlag for elevens fagopplæring. Det å delta i reelle praktiske oppgaver er den beste arena for læring (Nielsen og Haaland Sund, 2008). Forutsetningen for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap er relevant praktisk erfaring i mange

ulike situasjoner i det aktuelle yrket. . Først i «ekte» praksis kan man møter virkelighetens mangfold (Hiim og Hippe, 2007) Jeg referer til 6.2.2

*På bedrift fikk eleven ansvar for å lage handleliste, stelle i stand til lunsj og rydde opp etterpå. Eleven skulle i tillegg ekspedere kunder og rydde på lageret. På en annen bedrift skulle eleven ha ansvar for pantemaskin, rydde lager, vaske hyller og stable varer i hyllene, mens på en tredje bedrift skulle elev rydde lager, lære seg dekk og pluggskift på bil.*

Nilsen og Haaland Sund hevder at praksis i arbeidsliv eller verksted, kan om den er tilpasset elevens nivå være det beste utgangspunkt for læring (Nilsen, Haaland Sund, 2008) Praktiske oppgaver kan være grunnlaget for elevens utvikling og vekst, både faglig og personlig (Kirke, Utdanning og forskningsdepartementet 1998). Utplassering i bedrift gjør i følge Nilsen, som referer til Bergli og Myren (1999) elevene motiverte for opplæring og det virker positivt på selvtilliten. Jeg referer her til en samtale jeg hadde med en av elevene

*tenk i dag har jeg stablet flasker i panteautomaten, de som jobber i butikken skrøt av meg, de syntes at jeg var så flink! Å, tenk, da automaten stoppet, klarte jeg å få den i gang igjen, helt av meg selv. Skulle ønske at jeg kunne jobbe her hele tiden, her lykkes jeg med deg jeg her, i motsetning til skolen, der får jeg bare dårlige karakterer hele tiden- og det er jo det som teller der»*

Mestringsnivå var høyt. Ved å forstå innholdet i det som skulle gjøres utviklet eleven innsikt, forståelse og evner (Illeris, 2012). Positive og ikke negative tilbakemeldinger skaper mestring og selvbilde (Nilsen, Haaland Sund, 2008).

Praktisk yrkest teori inneholder mye taus kunnskap, blant annet mye fortrolighetskunnskap med selve praksisfeltet (Lauvås og Handal, 2000). Teori som grunnlag for praktiske handlinger, påstandskunnskap, får betydning i mindre grad uten at den innlemmes i en praktisk yrkest teori som inneholder den nødvendige fortrolighetskunnskapen. Nettopp gjennom praksis får elevene tak i den tause kunnskapen og det er først gjennom egen praktisering av den egentlige yrkesrollen at den tause kunnskapen utvikles. Jeg referer her til samtale med ansatt på en bedrift

*«Da jeg først fortalte eleven hvordan han skulle skifte hjul på en bil, virket det ikke som om han oppfattet hva jeg mente. Først da vi sammen la oss ned ved siden av bilen og jeg fysisk viste han hvordan det skulle gjøres virket det som om han tok poenget».*

Eleven tilegnet seg læring i samspill med en ansatt. Vygotsky ser på læring og utvikling som et resultat av et sosialt samspill. Han anså språket som det viktigste redskap (Imsen, 2008). Freire understreket språkets betydning da han er opptatt av hvordan en gjennom dialog kan bli aktive og kritiske, vinne selvtillit og utvikle ny kunnskap (Freire, 2008) Et sentralt poeng var eleven selv som måtte erfare hvordan en skulle skifte dekk. Nilsen og Haaland Sund referer til konfluent pedagogikk for å beskrive elevens erfaring og de hevder at *«å oppdage er en subjektiv prosess, det er bare jeg som kan oppdage for meg»*. Ved først å tenke over hva en først konkret skal gjøre for så utføre det i praksis er hele personen aktiv. Elevens holdning endres i det eleven erfarer at han faktisk mester det (Nilsen, Haaland og Sund, 2008).

Eleven utfordret seg i sin praksis. Han lærte seg noe han i utgangspunktet ikke kunne. Vygotsky hevder at god undervisningen er den undervisning som «løper» foran elevens utvikling. Undervisningen skal være støtte og trekke eleven med seg, den skal ikke forsere (Imsen, 2008).

#### **7.4 Oppsummering av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg drøftet prosjektets tre forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i oppgavens teori og funn gjort i prosjektets planlegging, gjennomføring og evalueringsfase har jeg drøftet det jeg har funnet.

Arbeidslivets krav til sosial og faglig kompetanse er først drøftet, før jeg så har stilt spørsmål om faget utdanningsvalg kan føre til økt kompetanse i arbeidslivet. Ved hjelp av offentlige dokumenter, teori og praktiske erfaringer er dette forsøkt drøftet. Fokuset er så satt på utvikling av samarbeid mellom skole og bedrift og fokusområder er her betydningen av å ha et felles mål, skolens målsetting og kommunikasjonen mellom skole og bedrift. Kapittelet avsluttes så med yrkeskunnskap hvor jeg har forsøkt å se sammenhengen mellom praksis lært i bedrift og teori lært på skolen.

## **8 Oppsummering, konklusjoner og veien videre**

Dagens norske grunnskole er ikke bygget opp med det mål for øye at elevene skal utplasseres i praksis. Ungdom som går i 8, 9 eller 10 klasse skal i all hovedsak være på skolen å ha teori. Utdanningsvalg, et fag som ble innført allerede i 2008 skulle bidra med å skape økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og kompetanse. Ved arbeidsutplassering skulle elevene nå bli bevisst egne evner og anlegg. Valg av rett videregående skole håpet en ville bli en konsekvens av dette. De anbefalinger som ble gitt fra departementet viste imidlertid til at kun 10 % av faget skulle omhandle arbeidsliv og kun 20 % skulle omhandle egne valg. Videre var det opptil hver enkelt skole hvor mye tid og ressurser de ønsket å bruke på hvert enkelt emne.

### **8.1 Fasene i prosjektet**

Å ha en grunnleggende god planleggingsfasen med både skolens ledelse og bedriftene bør være en forutsetning når en setter i gang et stort og omfattende prosjekt. Det at begge parter planlegger hver for seg, mener jeg ikke er noen god løsning. For bedriften innebærer det at de kun planlegger etter eget behov og konsekvensene for elevene kan bli at de får oppgaver de ikke mestrer. For skolen innebærer det at de synser hva bedriftene ønsker. Felles læringsmål bør formuleres mellom skole og bedrift. Skolens oppgave bør være å informere bedriftene om kunnskapsløftet og utdanningsvalg, mens bedriftenes krav til elevens faglige og sosiale kompetanse bør nedskrives og informeres om muntlig. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen bør skole og bedrift i tidlig startfase lage en skisse sammen. Ved i forkant å ha elevsamtaler, intervjuer, observasjoner, kartleggingsprøver og elevbesøk på bedrift vil en trolig ha det beste utgangspunkt.

I gjennomføringsfasen ønsker jeg at bør det være en noe tettere kontakt mellom skole og bedrift enn det var i dette prosjektet. Det bør avsettes faste møtetidspunkter hver uke og både skole, elev og bedrift bør samles, møteagenda bør settes i forkant. Møtet bør settes på elevens dagsplan og eleven selv bør få sitt ansvarsområde. Kanskje kunne han ha fått i oppgave og presenterer intervjuer av ansatte i bedriften eller holde andre type fremlegg av ting han hadde lært. Elevene må også gis mulighet for refleksjon i og over handling (Schøn 1983, 1987) i tillegg til at vurderingskriteriene bør være konkrete og rettet mot læreplanmålene. På denne måten blir alle parter involverte og trolig vil det føre til økt engasjement og motivasjon.

Vurderingene som ble gjort i dette prosjektet ser jeg i ettertid at de burde ha vært satt i et system. Bedrift, skole og elev kunne for eksempel ha hatt ukentlige møter hvor vurdering var et av temaene. Igjen tror jeg også at det hadde vært viktig at alle involverte parter var med i det endelige vurderingsmøtet. Slik jeg ser det i ettertid kan ikke skolen sitte på et møte uten bedriftene for å vurdere om samarbeidet skal fortsette, det blir rett og slett for uprofesjonelt. I tillegg er det også ganske håpløst å bestemme kriterier for det videre samarbeidet når den viktigste samarbeidspartneren ikke er tilstede på møtet.

## **8.2 Kritikk**

Om jeg skulle ha startet dette prosjektet om igjen ville jeg ha hatt en hel annen struktur. Jeg ville ha hatt de ulike aksjonene satt inn i et annet system og jeg ville ha hatt tydelige og avgrensede mål for hver aksjon.

I ettertid har jeg stilt meg spørsmål om jeg underveis har klart å stille de riktige spørsmålene og jeg har tenkt mye på om jeg fikk frem den refleksjonen jeg egentlig ønsket. Periodevis ble jeg trolig altfor nær elevene, og jeg burde naturlig nok hatt både nærhet og distanse på samme tid. Når ting kom for nært ble en del både uklare og diffuse for meg og jeg tror at det hadde vært lurt med litt avstand slik at jeg kunne oppdaget andre sider og gjennomført andre typer aksjoner enn det jeg gjorde. Aksjonene som i all hovedsak hadde fokus på gjennomføringen av elevens arbeidspraksis ser jeg i ettertid kunne ha vært annerledes. Trolig burde jeg ha lagt opp til andre typer av opplegg som for eksempel ungdomsbedrift på skolen med hovedvekt på salg og service eller andre typer opplegg i selve bedriften. Hver aksjon kunne for eksempel ha omhandlet en avgrenset aktivitet.

Hvordan jeg opptrådte og ble oppfattet var muligens av avgjørende betydning for om jeg fikk inn riktig datamateriale. Trolig ville jeg ha fått inn mer data om jeg hadde vært mer tilstede på bedriftene enn det jeg var. Jeg ser også at jeg burde ha brukt mer tid sammen med kontaktpersonene i bedriftene, på den måten ville jeg klart å skape et tettere bånd. Trolig ville jeg da ha fått en bedre innsikt og forståelse av hvordan de både jobbet og tenkte.

Arbeidsoppgavene på den enkelte bedriftene, ble valgt av bedriften og ikke av hverken elevene og eller meg. Det er ikke sikkert at alle oppgavene har vært like virkningsfulle, og at elevene fikk arbeidsoppgaver de ikke syntes var interessante. Arbeidsoppgavene slik jeg ser det kunne kanskje vært mer konkrete og presise, og både elevmedvirkning, samarbeidet mellom bedriftene og meg og mitt kunnskapsnivå burde ha vært høyere. Oppleggene burde i større grad enn det ble gjort vært planlagt sammen med elevene i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen. Skole og bedrift klarte heller ikke i den grad jeg ønsket sammen å tilrettelegge en optimal praksisundervisning.

Kanskje burde min holdning til den enkelte bedrift også ha vært annerledes. Jeg opplevde at jeg var «for snill», og jeg torde ikke komme med mot motargumenter når bedriften for eksempel kom med uttalelse om eleven. Dette er noe jeg angrer på i ettertid. I tillegg opplever jeg også at jeg skulle ha krevd mer oppfølging av hver enkelt elev fra bedriften. Noen ganger syntes spesielt en av elevene at han måtte klare seg litt for mye på egenhånd. Her burde jeg ha gitt klar beskjed til bedriften at de burde skjerpe seg, men igjen var jeg for forsiktig. Jeg var «redd» for å trække noen på tærne og bevege meg inn på et område jeg følte at jeg ikke hadde nok kompetanse på. Oppfølging av den ene eleven pr telefon ser jeg også ble helt feil, da jeg raskt erfarte at den kontakten en får i møtene er viktig for utvikling av samarbeidet. I ettertid har jeg derfor tenkt mye på hvordan den eleven egentlig hadde det. Han sa ofte ikke så mye på skolen om hva han gjorde på verkstedet, loggene var ofte litt mangelfulle og jeg var dessverre heller ikke flink nok til å spørre. Etter hvert opplevde jeg at også at det var vanskelig å holde en god kontakt kun over telefon.

Å legge planer med skolens ledelse var krevende, men også utviklende og ikke minst spennende. Ledere i dagens skole har mange oppgaver, og jeg fikk mang en gang erfare at andre oppgaver ble prioritert før meg. Naturlig nok opplevde jeg dette både som frustrerende og forvirrende, men samtidig forsøkte jeg hele tiden å tenke positivt. Gjennom hele prosessen hadde jeg fokus på å jobbe aktivt med meg selv og mine egne holdninger til dette

### **8.3 Veien videre**

For at vi som skole skal kunne samarbeide med det lokale næringslivet jobber vi fortsatt med å skaffe oss gode og varige avtaler med lokale bedrifter. Hovedproblemet er ikke det å skaffe selve avtalen, det går som oftest veldig greit, men det er det å holde på selve avtalen. Så snart

elevene blir en byrde, mer enn en avlastning for bedriftene får vi ofte beskjed om at det ikke fungerer mer.

Jeg tenker meg derfor et fremtidig samarbeid med lokale en eller flere lokale bedrifter hvor vi som skole har «kjøpt oss» en praksisplass eller to, hvor en ansatt i bedriften blir lønnet fra kommunen, og hvor en av skolens lærere har sin arbeidsdag på bedriften en dag i uka. «Ballen» er derfor i disse dager videresendt til sjefen for oppvekst og skole i kommunen der jeg bor, vi har ennå ikke fått svar.



## Vedlegg 1

### Litteratur liste

Andresen, Hovdenak og Schwan (2008)

Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid fra lov til praksis*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bråten (2008) Vygotsky i pedagogikken.

Dallan, O.(2000) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Dewey, J (1968.) *Democracy and Education*. New York: Free Press

Dysthe (2009) *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag

Ekelund (2007) *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse og sosialfag, om bevisstgjøring av yrkesvalg og nøkkelkvalifikasjoner*. Gyldendal Akademiske

Fuglseth og Skogen (2006) *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Freire Paulo (1998) *De undertryktes pedagogikk*. Ad NOTAM Gyldendal

Gilje og Grimen (2011.) *Filosofi og vitenskapsteori*. Universitetsforlaget

Gorden, T.(1999) *Snakk med oss lærer. En trening i kommunikasjon og konflikthåndtering*.

Grendestad (2010) *Å lære er og opptage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta forlag

Hartviksen og Kversøy (2009) *Samarbeid og konflikt- to sider av samme sak, SØT modellen*. Fagbokforlaget

Holmberg og Ekeberg (2009) *Likeverd og tilpasset opplæring i en skole for alle*.

Universitetsforlaget

- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. og E. Hippe (2006) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Universitetsforslaget.
- Hiim, H og E. Hippe (2006) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H og E. Hippe (2007) *Profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holmberg og Lyster(2009) *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Gyldendal akademiske forlag.
- Holmberg og Ekeberg (2011) *Likeverd og tilpasset opplæring i skolen for alle*. Universitetsforlaget
- Høium (2005) *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Høgskolen i Akershus
- Johnsen, Haugeløkka og Aakervik (2006) *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk psykologisk forlag.
- Illeris, K. (2007) *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G.(1998) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kvale og Nilsen (1999) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad. NOTAM Gyldendal
- Kvale, S. (2008.)*Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lauvås og Handal (2002) *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen akademiske
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet 2006. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 61 med endringer, sist ved lov av 24. juni 2011 nr. 37 (i kraft 1. august 2011) samt forskrifter* Cappelen Damm akademisk
- Mc Niff J. with J. Whitehead, 2009. *Doing and writing Action Research*. London: SAGE
- Melby, A. 2006. *3.eksamensprosjekt. Master i yrkespedagogikk*. Høgskolen i

Akershus

Opplæringsloven 1998 <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Pedagogisk psykologisk ordbok (1984)

Rygvdal og Ogden (2008) *Innføring i spesialpedagogikk*. Gyldendal Akademiske

Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*.

London: Guildford Georg Herbert Mead og John Dewey om læring I: O. Dysthe (red.),  
Dialog, samspill og læring (s.129-150) Otta: Abstrakt forlag.

Røykenes Kari (2006) *Metodetriangulering, et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* <http://www.sykepleien.no/Content/125672/224-226.pdf>

Stortingsmelding nummer 9 (2006-2007)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-9-2006-2007-.html?id=432894>

Stortingsmelding nummer 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>

Stortingsmelding nummer 31

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Stortingsmelding nummer 16 (2006-2007) *og ingen sto igjen*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Stortingsmelding nummer 44(2008-2009) utdanningslinja

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231>

Sæthre (2008) *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i den videregående skole*. Fagbokforlaget

Nilsen S og S Kvale (2009) *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Gyldendal Norsk forlag

Nilsen E.S og Sund H G (2008) *Innhold og opplæring i yrkesopplæringen*. PEDLEX, norsk skoleinformasjon.

NOU 1986 «*Livslang læring*»

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154622-nou1986-23.pdf>

Tiller T (2006) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget

Tranøy (1986) *Vitenskap, samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget.

Opplæringsloven § 1-2 (1998) <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

Opplæringsloven kapittel 5 <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html>

Utdanningsdirektoratet (2007)

Wadel C (2007) *Den samfunnsvitenskapelig konstruksjon av virkeligheten*. Høyskoleforlaget

Vaage (2000) *Utdanning til demokrati, barnet, skolen og den nye pedagogikken*.

Utdanningsvitenskaplig serie

## **Vedlegg 2**

### **Referat fra første planleggingsmøte november 2011**

**Tilstede:** Rektor, rådgiver, kommune representant, lærer

#### **Følgende saker ble tatt opp:**

- Lærer informerer om tre elever ved 9 trinn som har behov for arbeidsutplassering i ulike bedrifter. Det ble gjort rede for hvilke elevene det gjelder, hva som er elevens utfordringer og bedrifter som det eventuelt kan være aktuelt at de har praksisutplassering i. Alle tilstedeværende parter var enige i forslag om arbeidsutplassering for elevene.
- Ulike praksissteder ble drøftet. Det var enighet i bruk av lokale bedrifter. Lærer skulle ta kontakt med aktuelle bedrifter pr telefon eller ved oppmøte på den enkelte bedrift.
- Praktisk gjennomføring ble drøftet. Det var uenighet om hvem som skulle gjøre hva. Rektor mente lærer skulle ha ansvar for planlegging og gjennomføring, mens lærer mente at rådgiver burde involveres. Rådgiver sa seg villig til å delta, om hun ble frikjøpt fra andre oppgaver. Rektor ønsket ikke å diskutere temaet. Lærer og rådgiver ble enige om å snakke sammen etter møtet.

### Vedlegg 3

#### Felles milepælplan for tre elever tilknyttet ungdomsskolen

#### Skoleåret 2011/ 2012

Dato	Type møte	Agenda	Sted	Deltakere	Evaluering
<b>Okt 2011</b>	Marian har et eget <b>formøte</b> med elevene og foreldrene. Hva ønsker de at elevene skal gjøre og hva vil elevene selv?	Få elevene og foreldrene til å bli positivt innstilt til problemstillingen	På skolen	Elevene, foreldrene og Marian	Alle partene ønsker å delta, både elever og foreldre er positivt innstilt. De skrev under samtykke skjema med stor velvillighet.
<b>Oktober 2011</b>	<b>Samtykke erklæringsmøte</b>	Målet var at foreldrene og elevene skulle skrive under samtykke skjema	På skolen	Elevene, foreldrene og Marian	
<b>November</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Oppstarts møte /komme i gang med prosjektet.</b>	Kartlegging av elevens ønsker for arbeidsutplassering. Hva kan vi som skole få til? Hvilke muligheter finnes for arbeid på lokale bedrifter?	På skolen, det store røde møterommet	Foreldre, elever, lærer, rådgiver, rektor, PPT.	Marian har hovedansvar for å undersøke nærmere om mulighet for utplassering. Hun tar kontakt med tre bedrifter.
Dato	Type møte	Agenda	Sted	Deltakere	Evaluering
<b>Desember</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Møte med hver enkelt bedrift. En elev ønsker å være med på det første møtet, de to andre ikke. Det avtales dato for oppstart i bedrift.</b>	Læreplanmål, hovedmål og delmål, hva er det viktig at eleven lærer? Planlegging av oppstart for utplassering og varighet. Første	På de tre ulike bedriftene	Marian og ansvarlig primær kontakt i hver enkelt bedrift.	
<b>Januar</b> Dato: <b>09.01.12</b>	<b>IP møte for alle tre elevene. Status for praksis utplassering blir et viktig tema</b>	Individuell planleggings møte – IP, både skole, hjem, fritid og fremtid planlegges	På skolen, det store røde møterommet	Alle	Alle
<b>Januar</b>	<b>Evaluerings møte med bedrift,</b>	Hvordan går det med de oppsatte mål og delmål? Er de nådd	På de tre ulike	Marian, elevene og primær	<b>Fortløpende</b>

Masteroppgave i yrkespedagogikk av Marian Selboskar Hella

Dato:		eller ikke, er det eventuelt noe som bør endres på?	bedriftene..	kontakt i bedrift.	
<b>Februar</b> Dato:		Elevene skal få veiledning, informasjon og råd i forhold til fremtidig yrkesvalg	På skolen	Elevene og jeg som lærer	Pedagogisk psykologisk tjeneste og Marian. Den enkelte bedrift trekkes inn ved behov.
<b>Mars</b> Dato:	<b>Møte med bedrift</b>	Hvordan går det med de oppsatte mål og delmål? Er de nådd eller ikke, er det eventuelt noe som bør endres	På de tre ulike bedriftene	Marian og rådgiver	
<b>April</b> Dato:	<b>Sluttevaluering arbeidsutplassering/ videre planlegging og oppfølging av aksjonen</b>	Evaluering av oppsatte mål/delmål  Evaluering av hva skjer videre med bedrifts samarbeid.		Alle	Av hele prosjektet
<b>Mai</b>	<b>Møte med kommunen og bedriftene</b>	Informasjons møte til resten av skolen Etablering av samarbeidsavtaler med kommunen	<b>Rådhuset</b>		

## Vedlegg 4

### DAGS PROGRAM FOR ELEV UTPLASSERT I MATBUTIKK

<b>08.50</b>	<b>Oppmøte ved bakre inngang til butikk.</b>  NB! Husk å ha tatt på deg utdelt uniform, genser og bukse. Håret ditt må pga hygieniske forhold være samlet i en hestehale
<b>09.00-11.00</b>	<b>Panteautomat</b>  Sortering av innkomne flasker ved panteautomat. Stable flaskene i kassene,  Nb!! Alle flaskene skal kjøres ut på truck til nedre utgang.
<b>11.00-11.15</b>	<b>Kort pause</b>
<b>11.15-12.15</b>	Bretting av tomme papp esker, stables klare til pressing, presses ferdig når ca 30 esker er brettet sammen.
<b>12.15- 13.00</b>	<b>Matpause</b>
<b>13.00- 15.00</b>	<b>Rydding og stabling av varer i hylle</b>  Ta først alle varene ut av hyllene du har fått tildelt for dagen. Vask godt med såpe og vann. Varene skal så stables med etikken ut og de skal stå helt rett på linje,  Husk å brette pent sammen alle tomme papp esker, de skal legges bak på lagerrommet
<b>15.00-15.30</b>	<b>Oppsummerings samtale</b> med primærkontakt i bedrift. Hva har vært bra ved dagen i dag og hva har vært dårlig, eventuelle forslag til endringer
<b>15.30-15.45</b>	Takk for i dag, husk å si høflig ha det og takk for deg til alle som jobber der.



## Vedlegg 5

### DAGS PROGRAM FOR ELEV UTPLASSERT I MUSIKKBUTIKK

<b>09.50</b>	<b>Oppmøte ved fremre inngang til butikk.</b>  NB! Husk og på deg ren bukse og genser, det er ikke lov til å gå i trenings tøy.
<b>10.00-12. 00</b>	<b>Planlegge, handle og gjennomføre lunsj for ansatte.</b>  Skrive handleliste sammen med en ansatt i den første fasen. Skriv så handleliste
<b>12.00-12.15</b>	<b>Kort pause, det er lov å kjøpe noe å drikke på senteret</b>
<b>12.15-13.15</b>	<b>Rydde på verksted / pakke ut nye varer</b>  Pakke ut og sette på plass nyankomne varen, kast all emballasje i konteiner på baksiden av senteret. Rydd også på verkstedet, sope gulver, tømme søppel bøtter og sett på kaffe til pause.
<b>13.15- 14.00</b>	<b>Matpause</b>
<b>14.00- 15.30</b>	<b>Kundebehandling i butikk</b>  Informasjon og veiledning av kunder som kommer og skal handle i butikk. Du har mye kunnskaper om de fleste instrumenter, men det er fint om du spør personalet i butikk om det er noe du luer på, ikke lat som om du kan mer enn du kan
<b>15.30-16.00</b>	<b>Oppsummerings samtale</b> med primærkontakt i bedrift. Hva har vært bra ved dagen i dag og hva har vært dårlig, eventuelle forslag til endringer
<b>16,00</b>	Takk for i dag, husk å si høflig ha det og takk for deg til alle som jobber der.

## Vedlegg 6

### DAGS PROGRAM FOR ELEV UTPLASSERT PÅ VERKSTED

<b>09.50</b>	<b>Oppmøte ved fremre inngang til butikk.</b>  NB! Husk og på deg ren bukse og genser, det er ikke lov til å gå i trenings tøy.
<b>10.00-12. 00</b>	<b>SKIFTE HJUL PÅ BIL</b>  Alle innkomne biler skal skiftes hjul på.
<b>12.00-12.15</b>	<b>Kort pause, det er lov å kjøpe noe å drikke på senteret</b>
<b>12.15-13.15</b>	<b>Rydd på verksted / pakke ut nye varer</b>  Pakke ut og sette på plass nyankomne varen, kast all emballasje i konteiner på baksiden av senteret. Rydd også på verkstedet, sope gulver, tømme søppel bøtter og sett på kaffe til pause.
<b>13.15- 14.00</b>	<b>Matpause</b>
<b>14.00- 15.30</b>	<b>Rydding av lager</b>  Informasjon og veiledning av kunder som kommer og skal handle i butikk. Du har mye kunnskaper om de fleste instrumenter, men det er fint om du spør personalet i butikk om det er noe du luer på, ikke lat som om du kan mer enn du kan
<b>15.30-16.00</b>	<b>Oppsummerings samtale</b> med primærkontakt i bedrift. Hva har vært bra ved dagen i dag og hva har vært dårlig, eventuelle forslag til endringer
<b>16,00</b>	Takk for i dag, husk å si høflig ha det og takk for deg til alle som jobber der.

## Vedlegg 7

### REFERAT FRA PLANLEGGINGSMØTE MED ELEVENE SOM SKAL HA UTPLASSERING I MATBUTIKK,

#### MØTEPLAN FOR 2011/ 2012

Dato	Type møte	Agenda	Sted	Deltakere	Evaluering
<b>November</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Oppstarts møte</b>	Kartlegging av elevens ønsker for arbeidsutplassering. Hva kan vi som skole få til? Hvilke muligheter finnes for arbeid på lokale bedrifter?	På skolen, det store røde møterommet	Alle	Marian har hovedansvar for å undersøke nærmere om mulighet for utplassering
<b>Desember</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Møte med bedrift</b>	Læreplanmål, hovedmål og delmål, hva er det viktig at eleven lærer?	På skolen, det store røde møterommet	Rektor, rådgiver, eleven og meg.	
<b>Januar</b> Dato: <b>09.01.12</b>	<b>IP møte</b>	Individuell planleggings møte – IP, både skole, hjem, fritid og fremtid planlegges	På skolen, det store røde møterommet	Alle	
<b>Januar</b> Dato:	<b>Møte med bedrift</b>			Marian	
<b>Februar</b> Dato:	<b>Møte med PPT for vgs</b>				
<b>Mars</b> Dato:	<b>Møte med bedrift</b>			Marian og rådgiver	
<b>April</b> Dato:	<b>Sluttevaluering arbeidsutplassering</b>	Evaluering av oppsatte mål/delmål		Alle	Av hele prosjektet

## Vedlegg 8

### REFERAT FRA PLANLEGGINGSMØTE MED ELEV SOM SKAL HA UTPLASSERING PÅ VERKSTED

#### MØTEPLAN FOR 2011/ 2012

Dato	Type møte	Agenda	Sted	Deltakere	Evaluering
<b>November</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Oppstarts møte</b>	Kartlegging av elevens ønsker for arbeidsutplassering. Hva kan vi som skole få til? Hvilke muligheter finnes for arbeid på lokale bedrifter?	På skolen, det store røde møterommet	Alle	Marian har hovedansvar for å undersøke nærmere om mulighet for utplassering
<b>Desember</b> Dato: <b>08.11.11</b>	<b>Møte med bedrift</b>	Læreplanmål, hovedmål og delmål, hva er det viktig at eleven lærer?	På bedrift	Marian, elev og ansvarlig ved bedrift	Marian og ansvarlig i bedrift
<b>Januar</b> Dato: <b>09.01.12</b>	<b>IP møte</b>	Individuell planleggings møte – IP, både skole, hjem, fritid og fremtid planlegges	På skolen, det store røde møterommet	Alle	Alle
<b>Januar</b> Dato:	<b>Møte med bedrift</b>	Oppfølging av undervisnings opplegg	På bedrift	Marian, elev og ansvarlig ved bedrift	Marian og bedrift
<b>Februar</b> Dato:	<b>Møte med PPT for vgs</b>	Muligheter ved valg av vgs	Kontor for pedagogisk psykologisk tjeneste	Marian	
<b>Mars</b> Dato:	<b>Møte med bedrift</b>		På bedrift	Marian og rådgiver	Marian, rådgiver og ansvarlig ved bedrift
<b>April</b> Dato:	<b>Sluttevaluering arbeidsutplassering</b>  <b>Skole/bedrift</b>	Evaluering av oppsatte mål/delmål		Alle	Av hele prosjektet

## VEDLEGG 9

### REFERAT FRA PLANLEGGINGSMØTE MED MUSIKKBEDRIFT

AKTUELLE AKTIVITETER	FAGLIGE MÅL	SOSIALE MÅL	EVALUERING	ANSVAR
<b>Tilegne seg økte ferdigheter i engelsk faget</b>	.	Snakke engelsk med engelsk språklig ansatt i butikk. Tilegne seg ny engelske ord og begreper	Eleven skal skrive logg.  Kartlegging test i lesing og skriving etter endt praksis, er elevens nivå endret	Marian
<b>Tilegne seg økte ferdigheter i praktiske aktiviteter.</b>	Pakke ut nye instrumenter som kommer til butikken, plassere de pent i hyllene	Reparerer og stemme ulike typer gitarer	Eleven skal skrive logg  Trekant samtale med lærer, bedrift og elev	Marian, eleven
<b>Kundebehandling</b>		Ekspedere kunder på en høflig, positiv og hyggelig måte som for eksempel” Hva kan jeg hjelpe deg med? Huske på å si” tusen takk ” ved mottakelse av penger og ”takktakk for handel og velkommen tilbake”. Informere og veilede kunder ved salg.	Eleven skal ha en oppsummerings samtale med ansatt i bedrift etter hver endt arbeidsdag. Viktig at eleven reflekterer over hva som er positivt og negativt	Marian, eleven
	Ryddeoppgaver på verkstedet som soping av gulv, tømning av søppeldunker,		Eleven skal skrive logg etter hver arbeidsdag. Logg skal leses sammen med lærer på skolen. Få refleksjon og skrivetrening i norskfaget	Marian

**VEDLEGG 10**

**REFERAT FRA PLANLEGGINGSMØTE MED ELEV MATBUTIKK**

<b>AKTUELLE AKTIVITETER</b>	<b>FAGLIGE MÅL</b>	<b>SOSIALE MÅL</b>	<b>EVALUERING</b>	<b>ANSVARLIG</b>
<b>Tilegne seg økte ferdigheter i norsk faget</b>	<p>Lesetrening ved å lese på emballasje pakker, varer og innkomne bestillinger</p> <p>Skrivetrening, ved å skrive bestillinger av varer samt skriving av logg etter hver gang.</p>	<p>Ha et godt ordforråd. Kunne fortelle sammenhengende om opplevelse og erfaringer. Kunne gi respons til andre i samtaler, fremføringer og høytlesning</p>	<p>Elven skal skrive logg</p> <p>Kartlegging test i lesing og skriving etter endt praksis, er elevens nivå endret?</p>	Marian
<b>Tilegne seg økte ferdigheter i kroppsøvningsfaget</b>	<p>Utfordre hele sanseapparatet og forbedre koordinasjon</p>		<p>Kartlegging test i kondisjon, turn, etter endt praksis, er elevens nivå endret?</p>	Marian
<b>Kundebehandling</b>				
<b>Tilegne seg økte ferdigheter i matematikkfaget</b>	<p>Eleven bør jobbe med de fire regneartene slik at han blir trygg på disse samt jobbe med praktisks matte i butikk</p> <p>Øke sin forståelse av tid, penger, mål og vekt</p>		<p>Kartleggings test etter endt praksis, måling av nivå før og etter praksis.</p>	Marian

