

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i yrkespedagogikk
Master's Programme in Vocational Pedagogy

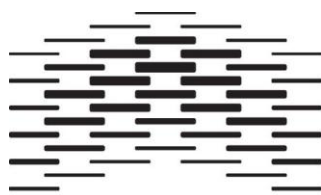
2013

Arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag

Anne Breen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Hovedmotivasjonen for å gjennomføre en mastergrad i yrkespedagogikk har vært å kunne arbeide mer med endring – og utvikling. I en travel hverdag som lærer er det ofte ikke tid eller anledning til å gjennomføre større utviklingsprosjekter, og reflektere over eller analysere egen praksis. Det har vært lærerikt og meningsfullt å delta i et studentfellesskap hvor en får del i andres erfaringer og kompetanse gjennom en sterk delingskultur. Utvikling og læring er krevende, og uten støtte og hjelp ville dette studiet vært vanskelig å gjennomføre. Takk til medstudenter, kollegaer og veiledere som på ulike måter har bidratt i denne prosessen.

Anne Breen

Kongsvinger, Mai 2013.

Sammendrag

Vg2 Kokk – og servitørfag har en rekke utfordringer knyttet til lav søkning, frafall, og store forskjeller i sosiale og faglige forutsetninger blant elevene. Elevene har gjennomsnittlig lave karakterer fra ungdomsskolen, og flere har ikke Kokk – og servitørfagene som førstevalg ved innsøking på videregående skole. Dette skaper relativt store utfordringer i skolehverdagen for elevene. Jeg er kontaktlærer på Vg2 Kokk – og servitørfag ved en videregående skole i Hedmark Fylke, og har gjennom dette forsknings- og utviklingsprosjektet ønsket å sette fokus på elevene arbeids – og læringsmiljø. Problemstilling for FoU prosjektet har vært ”Hvordan kan lærerne på Vg2 kokk – og servitørfag arbeide mer systematisk med elevenes arbeids- og læringsmiljø?” Gjennom skoleåret 2011/12 har deler av lærerteamet på Vg2 gjennomført et pedagogisk utviklingsprosjekt hvor vi har arbeidet konkret med elever som har hatt store utfordringer i arbeids – og læringsmiljøet. Ved hjelp av en pedagogisk analysemodell har vi analysert de faktorene som er med på å opprettholde utfordringene i læringsmiljøet for den enkelte eleven. Ut i fra dette har vi utviklet strategier og tiltak for å bedre situasjonen og gjennomført disse. I intervjuer med lærerne etter endt utviklingsprosjekt, fremhevet de at fordelene med utviklingsprosjektet var at de fikk mer innsikt i den enkelte elev sin situasjon, og at de med dette kunne tilrettelegge bedre for læring, utvikling og differensiering. Lærerne opplevde også å ha større grad av støtte i det daglige arbeidet, og ønsker å fortsette denne type samarbeid. Elevene mente, gjennom intervjuer på slutten av skoleåret, at følgende faktorer var hovedårsaken til utfordringene i arbeids – og læringsmiljøet dette skoleåret: forskjeller i faglig nivå, både praktisk og teoretisk, store forskjeller i interesse og motivasjon for faget, og for mange av elevene som ikke ønsker å utdanne seg videre innenfor fagene. Analyse og drøfting av elevenes og lærernes meninger i forhold til arbeids- og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag, viser tydelig at det er behovet for differensiering som har størst betydning. Både ut i fra faglige og sosiale forutsetninger, interesse og ambisjoner hos den enkelte elev. En grunnleggende kompetanse i Kokk – og servitørfagene er evnene til samarbeid, og elevene pekte spesielt på at manglede samarbeid og konflikter i klassen, førte til for liten grad av utfordringer, spesielt for de som hadde høye ambisjoner. Det er derfor nødvendig at lærerne i større grad legger til rette for ulike former for differensiering. Det er også en stor utfordring er at det er flere elever som ikke egentlig ønsker å gå på Vg2 Kokk- og servitørfag. Dette påvirker i stor grad arbeids – og læringsmiljøet, og det behov for å se på disse elevenes mulighet for økt grad av karriereveiledning.

Abstract

Work and learning environment at secondary level 2, Chef – and waiter education

Secondary level 2, Chef- and waiter education has many challenges, few applicants, drop outs and large differences in social and academic qualifications. The students have low middle school grades, and many of them do not even have this education as their first choice when they apply for High School. This creates relative large challenges for the students in their every day school life. I am a teacher at level 2, Chef- and waiter education in Hedmark county, through this Research and Development project I wish to look at the student's work and learning environment. For my project I want to answer this question: "How can the teachers at level 2 Chef- and waiter education work more systematically with the students work and learning environment?" Through the school year 2011/2012 I, and a group of teachers at level 2, conducted an educational development project in our class. We have worked directly with the students that have had great challenges in their work and learning environment. Using a pedagogical analysis model we have analyzed the factors that help to sustain the challenges of the learning environment for each student. Based on this, we have developed strategies and actions to improve the situation and have put them into practice. Interviews with the teachers after we had finished the educational development project showed that they emphasized that the advantage of the project was that they got more insight into the individual student's situation, and that this could enable better learning, development and differentiation for the students. The teacher also felt that they experienced a greater support in their work through this project, and wanted to maintain this teamwork. The students said, in interviews at the end of the school year, that the following factors were the main reason for the challenges in their work and learning environment this school year: differences in academic abilities, both practical and theoretical, large differences in interest and motivation for the profession they were aiming for, and that there were so many students that did not want any further education in cookery – and serving. Analysis and discussion of the students and teachers experiences and opinions about the work and learning environment at secondary level 2, Chef- and waiter education, show that it is clear that the need for differentiation, is what matters the most. There is a need for differentiation based both in academic and social skills, as well as the interests and ambitions of the individual student. A basic skill for Chefs and Waiters is the ability to cooperate. The students pointed specifically to the lack of cooperation and conflict in the class, led to few challenges, especially for those students who had high ambitions. It is therefore necessary that teachers use various forms of differentiation. It is also a major concern that there are many students who do not really want

to go to Secondary Level 2 Cookery. This greatly affects the work and learning environment and it requires us to look at these students opportunity for improved career guidance.

Innhold

1.0. INNLEDNING	8
1.1. Bakgrunn for Forsknings- og utviklingsprosjektet	8
1.2. Problemstilling	12
1.3. Forskerspørsmål	12
2.0. METODER	14
2.1. Oversikt over metoder	14
2.2. Metodetriangulering	14
2.3. Før- undersøkelse blant lærerne (metode 1)	15
2.4. Logger fra lærerne underveis i utviklingsarbeidet (metode 2)	15
2.5. Mine egne logger (metode 3)	16
2.6. Intervju med lærerne etter endt utviklingsarbeid (metode 4)	17
2.7. Intervjuer med elever (metode 5)	18
2.8. Etikk i FoU- prosjektet	20
2.9. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	20
3.0. DEN PEDAGOGISKE ANALYSEMODELLEN	22
3.1. Bakgrunn for modellen	22
3.2. Analysemodellen	23
3.3. Trinn i modellen	23
4.0. DET PEDAGOGISKE UTVIKLINGARBEIDET PÅ VG2	28
4.1. Situasjonsbeskrivelse ved oppstart av utviklingsprosjektet	28
4.2. Gjennomføring av utviklingsprosjektet	29
4.3. Utdyping av analysefasen	30
4.4. Utdyping av evalueringsfasen	30
5.0. PRESENTASJON AV FUNN	32
5.1. Mine egne og lærernes logger	32
5.2. Intervju med lærerne	34
5.3. Intervjuer med elevene	37
6.0. ANALYSE OG DRØFTING	42
6.1. Arbeids – og læringsmiljø	42
6.2. Arbeids - og læringsmiljø på Vg2 Kokk – og servitørfag	43
6.3. Samarbeid og sosial kompetanse	43
6.4. Kokkekonkurransen	45
6.5. Differensiering	46

6.6. Motivasjon	50
6.7. Lærerens rolle	51
6.8. Bruk av den pedagogiske analysemodellen	53
6.9. Utviklings – og endringsarbeid i skolen	56
6.10. Kompetanseutvikling i lærergruppa	59
6.11. Metodekritikk	61
7.0.KONKLUSJON	64

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Før- undersøkelse blant lærerne

Vedlegg 2: Eksempel på styrt logg for lærerne

Vedlegg 3: Eksempel på mine egne logger

Vedlegg 4: Intervjuguide lærerne

Vedlegg 5: Intervjuguide elevene

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 7: Godkjenning fra rektor

Vedlegg 8: Dagsorden for pedagogisk analyse

FIGURER:

Figur 1: Oversikt over metoder i Forsknings – og utviklingsprosjektet

Figur 2: Modell for analyse av pedagogiske utfordringer

Figur 3: Sammenhengssirkelen for analyse av opprettholdende faktorer.

1.0. INNLEDNING

Et godt og inkluderende arbeids – og læringsmiljø har stor betydning for elevers læring og utvikling. Læringsmiljø innbærer de miljømessige faktorene har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, og elevens generelle situasjon i skolehverdagen. Ulike faktorer som påvirker læringsmiljøet er vennskap og sosiale og faglige fellesskap, relasjon til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette mastergradsarbeidet har gjennom et forsknings- og utviklingsprosjekt satt fokus på utfordringer i arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag.

Jeg er yrkesfaglærer på Vg2 Kokk – og servitørfag ved en yrkesfagskole i Hedmark Fylke. På landsbasis har Restaurant - og Matfagene (RM) en rekke utfordringer i forhold til lav søkning, frafall, elever som ikke har RM som førstevalg og elevene har relativt svake karakterer med seg fra grunnskolen. I tillegg har vi i Hedmark noen demografiske forhold som direkte eller indirekte påvirker elevene på restaurant- og matfag. Dette skaper en utfordrende og relativt kompleks læringsituasjon for elever og lærere, og dette påvirker i stor grad arbeids – og læringsmiljøet. For å ivareta elevenes faglige og sosiale læring mener jeg at det er viktig at vi lærere har gode kunnskaper om hvilke faktorer som påvirker arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag, og hva vi kan gjøre for å påvirke, opprettholde og bedre dette.

1.1. Bakgrunn for Forsknings- og utviklingsprosjektet

Det er manglende rekruttering innenfor kokk- og servitørfagene og det utdannes for få kokker og servitører ut i fra hva bransjen har behov for. I de siste årene har det vært stort fokus på frafall av elever i videregående skole og frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på studieforbereidende program. På studieforbereidende utdanningsprogram slutfører tre av fire på normert tid, mens på yrkesfag slutfører fire av ti, og det er størst frafall i trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell – og næringsmiddelfag. Utdanningsnivå hos foreldrene og sosial bakgrunn er en av flere årsaker som påvirker frafall, og svake faglige ferdigheter fra grunnskolen betyr mest for frafall (Hernes, 2010). Det vil si at våre elever er spesielt utsatt i forhold til frafall. Hedmark fylke, og spesielt Glåmdalsregionen, har et av landets laveste utdanningsnivå og elevene som søker Restaurant- og matfag har på landsbasis de laveste karakterene fra ungdomsskolen av søkerne til yrkesfagene (Utdanningsforbundet, Hedmark, 2012). Flere av våre elever har derfor relativt lave faglige forutsetninger. Det har i de siste årene vært en relativt stor nedgang i søkere til Restaurant – og matfagene, også ved vår skole. Vi har derfor hatt ledige plasser som fører til at vi har flere elever som har hatt RM som sitt

andre valg når de har søkt videregående skole. Vi har også elever som har hatt RM som sitt tredje valg, eller ikke vet hva de ønsker, og RM er et alternativ fremfor ikke å ha et skoletilbud. Samlet fører dette til en relativt krevende skolesituasjon, både for elever og lærere.

På grunn av disse utfordringene har vi relativt store utfordringer i elevenes arbeids – og læringsmiljø. Elevene har svært ulike faglige og sosiale utfordringer, og vi har også en del atferdsproblematikk av ulik karakter blant elevene som i stor grad påvirker arbeids – og læringsmiljøet. Det er også store forskjeller i elevenes motivasjon og interesse for faget, noe som sier seg selv, da noen av elevene har kommet inn på andre eller tredje utdanningsvalg. Samlet skaper dette er en kompleks og krevende undervisningssituasjon for den enkelte lærer knyttet til elevenes faglige og sosiale læring. Det blir da også en utfordring for elevene i stor nok grad å fokusere på faget de utdanner seg innenfor, og gjennomføre og fullføre utdannelsen.

Nasjonale satsninger for bedre læringsmiljø

I pedagogisk forskning i det siste tiåret, har det kommet en rekke studier som klart dokumenterer betydning ulike betingelser i læringsmiljøet har for elevenes faglige og sosiale læring (Hattie, 2009; Nordenbo & Sivesind, 2008). For å møte utfordringene i norsk skole er det satt i gang et nasjonalt prosjekt. *Bedre læringsmiljø (2009-2014)* er en femårig satsning på elevenes læringsmiljø. Det overordnede målet er at alle elever opplever et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer trygghet, helse, trivsel og læring. Skal dette bli en realitet, må alle som er skoleeiere, skoleledere og lærere drive et systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid med elevenes læringsmiljø. Målet med ”Bedre læringsmiljø” er å bidra til at elevenes læringsmiljø står høyt på alle skoleansattes og skoleeieres dagsorden. Av de viktigste faktorene tilknyttet elevenes sosiale og faglige læring fremstår: relasjon mellom elev og lærer, klasseledelse, relasjon mellom elever, bruk og håndhevelse av regler, forventninger til elevene og samarbeid mellom hjem og skole (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Klasseledelse (KLL) i Hedmark fylkeskommune

Ut i fra nasjonale føringer og satsningsområder stilles det krav til fylkeskommuner og kommuner om å sette i gang lokale utviklingsprosjekter og den forbindelse satte Hedmark fylkeskommune i 2009 i gang en storsatsing på klasseledelse. 6 videregående skoler har vært med i prosjektet som har vært gjennomført over tre år. Bakgrunn for denne satsningen var at elever fra Hedmark kommer noe dårligere ut sett i forhold til landsgjennomsnittet i ulike nasjonale skoleundersøkelser og annen utdanningsstatistikk. En bedring av

gjennomstrømmingen i videregående opplæring i Hedmark er avgjørende for om utdanningsnivået i fylket skal forbedres. Prosjektets overordnede mål var å forbedre gjennomstrømmingen og læringsutbyttet i videregående opplæring i Hedmark, og videreutvikle lærerens autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp, samt å inngå i sosiale relasjoner til elevene. *Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte i videregående opplæring (KLL)* var et samarbeidsprosjekt mellom Hedmark fylkeskommune, Senter for praktisk utdanningsforskning (Sepu) og Høgskolen i Hedmark (Høgskolen i Hedmark, udatert).

Gjennomføring av KLL ved vår skole

Alle lærerne ved vår skolen har deltatt i KLL- prosjektet og lærerne har arbeidet i lærergrupper på 6 – 8 personer. Gruppene var satt sammen på tvers av avdelinger og fagretninger, og det var satt av 2 timer hver 14. dag til dette arbeidet, i tillegg til lærernes egen forberedelse til gruppearbeidet. Et av hovedtemaene i prosjektet var at lærerne fikk opplæring i å anvende en pedagogisk analysemodell for å forbedre egen undervisningspraksis. Lærerne skulle underveis i arbeidet reflektere sammen i lærergrupper over egen pedagogisk praksis. Denne modellen dannet grunnlaget for en systematisk jobbing med utvikling av lærernes kompetanse for å bidra til å utvikle og endre den enkelte lærers praksis i klasserommet (Høgskolen i Hedmark, udatert).

Utvikling – og endringsbehov på Vg2 Kokk – og servitørfag

Min viktigste læring og erfaring gjennom KLL- prosjektet er den ovenfor nevnte pedagogiske analyse- modellen. Denne modellen er mye brukt som hjelp til å arbeide med utfordringer knyttet til læringsmiljøet for elever (Nordahl, 2005, 2010). Jeg synes at modellen var veldig spennende å arbeide med og den var med på å gi meg bedre forståelse for ulike situasjoner og utfordringer. Jeg tenkte at denne pedagogiske analysemodellen kunne være til hjelp for oss lærerne som arbeider på Restaurant- og matfag, slik at vi kunne håndtere de utfordringene vi har på en bedre måte. Vi lærerne på RM snakker ofte om utfordringer vi står ovenfor i det daglige og er ofte frustrerte over at alle utfordringene i klassemiljøet og læringsmiljøet som krever mye tid og energi. Vi opplever at det i stor grad går ut over muligheten for å ha fokus på Kokk – og servitørfagene, og i større grad kunne forberede elevene til yrkes- og arbeidsliv.

Jeg ønsket at lærerne som var knyttet til Vg2 klassen som jeg var kontaktlærer for skoleåret 2011/12 dannet en gruppe som kunne bruke den pedagogiske analysemodellen som et verktøy for å skape et best mulig arbeids – og læringsmiljø for elevene og klassen. Alle lærerne hadde

hatt opplæring i bruk av denne modellen slik at vi burde ha et godt utgangspunkt for å arbeide videre med denne modellen. Jeg hadde tro på at modellen ville være relevant og nyttig i vårt daglige arbeid med elevene og gi oss et bedre grunnlag for å se og forstå den enkelte elev. Modellen er en samarbeidsmodell, så en forutsetning for å få gode resultater av arbeidet med modellen er at flere lærere arbeider sammen. Jeg var derfor avhengig av at flere av lærerne som underviser i klassen ønsket å være med å arbeide videre med modellen.

En annen grunn til at jeg mente det var behov for et tettere samarbeid er at fellesfaglærerne og programfaglærerne ikke ser hverandre i det daglig. Fellesfaglærerne er fordelt på forskjellige arbeidsrom på skolen og gjerne på den avdelingen de har mest undervisning. Vi har derfor ingen av fellesfaglærerne på arbeidsrommet for Restaurant og matfag. Skolen er stor og arbeidsrommene ligger spredt så kommunikasjonen skjer derfor via e-post og da stort sett i form av informasjon. Det blir lite rom for drøfting av elev- og klassesituasjonen. Det er formelt satt opp tid til to møter pr år mellom alle lærerne som er tilknyttet klassen, og det er ved terminoppgjør. Da er det ordens – og atferdskarakteren som drøftes og eventuelt om noen elever skal ha ikke vurdert eller strykkarakter i enkelte fag.

Forarbeid til Forsknings – og utviklingsarbeidet

På forsommeren 2011 diskuterte jeg et mulig Forsknings – og utviklingsarbeid med Senter for praktisk utdanningsforskning (Sepu) som har ansvar for KLL- prosjektet ved vår skole. Jeg ønsket å knytte forsknings- og utviklingsarbeidet til min mastergradutdanning som en videreføring av vårt arbeid med KLL- prosjektet. Jeg opplevde at vi ikke var kommet i mål i KLL – prosjektet, slik jeg så det, da vi i liten grad hadde omsatt det vi hadde arbeidet med til egen klasseromspraksis. Senter for praktisk utdanningsforskning bekreftet at min foreløpige problemstilling ville være en direkte videreføring av deler av KLL- prosjektet. Jeg søkte styringsgruppa ved vår skole om å gjennomføre FOU- prosjektet og få avsatt tid til dette for de lærerne som ønsket å delta. Dette stilte styringsgruppa seg negativ til. Jeg ønsket ikke å gi opp prosjektet da jeg mente at vi hadde behov for å gjøre noen grep i forhold til den krevende situasjonen som vi lærerne og elevene på Vg2 Kokk – og servitørfag står ovenfor i det daglige, uavhengig av KLL- prosjektet og min masteroppgave. Min motivasjon for å gjennomføre dette var sterk og jeg hadde allerede snakket med flere av lærerne om dette prosjektet, og de var positive til å delta. Ut i fra at de andre lærerne var positive til å delta gikk jeg igjennom den enkelte lærers timeplan og kom med forslag til når møtene kunne gjennomføres. Jeg tok opp prosjektplanene med rektor en gang til for å få godkjent møtene og

dette ble godkjent under tvil. Dette krevde at lærerne ønsket å avsette tid til dette og det ville i noe grad berøre deres undervisningstimer.

Mitt ønske var at alle lærerne som underviste i klassen skulle arbeide sammen for å utvikle og bedre arbeids- og læringsmiljøet for den enkelte elev og klassen. Gjennom bruk av den pedagogiske analysemodellen ville vi kunne analysere utfordringer som vi sto ovenfor, og vi kunne sammen komme frem til tiltak som ville kunne bedre arbeids- og læringsforholdene for enkeltelever og klassen. Vi ville også sammen kunne følge opp tiltakene og gjennom dette samarbeidet ville vi kunne reflektere over og analysere egen praksis, og ha gjennom dette få mulighet til å endre denne. Ved å tilrettelegge for et godt arbeids – og læringsmiljø kan det i større grad bli mulighet for å ha fokus på fagene de utdanner seg innenfor. Elevene vil kunne få et økt faglig utbytte slik at de i større grad består alle fagene, øker sin kompetanse og kan få bedre grunnlag for å kunne gjennomføre sin utdanning innen for kokk – og servitørfag.

1.2. Problemstilling

Ut i fra beskrivelser i innledningen har jeg utformet følgende problemstilling:

”Hvordan kan lærere på Vg2 kokk – og servitørfag arbeide mer systematisk med elevenes arbeids- og læringsmiljø?”

1.3. Forskerspørsmål

Problemstillingen er relativt vid og kan gi rom for ulike vinklinger og retninger. Jeg har derfor utarbeidet forskerspørsmål som er med på å konkretisere og utdype problemstillingen.

Forskerspørsmål 1.

Hvordan har elevene opplevd klassemiljøet dette skoleåret og på hvilken måte mener de at dette har påvirket arbeids- og læringsmiljøet?

Forskerspørsmål 2.

Hvilke erfaringer fra skoleåret kan elevene ta med seg videre for å være bedre rustet for å møte de kravene som stilles innenfor Kokk – og servitørfagene?

Forskerspørsmål 3.

Hvilken rolle har læreren i arbeidet med elevenes arbeids – og læringsmiljø?

Forskerspørsmål 4.

Hvilke erfaringer har lærerne gjort seg gjennom å samarbeide i utviklingsprosjektet ved å benytte den pedagogiske analysemodell, og i hvilken grad har dette samarbeidet eventuelt endret lærernes praksis?

Forskerspørsmål 5.

Hvilke utfordringer mener lærerne har oppstått under utviklingsprosjektet, hva bør vi ta med oss videre, og hvordan kan vi eventuelt videreføre arbeidet?

2.0. METODER

Innledningsvis i dette kapitlet presenterer jeg en oversikt over metodene jeg har benyttet i dette Forsknings- og utviklingsprosjektet. Videre beskriver jeg de ulike metodene, hvordan de er benyttet og hvorfor jeg har valgt disse. Avslutningsvis har jeg fokus på etikk i FoU-prosjektet, og validitet og reliabilitet.

2.1. Oversikt over metoder

Forsknings- og utviklingsarbeidet har bestått av to deler. Den ene delen er et pedagogisk utviklingsarbeid som har pågått fra september til mars skoleåret 2011/2012, og den andre delen er en undersøkelse blant elevene som er gjennomført på slutten av skoleåret. Modellen under viser de to ulike delene og hvilke forskningsmetoder jeg har benyttet. I del 1 har jeg brukt 4 ulike forskningsmetoder: spørreskjema til lærerne, intervju med lærerne, lærernes logger og mine egne logger. I del 2 av mastergradsarbeidet har jeg intervjuet elevene. Videre følger en modell med oversikt over metoder som er benyttet.



Figur1. Oversikt over metoder i Forsknings- og utviklingsprosjektet, Anne Breen, 2012.

2.2. Metodetriangulering

Jeg har benyttet både kvalitative og kvantitative undersøkelser som metode for å innhente data. Kombinasjoner av flere metoder kan gi grunnlag for en mer allsidig belysning av det som skal undersøkes, enn de enkelte metodene kan gjøre hver for seg (Grønmo, 2004). Vi har gjennomført et lite utviklingsarbeid med relativt få personer hvor konteksten er spesifikk, og det er deltagerens erfaringer, opplevelse og refleksjoner som er viktige for å kunne belyse det

utvalgte forskningsfokus. Det vil derfor være riktig å benytte kvalitative metoder da de først og fremst retter seg mot det unike, det kontekstavhengige og det menings – og forståelsesorienterte (Fuglesang, 2004). Jeg har også gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerne som ønsket å delta i form av et spørreskjema som var delvis kvantitativt og delvis kvalitativt.

2.3. Før- undersøkelse blant lærerne (metode 1)

Før oppstart av FoU- prosjektet utarbeidet jeg et spørreskjema (vedlegg 1) til lærerne som skulle delta. Jeg prøvde ut dette spørreskjemaet på KLL- gruppa som jeg deltok i for å sjekke ut hvordan spørsmålene fungerte og fikk tilbakemelding fra deltagerne på spørreskjemaet. Hovedhensikten var å kartlegge lærernes kunnskap om, og erfaring med den pedagogiske analysemodellen. Dette var viktig for å kunne ta utgangspunkt i lærernes ståsted for å planlegge oppstart av FOU- prosjektet. Jeg håpet også å oppnå en før- refleksjon hos den enkelte i forhold til analysemodellen og bruk av denne, som en forberedelse til prosjektet.

I første del av spørreskjemaet benyttet jeg en gradert skala. Svaralternativene var i stor grad, i noen grad, i liten grad og nei (Dalland, 2000). Spørsmålene jeg stilte var knyttet til lærernes kjennskap til den pedagogiske analysemodellen og teorigrunnlaget for denne. Jeg spurte også om hvordan de har arbeidet med denne modellen tidligere, og i hvilken grad de har brukt modellen for å arbeide konkret med sine egne utfordringer i klassemiljøer.

Andre del av spørreskjemaet var åpne spørsmål (Dalland, 2000). Min hensikt var her å få vite noe om lærernes opplevelse, erfaringer og refleksjoner i forhold til bruk av modellen. Det var også en egen rubrikk hvor de intervjuede kunne komme med andre synspunkter og meninger om arbeidet med modellen. Dette gjorde jeg for å åpne for andre innspill enn de jeg hadde tenkt var viktig å få vite noe om.

2.4. Logger fra lærerne underveis i utviklingsarbeidet (metode 2)

Jeg spurte lærerne når vi startet opp utviklingsarbeidet om de kunne tenke seg å skrive logger etter hvert gruppemøte. Først og fremst for at jeg gjennom loggene kunne få innblikk i hvordan de opplevde møtene, hvilke tanker gjør de seg i forhold til bruk av analysemodellen og hvilke refleksjoner gjør de seg i forhold til utviklingsarbeidet. Jeg har brukt loggene som hjelp til å planlegge neste møte i gruppa og loggene er en viktig del av mitt datamateriale. Lærerne har vært i noen grad vært medforskere, og det har vært viktig at de har hatt mulighet for å være med å styre prosessen gjennom å komme med sine meninger i loggene de har skrevet.

Grupped medlemmene har hatt mulighet til å levere inn logger etter hvert gruppemøte og jeg har benyttet både åpne og styrte logger (Tveiten, 2002) Det har vært prosessene i gruppa som har vært utgangspunktet for hva jeg ønsket at de skulle reflektere over i loggene. Jeg har også hatt behov for deres konkrete meninger i forhold til ulike områder som vi har arbeidet med i gruppa. Etter gruppemøtene hadde jeg behov for at lærerne helt fritt kommer med refleksjoner over arbeidet vi har hold på med uten at jeg i for stor grad la føringer for hva de skal reflektere over i loggen. Jeg ville da ha kunnet gå glipp av refleksjoner over områder som deltagerne er opptatt av og som jeg ikke har tenkt på selv. Det har vært en utfordring underveis å få tilbake loggene på grunn av at lærerne ikke fant tid til det, eller det gikk for lang tid etter møtene før de skrev loggene. Dette førte til at innholdet ble noe redusert da de ikke husket hva vi hadde arbeidet med på det aktuelle møtet. For å imøtekomme den enkeltes behov for å skrive og levere inn loggene på en mest mulig effektiv, og håndterlig måte, har jeg gjennomført dette på ulike måter. Den enkelte lærer har kunnet levere loggen elektronisk eller på papir ut i fra eget ønske. På slutten av utviklingsprosjektet ga de uttrykk for at de ønsket styrte logger, fordi det da var lettere for dem å huske hva som hadde skjedd i gruppa. Lærerne var opptatt av å skrive loggene for at jeg skulle få svar på det jeg hadde behov for å vite noe om, sett ut i fra et forskningsfokus, og for at loggene var med på å styrke kvaliteten på arbeidet vi gjennomførte. Jeg har lagt ved et eksempel på en styrt logg for lærerne (Vedlegg 2).

2.5. Mine egne logger (metode 3)

Jeg har skrevet logg etter hvert gruppemøte. I mine logger har jeg beskrevet hva jeg har tenkt i forkant av gruppemøtet og hva jeg har lagt til grunn for å planlegge gruppemøtet. Dette har ofte vært på bakgrunn av lærernes logger fra forrige gruppemøte og mine egne refleksjoner etter forrige møte. En av hensiktene med å skrive logg er å sortere og bearbeide opplevelse og erfaringer (Tveiten, 2002). I loggene mine har jeg også beskrevet hva vi har gjennomført i gruppa, og mine refleksjoner og opplevelse underveis i forhold til hva som har skjedd i gruppa. Jeg har altså benyttet logger som er beskrivende, reflekterende, vurderende, og som sier noe om min opplevelse (Inglar, 1993).

Det å skrive logger er med på å sette i gang refleksjon. En kan tenke og analysere, en kan få motforestillinger, og en kan drøfte og vurdere, mens en skriver. (Inglar, 1993). Jeg tenker at gjennom å skrive loggene har vi blitt bevisste hva vi har erfart og lært underveis i utviklingsarbeidet, og etter hver logg vil vi gjøre oss refleksjoner som har vært med på å drive oss fremover i prosjektet. Gjennom å skrive logger har vi hatt en form for forberedelse til det

videre arbeidet med den pedagogiske analysemodellen, elevene og gruppemøtene. Gjennom å lese lærernes logger og skrive mine egne logger har jeg har kunnet ha en metarefleksjon over arbeidet vi gjør i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Jeg har kunnet ha et fugleperspektiv på prosessene i gruppa, og se sammenhenger og mulige årsaker til utfordringene vi opplever i utviklingsprosessen og i forhold til elevene. Jeg har lagt ved en av mine logger som eksempel (vedlegg 3).

2.6. Intervju med lærerne etter endt utviklingsarbeid (metode 4)

I et kvalitativt forskningsintervju er det min hensikt som forsker å komme tett på personene jeg intervjuer (Bechmann Jensen & Christensen, 2005). Problemstillingen for prosjektet har fokus på lærernes utvikling. Dette krever et tillitsforhold i lærergruppa og dette tillitsforholdet er også med inn i intervjufasen. Vår egen refleksjon over egen utvikling er personlig og for å få vite noe om lærernes utvikling kommer vi tett på hverandre i under intervjuene. Jeg satte opp en intervjuguide (vedlegg 4) på forhånd for å sikre meg at jeg fikk svar på mine forskerspørsmål og for å kunne finne svar på min problemstilling. Fordi jeg som forsker har vært med på hele prosessen hadde jeg jo også en del antagelser som jeg ønsket å få bekreftet eller avkreftet (Fuglesang, 2004) Men jeg har forsøkt ikke å være for styrende under intervjuene slik at læreren kunne komme med sine erfaringer og refleksjoner i forhold til det arbeidet vi hadde gjennomført, uten påvirkning av meg. Ved at de kunne reflektere fritt ville det også kunne komme frem tanker og erfaringer som er nye for meg.

Mitt hovedspørsmål til lærerne var hvilke tanker de gjorde seg om arbeidet vi har gjort i utviklingsarbeidet. Jeg spurte også om hva samarbeidet eventuelt har hatt å si for dere arbeid. Mener lærerne at arbeidet har påvirket klassemiljøet og enkeltelever? I forhold til den pedagogiske analysemodellen spurte jeg de om hvordan de har opplevd å bruke den og jeg spør spesielt om bruken av de tre perspektivene, kontekst, individ og aktør. Grunnen til at jeg spør om dette er at jeg mener at dette er en kjerne i modellen som kan være til stor hjelp for å forstå og arbeide med de utfordringene vi har. Jeg spurte også om lærerne opplevde utfordringer i forhold til gruppesamarbeidet.

Jeg opplever at det er en forskjell på rollene til kontaktlæreren, programfaglæreren og fellesfaglæreren. Hva tenker lærerne om dette i forhold til å arbeide med elevenes læringsmiljø? På hvilken måte kan de anvende erfaringen fra dette prosjektet videre i sitt arbeid? Forskning skal gi kunnskap til andre mennesker og fagmiljøer. Jeg spurte derfor lærerne om hvilke erfaringer vi bør dele med andre.

2.7. Intervjuer med elever (metode 5)

På grunn av at utviklingsarbeidet av ulike årsaker ble noe begrenset har jeg også gjennomført intervjuer med elevene i den klassen vi gjennomførte utviklingsarbeidet. Hensikten med disse intervjuene var å få vite noe om elevenes vurdering av arbeids – og læringsmiljøet, med et spesielt fokus på klassemiljøet gjennom skoleåret, og hva de mener har påvirket klassemiljøet og samarbeidet i klassen. Er det i noen grad samsvar mellom hvordan vi lærerne har opplevd skoleåret og hvordan elevene har opplevd året? Hva er deres erfaringer i forhold til lærernes rolle, og hva de synes de har lært som er viktig for dere videre arbeid innefor kokk- og servitørfagene? Det vil være viktig informasjon og kunnskap for oss lærere når vi skal arbeide videre med arbeids - og læringsmiljø med fremtidige elever. Ved å få elevenes perspektiver vil vi i større grad kunne komplettere våre erfaringer og læring i utviklingsprosjektet vi har gjennomført.

Jeg intervjuet elevene på slutten av skoleåret og jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 5). Spørsmålene ble utledet fra forskerspørsmålene, og jeg tok utgangspunkt i problemstillingen utviklingsprosjektet og erfaringer gjennom skoleåret for å utarbeide spørsmålene. Hovedfokus var hvordan de hadde opplevd dette skoleåret i forhold til klassemiljøet, samarbeid, egen læring og lærerens rolle med tanke på å arbeide med klassemiljøet. Når jeg har intervjuet elevene har jeg ikke brukt begrepene arbeidsmiljø og læringsmiljø da dette kan være uklare begreper og ikke konkret nok for elevene. Jeg har spurt om deres meninger og erfaringer i forhold til klassemiljø og samarbeid. Jeg ønsket i størst mulig grad at eleven skulle reflektere fritt slik at jeg ikke styrte innholdet for mye, men intervjuguiden var viktig for at jeg skulle huske alle temaene og klare å holde fokuset på eleven. Det var viktig for meg ikke å gå glipp av viktige tanker hos elevene gjennom intervjuet. Vi har hatt 10 elever dette skoleåret og to av elevene var ikke til stede i den perioden jeg gjennomførte intervjuene. En elev ønsket ikke å bli intervjuet, og en elev ønsket å svare på spørsmålene skriftlig.

Jeg spurte også om de mener at klassemiljøet har endret seg gjennom skoleåret og i så fall, hva som kan være grunnen til dette. Jeg ønsket deres opplevelse og vurdering i forhold til hva som har påvirket klassemiljøet og jeg spurte også om hva som konkret hadde endret seg. I forhold til at det var en del konflikter og samarbeidsproblemer spurte jeg de om hvordan de har opplevd samarbeidet dette året, på kjøkkenet og i klasserommet (teoriundervisning). Dette var på grunn av våre (lærernes) tidligere erfaringer med at samarbeid er en utfordring.

Lærerne opplever klassemiljøet som en utfordring og mener det er med på å svekke undervisningen. Derfor har jeg spurt elevene om de opplever at klassemiljøet har påvirket deres læring gjennom skoleåret. Et av de viktigste spørsmålene til elevene var hva lærerne bør gjøre for at klassemiljøet skal være best mulig for alle. Jeg ønsket også å få vite noe om hvordan deres læring og opplevelse gjennom skoleåret har gitt de økt forutsetning for å arbeide videre innenfor Kokk – og servitørfagene.

Jeg prøvde ikke ut spørsmålene på forhånd og etter første intervjuet oppdaget jeg at det manglet to spørsmål som jeg mente at var naturlige oppfølgingsspørsmål. Jeg utarbeidet et spørsmål til hvor jeg ønsket at eleven skulle reflektere over egen rolle for at vi bedre skal forstå elevens perspektiv. Det andre spørsmålet var i forhold til hva de mener var det viktigste de har lært gjennom skoleåret. Jeg stilte dette spørsmålet for å få vite hva elevene synes var viktig å lære, og om vi hadde klart å formidle det vi opplever er viktig i forhold til å fungere godt i deres videre arbeid innenfor fagene.

I forhold til at dette ikke bare er et utviklingsprosjekt men også et forskningsprosjekt er det en utfordring at det er en liten klasse med tanke på datainnsamling og validitet i de dataene som er samlet inn. Det er liten grad av samstemmighet i forhold til de ulike temaene. Jeg tenker at hvis populasjonene hadde vært større kunne det ført til at det ble flere som hadde samme erfaring og opplevelse. Svarene jeg har fått inn er i noen grad syv ulike opplevelser av klassemiljøet. Samlet danner svarene til elevene et inntrykk av klassemiljøet, og ulikhetene er blant annet med på å beskrive utfordringene i klassen.

En intervjusituasjon har en asymmetrisk struktur og det er et maktforhold mellom den som intervjuer og den som intervjues. Det er den som intervjuer som dominerer i intervju situasjonen (Fuglesang, 2004). Dette er en spesielt stor utfordring i forhold til min rolle i forhold til elevene. Som lærer er jeg den som setter mange av rammene, den som veileder og den som vurderer. Gjennom skoleåret har jeg mange formelle og uformelle samtaler med elevene og blir godt kjent med dem. Som kontaktlærer har jeg elevene mange timer i uka og vi jobber mye med praktiske oppgaver som krever samarbeid og kommunikasjon. Gjennom dette samarbeidet kommer vi tett på hverandre, og vi også har mange måltider sammen hvor den sosiale faktoren er dominerende. Intervjuene er gjennomført helt på slutten av året og da kjenner vi hverandre godt, og på slutten av året har vi også en litt løsere tone. Da slipper kanskje jeg som lærer skuldrene litt ned fordi jeg opplever at vi har kommet i mål. Dette fører til at vi kan bli kjent på en litt annen måte. Når det gjelder å intervju de elevene som jeg har

hatt flere samtaler med av en mer personlig karakter vil de kunne føle seg mer sårbare, men de vil også kunne være mer trygge på at jeg ”vil de vel”. De elevene som ikke opplever at de har en god relasjon til meg vil kunne la være å delta i intervjuene. Derfor har det vært viktig å være tydelig på at intervjuene er frivillig.

2.8. Etikk i FoU- prosjektet

Jeg har gjennomført et kvalitativt FoU- prosjekt hvor forskningen setter fokus på deltagerens opplevelse, holdninger og følelser. Dette stiller krav til etiske betraktninger gjennom alle ledd i forskningsprosessen (Dalland, 2000; Kvale, 2009). Når jeg valgte problemstilling tenkte jeg gjennom i hvor stor grad og hvordan de involverte ville bli berørt i gjennomføringen. Hva ville kreves av den enkelte i forhold til at jeg skulle kunne belyse problemstillingen?

Informert samtykke måtte sikres gjennom at den enkelte ble informert om undersøkelsens overordnede mål, risiko og fordeler med å delta i prosjektet. Informantene fikk informasjon om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen (Kvale, 2009) For å sikre meg at personvernet til de enkelte ble ivaretatt har prosjektet blitt godkjent av NSD (vedlegg 6). Jeg har også fått godkjent gjennomføring av FoU- prosjektet av rektor ved skolen (vedlegg 7).

2.9. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet da disse begrepene fremhever den kvalitative forskningens særpreg og kan tilsvare reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, som benyttes innenfor den kvantitative forskningen (Thagaard, 2010). I forhold til troverdighet innebærer det at jeg har utført forskningen på en tillitsvekkende måte ved at jeg redegjør for hvordan dataene er fremkommet. Det er viktig for meg som forsker å klare og skille mellom den informasjon jeg har innhentet og min egen vurdering av informasjonen. Jeg styrker også troverdigheten i min forskning ved å redegjøre for min rolle i forhold til informantene, og hvilke erfaringer og forforståelse jeg har i forbindelse med feltet jeg forsker i (Thagaard, 2010).

Bekreftbarhet henger sammen med en vurdering av de tolkninger som undersøkelsen fører til. Er jeg kritisk nok til min egen tolkning, og hva er grunnlaget for mine tolkninger? Kan mine tolkninger bekreftes av andre undersøkelser? Det er også viktig at det kommer frem hvilke forutsetninger som ligger til grunn for mine tolkninger. Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen som har kommet fram gjennom dette prosjektet er relevant i andre situasjoner. Jeg må argumentere for at forskning som er gjennomført i en sammenheng også kan være

overførbar til andre sammenhenger. Overførbarhet kan også innebære at tolkningen virker rimelig for de som kjenner til feltet (Thagaard, 2010).

3.0. DEN PEDAGOGISKE ANALYSEMODELLEN

Lærerne som er knyttet til Vg2 Kokk – og servitørklassen har gjennom skoleåret 2011/2012 gjennomført et pedagogisk utviklingsarbeid ved å benytte en pedagogisk analysemodell. I dette kapitlet presenterer jeg denne modellen, og bakgrunnen for denne. I kapittel 4.0 vil jeg presentere hvordan vi har konkret har benyttet modellen i vårt utviklingsarbeid.

Den pedagogiske analysemodellen er utarbeidet av Thomas Nordahl ved Senter for praktisk utdanningsforskning (Sepu). Modellen benyttes blant annet i skoleutviklingsprosjekter der skolene arbeider etter LP modellen. LP-modellen er en pedagogisk analyse av, og systematisk arbeid med en skoles læringsmiljø og pedagogiske utfordringer (LP – modellen, udatert). I arbeidet med LP-modellen utarbeides det problemstillinger som er rettet mot skolens læringsmiljø. Hensikten er å skape læringsmiljø som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring uavhengig av elevenes forutsetninger (Sunnevåg & Aasen, 2010)

3.1. Bakgrunn for modellen

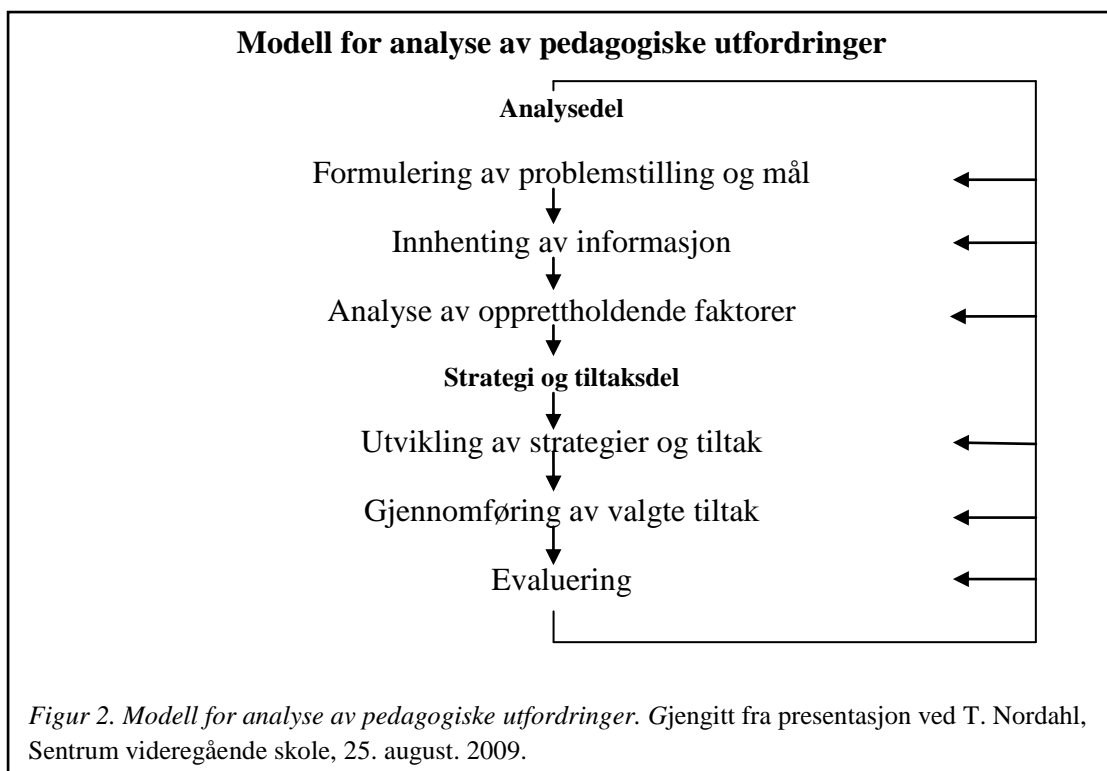
Nordahl hevder at det er ikke mangel på kunnskap om hva som kan gjøres for å forbedre læringsmiljøet for elevene, men utfordringene er at det ikke gjennomføres systematisk over lang nok tid, slik at det blir daglig praksis. Han mener videre at de fleste lærere og skoler vil relativt regelmessig stå i, og møte en rekke pedagogiske utfordringer som det ikke finnes enkle løsninger på. Til en hver tid vises problemadferd i skolen som både ødelegger for den enkelte elev og fellesskapet. Dette kan føre til at læringsutbyttet for enkelte elever er svært utilfredsstillende, og at enkelte elever opplever mistrivsel og utstøting fra fellesskapet (Nordahl, 2005, 2010)

Nordahl sier videre at dårlig læringsutbytte, mistrivsel og utfordrende atferd i skolen er komplekse fenomener der en rekke faktorer bidrar til å etablere og opprette lærings- og adferdsproblemer. I pedagogiske sammenhenger er problemet at vi ikke vet konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte tilfellet, eller i bestemte situasjoner. Nordahl hevder at konsekvensen av denne kunnskapen er at lærings- og adferdsproblemer ikke kan møtes med en bestemt strategi i skolen, og at det ikke er tilstrekkelig å rette fokus på individet. For å finne ut hva som kan være virksomt i den enkelte klasse eller skole er det nødvendig med gode analyser av situasjonen der dårlig læringsutbytte og/eller utfordrende atferd forekommer. Analysemodellen skal anvendes for å komme fram til hva som er mest hensiktsmessig å gjøre i skolen, men tiltakene og metodene skal i størst mulig grad bestemmes av lærerne selv. Det er imidlertid en forutsetning at lærerne velger å anvende tiltak og metoder som er kunnskapsbasert, slik at en har god sannsynlighet for å få ønskede resultater.

For å oppnå ønskede resultater er det viktig at lærerne arbeider systematisk med analysemodellen. Gjennom bruken av modellen skal den enkelte lærer sammen med andre lærere utvikle kompetanse i å forstå sammenhenger mellom elevenes handlinger i skolen og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen. Ved gjennomføring av gode analyser av disse sammenhengene skal lærerne utarbeide strategier og utvikle tiltak i forhold til både å redusere og forebygge ulike former for problematisk atferd og legge til rette for gode læringsprosesser. Anvendelse av analysemodellen skal også bidra til utvikling av kollektiv og endringsorientert kultur i den enkelte skole (Nordahl, 2005, 2010).

3.2. Analysemodellen

Modellen under viser de ulike fasene i den pedagogiske analysemodellen



3.3. Trinn i modellen

Jeg vil i de neste avsnittene utdype de forskjellige trinnene i modellen.

Formulering av problemstilling og mål

Utgangspunktet for endringsarbeid i forhold til læringsmiljø må være et problem eller en utfordring som en eller flere lærere ønsker å gjøre noe med, og det er ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Det er viktig å formulere problemet eller utfordringen tydelig og ikke involvere flere problemer samtidig. Problemet må ikke være

for stort slik at det er sannsynlig å lykkes med å skape en endring. Målet bør være så konkret som mulig og spesifikt i forhold til den situasjonen målet er relatert til. Samtidig må ikke målet være så entydig at det blir sterkt styrende for utviklingsarbeidet. (Nordahl, 2005)

Innhenting av informasjon

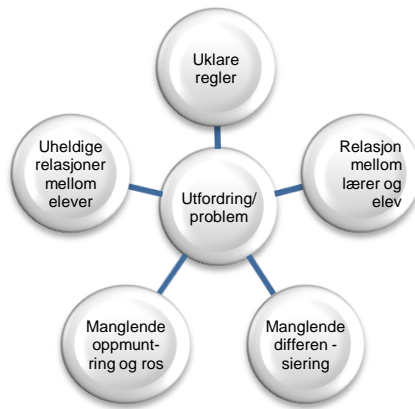
Informasjonsinnhenting er en svært vesentlig fase, da informasjonen er avgjørende for gode analyser og senere tiltaksutvikling. Det er viktig å få belyst utfordringene fra flere sider, derfor er det nødvendig å få relevant informasjon om ulike situasjoner, og fra ulike kilder. Lærere som står i en problemfylt situasjon har kanskje ikke tilstrekkelig informasjon for å forstå situasjonen på en hensiktsmessig måte. Den enkelte lærers oppfatning og informasjonsgrunnlag må dermed suppleres med informasjonsinnhenting eller kartlegging. Når målet er å utvikle arbeids – og læringsmiljøet er det viktig å få informasjon om ulike forhold i læringsmiljøet. Informasjonskilder kan være elevene, andre lærere, foreldrene, ledere, rådgiver ved skolen, PPT, etc. Det kan også være hensiktsmessig å benytte observasjon. Valget av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses formålet med informasjonen (Nordahl, 2005).

Analyse av opprettholdende faktorer

I denne fasen er hensikten å analysere de faktorene som er med på å opprettholde den uønskede situasjonen. Ut i fra analysen av de opprettholdende faktorene får en grunnlag for å velge strategier og tiltak som skal settes i gang for å bedre de vanskelige situasjonene, og forhindre at de oppstår på nytt. Her er det ikke meningen at man skal drøfte eventuelle pedagogiske tiltak som kan redusere problemene, men hensikten er å komme frem til hvilke faktorer som bidrar til at eventuelle adferdsproblemer oppstår, eller at det ikke er et hensiktsmessig læringsmiljø.

Et viktig verktøy i analysefasen er sammenhengsirkelen. Hensikten med å benytte denne er å komme frem til hvilke faktorer i situasjonene som utløser eller opprettholder klassens problemadferd (Nordahl & Hansen, 2012). Sammenhengsirkelen (*Figur 3*) på neste side (s, 25) viser eksempler på opprettholdende faktorer.

Sammenhengsirkelen for analyse av opprettholdende faktorer



Figur 3. Sammenhengsirkelen for analyse av opprettholdende faktorer. Hentet fra "Dette vet vi om pedagogisk analyse", T.Nordahl, 2012, s 41.

Tre ulike perspektiver på elevenes handlinger i skolen

Analysefasen handler også om perspektivtaking. I den pedagogiske analysemodellen benyttes systemteori som en forståelse for at det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene.

Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i forholdet mellom de handlinger som vises, og situasjonen eller omgivelsene handlingene vises innenfor. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets handlinger eller adferd (Nordahl, 2005, s.19).

Innenfor systemteori anvendes tre vesentlige perspektiver: kontekstperspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Kunnskap om disse perspektivene er med på å kunne forstå hvilke opprettholdende faktorer som påvirker handlinger i klasserommet, og velge tiltak som fungerer i forhold til å bedre læringsmiljøet for klassen og den enkelte elev. (Nordahl, 2010)

1.Kontekstperspektivet

Utgangspunktet i et kontekstuellet perspektiv er at alle er i en interaksjon med sine omgivelser. Begrepet kontekst kan forstås som de omgivelser og den sosiale sammenhengen som ulike

hendelser foregår innenfor. Elevenes handlinger i skolen er å forstå som skolens kontekst. Denne konteksten vil omfatte forhold som undervisning, læreren som leder, relasjon mellom elev og lærer, relasjon mellom elever, normer og regler, det fysiske miljøet o.l. For å kunne etablere best mulige betingelser for læring og utvikling, er det viktig å analysere hvilke sammenhenger det er mellom alle de forskjellige kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger og erfaringer (Nordahl, 2005, 2010).

2. Aktørperspektivet

Alle barn og unge forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen, også når de er elever i skolen. Elevene danner seg hele tiden erfaringer og meninger som ligger til grunn for deres handlinger. Aktørperspektivet innebærer en grunnleggende forståelse av læring knyttet til at det er eleven selv som lærer. Læring er en subjektiv prosess som foregår i den enkelte elev. I analysen av mulige opprettholdende faktorer vil det være avgjørende å ta elevens perspektiv og drøfte hvordan eleven opplever og handler i de ulike situasjonene (Nordahl, 2010).

3. Individperspektivet

Individperspektivet skiller seg fra aktørperspektivet ved at vi her ser på egenskaper og forutsetninger hos eleven som eleven ikke kan styre selv. Det kan være elevenes læreforutsetninger, personlige egenskaper, hendelser og situasjoner i familien, eller individuelle skader og vansker (Nordahl, 2010).

Utvikling av strategier og tiltak

Her er hovedhensikten å finne frem til tiltak som kan redusere eller fjerne betydningen av påvirkningsfaktorene, og det er viktig å velge tiltak og strategier som kan endre omgivelsene (kontekstuelle forhold) for elevene. ”Det største potensialet for endring og utvikling ligger i å korrigere forhold i miljøet rundt eleven” (Nordahl, 2005, s.56). Individuelle opplegg bør eventuelt komme i tillegg til dette.

Gjennomføring av valgte tiltak

Dette er den mest utfordrende fasen. Alle lærerne som skal være med på å gjennomføre tiltakene må ha deltatt i arbeidet med å finne frem til opprettholdende faktorer. Lærerne må være lojale til det som er bestemt og følge dette opp i praksis. Hvis det ikke følges opp av lærerne vil resultatene utebli eller i liten grad oppnås (Nordahl, 2005).

Evaluering

Viktige spørsmål i evalueringen er vurdering av gjennomføringen. Aktuelle spørsmål er:

- Har alle tiltakene blitt gjennomført?
- Er de gjennomført kontinuerlig og på en systematisk måte?
- Hvilke faktorer har vært til hinder for gjennomføringen av tiltakene?

Andre del av evalueringen vil være å vurdere strategiene og tiltakene.

- Har de utfordringene eller problemene lærerne står ovenfor blitt redusert?
- Har det vært en positiv utvikling?
- I hvilken grad har målene blitt oppfylt?

Hvis det ikke relativt raskt er oppnådd resultater må en vurdere om strategiene og tiltakene har vært hensiktsmessige (Nordahl, 2005).

4.0. DET PEDAGOGISKE UTVIKLINGARBEIDET PÅ VG2

Lærerne som er knyttet til Vg2 Kokk – og servitørklassen har gjennom skoleåret 2011/2012 gjennomført et pedagogisk utviklingsarbeid ved å benytte den pedagogiske analysemodellen. Ved oppstart deltok to programfaglærere, to fellesfaglærere og jeg som kontaktlærer. Etter det først møtet valgte en programfaglærer ikke å delta videre i utviklingsprosjektet og en fellesfaglærer avsluttet etter å ha deltatt på to møter. Vi var da tre lærere som gjennomførte 7 møter i perioden september 2011 til mars 2012. Vi hadde et spesielt fokus på tre elever/situasjoner og analyserte situasjonene ved hjelp av den pedagogiske analysemodellen. Dette innebar at vi gjennomførte trinnene i den pedagogiske analysemodellen tre ganger, og utviklet og gjennomførte tiltak i forhold til de tre elevene/situasjonene. På møtene i gruppa benyttet vi et skjema for dagsorden for pedagogisk analyse (vedlegg 8).

4.1. Situasjonsbeskrivelse ved oppstart av utviklingsprosjektet

Ved oppstart av skoleåret oppsto det raskt mange utfordringer i klassen. Det var en stor grad av uro og misnøye hos flere elever, og det oppsto konfliktsituasjoner mellom elever, og mellom elever og lærere. Samarbeidsklimaet var generelt dårlig og det var en negativ stemning i klassen. Det oppsto grupperinger og konflikter og en av lærerne kom inn i en vanskelig konflikt i forhold til deler av klassemiljøet. Det var en del uhensiktsmessig adferd hos flere av elevene. Det ble raskt et kaos i klassen hvor det skjedde mange prosesser samtidig. Det er alltid en fase ved oppstart av skoleåret hvor klassen må finne sin form og det må jobbes aktivt med klassemiljøet, men vi opplevde at med årets klasse var dette spesielt utfordrende, og vi så at her var det viktig å ta tak i situasjonen raskt.

Vi lærerne som deltok i utviklingsprosjektet opplevde at vi hadde tre hovedutfordringer i klassen som var knyttet til tre ulike elever. Disse tre elevene hadde ulike utfordringer i forhold til adferdsproblemer, sosial tilpasning, trivsel, motivasjon og faglige utfordringer. Vi valgte å starte med en elev fordi det ville være for krevende å benytte den pedagogiske analysemodellen på tre forskjellige elever samtidig. Det var behov for å jobbe relativt grundig med modellen første gang slik at vi forsto modellen, benyttet den på riktig måte og dermed kunne oppnå resultater ved å bruke den. I perioden fra september til februar gjennomførte vi rekkefølgen i modellen i forhold til alle tre elevene, men jeg har valgt å presentere gjennomføringene for kun en elev i denne rapporten for å vise hvordan vi arbeidet.

4.2. Gjennomføring av utviklingsprosjektet

Trinnene i den pedagogiske analysemodellen	Praktisk gjennomføring
Formulering av problemstilling og mål	<p>Møte 1. Jeg som prosjektleder gikk igjennom den pedagogiske analysemodellen og mine tanker for utviklingsprosjektet. Hva var lærernes tanker om prosjektet?</p> <p>Møte 2. Vi valgte å arbeide spesielt med en elev og satt opp følgende problemstilling « <i>Hvordan kan vi ved hjelp av den pedagogiske analysemodellen finne frem til tiltak, slik at problematferden til eleven reduseres og læringsmiljøet fungerer for eleven, klassen og læreren?</i> »</p> <p>Mål: Vi må finne ut hvilke opprettholdende faktorer som gjør at eleven fungerer uhensiktsmessig og finne tiltak som bedrer situasjonen.</p>
Innhenting av informasjon	<p>Mellomperioden. Innhenting av informasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføring av klasselærerråd • Kontaktlærer gjennomførte flere samtaler med eleven
Analyse av opprettholdende faktorer (gjennom bruk av sammenhengssirkelen og de tre perspektivene kontekst, individ og aktør)	<p>Møte 3. Ut i fra informasjonen og erfaringene fremt til nå fant vi frem til følgende opprettholdende faktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven opplever å ha lav selvfølelse • Elevene har en vanskelig rolle i klassen • Eleven opplever at det er vanskelig å kommunisere med lærerne • Eleven opplever ikke å få den veiledningen eleven trenger fra læreren
Utvikling av strategier og tiltak	<p>Ut i fra analysen av de opprettholdende faktorene satte vi opp følgende tiltak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontaktlærer fortsetter med tett oppfølging • Kontaktlærer gjennomfører samtale med eleven og den læreren eleven er i størst konflikt med. • Lærerne må sette tydeligere grenser • Alle lærerne må formidle utviklingen i situasjonen til kontaktlærer • Lærerne må være mer åpne for innspill og meninger fra eleven • Kontaktlærer gjennomfører observasjon i klassen
Gjennomføring av valgte tiltak	<p>Mellomperioden.</p> <p>Kontaktlærer hadde tett oppfølging av elevene, gjennomførte de planlagte møtene og observasjonen. Lærerne hadde sporadiske samtaler angående eleven.</p>
Evaluering	<p>Møte 4. Evaluering av gjennomførte tiltak:</p> <p>Tiltakene har vært gjennomført, men i hovedsak av to av lærerne. Det kunne vært arbeidet grundigere med tiltakene og noe mer systematisk.</p> <p>Utfordringene har blitt redusert, det har vært en positiv utvikling, men vi er i tvil om vi har oppnådd at eleven i stor nok grad opplever å ha en bedret situasjon. Det er også usikkert om vi i stor nok grad har redusert eller fjernet opprettholdende faktorer.</p>
Formulering av problemstilling og mål	<p>Vi valgte å begynne å arbeide konkret med en annen elev med følgende problemstilling: « <i>Hvordan kan vi hjelpe eleven i å motta veiledning, slik at lærerne i større grad kan tilrettelegge for faglige utfordringer som er tilpasset eleven?</i> »</p>

4.3. Utdyping av analysefasen

Jeg har valgt å utdype analysefasen for å vise på hvilket grunnlag, og hvordan vi har tenkt og kategorisert for å komme fremt det vi mente var hensiktsmessige strategier og tiltak for eleven.

Informasjon som er innhentet →	Opprettholdende faktor→	Perspektiver→	Strategier og tiltak
Negative opplevelser på det personlige planet Redd for å vise såre følelser Kommer fort i konflikter Dekker over sårbarhet ved å gå i forsvar og utfordre	Lav selvfølelse	Individ	Samtaler med kontaktlærer for å skape trygghet
Ny i klassen Sterk faglig Utrygghet som ikke synes Sterke meninger som uttales tydelig i klassen Skaper negative allianser	Rolle i Klassen	Aktør Kontekst	Samtaler med kontaktlærer for å tydeliggjøre regler for adferd og uakseptabel oppførsel. Snakke om hvordan eleven opplever å ha det i klassen Observasjon i klassen for å vurdere opprettholdende faktorer i klassemiljøet
Opplever at kontaktlærer svarer negativt Føler seg urettferdig behandlet og gir seg derfor ikke med å argumentere Opplever at det ikke er noen vits i å rette opp i konflikter	Kommunikasjon med lærerne	Aktør Kontekst	Samtaler med kontaktlærer og fellesfaglærer for å skape en bedre relasjon
Eleven blir frustrert hvis han ikke får veiledning Opplever at læreren tror at han kan mer en han kan	Veiledning fra lærerne	Aktør Kontekst	Samtale med kontaktlærer og fellesfaglærer om faglig veiledning og konflikt - situasjonen

4.4. Utdyping av evalueringsfasen

I evalueringsfasen spurte vi oss om i hvilken grad vi hadde fått gjennomført tiltakene, hvordan gjennomføringen hadde fungert, og hva mente vi å ha oppnådd?

Vi gjennomførte en observasjon i klassen for å se på lærerens kommunikasjon med eleven og hvordan veiledning fungerte. Dette valgte vi å gjøre fordi eleven mente at dette fungerte dårlig og vi vurderte at dette var opprettholdende faktor som påvirket elevens adferd negativt. Her var hovedfokuset hvordan læreren fungerte og ikke eleven. Jeg som kontaktlærer gjennomførte observasjonen. I etterkant fikk jeg tilbakemeldinger fra læreren at eleven og klassen hadde fungert bedre enn normalt når jeg var tilstede. Flere av elevene i klassen ga uttrykk for at læreren fungerte, etter deres syn, bedre når jeg var til stede. Elevene og læreren var altså annerledes i denne time i forhold til den vanlige situasjonen i klassen. Dermed oppnådde vi i liten grad hovedhensikten som var å observere den utfordrende situasjonen for eleven og læreren.

Jeg som kontaktlærer og læreren eleven var i størst konflikt med gjennomførte et møte med eleven. Vi opplevde at vi ikke klarte å formidle til eleven at vi var opptatt av at situasjonen for eleven skulle bli bedre. Vi fikk inntrykk av at eleven opplevde at vi var ”ute etter” henne. Dette kan ha sammenheng med elevens tidligere erfaringer, men i hovedgrad vurderte vi at vi ikke håndterte møtet godt nok og ikke i stor nok grad klarte å få til en god nok dialog. Vi fikk ikke frem at vi ”ville henne vel”, og vi reflekterte over at to lærere i forhold til en elev vil kunne oppleves som at maktbalansen veldig stor. Dette førte nok til at eleven gikk i forsvar, noe som er forståelig. Som kontaktlærer hadde jeg fått god kontakt med eleven og hun formidlet til meg i etterkant av samtalen at dette hadde ikke gjort situasjonen bedre. Eleven ga uttrykk for at hun var sint og jeg tenker at vi fremfor å skape en bedre relasjon hadde formidlet at eleven måtte ”oppføre seg bedre”, og ikke oppnådd det som var hensikten med samtalen. Samtidig var det positivt at hun formidlet sin frustrasjon til meg som kontaktlærer i etterkant og jeg fikk mulighet til å gi henne støtte i forhold til at dette hadde var vanskelig. Vi to lærere som gjennomførte møtet diskuterte i etterkant om det hadde vært bedre ikke å gjennomføre dette møtet. Vi kunne hatt større fokus på at læreren jobbet aktivt, og mer naturlig, med situasjonen klasserommet

Jeg som kontaktlærer opplevde å ha fått bedre kontakt med eleven gjennom flere samtaler, ved å ha større fokus på eleven, og være mer aktiv i forhold til å skape en positiv relasjon. Eleven var mer åpen og vi kunne snakke om de vanskelige tingene. De to andre lærerne opplevde at eleven virket tryggere og dialogen mellom lærere og eleven fungerte noe bedre. Eleven tok oftere kontakt med lærerne på en mer positiv måte som ikke skapte uro i klassen, og konfliktnivået hadde generelt gått ned. Det var vanskelig å si om tiltakene hadde fungert og om vi hadde nådd målet vårt. Vi lærerne opplevde at situasjonen hadde blitt bedre men vi var usikre på om eleven opplevde å ha en bedre skolesituasjon. Samtalene mellom eleven og meg som kontaktlærer førte til at jeg forstod eleven bedre og jeg opplevde at jeg kunne støtte henne mer når jeg så at situasjonen rundt henne var vanskelig.

5.0. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenterer jeg hovedfunn fra mine egne logger og lærernes logger, og fra intervjuene med lærerne og elevene.

Det er forskerspørsmålene som har vært styrende i forhold til hva jeg mener er viktige funn i datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i forskerspørsmålene når jeg har utformet intervjuguider, og spørsmålene jeg har stilt i intervjuene har vært med på å strukturere funnene, og sette fokus på viktige områder. Jeg har også gjort oppdagelser underveis i forsknings – og utviklingsarbeidet som var viktig å se nærmere på. Det mest avgjørende for hvilke funn jeg mener er viktig å presentere er hva de intervjuede har satt fokus på. Hva har flere av elevene og lærerne satt fokus på? Hvilke sammenhenger har jeg sett når jeg har behandlet datamaterialet? Hvilke hendelser har vært viktige? Hva er det vi har gjennomført i forhold til elevenes arbeids – og læringsmiljø som har fungert, og hva mener de intervjuede at ikke har fungert så godt? Er det forskjell mellom lærernes og elevenes opplevelse av arbeids – og læringsmiljøet? Hvilke forslag kom de intervjuede med til endringer? Hvilke erfaringer har lærerne gjort seg under prosessen i utviklingsarbeidet? Hva har overrasket meg når jeg har analysert datamaterialet, og hva har vært veldig tydelig?

5.1. Mine egne og lærernes logger

Jeg har skrevet logger underveis i utviklingsprosjektet og i disse loggene har jeg hatt størst fokus på prosessen i gruppa, og mine tanker og refleksjoner i forhold til hvordan utviklingsarbeidet har fungert. Ved å analysere mine egne logger ser jeg at vi har hatt følgende hovedutfordringer i gjennomføringen av utviklingsprosjektet.

Hovedfunn i mine egne logger er:

1. Det er vært veldig vanskelig å få gjennomført møtene på grunn av at lærerne har måttet prioritere andre oppgaver. Oppmøtet har derfor vært veldig lavt.
2. Det har vært vanskelig å få lærerne til å sette seg inn i og engasjere seg i modellen.
3. På grunn av det lave oppmøtet og interessen for modellen har det tatt lang tid før lærerne så nytteverdien av modellen, og forsto hvordan den er ment å fungere.

Gjennomføring

På det første møtet i gruppa var vi fem lærere. En lærer trakk seg etter det første møtet og en lærer møtte ikke opp etter det andre møtet. Vi var da tre lærere som i praksis gjennomførte utviklingsprosjektet. Det har vært en stor utfordring å få gjennomført møtene. Jeg trodde jeg hadde avtalt opplegget for utviklingsprosjektet med læreren, men når det skulle settes ut i

praksis oppsto det mange problemer i forhold til å få gjennomført møtene. Det oppsto hele tiden situasjoner, som gjorde at lærerne måtte prioritere andre oppgaver og det ble tidvis dårlig stemning på grunn av dette. Jeg brukte mye tid og energi for å finne tidspunkter for møtene som kunne passe for alle, og det var nesten umulig. Dette førte til at vi flere ganger var bare to lærer, og siden lærerne var der annenhver gang ble det ikke flyt i samarbeidet og vi måtte hele tider repetere fra forrige møte.

Modellen

Ut i fra spørreundersøkelsen jeg hadde gjennomført i forkant vurderte jeg at det var behov for å gå igjennom den pedagogiske analysemodellen da flertallet av lærerne i liten grad hadde kjennskap til den, eller husket noe av den. Jeg opplevde at lærerne heller ville snakke om klassen generelt enn å sette seg inn i modellen. Det var forståelig da det på dette tidspunktet var mange utfordringer og konflikter i klassen. Etter det første møtet fikk jeg tilbakemeldinger på at det kanskje hadde vært for mye teoretisk gjennomgang av modellen. Jeg har måttet være sterkt styrende for å gjennomføre bruk av modellen, fordi lærerne i liten grad har engasjert seg i den. Jeg har fylt ut dagsorden og sortert informasjonen vi hadde innhentet om en elev og satte den inn i sammenhengsirkelen. Jeg har også kategorisert informasjonen ut i fra de tre perspektivene, kontekst, aktør og individ og presenterte dette for lærerne. Når jeg gjorde dette arbeidet og presenterte dette for lærerne, ga uttrykk for at de synes dette var nyttig. Etter det femte møtet opplevde jeg at lærerne forsto mer av modellen, så gangen i arbeidet, og nytteverdien av dette. Men modellen er en samarbeidsmodell og for å forstå og oppnå hensikten med modellen må alle sette seg inni og engasjere seg i alle trinnene. Det var i hovedsak jeg som gjorde dette arbeidet.

Det er viktig at alle lærerne som deltar i bruk av modellen er med på å bestemme og følge opp de ulike tiltakene for at vi skal få resultater ved bruk av modellen, men dette fungerte dårlig da alle tre lærerne sjelden var samlet. Det ble relativt stor forskjell mellom engasjement og innsats hos de to lærerne. Det er samarbeid om gjennomføring som er med på å skape resultater ved bruk av denne modellen, og når oppmøtet var så lavt påvirker det i stor grad resultatene.

Lærernes logger

Hensikten med lærernes logg var å få de til å reflektere over prosessen i gruppa og i dette lå det også å reflektere over bruken av den pedagogiske analysemodellen. Jeg ønsket også gjennom logger å få tilbakemeldinger, for eventuelt å kunne korrigere arbeidet i gruppa. Lærerne leverte svært få logger, så dette ble en utfordring. Deltagelse i utviklingsarbeidet og

skrivning av logger var frivillig slik at dette kunne jeg i liten grad påvirke. Min opplevelse var at de loggene som ble levert inn var fordi de visste at jeg hadde behov for å få de inn, delvis på grunn av at utviklingsarbeidet var en del av et mastergradsarbeid.

5.2. Intervju med lærerne

Når jeg analyserer lærernes intervjuer er det følgende områder som peker seg ut: hvordan har de opplevd utviklingsarbeidet og bruk av den pedagogiske analysemodellen, hvordan har dette påvirket deres arbeid som lærer, hvordan har de opplevd å bruke av de tre perspektivene kontekst, individ og aktør i den pedagogiske analysemodellen, lærerrollen og videre bruk av den pedagogiske analysemodellen.

Hovedfunn i lærernes intervjuer er:

1. Lærerne ser fordelen ved å bruke den pedagogiske analysemodellen men har vanskelig for å sette seg inn i modellen og huske den. De mener den bør forenkles.
2. Lærerne har stor tro på at det å samarbeide i gruppe, og ved å jobbe på denne måten vil en i større grad kunne ta vare på den enkelte elev i forhold til differensiering, riktig type utfordringer, og bedre arbeids – og læringsmiljø
3. Denne type arbeid bidrar til at læreren får mer informasjon om, og kjennskap til eleven som fører til at lærerne forstår den enkelte elev bedre.
4. Denne type arbeid bidrar til at lærerne opplever at de har mer støtte og får mer tilbakemelding på seg selv som lærer
5. Det er vanskelig å få gjennomført gruppemøter i praksis, men lærerne mener at det lar seg gjennomføre hvis det prioriteres, legges til rette for og støttes av ledelsen, og det gis organisatoriske rammer for å gjennomføre det.
6. Lærerne mener at å benytte de tre perspektivene, individ, kontekst og aktør er med på å belyse sin egen rolle som lærer og de får større forståelse for eleven, men de synes ikke modellen i seg selv er viktig.

Videre i kapitlet presenterer jeg utdrag fra intervjuene med lærerne for å underbygge og forklare hovedfunnene i lærernes intervjuer. Når jeg spør lærerne om deres umiddelbare tanker om arbeidet vi har gjennomført i utviklingsarbeidet sier lærer A at det har vært fint å kunne få en felles forståelse for hvordan klassen oppfattes, og ved å arbeide på denne måten kan en i større grad få en pekepinn på hvordan du selv oppleves i klassen. ”Elevene klager jo ofte til andre lærere og ikke direkte til den læreren det gjelder”. Læreren mener også at ved denne form for samarbeid kan en få frem tilbakemeldinger på seg selv som lærer, og det

opplever denne læreren som viktig. Lærer B mener det var helt nødvendig med et godt samarbeid mellom lærerne dette skoleåret for ”å komme over kneika” (konfliktene som oppsto). Læreren opplevde at det etter kort tid ble fult opprør i klassen og at elevene var sterkt uenige i hans metoder. ”Jeg har jo litt lang strikk, jeg da, og jeg tenkte at jeg skulle klare å mestre disse”. Konflikten økte og gjennom arbeidet i gruppa opplevde læreren at han fikk hjelp i situasjonen. Læreren mente at han ville dratt med seg disse problemene videre i skoleåret hvis vi ikke hadde tatt tak i denne situasjonen. Denne læreren mener at det er en utfordring i Norsk skole at lærerne ofte står alene, og med denne type samarbeid står en ikke alene.

Hvordan har arbeidet med utviklingsprosjektet påvirket deres arbeid som lærer?

Lærer A sier at når vi hadde vært gjennom den (analysemodellen) noen ganger satte hun litt ekstra fokus på de elevene vi arbeidet med i gruppa. ”Når det blir travelt så blir det litt borte igjen, men det er nok der”. Læreren sier også at hvis lærerne blir flinkere til å ta inn over seg tilbakemelding fra elevene tror hun at de vil få en verdifull erfaring og blir forhåpentligvis en bedre lærer. Lærer B peker på den samtalen vi gjennomførte med en elev der hensikten var å få til en bedre kommunikasjon mellom lærer og elev, som en hendelse som har påvirket hans arbeid som lærer. Læreren opplevde at eleven nok trodde at vi skulle ”ta henne”. ”Jeg fikk meg jo et slag i trynet fordi jeg ikke visste nok om henne”. Dette fremhever læreren at er det han har lært mest av gjennom dette arbeidet. Han mener at gjennom å arbeide i gruppe vil han få mer informasjon om elevene slik at han kan håndtere ulike situasjoner. Denne læreren viser også til en annen klasse som mener at den måten vi har arbeidet på ville forbedret klassemiljøet, og han mener at et slikt opplegg er nødvendig.

Bruk av de tre perspektivene kontekst, individ og aktør

Når det gjelder bruk av de tre perspektivene sier lærer B at han ikke husker skjemaet men sier at når en får systematisert på denne måten blir grunnen til utfordringene mer tydelig, og det blir mye lettere å dra konklusjoner og finne ut hvilke tiltak en kan gjøre. Dette systemet kan være til hjelp til å forstå eleven bedre. Lærer A bekrefter dette ved å si: ”vi ser sammenhenger på grunnlag av informasjonsinnhentingen, og kan forstå bildet bedre, og forstå hvorfor eleven reagerer slik han gjør”. Lærer B mener at denne måten å jobbe på kan være til god hjelp for den enkelte lærer når læreren opplever en vanskelig og fastlåst situasjon i en klasse. Lærer A sier ”det preger jo litt undervisningen når en får 15 elever imot seg”. Lærer B mener at modellen i seg selv ikke er viktig, men at denne måten å arbeide på fører til at en ikke snakker om alt på en gang, og ikke ”sauser alt sammen”. Han sier at ”perspektivene er

med på å strukturere samtalen, gjør diskusjonene mer ryddig, og fører til at alle ikke kjører sine ”kjepphester”.

Læreren rolle

Begge lærerne mener at kontaktlæreren blir først kjent med elevene og har et overordnet blikk i forhold til klassen og elevene. Av den grunn mener de at det er mest nærliggende at kontaktlæreren setter i gang denne type arbeid og fordi kontaktlæreren har et overordnet ansvar. Lærer A sier også at elevene ofte føler seg mest knyttet til kontaktlæreren og vil få best kjennskap til eleven og dens forutsetninger. Eleven vil ofte åpne seg mest for kontaktlæreren. Begge lærerne mener at alle lærerne har et like stort ansvar for å arbeide med elevenes læringsmiljø, men at det er kontaktlæreren som har flest timer med elevene og vil ha størst mulighet for å arbeide med det. Lærer A fremhever at det skjedde en endring med en av elevene vi har arbeidet med i gruppa, spesielt etter at eleven hadde hatt flere samtaler med kontaktlærer. Hun følte at eleven hadde tatt samtalen til etterretning. Hun tror at eleven følte seg mer sett ”på godt og vondt”. Læreren sier ”eleven har tilpasset seg systemet, men eleven har slitt med å finne sin plass. Læreren mener at eleven etter hvert ble mer trygg og fornøyd, men det tok lang tid.

Videre bruk av modellen

Lærer A mener det er viktig å få inn informasjon slik at en håndterer den enkelte elev riktig og kan legge en strategi for hvordan en kan jobbe med klassen og enkeltelever. Lærer B mener at den pedagogiske analysen kan brukes av flere og kanskje forenkle den litt slik at alle kan bruke den i skolehverdagen. Lærer A sier også hun ser det sånn:” Når vi får skrevet det ned og får satt det i system, istedenfor at en har tanker rundt det som er flyktige og detaljer forsvinner, vil dette kunne føre til at du blir mer bevisst”. Læreren mener en da kanskje blir mer klar over hvor skoen trykker for eleven. Lærer B mener vi bør bruke den modellen fast og spesielt i begynnelsen av skoleåret frem til høstferien. Da vil vi få kartlagt hver enkelt elev og da tror hun at vi er bedre rustet til å gripe fatt tidlig, ikke bare faglig men også i forhold til læringsmiljøet. Læreren tror det hadde vært en investering for alle lærere å ha dette som et felles mål. Han mener videre at modellen vil være til hjelp, spesielt med de elevene som har problematferd i klassen, slik at de skal føle trygghet og finner sin plass i klasserommet. Lærerne mener også at det er viktig å benytte denne modellen i forhold til alle elever. Lærer A tror at ved å samarbeide på denne måten vil vi få satt inn litt ekstra på de elevene som trenger det. Læreren sier ”det er jo ikke til å legge skjul på at det er de svake elevene som får mest hjelp, og ikke de som hadde trengt større utfordringer”. Hun mener at hvis en får et

system for å ivareta de svakeste på en bedre måte ville det også vært mer rom for å bruke tid på de som trenger mer utfordringer. Læreren påpeker at det ikke er noe nytt for lærerne å kartlegge elevene men at det foregår litt for mye som en privatpraksis hos lærerne. Lærer B sier ” Vi har alltid jobbet godt med elever som har spesielle utfordringer ved denne skolen, men med dette opplegget kan vi bli enda bedre”

Lærer A peker på at det er et problem for fellesfaglærerne som har mange elever i forhold til å følge opp et slikt system, men tror det kunne vært til hjelp for fellesfaglærerne å få høre hvordan kontaktlærer og faglærer opplever elevene. Lærerne A fremhever at det tar mye tid og at modellen bør forenkles. Begge lærerne mener at det kan disponere bedre den tiden de har til rådighet, men at det er vanskelig å prioritere oppgaver. Lærer B foreslår å kalle møtene for miljømøte fremfor klasselærerråd. Lærer A synes dette er et godt uttrykk fremfor klasserlærerråd, og mener at begrepet klassemiljø er litt oppbrukt. Hun sier videre ” i de klasserlærerrådene vi gjennomfører på skolen i dag har vi mest fokus på anmerkninger, fravær og å sette karakterer”. Lærer A foreslår at en del av felles møtetid for lærerne bør settes av til denne type arbeid og sier: ”Vi må få med ledelsen med på at vi kan investere tid i dette med å samarbeide med de lærerne som er involvert i klassene”. Lærer A sier videre:

Dette tror jeg er en vei å gå. For når flere sitter i sammen så tenker vi jo forskjellig og har ulike erfaringer med elevene, og alt dette til sammen kan jo gjøre skolehverdagen til den det gjelder til en helt annen. Da kunne kanskje flere løst skolekoden.

5.3. Intervjuer med elevene

Når jeg analyserer intervjuene med elevene ser jeg at det mest interessante er hvordan de har opplevd klassemiljøet i år, hva de mener er hovedgrunnene til utfordringene i klassemiljøet, hvordan de ser på lærerens rolle, og hvilke erfaringer de gjort seg dette skoleåret som er viktig for deres videre yrkesutdanning.

Hovedfunn i intervjuene med elevene

1. Det er relativt store forskjeller i elevenes faglige forutsetninger
2. Interessen for kokk – og servitørfagene er svært varierende blant elevene i klassen. Noen elever har et tydelig mål om å fullføre en utdanning innen fagene, mens andre elever ønsker egentlig å gå et annet opplæringsløp. Dette skaper frustrasjoner og konflikter.
3. Det er store forskjeller i motivasjonene hos elevene for de ulike fagene og ambisjonene for skoleåret er forskjellig.

4. Kokk – og servitørfagenes innhold og arbeidsmetoder setter krav til samarbeid under spesielle forhold, og dette skaper konflikter og samarbeidsproblemer.
5. Gjennomføring av konkurranser i faget er vanskelig i forhold til klassemiljøet.
6. Elevene opplever at de gjennom skoleåret har lært en del om seg selv i forhold til samarbeid og forståelse for andre.
7. Elevene ser viktigheten av, og behovet for, et godt samarbeid i Kokk – og servitørfagene for å kunne få et sluttprodukt med god kvalitet.

Hvordan har elevene opplevd klassemiljøet i år?

Flertallet av elevene sier de har opplevd klassemiljøet som greit, men ikke godt. Flere av elevene synes det har vært for mye krangling og kjefting, og kritikk av hverandre. Det har vært mest uro og krangling på kjøkkenet, og i fellesfagene. Det som utpeker seg mest i forhold til elevenes opplevelse av klassemiljøet er at de opplever klassemiljøet som veldig splittet i to deler. En elev beskriver det slik: ”Vi har en del som liker hverandre og en del som ikke liker hverandre, og det er ikke alltid det går like bra mellom de partene”. Elevene opplever at det splittede miljøet har vært en utfordring for samarbeidet i klassen, spesielt på kjøkkenet. Elevene opplever også at det er store forskjeller i klassen når det gjelder interesse for faget, kunnskapsnivå, og i forhold til å gjøre en innsats på skolen.

Elevene mener det er fire hovedgrunner til utfordringene i klassemiljøet

1. Klassen er delt i to grupper.

En av elevene sier at det er veldig mange i klassen som mener at de er smartere enn andre og ser ned på de andre, og det har ført til at klassen er delt i to grupper. Eleven sier at han selv er en del av den gruppen som mener de er smartest. Dette bekrefter en annen elev som sier: ”Det er noen som mener at de andre i klassen ikke har det samme inntellingens nivå som vi har, og for å være helt ærlig så må jeg si meg enig i det. Og på den måten blir klassen splittet”. Jeg spør elevene i den gruppa om hva de legger i inntellingens nivå og hvordan de opplever denne forskjellen i praksis. En elev sier: For eksempel: er gulrot en grønnsak? Så svarer noen nei. Bør du ikke kunne det, tenker jeg?”. Eleven peker på at det er lite motiverende å jobbe sammen med de som han opplever har liten kunnskap, og er frustrert over dette. En elev sier: ”Det er ofte mange som bare blir plassert der (på kokk – og servitørlinjen) og da er det ofte ikke de som har de beste karakterene”.

Jeg spør elevene i denne gruppa om hvilke tanker de gjør seg i forhold til hvordan dette kan påvirke de elevene som blir sett ned på? En av elevene sier ”Vi lar dem jo gjøre som de vil. Vi prøver jo å ha et godt samarbeid når vi skal utføre ting, og da vi vet vi må prestere. Eleven peker spesielt på de gangene vi har åpen restaurant på skolen. Da er de opptatt av å samarbeide best mulig selv om de er en såpass splittet klasse.

2. Interesse for Kokk – og servitørfaget

Elevene mener en av grunnene til de store forskjellene er at det er mange som ikke vil gå på kokk – og servitørfag, selv om de har kommet inn og startet opp. Da blir det ofte store forskjeller mellom de som vil gå på denne linjen og de som ikke vil. Dette er også med å dele inn elevene i grupper. Dette påvirker i stor grad samarbeidet på kjøkkenet og skaper frustrasjon, spesielt hos de elevene som har tenkt seg videre i faget og har som mål å ta et fagbrev. De opplever at det er stor forskjell i forhold til arbeidsinnsats på kjøkkenet. Den gruppen av elevene som er interessert i å utdanne seg videre innenfor faget mener manglende interesse er hovedgrunne til konfliktene som oppstår på kjøkkenet, og de mener at de elevene som ikke er interessert ikke bryr seg om at karakterene blir dårlige. En elev sier ”bare de får gå hjem så er de fornøyde”. Eleven sier videre at oppgavene er jo ikke vanskelig for det dreier seg jo stort sett om vasking og rydding, så han mener at det bare går ”på viljen”.

3. Konkurransen

Skolen har i år deltatt i en konkurranse for Vg2 kokk – og servitørfag. I november ble det gjennomført fylkesuttak i Hedmark, som klassen vant og de gikk dermed videre til hovedkonkurransen for Østlandsområdet. Det var tre av elevene som deltok, i tillegg til en reserve. Det var fem elever som ville delta i konkurransen og det ble avstemming i klassen i forhold til hvem som skulle delta. Disse elevene ble derfor i stor grad en egen gruppe som jobbet spesielt med å forberede seg til konkurransen. Dette fremhever elevene som negativt for klassemiljøet: En av elevene sier ”Til å begynne med var alle venner og veldig sammenspleiset, men etter den konkurransen begynte kranglinga”. De som ikke deltok i konkurransen fremhevet at de opplevde det som irriterende at konkurransegruppa ble så ”kjepphøye” da de vant. En av elevene peker på at gjennom konfliktene i forhold til konkurransen fikk de se sider av hverandre de ikke har sett så ofte.

4. Samarbeid

Eleven mener at det er stor grad av manglende samarbeid, men elevene er delt i forhold til hva de mener om samarbeidet i klasserommet i forhold til på kjøkkenet. I klasserommet innebærer

samarbeid i hovedsak å jobbe med ulike former for gruppearbeid. En elev mener samarbeidet i klasserommet fungerer like dårlig som han opplever at det gjør på kjøkkenet. Han sier ”men der (i klasserommet) er det jo ikke så tydelig for da sitter alle bak hver sin pult”. Han mener de han samarbeider med på kjøkkenet gjør en større innsats i klasserommet. Han sier: ”det er jo ikke fullt så hardt det da, mindre fysisk krevende. Det er mindre som skal til for å få gjort det. Det er jo bare å ta en penn”.

Hva kan læreren bidra med i klassemiljøet?

Flertallet av elevene mener at det er lite læreren kan gjøre for at klassemiljøet skal fungere godt. En elev sier: ”Jeg tror egentlig ikke lærerne kan gjøre noe med det, for å være helt ærlig. Det er opp til en selv å få endret på oppførselen sin”. En annen elev mener at læreren egentlig ikke har noe ansvar for at klassen ikke går sammen, og det ikke er lærerens skyld at elevene kommer i konflikt med hverandre. De mener det er opp til hver enkelt å ta ansvar for sin egen oppførsel. En elev sier: ”Det er ikke lærerne som har valgt oss ut, og det er ikke læreren sin skyld at jeg er irritert på andre elever”. En elev mener at læreren må passe på at det ikke blir fysisk konflikt, men ut over det mener eleven at det er vanskelig for læreren å gå inn i konflikter i klassen. Eleven sier: ”jeg vet at det er så mye lærerne ikke har lov å si og gjøre nå så det begynner å bli vanskeligere og vanskeligere for læreren å gå inn i konflikter”. En elev mener at det ikke er så mange elever som liker lærerne sine, og dette forsterker seg hvis læreren blander seg for mye inn for å ordne opp i klassemiljøet. Eleven sier ” Da virker læreren litt mer sjefete og vil at du skal endre på deg”. Eleven mener at elevene oppfatter det som negativt hvis læreren maser om at ”sånn skal det være”, og det er det egentlig ikke læreren som kan bestemme.

Elevene synes det er vanskelig å komme med noen konkrete forslag i forhold til hva lærerne kan gjøre for å bedre klassemiljøet. En elev mener det er viktig å inkludere alle i jobben som skal gjøres og prate positiv for å prøve å få alle med. En annen elev sier: ”Dere kan jo prate med personene da, og spørre hva som er galt eller hva som får de til å bli sånn som de er, det kan jo funke”.

Jeg spør elevene om hva de mener læreren kan gjøre for at det skal fungere bedre for de elevene som har tenkt seg videre i faget: En elev sier ” Det som kunne vært litt lettere, i hvert fall for oss som vil noe, var hvis læreren hadde satt oss på samme gruppe. Så vi som skal bli lærlinger får jobbet oss oppover”. Denne eleven mener også at de andre elevene må finne ut av hva de vil og sier videre: ”Jeg vet ikke hva dere skal gjøre med resten som ikke vil. Elever

som ikke vil, de vil ikke”. En elev på peker at læreren jo ikke kan bestemme at elevene skal være interessert.

Hvilke erfaringer har de gjort seg dette skoleåret som er viktig for deres videre yrkesutdannelse?

Flertallet av elevene sier at samarbeid er det viktigste de har lært. De fremhever at samarbeid er viktig i alle jobber, men spesielt i kokkfaget som krever at alle gjør sin del for å få til et tilfredsstillende sluttprodukt til kunden. Flere elever peker også på at en må takle forskjellige personligheter for å få til et godt samarbeid. En elev sier ”jeg har lært å forstå personer og personligheter veldig godt. Jeg har lært noe om mennesker”. En annen elev peker på at det å tolerere folk vil være veldig til hjelp når hun skal ut i arbeidslivet.

En elev sier han har lært hvordan en lager mat fra grunnen av og at dette blir mye bedre mat. Han har også lært noe om renhold på kjøkkenet, noe som han kunne veldig lite om på forhånd. Han sier ” jeg reiser herfra med ting jeg har lært som kan hjelpe meg videre i livet”. En annen elev opplevde at det å ha åpen à la carte restaurant på skolen var det viktigste i forhold til egen læring. Det var en ny erfaring og eleven opplevde å bli kastet ut i det og få testet ut sine ferdigheter. Eleven sier ”Den åpne restauranten var som et ordentlig spark i baken, virkelig å få prøvd seg og få masse gjester på en gang”. Eleven opplevde å få utfordringer som passet for elevens faglige nivå og interesse for faget. Ut i fra denne erfaringen mener eleven at det viktigste hun har lært er å beholde roen, holde hodet kaldt, ikke bli stressa og gjøre flere ting samtidig.

Eleven sammenligner det hun opplever når vi har åpen restaurant med det hun opplever når hun er ute i praksis i bedrift en gang pr uke. Hun forteller varmt om samarbeidet på kjøkkenet i bedriften og hvor imponert hun er over det, og hvor mye hun lærer av det. Hun opplever at hun kunne lært mye mer på skolen hvis samarbeidet mellom elevene hadde fungert bedre. Når en sammenligner disse to elevene ser en at de har hatt et helt forskjellig ambisjonsnivå for skoleåret. En av dem synes det var nyttig å lære grunnleggende matlaging og hygiene, og den andre eleven vil bli lærling og ville gjerne hatt større faglig utfordring.

6.0. ANALYSE OG DRØFTING

Innledningsvis i dette kapitlet drøfter jeg begrepet arbeids – og læringsmiljø generelt og arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag spesielt. Deretter drøfter jeg funnene fra intervjuene med elevene, hvor de har beskrevet hvordan de har opplevd klassemiljøet i skoleåret 2011/12. De opplever at det her vært relativt store samarbeidsproblemer i klassen, det har vært tydelige grupperinger, det har vært store forskjeller i kunnskapsnivå, og interessen og motivasjon for å utdanne seg innenfor Kokk – og servitørfagene har vært relativt stor. Elevene fremhever at en gruppe av elevene deltok i en kokkekonkurranse som spesielt uheldig for klassemiljøet. På grunnlag av dette har jeg fra underkapittel 6.3 til 6.6 drøftet samarbeid og sosial kompetanse, kokkekonkurranser på Vg2, differensiering, og motivasjon.

Ut i fra funn i elevenes og lærernes intervjuer, og mine egne logger drøfter jeg fra underkapittel 6.7 til 6.10: lærerens rolle, bruk av den pedagogiske analysemodellen, utvikling og endringsarbeid i skolen og kompetanseutvikling i lærergruppa. Til slutt i 6.11 drøfter jeg metoder som er benyttet.

6.1. Arbeids – og læringsmiljø

I forbindelse med dette forsknings – og utviklingsprosjektet er det behov for å se nærmere på begrepene læringsmiljø, arbeidsmiljø og klassemiljø. I følge Imsen (2003) er læringsmiljø en noe upresis betegnelse som kan sies å inneholde sider av faglige, sosiale og kulturelle elementer, og utformes av elever og voksne i klasserommet. Det kan oppleves som den atmosfæren som oppleves når andre går inn i et klasserom. Læringsmiljø er ikke et eget og entydig definert fagområde, og ulike fagmiljøer har ulike forståelser og definisjoner. I de senere årene har det vært større fokus på læringsmiljø i skolen da forskning viser at det er mange elementer som er knyttet til læringsmiljøet som er meget viktig for elevenes læring og utvikling (Hattie, 2009). I utdanningsdirektoratets femårige satsningsprosjekt Bedre læringsmiljø (2009-2014) er læringsmiljø definert som ”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel”. Dette omtales også som elevenes arbeidsmiljø (Udir, 0211). Kjentegn ved et godt læringsmiljø er at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, og at de er en del av et fellesskap. Videre fremheves gode relasjoner mellom elever og lærere, og elevene. Et godt læringsmiljø kjennetegnes også av at elevene opplever at høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og at lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg fremheves det at undervisningsøktene har en tydelig ledelse og

struktur, og det er klare forventninger til atferd og arbeidsro (Meld. St. 22 (2010 – 2011), 2011).

Læringsmiljø er et begrep som vi lærere har et forhold til og er en del av lærernes fagspråk, selv om vi kan ha ulike forståelse av det. Men for elevene er dette nok dette et begrep som er mer diffust, og et begrep som ikke er naturlig i dere daglige språk. Arbeidsmiljø er et begrep som elevene har et forhold til, men min erfaring er at begrepet først og fremst er knyttet til det praktiske arbeidet på kjøkkenet og i restauranten. Det er ikke like naturlig å bruke arbeidsmiljø som et begrep i klasserommet, selv om det er en yrkesfaglig utdanning.

6.2. Arbeids - og læringsmiljø på Vg2 Kokk – og servitørfag

Elevene som går på Vg2 Kokk – og servitørfag er i en særegen kontekst. De har mye praktisk undervisning og elevene må i stor grad samarbeide om oppgavene. Oppgavene kan ofte være sammensatte og krever et dynamisk samarbeid. Det er yrket og faget de skal utdanne seg innenfor som er styrende for hvordan store deler av undervisningen er lagt opp. Kokk – og servitørfagene kjennetegnes blant annet av stort arbeidspress. I forhold til personlige egenskaper er det viktig å ha gode samarbeidsevner fordi en på mange kjøkken jobber i team, og ofte under stort tidspress. Som servitør må en kunne takle et stort arbeidspress, uforutsette hendelser og vanskelige situasjoner (Mathisen, 2012).

En vesentlig del av opplæringen på Vg2 kokk – og servitørfag er derfor å øve tempo og samarbeide for å få maten ferdig til rett tid. Gjerne med korte tidsfrister for å få det til å tilsvare en reel arbeidssituasjon i faget. Alle må samarbeide for å få til et sluttprodukt av god kvalitet som kan serveres gjesten. Arbeidet må skje under relativt høyt læringstrykk og elevene er avhengig av hverandre for å oppnå dette læringstrykket. Dette krever tempo og god kommunikasjon mellom elevene. Kokk – og servitørelvene har derfor en tilleggdimensjon i sin læringskontekst. Dette gjør at de i noen grad har en enda mer sammensatt og kompleks kontekst i skolen, i forhold til en del andre elevgrupper.

6.3. Samarbeid og sosial kompetanse

Min erfaring er at ved for mye konflikter, grupperinger og liten grad av samarbeid, spesielt i det praktiske arbeidet, vil læringstrykket automatisk bli lavere. Hvis elever ikke mestrer sosial samhandling med jevnaldrende og voksne på skolen, hemmes læringen (Ogden, 2009).

Læring i fellesskap og utvikling av samarbeidsevner er en av viktig del av opplæringen for alle elever (Utdanningsdirektoratet, udatert). I den generelle delen av læreplanen fremheves det at skolen skal utvikle selvstendige personligheter med god evne til å samarbeide med

andre. Skal skolen lykkes med dette er det avhengig av et læringsmiljø som bidrar til positiv sosial og personlig læring (Udir, 2009).

Når jeg intervjuet elevene om hva som er det viktigste de har lært i år, sier flertallet at det å kunne samarbeide er det viktigste. Noen av elevene fremhever at de har lært å akseptere og forholde seg til ulike mennesker. Flere sier også at dette vil være en viktig erfaring når de skal ut i arbeidslivet. Den enkelte elev har måttet takle vanskelige situasjoner på grunn av samarbeidsproblemer i klassen dette året. Man kan tenke seg at hvis samarbeidet hadde fungert bedre ville de i noen grad vært mindre forberedt på vanskelige situasjoner når de kommer ut i arbeidslivet?

Det er veldig positivt at elevene fremhever at de har utviklet sin sosiale kompetanse og evne til å samarbeide gjennom skoleåret, og at de anser det som det viktigste de har lært. Utover den faglige kunnskapen er sosial kompetanse det viktigste de lærer for å fungere godt i Kokk – og servitørfagene. Vi kan ikke vise til at utviklingsprosjektet vi har gjennomført dette året har bedret elevenes arbeids- og læringsmiljø. Men kanskje har dette vært med å bidra sammen med andre tiltak vi har gjennomført, som ikke har vært en del av utviklingsprosjektet. I utviklingsprosjektet har vi fulgt opp enkelt elever tettere enn vi normalt ville gjort, noe som kan se ut til å ha vært positivt for samarbeidsklimaet.

Jevnaldres betydning

Når elevene forteller om klassemiljøet oppfatter jeg at det i stor grad er det sosiale fellesskapet og vennskap mellom elevene de refererer til. De opplever krancling som et problem for det sosiale fellesskapet, men elevene er også tydelige på at dette også går utover arbeids – og læringsmiljøet. For eleven ser skolen ut til å være minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena (Frønes, 2006 i Nordahl, 2010). Skolen er en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill hvor det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap. Fravær av vennskap og sosial deltagelse vil være en sterk belastning i skolehverdagen og en risikofaktor for elevenes utvikling (Nordahl, 2010). Jeg tenker at det er en krevende situasjon for elevene å skulle mestre det sosiale og det faglige, samtidig som de skal innrette seg etter og tilpasse seg kravene for å fungere godt i Kokk – og servitørfagene. Noen strategier for å styrke sin sosiale posisjon i forhold til andre jevnaldrende er ikke nødvendigvis i samsvar med lærerens forventninger til atferd i læringssituasjoner (Nordahl, 2010). På Vg2 Kokk– og servitørfag har læreren også en rolle som mester i en profesjon og vil stille krav til elevene som i noen grad er ut over kravene som elevene normalt er vant til fra skolesituasjonen. Det er

blant annet større grad av krav til samarbeid og det å ta et felles ansvar for praktiske oppgaver. Det er også viktig å lære å se hva som skal gjøres uten å bli fortalt det. Dette er problematisk hvis det i utgangspunktet er konflikter om store forskjeller i innsats. En viktig del av opplæringen er å begynne å tilpasse seg kravene i arbeidslivet, slik at overgangen til lærlingetiden ikke blir for stor. Når en tar i betraktning elevenes forskjellige forutsetninger faglig og sosialt, de relativt store forskjellene i interesse for faget og lærerens krav, kan dette være et vanskelig landskap for elevene å manøvrere i. De elevene som har stor interesse for faget ønsker et høyt læringstrykk og er avhengig av de andre for å oppnå dette, samtidig som den enkelte elev skal opprettholde etablerte vennskap. Når det i tillegg er få elever i klassen vil det være ekstra viktig å opprettholde vennskap for ikke å bli isolert fra fellesskapet.

6.4. Kokkekonkurransen

I kokk – og servitørfagene er det viktig å kunne samarbeide, samtidig som det er en konkurransekultur innenfor fagene. For eleven er det også viktig å etablere og opprettholde vennskap i klassen. Dette kan være en krevende øvelse. I intervjuene med elevene gir de sterkt uttrykk for at kokkekonkurransen, som en gruppe i klassen deltok i, var negativt for klassemiljøet. Kokkefaget er nesten synonymt med konkurranser og det gjennomføres konkurranser på alle nivåer. Når vi slår på tv er det alltid kokkekonkurranser i en eller annen form, på flere kanaler. Konkurransen generelt er ofte knyttet til et tidsaspekt og at en oppnår en form for adrenalinkick. Dette er noe som er betegnende for kokkefaget da stressmomentet alltid er der og adrenalinet ofte er med på å skape en tøff tone på kjøkkenet. Dette er en del av det å jobbe i faget, og noe en må like. Konkurranser på Vg2 nivå har flere funksjoner. En av hensiktene er å skape interesse for faget og gi eleven en smakebit på hva som venter dem. Dette er også med på forberede dem for videre jobbing i faget. Det er også viktig å skape interesse for faget med tanke på rekruttering, da konkurranse ofte blir presentert i media, også på Vg2 nivå.

En av utfordringene med å gjennomføre konkurranser på Vg2 er at dette ofte ikke passer for flertallet. Men for de elevene som er veldig interessert i fagene og liker å delta i konkurranser er det å delta veldig motiverende. Ut i fra tanken om differensiering er det å få mulighet til å delta i en konkurranse positivt for de elevene som trenger ekstra utfordringer. For andre elever igjen er ikke viktig eller ønskelig å delta i konkurranser. Konkurransene er ofte lagt opp til at 3-4 elever skal delta, del vil si at det er en liten del av klassen som kan delta. Noen elever vil også føle seg forbigått og kan oppleve at de ikke er flinke nok. I årets klasse ble det at noen av elevene deltok i en konkurranse veldig negativt for klassemiljøet.

Konkurransegruppa i år gikk videre fra fylkesnivå til østlandsmesterskapet slik at det ble stort fokus på de elevene som deltok. Det er også en utfordring av en lærer må forberede, drille og følge opp en konkurransegruppe samtidig som de andre elevene skal ha en tilfredsstillende undervisning og oppfølging. Dette kan oppleves som at læreren er med på å forskjellsbehandle elevene. I forhold til premiering får de elevene som deltar individuelle premier og det er ikke klassen som premieres. Konkurransen var med på å forsterke det relativt store skillet som allerede hadde oppstått i klassen og var med på å splitte klassen i enda større grad.

Ut i fra en pedagogisk tankegang at alle skal inkluderes og gis mulighet for personlig og faglig læring ut i fra sine forutsetninger, er konkurranser en utfordring, og forskjellene blir for tydelige og store. Deltagelse i større konkurranser er ikke noe lærerne bestemmer men det bestemmes i noen grad på ledelses eller fylkesnivå. Dette mener jeg er uheldig da det må være ut i fra en vurdering i forhold til hva som vil fungere for den enkelte klasse, om deltagelse vil være positivt og vil kunne fungere. For andre klasser vil dette kunne fungere bedre enn i årets klasse. I årets klasse var det sterkt behov for å arbeide systematisk med elevenes arbeids – og læringsmiljø og konkurranse krevde for mye tid og fokus, og gikk ut over arbeidet med å få klassemiljøet til å fungere godt. Dette var ikke gunstig for opplæringen for den enkelte, uavhengig av elevens motivasjon, interesse og faglige forutsetninger.

6.5. Differensiering

Ut i funnene jeg har gjort i intervjuene med elevene og lærerne er det tydelig at mange av utfordringene i klassemiljøet, og arbeids – og læringsmiljøet, oppstår på grunn av for liten grad av differensiering. Lærerne fremhever at ved å benytte den pedagogiske analysemodellen er den viktigste effekten at en får bedre forståelse for den enkelte elev og vil ha et bedre grunnlag for å differensiere undervisningen. Ikke bare rent faglig, men også ut ifra elevens sosiale forutsetninger, interesser og motivasjon. Både elevene og lærerne peker på at en større grad av differensiering vil bidra til et bedre arbeids – og læringsmiljø som vil fremme bedre læring. Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene kan nå kompetansemålene med så god måloppnåelse som mulig ut fra den enkeltes evner og forutsetninger (Udir, udatert).

Elevene påpeker på at det er store faglige nivåforskjeller i klassen, spesielt i forhold til de mer teoretiske oppgavene. De som er sterke teoretiske sier at de ser ned på de andre i klassen og dette merkes av de som blir sett ned på. Dette har skapt et tydelig skille mellom elevene i

klassen. Dette fører til konflikter, dårlig samhold og samarbeid, i klasserommet og på kjøkkenet. En av de som er sterk teoretisk sier at han mister motivasjonen også i det praktiske arbeidet når han opplever at medelever mangler grunnkunnskaper som han forventer at alle kan. Eleven sier at selv om det er stor forskjeller blant elevene, er de uansett nødt til i noen grad å samarbeide på kjøkkenet for å få maten klar til rett tidspunkt. Det sier seg selv at dette ikke blir et positivt og læringsrikt samarbeid når elevene har denne innstillingen til hverandre. Det er en stor utfordring å kunne differensiere når det er så store forskjeller i klassen.

Differensiering innebærer at ”den enkelte elev skal ha mulighet til å bruke mer eller mindre tid på innhold og arbeidsmåter i fag ut fra sine behov og forutsetninger” (Udir, udatert, s.33). Min erfaring at dette er enklere å gjennomføre i teoretisk undervisning enn i forhold til den praktiske på Vg2 Kokk – og servitørfag. Flere av elevene påpeker også dette da de mener at det er mindre krevende å samarbeide i klasserommet. I den teoretiske undervisningen arbeider elevene i større grad individuelt og mindre i grupper. Når elevene jobber individuelt på kjøkkenet kan en i stor grad legge til rette for læring ut i fra elevens forutsetninger. Men i kokk – og servitørfagenes krav til sluttresultater (maten på bordet til kunden) er det ofte behov for å arbeide i grupper.

”Tilpasset opplæring handler også om å tilrettelegge innhold og progresjon til en gruppe” (Udir, udatert, s. 22). Ut i fra utfordringene på Vg2 kokk- og servitørfag er lærerne veldig bevisst på sammensetning av grupper i forhold til å fordele arbeidet ut i fra den enkelte elevs forutsetninger. Men det er også en viktig del av opplæringen at elevene må finne ut av fordeling av oppgaver i forhold til tidsberegning av ulike oppgaver. Min erfaring er at elevene i en gruppe som regel fordeler hovedoppgavene på kjøkkenet seg imellom ut i at de fra at de har erfart hverandres forutsetninger. Eleven har ofte stor toleranse i forhold til at de har forskjellige faglige forutsetninger. De elevene som er interessert og opptatt av å lære nye ting vil ofte være aktive i forhold til å få oppgaver som oppleves som utfordringer for dem. De elevene som er lite motivert kan ha tendenser til å velge oppgaver som er enkle og raske å gjennomføre. Det er relativt stor aksept hos elevene i forhold til individuelle forskjeller og ferdigheter, men det er liten aksept for manglende innsats, og det er her konfliktene i størst grad oppstår. Spesielt i forhold til de oppgavene som alle kan klare, for eksempel rydding og renhold. I intervjuene med elevene fremhever de at konfliktene i klassen ofte er knyttet til innsats. Dette er jo ikke spesielt for skolen og elever, men dette er også noe de må forholde seg til når de kommer ut i arbeidslivet.

Interesse differensiering

Ut i fra hva elevene svarer i intervjuene kommer det frem at det er stor forskjell blant elevene i forhold til interessen for kokk- og servitørfagene, og flere av elevene er tydelig på at dette påvirker arbeids – og læringsmiljøet. Interesse er en grunnleggende forutsetning for motivasjon, engasjement og læring (Dahlback, Hansen, Haaland, & Sylte, 2011). Vi har flere elever som ikke hadde kokk – og servitørfag som førstevalg når de har søkt videregående skole. Noen av elevene har søkt kokk – og servitørfag, men har mistet interessen og velger studiespesialisering eller starter på ny utdanning. Noen vet allerede før de starter på kokk – og servitørfag at de skal gå påbygg, studiespesialisering. Når jeg spør eleven om hva de mener er det viktigste de har lært i år, kan jeg lese ut i fra svarene i hvor stor grad elevene er interessert i fagene og om de ønsker å utdanne seg videre i yrket. En elev forteller med stort engasjement og brennende iver om sin opplevelse når vi hadde åpen restaurant på skolen, og forteller at denne erfaringen vil være viktig for henne når hun skal gå videre i faget. En annen elev fremhever at han har lært å lage mat fra grunnen av, og har lært noe om renhold. Eleven sier at dette er viktig for han å ha med seg videre i livet. Begge har fått noe ut av skoleåret som gir mening for dem. Her har elevene hatt et veldig forskjellig fokus og utviklingsbehov i løpet av året, noe som er en utfordring i forhold til at hovedhensikten med Vg2 Kokk – og servitørfagene er å gi elevene grunnlag for å gå videre i et lærlingeløp og ta et fagbrev. En av elevene synes det er fint å ha lært noe grunnleggende om mat og renhold, mens en annen brenner for faget og skal bli kokk eller servitør. Målet er veldig forskjellig, noe som gjenspeiler innsats og fokus. Dette er skaper utfordringer i arbeids – og læringsmiljøet for elevene og lærere.

Gjennom KIP prosjektet (Dahlback, et al., 2011) ser vi at det er viktig at opplæringen er yrkesrelevant for at elevene skal være motivert og engasjert, slik at de har større mulighet for å fullføre hele utdanningsløpet. På Vg2 kokk– og servitørfag er opplæringen rettet mot kun tre fag som ligger relativt tett opp mot hverandre, og elevene vil i stor grad kunne velge arbeidsoppgaver og arbeidsformer som er direkte knyttet til det faget de ønsker å ta et fagbrev i. Men vår hovedutfordring er de elevene som ikke ønsker å gå videre innenfor fagene og at disse ofte har en negativ påvirkning på arbeids – og læringsmiljøet. Det er forståelig at interessen kan være lav hos disse elevene når de må arbeide med noe som de i mindre eller liten grad er interessert i. På Vg1 er det mer fokus på utprøving og valg av yrkesretning mens på Vg2 skal elevene få spisse seg mot det faget de ønsker å utdanne seg innenfor. De elevene som går på Vg2 for å spisse seg mot et fag er sterkt frustrerte over dette og sier at de som ikke

er interessert må ”holde på med sitt”, og at de som skal ut i læretid må få mer utfordrende oppgaver. Tilpasset opplæring handler om at elevene utnytter sitt læringspotensial, dette innebærer at også "særlig sterke elever" skal gis utfordringer slik at de kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Udir, udatert). Fordi det ikke er et flertall i klassen som ikke er interessert eller sterkt nok interessert i kokk – og servitørfagene opplever de elevene som tenker seg videre i faget dette som veldig negativt for deres mulighet for å få store nok utfordringer på skolen.

Karriereveiledning

Imsen (2003) hevder at den tyngste oppgaven i skolen i dag er oppbevaringsfunksjonene, og tjener også til å sysselsette de unge med læring fordi det ikke er lønnsarbeid å få for dem. Det er en stor utfordring at elever på Vg2 ikke går på en utdanning de ønsker, eller ikke vet hva de ønsker. Når jeg ser på våre utfordringer i elevenes arbeids – og læringsmiljø ser jeg at dette i relativt stor grad er knyttet til i hvor stor grad eleven har valgt riktig yrkesvei, ut i fra interesser og forutsetninger. Ut i fra at vi ser at litt under halvparten av klassen av ulike grunner ikke tenker seg videre i kokk – og servitørfagene er det behov for å se på hva vi kan gjøre for denne gruppen. Jeg mener det grunnlag for i større grad å sette fokus på karriereveiledning gjennom hele opplæringsløpet fra ungdomsskolen og gjennom hele Vg1 og Vg2. Det er lite vi kan påvirke i forhold til innsøkning fra ungdomsskolen men vi bør satse på en mer systematisk karriereveiledning for elevene, ikke bare i forhold til å velge retning innenfor RM fagene men også veiledning i forhold til andre valg. Når så stor andel av elevene av ulike grunner ikke har gjort et riktig utdanningsvalg er dette uheldig for elevene, bransjen og samfunnet.

Halland (2009) mener at karriereveiledning kan være en sentral del av kontaktlærers rolle, selv om dette arbeidet er knyttet til programfaget Prosjekt til fordypning. Elevene som opprinnelig ikke egentlig ønsker å gå på Vg2 Kokk – og servitørfag bør få mer forståelse for at de ikke er motivert, og jeg mener at det vil være en fordel at kontaktlærer i større grad har systematiske samtaler med disse elevene om situasjonen. Da vil eleven og læreren kunne komme frem til hvordan situasjonen best kan fungere for eleven, selv om eleven ikke egentlig ønsker å gå på Vg2. Da vil det kunne være letter å differensiere og dette vil kunne være med på å redusere spenningene i arbeids – og læringsmiljøet.

6.6. Motivasjon

Motivasjon er den prosessen som setter i gang og opprettholder målrettet handling. Schunk, Pintich og Meece (gjengitt i Dale, 2010) hevder at det er spesielt tre indikatorer som er viktig for motivasjon og målrettet handling. Disse tre er: valg av skolefaglige mål, elevens innsats og evne til utholdenhet. I intervjuene sier elevene at forskjellen i motivasjon for innsats er en av de faktorene som fører til størst grad av konflikter når elevene skal samarbeide på kjøkkenet. I det praktiske arbeidet på kjøkkenet er innsatsen til den enkelte veldig synlig sammenlignet med teoretisk oppgaver i klasserommet. Hvis vedkommende ikke har laget forretten til et måltid, eller ikke er ferdig med forretten til rett tid vil det bli gjenstand for mye oppmerksomhet. Min erfaring som lærer er da at andre elever blir sure fordi maten ikke er ferdig, og hvis den er ferdig, men resultatet ikke er bra, vil de elevene som har ambisjoner bli sure og frustrerte fordi de forventer et godt resultat. Dette innebærer at det praktiske arbeidet i noen grad setter press på den enkelte elev og det vil i større grad oppstå konflikter og misnøye, og dette påvirker arbeids – og læringsmiljøet negativt. Eleven kommer i en konflikt i forhold til at egen motivasjon (indre motivasjon) ikke er i samsvar med de andre elevenes krav (ytre motivasjon). De elevene som har høy motivasjon krever noe av de som av ulike årsaker er mindre eller liten motiverte, og gir uttrykk for misnøye over innsatsen til de andre elevene.

De elevene som har stor interesse for kokk – og servitørfagene og er målrettet i forhold til å gå ut i læretid tilhører ofte den gruppen elever som har høye oppfatninger av egen av skolefaglig dyktighet. De forventer gode resultater, konsentrasjonen holdes fast og de er kognitivt engasjert i arbeidsoppgavene (Dale, 2010). Dale beskriver denne gruppen elever som en gruppe elever som er i en god lærings situasjon og vil ikke bekymre noen. I årets klasse ser jeg tydelig denne gruppen, men denne gruppe er relativt liten. Størstedelen av klassen er av ulike grunner ikke motivert for å gå videre i faget eller motivert for skolegang generelt. En av elevene mener at de som skal gå ut i læretid bør få jobbe sammen, og så kan de andre ”drive med sitt”. Denne eleven opplever at de elevene som ikke er motivert eller interessert ”ødelegger” for deres egen læring. En annen elev opplever at han må forklare det han mener er helt opplagte ting for medelever og dette går også ut over hans motivasjon, ikke bare for de teoretiske oppgavene men også for det praktiske arbeidet. I tillegg til at eleven opplever en relativt stor forskjell i det faglige nivået er det også relativt store forskjeller i kognitivt engasjement for oppgavene. Når elevene arbeider sammen på kjøkkenet må de også ut over sine helt konkrete individuelle oppgaver se helhetene og sammenhengen i arbeidet på

kjøkkenet. Dette krever at de engasjerer seg i det felles læringsarbeidet og ha fokus på oppgavene som skal utføres. De elevene som har konsentrasjon og fokus på arbeidet opplever at medelevers manglende evner og engasjement påvirker motivasjonen.

6.7. Lærerens rolle

Lederperspektivet i lærerrollen er åpenbar, og ledelse er nødvendig for å ivareta fellesskapet og elevenes læringsarbeid og dette er tydelig formulert i generell del av læreplanen (Halland, 2005). ”Lærerne er leder av elevenes arbeidsfellesskap. Fremgang avhenger ikke bare av hvordan læreren fungerer i forhold til hver av elevene, men også hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre” (Halland, s.33). Bakgrunnen for vårt utviklingsprosjekt var blant annet at det var konfliktsituasjoner mellom elever og grupper av elever i klassen. Lærerne har ansvar for å ta tak i disse situasjonene og gjøre ulike tiltak for å bedre situasjonene. Situasjonene er ofte komplekse og derfor har vi benyttet den pedagogiske analysemodellen for å få bedre forståelse i situasjonene, for å kunne gjøre endringer.

Men hva mener elevene at lærerne bør gjøre? Ut i fra svarene ser jeg at elevene mener at læreren ikke kan få gjort så mye, og at det delvis ikke er lærernes ansvar når miljøet i klassen er dårlig. De mener at hver enkelt elev må gå i seg selv og se på sin egen oppførsel og at læreren ikke kan gjøre noe med at noen ikke liker hverandre. En elev mener at det vil virke mot sin hensikt at læreren blander seg inn og begynner ”å sjefe”. Det eneste tiltaket som elevene mener at læreren kan gjøre er å snakke med den enkelte elev om situasjonen. Det er tydelig at elevene ikke ser det som ønskelig eller naturlig at læreren ”blander seg for mye inn i” det sosialt klassemiljøet. Det vil alltid være en del av klassemiljøet som lever sitt eget liv og som ikke læreren tar del i eller får innblikk i, og det kan være vanskelig å få innsikt i hva som egentlig skjer. Det vil også gå et skille mellom hva elevene mener er det sosiale klassemiljøet som læreren ikke er en del av, og klassemiljøet knyttet til å fungere i arbeids – og læringsmiljøet. Det kan være en vanskelig balansegang hva læreren skal ta tak i klassemiljøet, og ikke. En elev påpeker også at lærerens rolle i skolen har endret seg og mener at det er ikke så mye læreren har lov til å gjøre lengre. I dette legger han at læreren i mindre grad kan gripe direkte inn i konfliktsituasjoner, men mener også at læreren må gripe inn hvis det er fysiske konflikter. Uten å gå videre inn på dette temaet er det et tankekors hvordan elevene oppfatter lærerens rolle i forhold til direkte påvirkning på klassemiljøet. Jeg tenker at det er viktig at læreren arbeider med å redusere og dempe de opprettholdende faktorene som påvirker klassemiljøet og den enkelte elev, for på den måten indirekte påvirke klassemiljøet.

Læreren kan gjennom sine valg og handlinger være med på å påvirke en rekke av forholdene som relateres til elevenes læringsmiljø. Et godt læringsmiljø fordrer at læreren er bevisst de forholdene som preger kvaliteten på læringsmiljøet og samtidig inntar en undrende holdning overfor hvordan elevene opplever de samme forholdene (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). I intervjuene hevdet elevene at det viktigste tiltaket for å bedre klassemiljøet er å snakke med enkeltelever, og dette er også det viktigste tiltaket vi har gjennomført i utviklingsarbeidet vårt for å påvirke arbeids – og læringsmiljøet. Gjennom samtaler vil læreren kunne skape tillit og trygghet hos elevene og læreren vil kunne vise at han forstår hvordan eleven har det i klassen. Her har kontaktlæreren en spesielt viktig rolle, noe vi også har sett i gjennomføringen av utviklingsprosjektet.

Kontaktlærerrollen

Kontaktlærerrollen er en funksjon som har til hensikt å sikre tettere kontakt mellom lærere og elever, bedre oppfølging og mer tilpasset undervisning. Sentrale arbeidsoppgaver er sosialpedagogisk arbeid, planleggingsarbeid, elevsamtaler og kontakt mellom skole og foresatte (Halland, 2009) Kontaktlæreren skal være elevens nærmeste på skolen, den voksne eleven forholder seg til i det daglige (Bakkene & Galtvik, 2004). Når vi ser på utviklingsprosjektet vi har gjennomført ser vi at kontaktlæreren har en sentral rolle. De fleste av de tiltakene vi har valgt for den enkelte elev, eller situasjon, innebærer at kontaktlæreren har organisert, deltatt eller gjennomført tiltakene. Samtale med kontaktlærer er det tiltaket vi hyppigst har valgt fordi vi har ment at dette er det riktige tiltaket for å ivareta eleven. Vi ser at dette har vært det viktigste tiltaket vi har gjennomført i utviklingsarbeidet for å kunne påvirke de opprettholdende faktorene og skape trygghet hos eleven.

I utviklingsprosjektet ser vi at prosjektlederfunksjonen og kontaktlærerrollen i stor grad er sammenfallende. Jeg har opplevd at utviklingsarbeidet vi har gjennomført har vært til stor støtte og hjelp for meg som kontaktlærer. Dette har ført til at jeg har vært mye mer forberedt på å takle de ulike situasjonene og jeg har hatt trygghet for at handlingene mine er gjennomtenkt. Jeg mener at ved å benytte den pedagogiske analysemodellen har kontaktlæreren et verktøy som vil kunne være til stor hjelp med å løse de relativt krevende oppgavene som er knyttet til rollen. Det er behov for at kontaktlærer har et hovedansvar for denne type arbeid, og trekker i trådene og koordinerer. Dette er en del av kontaktlærerens arbeid, men med et mer strukturert og grundig samarbeid med andre lærere vil kontaktlærernes oppgaver kunne bli lettere, da en gjennom dette samarbeidet vil se at arbeids – og læringsmiljøet blir bedre for enkeltelever og hele klassen. Men det forutsetter at alle

lærerne som er tilknyttet den enkelte elev og klasse setter seg inn i, og deltar i arbeidet med å benytte modellen. Alle lærerne vil kunne ha like stor gevinst av å bruke modellen men det vil være avhengig av den enkeltes innsats. Funnene mine viser at læreren opplever at modellen teoretisk er for komplisert, men etter å ha gjennomført den i praksis mener de den er et godt hjelpemiddel for å arbeide med elevenes arbeids – og læringsmiljø. Samtidig har lærerne opplevd å ha god støtte og hjelp i det daglige arbeidet gjennom utviklingsprosjektet, og de bekrefter at de har behov for et tettere og mer strukturert samarbeid. Men det er vanskelig å si om det er samarbeidet i seg selv som oppleves som støtte, bruken av modellen, eller om det er en kombinasjon av disse?

Det vil være til liten hjelp at læreren ønsker å samarbeide på en strukturert måte hvis det ikke er rammer for det i organisasjonen. I denne sammenhengen vil det si at timeplanene og møtetidene er lagt slik at det er mulig for lærerne å møtes, og at det gis mulighet for å arbeide med denne type oppgaver. Halland (2005) peker på at kontaktlæreren i videregående skole har en ekstra utfordring på grunn av den komplekse strukturen. Jeg tenker at utfordringen er enda større for et yrkesfaglig studieprogram hvor lærerne i programfagene har en viss grad mulighet for samarbeid, men i organiseringen ved vår skole er det i liten grad praktisk mulig å samarbeide med fellesfaglærerne. Dette på grunn av at faglæreren og programfaglæreren sitter på flere forskjellige arbeidsrom spredt utover skolen og fordi timeplanen ikke er lagt slik at det finnes felles tid for læreren til å møtes. Dette er også et paradoks i forhold til kravet om yrkesretting av alle fag når det er så vanskelig for læreren å møtes på grunn av fysiske og organisatoriske rammer.

6.8. Bruk av den pedagogiske analysemodellen

Lærerne som har deltatt i utviklingsprosjektet hadde tidligere benyttet den pedagogiske analysemodellen i sin deltagelse i KLL prosjektet. I oppstarten av vårt utviklingsarbeid repeterte jeg modellen med gruppa slik at alle skulle ha en noenlunde likt grunnlag å arbeide ut i fra. Etter denne gjennomgangen fikk jeg tilbakemeldinger på at denne gjennomgangen kanskje hadde vært for teoretisk. Når jeg i etterkant spør lærerne hva de mener om modellen synes de den bør forenkles, de synes ikke den er så viktig, eller de har problemer med å huske den. Jeg opplever at læreren i liten grad engasjerte seg i å sette seg inn i modellen. Jeg mener at hovedtrinnene i den er en relativt vanlig fremgangsmåte når en arbeider i utviklingsprosjekter, og denne modellen er også tilpasset slik at den skal passe best mulig inn i en skolesituasjon.

Samtidig er modellen krevende, for hvis en skal få fullt utbytte av å bruke den må en sette seg inn i bakgrunnen for modellen. En må sette seg inn i teori og forskningsgrunnlaget som ligger bak alle trinnene i modellen for å få en grundigere forståelse av alle trinnene. Ved bruk av modellen er det også en forutsetning at tiltak og metoder som anvendes er kunnskapsbaserte og har god sannsynlighet for å lykkes (Nordahl, 2005). Tidligere har vi gjennom KLL prosjektet hatt forelesning om modellen, vi har brukt den i samarbeidsgruppene i KLL, og jeg har gått igjennom teorien bak den i oppstarten av utviklingsprosjektet. Lærerne har fått innføring i den flere ganger, men de synes den er for komplisert. Jeg ser at for å få forståelse for modellen krever det at hver enkelt bruker tid til å lese om den og reflektere over den. Det er først når vi hadde fulgt en elev gjennom alle trinnene at lærerne ga uttrykk for at de så gangen i arbeidet, og hensikten med å benytte modellen. De var da ivrige etter å komme i gang med neste elev som vi konkret skulle arbeide med. Jeg som prosjektleder har styrt arbeidet med modellen og har satt meg godt inn i den. For at modellen skal fungere i praksis må en eller flere ha satt seg grundig inn i den. Det krever at en har en indre motivasjon for å benytte modellen, og i KLL prosjektet og i utviklingsprosjektet som vi har gjennomført er det ikke læreren selv som har bestemt eller ønsket å benytte denne modellen. Jeg tenker at det krever for mye av den enkelte lærer å sette seg inn i modellen i forhold til lærernes behov og mulighet til å sette av tid til det. Dette er kanskje ikke realistisk i en lærerhverdag?

De tre perspektivene

Sentralt i arbeidet med modellen er det å benytte de tre perspektivene, individ, kontekst og aktør, for å gjøre analyser av enkeltelever og situasjoner (Nordahl, 2005). Ut i fra informasjonen vi samlet inn for den enkelte elev sorterte jeg opplysningen i forhold til de tre perspektivene. Jeg valgte å gjøre dette på forhånd før gruppemøtet da jeg hadde erfart i de tidligere møtene at lærerne ikke aktivt forholdt seg til modellen, og det var jeg som sørget for at vi jobbet ut i fra modellen og holdt tråden i arbeidet. Det var også et tidsaspekt i dette da vi slet med å finne tid til arbeidet, og jeg opplevde at vi måtte være effektive for i det hele tatt klare å gjennomføre utviklingsarbeidet. Dette var ikke heldig for muligheten for den enkelte til å delta aktivt i prosessen, og få tid til refleksjon og forståelse for arbeidet.

Sortering av situasjonen for en elev ut i fra de tre perspektivene var den fasen jeg var mest opptatt av i vårt utviklingsarbeidet, i tillegg til å finne frem til og redusere de opprettholdene faktorene. Nordahl hevder at årsaksforklaringer knyttet til individet (eleven) ser ut til å være en type forklaring som lett anvendes når elever ikke gjør det vi forventer, eller ikke viser de

læringsprestasjoner som vi forventer. Denne type årsaksforklaring gir ikke tilstrekkelig innsikt og kjennskap til den enkelte elev. Det er derfor viktig å ha et bredere syn på hva som fører til og opprettholder uhensiktsmessig atferd (Nordahl, 2010) Det er også min erfaring av vi i skolen ofte i for stor grad har fokus på elevenes individuelle forutsetninger og prøver å tilrettelegg for elevenes læring og utvikling ut i fra dette. Når vi analyserte den eleven vi konkret arbeidet med ut i fra de tre perspektivene fant vi at de oppretteholdene faktorene i stor grad var knyttet til kontekst og aktørperspektivet, og i liten grad til individperspektivet (se oversikt på side 30). Ut i fra våre analyser så vi at det var vi lærerne og vår atferd som i stor grad var med på å opprettholde de uheldige faktorene, og det var på disse områdene vi hadde mulighet til å gjøre noe for å bedre situasjonen for eleven. Det innebar ikke at det ikke var behov for individuelle tiltak og at elevene i noen grad måtte korrigere sin atferd, men det var elevens forhold til læreren som var den største utfordringen. Her hadde vi en mulighet til å bedre arbeids – og læringsmiljøet for elevene ved konkret arbeide med relasjonen mellom elev og lærer. Det vil være lettere å endre på relasjonen mellom elev og lærer fremfor relasjonen mellom to elever, fordi vi da vil ha mindre påvirkningsmulighet. Gjennom de ulike tiltakene opplevde vi å få en bedre relasjon til eleven og kommunikasjonen fungert bedre. Men i hvor stor grad vi klarte å endre oss, og i mindre grad være en opprettholdende faktor for elevens adferd, er vanskelig å si. Lærerne var i etterkant tydelige på at ved å benytte disse perspektivene fikk de bedre forståelse for den enkelte elev. Vi har lært noe om å fokusere på opprettholdene faktorer rundt eleven, fremfor å ha hovedfokus på elevenes individuelle utfordringer.

Lærerne sa intervjuer at ved å bruke modellen fikk de også tilbakemeldinger på seg selv i forhold til hva de kunne endre, og hvordan eleven vurderte situasjonen. Dette opplevde de som det mest positive ved å benytte denne modellen. Lærerne mente at ved å få bedre forståelse for elevene og mer konkrete tilbakemeldinger på seg selv vil de i mye større grad kunne være med på å tilrettelegge for et godt arbeids – og læringsmiljø for elevene. De mente også at gjennom å arbeide på denne måten vil vi bedre kunne ivareta behovet for differensiering og tilrettelegging for den enkelte elev. Læreren gir uttrykk for at modellen er for krevende og bør forenkles, men når vi har gjennomført den i praksis synes de at måten vi har arbeidet på fungerer veldig godt og vil gjerne fortsette med å arbeide på denne måten videre.

6.9. Utviklings – og endringsarbeid i skolen

Begrepet ”lærende organisasjoner” innebærer at det finner sted en læring som er noe annet og noe mer enn summen av individenes læring i organisasjonen. Den enkelte lærer i organisasjonen er i stor grad avhengig av hva andre kan, hvordan kompetansen synliggjøres, verdsettes, utvikles og deles i organisasjonen. Selv om det heves at kunnskapen og kunnskapsutvikling primært skjer hos enkeltindividet, er det en viktig erkjennelse at læring i stor grad skjer i samhandling mellom mennesker (Blossing, 2012). Av denne grunn mener jeg at det er viktig at vi har felles utviklingsprosjekter hvor alle lærerne deltar, som for eksempel KLL prosjektet som ble gjennomført ved vår skole. Gjennom utviklingsarbeidet knyttet til Vg2 kokk – og servitørfag klassen har vi forsøkt på å ta vare på, og videreføre, den felles læringen vi har hatt i KLL prosjektet. I hvor stor grad læring skjer i endrings – og utviklingsprosesser vil i høy grad være knyttet til organisatoriske strukturer og prosesser (Blossing, 2012). Forskning viser at for å øke sannsynligheten for å lykkes med et endrings- og utviklingsprosjekt er det viktig at utviklingsarbeidet er forankret i ledelsen (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Utviklingsarbeid vi har gjennomført har i for liten grad vært forankret i ledelsen da det blant annet ikke har blitt gitt rammer for å gjennomføre det. Men fordi det er en videreføring av KLL prosjektet er det i noen grad forankret i ledelsen.

Forbedringsarbeid i skolen kan beskrives i form av ulike faser: initiering, implementering, institusjonalisering og spredning. Erfaring viser at skoler har en evne til å gjennomføre intensive initieringsperiode og at prosessen blir ofte blir betraktet som gjennomført når initieringsfasen er gjennomført, eller kanskje etter ett år. Det viser seg at implementeringsfasen, der arbeidet med å omsette i praksis der lærerne og lederne har lært, er den vanskeligste fasen. Hvis lærerne og lederne holder fast ved initieringsprosessen over tid, fra 3 til 5 år vil arbeidet gå over til institusjonaliseringsfasen og ble en del av det daglige arbeidet (Blossing, 2012). Utviklingsarbeid som vi har gjennomført har ikke noen disse forutsetningene for å lykkes for å kunne bli en del av vårt daglige arbeid, på grunn av for få deltager, for kort tid, og i for liten grad av støtte fra organisasjonen. Men utviklingsprosjektet er en videreføring av KLL prosjektet som vi har deltatt i over tre år og jeg vil hevde at vi gjennom dette prosjektet har tatt noe ansvar for, og sett behovet for, å implementere deler av KLL prosjektet. Min før -undersøkelse blant lærerne viste at deler av KLL prosjektet i liten grad var implementert hos den enkelte lærer, og av den grunn mener jeg at den heller ikke er implementert i organisasjonen.

De to lærerne som har deltatt i utviklingsprosjektet var positive til prosjektet tidlig i planleggingsfasen. De ga tidlig uttrykk for at de så nytten av et slikt prosjekt og var villig til å sette av tid til dette, selv om det ikke ble lagt til rette fra ledelsen for å gjennomføre det.

Forskning viser at ansatte i ulike former for organisasjoner ofte er mer motivert for utvikling og – endringsarbeid som de selv mener de har konkret behov for i sitt daglige arbeid, fremfor utviklings- og endringsarbeid som er initiert av ledelse (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Det er også min erfaring fra dette og tidligere endrings – og utviklingsprosjekter. Lærerne har vært villige til å bruke tid og energi i en travel hverdag for å delta i noe som de opplever at har behov for, selv om det er vanskelig å få gjennomført det. I forhold til å videreføre denne type samarbeid mener begge lærerne at det er mulig å disponere den tiden de har til rådighet bedre, men at det også er behov for støtte og tilrettelegging i organisasjonene for å gjennomføre det.

Endrings – og utviklingskompetanse

Målet for et utviklingsarbeid i skolen går ut på å endre og utvikle praksis i klasserommet for å oppnå et godt læringsutbytte for alle elever (Sunnevåg, Guttorm Andersen, Nordahl, & Hansen, 2012). Læringsutbytte kan forstås som både en faglig og sosial utvikling hos elevene (Sunnevåg, et al., 2012). I vårt utviklingsprosjekt har vi hatt hovedfokus på faglige og sosiale utfordringene hos enkeltelever for å bedre arbeids – og læringsmiljøet. St. meld. nr 11 viser til at lærerrollen krever endring og utviklingskompetanse. Videre står det at endrings- og utviklingskompetanse innebærer at med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, må læreren kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Samarbeid med andre lærere kan sette i gang læringsprosesser som kan skape distanse til sin egen etablerte praksis, som gir forutsetninger for refleksjon over og analyse av egen praksis (St.meld. nr 8 (2008-2009), 2009). Jeg mener at vårt utviklingsprosjekt har bidratt til å øke vår endring – og utviklingskompetanse og har vært en øvelse i å arbeide i grupper, med blant annet en modell for arbeidet som er forskningsbasert. Gjennom dette har vi hatt mulighet til å ha et kritisk blikk på vår egne praksis.

Ut i fra et sosialt perspektiv på læring hevdes det at det vil være behov for intensive samtaler og høy møtrefrekvens for at den enkelte deltager skal tilegne seg kunnskap (Blossing, 2012). I vårt utviklingsarbeid har møtrefrekvensen vært lav og de tre læreren som har deltatt har sjelden vært til stede samtidig. Dette har vært den største utfordringen i utviklingsarbeidet. Hvis jeg ikke hadde hatt så sterk tro på utviklingsarbeidet ville være positivt for elevene og lærerne, og at det var knyttet til et mastergradstudium, ville det vært grunnlag for å vurdere å avslutte arbeidet. Jeg var underveis i tvil om vi ville oppnå noen resultater, både i form av læring og

utvikling hos den enkelte lærer, og utvikling av elevenes arbeids – og læringsmiljø, Men dette betyr ikke at den enkelte lærer har opplevd å ha hatt nytte av utviklingsarbeidet, og i intervjuer med læreren påpeker de at samarbeidet har vært positivt, men de er usikre på om det har endret deres praksis.

Forskning viser seg at samtaler i lærergrupper der målet er å utvikle ny pedagogisk innsikt, i liten grad fører til reel endring i lærernes praksis, eller elevenes læringsmiljø. Men det betyr ikke at samtaler i grupper ikke er virkningsfulle og oppleves som positive for lærerne (Blossing, 2012). Når jeg spør lærerne i intervjuer i etterkant av prosjektet om hva de umiddelbart tenker om utviklingsprosjektet vi har gjennomført, fremhever de at det er fint å kunne få en felles forståelse av klassen og få tilbakemeldinger på seg selv. En av lærerne sier at han ville hatt store problemer i klassen hvis han ikke hadde hatt støtte og hjelp fra gruppa i dette skoleåret. Læreren hevder at en av utfordringene i norsk skole er at læreren ofte står alene i arbeidet, og lærerne bekrefter behovet for større grad av systematisk samarbeid for å ivareta både lærere og elever.

Forbedringsstrategier

Blossing (2012) hevder at den dominerende forbedringsstrategi i norske skoler handler om at lærerne fører samtaler med hverandre i grupper for å utvikle ny pedagogisk praksis. Det vil si forbedringsstrategien har til hensikt å virke gjennom en middelsituert strategi. Min forståelse av middelsituert strategi er vi kommer frem til måter å gjøre ting på som vi antar at vil virke i forhold til det som vi ønsker å endre, eller forbedre. Sarason 1971/1980 hevder (gjengitt i Blossing, 2012) at en middelsituert strategi langt fra alltid ser ut til å føre videre over til målet om å forbedre elevenes læringsmiljø. I evaluering av kunnskapsløftet (fra ord til handling) ser en at det i skolen i stor grad benytter middelsituerte strategier ut i fra noen antagelser som skoler har i forhold til hva som vil bedre læringssituasjonen for elevene. Antagelse nummer en er at ved at lærere samtaler om forbedring av undervisningen, vil undervisningen bli bedre. Antagelse nummer to er at ved å satse på elevenes trivsel i skolehverdagen vil deres evne og vilje til å prestere bedre på skolen øke. Antagelse nummer tre er at satsing på å skape ro og orden vil bedre elevenes læring (Blossing, 2012).

I vårt utviklingsprosjekt ser jeg at vi i noen grad har hatt de samme antagelsene som ovenfor når vi har utviklet tiltak for å forbedre arbeid – og læringsmiljøet. Vi har hatt samtaler i lærergruppa, vi har ønsket å få til et godt klassemiljø og vi har vært opptatt av å skape ro og orden. Gjennom å benytte den pedagogiske analysemodellen har vi fått analysert situasjonene

vi har stått ovenfor relativt grundig og har hatt godt grunnlag for å velge tiltak, men jeg ser at tiltakene vi har satset på i relativt stor grad er middelsituerte tiltak. Med utgangspunkt i konflikter og uro i klassen har vi gjennomført tiltak som i stor grad har vært knyttet til samtaler med enkelte elever. Jeg stiller meg da spørsmålet: har vi gjennomført noe nytt, eller har vi kun gjort mer av det samme som vi har gjort tidligere? Jeg slutter meg til Hargraves og Fulland, 2003 (gjengitt i Sunnevåg, et al., 2012) som hevder at:

Uansett hvor høysinnede, sofistikerte eller opplyste forslagene om forandring og forbedring måtte være, så blir det ikke til noe hvis ikke lærerne går inn for dem og bruker de i deres eget klasserom, og hvis ikke de ikke omsetter dem til effektiv klasseromspraksis.

6.10. Kompetanseutvikling i lærergruppa

Når det gjelder kompetanseutvikling i gruppa gjennom dette utviklingsarbeidet vil jeg spesielt fremheve den samtalen jeg og en av de andre lærerne hadde med en elev. Læreren oppga i intervjuet at dette var den hendelsen som han hadde lært mest av i utviklingsarbeidet. Hensikten med møtet var å bedre situasjonen for eleven og opprette en tillit til at vi ville eleven vel. Vi opplevde at samtalen som mislykket, og vi vurderte i etterkant at den ikke burde vært gjennomført. Vi har opplevd tilsvarende situasjoner før, men forskjellen nå er at vi sammen planla og gjennomførte samtalen med eleven, og sammen kunne reflektere og evaluere samtalen sammen i etterkant. En av lærerne påpekte i intervjuet at læreren ofte står alene i arbeidet sitt. Som lærere må vi håndtere vanskelige situasjoner som vi kan føle at vi ikke lykkes med, og har kanskje ikke tid eller mulighet til å reflektere over i etterkant. Samtalen med eleven var en del av utviklingsarbeidet og det var derfor mulighet for å reflektere over dette i logger og i lærergruppa, og erfaringene var også gjenstand for vurdering og refleksjon i intervjuene med lærerne.

Dale (1989) hevder at å være en profesjonell lærer innebærer å ha kompetanse på tre nivåer. Første nivå er praksisnivået (K1), andre nivå er planleggingsnivået (K2) og tredje nivå er refleksjonsnivået (K3). Didaktisk forståelse og evne til selvrefleksjon er en forutsetning for god refleksjon på K3-nivået. I utviklingsprosjektet fikk vi som gruppe mulighet til å reflektere over vår egen kompetanse og utvikling på K3-nivå. Det vil si at vi sammen har kunnet ha et fugleperspektiv på oss selv som lærere, og har hatt mulighet for å ha en mer kritisk distanse til vårt eget arbeid (Helle, 2002). Dette er det ofte ikke rom for i det daglige

arbeidet. Gjennom utviklingsarbeidet har vi fått noen erfaringer i forhold til vår egen rolle som lærer, og vil kunne vurdere lignende situasjoner litt annerledes i fremtiden. Dette vil kunne bidra til at det skjer en endring i vår praksis som lærer i tiden fremover. Vi har også gjennom samarbeidet i noen grad fått et mer ”felles språk”, fordi vi er mer samkjørt i forhold til hva vi legger i forskjellige begreper. Vi har også sammen sett viktigheten av i større grad å se på faktorer rundt eleven, i tillegg til individperspektivet. Våre erfaringer gjennom utviklingsarbeidet øker muligheten for en høyere kvalitet i vårt videre samarbeid.

Min egen rolle og utvikling

Jeg har gjennom utviklingsarbeidet sørget for at vi hele tiden har fulgt modellen, satt opp problemstillinger, fylt inn dagsorden og presentert dette for de andre, sørget for en systematisk informasjonsinnhenting, og i noen grad styrt samtalen i møtene slik at vi har holdt oss til tema for møtet. Ut i fra min opprinnelige tanke om at dette skulle være et samarbeidsprosjekt og deltagerne skulle være med- forskere har jeg hatt en altfor styrende rolle. Dette kommer delvis av at vi hadde forskjellig motivasjon for å delta i arbeidet, men også av at vi ble så få i gruppa. Deltagerne kom også delvis annenhver gang, slik at det ble behov for å holde på strukturen hvis vi skulle komme videre og oppnå noen resultater. En lærer ga tilbakemeldinger på at han synes jeg hadde gjort en god jobb med å strukturere arbeidet. Det kan hende lærerne opplevde at det var mitt ansvar å lede arbeidet med å bruke modellen, og at de synes det var greit? Men det førte til at jeg i for stor grad fikk en opplæringsrolle.

I dette utviklingsarbeidet har jeg fått en del ny kunnskap og erfaring. Før oppstart av utviklingsarbeidet tenkte jeg at vi skulle få arbeidet grundig og systematisk, og over lang tid med enkeltelever og klassen i forhold til utfordringer i klassemiljøet. Jeg håpet på å kunne se konkrete endringer i arbeids- og læringsmiljøet som resultat utviklingsprosjektet. Fordi utviklingsprosjektet av ulike grunner ikke fungerte etter planen, ble derfor intervjuene med elevene svært viktige. Gjennom intervjuene har elevene uttalt seg om arbeids – og læringsmiljøet, vært med på å løfte problematikken, og peke på årsaker til at konfliktene oppstår og opprettholdes. Ut i fra dette sitter jeg igjen med en større forståelse av elevenes verden og kjennskap til de prosessene som påvirker arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag. Dette har gitt meg kunnskap og erfaringer som jeg tar med meg i mitt videre arbeid med elevenes arbeids – og læringsmiljø. Jeg er nå mer sikker på hvilke områder vi bør arbeide mer konkret og målrettet med for å bedre arbeids – og læringsmiljøet for elevene, og jeg har flere metoder og verktøy som kan jeg kan benytte.

6.11. Metodekritikk

Det har vært stor utfordring ikke å la meg påvirke av mine fordommer, nærhet (Fuglesang, 2004) og holdning i forhold til lærerne og elevene. Spesielt i forhold til lærerne. Jeg har hatt rollen som forsker, prosjektleder, kontaktlærer, faglærer, og mastergradstudent. I tillegg har det vært en del utfordringer å takle underveis i gjennomføringen som har krevd mye energi. Dette har spesielt gått utover evnen til å holde avstand til feltet, og ha et overordnet blikk på prosessen. Det er heller ikke til å unngå i noen grad å være forutinntatt ut i fra tidligere erfaringer, og kjennskap til arbeidsplassen. Men det kan også være en fordel å ha god kjennskap til feltet en forsker i, da en har større mulighet til å gå mer direkte til kjernen av utfordringene. Dette kan være med på å gjøre forskningen mer relevant for de som deltar, og dermed føre til resultater som lærerne opplever som nyttig i dere daglige praksis.

Når det gjelder elevene har det i noen grad vært lettere å stille seg undrende og åpen for å forstå deres opplevelse, meninger og erfaringer. Å forstå elevenes opplevelse og behov i forhold til arbeids- og læringsmiljøet har vært den sterkeste motivasjonen for å gjennomføre dette FoU prosjektet. Det har ført til at jeg har vært mer lyttende når jeg har intervjuet elevene. Men det er lett å overtolke svarene fra elevene da en kjenner elevene, situasjonen rundt eleven og klassen godt.

Min forståelse er at et forskningsprosjekt krever mer systematikk og struktur enn et utviklingsprosjekt for å kunne ha et datamateriale som er tilstrekkelig valid til å klassifiseres innenfor tradisjonell samfunnsvitenskapelig metode (Grønmo, 2004; Johnsen, 1985). Det har vært en utfordring å jobbe så systematisk som forskning krever fordi en del av innhenting av datamaterialet har krevd tid av lærerne som har deltatt. Og de har kanskje ikke opplevd denne datainnsamlingen som relevant og nødvendig for deres utvikling, og arbeidet de har gjennomført i klassen. Det har også vært vanskelig å arbeide systematisk med gjennomføring og dokumentasjon fra møtene på grunn av alle utfordringene med gjennomføringen. Dette har ført til noe manglende grundighet i hele prosessen.

Jeg kunne også ha gjennomført utviklingsprosjektet som et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg mener at de forskjellige fasene vi har arbeidet med i utviklingsarbeidet har hatt elementer av aksjonsforskning i seg, fordi vi planlegger, gjennomfører, reflekterer over, og vurderer de ulike fasene. For hver gjennomføring av alle trinnene i den pedagogiske analyseprosessen, og for hvert av møtene i gruppa, starter vi en ny læringsspirale. Men for å kunne gjennomføre det som et aksjonsforskningsprosjekt ville vi vært avhengig av at det ble satt av tid til dette fra

ledelsens side, slik at lærerne i noen grad hadde måttet forplikte seg til å være med. Lærerne hadde da hatt mulighet til å ha en mer delaktig rolle i utviklingsarbeidet og i større grad vært med- forskere.

Det har vært en utfordring å få inn logger fra lærerne. De få loggene jeg fikk inn inneholdt litt informasjon, men i liten grad refleksjoner, som jeg ønske at loggene skulle bidra med. Jeg ønsket at lærerne skulle reflektere over prosessen underveis og bruk av modellen, noe som i liten grad skjedde. Men i intervjuene i etterkant fikk jeg mulighet til å spørre spørsmål som førte til den refleksjon jeg ønsket hos lærerne. Jeg tenker at mine krav og forventninger var for høye, og min motivasjon for å gjennomføre utviklingsprosjektet var større enn de andre deltagerne. Jeg opplevde at i den grad loggene kom inn var det ut i fra at lærerne visste at jeg hadde behov for dem, ut i fra at jeg gjennomførte et mastergradsprosjekt.

I mastergradrapporten har det vært viktig å være bevisst min presentasjon av data, formuleringer og beskrivelser for i størst mulig grad å ivareta konfidensialiteten, uten at meningsinnholdet er redusert eller endret. Ut i fra spørsmålene som er stilt og antallet respondenter vil det ikke være mulig å identifisere elevene. Men fordi vi har vært kun tre lærere som har deltatt i utviklingsprosjektet vil det kunne være mulig å identifisere den enkelte. Lærerne som deltok har opplevd denne forskningen som viktig og positiv, og de mener den bør deles med andre. Derfor var ønsket om å dele, i noen grad viktigere enn eventuelt å kunne bli identifisert. Hiim (2010) mener at det er vesentlig at lærerforskning dokumenterer erfarte spenninger mellom skolen som system og elevenes og lærernes livsverden, fordi andre lærere kan ha nytte av hvordan spenningen blir møtt. Selv om det har vært få deltagere mener jeg at forskningen vi har gjennomført er aktuelle og relevant for andre, spesielt for de som er knyttet til Kokk – og servitørfagene, men også for andre lærere og skoleledelse.

Når det gjelder troverdighet (Thagaard, 2010) har utfordringen vært å skille mellom informasjonen jeg har innhentet og min egen vurdering av situasjonen, i hovedsak fordi jeg har hatt for mange roller i FoU prosjektet. Men troverdigheten i forskningen blir styrket av min redegjørelse av min før- forståelse for feltet jeg forsker i. Bekreftbarhet er en utfordring i kvalitativ forskning, og ikke minst knyttet til et utviklingsprosjekt. Det vil ikke være mulig å gjennomføre forskningen eller undersøkelsene på nytt for å få bekreftet svarene. Men jeg mener at overførbarheten er relativt stor. Min kjennskap til RM fagenes utfordringer nasjonalt, og på fylkesnivå, gjør at jeg mener våre utfordringer på Vg2 Kokk – og servitørfag

ikke er veldig forskjellig fra andre skoler. Resultatene av FoU prosjektet vil kunne være nyttig for andre skoler, og for andre som forsker i samme feltet.

7.0.KONKLUSJON

Det er behov for et tettere, strukturert og systematisk samarbeid mellom lærerne på Vg2 Kukk – og servitørfag, og lærerne ønsker å fortsette den type samarbeid som vi har gjennomført i utviklingsarbeidet. Læreren opplevde at ved å benytte den pedagogiske analysemodellen fikk de tilbakemeldinger på seg selv, og fikk bedre forståelse for den enkelte elev. De mente at ved å samarbeide, ved hjelp av modellen, ville de få bedre grunnlag for å differensiere opplæringen, ivareta den enkelte elev sosialt og faglig, og øke elevenes læring og utvikling. I vår utviklingsarbeid har vi ikke fått jobbet grundig og systematisk nok i forhold til den enkelte elev eller situasjon, og derfor har vi ikke sett tydelige resultater av arbeidet. Hovedårsaken til dette er organisatoriske rammer, og at den pedagogiske analysemodellen vi har benyttet var for tidkrevende og for komplisert ut i fra våre rammer og forutsetninger. Det er mange måter å strukturere denne type lærersamarbeid på og vi er ikke avhengig av en spesiell modell. Men det krever at arbeidet har en pedagogisk og forskningsbasert forankring, og en systematikk, slik at det er større mulighet for å oppnå resultater. Samarbeidet må gjennomføres slik at det ikke bare fungerer som en samtalegruppe, men også fører til at lærerne endrer sin praksis i klasserommet. For å få til dette er vi avhengig av at det gis rammer i organisasjonen for å gjennomføre dette, og arbeidet må være forankret i ledelsen. Lærerne mener at ved å samarbeide om utfordringene får de mer støtte i sitt daglige arbeid, noe de mener er viktig. Det er behov for å administrere og koordinere denne type samarbeid, og dette vil være en naturlig del av kontaktlærerens arbeid. Klasselærerråd er en naturlig arena for et slikt samarbeid, og det er spesielt behov for tett oppfølging av elevene på begynnelsen av skoleåret. Det er også behov for å arbeide mer med forebyggende tiltak i klasselærerrådene.

Elevene mener at den største utfordringen for arbeids – og læringsmiljøet i klassen er manglende samarbeid og konflikter. Hovedårsaken til dette mener de er relativt store forskjeller i faglige forutsetninger, både teoretisk og praktisk, forskjeller i ambisjonsnivået og for mange elever som opprinnelig ikke har søkt RM, eller som ikke ønsker å utdanne seg videre i faget. På bakgrunn av dette er det tydelig at vi i enda større grad må differensiere opplæringen på Vg2 kukk – og servitørfag. Både i forhold til faglige forutsetninger, interesser, motivasjon og med tanke på videre utdanning i faget. Det grunnleggende behovet for å samarbeide i kukk – og servitørfagene krever fokus og interesse hos alle elevene, og når samarbeidet i for stor grad svikter fører det til at elevene som ønsker å utdanne seg videre i fagene ikke får nok utfordringer. Å delta i kokkekonkurranser på Vg2 er positivt for de elevene som ønsker denne type utfordringer men det er en stor utfordring for arbeids – og

læringsmiljøet. Her er det behov for å se på hvordan vi best mulig kan organisere arbeidet med konkurransene, slik at vi i større grad kan forebygge konflikter knyttet til dette.

Det er også behov for å se på hva vi kan gjøre for de elevene som er minst motivert, og de som opprinnelig ikke hadde søkt seg inn på Restaurant – og matfag. Vi har liten påvirkning på elevenes veiledning før innsøking til videregående skole, men vi kan i større grad på Vg1 og Vg2 bidra til at elevene gjør et valg et mer riktig yrkesvalg. Det bør settes større fokus på karriereveiledning gjennom hele Vg1 og Vg2, og ha systematiske veiledningssamtaler med den enkelte elev. Ikke bare i forhold til å velge retning innenfor RM– fagene, men kanskje i enda større grad for de som trenger veiledning for å gjøre andre valg.

Arbeids – og læringsmiljøet dette skoleåret skiller seg ikke spesielt ut fra andre skoleår, men det har kanskje vært en sterkere overvekt at elever som av ulike årsaker ikke ønsker å utdanne seg videre i fagene. Det er derfor grunnlag for å arbeide videre ut fra resultatene av dette Forskning – og utviklingsarbeidet, da dette ikke bare gjelder årets klasse. Lærerne ønsker et tettere og mer systematisk samarbeid for i enda større grad å kunne tilrettelegge for differensiering, i forhold til enkeltelever og grupper. Økt grad av differensiering vil kunne være med å redusere konfliktnivået i arbeids – og læringsmiljøet, og gjennom dette vil elevene få økt utvikling og læring. Dette innebærer at lærerne må ha økt grad av systematisk arbeid med differensiering på flere områder fremover, da det kan se ut som dette er det viktigste tiltaket for å bedre arbeids – og læringsmiljøet på Vg2 Kokk – og servitørfag.

Litteraturliste:

- Bakkene, C., & Galtvik, E. (2004). *Fra klassestyrer til kontaktlærer*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Bechmann Jensen, T., & Christensen, G. (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforl.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Blossing, U., Nyen Torgeir. (2012). *Utvikling av skoler : prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G., & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 : rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram (Vol. 1/2011)*. Bekkestua: Høgskolen.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. [Oslo]: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet : på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fuglesang, L., Bitsch Olsen, P. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tvers av fagkulturer og paradigmer*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforl.
- Halland, G. O. (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse: perspektiver, erfaringer og idèer*. Nøtterøy: Ped-media.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helle, L. (2002). *Rom for handling: skoleutvikling i et helhetsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring (Vol. 2010:03)*. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2003). *Lærerenes verden: indføring i almen didaktik*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Inglar, T. (1993). *Loggskrivning som reflekterende læringsmetode og kvalitativforskningsmetode*. Oslo: SYH.
- Johnsen, B. (1985). *Yrkespedagogisk utviklingsarbeid - behov, ressursbruk og begrepsbruk (Vol. 22 B)*. Oslo: Statens yrkespedagogiske høgskole.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Vol. 2005:19)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E., & Sivesind, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sunnevåg, A.-K., Guttorm Andersen, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)* (Vol. nr. 3-2010). Elverum: Høgskolen.
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse : en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning*. Bergen: Fagbokforl.

St.meld. nr11. (2008 – 2009). 2009. *Læreren, Rollen og Utdanningen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

St.meld. nr 22 (2010-2011). 2011. *Motivasjon - Mestring – Muligheter*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Udanningsdirektoratet, 2011. *Bedre læringsmiljø (2009-2013)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Utdanningsdirektoratet, 2009. *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet, udatert. *Veiledning i lokalt arbeid med læreplanarbeid*. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf

Høgskolen i Hedmark. (udatert). *Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte i videregående opplæring (KLL)*. Hentet 6.januar 2012 fra <http://www.hihm.no/Prosjektsider/SePU/Prosjekter/KLL>

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), (udatert) *LP – modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Hentet 10.april 2012 fra <http://lpmodellen.wordpress.com/>

Utdanningsforbundet, Hedmark, 2012. *Slik vi ser det*. Hentet 10.oktober 2012 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/131351/%C3%85rsm%C3%B8te%202012%20sak%2011%20Utdannings-Hedmark%20-%20slik%20vi%20ser%20det%20-%20dokumentet.pdf>

Mathisen, M, 2012. Nasjonal nettportal for utdanning og karriere. Hentet fra <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/kokk>

Før- undersøkelse blant lærerne (med resultater)

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Nei
Kjenner du til den pedagogiske analyse modellen? (som vi blant annet har benyttet i KLL prosjektet)		5		
Kjenner du teorigrunnlaget for modellen?		3	1	1
Har dere benyttet denne modellen i KLL gruppen din?		3	1	
Har gruppa brukt ulike metoder for informasjons innhenting (observasjon, elev -samtaler, video, el.l.) for å finne frem til ulike tiltak?		1	2	1
Har du vært med på denne informasjonsinnhenting?		1	2	1
Har gruppa brukt modellen til konkret å arbeide med dine utfordringer knyttet til klasseledelse?	1	2	1	1
Har dere prøvd ut noen tiltak i praksis?		1	2	2
Har du lest igjennom heftet om den pedagogiske analysemodellen (av Thomas Nordahl) som ligger i KLL mappen på It's learning?	1	2	2	

Tilleggsspørsmål:

1. Hvordan opplever du at det har fungert å bruke denne modellen i KLL prosjektet?
 1. *Gruppa har brukt modellen i forhold til et case, men ikke brukt den i praksis.*
 2. *Vi har ikke vært vurdert og vi har heller ikke vurdert andre.*
 3. *Det har fungert bra, ser at det å analysere setter problemene i system*
 4. *Det fungerer, gruppa har brukt modellen i noen grad, arbeid med case.*

2. Hvilke utfordringer opplever du i forhold til praktisk bruk at modellen?
 1. *Det krever tid å sette seg inn i den. Alle i gruppa må være motivert for å bruke den og følge den opp. Krever fokus og struktur. Vanskelig å sette ut i praksis.*
 2. *Har ikke brukt den, man har diskutert*
 3. *For omstendelig i hverdagen hvis en skal bruke den i systematiske nedtegnelser*
 4. *Utfordringen for meg er å sette meg godt nok inn i modellen for at den skal være til nytte*

3. Hvilke tanker gjør du deg som lærer i forhold til å bruke denne modellen som hjelpemiddel for å jobbe med ulike utfordringer i en klasse?
 1. *Vil kunne føre til en mer strukturert jobbing med konkrete tiltak. Fint å se på opprettholdende faktorer, fremfor individuelt fokus ("eleven er problemet").*
 2. *Hovedtanker, det å ta ansvar for opplæringa i klassen –er viktig.*
 3. *Jeg kan se at den vil være til hjelp hvis en forenkler, eller satt opp slik at den kan lett benyttes.*
 4. Andre kommentarer:

Min egen logg etter tredje møte i utviklingsgruppa 3.november.

Vedlegg 3

I dag ble vi også bare to personer som hadde møte. En hadde undervisning og en var ikke på jobb. Jeg hadde på nytt gått igjennom timeplanene for alle lærerne for å finne en tid hvor ingen hadde undervisning og snakket med to av de om når det kunne passe for dem. Det er frustrerende at ikke alle kan møte samtidig en gang slik at vi kan få snakket om når vi kan finne tid til neste møte. Jeg er at det ikke har fungert å sette opp en plan for møtene slik at det må avtales fra gang til gang.

Dagsorden for møtet var å evaluere tiltakene vi har gjennomført i forhold til både gjennomføring og resultater. Det er jeg og en av lærerne som ikke var på møtet som har gjennomført tiltakene, siden de andre to læreren ikke var på forrige møte. Vi har blant annet gjennomført en observasjon. For å kunne evaluere tiltak og gjennomføringen av disse er vi avhengig av at alle gruppemedlemmene er tilstede slik at vi får evaluert på et bredest mulig grunnlag. Det ligger jo som grunnlag for bruk av modellen at alle som er med i gruppa er med på alle trinnene i modellen. Jeg gikk igjennom hva om hadde skjedd til slik at gruppemedlemmet er informert om hva som har skjedd til nå. Siden vi ikke hadde grunnlag for å evaluere gikk jeg over til å knytte det vi hadde gjort i praksis, til teori knyttet til modellen. Dette fordi jeg opplever at gruppemedlemmene ikke har satt seg inni (eller forstått) hva om må ligge til grunn for å få resultater av arbeidet, og mangler noe forståelser av hvordan modellen skal brukes. Men det er jo også hensikten med gruppa av vi skal få modellen godt implementert slik at den også kan bli intitusjonalisert. Vi så på hvilke opprettholdene faktorer vi hadde lagt til grunn for tiltakene og oppdaget at vi hadde jobbet med det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Vi hadde ca like stort fokus på alle tre perspektivene.

Jeg reflekterer over om vi har fått større fokus på det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet gjennom bruk av modellen, eller har vi gjort dette tidligere uten bruk av modellen? Er det KLL prosjektet med bruk av modellen i større grad fokus på lærerens rolle som fører til en dreining i mot å ha størst fokus på individperspektivet. Jeg merket at jeg også fikk en dypere forståelse for de tre perspektivene og var og var overrasket og glad for at vi hadde fått med alle de tre perspektivene i den første gjennomføringen av modellen.

Jeg har i mellomperioden forsøkt å sette de andre inn i hvilke tiltak vi har planlagt å gjennomføre, fordi et er viktig at alle gjennomfører tiltakene for å få resultater av arbeidet.

1. Hvilke tanker gjør du deg om arbeidet vi har gjort i den pedagogiske analysegruppa i år?
2. Hva har samarbeidet i den pedagogiske analyse gruppa hatt å si for ditt arbeid som lærer dette året?
3. Hvordan har dette arbeidet påvirket klassen og enkeltelevene, og på hvilken måte?
4. Hvordan har du opplevde å bruke den pedagogiske analysemodellen som hjelp til å arbeide med læringsmiljøet?
5. Hvordan har du opplevd å bruke de tre perspektivene,(kontekst, individ, aktør) for å analysere de ulike utfordringene i klassen?
6. Hvilke utfordringer har du opplevd i forhold til gjennomføringen av gruppeprosjektet?
7. Hva tenker du om forskjellen på å være faglærer, fellesfaglærer og kontaktlærer i forhold til å arbeide med klassens læringsmiljø?
8. På hvilken måte kan du anvende de erfaringene du har fra dette prosjektet i ditt videre arbeid som lærer?
9. Vi har gjort noen erfaringer gjennom dette prosjektet. Hvilke av erfaringene mener du vi bør dele med andre?

1. Fortell hvordan du har opplevd klassemiljøet i år
2. Har klassemiljøet endret seg fra oppstart i fjor høst til nå?
 - a) Hvis ja: Hva tror du har bidratt til denne endringen?
3. Tenkt tilbake på skolestarten i høst. Beskriv hvordan du har det i klassen nå i forhold til da du startet i høst.
4. Hvordan har du opplevd samarbeidet med de andre elevene:
 - a) I arbeidet på kjøkkenet
 - b) I klasserommet
5. Hvordan tror du klassemiljøet har påvirket din mulighet for læring dette året?
6. Hva mener du lærerne bør gjøre for at klassemiljøet skal bli best mulig for alle?
7. Hva mener du at du har bidratt med i forhold til klassemiljøet?
8. Hva mener du at er det viktigste du har lært i år?



Hæge Nore
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Kunnskapsveien 55
2007 KJELLER

Vår dato: 30.04.2012

Vår ref:30402 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.04.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.04.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30402	<i>Systematisk arbeid med elevenes læringsmiljø</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hæge Nore</i>
Student	<i>Anne Breen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

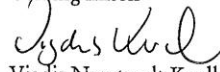
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


for Marte Sivertsen

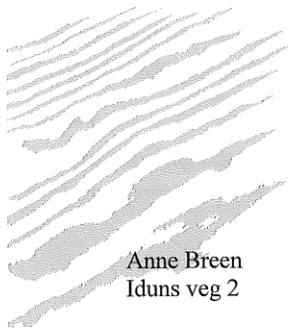
Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anne Breen, Idunsveg 2, 2212 KONGSVINGER

Avdellingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no



Anne Breen
Iduns veg 2

2214 KONGSVINGER



HEDMARK
FYLKESKOMMUNE
Sentrum videregående skole

Deres ref.:

Dato: 14.11.2011.

Vår ref.: Sak. nr. 11/7186-2 Ark. ANS Breen
Saksbeh. Bente Johansen
tlf. 62882006 fax. 62882001

**VEDR. SØKNAD OM GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSPROSJEKT KNYTTET
TIL MASTERGRADOPPGAVE**

Viser til din søknad av 21.10.2011 vedr. ønske om gjennomføring av videre forskning knyttet til prosjektet i klasseromsledelse og takker samtidig for tidligere gitt informasjon vedr. dette.


Videre forskning på, og utprøving av Den pedagogiske analysemodellen ser spennende ut og vi ser fram til å høre mer om dette er et godt og nyttig verktøy for skolen. Vi stiller oss derfor positive til at den avtalte gruppen lærere deltar på denne utprøvingen gjennom skoleåret 2011/2012.

Vi stiller oss også positive til gjennomføring av spørreundersøkelser og intervjuer av lærere og ledelsen under forutsetning av at det er avklart med den enkelte på forhånd.

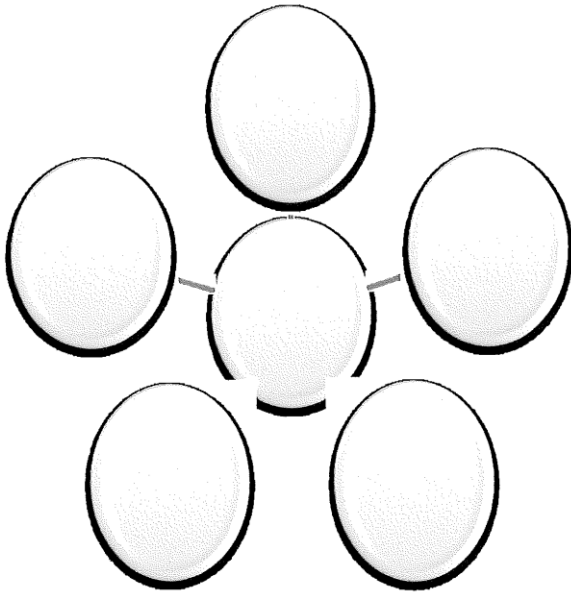
Lykke til med arbeidet!

Med vennlig hilsen


Marianne Bye
Rektor


Bente Johansen
Personal-/økonomiskonsulent

4. Sammenhengsirkelen:



5. Strategier og tiltak:

Utføres av:

Utføres av:

Utføres av:

Utføres av:

Utføres av:

6. Evaluering/revidering:

7. Dagsorden på neste møte:
