

Masteroppgåve i yrkespedagogikk 2009

Anett Mari Bugjerde

"Kva har du lært på skulen då, kan du ikkje dette?"



Elevane sine oppfatningar av yrkesutdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag, andre året etter at Kunnskapsløftet vart innført!

Høgskulen i Akershus

Forord

Tittelen på oppgåva er basert på egne opplevingar frå då eg var lærling. Eg fekk fleire gongar høyre frå kjøkkensjefen: *”Kva har du lært på skulen då, kan du ikkje dette?”* Eg var kokkelærling frå 97-99, og var den første lærlingen i denne bedrifta som var utdanna etter at Reform 94 vart innført. I 2002 starta eg på den treårige yrkesfaglæruddanninga innan hotell og næringsmiddelfag på HIAK. No har eg vore lærar på Stryn vidaregåande skule i nokre år, og det er mine erfaringane derifrå eg kjem til å skrive om i dette prosjektet.

Eg vil takke alle som har bidrege med hjelp under arbeidet med masteroppgåva. Utan elevane i dei to klassene, som velvillig gjekk med på å kome med svar på mine spørsmål, hadde eg ikkje kunna gjennomført dette arbeidet. Det er deira opplevingar av læring i skule og bedrift som er det sentrale, og eg takkar for deira engasjement i dette prosjektet. Svare deira har vore unike i mi vidare bearbeiding av data, og for at eg skulle få svar på problemstillinga i prosjektet.

Takk til dei to elevane som stilte opp til fotografering på biletet som er på framsida. Dette biletet er ein illustrasjon av teori og praksis. Elevane på biletet har ikkje vore deltakande i undersøkingane.

Eg ønskjer også å takke mine rettleiarar, og studiegruppa ved HIAK. Spesielt Liv Mjelde og Ruth Karin Larsen har kome med gode tips og idear til oppgåva undervegs.

Til slutt vil eg takke familien og vener som har ”stått på vent” i sju år. Spesielt min sambuar som i tillegg til det daglege arbeidet i jobben og heime, har lest korrektur på masteroppgåva mi.

Hornindal, mai 2009.

Anett Mari Bugjerde

Innholdsliste

1	INNLEIING	10
1.1	MIN BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA	10
1.1.1	<i>Kort innføring i Kunnskapsløftet</i>	12
1.1.2	<i>Nyare forskning viser</i>	13
1.2	PROBLEMSTILLINGA FOR OPPGÅVA	15
1.2.1	<i>Omgrepsavklaring</i>	16
1.3	FØREMÅLET MED DETTE PROSJEKTET	17
1.4	MIN FORFORSTÅING	17
1.5	PRESENTASJON AV METODANE	18
1.6	OPPBYGGING AV OPPGÅVA	19
2	GJENNOMGANG AV FORSKINGSPROSESSEN.....	20
2.1	TILNÆRMINGAR FOR PROSJEKTET	20
2.2	VAL AV METODAR	21
2.3	PRESENTASJON AV MINE METODAR	22
2.3.1	<i>Kvalitativt forskingsintervju</i>	22
2.3.2	<i>Kvalitativ spørjeundersøking</i>	23
2.3.3	<i>Litteraturanalyse</i>	24
2.4	GYLDIGHEIT OG TRUVERD	24
2.4.1	<i>Gyldigheit - Validitet</i>	25
2.4.2	<i>Truverd – Reliabilitet</i>	25
2.5	VAL AV INFORMANTAR	26
2.6	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKINGA	27
2.6.1	<i>Intervju</i>	27
2.6.2	<i>Spørjeundersøking</i>	29
2.7	KRITIKK TIL GJENNOMFØRINGA AV METODANE	30
2.8	KORLEIS EG SKAL PRESENTERE DATA	31
3	OPPLÆRINGA PÅ VG1 RESTAURANT- OG MATFAG.....	33
3.1	FELLES PROGRAMFAG PÅ VG1 RESTAURANT- OG MATFAG	36
3.1.1	<i>Råstoff og produksjon</i>	37
3.1.2	<i>Kosthald og livsstil</i>	38

3.1.3	<i>Bransje, fag og miljø</i>	38
3.2	PROSJEKT TIL FORDJUPING PÅ VG1 RESTAURANT- OG MATFAG	38
3.3	UNDERVISINGA I FELLESFAGA PÅ VG1 RESTAURANT- OG MATFAG	40
4	UNDERVISINGA I DEI FELLES PROGRAMFAGA	43
4.1	DELING AV YRKESTEORI OG PRAKSIS	43
4.1.1	<i>"Først har vi yrkesteori, deretter set vi det ut i praksis"</i>	44
4.1.2	<i>"Det er masse yrkesteori for seg, og masse praksis for seg"</i>	46
4.1.3	<i>"Eg skulle ønskje at lærarane forklarte oss kva og kvifor vi gjorde ting når vi var på kjøkkenet"</i>	47
4.2	GJERE DET ELLER HØYRE DET?	49
4.2.1	<i>"Eg lærer mykje meir når eg gjer oppgåvene sjølv i praksis, enn når læraren fortel om dei"</i>	50
4.2.2	<i>"Kor mykje salt skal det vere i suppa?"</i>	51
4.2.3	<i>"Det kunne vel ikkje vere så vanskeleg..."</i>	53
4.3	MOTIVASJON OG TRIVSEL FØRER TIL LÆRING	54
4.3.1	<i>"Eg synest det er kjekt å vere på kjøkkenet"</i>	55
4.3.2	<i>"Heilt grei undervising, men eg veit ikkje kva ein bør lære for å bli ein god kokk"</i>	57
4.3.3	<i>"Vi lærer å lage mat, tilberede mat, og servere"</i>	58
4.4	OPPSUMMERING I DEI FELLES PROGRAMFAGA	61
5	UNDERVISINGA I PROSJEKT TIL FORDJUPING	62
5.1	UTPLASSERING	63
5.1.1	<i>"Eg lærte mykje om korleis ting gjerast utanfor skulen"</i>	64
5.1.2	<i>"Eg var utplassert på...., der hadde eg det kjempekjekt. Eg skrella kålrot i mange timar"</i>	67
5.1.3	<i>"Fekk skryt av kokken for at eg fekk kjøttet godt av beinet"</i>	69
5.1.4	<i>"Eg lærte at dei som jobbar der er samstemte"</i>	71
5.2	UNGDOMSBEDRIFT	74
5.2.1	<i>"Det er forskjell på om det er "ekte gjester", eller om det berre er oss elevane"</i> ..	75
5.2.2	<i>"Eg lærte mykje om produksjon, marknadsføring og sal, noko som vi kan ha god nytte av i framtida"</i>	77

5.2.3	<i>”Alle må arbeide og gjere ein innsats for at bedrifta skal fungere”</i>	78
5.3	OPPSUMMERING AV PROSJEKT TIL FORDJUPING	80
6	UNDERVISINGA I FELLESFAG	82
6.1	YRKESFORANKRING AV FELLESFAGA	82
6.1.1	<i>”Det er viktig at lærarane klarer å relatere fellesfaga til yrka”</i>	83
6.1.2	<i>”Alle faga bør vere knytt til kokkeyrket, slik at vi ser samanhengen mellom det vi lærer”</i>	85
6.2	POSITIVE SIDER MED FELLESFAG PÅ RESTAURANT- OG MATFAG	86
6.2.1	<i>”Eg synest det er viktig å ha matematikk”</i>	86
6.2.2	<i>”Eg skal ta allmennfagleg påbygging”</i>	88
6.3	ER FELLESFAGA TIDSTJUVAR I YRKESUTDANNINGA	89
6.3.1	<i>”Eg skulle ønskje at vi hadde yrkesfag i fellesfagtimane”</i>	89
6.3.2	<i>”Eg ser ikkje samanhengen mellom fellesfaga og det praktiske arbeidet vi utfører”</i>	92
6.4	OPPSUMMERING I FELLESFAGA	94
7	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	95
7.1	KONKLUSJON	100
	LITTERATURLISTE	102
	KJELDER	104
	INTERNETTSIDER	104
	VEDLEGG	105

Tabelliste:

Tabell 1: Omgrep i Kunnskapsløftet i høve Reform 94	12
Tabell 2: Fråfall i den vidaregåande skule	14
Tabell 3: Fordeling av timar på Vg1	32
Tabell 4: Timeplan	34
Tabell 5: Dei tre felles programfaga	36
Tabell 6: Timar i fellesfaga	41

Figurliste:

Figur 1: Yrkesfagleg undervising	33
Figur 2: Vegen til Yrkeskompetanse	35
Figur 3: Bloom sin kognitive taksonomi	35

Vedleggliste:

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide	106
Vedlegg nr. 2: Spørjeskjema	107

Abstract in English

"What have you learned at school, don't you know how to do this?"

This is the title of my written composition, and it is based on my own experiences from the time I was a chef apprentice under Reform 94. I have been searching for the pupils' experiences with the vocational training the first year of the upper secondary education in the restaurant and food profession, the second year after the reform "Kunnskapsløftet" was introduced in the autumn 2006. The new subject called "Project to deeper understanding" was put to use six hours every week the first year in all secondary education. An important purpose is that pupils early during the education should know about subjects and occupations. Therefore I find it exciting to find if the training has become more relevant after this new reform. Problems with relevance have been discussed by many writers for decades. Pupils' from my earlier assignments say that the education in the restaurant and food professions was not relevant compared to the occupation they were supposed to practise as they started working. I have been devoted to this both during my own education, and later in my work as a teacher.

In my empirical work I have done qualitative science interviews and surveys with pupils at the first year of the upper secondary education in the restaurant and food profession. The starting point for my master piece is the answers to these examinations, which I connect with educational literature and other relevant science work. I have been using John Dewey's educational thoughts because they go well with my topic. He was an American philosopher who lived from 1895 to 1952. Dewey was against the timetable split in subjects, and meant that the pupils should *"Learn to Do by Knowing and to Know by Doing"*. The pupils should not just understand the knowledge, but also use it in real life.

The focus is on what the pupils assert about their education. I discuss what is being done, and come up with other ways to do it, based on educational literature and other relevant science. The timetable is split in theory and practice, even though the reform "Kunnskapsløftet" does not differentiate between them. How can we organize the content in a way that the pupils find motivating so that they enjoy themselves and learn from the processes? Are the pupils meant to be active in the work situation, so that they make their own experiences, or are they meant to just sit in a classroom listening?

In project to deeper understanding the school has two important areas. That is work placement and youth business. In this subject the pupils can immerse themselves in wanted subject area, and this can therefore contribute to a feeling of a more relevant education. I bring in quotes from the pupils concerning what they think about the subject. The pupils are placed into practical work, and because of that they get a feeling of how a day in real working life is. They do a piece of work in company with a master worker and take part in a social practice community. During the pupils work with their own restaurant, they get the opportunity to have real guests in their school days. The pupils have to be responsible, and they get a feeling of the pressure in real working life.

It is a challenge to integrate the common subjects with vocational practice and vocational theory. The latest years it has turned out to be larger focus on vocational orientation. Vocational orientation centres on how the school administration and all the specialist teachers manage to create an overall education for the pupils. There is supposed to be a connection between the different common subjects, and for instance the practice work the pupils do in the kitchen. The pupils come with examples of how the education can be vocationally oriented, and in addition they come with both positives and negatives with having common subjects in the education of the restaurant and food profession.

Abstrakt norsk

”Kva har du lært på skulen då, kan du ikkje dette?”

Dette er tittelen på oppgåva mi, og den er basert på egne erfaringar frå då eg sjølv var kokkelærling under Reform 94. Eg har undersøkt kva erfaringar elevane på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag har med undervisinga, det andre året etter at Kunnskapsløftet vart innført hausten 2006. Det nye faget prosjekt til fordjuping kom inn som eit sekstimarsfag i alle vidaregåande trinn 1 i dei yrkesfaglege utdanningane. Ei viktig målsetjing er at elevar skal bli kjende med fag og yrke tidleg i opplæringa. Eg synest difor det er spennande å undersøkje om opplæringa i skulen har blitt meir relevant etter at ei ny reform vart innført. Relevansproblematikken i yrkesutdanninga har vore drøfta av mange ulike forfattarar i fleire tiår. Elevar frå mine tidlegare forskingsoppgåver hevdar at utdanninga i Hotell og næringsmiddelfag ikkje var relevant i høve til det yrket dei skulle utøve då dei kom ut i arbeidslivet. Dette har oppteke meg både i mi eiga utdanning, og seinare i arbeidet som lærar.

I mitt empiriske arbeid har eg føreteke kvalitative forskingsintervju og spørjeundersøkingar med elevar på vidaregåande trinn 1 innan yrkesretninga restaurant og matfag. Utgangspunktet for masteroppgåva mi er svara på desse undersøkingane, som eg knyter pedagogisk litteratur og andre relevante forskingsarbeid til. Eg har brukt John Dewey sine pedagogiske tankar fordi eg synest dei høver godt til temaet. Han var ein kjend amerikansk filosof som levde frå 1895 til 1952. Dewey var imot den faginndelte timeplanen, og meinte at elevane skulle ”lære gjennom handling”. Elevane skulle ikkje berre forstå kunnskapen, men også nyttiggjere seg av den i røynda.

Fokuset på oppgåva er kva elevane meiner om undervisinga si. Eg diskuterer kva som blir gjort, og kjem med forslag til andre måtar å gjere det på ut i frå pedagogisk litteratur og anna relevant forskning. Timeplanen er i realiteten delt i teori og praksis, sjølv om Kunnskapsløftet ikkje skil mellom det. Korleis kan ein legge til rette innhaldet i undervisinga slik at elevane er motiverte, trivast og lærer av prosessane? Skal elevane vere aktive i arbeidet slik at dei dannar egne erfaringar, eller skal dei sitje i eit klasserom og lytte?

I prosjekt til fordjuping har skulen to satsingsområde. Det er utplassering og ungdomsbedrift. I dette faget kan elevane fordjupe seg i ønska fagområde, noko som kan bidra til at dei får ei kjensle av at utdanninga blir meir relevant. Eg kjem med sitat frå elevane der dei gjev uttrykk for kva dei meiner om faget. Elevane er utplasserte, og dei får føle på kroppen korleis ein dag ute i arbeidslivet er. Dei utfører ei arbeidsoppgåve saman med ein læremeister og deltar i eit sosialt praksisfellesskap. I arbeidet med at elevane driv sin eigen restaurant får dei høve til å ha ”ekte gjester” i skulekvardagen. Elevane blir nøydde til å ta ansvar, og dei får i skuledagen føle på kroppen noko av presset frå arbeidslivet.

Det er ei utfordring å integrere fellesfaga med yrkespraksis og yrkest teori. Det er blitt større fokus på yrkesforankring dei siste åra. Yrkesforankring dreiar seg om korleis skuleleinga og alle faglærarane i dei ulike klassene klarer å skape ei heilskapleg utdanning for elevane. Det skal vere ein samanheng mellom dei ulike fellesfaga og for eksempel det praktiske arbeidet elevane arbeider med på kjøkkenet. Elevane kjem med eksempel på korleis ein kan yrkesforankre undervisinga. I tillegg viser dei til både positive og negative sider ved å ha fellesfag i undervisinga på restaurant og matfag.

1 Innleiing

Elevar hevdar at utdanninga dei får ved den yrkesfaglege opplæringa i vidaregåande skule ikkje førebur dei til yrket dei har valt (Hiim & Hippe, 2001; Kvale & Nielsen, 1999, 2003; Mjelde, 2002). Desse forfattarane peikar på ei rekke utfordringar for skulen som kan vere grunnar til at utdanninga ikkje er relevant. Dette er komplekse problem ut i frå dei ulike reformene som har vorte gjennomført i den vidaregåande opplæringa dei siste ti åra. Eg synest difor at det er interessant å forske på om det har blitt nokon forandringar i utdanninga etter innføringa av Kunnskapsløftet.

1.1 Min bakgrunn for val av tema

Eg har vore elev under Reform 94. Eg huskar at det var kjekt å gå på ein skule der eg fekk jobbe med praktisk arbeid på kjøkkenet. Ein av konsekvensane av den reforma var at det vart mindre yrkesteori og meir allmennfag (no kalla fellesfag) dei to første åra av opplæringa, noko som eg følte var ein av grunnane til at utdanninga vart mindre relevant. Når eg huskar tilbake på skulekvardagen min, minnst eg godt allmennfagtimane. Dei var kjedelege, og eg huskar dei som meiningslause i høve til utdanninga eg skulle ta.

I Reform 94 vart det bestemt at yrkesopplæringa skulle vere to år i skule, og to år i verksemd. Opplæringa i skulen skulle leggje grunnlag for den avsluttande opplæringa i ei verksemd. Reforma hadde berre eksistert i eit år før eg starta på utdanninga, så det var framleis ganske nytt. Då eg starta som lærling i mitt fag, som er kokk, følte eg at eg ikkje kunne dei grunnleggjande teknikkane, som til dømes kutteteknikkar. Eg var den første lærlingen i den verksemda som hadde skuleutdanning under Reform 94. Eg fekk fleire gangar høyre frå sjefen min: *"Kva har du lært på skulen då, kan du ikkje dette?"* Som lærling følte eg då at eg hadde gått to år på skule utan å lære det verksemda forventta av meg. Eg har seinare fått høyre at dei skjønnte at det ikkje var eg som ikkje hadde fylgt med i timane på skulen, men at det var Reform 94 som var lagt opp slik. Dette har dei fått bekrefta etter at dei seinare har hatt fleire lærlingar frå same reform.

Då eg vart tjue år hadde eg fullført læretida mi, og jobba to år som kokk. Eg trivdes godt i yrket og elska å lage mat. Samtidig følte eg at eg ikkje ville jobbe som kokk resten av livet, og tenkte at det var lurt å ta ei anna utdanning medan eg var ung. For å kome inn på høgskule eller universitet må ein ha studiekompetanse (eller realkompetanse). På grunn av systemet som vart innført under Reform 94 kunne eg gjere det på eit år, og eg valde difor å søkje på eit års påbygging slik at eg kunne studere. Dette kunne eg gjere fordi eg hadde hatt allmennfag på hotell og næringsmiddelfaglinja, og etterpåklok som eg er, vart eg då glad for ordninga med allmennfag på yrkesskulen. No kunne eg ta allmennfaga på eit år i staden for tre.

I etterkant av min skulegang, både i vidaregåande skule og under lærarutdanninga har eg lurt på om utdanninga mi på skulen var relevant for det praktiske kokkeyrket som eg skulle utføre. Dette har vore ein av bakgrunnane for fleire av mine prosjekt.

Eg starta å arbeide med relevansproblematikken i det første prosjektet, der eg arbeidde saman med Marit Gascogne. Vi hadde denne problemstillinga: *Kva er det ved utdanninga som gjer at tidlegare elevar ved den vidaregåande skulen opplever den som lite relevant?*

Vi intervjuar fire kokkar på eit hotell på Vestlandet. Resultata av litteraturanalyser og intervjuar gav oss denne konklusjonen: *Avstanden mellom skulen og arbeidsliv i utdanninga ser ut til å vere ein av hovudårsakene til at tidlegare elevar ved den vidaregåande skulen opplever utdanninga i skulen som lite relevant.* Informantane hevda at det var liten relevans mellom det dei lærte på skulen, og det dei hadde bruk for av yrkeskunnskap i rolla som lærlingar. Dei hevda at då dei starta på læretida, hadde dei ei kjensle av å vere lite førebudde på yrket dei skulle utøve. *Dei hevda vidare at lærdomen bør lærast i den konteksten det er naturleg å lære yrket.* Det vil seie at dersom ein skal utvikle kunnskapane som krevjast for å bli ein kokk, så bør ein ha eit tettare samarbeid mellom bedrifter og skule allereie tidleg i utdanningsløpet. Både våre informantar og litteraturanalyser hevdar at det er for mykje allmennfag i yrkesfaga, og at allmennfaga ikkje er yrkesretta (Bugjerde & Gascogne, 2006).

I det tredje prosjektet mitt undersøkte eg korleis bedrifter i institusjonskokkefaget såg på å utvikle eit samarbeid mellom næringslivet og den vidaregåande skulen. Ut i frå mi forskning, som var litteraturanalyse og kvalitative forskingsintervju, så er det mykje som tyder på at næringslivet er *positive til å ha elevar på utplassering*, men samtidig legg kokkane og kjøkkenleiaren vekt på at dei ønskjer ei tettare kontakt med skulen undervegs. Før elevane startar på utplasseringa, ønskjer informantane eit møte mellom skule og bedrift. Mine

informantar, som var ansvarlege for utplasseringa i bedrifta, *seier at dei skulle ønskje at det var eit eller fleire mål med utplasseringa*. Bedrifta kan ha tema eller oppgåver som elevane skal utføre i praksis på ein arbeidsplass. Dette er litteraturen også einig i. Der blir det sagt at ein bør sjå på korleis ein på *best mogeleg måte kan få til ein samanheng mellom arbeidsoppgåvene som skjer på skulen, og dei som blir utførte i utplasseringsperioden*. Det er viktig å utnytte dei sterke sidene hos begge partar (Bugjerde, 2007).

1.1.1 Kort innføring i Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet vart innført hausten 2006, og byggjer på ei brei semje i Stortinget om Stortingsmelding nr. 30- *Kultur for læring* (NOU, 2003-2004).

Felles programfag skal vere yrkesrelaterte og førebu for utdanning fram til fagbrev. I tillegg er det *fellesfag*, som er dei felles allmenne faga. Eit viktig føremål med fellesfag i yrkesutdanninga er at elevane etter avslutta vidaregåande trinn 2 i eit yrkesfaglig utdanningsprogram, kan ta eit vidaregåande trinn 3, som er påbygging til generell studiekompetanse.

Namn i Kunnskapsløftet	Namn i Reform 94
Utdanningsprogram	Studieretning
Vidaregåande trinn 1 (Vg1)	Grunnkurs (GK)
Vidaregåande trinn 2 (Vg2)	Vidaregåande kurs I (VKI)
Vidaregåande trinn 3 (Vg3)	Vidaregåande kurs II (VKII)
Programområde	
Fellesfag (FF)	Felles allmenne fag
Programfag (PF)	Studieretningsfag
Felles programfag (obligatoriske programfag for alle elever i et programområde) (FP)	
Valfrie programfag	
Prosjekt til fordjuping (PF)	

Tabell 1: Omgrep i Kunnskapsløftet i høve Reform 94

Prosjekt til fordjuping er eit nytt fag, og det skal gje elevane høve til å prøve ut einskilde, eller fleire aktuelle lærefag innan sitt eller andre sine utdanningsprogram. Elevane skal få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer dei ulike yrka innan utdanningsprogramma, og deretter fordjupe seg i kompetansemål frå læreplanane på vidaregåande trinn 3-nivå. Prosjekt til fordjuping må også sjåast i samanheng med felles programfag.

I tillegg har Kunnskapsløftet ein generell del som er eit nasjonalt, overordna styringsdokument som inneheld verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige mål som all grunnopplæring skal følgje. Denne delen av læreplanen omhandlar dei ulike kvalitetane og eigenskapane som det skal arbeidast med i skulen. Skulen har som føremål å bidra til utviklinga av menneske som vil vere i stand til å meistre både notid og framtid.

Kompetanseplattformene i Kunnskapsløftet er ganske breie og frie, og kan difor tolkast på mange ulike måtar. Mykje er dermed opp til lærarane. Det vil seie i høve kva og korleis ein underviser. Modellen med at elevane skal gå to år på skule, og deretter ”jobbar” to år som lærlingar ute i bedrifter, vidareførast frå Reform 94. Det kan diskuterast om det er ein god modell at elevane først er to år i skulen, som er adskildt frå det virkelige arbeidslivet, og deretter to år som lærlingar ute i ei bedrift. Det nye i Kunnskapsløftet i høve Reform 94 er faget prosjekt til fordjuping. Dette faget kan bidra til at dei to første åra i skulen blir retta mot det som er røynda, altså mot yrkeslivet. Det kan elevane trenge for å få eit relevant innhald i undervisinga si, og eit rett bilete av kva slags yrke dei utdannar seg til. Måla for prosjekt til fordjuping er også ganske romslege. Korleis skal elevane få inntrykk og erfaring med arbeidsoppgåvene til yrka? Dette er mykje opp til dei aktuelle lærarane og skuleleiinga. Sjølv om to plus to modellen vert vidareført, står det i Kunnskapsløftet at ein kan legge opp til ein annan struktur i utdanningsløpet.

1.1.2 Nyare forskning viser

Forskningsprosjektet ”*Bortvalg og kompetanse*”(NIFU STEP, rapport 13/2008) som vart leia av Einfrid Markussen har følgd 9749 ungdommar frå våren 2002 til hausten 2007. Bak prosjektet står Norsk Institutt for studium, innovasjon, forskning og utdanning, på vegne av sju Austlandsfylke, Utdanningsdirektoratet og KS. Undersøkinga starta då elevane gjekk ut av grunnskulen, og følgde dei gjennom den vidaregåande opplæringa.

Undersøkinga som er gjennomført viser at hotell og næringsmiddelfag har store fråfall dei to første skuleåra. Hotell og næringsmiddelfag er den yrkesopplæringa som har størst fråfall.

Som tabellen til høgre syner så er det bortimot 50% av elevane som ikkje fullfører.

Undersøkinga viser at ungdomane er ulikt utrusta når dei startar på den vidaregåande skulen. Rådgjevarane har eit stort ansvar for å rettleie elevane om kva dei reelle mogelegheitene er. Markussen hevdar at skulen manglar eit system som ser faresignala når elevane ønskjer å velje vekk skulen. Sosial bakgrunn, kjønn og karakterane frå ungdomsskulen er avgjærande faktorar for kva elevane oppnår i den vidaregåande skulen (Markussen et. Al. 2008).

Fråfall		
Linjer	slutter	stryker
Allmenne, økonomiske og administrative fag:	4,9% slutter	14,7% stryker
Musikk, dans og drama:	8,6% slutter	14,4% stryker
Medier og kommunikasjon:	7,1% slutter	17,7% stryker
Idrettsfag:	3,0% slutter	19,6% stryker
Yrkesfag:	14,8% slutter	19,4% stryker
Kjemi og prosessfag:	13,2% slutter	18,4% stryker
Formgivingsfag:	21,7% slutter	23,5% stryker
Byggfag:	24,3% slutter	17,7% stryker
Elektrofag:	26,7% slutter	20,2% stryker
Mekaniske fag:	35,5% slutter	20,0% stryker
Salg og service:	38,7% slutter	18,3% stryker
Trearbeidsfag:	47,1% slutter	20,6% stryker
Hotell- og næringsmiddelfag:	49,2% slutter	21,4% stryker

I yrkesfag får 15,1% yrkeskompetanse, 50,7% får studiekompetanse

Kilde: Bortvalg og kompetanse, NIFU STEP, rapport 13/2008

Tabell 2: Fråfall i den vidaregåande skule

Dersom ein ser på desse hovudgrunnane for at elevane ikkje fullfører utdanninga på hotell og næringsmiddelfag, så kan det tyde på at ein i undersøkinga ikkje har sjekka det konkrete innhaldet til elevane i skuletimane. Dei grunnane som forskarane nemner, er rammefaktorar som er rundt elevane, før dei startar på den vidaregåande opplæringa i skulen.

"Gjennomføring er en stor utfordring for fag- og yrkesopplæringen. Omtrent halvparten av ungdomskullene begynner på et yrkesfaglig løp, men en for stor andel avslutter uten relevant og dokumentert kompetanse som kan gi grunnlag for arbeid eller videre studier. Knappt en av tre elever tegner lærekontrakt etter to år i skole. Hvorvidt de som søker læreplass får tilbud om lærekontrakt avhenger blant annet av hvor relevante deres kunnskaper og ferdigheter er, hvor skikket arbeidsgiverne opplever at eleven er for en læreplass og hvor godt samsvar det er mellom skoletilbud og tilgjengelige læreplasser." (Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, 2006)

Dette er henta frå dei nasjonale føringane for kvalitet i fag- og yrkesopplæringa. Intensjonen er å, på alle nivå, å styrkje det systematiske arbeidet med kvalitet i den daglege verksemda. Målet er å sikre eit godt læringsutbytte for både elevar og lærlingar, og at arbeidslivet skal få ein relevant kompetanse, slik at lærebedriftene ønskjer å ta inn lærlingar.

1.2 Problemstillinga for oppgåva

Ut i frå dei ulike faktorane som er lagt til grunn i innleiinga for dette prosjektet, ser eg at elevane har vanskar med å bruke det dei har lært i skulen når dei kjem ut i arbeidslivet. Dette er i tråd med mine eigne erfaringar av å vere elev under Reform 94. Elevane føler at det dei lærer på skulen ikkje er meningsfullt, og at det ikkje er relevant for yrket dei skal utdanne seg til. Den nye reforma som vart innført i skulen hausten 2006 er kalt *Kunnskapsløftet*. Når eg tolkar dette ordet, så blir tydinga at elevane har fått eit *løfte for kunnskap*. Dette er eit sterkt signal, og dermed eit stort ansvar på skuleeigar, leining og lærarar. Har det blitt nokon forandringar i utdanninga no når ein har fått enda ny skulereform? Dette er det eg vil undersøke i mitt forskingsarbeid.

Problemstillinga mi for dette prosjektet blir difor:

Korleis opplever elevane den yrkesfagleg utdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag?

Eg skal i denne oppgåva fokusere på kva elevane på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag meiner om utdanning si. Kva er innhaldet i undervisinga, og korleis er den lagt til rette? Kva føler elevane er den rette blandinga av fellesfag, yrkest teori og praksis samt spesialisering mot fag og eit yrke? Korleis legg skulen opp til arbeidet med alle dei ulike faga, og kva meiner elevane om den undervisinga dei har på skulen? Korleis er fellesfaga yrkesforankra i praksisen?

Det skal leggast til rette for teori, praksis og spesialisering mot fleire yrke innanfor det same vidaregåande trinn 1. Samtidig skal utdanninga vere tilpassa den enkelt elev. Dette er det krevjande å finne ei god løysning på.

Mange forskarar er einige i at ein kombinasjon mellom læringslandskapet i skulen, og utplassering i ei verksemd kan føre til meir relevant undervising for elevane i yrkesfaglege retningar (Hiim & Hippe, 2001; Kvale & Nielsen, 1999, 2003; Mjelde, 2002; Nielsen & Kvale, 2003). Kunnskapsløftet legg vekt på at det skal vere ein større del med fagleg fordjuping allereie frå første skuleår. Vil denne fordjupinga bidra til at utdanninga blir relevant? Det er viktig at den utdanninga skulane legg opp til er med på å førebu elevane til det yrket dei skal lære. Eit av måla med denne problemstillinga er å finne ut om den gjer det.

1.2.1 Omgrepsavklaring

For at eg skal kunne svare på problemstillinga må eg avklare ein del sentrale omgrep. Relevans er eit ord som eg har brukt mykje i oppgåva. I tillegg skal eg kort forklare dei seks faktorane i den didaktiske relasjonsmodellen.

I pedagogisk ordbok står dette om ordet relevans:

”Relevans er det å ha betydning, viktigheten for bedømmelse av noe. I pedagogisk sammenheng brukt i motivasjonsteorien om det innhold som framstår som meningsfylt for eleven. Det de lærer, har da ofte sammenheng med de erfaringer de har gjort”
(Bø & Helle, 2002:121).

Relevans tyder med andre ord at innhaldet i undervisinga må virke meiningsfullt for eleven. Elevane skal oppleve at dei er motiverte for å lære innan dei ulike faga på skulen. Dei ulike *måla* heng tett saman med innhaldet i opplæringa. Når vi snakkar om innhaldet i skulesamanheng meiner vi det lærestoffet, det vil seie dei kunnskapane, holdningane og dugleikane elevane skal tileigne seg. *Læreprosessen kjem ”etter” innhaldet* i den didaktiske relasjonsmodellen, der alle faktorane heng tett saman. Læreprosessen er det arbeidet elevane med hjelp frå lærar utfører i timane. Lærarane må leggje til rette på ein slik måte at elevane føler motivasjon og meistring i faga, samtidig som ein følgjer måla i læreplanen. Det vil seie at både val og organisering av innhald kan knytast til elevane sine interesser og forkunnskapar, som igjen dreiar seg om elevane sine *læreføresetnadar*.

Korleis kan lærarar på restaurant- og matfag leggje opp til ei relevant undervising? Utdanninga må vere relevant for dei enkelte elevane og dei ulike bransjane. Det skal også vere samanheng mellom det teoretiske pensumet, og det som elevane lærer når dei er på kjøkkenet og arbeider. Her kan vi kome inn på *rammefaktorane* i den didaktiske relasjonsmodellen, som er alle tilhøve som gjev moglegheiter eller avgrensingar i undervisinga. Det kan for eksempel vere kor mange timar som er til disposisjon til å utføre ei oppgåve, om det er tilgjengeleg kjøkken, eller om timane skal vere på eit klasserom? Elevane lærer ofte at det dei gjer har ein samanheng med erfaringane som blir gjort, og her kan vi kome inn på den siste faktoren, nemleg vurdering. Det er eit omfattande omgrep, men i denne situasjonen vil eg trekke fram reflektering av arbeidet. Elevane lærer å tenkje gjennom kva som er gjort og korleis (Hiim & Hippe, 1998).

1.3 Føremålet med dette prosjektet

Dersom mange elevar hevdar at utdanninga på restaurant- og matfag ikkje er relevant for yrket, så kan det vere eit teikn på at ein har problem i utdanninga. Kvifor er ikkje utdanninga relevant, og kva kan vi gjere for at utdanninga skal bli relevant for yrket? Måla i læreplanen er ganske opne, spesielt i prosjekt til fordjuping. Det står at føremålet med prosjekt til fordjuping på vidaregåande trinn 1 er å gi elevane mogelegheit til å prøve ut, få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer dei ulike yrka innan utdanningsprogramma, og fordjupe seg i kompetansemål frå læreplanane på vidaregåande trinn 3-nivå.

Slik Kunnskapsløftet er lagt opp kan dette gjerast på mange ulike måtar, og det er veldig mykje opp til skulen og lærarane å bestemme kva innhaldet i undervisinga skal vere. Eg har høyrte at mange lærarar synest prosjekt til fordjuping er eit komplekst fag å undervise i. Korleis kan ein organisere det slik at ein praktisk kan gjennomføre faget slik at elevane får fordjupe seg i akkurat det yrket dei ønskjer, og korleis kan ein få til eit samarbeid mellom skule og bedrift som fungerer for alle involverte partar?

Ved restaurant- og matfag har det som tidlegare nemnt vore eit stort fråfall av elevar. Heile 50% av elevane velgjer å slutte før dei fullfører eit fagbrev/sveinebrev (NIFU STEP, rapport 13/2008). Vi ser og at søknadstalet til linja har vore lavt dei siste åra. Kan det vere ei følgje av at utdanninga ikkje er relevant, eller er det andre grunnar til dette? Eg håpar at dette prosjektet kan vere med på å bevisstgjere lærarar, skuleleiing og næringsliv på kva slags utfordringar det er i utdanninga. Det kan bli eit problem i framtida dersom den vidaregåande skulen ikkje utdannar relevante fagfolk. Då kjem bransjane til å få store problem med å skaffe nok kvalifisert personale. Eg har observert ved fleire hotell, restaurantane og slakteri her i fylket, så har leiingane i dei siste åra måtta importere store mengder utanlandsk arbeidskraft for å dekkje behovet for kvalifisert personale. Det vil seie at problemet med å skaffe arbeidskraft innan restaurant- og matfag allereie er ei utfordring.

1.4 Min forforståing

Ut i frå det eg skriv i innleiinga opplever eg at elevane ser på undervisinga i skulen som lite relevant og meiningsfull i høve til det yrket dei skal utdanne seg til. Mine informantar i første

prosjekt følte at dei kunne lite då dei starta på læretida, og at dei først lærte yrket i løpet av tida som lærlingar.

I skulekvardagen har elevane kun andre elevar og lærarar å samanlikne seg med, eller strekkje seg etter. Elevane har stort sett lik bakgrunn, og har dermed dei same yrkeskunnskapane. I arbeidslivet er det yrkesutøvarar med yrkeskunnskapar. Når elevane er utplasserte har eg tidlegare observert at dei står på og jobbar for å yte sitt beste. Det er viktig å vise seg frå si beste side, og det skjønar dei. Dette kan vere annleis i skulen, der dei sjølve skal ete maten som blir produsert. Då blir det fort ei ”*greitt nok holdning*” til prosessar og produkt. Samtidig ser eg at dersom elevane har ”ekte gjester” i restauranten, så endrar dei innstilling, noko som eg trur kjem av at dei opplever situasjonane som ”viktigare”.

Eg har også eit inntrykk av at det ikkje alltid er ein heilskap i undervisinga på restaurant- og matfag, dette på bakgrunn av mi erfaring som lærar. På skulane er det ofte ulike avdelingar. Yrkesfaglærarane er samla på ein plass, og fellesfaglærarane på ein annan. På denne skulen er dette tilfelle både kulturelt og fysisk. Dette er med på å prege samarbeidet og kommunikasjonen mellom lærarane, noko som igjen fører til vanskar med å legge til rette ei heilskapleg undervising.

1.5 Presentasjon av metodane

For å få svar på korleis elevane opplever utdanninga si, har eg metodetriangulert. Det vil seie at eg har brukt fleire metodar for å svare på spørsmålet i problemstillinga mi. Dette blir gjort for å få gyldige og valide data i forskinga. Eg har gjennomført fleire kvalitative intervju med elevar på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag. I tillegg har eg gjennomført ei spørjeundersøking med fleire elevar. Eg har brukt inndelingane i Kunnskapsløftet som forståingskategoriar når eg har drøfta og analysert data. Der trekker eg inn den pedagogiske plattformen til John Dewey i tillegg til anna relevant litteratur. Eg har også skrive kva andre forskarar har meint om same tema. Eg kjem meir konkret tilbake til kva slags metodar eg har brukt, og korleis eg har gjennomført forskinga, i kapittel to.

1.6 Oppbygging av oppgåva

Det første kapittelet er innleiinga til oppgåva. I dette kapittelet har eg lagt vekt på egne erfaringar. Eg tek med korte forklaringar om Kunnskapsløftet og tidlegare forskning innan temaet. Vidare presenterer eg problemstillinga, og grunnleggjend og avgrensar den i høve kva eg ønskjer å undersøkje.

I det andre kapittelet presenterer eg dei tre metodane eg har brukt for å få svar på problemstillinga. Eg skriv også om val av informantar, og korleis eg gjennomførte dataundersøkinga for å få gyldige og truverdige data til forskingsprosessen min.

I kapittel tre har eg ein presentasjon av den yrkesfagleg utdanninga på restaurant- og matfag. Eg forklarar korleis undervisinga i det aktuelle utdanningsprogrammet er organisert på denne skulen.

I kapittel fire, fem og seks kjem presentasjonen, drøftinga og analysen av data. Eg har organisert dette i høve inndelinga i Kunnskapsløftet. Det vil seie at eg tek for meg kva elevane seier om undervisinga i felles programfag, prosjekt til fordjuping og fellesfaga. Eg ser på uttalene frå elevane, og drøftar dei opp i mot pedagogisk litteratur og pedagogiske forskingsarbeid.

I kapittel sju kjem eg med ei oppsummering og ein konklusjon på oppgåva. Her har eg svart på kva datainnsamlinga mi uttrykkjer om den yrkesfagleg utdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag.

2 Gjennomgang av forskingsprosessen

Det kan vere vanskeleg å finne ein årsak/grunn til at noko har skjedd, fordi ein ikkje direkte kan sjå ei årsak eller måle den med vitenskaplege instrument. Det er som oftast forklaringane som er opplysnande rundt årsaker. Usemje i ulike saker dreier seg som oftast om ulike forklaringar, og fleire forklaringar på same årsak kan vere riktige sett ut i frå ulike synspunkt (Thurén, 1993).

For å svare på problemstillinga mi har eg metodetriangulert. Å metodetriangulere vil seie å bruke ulike metodar, teoriar, datakjelder eller tidlegare forskingsresultat for å svare på problemstillinga (Ryen, 2002). Eg har valt å kombinere to kvalitative undersøkingar med litteratur både frå forskarar og pedagogar. Grunnen til at eg har brukt fleire metodar er at det er viktig for å få gyldigheit og truverd til masteroppgåva. Når ein brukar fleire metodar samtidig, kan skeivheita innan ein metode bli oppheva av andre metodar. Ein har då fleire ulike framgangsmåtar, og dermed mykje stoff å diskutere. Som regel får ein og sett stoffet frå ulike situasjonar. Dersom ulike typar data fører til same konklusjon, kan lesaren ha større tillit til konklusjonen.

2.1 Tilnærmingar for prosjektet

Ei kvalitativ tilnærming handlar om å finne ut kva elevane sine opplevingar og erfaringar er. Eg vil seie at eg har brukt ei hermeneutisk tilnærming til dette prosjektet. Hermeneutikken handlar om forståing og fortolking (Bø & Helle, 2002). Hermeneutisk forståing bygger på ei forståing av at mennesket er ein aktiv deltakar i forståingsprosessen. Dette gjeld også for forskaren. Den hermeneutiske forståingsprosessen dreier seg om eit møte mellom to forståingshorisontar. Ein går aldri nøytral inn i et nytt møte, verken med elevar eller med ein tekst. Møta vil alltid bære preg av eiga forforståing og egne erfaringar. Eg har arbeidd med dette problemet i to av mine tidlegare forskingsprosjekt, og dei informasjonane eg har i frå dei vil vere med meg i møtet med informantane. I tillegg har eg mine egne erfaringar frå utdanninga, både som elev og lærar. Den forforståinga er med på å prege dei spørsmåla som eg stiller i undersøkingane. Seinare er dei også med på å prege dei tolkingane eg føretek. Forskaren er ein aktiv deltakar i kunnskapsutviklinga. Oppgåva til forskaren er å kaste lys på

ulike problem, og kanskje stille nye spørsmål. Dette vil kunne føre til vidareutvikling og danne ei ny forforståing, som deretter kan vere med å bidra til å svare på problemstillinga.

2.2 Val av metodar

Ut i frå problemstillinga mi har eg valt å bruke tre metodar. Det er:

- Kvalitativt forskingsintervju
- Kvalitativt spørjeskjema
- Litteraturanalyse

Det kvalitative forskingsintervju er ei intervjuform som har til føremål å samle inn skildringar av intervjupersonen sine meiningar om oppgitte tema (Kvale, 1997). Ved å intervjuje elevar gjennom eit kvalitativt forskingsintervju, vil eg få eit betre inntrykk av deira erfaringar med skuleutdanninga enn gjennom eit kvantitativt intervju. Slik eg tolkar det vil kvalitativt forskingsintervju og kvalitativt spørjeskjema kunne gje meg eit heilskapleg syn på elevane sine erfaringar med utdanninga i skulen.

I tillegg til data som eg fekk gjennom intervju og spørjeundersøkinga, har eg føreteke ei analyse av litteratur som omhandlar relevansproblematikken. Dette er for å ha teoretiske betraktningar som kan styrkje den kunnskapen eg har fått gjennom intervju. Eg har studert både pedagogisk arbeid, blant anna frå John Dewey, og tidlegare forskingsarbeid, for eksempel frå Lennart Nilsson og Liv Mjelde, som omhandlar det same.

I problemstillinga mi spør eg: *Korleis opplever elevane den yrkesfagleg utdanninga på vidaregåande trinn I restaurant- og matfag?* Slik eg ser det er det naturleg å få fram elevane sine meiningar om opplæringa dei har. For å få eit breiare syn på opplæringa valde eg å ha både kvalitative intervju og ei kvalitativ spørjeundersøking. Å gjennomføre mange intervju er krevjande arbeidsmessig. Ei spørjeundersøking er enklare og hurtigare å administrere enn intervju, og ein kan få svar frå mange elevar samtidig. Ikkje desto mindre er mi erfaring at ein får fleire svar når det er ein dialog. I eit intervju kan ein også fange opp større mengder informasjon, og kome meir i djupna på dei ulike tema som elevane fortel om.

2.3 Presentasjon av mine metodar

I dette underkapittelet vil eg presentere dei ulike metodane eg har brukt for å få svar på problemstillinga mi.

2.3.1 Kvalitativt forskingsintervju

Føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å få tak i intervjupersonen sine meiningar om gitte tema. Intervjuet har som føremål å tolke meiningar om sentrale tema i informanten si verd. Intervjuaren registrerer og tolkar meininga med det som blir sagt, og måten det blir sagt på. Det er lurt å skrive ned stikkord til det som blir sagt. I tillegg bør ein ta opp intervjuet på band. Då kan ein høyre gjennom intervjuet fleire gongar, og transkribere det (Dalland, 2000).

I dette prosjektet har eg vore ute etter elevane sine tankar og kjensler for kva dei opplever om utdanninga si på vidaregåande trinn 1 innan restaurant- og matfag. I innleiinga skriv eg at tidlegare elevar hevda at utdanninga ikkje var relevant for det yrket dei skulle utøve. Kva kan vere grunnen til dette, og korleis kan vi leggje opp undervisinga på ein måte som gjer at skulekvardagen bli meir relevant for yrkesutøvinga og elevane? Kva er det elevane lærer når dei er på skulen, kontra når dei til dømes er utplasserte? Korleis er yrkesforankringa mellom dei ulike faga elevane har på restaurant- og matfag? Gjennom kvalitative forskingsintervju vil det vere mogeleg å frambringe denne informasjonen. Føremålet med intervjuet er å få fram andre menneske sine tankar og oppleving av ulike situasjonar i sin kvardag. Før eg starta med dei kvalitative intervjuet, var eg nøydt til å utarbeide ein intervjuguide.

Intervjuguiden

Intervjuet kan vere strukturerte, der ein har detaljerte spørsmål, eller ustrukturerte der ein berre har tema og problemstilling. Eg laga ein strukturert intervjuguide, for at eg skulle få med alle opplysningane som eg følte var viktige for problemstillinga. Eg var oppteken av at intervjuet skulle flyte godt, slik at eg skulle få gode samtalar med elevane. Ein samtale vil verke meir uformell. Eg ville få fram elevane sine meiningar om undervisinga, og følte difor at dette var den beste tilnærminga i denne intervjusituasjonen.

Då eg utforma intervjuguiden starta eg med innleiande spørsmål. Deretter gjekk eg over til faglege spørsmål som heilt konkret dreiar seg om innhaldet i undervisinga på restaurant- og matfag. På slutten stilte eg avsluttande spørsmål som gjekk på korleis eleven følte skulekvardagen. Intervjuguiden vart utforma med bakgrunn i problemstillinga. Spørsmåla i intervjuguiden var opne slik at elevane kunne fortelje om sine erfaringar og kjensler. Eg hadde også tenkt på fleire utfyllingsspørsmål, i tillegg til at eg kom på nokre undervegs etter kvart som elevane fortalde. Eg hadde problemstilling og tema i bakhovudet undervegs i intervjuet, fordi alle eventuelle oppklarande spørsmål kan vere vanskelige å planleggje på førehand. Ein er avhengig av å høyre kva eleven svarer på spørsmåla. Etter kvart som elevane fortalde, kom eg med fleire oppfølgingsspørsmål. (Vedlegg nr. 1 Intervjuguide).

Transkribering

Å transkribere vil seie at vi overfører den munnlege samtalen til skriven tekst.

Transkriberinga har mange fasar. I starten skriv ein rett av lydbandet, og dette skal ein gjere fleire gongar for å få med alt som blir sagt i intervjuet. Dette er strevsamt, og det tek lang tid, men det er viktig for at ein skal få med seg alt som kjem fram. Etter dette skal ein omskrive det ein har, og ta vekk innhald som er uvesentleg for problemstillinga. Til slutt sorterer ein innhaldet i ulike emne, alt etter kva elevane uttalte og kva som var problemstillinga. Emna eg valde var dei tre inndelingane i høve Kunnskapsløftet, det vil seie felles programfag, prosjekt til fordjuping og fellesfag. Transkriberinga blir gjort for å klargjere teksten til analyse (Kvale, 1997).

2.3.2 Kvalitativ spørjeundersøking

Under den kvalitative spørjeundersøkinga brukte eg nokon av dei same spørsmåla som eg hadde i intervjuguiden, med unntak av at det var litt færre spørsmål. Det var opne spørsmål med plass for elevane til å skrive ned svara sine. Det var med andre ord ikkje eit avkryssingsskjema med svaralternativ. Eg valde å bruke opne spørsmål fordi eg ønska å få elevane sine oppfatningar om eigen skuledag. I høve problemstillinga er det ikkje eit svar som er ”riktig”, det er fleire faktorar som spelar inn. Det var viktig at eg fekk inn fleire variablar for å få ei gyldig og truverdig forskning. Grunnen til at eg brukte spørjeundersøking i tillegg til intervju, var at eg då fekk inn fleire svar frå fleire elevar på kortare tid. Eg fekk eit større og

breiare svarmateriale å arbeide ut i frå når eg skulle starte å svare på problemstillinga. (Vedlegg nr. 2 spørjeskjema).

2.3.3 Litteraturanalyse

Litteraturanalyse omfattar kjeldekritisk gransking, og tolking av tekstar for å kunne analysere og forstå desse i samanheng. Teksttolking og analyse av eit materiale for å forstå meiningssinnhaldet er eit viktig kjenneteikn ved humanistisk vitskap. Litteraturanalyse er ei analyse av tekstar som tidlegare er skrivne for andre føremål enn det eg som forskar skal nytte dei til. Det vil vere behov for ein fortolkingsprosess for å oppnå ei heilskapsforståing. (Dalland, 2000).

Eg har brukt litteraturanalyse som ein støttespelar under presentasjon og drøfting av problemområda. Litteraturen er ofte viktig for å hjelpe oss til å forstå det vi har observert eller høyr. Forskaren treng ei referanseråme og eit perspektiv som kan styrkje arbeidet. Eg har lese og skrive om pedagogisk litteratur som eg tykkjer er med på å underbygge min og lesaren si forståing av problemområda. Når ein analyserer litteratur må ein også sjå på tidlegare forskingsprosjekt innanfor tema. Det vil gje ei oversikt over problemområde, og er med på å styrke truverdet til oppgåva.

2.4 Gyldigheit og truverd

Metoden skal gje truverdig kunnskap om spørsmålet i problemstillinga. Det tyder at kravet til validitet og reliabilitet må vere oppfylt. Det er forskingsmessig viktig at ein kan stole på dei opplysningane som kjem fram i undersøkingane. Difor har eg valt å bruke metodetriangulering. Då har ein fleire metodar som kan gjere det lettare å bekrefte om opplysningane som kjem fram er like eller ulike.

Før eg gjennomførte spørjeundersøkingane og intervjuja hadde eg ei pilotundersøking. Grunnen til det var å sjekke om eg hadde eit verktøy om førte til at eg fekk den informasjonen eg trengte. Dette var viktig for at eg skal få fram elevane sine meiningar om dei tema som er i problemstillinga. Spesielt under spørjeundersøkinga var det viktig at spørsmåla var enkle og konkrete, slik at elevane forsto kva det vart spurt om. Dette var fordi dei skulle svare

skriftlege, noko som gjer det vanskelegare å kome med utdjupingar. Når ein gjennomfører intervju er det moglegheiter for å stille spørsmåla om att dersom ein ser at informanten ikkje forstår kva det blir spurt om.

2.4.1 Gyldigheit - Validitet

Gyldigheit, eller validitet som det ofte blir kalla, vil seie at dei data som eg har samla inn er gyldige. Validitet dreier seg om det eg har sett, og om det overordna spørsmålet om vi har fått eit målereiskap for det vi ønskjer å måle. Validitet dreier seg om kor relevante og gyldige måleresultata er. Validitet skildrar kor vidt eit instrument reflekterer røynda presist. Det som blir målt må ha relevans, og det skal vere gyldig for det problemet som er undersøkt (Befring, 1994).

Validitet dreier seg også om undersøkinga måler det som var føremålet, og om forskaren ved val av metode får fram det som han ønskjer å få meir kunnskap om (Kvale, 1997). I mitt arbeid dreier val av metode seg om å få fram elevane sine meiningar om utdanninga i skulen. Ved å gjennomføre kvalitative intervju og kvalitativ spørjeundersøking av elevar, meiner eg at eg har fått fram deira synspunkt på ein god måte. Ved å føreta ei analyse av litteraturen og av oppdatert forskning på feltet, kan eg finne samanfallande teoretiske betraktningar, og dermed styrkar eg validiteten til undersøkinga.

2.4.2 Truverd – Reliabilitet

Reliabilitet tyder truverd eller pålitelegheit, og handlar om at målingane må utførast korrekt og at eventuelle feilmargar blir angitt. Reliabilitet reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil. Hovudspørsmålet er om forskinga har makta å redusere førekomsten av målefeil til eit minimum, og i kor høg grad måleresultata er stabile og presise. Truverdet til eit mål omhandlar målet si evne til å produsere like resultat når repeterande målingar blir føretekte under identiske tilhøve. Truverd inneber at innsamling av data og analyse skal vere påliteleg, slik at andre forskarar skal kunne bruke same metode og kome fram til same resultat. Generaliserbarheit fortel om funna i undersøkinga kan vidareførast i andre situasjonar og til andre informantar. Med andre ord, om funna kan seiast å vere allmenngyldige (Befring, 1994).

Eg har gjennomført undersøkinga med til saman 14 elevar, 4 kvalitative intervju og 10 svar frå spørjeundersøkinga. Eg har lagt vekt på at dei sitata eg plukka ut for vidare drøfting må likne på fleire av svara som eg har fått i løpet av desse undersøkingane. I nokre av sitata har eg skrive kor mange elevar som har sakt kva i undersøkinga. Det er for at lesaren skal sjå kor mange det er som uttaler det same. Dette er nettopp for at resultata skal vere pålitelege, og det er med på å skape truverd til det resultatet ein kjem fram til.

2.5 Val av informantar

Ut i frå problemstillinga mi, der eg ønskjer å finne ut korleis elevane opplever dagens vidaregåande trinn 1 på restaurant- og matfag, såg eg det som naturleg å intervju elevar på dette kurset. Eg arbeider som lærar på ein vidaregåande skule, og har difor valt å forske på elevane ved denne skulen. Vidare i denne oppgåva brukar eg berre skulen når eg snakkar om den aktuelle skulen der eg gjennomførte forskinga. Alle informantane var elevar ved den skulen. På skulen er det to vidaregåande trinn 1 innan restaurant- og matfag, og informantane kom i frå begge klassane.

For å informere elevane samla eg dei klassevis. Eg snakka med dei og fortalde dei kva det gjaldt. Eg forklarte at det var heilt frivillig å delta på forskinga, og at undersøkinga var anonym. I tillegg hadde eg laga eit skriftleg informasjonsbrev som skulle signerast. Dei som var over 18 år kunne signere sjølve, dei andre elevane som var under 18 år måtte ha signatur frå føresette. Av ulike grunnar var det ikkje alle elevane i klassane som ønska å delta på undersøkinga. Dette var hovudsakleg fordi enkelte var komne inn på særskilt grunnlag og tok utdanninga over fleire år.

Elevane til intervju vart valde ut med tanke på å få inn eit mest mogleg breitt spekter av informasjon. Eg kjende godt elevane, og eg valde ut nokre av dei som eg trudde ville vere lettast å føre ein samtale med. Eg ønska også å snakke med dei elevane som var interesserte i skulekvardagen, og ville utdanne seg vidare innan yrket. Vidare så fekk resten av elevane som gjekk på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag delta på spørjeundersøkinga.

Totalt har eg gjennomført undersøkingane (intervju og spørjeundersøking) med 14 elevar, 11 jenter og 3 gutar. Alderen på elevane er fordelt slik: 12 elevar er 16 år, 1 er 17 år og 1 er 18 år. Alle elevane kjem frå same fylke. Elevane har stort sett lik bakgrunn. Alle svarte at dei hadde hatt heimkunnskap på ungdomsskulen. Det var to elevar som hadde laga ein del mat heime før. Den eine eleven hadde ein kokk i familien, så han kunne ein del om kokkeyrket før han starta på restaurant- og matfag . Ein av elevane hadde laga mykje mat heime, fordi ho var eldst i ein søskenflokk og begge foreldra var i jobb. Eleven hadde difor ofte laga middag til familien, noko som hadde ført til at ho hadde bestemt seg for å bli kokk. Utover det var det få som hadde erfaringar frå å arbeide med mat før dei kom på restaurant- og matfag.

2.6 Gjennomføring av undersøkinga

Eg har gjennomført fire kvalitative intervju. Under alle intervju har eg brukt Mp3- spelar for å ta opp det som blei sagt. Intervju blei deretter transkriberte fleire gongar. I tillegg til intervju har eg gjennomført spørjeundersøkingar med ti elevar. For at elevane skulle ha grunnlag for å svare på spørsmåla mine, måtte eg vente til dei hadde vore gjennom store delar av skuleåret. Eg gjennomførte difor undersøkingane i slutten av april og i starten av mai. Eg har laga fiktive namn på elevane som eg brukar gjennom undersøkinga. Dette har eg gjort for å verne informantane, og for at lesarane lettare skal kunne relatere og sjå samanhengen mellom svara som blir presentert. Eg har størst fokus på sitata frå elevane i intervju, difor har eg valt å gje desse elevane namn. Svara frå spørjeundersøkingane har eg stort sett brukt for å få ”tyngde” til sitata frå elevane i intervju. Det er nokre svar frå spørjeundersøkinga som blir presentert som direkte sitat.

2.6.1 Intervju

Eg har gjennomført tre intervju i tillegg til pilotintervjuet. No vil eg presentere korleis eg gjennomførte intervju.

Prøveintervju med ”Kari”

For å teste ut spørsmåla sin relevans er det nyttig å føreta eit prøveintervju. På den måten kan ein finne ut om spørsmåla gjev svar på det som forskaren ønskjer å finne ut (Dalland, 2000).

Prøveintervjuet blei gjennomført i eit grupperom på skulen. Det var ein torsdag kl 13. Eg hadde på førehand laga ein intervjuguide som eg hadde levert ut til eleven eg skulle intervju, slik at ho var førebudd på temaet. Eg hadde også forklart kva bakgrunnen for intervjuet var, og introdusert kva tema eg var interessert i å høyre om. Det var viktig for meg å presisere at ho skulle snakke fritt. Ho skulle ikkje tenkje på at eg var læraren hennar, men kome med sine egne ærlege meininger. Eg forklarte også at intervjuet var anonymt.

Intervjuet starta med at eg ønska velkomen, og spurde om ho hadde lyst på ein kaffikopp. Eg spurde også om det var greitt at eg tok opp samtalen på Mp3. Eg brukte intervjuguiden som eit utgangspunkt. Kari snakka fritt, og med bakgrunn i dei svara som eg fekk i intervjuet, stilte eg fleire utfyllingsspørsmål. Intervjuet varte i 35 minutt.

Då eg transkriberte intervjuet, fann eg ut at eg måtte tenkje nærare gjennom utfyllingsspørsmåla før eg stilte dei. Eg vart engasjert i det Kari sa, og spurde fort vidare når eg følte at svara ikkje var utfyllande nok. Då eg høyrde gjennom intervjuet, tok eg meg nokre gongar i å stille spørsmål som kan svarast på med ja eller nei. Dette forandra eg til neste gong. Eg forandra også litt på to av spørsmåla i intervjuguiden fordi eleven ikkje forstod dei.

Intervju med "Per"

Intervjuet blei gjennomført i eit grupperom på skulen, ein tysdag kl 10. Per hadde fått utdelt intervjuguiden i god tid på førehand. Han vart introdusert for føremålet med undersøkinga då eg delte ut intervjuguiden. Eg ønska velkomen og spurde om det var greitt at eg tok opp samtalen på Mp3, noko som han ikkje hadde noko imot. Eleven møtte opp godt førebudd. Han hadde sett seg inn i spørsmåla, og hadde klare tankar om kva han skulle svare. Undervegs i dette intervjuet vart det ikkje nødvendig for meg å stille så mange utfyllingsspørsmål. Per svarte grundig på alle spørsmåla. Dette intervjuet varte i 30 min. Etter intervjuet sat eg igjen med mange gode og reflekterte tankar, og eg følte at eg hadde eit verktøy som eg kunne bruke.

Intervju med "Ronja"

Intervjuet blei gjennomført på skulen sin restaurant, ein fredag kl 11. Eg serverte kaffi og hadde sett fram kake. Det vart ei behageleg stemning i rommet, og vi sat uforstyrtra og snakka i ca 30 min. Ronja hadde fått utdelt intervjuguiden på førehand, slik at ho kunne førebu seg.

Innleiingsvis vart ho ønskt velkomen og introdusert for føremålet med undersøkinga. Eg forklarte at intervjuet var anonymt, og at eg akkurat no var forskar og ikkje læraren hennar. Eg spurde om det var greitt at eg tok opp samtalen på Mp3. Samtalen gjekk fint og det vart stilt oppklarande spørsmål undervegs.

Intervju med "Olav"

Intervjuet blei som sist gjennomført på skulen sin restaurant, ein torsdag kl 13. Prosedyren frå dei andre intervjua vart følgd. Olav svarte på spørsmåla ut i frå intervjuguiden, og eg stilte oppfølgingsspørsmål. Intervjuet varte i ca 25 min. Denne informanten hadde ikkje lest igjennom intervjuguiden som eg hadde delt ut. Han svarte likevel reflektert på spørsmåla mine, men brukte litt lenger tid for å tenkje seg om.

Transkribering av intervjua

Kvart av intervjua varte i ca. 30 minuttar. Transkriberinga tok ca 15 timar for kvart intervju. Før eg starta med transkriberinga hørde eg gjennom samtalanane i si heilskap. Deretter starta eg med den møysommelege prosessen som det er å skrive ordrett av det som blir sagt. Eg la lydopptaka inn på datamaskina, og stoppa og spola tilbake på ein enkel måte. Lydopptaka var av god kvalitet, og det var ingen problem å høyre alt som var sagt. Etter at alt var kome ordrett ned på papiret, sortert eg det i emna. Eg tok då vekk mykje informasjon som ikkje var relevant i høve problemstillinga.

2.6.2 Spørjeundersøking

Under vil eg skrive korleis eg gjennomførte spørjeundersøkinga. Totalt gjennomførte eg spørjeundersøking med ti elevar.

Pilotspørjeundersøking

Spørjeundersøkinga blei gjennomført etter at eg hadde vore gjennom alle intervjua. Eg hadde difor erfaring frå dei spørsmåla eg hadde der, og brukte den erfaringa då eg skulle lage spørjeundersøkinga. Pilotundersøkinga blei gjennomført med ein elev. Eleven var flink til å svare på spørsmåla, og han forsto alle bortsett frå eit. Eg forandra litt på formuleringa mi, slik at det skulle bli lettare å svare på dette spørsmålet.

Spørjeundersøkinga

Spørjeundersøkinga blei gjennomført i eit av klasseromma til elevane. Det blei gjort ein tysdag i den første timen. Eg repeterte for elevane kvifor eg gjennomførte ei spørjeundersøking, og kva temaet for undersøkinga var. Eg sa at det var frivillig å svare på undersøkinga, og at svara skulle vere anonyme. Dei elevane som hadde blitt intervjuet og eleven som eg hadde brukt til pilotspørjeundersøkinga, vart tekne ut av klassen. Det gjorde eg fordi eg allereie hadde deira meiningar om temaet. Dei elevane som ikkje kunne/ønska å vere med vart også tekne ut. Det var ti elevar som svarte på undersøkinga.

Då eg las gjennom svara etterpå, såg eg at elevane har vanskelegare for å svare reflekterande når dei skal gjere det skriftleg. I høve til intervjuet fekk eg mykje kortare og ”tynnare” svar på spørjeundersøkinga. Etter at eg hadde systematisert og sett alle svara inn i emne, følte eg likevel at mange av svara passa inn i masteroppgåva mi. Eg brukte dei same emna som eg brukte under intervjuet.

Spørjeundersøking er ein god måte når du skal få fram meiningane til fleire elevar. Den er tidssparande både i gjennomføring og i høve til tidsbruken på intervjuet.

2.7 Kritikk til gjennomføringa av metodane

Eg gjennomførte undersøkingane på skulen som er min arbeidsplass, og eg har dermed kjennskap til praksisfeltet. Til undersøkingane brukte eg elevar som eg var faglærer for. Dette kan vere både positivt og negativt. I starten av intervjuet snakka eg med elevane om at det var viktig for forskinga at dei kom med ærlige svar. Dei skulle ikkje tenkje på at eg var ein av lærarane deira. Eg trur og føler at dei sa det som dei meinte, dette utifrå at dei kom med nokre kritiske tilbakemeldingar til undervisinga. Då eg gjennomførte spørjeundersøkinga var det enklare for elevane å vere anonyme over for meg. Dei fekk velje om dei ville svare for hand eller digitalt. Alle elevane svarte på data, og skreiv ut svara til meg. Eg visste difor ikkje kven som hadde svart kva.

Eg ser at det er ulemper ved mine metodeval og mine undersøkingar. Det er ikkje lett å kombinere rolla som forskar for egne elevar. Elevane vart bedne om å kome med meiningane sine om skulekvardagen, der eg som faglærer var delaktig i opplæringa deira. Eg var ikkje

kontaktlærer det året eg gjennomførte undersøkingane, noko som eg reknar som positivt. Samtidig så er det alltid eit makttilhøve mellom lærar og elevlar.

Elevane i spørjeundersøkinga var *praktiske*, og ikkje så veldig glade i skriftleg arbeid. Det var nokon som sleit, og ikkje klarte å svare på spørsmåla skriftleg. Dette kan ha bidrege til at svara som eg fekk i spørjeundersøkinga vart litt mindre reflekterte, og mindre utfyllande enn svara i dei kvalitative forskingsintervjua. Eg såg også at det var forskjell på kor flinke elevane var til å reflektere og tenkje gjennom eigen praksis og eigen lærdom.

Eg likar å snakke om emna, og måtte arbeide med meg sjølv for å ikkje kome med mine egne meiningar undervegs i intervjua. Fleire av dei eg intervjua var engasjerte i emna, og svarte villeg på spørsmåla. Under intervjua var eg bevisst på at dette kunne bli eit problem, og konsentrerte meg for å ikkje avbryte eller spore av elevane, noko som er trur eg greidde. Det var viktig at eg som intervjuar var nøytral under heile intervjuet.

Eg vurderte lenge om det var nok å ha med 14 elevlar i undersøkinga for at forskinga skulle bli truverdig. Eg tenkte at eg kanskje skulle gjennomføre ei ny undersøking året etter, noko som hadde ført til større breidde i svara. For at elevane skulle ligge likt i utdanningsløpet måtte eg då venta til april- mai før eg kunne gjennomføre denne undersøkinga. Dermed såg eg det slik at det vart så nær opp til innleveringsfristen at eg ikkje hadde blitt ferdig med masteroppgåva. Eg var og inne på tanken om å gjennomføre ei undersøking på ein annan skule, men følte at det ikkje var rom for det i min kvardag. Når eg studerte materialet eg hadde fått inn frå undersøkinga, syntest eg dei var dekkjande for at eg kunne svare på problemstillinga på ein god måte.

2.8 Korleis eg skal presentere data

I dei neste kapitla skal eg presentere informasjonen eg har fått ved hjelp av metodane eg har skrive om i dette kapitlet. Presentasjon, analyse og drøfting skal hjelpe meg å finne ut kva dei data eg har samla inn eigentleg har å fortelje. Tolking skal vise kva den informasjonen eg har fått tyder (Dalland, 2000). Ut i frå problemstillinga mi som er: *Korleis opplever elevane den yrkesfagleg utdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag*, har eg systematisert data i tre ulike omgrep som utdanninga i Kunnskapsløftet er sett opp etter.

Omgrepa vil vere dei forståingskategoriane eg har plassert data i.

Dei tre fagomgrepa er:

- Opplæring i felles programfag
- Opplæring i prosjekt til fordjuping
- Opplæring i fellesfag

Vidare har eg delt opp dei tre kapitla i ulike tema. Dei tema kjem eg tilbake til i starten av kvart av dei tre kapitla.

Undervisinga på vidaregåande trinn 1		
Felles programfag 50%	Prosjekt til fordjuping 20%	Fellesfag 30%

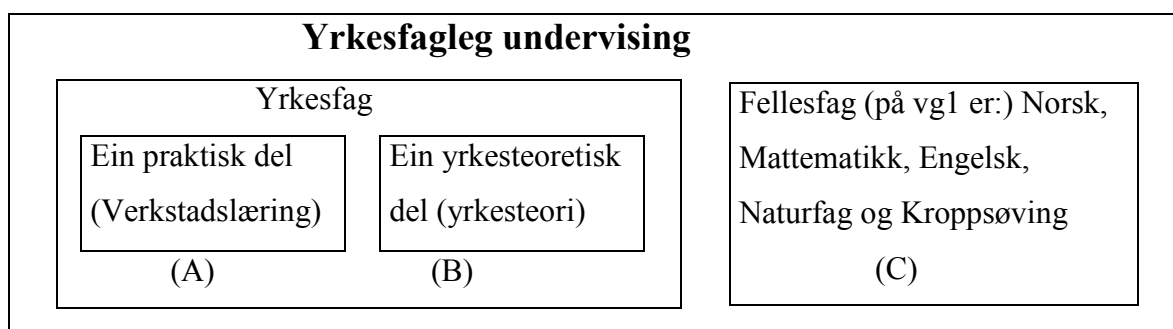
Tabell 3: Fordeling av timar på Vg1

Over har eg sett inn ein tabell som illustrerer korleis timetalet er fordelt på vidaregåande trinn 1. Som vi ser består undervisinga av 50% felles programfag, 20% prosjekt til fordjuping og 30% fellesfag.

Eg kjem først til å presentere for lesaren dei ulike faga på restaurant- og matfag, og korleis utdanninga er strukturert på dette programområdet.

3 Opplæringa på Vg1 restaurant- og matfag

Kvar høver det best å lære om mat? På klasserommet eller på kjøkkenet, og korleis skal ein greie å integrere fellesfaga i den heilskaplege læringa til elevane. Nilsson (1981) skriv at yrkesutdanninga i skulen består av tre komponentar. Det er ein praktisk del, ein yrkesteoretisk del, og ein allmennfagleg del. Han framhevar at dei tre delane er viktige og rettmessige element av yrkesopplæringa, og at dei saman kan støtte opp og styrke kvarandre.



Figur 1: Yrkesfagleg undervising

Modellen er laga med basis frå Nilsson (1981: 401). Denne modellen har sin styrke, men styrken kan også bli modellen sin svakheit. *Styrken* er at elevane opplever at dei tre delane blir til ei heilskapleg utdanning. Det vil seie at det er ein samanheng mellom dei ulike faga. *Svakheita* er dersom modellen har motsett effekt, nemleg at det blir ei tredeling av utdanninga (Bongo, 1998). Forskjellen mellom dei ulike læringstradisjonane har vore viktig i alle utdanningsreformene heilt frå starten av førre hundreåret. Tilhøvet mellom yrkesfag, yrkesteori og allmennfag, har vore og er framleis eit hovudspørsmål i gjennomføringa av utdanninga (Mjelde, 2002). Dette har vore eit problemfelt i skuleutviklinga dei siste 100 åra. Begge desse uttalingane kom før Kunnskapsløftet. Eit av måla for Kunnskapsløftet er å skape ei integrering mellom felles programfag, prosjekt til fordjuping og fellesfag (NOU, Stortingsmelding 30, 2003-2004).

John Dewey (1916) i (Brinkmann, 2006) tok avstand frå formidlingstradisjonen i skulen, der faga er delt frå kvarandre. Fakta blir formidla i ein annan situasjon enn der dei har sin erfaringsamanheng. Slik Dewey såg det, var det eit problem i utdanninga. Han var for prosjektorientert undervising, og at elevane ved hjelp av erfaringar skulle reflektere over arbeidet som dei utførte. Dette vil eg kome meir konkret inn på når eg presenterer resultatata frå forskinga. Under har eg skissert timeplanen slik den var for den eine klassen det aktuelle

skuleåret. Timeplanane varierar frå år til år, og det er utruleg mange faktorar som er med på å avgjere korleis dei er organiserte. For å nemne nokre viktige faktorar, så spelar for eksempel kompetanseområda til dei ulike lærarane, og stillingsprosentar ei rolle. I tillegg har romfordeling ein del å bety.

Økt	Måndag	Tysdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1	Basisgruppemøte Studietid <i>Lærer nr 1</i> Klasserom	Bransje, fag og miljø <i>Lærer nr 2</i> Klasserom	Bransje, fag og miljø <i>Lærer nr 5</i> Klasserom	Prosjekt til fordjuping <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant eller utplassering	Norsk <i>Lærer nr 8</i> Klasserom
2	Bransje, fag og miljø Kosthald og livsstil <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant eller klasserom	Engelsk <i>Lærer nr 3</i> Klasserom	Råstoff og produksjon <i>Lærer nr 6</i> Kjøkken/restaurant	Prosjekt til fordjuping <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant eller utplassering	Engelsk (40min) <i>Lærer nr 3</i> Matematikk (40min) <i>Lærer nr 4</i> Klasserom
3	Kosthald og livsstil <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant	Studietid <i>Turnus mellom lærarane som har klassen</i> Klasserom	Råstoff og produksjon <i>Lærer nr 6</i> Kjøkken/restaurant	Prosjekt til fordjuping <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant eller utplassering	Naturfag <i>Lærer nr 4</i> Klasserom
4	Kosthald og livsstil <i>Lærer nr 1</i> Kjøkken/restaurant	Matematikk <i>Lærer nr 4</i> Klasserom	Råstoff og produksjon <i>Lærer nr 6</i> Kjøkken/restaurant	Kroppsoving <i>Lærer nr 7</i> Gymsal / symjehall	Råstoff og produksjon <i>Lærer nr 2</i> Klasserom

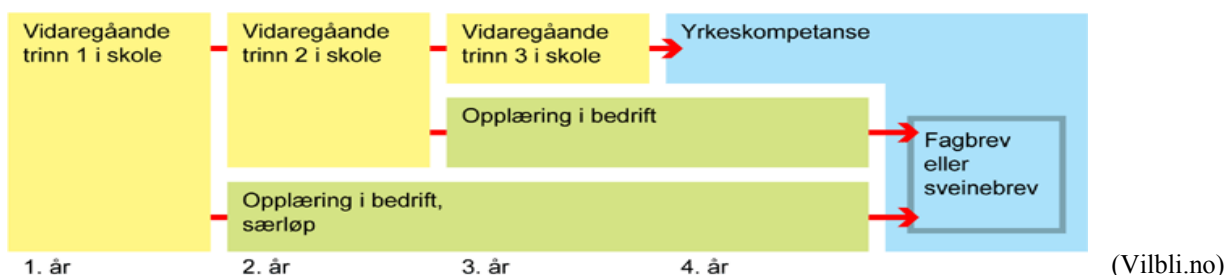
Tabell 4: Timeplan

Som timeplanen viser er det åtte lærarar i klassen. Lærer nr. 1 er kontaktlærer, og skal dermed koordinere samarbeidet med dei sju andre lærarane om opplæringa til denne klassa. Skulen har fire økter på 80 min, i staden for 7 timar av 45 min i løpet av ein skuledag. Ut i frå dette blir det 1,5 økter med studietid i løpet av ei veke, som er tid elevane kan bruke til lekser.

Når det er fleire lærarar som delar på undervisinga i klassa, er det viktig med fellesmøte der ein legg planar slik at skulen får ei god samhandling mellom faga. På den skulen eg gjennomførte undersøkinga, hadde alle lærarane i felles programfag og prosjekt til fordjuping møte ein time i veka. Ein av intensjonane med desse møta var nettopp å samkøyre planane i faga. Dette er for at kompetansemåla skal bli følgde, og at elevane skal få ei variert undervising. I tillegg er det klasselærarråd, der alle lærarane som underviser i klassa er til stades. Her tek ein opp saker som angår den konkrete klassen. Det kan vere informasjon om elevar, orden og åtferd, planar framover mm. Desse møta er ved behov, og det er kontaktlæraren i klassa som skal kalle inn og leie møta. Av erfaring veit eg at dette er korte møter som haldast maks ein gong i månaden.

Sidan eg er interessert i å finne ut korleis elevane opplever utdanninga på restaurant- og matfag, synest eg det er naturleg å starte med å forklare kva yrkeskompetanse er?

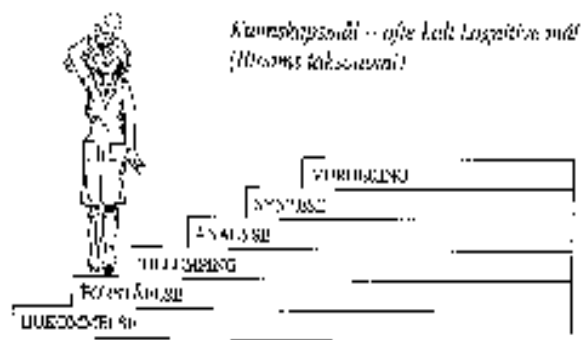
”Yrkeskompetanse er kvalifisering til et bestemt yrke. Videregående opplæring skal i følge opplæringslova § 3-3 føre til en avsluttende kompetanse: studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse. De elevene som ønsker det, kan få yrkesopplæring gjennom opplæring i skole og eller i arbeidslivet. Lærlinger/ elever som har fulgt opplæringen i fag under lov om fagopplæring i arbeidslivet, kan ta fagprøve eller svenneprøve” (Bø & Helle, 2002:274)



Figur 2: Vegen til Yrkeskompetanse

Som figuren og definisjonen viser er yrkeskompetanse ein kompetanse som elevane har etter fire år med vidaregåande opplæring. Yrkeskunnskap for elevane i restaurant- og matfag er kunnskap som ein tileignar seg gjennom to år på skule og to år som lærlingar. Deretter kan ein gå opp til fagprøve / sveineprøve, som er ein test på kor mykje kunnskap ein har tileigna seg. Innhaldet i kompetansen elevane skal oppnå er skildra i læreplanen, både den generelle og den spesifikke for det vidaregåande trinnet. Eg har fokusert på korleis ein allereie på første året av yrkesutdanninga kan få ei relevant opplæring, der ein startar å tilføre elevane mest mogeleg yrkeskunnskap innanfor fleire fagområde.

Kompetanse kan ein dele inn i tre former: Kunnskapar, dugleikar og haldningar. Bloom har laga eit kognitivt taksonomi for å dele desse vidare opp. Det er frå ein til seks. Sjå bilete på høgre side. Bruk av denne taksonomien er eit godt hjelpemiddel til å lage vurderingskriteriane for dei ulike kompetansemåla. (Læreplananalyse, www.kjelle.vgs.no, 2008).



Figur 3: Bloom sin kognitive taksonomi

Vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag skal utdanne til 12 fagbrevområde. Dei fleste elevane vel kokk eller servitør, nokre ønskjer å bli bakar eller konditor. Eg vil starte med å setje lesaren inn i dei tre felles programfaga.

3.1 Felles programfag på Vg1 restaurant- og matfag

På vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag er det tre programfag. Desse faga tilsvarar 50% av undervisinga. Dei tre faga er:

Årssteg	Felles programfag		
Vg1	Råstoff og produksjon	Kosthald og livsstil	Bransje, fag og miljø

Tabell 5: Dei tre felles programfaga

”Felles programfag er strukturerte i tre programområde. Programfaga utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng” (Læreplan for Vg1, restaurant og matfag: 2006).

Noko av føremålet med dei felles programfaga er sitert under:

”Opplæringa i restaurant- og matfag skal medverke til å utvikle erfaring og innsikt hos den enkelte, og evne til å velje og vurdere råvarer, produkt, produksjonsmetodar og måltid. Opplæringa skal gi kompetanse om mat og drikke, omsetjing og servering, og kunnskap om kor viktig kosthaldet er for ein helsefremjande livsstil. Opplæringa skal òg gjere sitt til at den enkelte skal kunne kommunisere om faglege spørsmål, vere serviceorientert og arbeide sjølvstendig og i samarbeid med andre.

Gjennom praktisk arbeid og heilskaplege, tverrfaglege arbeidsoppgåver skal opplæringa fremje arbeids glede og gode arbeidsvanar. Felles programfag skal vere yrkesrelaterte og førebu for utdanning fram til fagbrev eller sveinebrev i eit yrke og, leggje grunnlag for livslang læring.” (Læreplan for Vg1, restaurant og matfag: 2006).

Mange av læreplanane frå Reform 94 var til dels strukturerte omkring tradisjonelle vitenskapsfag. Mange fokuserte sterkt og ein-sidedig på teoretisk kunnskap, og mange splitta opp yrkeskunnskapen i teoretiserte modular (Hiim & Hippe, 2001). I læreplanane i Kunnskapsløftet skil ein ikkje mellom teori og praksis lenger. Slik det er i Kunnskapsløftet er det opp til lærarane og skulen som organiserer timeplanane kor mykje av opplæringa som skal vere teoretisk, og kor mykje som skal vere praktisk arbeid innanfor felles programfag. Under vil eg skrive litt om kva dei tre ulike faga tek føre seg, og korleis skulen organiserer og underviser i dei.

3.1.1 Råstoff og produksjon

Råstoff og produksjon er det største av dei felles programfaga, med fire økter i veka. På den aktuelle skulen var råstoff og produksjon lagt opp med ei økt yrkesteori, og tre økter praksis på kjøkkenet i veka. Dette var eit val lærarane på linja tok i samarbeid med timeplanansvarleg. Dette året var det to lærarar som hadde råstoff og produksjon. Den eine læraren hadde praksisen og den andre yrkesteorien. Grunnen til dette var stillingsprosentane til lærarane. Kvar lærar skal undervise i eit visst tal timar, alt etter kor store stillingane er. Det er dermed viktig at dei lærarane som har faget legg planar for undervisinga i lag.

Praksistimane var på dei tre siste øktene på onsdag. I desse timane hadde elevane ein eigen vaktplan med rotasjon på ei veke om gongen. Fordelinga på vaktplanen var kaldtkjøkken, varmtkjøkken, baking og servering. I tillegg var det skrubb og oppvask/anretning. Dei praktiske oppgåvene varierte frå veke til veke. Det var stort sett lærarane som sette opp planen for kva slags arbeid elevane skulle gjennomføre. Dette blei gjort ut i frå kompetansemåla i faget. Teoritimane var fordelt på ein time med hygiene og mikrobiologi, og en time med yrkesteori om dei ulike råvarene, pluss teoretisk undervising om produksjonsmetodane.

I faget er det tolv kompetansemål. Det er opp til begge lærarane i faget å samarbeide slik at ein når alle desse måla. Under kjem eg med eit eksempel på eit kompetansemål:

”Gjere greie for råvarer, mat og drikke som inngår i restaurant- og matfaga, næringsinnhald, eigenskapar og bruksområde.” (Læreplan for Vg1, restaurant og matfag: 2006).

Dersom ein går tilbake til dei tre kompetanse formane i Bloom sitt kognitive taksonomi, så ser ein at dette kompetansemålet er eit kunnskapsmål. Målet startar med at elevane skal gjere greie for, som i følge Bloom ligg på trinn fire, under analyse (www.kjelle.vgs.no). Dette er eit mål som blir lært både på kjøkkenet og på klasserommet. På skulen la dei opp råstoff- og produksjonstimane på følgjande måte: Dei hadde først ei teoretisk innføring i eit tema. Det kan for eksempel være å lage brun saus. Deretter måtte elevane lage sausen i ei praktisk økt på kjøkkenet.

3.1.2 Kosthald og livsstil

Kosthald og livsstil består av fem timar i veka. I dette faget var det same lærar i alle timane. Det var opp til læraren å fordele kor mykje tid som skulle vere yrkesteori, og kor mykje som skulle vere praksis. Fordelinga var ca. ein time i veka med yrkesteori, og fire timar i veka med praksis på kjøkkenet, men det kunne variere litt alt etter opplegget.

I praksistimane hadde elvane same vaktplan som i råstoff og produksjon. Ut i frå kompetansemåla i faget la læraren opp ein plan over kva elevane skulle arbeide med, både i praksis og i yrkesteori. I kosthald og livsstil er yrkesteorien prega av mykje pugging. Elevane skal for eksempel lære om alle dei energigjevane næringsstoffa, og kva slags verknad dei har på kroppen. Av erfaring veit eg at det kan vere vanskeleg å knyte ein del av det teoretiske innhaldet, opp i mot praksisen. Lærarane i kosthald og livsstil, og i råstoff og produksjon, la planar for praksistimane i lag. Dette var for at dei praktiske arbeidsoppgåvene skulle bli varierte for elevane. I tillegg var det viktig at ein fekk inn alle kompetansemåla i begge faga. I kosthald og livsstil er det seks kompetansemål.

3.1.3 Bransje, fag og miljø

Bransje, fag og miljø er på fem timar i veka. Det var tre lærarar i faget, og timane var spreidd ut over i veka. I bransje, fag og miljø er det sju kompetansemål. Skulen og lærarane hadde sett på målområda og organisert undervisinga i yrkesteori og praksis ut i frå dei. To av øktene var teoretisk undervising på klasserommet. I tillegg så hadde elevane nokre bransjebesøk. Den siste timen låg i lag med kosthald og livsstil på måndagane, og blei brukt til praksismåla i faget. Elevane fekk då besøkje bedrifter innan restaurant- og matfaget.

3.2 Prosjekt til fordjuping på Vg1 restaurant- og matfag

Prosjekt til fordjuping kom inn med Kunnskapsløftet i 2006 på alle yrkesfaglege utdanningsprogram. På vidaregåande trinn 1 er faget på seks skuletimar i veka. *Målet med prosjekt til fordjuping er at elevane skal få prøve ut, og deretter få erfaring med eit eller fleire yrke.*

Prosjekt til fordjuping kan ta utgangspunkt i kompetansemåla for opplæring i bedrift, vidaregåande trinn 3. Elevane skal følgje den lokale læreplanen. Lokal læreplan i prosjekt til fordjuping er utarbeidd på skulen etter nasjonale føresetnader, fylkeskommunale føringar, skulen sin utviklingsplan, og behovet i det lokale næringslivet. Dei lokale læreplanane skal også vere tilpassa elevane sine nivå og føresetnader. Læreplanane skal tilpassast dei tilbod og føresetnader den einskilde skulen kan gje. Tilbodet ved skulen inkluderer mogelegheiter for organisering av opplæring i bedrift, eller utplassering ved ein annan vidaregåande skule. I den lokale læreplan står det også at entreprenørskap skal implementerast i prosjekt til fordjuping som pedagogisk metode, og vere eit reiskap for å nå konkretiserte kompetansemål.

Opplæringa i prosjekt til fordjuping skal dokumenterast av eleven i ei eiga mappe, som inkluderer eleven sin eigen læreplan. Dokumentasjonen blir vurdert ut i frå både praksis og teori, og skal skildre kva elevane har oppnådd etter endt opplæring. Den skal vere vedlegg til eleven sitt kompetansebevis, og leggjast fram som dokumentasjon ved teikning av lærekontrakt. Den kompetansen som både elevar og fagarbeiderar sit igjen med skal vere tilpassa samfunnet og eit arbeidsliv i endring. Det er utarbeidd nasjonale kompetanseplattformer for kvart enkelt lærefag, der faget sine arbeidsfunksjonar og krav til ferdigheiter og kunnskapar blir skildra. Kompetanseplattformane erstattar den tidlegare sluttkompetansen for lærefaga. Ut i frå kompetanseplattformene er det blitt utvikla nye læreplanar. Partane i arbeidslivet har vore deltakande gjennom arbeidet med å utvikle nye kompetansemål for dei ulike yrka (NOU, Stortingsmelding 30, 2003- 2004).

Som timeplanen i starten av dette kapittelet viser, var undervisinga lagt til dei tre første øktene på torsdag. I starten av skuleåret var det eit samarbeid med bransje, fag og miljø om innføring av fagbrevområda innan restaurant- og matfaga. Dette tok ca ein måned. Deretter skulle elevane velje seg eit eller fleire fordjupingsområde som dei ønska å setje seg meir inn i. Elevane starta å arbeide med sin eigen læreplan. Dei fleste elevane valde eit område, nokre var litt usikre og valde to. Det blei valt fire fordjupingsområde. Det var: Bakar, konditor, kokk og servitør. Elevane hadde moglegheit til å revidere ønska sine dersom dei fann ut at det valde området ikkje var det riktige for dei.

Elevane starta med å finne ein forretningside til ei ungdomsbedrift. Den skulle dekkje alle desse fordjupingsområda. Elevane valde å starte eigen restaurant, og i tillegg skulle dei selje nisjeprodukt. Parallelt med dette starta ein å utplassere elevane. Skulen har skriftleg

partnerskapsavtale med eit stort lokalt hotell som ein brukar når ein skal utplassere elevane innan kokk og servitør. Skulen har godt samarbeid med dei tilsette på dette hotellet. Utplassinga var som regel på dagtid. I starten organiserte skulen det slik at ein lærar følgde elevane til hotellet. Dette var for å introdusere dei på arbeidsplassen. Elevane vart og henta når dagen var slutt, for å høyre korleis det hadde gått. Etter kvart kunne elevane ta bussen til hotellet sjølve, og skulen hadde då telefonkontakt med dei ansvarlege ved hotellet. I tillegg blir det gjort munnlege avtaler med eit anna hotell, som ligg ca ein time frå skulen.

Eit problem når det gjeld utplassering er at skulen ligg i ei lita kommune med ca 6000 innbyggjarar. Det er langt mellom bedrifter som tek imot elevar, og spesielt innan konditori og bakeri er det eit problem å finne aktuelle arbeidsplassar. For at elevane skal ha nytte av utplassinga på eit bakeri må dei vere der om natta, og dette er eit problem når bakeria ligg fleire timar borte frå der elevane bur. Skulen fekk ein avtale med hotellet der den har partnerskapsavtale om at dei elevane som hadde baker og konditor fordjuping kunne vere der på utplassering. Dei skulle då vere på aktuelle avdelingar på kjøkkenet, slik at dei fekk jobbe med oppgåver innanfor fordjupingsområda sine. Før jul hadde alle elevane vore utplassert ein eller fleire gongar.

Det var mellom to og fem elevar til utplassering kvar torsdag, og det blei rotert på kven dette gjaldt. Det var litt opp til elevane sjølve kor mange gongar dei var utplasserte. Nokre elevar var på utplassering i berre eit par dagar, medan andre var utplasserte opp i mot ti dagar i løpet av skuleåret. Dei andre elevane (ca 12-15) var på skulen og jobba med ungdomsbedrifta. Elevane jobba med oppgåvene sine i bedrifta ut i frå fordjupingsområda. Det vil seie at servitøren var i restauranten, og konditoren laga desserten. Skulen arrangerer også modular innanfor dei ulike fordjupingsområda.

3.3 Undervisinga i fellesfaga på Vg1 restaurant- og matfag

Det skjedde ei forandring i fellesfaga i yrkesutdanninga då Kunnskapsløftet vart innført. Allmennfag, eller fellesfag som det no heiter, fekk ein time mindre i alle yrkesfaga. I følgje Mjelde (2002) vart det fleire timar med allmennfag i yrkesutdanninga i Reform 94. Mange stiller spørsmål ved nytta av allmennfag i yrkesfagleg utdanningar. Det vart stilt spørsmål ved

om ei auke i timetalet av allmennfag, og ei forlenging til to år i skule har skapt større problem og meir læringsvegving hos ungdom som ønskjer ei yrkesfagleg utdanning (Mjelde, 2002).

På vidaregåande trinn 1 er det 14 timar fellesfag, noko som svarar til 30% av undervisinga. Timane er fordelt på fem fellesfag. Sjå tabellen til høgre for kva slags fag det er, og tal timar i veka.

Fellesfag	
Engelsk	3 timar
Kroppsøving	2 timar
Matematikk	3 timar
Naturfag	2 timar
Norsk	2 timar

Tabell 6: Timar i fellesfaga

Dersom ein ser på timeplanen i starten av dette kapitlet, ser ein at det er fire ulike lærarar fordelt på fem ulike fellesfag. Alle desse lærarane jobbar på studiespesialiserande, og har ein akademisk bakgrunn. I denne klassen var det den same læraren som hadde matematikk og naturfag. Det vil seie at vedkommande underviste i klassen i fem timar i veka. Dei andre tre fellesfaglærarane hadde to og tre timar i veka med klassen. Når det er så mange som åtte faglærarar er det krevjande å skape eit godt samarbeid mellom alle desse.

Samarbeid og planlegging om felles tema, ideutveksling og forskjellige undervisningsmetodar er store og viktige utfordringar i dagens skule. Det er mange lærarar som skal leggje til rette undervisinga for klassen, og dei har ulik bakgrunn. Kontaktlæraren har ei viktig rolle for å koordinere undervisinga til elevane. Mi erfaring frå å vere kontaktlærar og faglærar på restaurant- og matfag, er at det er krevjande å få til ei heilskapleg undervising. Dette er det mange grunnar til, noko som eg kjem tilbake til når eg skal presentere data. For elevane blir undervisinga heilskapleg når skulen/lærarane kan yrkesforankre alle faga mot yrka som elevane skal utdanne seg til.

Det kan vere ei utfordring å yrkesforankre fellesfaga slik at elevane får ei heilskapleg utdanning. I høve kompetansemåla er det fleire mogelegheiter til å skape eit samsvar mellom faga. Dette kan ein for eksempel gjere innanfor naturfag, som er eit fellesfag, og i kosthald og livsstil som er eit felles programfag. Under har eg plukka ut to kompetansemål frå desse faga.

Eit kompetansemål frå naturfag:

”Drøfte spørsmål knytt til ernæring, trening, slanking, spiseforstyringer, livsstilsjukdomar og soling” (Læreplan i naturfag på Vg1, 2006).

Kompetansemål frå kosthald og livsstil:

”Drøfte samanhengen mellom kosthald, helse og livsstil, og korleis desse faktorane kan påverke folkehelsa” (Læreplan i kosthald og livsstil på Vg1, 2006).

Dersom ein ser på desse kompetansemåla kan ein sjå ein samheng mellom kva elevane skal kunne i dei to ulike faga, sjølv om dei brukar ulike omgrep. For at elevane skal få ei heilskapleg utdanning er det difor store fordelar at faglærarane samarbeider for å nå desse måla. Mi meining er at fellesfaglærarane veit for lite om planane og yrka som er i dei felles programfaga og i prosjekt til fordjuping, slik at dei har vanskar med sjå kor yrkesfaget kan flettast inn. Eg trur også at yrkesfaglærarane har for lite kunnskapar om planane i fellesfaga. Dette er altså ei utfordring som går begge vegar.

I dei generelle dugleikane som er i læreplanen for Kunnskapsløftet, blir det lagt opp til fem felles grunnleggjande dugleikar. To av dugleikane er for eksempel å kunne uttrykkje seg skriftleg og munnleg, og å kunne rekne. Desse kunnskapane skal vurderast i alle fag innan restaurant- og matfag.

Gjennom opplæringa er føremålet å utdanne og utvikle fagarbeidarar. Samtidig skal elevane ha fellesfag, slik at dei som ønskjer det kan ta eit tredje år på skule, og velje å fullføre utdanninga med studiekompetanse i staden for yrkeskompetanse. Wasenden (2001) hevdar at det er eit problem å yrkesforankre fellesfaga, samtidig som elevane skal ha nok kunnskapar i kvart av desse faga til å kunne fullføre med studiekompetanse. Dette er fordi det er blir ”konflikt/ kræsje” mellom dei ulike læreplanane.

Eg vil i dei følgjande kapitla skildre elevane sine opplevingar av desse motsetningane med utgangspunkt i mine data.

4 Undervisinga i dei felles programfaga

Eg skal under skildre kvardagen til elevane i arbeidet med dei felles programfaga. Eg har sett på kva datainnsamlinga mi seier om undervisinga i dei ulike programfaga innan vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag. For at eg skal kunne svare på problemstillinga er det viktig å prøve og forstå korleis elevane på restaurant- og matfag opplever undervisinga si. Elevane sine meininger må ligge til grunn for å kunne svare på korleis opplæringa kan bli relevant og meningsfull for dei.

Eg har delt opp dette kapittelet i tre delar. Det er:

- Deling av yrkesteori og praksis
- Gjere det eller høyre det
- Motivasjon og trivsel

Vidare har eg brukt sitat frå elevane som overskrifter på underkapitla, og i samband med det trekkjer eg inn litteratur som omhandlar dei ulike utsegnene til elevane.

4.1 *Deling av yrkesteori og praksis*

Omgrepa teori og praksis er sentrale i all yrkesutdanning, og har ei spesiell tyding. Omgrepa er konkret at praksis er den delen av yrkesutdanninga som skjer på eit praksisrom (kjøkken og restaurant i denne oppgåva) der elevane utfører praktiske arbeidsoppgåver. Teoriundervisinga skjer på eit klasserom. Dette er to delar av yrkesutdanninga som er skilt både i form av romplassering og med tanke på kva innhaldet i undervisinga er. Praksis er ikkje noko ein kan lære om, men noko ein lærar gjennom. Dette er dugleikar som ikkje kan lærast fullt ut i teoretisk undervising, men som må lærast gjennom det praktiske arbeidet i faget (Kvale & Nielsen, 1999). Kunnskapsløftet skil ikkje mellom teori og praksis, men skulen legg opp til undervising på ulike plassar.

Måten pedagogane har prøvd å løyse motsetningane mellom teori og praksis i det siste hundreåret, er gjennom *aktivitetsskular*. Mest kjend var John Dewey, ein amerikansk filosof som levde frå 1895 til 1952. Dewey starta med laboratorieskulen i Chicago, der han meinte at elevane skulle "*lære gjennom handling*". John Dewey (Vaage, 2001) var imot den

faginndelte timeplanen. Han meinte at elevane ikkje berre skal forstå kunnskapen, men også anvende og bruke den i røynda. All kunnskap må ha nytte. Han meinte at ungane skulle ta utgangspunkt i dei tilhøva som dei kjende til heimanfrå. Dei skulle bli satt til praktiske aktivitetar som for eksempel matlaging. Matlaging har frå gamalt av vore naturleg læring frå barndomen. Det er noko som har gått i arv frå mor til dotter. Under arbeidet med matlaginga oppstår det uventa problem. Dermed får ungane utvikla nysgjerrigheita si, og dei får utvikla seg sjølve utan krav om å lære bestemte fag som dei føler ikkje har nokon meining for dei. Dewey var oppteken av spørsmålet om korleis undervisinga kunne bli demokratisk. Vidare i denne oppgåva har eg ved fleire høve knytt elevane sine uttalingar opp i mot pedagogikken til John Dewey.

Askerøy (2006) skil mellom fleire måtar å lære yrkeskunnskap på, men det er viktig å ha tette band mellom kva vi gjer, korleis vi gjer det og kvifor vi gjer det akkurat slik. Ho skriv at skulen gjev ein generell kunnskap som skal vere overførbar til faget sine praktiske og teoretiske sider. Korleis yrkesteorien blir presentert i yrkesopplæringa vil ofte bli forstått som reglar og fasitsvar. Det er i utgangspunktet ein vanskeleg balansegang for skulen å ivareta elevane sine initiativ og valfridom i læringa, samtidig som ein oppfyller krava i læreplanen. Elevane skal ha medverknad til innhaldet i undervisinga, og kvar enkelte elev skal ha tilpassa opplæring.

4.1.1 "Først har vi yrkesteori, deretter set vi det ut i praksis"

Ein vanleg måte å organisere opplæringa på er å først ha teoriundervising i eit fag. Slik vart det også gjort på denne skulen. Deretter skal elevane på kjøkkenet og setje teorien ut i praksis. Mjelde (2002: 36) brukar uttrykka "handa sitt arbeid" i motsetning til "ånda sitt arbeid" for å skildre motsetningane mellom såkalla praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap. Wasenden (2001) hevdar at vi treng mykje fagteori, men for at teorien skal være effektiv i utviklinga av ein handverkar, må han i størst mogleg grad vere knytt til dei oppgåvene som elevane står midt opp i. Teorilærarane må underordne seg den handverksfaglege prosessen, vere til stades på arbeidsplassen og gje dei teoretiske svara som arbeidsutøvinga stiller. Han skriv vidare at det er viktig å yrkesforankre faga.

Per hevdar:

”Vi lærer om dei ulike råstoffa og ulike produksjonsmetodar. Først har vi yrkesteori om emnet, deretter set vi det ut i praksis på kjøkkenet”.

Per fortel at dei først lærer om dei ulike råstoffa som dei brukar i matlaginga. Det kan for eksempel vere å lære kva som kjenneteiknar dei ulike kjøttstortane. I tillegg fortel han at dei lærer ulike produksjonsmetodar på klasserommet. Eit eksempel på dette kan vere at elevane, teoretisk på papiret, lærer å partere og stykke opp ein gris. *Alle fjorten elevane i denne undersøkinga fortel at dei først lærer yrkesteorien i klasserommet, for deretter å gjennomføre ulike arbeidsoppgåver på kjøkkenet.* Grunnane til det kan vere mange. Askerøy (2006) skriv at relevansproblematikken for skulen først og fremst består i at elevane får den yrkesteoretiske undervisinga før dei gjer dei praktiske erfaringane. Dette er komplekse spørsmål, og det er truleg ikkje eit svar på kva som skal kome først av yrkesteori og praksis.

Eg er på ein måte einig med Askerøy i at det kan være lurt å ha praksis før ein har yrkesteori. Då har elevane opplevingar frå praksis med seg inn i yrkesteorien, og dei kan relatere yrkesteorien til praksisen på ein enklare måte. Elevane kan då diskutere kva som er gjort, og eventuelt kva ein burde ha gjort. Samtidig er det greitt at elevane har fått ei teoretisk innføring før dei går i gang med det praktiske arbeidet. Dette kan vere dersom ein skal ha ein praktisk leksjon om partering av lam. Eg ser då nytta av å ha noko undervising om partering først. Det kan for eksempel vere å vise ein film. Korleis partere lammet, og kva er og heiter dei ulike delane? Kva er dei ulike delane best eigna til, og korleis tilberede dei? Har ein først sett ein film om dette har elevane ein liten forkunnskap om kva som skal gjerast. Elevane er vande med å sjå filmar i sitt daglege liv, så dette er noko dei kan bli inspirerte av. *Dersom* elevane klarer å ta med seg lærdomen frå filmen til kjøkkenet, vil dei ha eit godt utgangspunkt når dei skal starte parteringa.

Hiim og Hippe (2001) skriv at det i yrkesutdanninga ofte har vore oppfatta som problematisk at teori blir gjennomgått i egne skuletimar, som er lausrivne frå arbeidsteknikkar eller arbeidet på arbeidsplassane. Sjølv om teorien er nyttig er det mange elevar som har problem med konsentrasjon, og ikkje forstår dei yrkesteoretiske omgrepa når dei ikkje er knytt til praksisen. I evalueringa frå Reform 94 (Blichfeldt & Aamodt, 1999) står det at det er dei strukturelle trekk ved organiseringa av undervisinga som hindrar tilrettelegging for undervising som bidreg til læring. Eit eksempel på eit strukturelt trekk på timeplanen er:

Elevane har ei økt (80min) undervising i råstoff og produksjon på fredag. Dei andre timane med råstoff og produksjon er på onsdag. Når du har ei økt for seg sjølv, slik som her, er det avgrensa kva ein kan rekke. Det er ikkje mogeleg å gå på kjøkkenet og leggje opp til noko praktisk. Dermed må ein leggje opp til *”teoretisk”* undervising i den timen. Samtidig kan ein snu om på rekkefølga. Godal (Askerøi, 2006) har eit viktig prinsipp om at fagteorien skal integrerast i det praktiske handverket, og at dei teoretiske oppgåvene som elevane skal løyse aller helst bør kome etter, og som utdjuing av praktiske erfaringar. Det vil seie at ein kan gå på kjøkkenet først og jobbe med partering, og deretter bruke den eine teoritimen til *refleksjon over arbeidet*, elevane og læraren i lag. Ein kan då beskrive og lære det teoretiske i ettertid ved at ein går gjennom arbeidet som ein har gjort i praksis.

4.1.2 ”Det er masse yrkesteori for seg, og masse praksis for seg”

Ut i frå Ronja si uttaling her, kjem det ikkje fram noko om kva ho meiner om at det er mykje yrkesteori og praksis kvar for seg. Det som kjem fram er at det er eit *klart skille* mellom yrkesteorien og praksis. Det er også fleire av dei andre elevane som meiner det same. I den kvalitative forskinga seier *alle dei fjorten elevane at skulen skil mellom yrkesteori og praksis. Sju av elevane seier vidare at dei ofte føler at det manglar ein samanheng mellom yrkesteori og praksis.* Kvale og Nielsen (1999) skriv at teoretisk kunnskap som tilegnast utanfor konteksten der den skal brukast, alltid vil vere i fare for å bli for abstrakt, med den konsekvens at eleven har vanskar med å sjå relevansen til yrkesutøvinga. Slik denne eleven uttalar er det mykje yrkesteoretisk undervising for seg, deretter har dei praksis på kjøkkenet. Mjelde (2002) hevdar at yrkesfagelevar og lærlingar ikkje ser samanhengen mellom det som dei lærer i arbeid og på skuleverkstad, og det stoffet dei lærer i teoritimane. Når ein ser på utalingane frå elevane, Mjelde, og i frå Kvale & Nielsen, er det eit problem at elevane har vanskar med å sjå nytten og samanhengen mellom yrkesteorien på klasserommet og den praksisen som dei utøver på kjøkkenet.

Hiim & Hippe (2001) skriv at relevansproblematikken i yrkesutdanninga ser ut til å ha samanheng med ei innhaldsfokusert og teoretisk undervising, som langt på veg forutset at yrkesteori enkelt kan overførast verbalt til praksis. Denne oppfatninga kan seiast å vere eit snevert kunnskapssyn. *Utvikling av yrkeskunnskap krev praktisk yrkeserfaring.* Forståinga av yrkeskunnskap som heilskapleg kunnskap vil påverke innhaldet og metodane i opplæringa.

Kunnskap om utvikling av yrkeskunnskap fører også til endring av lærarrolla. Yrkesteori omhandlar omgrep og teori med tydeleg nytteverdi i forhold til den aktuelle yrkesutøvinga.

Hiim & Hippe (2001) hevdar at fokuset på forholdet mellom yrkesteori og praksis er med på å auke merksemda rundt yrkeskunnskap. Dermed må eg stille nokre spørsmål: Korleis integrere yrkesteorien med praksisen slik at elevane forstår at det heng tett saman? Må ein legge all yrkesteorien til kjøkkenet, og er det slik at det som skjer på eit klasserom alltid er teori, og at elevane dermed vegrar seg for å lære? Dette er mange og komplekse spørsmål, og det er ikkje sikkert at eg får svar på dei i denne oppgåva. Hiim & Hippe skriv vidare at lærarrolla må endrast. Lærarane må legge om den yrkesteoretiske undervisinga si nettopp for å auke yrkeskunnskapen. Dette vil sannsynlegvis føre til ei meir relevant utdanning både for elevane og yrkeslivet. Der er svært mange ulike måtar å undervise yrkesteorien på. Undervisinga må være variert, og så nært praksisen at elevane ser nytten av den. Hiim & Hippe kjem inn på det same som Askerøi (2006) hevdar. *Utvikling av yrkeskunnskap krev at elevane har praktisk erfaring.*

4.1.3 "Eg skulle ønskje at lærarane forklarte oss kva og kvifor vi gjorde ting når vi var på kjøkkenet"

Kari seier at ho skulle ønskje at læraren forklarte elevane undervegs i den praktiske leksjonen på kjøkkenet, i staden for å skilje mellom yrkesteori og praksis. Halvparten av elevane i undersøkinga seier det same. *Elevane hevdar at dei skulle ønskje at lærarane "underviste undervegs" i dei praktiske leksjonane.* Jangård i (Mjelde, 2002:60) hevdar også det same. Ho kjem med eit eksempel der ein faglærer gir elevane beskjed om å løyse ei teoretisk oppgåve. Alle elevane hadde store problem med å klare å løyse oppgåva, fordi dei på førehand ikkje hadde gjort arbeidet som oppgåva omhandla, i praksis. Det motsette skjedde då faglæraren gav elevane i oppgåve å skildre noko som dei først hadde gjort i praksis. Då klarte 11 av 12 elevar oppgåva. Dette er eit eksempel på kva Jangård kallar "den folkelige læringstradisjonen". Det er viktig at yrkesteori og praksis er ein integrert heilskap. For at elevar skal kunne bruke teoretisk kunnskap i praksis, må dei ha kjennskap til praksissituasjonar der den teoretiske kunnskapen skal brukast, noko som kan vere tilfelle for denne eleven også.

Mjelde (2002) skriv at læring gjennom praksis og erfaring, gjennom prøving og feiling, og gjennom handling er grunnlaget for ”sann kunnskap”. John Dewey fremmar verkstadlæring og samhandling i sine arbeid. Han ønskjer tverrfaglege tilnærmingar, spesielt gjennom å eksperimentere. Då får elevane bekrefta eller avkrefta ei hypotese dei har stilt. Teorien blir for ein stor del knytt til praksis. Han kjem med dette eksempelet Mjelde (2002: 60)

”Ta tekstilindustrien som et eksempel på en slik hypotese. Jeg snakker nå om en skole vi håper på å få i fremtiden. Det er et arbeidsrom hvor man gjør virkelige ting, man syr, spinner og vever. Barnet kommer i direkte kontakt med yrket, med forskjellige slags silke, bomull, lin og ull. Man får kontakt samtidig som man arbeider med materialet, med opprinnelsen, med måling og bruk av de forskjellige slags maskiner som blir brukt til å foredle råvaren” (Dewey, 1915).

Med dette eksempelet i hovudet, kan ein vidareføre tankane til kokkeyrket. Eg har lyst til å bruke dømet med partering igjen, men med storfe denne gongen. Elevane får inn ein halv storfesokkott. Den skal delast opp slik at vi kan bruke dei ulike delane til dei rettane delane passar best til. Kva slags stykke på storfeet er best å bruke til biff, og kvifor? Korleis skal ein stykke opp og mørne kjøttet for å få eit best mogeleg resultat? Dette er spørsmål som ein lett kan svare på undervegs i det praktiske arbeidet. Elevane må arbeide med ulike reiskapar, blant anna kniv, sag og kvern, og dei får dermed lære også korleis dei ulike reiskapane skal brukast.

Eg har no kome med to eksempel på partering. Dersom ein skal bruke Dewey sin teori, går ein direkte på kjøkkenet. Elevane har då læraren som rettleiar under parteringa. Dei stiller spørsmål, og utfører deretter arbeidsoppgåvene. I det første eksempelet gjer ein begge delar, slik eg ser det. Ein viser først ein film som syner korleis og kva som skal gjerast. Deretter går ein på kjøkkenet og gjennomfører arbeidet under rettleiing av lærar. Det er då ein føresetnad at elevane har fylgt med når filmen er vist, eller annan undervising er gjennomgått. Viss ikkje blir situasjonen slik Dewey siterer den, og i tillegg vil elevane føle at den teoretiske undervisinga ikkje er relevant. Eg trur at grunnen til at mange skular har yrkesteori først, er at det er lettare å gjennomføre dei praktiske timane då. I ein klasse er det som regel ca 12 elevar og ein lærar. Dersom ein skal gjennomføre arbeidsoppgåvene på kjøkkenet utan at elevane har å noko forforståing, så blir det mykje arbeid for den eine læraren å skulle følgje opp alle elevane samtidig.

Ved ei slik undervisningsform som Dewey skisserer får læraren ei anna rolle. Han blir ein rettleiar under prosessane, og ikkje ein tradisjonell førelesar. Elevane er aktive sjølve, både i planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidsoppgåvene. Det er då viktig at læraren tek rettleiingsansvaret på alvor. Ein må setje av tid til å ha rettleiing med elevane, med klare tidsrammer på førehand. Både elev og lærar må vere førebudd på kva ein skal snakke om og spørje om. Det kan bli ein naturleg samanheng på læringskurva til kvar og ein elev. Fordelen er at undervisinga og tema blir elevane sitt eige. Bakdelane er at elevane ikkje alltid tek ansvar, og *"brukar opp"* tida på andre ting.

4.2 Gjere det eller høyre det?

Det er stor einigheit blant mange av dei store teoretikarane om at læring skjer som følgje av erfaring. Forståinga av omgrepet erfaring og erfaringslæring er likevel ulik.

Erfaringsomgrepet har stor forankring i kvardagsspråket, og har ulikt innhald avhengig av ulike miljø og samanhengar. Der er mange pedagogar som har skrive og definert kva erfaringslæring er. Mellom anna har David Kolb (1984) desse fire elementa med i sin læremodell: konkret oppleving, reflekterande observasjon, abstrakt begrepsleggjering og aktiv eksperimentering. Eg har valt å fokusere på Dewey sin modell (1922), og hans tankar rundt erfaring og erfaringslæring. Grunnen til det er at eg føler det treff godt i høve problemstillinga til denne oppgåva. I tillegg har eg brukt pedagogisk ordbok til definisjonen.

"Erfaring er viten, holdning, ferdighet og liknende tilegnet gjennom egen læring, opplevelse, iaktakelse og gjennom samvær med andre" (Bø & Helle, 2002:60).

Erfaring er altså eit samspel mellom eleven sin aktivitet, og resultatet av denne aktiviteten i møte med andre menneske. Lærestoffet og elevane sine erfaringar fører til ein heilskap i undervisinga. John Dewey (1916) i (Aasen, 2006) sin teori er at det er koplinga som dannar erfaringar. Eit eksempel på dette kan vere at ein elev skal lage ein saus. Under prosessen (aktiviteten) blir det klumpar i sausen. I etterkant av at eleven har laga ein saus med klumpar er det viktig å reflektere med hjelp frå andre over kva som vart gjort, og kva ein kan gjere annleis neste gong. Det å etablere denne samanhengen er ein rasjonell prosess. Det er å tenkje. Tenkjing er instrumentet for handling, det er to sider av same sak. Dewey hevdar at

kunnskapen ikkje utan vidare kan bli brakt inn i eleven utanfrå. Skal elevane lære noko må dei gjere sine eigne erfaringar ut i frå sin eigen praksis. Tenking og kunnskap har ein plass innanfor aktivitetane sitt arbeid. Menneska sitt samspel med omgjevnadane resulterer i det Dewey kallar erfaring. Erfaring for han er summen av praktiske kunnskapar på bakgrunn av livserfaringar eller fagerfaringar. Det er samspelet mellom organismen og omgjevnadane. Eit samspel som har både ei aktiv og ei passiv side. Organismen både påverkar og påverkast av oss menneske. Erfaring er såleis ein prosess. Når vi lagar mat gjer vi ei erfaring i høve til det vi arbeider med. Det er som om *"omverda"* snakkar til oss på sin eigen måte. I neste omgang forandrar vi litt på handlingane, anten det gjeld kutting av grønnsaker, eller det å lage ein saus utan klumpar. Vi lærer dermed av handlingane våre. Det er kunnskap vi heile tida tileignar oss i det daglege arbeidet. Dette er fordi vi bearbeider opplevingar på ein slik måte at det blir eigne erfaringar.

4.2.1 "Eg lærer mykje meir når eg gjer oppgåvene sjølv i praksis, enn når læraren fortel om dei"

Ronja har opplevd at læraren har brukt ein teoretisk undervisningsmetode for å lære frå seg eit praktisk arbeid. Dette fører til at ho ikkje er aktiv i læreprosessen, og dermed har problem med å lære stoffet. Eit eksempel kan vere at eleven skal lære å trille ut rundstykke. Dette er eit praktisk arbeid som krev presisjon. Eleven skal lage mange rundstykke til eit selskap. Dei må vere like store, og alle må vere fine og runde. For å lære dette må det trenast på praktiske øvingar. Dersom ein ser tilbake på punkt 4.1.2, så seier den same eleven at *"det er masse yrkesteori for seg, og masse praksis for seg."* Når ein ser desse uttalingane i saman, så ser ein at læraren har brukt ein yrkesteoritime til å lære Ronja eit arbeid som ho helst ville lært i praksis.

Teori som manglar innhald vert kalla tom eller blind kunnskap. Wittgenstein snakkar om tomme omgrep. Slik kunnskap kan vere tom eller blind i høve enkelte former for yrkespraksis. Årsaka til dette er at læreprosessen manglar grunnlag i erfaring med, og tilknytning til, situasjonen kunnskapen skal brukast i. Praksis er ikkje noko ein kan lære om, men noko ein lærar igjennom. I praksisen er det mange læreformer som knyter seg til utøving av bestemte handlingar, og den kan ikkje dermed reduserast til kunnskap om eit bestemt saksområde (Hiim & Hippe, 2001). Ein kokk lærer gjennom å lage mat, og ein servitør lærer

faget sitt gjennom å servere. Dette er dugleikar som ikkje kan lærast fullt ut i den teoretiske undervisinga, men som må lærast gjennom det praktiske arbeidet i faget.

”Erfaringslæring er en læringsmodell som illustrerer at dersom erfaringene skal ha en læringseffekt, må de analyseres og generaliseres og brukes som grunnlag for å planlegge nye handlinger” (Bø & Helle, 2002:60).

I denne definisjonen kjem det fram at dersom elevane skal lære av det arbeidet som blir gjort i praksis på kjøkkenet, så må dei reflektere over det i ettertid. Dei må gå igjennom kva som blei gjort for eksempel då dei lagde gjærdeiga. Det er mykje som tyder på at språk på ulike måtar spelar ei viktig rolle i erfaringsprosessen (Imsen, 1999). Eit eksempel kan vere når ein skal lage ei gjærdeig til rundstykke. Eleven må ha teoretiske kunnskapar om næringsmidlar, kjemi som bidreg til hevinga, hygiene med meir. I tillegg må eleven ha praktiske kunnskapar om kva som skal tilførast først og sist, og korleis ein skal elte ei deig slik at den blir god å trille ut til rundstykke. Språk, kombinert med praktisk arbeid kan då vere med å hjelpe til slik at eleven lærer kvifor kjemien er viktig for det praktiske arbeidet. Kva skjedde? Kvifor heva ikkje rundstykket, og kva vart gjort feil og rett? Og ikkje minst, korleis skal det gjerast neste gong for at resultatet skal bli betre? Imsen seier vidare at ein i dei fleste praktiske verksemder utviklar sitt eige særeigne spesialspråk (faguttrykk), som er vanskeleg å forstå utan at ein ser samanhengen mellom handlinga som skjer og den kunnskapen som ein sit igjen med.

4.2.2 ”Kor mykje salt skal det vere i suppa?”

David Kolb (1984) hevdar at læring er ein kontinuerleg prosess som byggjer på erfaring. Kunnskap blir kontinuerleg oppnådd og testa gjennom erfaring. Når ein vekslar mellom sine eigne forventningar og erfaringar skjer ei innlæring. Erfaringsbasert læring har eit anna syn på læringsprosessen en dei tradisjonelle behavioristiske læringsteoriar (Illeris & Andersen, 2004). Ut i frå dette andre perspektivet på læring veks eit anna syn på styringa av utdanningsløpet fram, der ein har samheng mellom læring, arbeid og andre aktivitetar i livet. Utviklinga av ei ny erfaring skjer dermed.

Olav seier det på denne måten:

”Det er mange oppgåver på kjøkkenet som kan vere vanskelege. For eksempel det å smake til maten. Kor mykje salt skal det vere i suppa? Når eg spør læraren så får eg

til svar ein desj, og at det er noko som ein føler på kroppen etter kvart som ein får erfaring.”

Olav uttrykkjer her at han er fortvila over svara som han får i frå læraren. Han synest det er vanskeleg å smake til maten. Dette er ein kunnskap som er vanskeleg setje ord på. I tillegg er den avhengig av erfaring. Når du har smakt til suppe, sausar eller liknande fleire gongar, veit du omtrent kor mykje smak du treng alt etter mengde. I sin teori om erfaring viste Dewey (1916) oss korleis nye erfaringar forandrar erfaringsgrunnlaget vårt, slik at vi heile tida kan reorganisere erfaringane våre. Ved å forstå læringsprosessar som kontinuerleg rekonstruksjon av erfaring, vektlegg Dewey dei dynamiske og prosessuelle sidene ved læring. Erfaring kan også ha ulike kvalitetar av verdimesig og estetisk art, noko som har viktige didaktiske implikasjonar. Hos Dewey var den sosiale handlinga eit grunnelement for å forstå mennesket sin eksistens. Stimulans og respons er noko anna, og meir enn separate og distinkte psykologiske eksistensar. Dei må forståast innanfor ein større samanheng av sosiale handlingar. Mennesket si evne til å tolke ulike formar for stimuli er avgjerande for ulike måtar å respondere på, og der den enkelte si handling blir koordinert med andre sine handlingar. Vygotskij meinte noko av det same som Dewey uttalte her. Han kritiserte tradisjonell undervising med utgangspunkt i si forståing av samhandlinga i læreprosessen (Strandberg, 2008).

Dewey meiner som tidlegare nemnt at praktiske handlingar aleine ikkje fører til erfaringar. På eit punkt må handlingane ein utfører kome i kontakt med andre kunnskapsformer, slik at ein tek ei retning i ettertanke og refleksjon. Tenking er ein nøyaktig og veloverveid institusjonering av forbindelsen mellom det som blir gjort, og konsekvensane av det. Vi blir stimulert til tenking når vi ønskjer å bestemme tydinga av ei handling som er utført, og resultatet av den. For Dewey har tankane alltid relasjon til eit bestemt problem, eller til eit bestemt spørsmål. Menneske skal bruke fornufta si, og det til å løyse problem som dukkar opp i kvardagen. Den eksperimentelle metoden er den beste eksisterande reiskapen til problemløysinga. Ein må også ha eit system til organisering av dei innsamla resultatata, og dermed blir det lettare å finne ei hypotese som kan vere fruktbar på eit bestemt område.

4.2.3 "Det kunne vel ikkje vere så vanskeleg..."

Erfaringslæring er som omtalt over, ein kombinasjon av utforskande handlingar og deira konsekvensar. Eleven fortel her om ei praktisk oppgåve som han skulle løyse.

Heile sitatet til Per er:

"Det stod i oppskrifta at eg skulle kutte gulrøter i "Julliene". Eg såg etter i boka og fann ut at det var grønnsaker i fyrstikkform. Problemet var at det ikkje stod korleis eg skulle kutte gulrota på best måte for å utnytte så mykje som mogleg av den. Eg fann ut at eg ville prøve på eigen hand. Det kunne vel ikkje vere så vanskeleg... Eg starta på oppgåva og det vart utruleg mykje svinn, og stavane likna ikkje på fyrstikker i det heile!"

Per fekk ei oppskrift som brukte eit fransk faguttrykk, som er ein del av kokkeyrket. Uttrykket var ukjent for han, og Per slo opp i boka for å finne ut kva det betydde. Det fann han ut, men ikkje korleis oppgåva skulle løysast. Per tenkte difor at han ville prøve sjølv. Resultatet vart dårleg. Han skar vekk mesteparten av gulrøtene, og dei stavane som han lagde likna ikkje på fyrstikker. John Dewey i (Brinkmann, 2006) var oppteken av det eksperimentelle aspektet i læreprosessen. Han utvikla ein undervisingsmetode som blir kalla problemmetoden. Elevane må oppleve eit problem, eller noko som er vanskeleg som han eller ho er motivert for å løyse. Ein må deretter definere problemet, for så og samle inn kunnskapar om utfordringa. Dersom Per hadde snakka med læraren, og han hadde vist eit praktisk eksempel på kva slags kutteteknikk ein brukar for å få gulrøtene til å likne på fyrstikker, så hadde resultatet truleg blitt annleis.

Eit omgrep som ofte dukkar opp i den pedagogiske kvardagen er taus kunnskap.

"Taus kunnskap er den delen av kunnskapen som ikke kan beskrives eller forklares gjennom instruksjer, kalles ofte praksiskunnskap" (Bø & Helle, 2002:138).

Som vi ser her er dette omgrepet knytt til praksiskunnskap og læring innanfor yrkesfaglege utdanningar. Polanyi (1966) i Imsen (1999) skriv at elevane veit meir enn det ein kan skildre med ord. Johannessen (1988) i (Hiim & Hippe, 2001) skriv at taus kunnskap av ulike grunner er kunnskap som ein ikkje kan formulere fullstendig i skriftleg språk. Kunnskapen sine tause dimensjonar kjem til syne i det arbeidet vi utfører. Yrkesomgrep har sitt grunnlag i tause

erfaringar med fenomen i meiningsskapande prosessar. Dei stiller spørsmål ved om ein kan setje ord på den tause kunnskapen. Kvifor er det slik at mykje av yrkeskunnskapane er berre delvis skriftleg formulert. Verbalisering av kunnskapen vil innebere ei større valmogelegheit, og større mogelegheit til å meddele kunnskap til andre. Verbalisering av yrkeskunnskapen kan vere viktig i dei enkelte læreprosessane, og i høve til ei utvikling av yrka. Ein lærar som kan setje ord på, og begrunne det arbeidet som blir vist i praksis vil ha stor betydning for eleven si opplæring. På ein annan side kan det vere at mykje av yrkeskunnskapen ikkje er sett skriftlege formuleringar på fordi det ikkje er mogleg eller hensiktsmessig å setje ord på den. Kunnskapen kan likevel formulerast på andre måtar, til dømes gjennom å kome med praktiske eksempel, som er læring gjennom meisterlære.

I yrkesretta utdanning vil det vere viktig å leggje vekt på erfaring med aktuelle yrkesfenomen, sidan dette er den verbale kunnskapen sitt tause fundament. Eit eksempel på dette kan vere når elevane skal lære seg kutteteknikkar. Kutteteknikk er ein del av den "tause" kunnskapen i kokkeyrket. Læraren (meisteren i skulesamanheng) viser korleis ein i praksis skal kutte løk i terningar, og har ei munnleg framføring undervegs om kva og kvifor det blir gjort på denne måten. Nokre elevar har behov for både ei praktisk visning, og i tillegg ei skildring av kva dei ser. Slik kan dei få ei forklaring på ein prosess som det kan vere vanskeleg å skildre i ei lærebok. Sjølv om ein har fått formalisert ein del prosessar steg for steg, er det framleis mange teknikkar som er utan skriftlege ord. I dei nye lærebøkene har ein teke i bruk bilete som illustrerer dei ulike prosessane, nettopp fordi dei er vanskelege å setje ord på. Når ein meister har vist elevane kva og korleis arbeidet skal utførast, er det viktig at elevane får trene på å utføre arbeidsoppgåvene. På den måten kan dei prøve og kanskje feile, og ut i frå eigne handlingar skaffe seg erfaring. Elevane kan då lære og skjønne den tause kunnskapen ved hjelp av erfaringsøvingar.

4.3 Motivasjon og trivsel fører til læring

Forsking viser at motivasjon og trivsel fremmer læring. Kvale & Nielsen (1999) skriv at det i Noreg og Danmark viser seg at dagens elevar ved yrkesfaglege utdanningsprogram ofte ikkje er motiverte for undervisinga i skulen. Elevane har også vanskar med å bruke det dei lærer på skulen i praksis, og dei har mista lysta til å lære. Dei har også liten tillit til si eiga evne til å ta i mot lærdom. I følgje Mjelde (2002) er meining og motivasjon to sider av same sak, og begge

omgrepa er viktige for læring. For at elevane skal lære er det viktig at dei har ei kjensle av meining med det stoffet dei skal lære. Mjelde hevdar vidare at det i dag er mange elevar som føler at skulen er meiningslaus, og at det store fråfallet i dei yrkesfaglege utdanningane har direkte samanheng med dette.

4.3.1 "Eg synest det er kjekt å vere på kjøkkenet"

Kva tyder det på når eleven seier at det er kjekt å vere på kjøkkenet? Kan det vere eit teikn på at han er motivert for praktisk arbeid? Kva legg ein i orda motivering?

"Motivering er det å framkalle en tilstand hos et individ som får det til å gjøre noe, for eksempel ved å utnytte eksisterende interesser hos individet, ved å skape et behov eller ønske hos individet om å utføre handlinger" (Bø & Helle, 2002:165).

Det er svært mange pedagogar som har skrive om kva motivasjon er. Dei fleste skil mellom indre og ytre motivasjon. Dersom ein person gjer ein aktivitet på grunn av interesse for sjølve aktiviteten, og denne aktiviteten er belønning nok i seg sjølv, er det snakk om indre motivasjon. Elevar i Imsen si undersøking skildrar det som: *"Det som er artig å halde på med"*. Ytre motivasjon er når personen gjer noko fordi han ønskjer å oppnå ei belønning eller eit mål utanfor sjølve aktiviteten, for eksempel gode karakterar (Imsen, 1999).

Kari seier dette:

"Eg har bestemt meg for å bli kokk, eg lærer mykje når vi har praksis på kjøkkenet og lagar menyar".

Kari har bestemt seg for å bli kokk, og er difor svært interessert til å vere på kjøkkenet og arbeide med mat. Eleven har truleg ein indre motivasjon. Ho har valt å bli kokk, sikkert fordi ho trivast i arbeidet på kjøkkenet. Ho synest difor det er kjekt og inspirerande å ha praksis og lage menyar. Slik eg tolkar dette har det også med eleven si oppfatning av relevans å gjere. Dette meiner eg fordi Kari seier at ho har teke eit val når det gjeld kva yrke ho skal ha i framtida. Kari føler difor stor nytteverdi når ho er på kjøkkenet og arbeider praktisk med ulike arbeidsoppgåver som ho kan relatere til yrket. Ei form for læring som Dewey i (Vaage, 2001) skriv om blir kalla refleksiv. Fokuset ligg på korleis læringskvaliteten og erfaringar kan blir betre. Den refleksive læringa inneber målsetjing, eller det som Dewey kallar *"end-in view"*

(Dewey1916: 145-146). Dersom ein har ein intensjon om å bli god, inneber det ein systematisk, målmedveten og eksperimentell måte å lære på. Når ein klarer eit mål, vil målsetjinga endre seg og ein kan setje seg nye mål.

Det øvste målet til denne eleven er å bli kokk. Før ho når det målet om ca fire år, må ho nå mange delmål. Kari går frå "Novise til ekspert". Askerøy (2006) hevdar at novisa lærer gjennom å observere og spørje andre om råd. Eleven går frå å vere lærling, via svein, og deretter til meister. Det som er viktig er at ho må vere motivert for oppgåvene slik at ho utviklar seg. Slik som Dewey uttrykkjer så må eleven jobbe systematisk med dei praktiske oppgåvene på kjøkkenet. Eleven må eksperimentere for å greie måla. Ho startar då å utvikle den yrkeskunnskapen som ho skal ha når ho er ferdig utdanna. Dersom ho mislukkast med ei oppgåve eller ein prosess, så er det og ei læring om ho klarar å reflektere over kva som gjekk gale.

Kari uttalar vidare:

"Eg likar ikkje alle faga vi har på skulen, men eg trur likevel at det er viktig og nyttig at vi har dei."

Slik eg tolkar Kari her, så er ikkje alle faga på skulen like interessante. Ho *trur* likevel at det er viktige fag. Eleven stolar på utdanningssystemet og skulen, og trur at det er nyttig å lære dei, i og med at ein har faga på skulen. Eleven skil her mellom det som ho likar, og det ho trur ho har nytte av å lære. Dei nye læreplanane i Kunnskapsløftet har ganske opne kompetansemål. Mykje er difor opp til lærarane som skal tolke læreplanmåla. Kunnskapsløftet var innført hausten 2006, det vil seie at pr. dags dato er det kun to kull som har fullført vidaregåande trinn 1. Dei elevane som starta då Kunnskapsløftet vart innført går på vidaregåande trinn 3. Mange av dei er lærlingar i arbeidslivet.

Læreplanverket for både grunnskulen og den vidaregåande opplæringa vektlegg aktiv elevmedverknad i læringsarbeidet. Tanken er at pedagogisk tilrettelegging der elevmedverknad er sentralt, skal auke motivasjon, konsentrasjon og deretter læringa til elevane fordi dei sjølve er med og bestemmer. Ein aktiv skulekvardag der elevane er aktivt med på å bestemme val av undervisningsmetode, og der dei arbeider mykje i grupper og lagar eigne planar både for teoretisk og praktisk arbeid, vil by på utfordringar både for oss lærarar og ikkje minst for elevane. Under arbeidet med elevmedverknad må ein lytte på kva elevane

har å seie, og vi må få deira tankar og idear, og saman reflektere over desse. Skulen kan dermed bidra til engasjement om undervising, i staden for at elevane er passive tilhøyrarar.

4.3.2 "Heilt grei undervising, men eg veit ikkje kva ein bør lære for å bli ein god kokk"

Dette er uttalingar frå Ronja. Ho er ein ungdom og synest undervisinga på skulen er heilt grei, men har ikkje kunnskapar om kva innhaldet i undervisinga bør vere for at ho skal nå målet sitt, som er å bli ein god kokk. Regi Enerstvedt i (Mjelde, 2002) hevdar at hovudproblemet for manglande meining, motivasjon og læring i skulen er avstanden mellom skule og arbeidsliv, samt at ei forlenging av skulegangen, fjernt frå det praktiske arbeidet, er eit resultat av dagens skulereformer. Han seier vidare at meininga med alle læreprosessar er å forbetre seg frå noko til noko anna. Det er bransjen og skulen som skal og bør vite kva elevane treng av kunnskapar på noverande tidspunkt. Dette må kome tydeleg fram i læreplanen, som er læraren sitt styringsdokument for innhaldet i undervisinga. Når Kunnskapsløftet vart skriva, var bransjane med i prosessen for å "*yrkesforankre*" måla, og dermed undervisinga i yrkesfaga. Hiim & Hippe (2001) hevdar at for at arbeidet skal gje motivasjon og meining, så er det viktig at oppgåvene lærarane gjev elevane har ei klar forankring i yrkesutøvinga. Lærarane må spørje seg kva som er dei sentrale yrkesfunksjonane i yrka elevane skal utdanne seg til. Kva er til dømes yrkesoppgåvene til ein kokk eller ein servitør, ut i frå læreplanane og egne erfaringar.

Hiim & Hippe (2001) hevdar at det har vore to tolkingar av "*yrkesretting*":

For det første at utdanninga tek utgangspunkt i tradisjonelle vitskaps- og skulefag som skal "*rettast mot*", og nyttast i høve til oppgåvene, det vil seie praksisen i yrket. Yrkeskunnskap og praktisk yrkesutøving blir dels å oppfatte som nytting av vitskapar frå ulike disiplinar. Praksis blir dels øving i å nytte teori i konkrete situasjonar. Opplæringsstrukturen i norsk yrkesutdanning etter Reform 94 er dels basert på ei slik tolking. Elevane skal først lære teoretiske fag i to år, for så å nytte teorien som lærlingar i for eksempel kokk og servitøryrket.

Ei anna tolking kan omformulerast til "*yrkesforankring*". Det vil seie at både praktisk og teoretisk innhald i utdanninga skal ta utgangspunkt i, og byggje på sentrale yrkesoppgåver og arbeidsprosessar. Ei viktig oppgåve blir å setje ord på kva sentrale yrkesoppgåver og yrkeskunnskapar består av. I følge Hiim & Hippe er altså skilnaden mellom dei to tolkingane

at ”yrkesretting” har to ulike utgangspunkt. I den første organiserer ein og utfører oppgåvene etter ein akademisk tankegang. I den andre definisjonen som dei kallar ”yrkesforankring” skal innhaldet byggje på arbeidsoppgåvene i yrka. Eg har difor valt å bruke omgrepet *yrkesforankring* vidare i masteroppgåva når eg snakkar om *yrkesretting*. Med dette meiner Hiim & Hippe at all undervising som skjer på skulen skal vere retta mot yrkesoppgåver som er relevante for dei yrka elevane utdannar seg innan. Dersom ein elev til dømes skal bli servitør, så må eleven øve seg på sentrale oppgåver innanfor yrket, og både den praktiske og den teoretiske undervisinga må relaterast til dette.

4.3.3 ”Vi lærer å lage mat, tilberede mat, og servere”

Per hevdar at han lærer når han utfører praktisk arbeid på kjøkkenet. Mjelde (2002) seier at læring i skuleverkstad og læring i arbeidslivet er to sider av same sak. Men læringa i skuleverkstaden er ikkje den same som læringa ute i bedrifter. Det er både likskapar og ulikskapar mellom desse situasjonane. Det er ein fellesnemnar her, og det er at ”*handa sitt arbeid*” er sentralt for å gjere oppgåver i praksis. Læring i ein skulesituasjon er alltid læring i ein situasjon som er ein modell av verkelegheita.

Per seier:

”Eg synest det er kjekt å vere på kjøkkenet og lage ulike matrettar. Vi lærer å lage mat, tilberede mat, og servere. Eg får då erfaring med ulike arbeidsoppgåver som er innan yrket. Det var difor eg ville gå restaurant- og matfag”.

Per uttrykker glede over arbeidet på kjøkkenet. Han fortel at han lærer å lage ulike matvarer, slik at han får erfaringar som er nyttige for han sidan han har bestemt seg for å bli kokk. Han ville gå på linja restaurant- og matfag fordi han likte å arbeide praktisk med å produsere ulike matvarer, noko som er med på å vise det han uttrykker på ein annan måte. *I tillegg til Per uttaler åtte av fjorten elevane at dei synest det er kjekt og lærerikt å vere på kjøkkenet. Alle fjorten elevane hevdar at dei lærer ”noko” når dei er på kjøkkenet.*

Kva er så læring? Læring blir definert ulikt av forskjellige teoretikarar. I pedagogisk ordbok definerer det slik:

”Læring er en prosess som omfatter alle forandringer i menneskets personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelige faktorer. Læring kan være av adferdsmessig karakter, dvs at individet handler på en annen måte etter endt læringsprosess: individet behersker prosesser som en tidligere ikke har behersket, eller viser en utenforstående at de har tilegnet seg kunnskaper en tidligere ikke har hatt. Det kan også være av ekspressiv karakterer, dvs den lærende har en indre opplevelse til læreprosessen” (Bø & Helle, 2002:150).

Ofte tenker ein på læring som ein langvarig endring i åtferd, og som noko som kjem av praksis eller andre former for erfaring. *Læring er ein aktivitet hos den lærande.* Det kan skje med vilje eller tilfeldig; det kan involvere at ein skaffar seg ny informasjon, dugleikar, nye haldningar, forståingar, eller verdiar. Læring går i regelen saman med endra åtferd, og går føre seg livet ut. Generelt viser læring til tileigning av kunnskap og dugleikar gjennom opplevingar eller undervising. Læring skjer oftast som følgje av noko ein utfører, situasjonen og konteksten som det skjer i. Mjelde (2008) seier at gjennom praktisk handling og meistring utviklar elevane seg frå eit utviklingsnivå til det neste.

Det er mange ulike perspektiv på læring *i ulike* vitenskapstradisjonar. Eg vil her kome inn på behavioristisk og kognitivistisk læringstradisjon.

Behaviorismen starta med John B Watson (1878- 1958). Dette perspektivet stod mellom anna Ivan Pavlov og Burrhus Fredric Skinner for. Læringa skjer ved at vi blir utsett for ulike påverknadar. Innanfor denne tradisjonen antek ein at åtferda i seg sjølv kan lærast gjennom ytre motivasjon (Bø & Helle, 2002). Behaviorismen er oppteken av læring spesielt innanfor ei klassisk berekning. Dysthe (2001: 37) seier at ut i frå eit behavioristisk syn, så skal elevane i første omgang lære grunnleggjande fakta steg for steg. Deretter forventar ein at elevane er i stand til å reflektere og bruke det lærte.

Innanfor *kognitivistisk* læringstradisjon finn vi blant anna Jean Piaget, Lev Semjonovitsj Vygotskij og John Dewey. Dette perspektivet dreier seg om det som skjer inne i hovudet, det vil seie den indre motivasjonen. Språk, tenking og problemløysing er viktige omgrep (Bø & Helle, 2002). Kontekstuell undervising tek utgangspunkt i at undervisinga skjer i verda slik den framstår for elevane. Ein hentar stoff frå elevane sitt nærmiljø, og frå aktivitetar og interesser som opptek elevane. I følgje kognitiv læringsteori er læringa ein aktiv prosess der elevane tek imot informasjon, tolker den og deretter knyter den saman med det ein kan. I

ettertid reorganiserer ein dei mentale strukturane om dette er nødvendig for å få ei ny forståing.

Forholda mellom dei to perspektiva er under stadig diskusjon. Det er mange som ser på behaviorismen og kognitivismen som to motpolar. Andre meiner at desse to læringstradisjonane byggjer på kvarandre (Dysthe, 2001).

I denne masteroppgåva har eg fokusert mykje på John Dewey si konstruktivistiske tilnærming. Han meinte altså at læring skal ta utgangspunkt i dei erfaringane elevane allereie har tileigna seg når dei kjem til skulen. Dei kontekstuelle forholda, både undervisinga og dei materielle forholda i klasserommet skal leggast til rette for at elevane sjølve skal lære gjennom utforsking og samarbeid. *Læring* er at elevane skal *prøve på noko* som skal setjast i samanheng med dei konsekvensane ein *blir utsett for*. Det er altså ein forbindelse mellom eleven sin aksjon og reaksjon. Per seier at han har ein aktivitet som er å produsere ein matrett. Han gjer då ei konkret erfaring som fører til refleksjon, både for han sjølv og muligens for andre. Per har teke utgangspunkt i ei erfaring som han har frå før, og vidareutvikla den. Han ser kva han har lært. Det er dermed viktig at skulen legg opp til refleksjonar etter praksisøktene. Dette kan gjerast munnleg, enkeltvis eller i klassa. Loggskrivning er også ein god metode, fordi elevane må reflektere over arbeidet. Mi personlege erfaring er at elevane føretrekkjer å snakke om kva som har skjedd og kva dei har lært, og vegrar seg litt imot skriftlege oppgåver.

Liv Mjelde (2008) knyter dette direkte inn i den yrkesfaglege verkelegheita gjennom følgjande definisjon av yrkesdidaktikk, som det særigne i verkstadslæringa i yrkespedagogikken:

”Yrkesdidaktikkens grunnlag er praktisk veiledning og læring i et yrkesfag hvor det er arbeidsoppgavens egenart som er det sentrale. Arbeidsoppgaven i seg selv er rotasjonspunktet for læring. Læringen organiseres og foregår i et samspill mellom elev, mester og lærer som veileder og i samarbeid med andre lærende. Gjennom praktisk handling og mestring utvikler eleven seg fra et utviklingsnivå til det neste”
(Mjelde, 2008 ikkje publisert på norsk).

Denne definisjonen skildrar den særigne læringssituasjonen som føregår i verkstadstradisjonen i den yrkesfaglege utdanningstradisjonen, som på mange måtar kan

kallast ein Dewey- tradisjon. Ein skaper ein læringsituasjon der elevane skal finne mening med kva dei gjer. I denne tradisjonen er det læring og samhandling med andre som er det sentrale. I følgje Per sine uttalingar kan det sjå ut som at dette skaper motivasjon til å lære for elevar på dei yrkesfaglege utdanningane. Ein går i frå ”praksis” til ”teori”, i staden for frå ”teori” til ”praksis”.

4.4 Oppsummering i dei felles programfaga

I dette kapitlet har eg fokusert på undervisinga i programfaga. Uttalingane frå elevane om undervisinga i programfag er vektlagt. Det er deira meiningar som er viktige for meg å fokusere på for å svare på problemstillinga. Som lærar på ei yrkesfagleg utdanning ser eg kor viktig det er med ein nær samheng mellom yrkesteori og praksis. I Kunnskapsløftet skil ein ikkje lenger mellom teori og praksis. Det blir det framleis gjort på skulen og i undervisinga.

Under vil eg presentere eit kinesisk ordtak som illustrerer ganske mykje.

Eg høyrer det – og eg gløymer det.

Eg ser det – og eg huskar det.

Eg gjer det – og eg lærer det.

Dette beskriv elevane sine meiningar på ein god måte. Dei føretrekkjer å utføre eit praktisk arbeid i staden for å få det skildra av lærarane. Dei aller fleste elevane som søker seg til restaurant- og matfag er interesserte i å lære eit praktisk yrke. Mi erfaring er at dei ser fram til det praktiske arbeidet, og at vi lærarar ser på det som ei utfordring når vi skal flette yrkesteorien inn i den praktiske undervisinga ved å la elevane arbeide med praktisk/teoretisk yrkesoppgåver. Askerøy (2006) hevdar at når yrkesteorien kjem før elevane sjølve har gjort erfaringar, så kan det føre til eit relevansproblem i skulen. Undervisinga er ofte organisert slik at ein har teoretisk innføring først, og deretter i praksis utfører det ein har lært ved til dømes arbeid på kjøkkenet. I følge Dewey skal elevane lære gjennom prosessen. Elevane får eit problem som dei må løyse igjennom aktivitet, utforsking og refleksjon. Dei kjem dermed til egne erfaringar. Elevane føler meistring ved det praktiske arbeidet, og det fører til motivering og trivsel som igjen er svært viktig for at elevane skal lære.

5 Undervisinga i prosjekt til fordjuping

Opplæringa i prosjekt til fordjuping kan skje både på skulen og i arbeidslivet. Prosjekt til fordjuping kan vere ledd i karriererettleiing der elevane skal førebuast på framtidige studie- og yrkesval. Ei viktig målsetjing er at elevar skal bli kjende med fag og yrke tidleg i opplæringa. Elevar som har eit engasjement og ei interesse skal kunne fordjupe seg eller spesialisere seg tidleg i utdanningsløpet, utan at dette skal vere avgjerande for vidare studieveg. Ein annan viktig faktor er at strukturen skal gi rom for fleksibilitet, og gi grunnlag for både studiekompetanse og yrkeskompetanse for elevar som ønskjer ei slik utdanning.

Kvale & Nielsen (1999:167-168) skil mellom *skulastisk* og *ikkje-skulastisk læring*. *Skulastisk læring* ein formell, verbal eller tekstuell instruksjon i klasserom og på skular, lausriven frå praksis. Dei skriv vidare at *ikkje-skulastisk læring* er læring som går føre seg utanfor eller som supplement til det etablerte utdanningssystemet, det vil seie gjennom praksis, aktiv deltaking i etablerte fellesskap med kompetent praksis, så vel som allmenn læring i kvardagslivet. Læring knytt til aktiv deltaking i praksis, med henblikk på tileigning av personlege og faglege erfaringar og læring der det lærte er taus kunnskap. Dei meiner her at det eksisterer to typar læring, og at det er eit klart skille mellom desse. Den eine er teoretisk og går føre seg i klasserommet, og den andre er praktisk og skjer ute arbeidslivet. Slik eg tolkar forklaringa så seier dei ikkje noko om den undervisinga som skjer i praksisøktene på skulen (verkstadundervising), som eg meiner også er ein del av den skulastiske læringa, nettopp fordi den skjer på skulen. Den er formell, fordi det er ei ramme og ein struktur på innhaldet, men den skjer på eit undervisingskjøkken og ikkje på eit klasserom, og den er ikkje lausriven frå praksis. Den har sine røter i verkstadlæring i skulen, og læringa skjer for eksempel på eit kjøkken eller i andre typar skuleverkstader.

I prosjekt til fordjuping kan ein som lærar og skule bestemme mykje om korleis ein ønskjer å organisere opplæringa. I Fafo (Fafo, 2008) sin delrapport om prosjekt til fordjuping har dei intervjuet fem lærarar på restaurant- og matfag. Dei hevdar at det er eit fellestrekk at prosjekt til fordjuping på vidaregåande trinn 1 i hovudsak er eit skulebasert fag. Undervisinga i prosjekt til fordjuping ved denne skulen har to store satsingsområde. Det er *utplassering* og *ungdomsbedrift*. Eg har difor delt opp dette kapittelet i dei områda.

5.1 Utplassering

I Stortingsmelding nr. 30 (NOU, 2003-2004) står det at det er ønskeleg å utvikle eit samarbeid mellom den vidaregåande skulen og næringslivet. Det er store moglegheiter for å utplassere elevar i bedrifter etter elevane sine eigne ønskje. Den kompetansen som både elevar og fagarbeidarar sit igjen med skal vere tilpassa samfunnet og eit arbeidsliv i endring, og må i større grad sjåast på som ei kompetanseplattform for livslang læring. Det er utarbeidd kompetanseplattformer for kvart enkelt lærefag, der faget sine arbeidsfunksjonar og krav til ferdigheiter og kunnskapar blir skildra.

Prosjekt til fordjuping gir mogelegheit for større samhandling mellom skule og arbeidsliv i opplæringa allereie frå vidaregåande trinn 1. Læreplanane understrekar at eit godt samspel mellom skulen, næringsliv, arbeidsliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjere opplæringa i faga meir konkret og verkelegheitsnær, og gjennom det auke elevane si evne og lyst til å lære. Ei godt tilrettelagt utplassering som startar på eit tidleg stadium og går føre seg relativt hyppig kan sjåast på som svært vesentleg i skulebasert yrkesutdanning. Utplassering er kanskje heilt nødvendig av omsyn til eleven si kompetanseutvikling og kvaliteten på den framtidige yrkesutøvinga. Elevane sine opplevingar om mening og relevans til innhaldet i utdanninga, er sjølve grunnlaget for motivasjon og lærelyst (Hiim & Hippe, 2001).

”Styrket samhandling mellom skole og arbeidsliv er en nøkkel til å øke effekten og kvaliteten i opplæringen, både for den enkelte og for samfunnet. I den samlede kompetansopolitikken legges det i økende grad vekt på samarbeid på tvers av samfunnssektorer for å få dette til.”

(http://udir.no/upload/Rapporter/nasj_foringer_kvalitet_fag_og_yrkesopplaring.pdf).

Dette er nasjonale føringar frå utdanningsdirektoratet som går på kvalitet i fag og yrkesutdanninga. Det står at det leggjast vekt på at skulen skal samarbeide på tvers for at kvaliteten på yrkesutdanninga skal bli betre. I læreplanane er det mange klare føringar på at ein innan prosjekt til fordjuping bør leggje inn utplassering. Dette er fordi elevane skal få eit inntrykk av eit valfritt yrke, og kva slags arbeidsoppgåver ein kan forvente seg innan dette yrket. Ei utfordring er at det ikkje står noko om korleis dette skal gjennomførast. I starten av rapporten som eg har plukka ut står det at styrka samhandling er ein nøkkelfaktor. Korleis kan

ein så få styrka samhandlinga mellom skule og næringsliv? Eg viser her til eksamensprosjektet mitt der er var ute og intervjuar bransjen i høve den nye reforma. Eg intervjuar nokre kokkar for å høyre kva dei visste om den nye reforma, og det faktum at ein skal ha tettare band mellom skulen og samfunnet. Både litteraturen og informantane hevdar at utplassering blant anna er viktig for at dagens unge skal få eit innblikk i kva yrket består av. Det er viktig at eleven får hjelp til å skaffe seg eit heilskapleg bilete av kva yrket går ut på. Samtidig så legg dei vekt på at samarbeidet rundt elevane sine utplasseringar må styrkast (Bugjerde, 2007).

Fleire forskingsresultat, blant anna av Kvale & Nielsen (1999), Nelsson (1981) har vist at elevane føler at det er motiverande og lærerikt å vere utplasserte. Mjelde (2002) fant ut at 1453 av 1617 lærlingar fortrakk læring i arbeidslivet kontra læring i skule. Dei opplevde situasjonen i yrkeslivet så mykje betre enn dei opplevde skulesituasjonen, til tross for problemer med opplæring, akkordarbeid og rutineprega arbeid. Samtidig så skriv Mjelde at lærlingar i næringsmiddelfaga heller ville ha opplæring i skule i staden for arbeidsliv. Hiim og Hippe skriv at utplassering i aktuelle fag kan gje gode læringsmogelegheiter. Ved at skule og arbeidsliv skal samarbeide om vidaregåande opplæring på ein formell måte, vil det måtte medføre eit sterkt samarbeide. Informantane i eksamensprosjektet hevda at ei god utplassering krev grundig planlegging, oppfølging og eit nært samarbeid mellom skulen og arbeidsplassen. Saugstad (2003) skriv at ein i staden for å spørje korleis ein på best mogleg måte kan få ein samheng mellom skule og praksis, heller bør spørje kva skulen og arbeidsplassen sine sterke sider er. Deretter kan ein utnytte dei sterke sidene til begge partar. Først då har ein mogelegheit til å lage ei fruktbar arbeidsfordeling mellom læring i praksis og læring i skule (Saugstad, 2003).

5.1.1 "Eg lærte mykje om korleis ting gjerast utanfor skulen"

Skulekvardagen er ikkje det same som ein arbeidsdag ute i ei bedrift. Olav fortel at han har lært mykje om korleis ulike arbeidsoppgåver gjerast ulikt på skulen i høve til ute i arbeidslivet. Ut i frå has sine uttalingar kan det virke som at måten å utføre arbeidsoppgåver på skulen, ikkje samsvarar med korleis tilsvarende oppgåver blir utført i bedriftene. Det elevane lærer på skulen må vere i høve til det yrket elevane skal utøve. Det skal vere ein samheng mellom det elevane lærer på skulen og korleis oppgåvene i arbeidslivet verkeleg er. Dette fordi at to pluss to modellen skal vere ei heilskapleg utdanning. Eg lurte på om det

verkeleg er sant at det er så stort skilje mellom skule og arbeid. Etter å ha tenkt vidare stilte eg meg spørsmåla om kva som er ulikt, og kvifor det er slik. Det kan vere mange svar på dette. Spør du til dømes fem kokkar om korleis ein lagar ei gjærdeig, så er sansynlegheita ganske stor for å få fleire svar. Det er individuelt korleis kokkane lager ulike rettar, men resultatet blir stort sett bra uavhengig av dei ulike framgangsmåtane ein kan bruke for å lage den same retten. Dette er fordi kokkane har ulik yrkesbakgrunn og dermed ulike erfaringar. Det som elevane lærer på skulen er enten ut i frå det som er skildra i lærebøkene, eller ut i frå lærarane sine personlege metodar å utføre arbeidsoppgåvene på. Det er mange små eksempel eg kan kome med. Når vi har praksis med elevane er vi to klassar i lag, og dermed to lærarar. Vi har begge bakgrunn frå kokkeyrket, men frå forskjellige arbeidsplassar. Når elevane så spør oss om metodar og framgangsmåtar, så er det svært ofte vi kjem med ulike svar nettopp fordi at det er ulike måtar å lage same retten på.

Eit anna eksempel som skil skule og arbeidsliv kan vere volumet på mat som blir laga. På skulen lager elevane mat til seg sjølve, det vil seie til femten, kanskje tjue stykkjer. Når du skal skrelle poteter tek det rundt tretti minutt, og då brukar du god tid, for du vil jo helst sleppe å skrelle gulrøtene og! Ute i arbeidslivet må ein kanskje skrelle poteter til to hundre gjester, på ei avgrensa tid. Nilsson (2000) skriv i sin artikkel om forskjellen mellom det å lære i skulen, og å lære i yrkes- og arbeidsliv. Han skriv at det er arbeidsoppgåvene som er styrande for læring i arbeidslivet. Gjennom å arbeide med oppgåver i arbeidslivet, utførast eit arbeid. Samtidig skjer læring som ein tilleggseffekt. Yrkesfagopplæring i skulen er ein simulering av verkelegheita ute i arbeidslivet, og er ikkje avhengig av arbeidslivets tidspress og krav om lønnsnemnd. I skulen er det kunnskapar, dugleik og vurderingar som er styrande for læringa. Oppgåvene er eit verkemiddel i læringa, og har ingen ting med det produktive arbeidet på ein arbeidsplass å gjere, sjølv om oppgåvene er praktiske. Utgangspunktet må vere analyse av sentrale arbeidsoppgåver og yrkeskunnskapar sett i høve den enkelte elev sine behov. Nilsson har gjennomført fleire undersøkinga knytt til kva som er meningsfylt for elevane. Han fant ut at elevane var det meningsfull undervising når oppgåvene sitt innhald er relatert til det tidsperspektivet som elevane hadde overblikk over. Det var viktig at elevane hadde nok tid slik at dei fekk ferdigstille oppgåvene som elevane arbeida med (Nilsson, 2000).

Nilsson (1981) set søkelyset på praksisen med at skuleungdomar besøkjer bedrifter og arbeidsplassar. Han er kritisk til denne praksisen fordi ungdomane berre blir tilskodarar til

arbeidslivet. For å få ein riktig yrkeskunnskap må ungdomen ta del i arbeidsoppgåvene i miljøet, og kjenne arbeidet på kroppen. Arbeidsplassane skal i følgje Kunnskapsløftet opne dørene for unge menneske i prosjekt til fordjuping. Kanskje kan dette føre til ei meir målretta kompetanseutvikling for elevane?

Utdanninga er organisert slik at elevane skal gå to år på skule, og deretter *”jobbe”* to år som lærlingar ute i ei bedrift. Det kan vere vanskeleg for elevane å vite kva dei utdannar seg til, og dermed også å forstå kva læreplanen seier at dei skal kunne. Erfaringar frå NIFU-STEP (2008) viser at mange elevar som gjekk hotell og næringsmiddelfag (R94 sitt omgrep på restaurant- og matfag) slutta før endt utdanningslaup. Dette er gode grunnar til at elevane skal utplasserast allereie på vidaregåande trinn 1. Dei første gongane elevane er på utplassering, har skulen som mål at dei skal få oppleve noko av kvardagen ute i arbeidslivet. Dei skal få eit inntrykk av kva som ventar dei når dei er ferdig utdanna. Grunnen til dette er at elevane skal få sjå og føle på kroppen kva yrke dei utdannar seg til.

Per seier:

”Ein lærer litt om korleis ein kan gjere mange arbeidsoppgåver på ein gong under høgt tempo”

Per seier at han då han var utplassert hadde fleire arbeidsoppgåver på ein gong, og måtte jobbe under eit høgt tempo. Kvale & Nielsen (2003) hevdar at verksemda og skulen har to ulike mål. I verksemda er målet produksjon og sal som skal føre til fortjeneste. Produktet og kvaliteten på det er difor av stor verdi for verksemda, og det vert også lagt stor vekt på økonomisk og tidsmessig effektivitet. Tid er pengar. Dei hevdar vidare at i den tradisjonelle undervisinga vert læring som regel isolert i frå dei situasjonane det lærte vert brukt i. På skulen er det ikkje krav om høgt arbeidstempo på same måten som ute i arbeidslivet. Dette er fordi målet i skulen er læring. Mi erfaring viser at det i skulen ofte vert lagt vekt på at elevane utnyttar tida maksimalt. Ved gjennomføring av arbeidsoppgåver er det ikkje eit mål i seg sjølv å verte ferdig med oppgåvene fort, men ein ser helst at eleven utnyttar tida godt slik at han ikkje vert ståande utan noko å gjere. Nokre elevar utnyttar dette. Eg har erfart at nokre elevar jobbar *”seinare”* med vilje, slik at dei slepp å gjere noko anna som kanskje er kjedeleg. Når elevane er ferdige med oppgåvene sine, og det er ein halvtime igjen til servering, får dei beskjed om å gjere noko førefallande arbeid, som for eksempel å rydde og vaske i ein kjøll. Litt av ei belønning for å jobbe effektivt, men slik er det dessverre ofte.

5.1.2 "Eg var utplassert på....., der hadde eg det kjempekjekt. Eg skrella kålrot i mange timar"

Nilsson (1981) hevdar at det er ei stor utfordring knytt til opplæringa i arbeidslivet; nemleg det at kjerneaktiviteten i verksemda ikkje er opplæring. Produksjon, tenesteyting, utvikling og økonomisk overskot er viktigare for verksemda enn opplæringa. Opplæring er imidlertid ofte eit viktig virkemiddel for å nå produksjonen, tenesteyting, utvikling og økonomisk overskott. Lærebedrifta må organisere opplæringa slik at den passer til produksjonen, og utvikle metodar for læring som dreg nytte av verksemda sitt faglege fellesskap. I verksemda er målet produksjon og sal som skal føre til fortjeneste.

Olav seier:

"Eg var utplassert på....., der hadde eg det kjempekjekt. Eg skrella kålrot i mange timar. Det var eigentleg ikkje kjedelig, fordi eg veit at det er ein jobb som må gjerast for at resten av det som blir gjort på kjøkkenet skal fungere og gå på skinner."

Olav fortel her om sine opplevingar frå ein utplasseringsdag. Tidlegare (5.1.1) har eg presentert eit anna sitat frå Olav. Der fortel han at han lærte korleis "ting" utførast utanfor skulen. Er det desse opplevingane han tenkjer tilbake på då? Den gongen han skrella kålrot i mange timar? Arbeidet var eigentleg ikkje kjedelig, fordi han såg nytten av det arbeidet han utførte for bedrifta. Han veit at alle arbeidsoppgåver på eit kjøkken ikkje er like kjekke. Ein del av å det å vere på utplassering er å bli sett til enkle oppgåver som alle meistrar. Dette er fordi dei som jobbar der har stort tidspress for at gjestane skal få mat fortast mogeleg. Alt hastar, og det er naturlegvis lønnsamt å setje ein utplasseringselev til å ta rutinearbeidet. På den måten kan dei rekke fleire gjester, og bedrifta tenar meir pengar.

Ein kan ane at Olav føler ei viss misnøye med arbeidsoppgåvene. Han brukar uttrykk som eigentleg ikkje kjedelig. Ut i frå den setninga er mitt inntrykk at han ikkje syntest at oppgåvene var så interessante, men at han og veit at han ikkje kan forvente å få dei kjekkaste oppgåvene frå starten av når han er på utplassering. Difor jobbar han vidare med oppgåva. Kanskje for å bevise for bedrifta at han kan dette, og dermed bør få andre arbeidsoppgåver neste gong. Eleven ser at det å skrelle kålrabi er like viktig som alle andre jobbar for at alt

skal gå på "skinner". På eit kjøkken er det mange ulike jobbar som kan vere "kjedelege og einsformige", men for at gjestane skal få både poteter og grønsaker til middagen må det vere slik. *Totalt er det seks av fjorten elevar som fortel at dei føler at dei har fått "kjedlige"* arbeidsoppgåver når dei har vore utplasserte. Det er fleire av elevane som føler seg utnytta i høva dei arbeidsoppgåve den har fått.

Eit problem som både Kvale & Nielsen (2003) og Mjelde (2002) tek opp, er oppgåvene som elevane blir sett til når dei kjem ut i bedriftene. Det er mykje rutinar og stress, og ein må difor ofte stå med den same arbeidsoperasjonen i lengre tid. Dette er nok også tilfelle med utplasseringseleven som stod og skrella kålrabi i ein lengre tidsperiode. Mjelde (2002) hevdar at innhaldet i utplasseringa må sjåast i høve til grunnleggjande analysar av den aktuelle yrkeskunnskapen. Ho seier også at det er behov for eit samarbeid mellom den aktuelle arbeidsplassen, lærarar og elev om ein plan for utplasseringa. Progresjon og val av arbeidsoppgåver er noko som må diskuterast, både i høve til yrket, og med base i læreplanen.

At skulen og arbeidsplassen bør samarbeide om utplasseringa er sjølvsgagt. Det er skulen som har opplæringsansvar for elevane. Dersom skulen skal lage ein plan for utplasseringa der ein kjem med konkrete arbeidsoppgåver som elevane skal arbeide med når dei er utplasserte, så synest eg det kan vere å stille litt store krav til arbeidslivet. Dette seier eg fordi eg sjølv har erfaring frå det arbeidslivet vi sender utplasseringselevane til. Det kjem sjølvsgagt an på kor store arbeidsplassar elevane skal til, og kor stort arbeidspress dei har i perioden dei er der. Slik eg ser det så må elevane jobbe med arbeidsoppgåver som arbeidsplassen har nytte av, og som elevane sjølve meistrar etter litt enkel opplæring.

Dette er ein vanskeleg balansegang, fordi målet heile tida er at elevane skal lære faget medan dei er utplasserte. Musaeus (2003) skriv at førefallande arbeid kan medverke til at eleven dannar seg eit heilskapleg inntrykk av arbeidet. På dei fleste arbeidsplassar utøvar ein forskjellige typar aktivitetar. Han hevdar vidare at førefallande arbeid er ein medverkande orsak til at eleven lærer seg effektivitet. I tillegg kan det også vere ei barriere for læring dersom eleven synest det er greitt med førefallande arbeid, fordi han då slepp å tenkje. Det kan føre til at han eller ho blir ståande mykje med slikt arbeid, noko som dermed hindrar ei vidare utvikling av yrkeskompetansen (Musaeus, 2003). Det må vurderast systematisk i samarbeid med den enkelte elev og arbeidsplass kva som er relevante yrkesoppgåver for eleven å lære av, og samtidig kva bedriftene har nytte av i den tidsperioden. Ein av

utfordringane kan blant anna vere å knyte skuleundervisinga saman med det som skal skje på elevane sine utplasseringar.

Kokkeyrket har rykte på seg for å vere eit tøft yrke, med høgt arbeidspress og mykje stress. Mjelde (2002) fann i si lærlingundersøking frå 1982-1984 ut at fleire av elevane innan næringsmiddelfaga heller ønska å ha opplæring i skulen enn i bedrifter. Ein kokk har uttalt dette om høgt arbeidspress:

”Jeg ville ha foretrukket å gå på skolen. Jeg er blitt for gammel til å gå i lære og finne meg i all skittjobbing. Tonen synest å vere: Min læretid var dritt, da kan også din være det.”(Mjelde, 2002:72)

Eleven hevdar her at han blir sett til å utføre skittjobbar, jobbar som ingen vil ha og dermed er det den som er ”nederst på rangstigen” i bedrifta som må utføre desse. Denne lærlingen var 24 år, og det er sannsynleg at han meiner at han kan meir enn dei arbeidsoppgåvene han får tildelt. Han seier at han er for gammal til å la andre bestemme over seg på den måten. Det er også mykje som tyder på at miljøet og yrkeskulturen på kjøkkenet er dårleg. Dette tolkar eg ut i frå tonen som eleven forklarar at er på denne arbeidsplassen. Dette kan kome av høgt arbeidspress, der det er ein stadig kamp med klokka for å få gjort alle arbeidsoppgåvene.

5.1.3 ”Fekk skryt av kokken for at eg fekk kjøttet godt av beinet”

Nilsson (2000) hevdar at innslag av produktivt arbeid i dei aller fleste tilfelle kan reknast som nærast nødvendige føresetnader for at yrkeskunnskap skal kunne utviklast. Dette viser også uttalingane frå eleven.

Ronja seier:

”Ei av arbeidsoppgåvene som eg hadde var å partere kjøtt av rein og okse. Eg var på kjøttboda i lag med ein av kokkane. Han viste meg korleis eg skulle partere for å få mest mogeleg kjøtt av beina. Eg jobba med partering i ca to timar, og arbeidet gjekk snart fortare. Eg følte etter kvart at eg hadde eit godt grep om kniven, og fekk skryt av kokken for at eg fekk kjøttet godt av beinet, og dermed hadde lite svinn. Då eg var ferdig var eg ganske kald og gåen i hendene. Akkurat då var eg ganske lei, og syntest eg hadde fått ei kjedeleg arbeidsoppgåve. I ettertid når eg har snakka med andre

elvane så har eg kome fram til at eg eigentleg var heldig som fekk gjere det, for når vi parterer på skulen så er det eit dyr som skal parterast, og vi er 14 elevar på oppgåva. Det er difor umuleg å lære korleis det skal gjerast.”

Ronja fortel her om ei arbeidsoppgåve som ho gjennomførte medan ho var på utplassering. Ronja sto og parterte kjøtt i to timar, noko som førte til at ho vart kald og gåen. Kvale & Nielsen (2003) skriv at skulen og arbeidsplassen er to ulike praksisfellesskap, og at dei er organisert svært ulikt. Eleven vart sett til å utføre eit arbeid som kravde presisjon. I starten gjekk det seint, men då ho begynte å lære seg teknikken for arbeidet, gjekk det fortare. Ho har først fått opplæring i korleis ein parterer. Deretter har ho fått moglegheit til å utføre arbeidsoppgåvene over ein periode. Undervegs i arbeidet var ho lei, kald og gåen i hendene. Likevel forstod ho nytta av det arbeidet ho hadde gjennomført i løpet av dagen. Frå uttalingane tolkar eg at ho først innser dette på eit seinare tidspunkt, når ho har fått reflektert over arbeidet. Då innser ho kor heldig ho har vore i høve til medelevane sine, som måtte dele eit dyr med tretten andre. Mjelde (2002) skriv at ein av grunnane til at elevar hevdar at det er meir lærerikt i arbeidslivet enn på skulen, kan vere at dei identifiserer seg betre med praksisen i arbeidslivet av den grunn at det er der dei ser føre seg sitt framtidige arbeid. Det vil seie at elevane ser på læringa i arbeidslivet som meir verdifull for deira eiga framtid, og dermed er meir motiverte for læring i arbeidslivet. Det som er avgjerande for eleven er ikkje mengda av kunnskap og røynslar, men nytta av desse i deira framtidige yrkesliv.

Kvale & Nielsen (1999) hevdar at skulen er isolert frå arbeidslivet sine produksjonsprosessar der dei viktigaste formene for meisterlære skjer. Klasser er oppdelt i alder, og dermed finnast det ikkje moglegheit til å lære direkte frå eldre. I meisterlæring blir det fokusert på at ein meister er eit førebilete og eksempel for elevane. Elevane har då nokon og noko å arbeide mot. Nielsen og Kvale skriv at læringa i meisterlære mellom anna skjer ved *imitering av meisteren*. Eleven lærer gradvis å utføre eit arbeid. Det er lite direkte undervising i slike miljø. I tradisjonen skjer læring gjennom deltaking og fagleg produksjonsfellesskap. Meisterlæring går føre seg i eit praksisfellesskap i ein sosial setting, der ein elev eller lærling lærer av ein eldre og meir erfaren arbeidar, til dømes ein kokk. Læreprosessen går føre seg i eit samspel med omgjevnadane, og er basert på kva slags kollegaer som er til stades, kva slags hjelpemiddel det er til stades, og korleis gjestane reagerer osv. Det positive med meisterlære er at den ikkje har ein teori/praksis- motsetning, ved å basere læring på praksis i ein naturleg samanheng. Dersom vi går tilbake til eleven som jobba med partering, så ser vi at han har lært

eit arbeid gjennom meisterlæring. Læringa skjer gradvis og naturleg når eleven jobbar med parteringa i ein naturleg praksissituasjon (Isachsen, 2000).

5.1.4 "Eg lærte at dei som jobbar der er samstemte"

Det er viktig at eleven får hjelp til å skaffe seg eit heilskapleg bilete av kva yrket består av. Fleire forskingsresultat, blant anna av Kvale & Nielsen (2003) har vist at elevane føler at det er motiverande og lærerikt å vere utplasserte. Utplassering i aktuelle fag kan gje gode læringsmogelegheiter. Ved at skule og arbeidsliv skal samarbeide om vidaregåande opplæring på ein formell måte, vil det måtte medføre eit sterkare samarbeid enn det er på noverande tidspunkt. Ei god utplassering krev grundig planlegging, oppfølging og eit nært samarbeid mellom skulen og arbeidsplassen.

Kari seier dette om ein gong ho var utplassert som servitør:

"Eg lærte at dei som jobbar der er samstemte, og berre så vidt treng å snakke til kvarandre, fordi dei heile tida veit kva som skal gjerast".

Kari snakkar her om eit praksisfellesskap der dei tilsette er så samstemte at dei knapt nok treng å snakke med kvarandre for å vite kva som skal gjerast til ein kvar tid. Det er truleg fordi det er eit godt arbeidsfellesskap på denne restauranten. Det kan også vere at dei tilsette har jobba der ein lengre periode, og at det er grunnen til at dei er så samstemte. Sansynlegheita er også stor for at dei tilsette har kvar sine ansvarsområder for arbeidet. På fleire av plassane eg sjølv har jobba har vi starta dagen med ein kaffikopp, og gjennomgang av dagsorden. Under den gjennomgangen blir ein "tildelt" arbeidsoppgåver. Det kan vere at denne bedrifta også har hatt eit slikt møte før eleven kom, sidan alle veit kva dei skal gjere. Den personlege læringshorisonten er avhengig av korleis læringsmiljøet er innretta, men den vert også utforma av kvar enkelt elev alt etter erfaring, bakgrunn og/eller eleven sin plan for framtida (Kvale & Nielsen, 2003). Mange elevar forventar at det dei lærar gjennom undervisinga på skulen skal kunne brukast i det arbeidet dei skal utføre i framtida. Dei ulike læringshorisontane til elevane er med på å avgjere kva dei synes er føremålstenleg å lære på arbeidsplassen eller i skulen. Yrkesutdanninga i skulen er ei førebuing til deltaking i arbeidslivet.

John Dewey (1916) i (Vaage, 2001) meiner at læring føreset sosial handling. Mennesket er eit aktivt handlande vesen som koordinerer handling gjennom samhandling. Mennesket lever ikkje isolert, og dette er svært avgjerande for kva slags erfaringar vi tileignar oss. Det er heile gruppa si kollektive tilpassing til omgjevningane som er utslagsgjevande. Dewey var oppteken av aktiviteten sin plass i undervisinga. Den opphavlege formuleringa til Dewey lyder slik: *”Learn to Do by Knowing and to Know by Doing”*. Aktivitet aleine (Doing) er ikkje tilstrekkeleg for Dewey til å forklare læringsprosessen. Det er relasjonane mellom kunnskap og handling, og kva etisk verdi aktiviteten har, som er det primære. Elevane må utvikle plastisitet, noko som vil seie å utvikle evna til å lære av erfaring. Ein skal deretter endre handlingane på bakgrunn av tidlegare erfaringar. Det viktigaste med denne plastisiteten er at læring er å forstå som ein kontinuerlig prosess gjennom heile livet. Erfaringane skal akkumulereast og rekonstruerast. Dewey meiner at læringa er relasjonell, den er knytt til andre og til ting. Han meiner også at læringa er kontekstuell, altså at den går føre seg i situasjonar, noko som vi i dag kallar situert læring.

Situert læring er *læring som finn stad i den samanhengen som ein skal bruke det lærte i*. Det er ein læringsmodell (Lave & Wenger, 2003). *Situert læring er ein forståingsmodell - ikkje ein teori*. Dei to framhevar at læring skjer i ein kontekst (samanheng). Ordet *situert* refererer til ein person sin gitte lokalisering ein gitt stad i samfunnsmessig praksis. Menneskeleg praksis skjer som situert deltaking i og frå særlege ståstader i særlege handlekontekstar. Kunnskap kan stundom liggje ”innleira” i lokale kontekstar, og som noko som ikkje automatisk blir overført frå ein kontekst til ein annan. Den handlar om tileigning av kunnskap, og går på at læring krev sosial vekselverknad og samarbeid, og dessutan at konteksten læringa går føre seg i er *autentisk*. Det vil i praksis seie ganske lik den som det innlærte tilfanget skal nyttast i. I ein studie av korleis yrkeslærlingar tilegnar seg kunnskap når dei er under praktisk opplæring i arbeidslivet, viser Lave og Wenger at det blir for snevert å betrakte kunnskap som noko individuelt som er i den enkelte person, enten det er praktisk (kontekstuell) eller akademisk (akontekstuell) kunnskap. Lave og Wenger fokuserer frå dette på korleis nybyrjarar gradvis vinn kunnskap og dugleikar fram til å stå som fagfolk i gjeremål. Til å begynne med er lærlingane som ”framande” å rekne. Etter kvart som dei får delta i fleire og fleire av arbeidsoppgåvene opplever dei ei gradvis meistring av kunnskap. Det er ikkje berre sjølve yrkeshandlingane lærlingane blir ført inn i. Det skjer også ei innføring i heile yrkeskulturen, med språk, veremåte og identitetskjenslene. Ein kan ikkje skilje yrkeskunnskap og yrkeskultur frå kvarandre, den er eit.

Per seier dette om praksisfellesskapet:

”Eg lærte korleis kokkane arbeider som eit team for å få alt arbeidet unnagjort. Eg lærte og korleis kvardagen er ute i bedriftene. Det var kjekt å sjå på, og snakke med dei som var på jobb”.

Dette er eit eksempel på at kokkane på arbeidsplassen elevane var utplasserte på var samstemte og jobba i lag for å bli ferdige med arbeidsoppgåvene. Per seier også at han fekk eit inntrykk av, og lærte korleis ein arbeidsdag er ute i bedriftene. Han kom tilbake med positive opplevingar fordi han hadde sett korleis verkelegheita er ute i arbeidslivet. Tidlegare i denne oppgåva har Per uttrykt at han har lært å gjere fleire arbeidsoppgåver samtidig og under høgt tempo. Ut i frå desse to sitata om utplassering kan det virke som om Per har hatt eit positivt inntrykk frå arbeid i bedrift. Han har fått arbeide med fleire oppgåver, og dermed lært at hardt arbeid fører til forteneste. I tillegg har han ei positiv oppleving av teamarbeid og praksisfellesskapet.

Samarbeid og samhandling er i følgje Dewey helt grunnleggjande for læring. Mennesket kan ulike oppgåver, og har forskjellig bakgrunnskunnskap som til saman utgjør ei heilskapleg forståing av eit problem som oppstår (Vaage, 2001). Det å vere motivert er alltid vesentlig for at læring kan finne stad. I situert læring må ein skape gode læringsmiljø og lærings situasjonar. Tema/opplegg må opplevast som viktig for eleven som skal lære, slik at han/ho kan ta del i både miljøet og læringsprosessen. Ut frå eit situert perspektiv er det viktig å organisere læringsaktivitetane slik at den enkelte lærer dugleikar og kunnskapar, og slik at ein ser at det har ein funksjon i læringsfellesskapet. I følgje Dewey skal vi ikkje tenkje på fagkunnskap som kunnskapar som er faste og ferdige i seg sjølve, men heller som kunnskapar som er utanfor den som skal lære dette. Læringsprosessen, eller den som skal lære pluss kunnskapen som skal lærast, er ifølgje Dewey noko levande. Lave og Wenger sitt kunnskapssyn minner i denne samanheng noko om det kunnskapssynet som Dewey formidlar. Kunnskap kan verken plasserast i individet eller i omgjevnadane, men i den handling eller den aktiviteten som individet utfører gjennom aktiv medverknad i dei kontekstar som ”ekspertane” i yrket befinn seg i. Dei tradisjonelle analyser av læring har blitt kritisert for å vere einsidig individorienterte (Lave 1998, Nielsen og Kvale 1999). Det kan gjevast mange eksempel på betydninga av den samfunnsmessige og den sosiale dimensjonen ved menneskeleg praksis, det inklusive vår tenking, læring, og våre dugleikar.

5.2 Ungdomsbedrift

Ungdomsbedrift er eit av satsingsområda til denne skulen. Eg skal først starte med å skrive kort om kva ei ungdomsbedrift er. Deretter vil eg sjå på elevane sine meiningar om det å drive si eiga bedrift.

UNGt Entreprenørskap (UE) er ein organisasjon som blir driven av fleire samarbeidspartnarar, blant anna Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og NHO. UE har ein pedagogisk plattform der ein tek i bruk metoden; *lære ved å gjennomføre det*. Det blir lagt vekt på elevinvolvering og elevansvar. Entreprenørskap i skulen legg vekt på at kreativitet kan lærast og innøvast. Ei ungdomsbedrift skal registrerast hos Ungt Entreprenørskap og Enhetsregisteret i Brønnøysundregisteret. *Ungdomsbedrift er ein pedagogisk metode som brukast på vidaregåande skular* under UNGt entreprenørskap-systemet. Ungdomsbedrift skal gje elevane kunnskapar innan bedriftsetablering. Gjennom eit skuleår skal elevane etablere, drive og avvikle ei ungdomsbedrift med støtte frå lærarar og mentor frå det lokale næringslivet. Elevane arbeider ut i frå verkelege idear, verkeleg produksjon, verkeleg sal, verkelege kundar, verkelege pengar og verkeleg rekneskap. Ved arbeidet med ungdomsbedrift skal elevane sjølve marknadsføre og produsere eit valfritt produkt, eller ei teneste. Elevane skal sjølve kome på ein smart forretningside, og dei må lære seg å samarbeide mot eit felles mål. Dei lærer å løyse problem som kan oppstå undervegs, og dermed må dei lære seg å kommunisere på ein god måte. I starten av prosessen skal alle elevane søkje på dei ulike stillingane ein treng i bedrifta. Overskotet bedrifta gjev, bestemmer elevane sjølve over.

Elevane sin forretningside må ligge innanfor restaurant- og matfag, og skal styrke opplæringa og gje elevane ei verdilæring både innan skule, daglegliv, samfunnsliv og yrkesliv. Foretningsideen til elevane i denne undersøkinga har vore å starte og drive sin eigen restaurant. Skulen ligg sentralt i sentrum, og har ny og flott restaurant. Når elevane gjennomfører restaurantlunsjar, jobbar dei ut i frå oppgåvene som dei har valt i prosjekt til fordjuping. Dei som har valt kokk er på kjøkkenet og lager maten, og dei som har servitør som fordjuping er i serveringa. Elevane hadde restaurantlunsjar ca. ein gong i månaden frå november til april. Før dei gjennomførte restaurantlunsjar jobba elevane med dei ulike rollene innan bedrifta.

5.2.1 "Det er forskjell på om det er "ekte gjester", eller om det berre er oss elevane"

Dette er eit eksempel som fortel at Ronja føler at det er viktigare å prestere og produsere eit perfekt resultat, fordi ho veit at det er "ekte gjester" i restauranten. Ti av fjorten elevar seier at det er stor forskjell på konsentrasjonen og krav til eigen prestasjon til arbeidet når dei jobbar med arbeidsoppgåve innan for ungdomsbedrifta.

Heile sitatet frå Ronja er:

"Det er kjekt å ha gjester i restauranten. Eg har eit større fokus på at maten som eg lagar må være perfekt. Det er forskjell på om det er "ekte gjester", eller om det berre er oss elevane. Eg føler liksom at eg må skjerpe meg litt, og yte ekstra".

Ronja fortel at det er stor forskjell på å lage mat til dei sjølv, og det å lage mat til "ekte gjester". Ronja føler at ho må yte meir, og skjerpe seg for å gjere det ekstra bra. Det kan verke som kravet til at resultatet skal bli vellukka er viktigare når det er "ekte gjester" i restauranten. Kvale & Nielsen (2003) skriv at i den tradisjonelle undervisinga, så vert læring som regel isolert i frå dei situasjonane det lærte vert brukt i. Dette var ei utfordring som informantane frå mitt første prosjekt hevda var krevjande. Dei sa at dei ikkje såg nytten i den lærdomen dei fekk på skulen. Læreprosessane i den situasjonen som eleven fortel om blir kjenneteikna ved at det ikkje er direkte undervising. Det er daglege aktivitetar, og læringa her er indirekte, som ei tilleggseffekt av det å løyse arbeidsoppgåver. Elevane lagar og serverer mat til gjestane, noko som er daglege aktivitetar ute i arbeidslivet, og ikkje kan samanliknast med tradisjonell undervising. Samtidig skjer læringa som ein naturleg prosess av arbeidsoppgåvene. Ut i frå det elevane hevda, får eg eit inntrykk av at dei føler nærleik til yrkes- og arbeidslivet i arbeid med ungdomsbedrift. Dette er fordi dei ser nytta av dei utførde arbeidsoppgåvene når det kjem "ekte gjester". Elevane føler i ettertid at dei har lært relevante arbeidsoppåver, dei opplever at restaurantlunsjar er lærerike og kjekke. Det kan vere at dei situasjonane som elevane er i, er like dei som dei møter ute i arbeidslivet.

Kari hevdar:

"Vi får øvd oss mykje, fordi det er meir verkeleg når det er "ekte gjester" i restauranten. Eg huskar ein gong eg var servitør, og hadde nokre av lærarane mine

som gjester. Då følte eg at dei oppserverte kva eg sa og gjorde, og korleis eg gjorde det. Eg måtte difor skjærpe meg, og vise at dette klarer eg! Det gjorde eg også, og det var ei utruleg behageleg kjensle i ettertid.”

Kari fortel at det er ei øving som er meir verkeleg når det er ”ekte gjester” i restauranten. Ho minnst ein gong ho var servitør, og hadde nokre av dei andre lærarane som gjester ved bordet som ho serverte. Kundebehandling lærast gjennom deltaking, og øving gjer meister (Aarkrog, 2003). Praksisfellesskap er eit omgrep om ei gruppe menneske som innanfor organisatoriske og tidsmessige rammer har felles synspunkt på bestemte aktivitetar (Lave & Wenger, 2003). Praksisfellesskapet i dette tilfellet er altså skulen sin restaurant, og aktiviteten er eleven sine kunnskapar om å selje mat. Eleven blir ”kasta ut i ein situasjon” der andre lærarar er gjester. Ut i frå uttalinga til Kari tolkar eg at dette hadde vore ei nervepirrande oppleving. Dette var fordi lærarane observerte ho undervegs. Ho fekk då eit større behov for å vise at dette skulle ho klare, noko som ho også gjorde. For å lære service og gjestebehandling, er ein servitør avhengig av realistiske øvingar.

Mi tolking av elevane sine uttalingar er difor at det er viktig at det er ”ekte gjester” i restauranten, fordi det då blir større krav til å prestere. Aarkrog (2003) skriv at denne opplæringsforma er god i høve til å lære eit bestemt innhald, for eksempel kundebehandling. Samtidig kan det, dersom eleven får ein utfordrande gjest som han eller ho ikkje meistrar, føre til at motivasjonen for å gjenta denne arbeidsoppgåva blir svekka. Det er då viktig at det er ein lærar til stades som har erfaring, og kan bidra til å hjelpe elevane slik at dei kjem seg ut av dei vanskelege situasjonane som kan dukke opp. Kvale & Nielsen (2003) hevdar at det ligg eit kjenslemessig aspekt i å lære. Det skjer ei rørsle, der du går frå å vere til stades i ein samanheng, til å bli engasjert for å gjere ditt beste i ein praksissamanheng. Eleven uttrykkjer i ettertid stor glede av å ha lukkast, noko som gir ei svært behageleg kjensle av godt utført arbeid.

Per seier dette om noko av det same:

”Å ha restaurantlunsjar er ein utruleg kjekk måte å lære på”

Per seier her at det å ha restaurantlunsjar er ein utruleg kjekk måte å lære på. Ut i frå dette tolkar eg at han føler at han sit igjen med kunnskapar etter å ha utført arbeidet i ungdomsbedrifta. Når eleven uttrykkjer ”at han lærer” gjennom arbeidet i ungdomsbedrifta,

så kjem vi inn på Dewey og hans tankar om aktivitet og erfaring. Eleven utfører ein aktivitet i ungdomsbedrifta, og han synest det er lærerikt.

5.2.2 "Eg lærte mykje om produksjon, marknadsføring og sal, noko som vi kan ha god nytte av i framtida"

Arbeidet med ungdomsbedrift er *problembasert opplæring*. Med problembasert opplæring med yrkesoppgåvene i sentrum og med erfaringane elevane får, vil elevane kunne finne fram til teori som er nødvendig for dei aktuelle yrkesoppgåvene. På den måten kan dei knyte det dei lærer opp i mot ein ny kontekst, og skritt for skritt auke yrkeskompetansen sin. Læraren er med som rettleiar, og vil kunne gje eleven nødvendig forståing av yrkesoppgåva. Dette er i tråd med Dewey sine tankar. Dewey (1916) meiner elevane lærer i vekselverknad med miljøet, der individet sin eigen aktivitet og utforsking er sentrale element. Den aktive dimensjonen ved læring finn eg i synet hans på erfaringar. Han meiner erfaring berre kan forståast gjennom to tilhøve, nemleg "*å prøve*" og "*å bli utstatt for*". Erfaringslæring er ein kombinasjonen av utforskande handlingar og konsekvensane som skjer. Eit eksempel på dette kan vere at elevane har sett opp ein meny dei skal bruke på restaurantlunsjen. Før dei kan starte marknadsføringa må dei vite kva dei skal selje retten for i restauranten. Den eleven som har ansvaret for økonomien må då setje opp ei kalkyle. Han må finne prisar på alle råvarer og anna tilbehør som bedrifta treng, og han må samarbeide tett med produksjonssjefen som har kontroll på oppskriftene.

Olav hevdar:

"Det er vi elevane som har ansvaret for planlegging og gjennomføring. Eg lærte mykje om produksjon, marknadsføring og sal, noko som vi kan ha god nytte av i framtida".

Olav uttaler her at dei har lært mykje av å ha ansvar for alle prosessane. I følge uttalinga ser det også ut som Olav forstår kva han har lært. *Læring i skulen er alltid ei simulering av ein verkeleg arbeidssituasjon*. Korleis skulen klarar å simulere dei verkelege situasjonane utan arbeidslivet sitt tidspress og krav om lønsemd, er avgjerande. *I arbeid med ungdomsbedrift får elevane til ein viss grad inn tidspresset og kravet om lønsemd*. Gjestane er i restauranten, dei betaler for ei vare og forventar dermed kvalitet. Ved at elevane har sin eigen restaurant og

dei sjølve er aktive i arbeidet, får ein verkelegheita til å gjenspegle seg i skulekvardagen. Slik eg tolkar eleven har han lært mykje om alle dei ulike prosessane som det er å ha og drive eiga bedrift. Det kan vere at han har eit ønske om å starte sin eigen restaurant ein gong i framtida. Då vil han få bruk for dei erfaringane som det har vore å drive ungdomsbedrift. Kvale & Nielsen (2003) hevdar at elevane lærer gjennom å ta ansvar. Dei ønskjer å framheve at ansvarskjensla er viktig for læreprosessane, som består av både den sosiale og den relasjonelle prosessen. Dei hevdar vidare at ein vesentleg del av det å lære på arbeidsplassen knyter seg til at elevane har ansvaret for kvar sin del. Dersom ein vidarefører desse tankane til arbeidet med ungdomsbedrift, ser ein at elevane også der har ansvaret for kvar sin del. Til saman blir det ei heilskapleg bedrift. Eleven trur at han seinare i framtida vil ha nytte av den lærdomen han sitt igjen med etter arbeidet med ungdomsbedrift.

Olav seier vidare:

”Det er veldig kjekt å ha ungdomsbedrift. Vi får øvd oss på å arbeide sjølvstendig”.

Olav uttrykkjer glede ved å arbeide med ungdomsbedrift, faktisk så gjer alle fjorten elevane i undersøkinga det. Slik eg tolkar denne uttalinga er mykje opp til elevane sjølve, og dei får dermed øvd seg på å arbeide sjølvstendig. Elevane har ansvaret for alle oppgåvene i bedrifta. Eit eksempel på dette kan vere: Elevane har bestemt seg for at dei skal ha restaurantlunsj torsdagen om to veker. Dei må då planleggje alt i minste detalj. For det første må dei bestemme seg for kva som skal vere på menyen. Dei må bestille inn alle ingrediensane dei skal ha. Dette gjeld både pynt, serviettar og liknande til restauranten, og dei ulike matvarene til den aktuelle menyen. Når dei har gjort dette må dei setje opp ei kalkyle, slik at dei veit kva pris dei skal ta for rettane på menyen. I tillegg må dei ut å selje og marknadsføre bedrifta. For at dei skal tene pengar må dei ha gjestar i restauranten. Tolv av fjorten elevar synest det er kjekt å jobbe med arbeidsoppgåvene i ungdomsbedrift.

5.2.3 ”Alle må arbeide og gjere ein innsats for at bedrifta skal fungere”

I dette underkapittelet skal eg fokusere på noko av det elevane hevdar er negative sider ved å bruke ungdomsbedrift som ein pedagogisk metode.

Kari hevdar at det kan vere vanskeleg:

”Å ha ungdomsbedrift kan vere lett og vanskeleg samtidig. Eg er dagleg leiar, og det er krevjande å ha ansvar for at dei andre jobbar. Alle må arbeide og gjere ein innsats for at bedrifta skal fungere”.

Denne eleven hadde ei leiande rolle i ungdomsbedrifta. Dette syntest ho var krevjande, fordi ho hadde ansvaret for at dei andre i bedrifta tok ansvar for arbeidet som skulle utførast. Det er mange oppgåver i ei bedrift, og alle er like viktige for at elevane skal greie å prestere den dagen det er restaurantlunsj. Alle elevane må gjere sine arbeidsoppgåver, og utøve ein stor innsats for at bedrifta skal fungere. Som leiar skal ein motivere andre til å utføre eit arbeid. Dette kan vere krevjande når ein er mellom 16 og 18 år og har ansvaret for alle i klassen. I denne ungdomsbedrifta var det 20 elevar, det vil seie begge klassene i samarbeid.

Per seier:

”For min del synest eg det er kjekt. Eg likar å ta ansvar, og føler at det er greitt å jobbe mykje. Dette er fordi jobben er interessant og lærerik, men eg ser at andre i klassen treng å bli passa på for at dei skal jobbe. Det kan vere litt slitsamt til tider, og fører ofte til diskusjonar innan bedrifta”

Per synest det er kjekt å arbeide med ungdomsbedrift. Han likar å stå på og jobbe hardt og mykje for å oppnå resultat. Dette er fordi han likar arbeidsoppgåvene. Samtidig føler han at han må passe på at dei andre i klassa gjer jobben sin. I ei klasse er det som regel mange ulike elevføresetnadar. Når ein jobbar med gruppeoppgåver som ungdomsbedrift, er det ofte nokre elevar som tek ansvar, medan andre i mindre eller ingen grad gjer det same. Dette kan vere frustrerende for dei som vil få eit bra resultat.

Vi kan trekkje fleire parallellar mellom samarbeidslæring og ungdomsbedrift. Fordelane med begge læringsformene er at ein skal utnytte potensialet som ligg hos elevane. Ein er ikkje individuelle elevar, men fleire som jobbar for same mål. Samarbeid betyr aktiv involvering frå alle parter heile vegen. Det er viktig at elevane får erfaringar i å arbeide i grupper der dei må lære seg å ta omsyn til dei andre sine meiningar. Dei må lytte, og lære seg til å stille dei rette spørsmåla. Arbeid i grupper kan ha ei motiverande effekt. Dersom nokre er engasjerte blir ofte andre det også. Meininga er at dei skal lære av kvarandre. Samtidig er det eit krav at alle må bidra i gruppa for at denne metoden skal fungere optimalt og ikkje skape irritasjon,

noko som lett skjer dersom nokon ”berre er med”, og på den måten dreg nytte av andre sitt arbeid (Johnson et al., 2006).

Elevane skal lage planar, gjennomføre ulike arrangement og vurdere arbeidet til slutt. Dette er aktivitetar som eg meiner gjev god læring for framtidige yrkessituasjonar. I mange yrkessamanhengar er evna til å etablere personleg kontakt, og til å kommunisere og løyse konflikhtar ei etterspurt vare. Elevane får erfaring med å løyse problem som dukkar opp, noko som kan føre til at det blir lettare å takle liknande situasjonar ved seinare høve. Det har vist seg at elevar i klasser der det blir jobba mykje i grupper, utviklar eit meir positivt forhold til kvarandre, enn elevar i klassar prega av førelesingar og individuelt arbeid (Johnson et al., 2006).

5.3 Oppsummering av prosjekt til fordjuping

I dette kapitlet har eg skrive om det nye faget i Kunnskapsløftet; prosjekt til fordjuping. På denne skulen er det i dette faget to satsingsområde, *utplassering* og *ungdomsbedrift*.

Utplassering er ei innføring i dei ulike yrka. Elevane får oppleve korleis ein dag ute i arbeidslivet er. Elevane synest det er motiverande å vere utplasserte. Dei snakkar om dei ulike arbeidsoppgåvene dei blir tildelte. Den eine eleven har stått og partert kjøtt i fleire timar, noko som har ført til nyttige kunnskapar, sjølv om han vart lei. For å vidareutvikle yrkeskunnskap forutset ein ei veksling mellom erfaringar i praksis, og utdjuping av teoretisk innsikt. Elevane må få prøve, feile og deretter reflektere over kva som er gjort. I meisterlære skjer læringa ved at eleven imiterer meisteren. Det skjer i eit praksisfellesskap der ein elev lærer av ein eldre og meir erfaren arbeidar, og er basert på kva som skjer i samspelet med omgjevnadene. Men ein elev seier at han har stått og skrella kålrabi i fleire timar, noko som han syntest var greitt. Bedriftene er også prega av rutinearbeid og stress, noko som kan føre til at elevar blir ståande med dei same oppgåvene i fleire timar. Dette kan vere frustrerande for elevane.

I arbeidet med ungdomsbedrift får elevane ansvaret. Det er dei som skal styre prosessane, med rettleiing frå lærarane. Elevane får oppleve å lage mat til ”ekte gjester” og føler dermed at arbeidet blir viktigare enn når det kun er medelevar som skal ete. For servitørane er det ein god øving at det er gjestar i restauranten, og det er avgjerande for at dei skal lære seg

gjestebehandling. I tillegg får dei erfaring i dei ulike rollane, for eksempel å være daglig leiar, marknadsføringsansvarleg eller arbeidar. Meisteren i skulesamanheng er læraren, og det kan diskuterast om det er nok for å få eit praksisfelleskap der ein utøver meisterlære. Dette er fordi læraren er i liten praksisaktivitet. Han går som regel rundt og rettleiar og demonstrerar til elevane undervegs. Elevane er stort sett like gamle, og har dermed relativt like erfaringar innan for eksempel kokkeyrket. Deltakarane i praksisfelleskapet blir difor på same faglege nivå. Per definisjon er altså ikkje det meisterlære, så lenge elevane er på skulen.

Skulen har altså tatt eit val om to satsingsområde innan faget prosjekt til fordjuping. Dette er eit val, skulen har tatt skrevet om i den lokale læreplanen i faget. Ut i frå elevane sine uttalingar har eg fått inntrykk av at det er ein god modell. For det første kan ein organisere det på ein praktisk måte. Når skulen ligg i ei lita kommune er det vanskeleg å skaffe utplasseringsplassar til alle elevane på ein gong. Ein er difor nøyd til å ha elevar både på skulen og ute i bedrifter. I arbeidet med utplassering får elevane eit verdifullt inntrykk av yrka. I arbeidet med å starte å drive si eiga bedrift får elevane ansvar for heile prosessen. På restaurant- og matfag er ungdomsbedrift i skulen er ein variert og god pedagogisk undervisningsmetode. Det er enkelt å finne lærerike forretningsidear, og elevane får erfaring fordi det blir stilt krav til produkta. Elevane har både indre og ytre motivasjon. Dei skal prestere for sin eigen del, og dei sel varene og dermed tenar pengar på ideen sin. Arbeidet med ungdomsbedrift på vidaregåande trinn 1 skal ha som føremål å leggje vekt på at opplæringa bidreg med å utvikle kreativitet, tverrfagleg tenking og personleg vekst. Erfaringane er ikkje nødvendigvis beviste, men noko som automatisk skjer.

6 Undervisinga i fellesfag

Ei utfordring i den yrkesfaglege utdanninga er integrering av fellesfaga med yrkespraksis og yrkesteori. Mjelde (2002) skriv at tilhøvet mellom verkstadlæring og kateterlæring i dei yrkesfaglege utdanningane har vore sentralt i reformarbeidet i den vidaregåande skulen. Etter Kunnskapsløftet har elevane på vidaregåande trinn 1 30% fellesfag, noko som er ein time meir enn under Reform 94. Det er då spennande å sjå kva elevane no meiner om fellesfaga. Tor Bergli i (Mjelde, 2002) har hatt ei evaluering av Reform 94. Der viser det seg at heile 80% av elevane ikkje opplever ei samhandling mellom yrkesfag og allmennfag. I det første prosjektet eg gjennomførte på dette studiet hevda informantane våre at det er for mykje allmennfag i yrkesutdanninga. I tillegg sa dei at allmennfaga var ein repetisjon av det dei lærte på ungdomsskulen. Min forståing frå det informantane uttalte var at det var vanskeleg å forstå relevansen i å lære så mykje allmennfag når det er yrkesutøvarar dei skal bli. Dette er med på å utvikle ein motstand mot læring i desse faga, fordi elevane ikkje ser nytten av å lære dei. Allmennfaga var heller ikkje yrkesretta.

I dette kapitlet har eg fokus på yrkesforankring av fellesfaga, og eg skal kome med eksempel på korleis ein kan gjennomføre dette. Som har skrive i kapittel 4.3.4 har eg valt å bruke omgrepet ”*yrkesforankring*” i staden for ”*yrkesretting*”. Dette er fordi Hiim & Hippe (2001) hevdar at forskjellen på yrkesretting og yrkesforankring er at utgangspunktet er ulikt. Dei meiner at yrkesforankring byggjer på sentrale arbeidsoppgåver i yrka, medan yrkesretting tek utgangspunkt i dei tradisjonelle vitskapsfaga. I dette kapitlet skal eg også sjå på nokre positive og negative sider med å ha fellesfag på restaurant- og matfag. Eg har brukt sitat frå elevane for å systematisere dei ulike tema.

6.1 Yrkesforankring av fellesfaga

Yrkesforankring handlar om korleis lærarar og leiing i den vidaregåande skulen kan skape ei heilskapleg, samanhengande og yrkesrelevant utdanning innanfor dei yrkesfaglege studieretningane. Den organisatoriske tilrettelegginga og arbeidet med yrkesforankring av fellesfag er viktig (Berg, 2001). Når ein yrkesrettar må lærarar som underviser i fellesfag på restaurant- og matfag ha eit grunnlag for å utvikle evnene sine til å planleggje, gjennomføre

og vurdere Yrkesforankringa av undervisinga. Dette skjer gjennom samarbeid med kollegaer, elevar og skulen si leiing. Det er viktig at lærarane har fellestid til møter slik at dei får samkøyre og organisere planane sine. Det er og ein føresetnad at skulen sin timeplanansvarleg deltek aktivt med tanke på strukturen i undervisingsveka.

I arbeidet med utvikling av yrkesforankring i fellesfaga er det ei rekkje spørsmål eg ønskjer å finne svar på. Blant anna: Korleis kan undervisinga leggjast til rette slik at fellesfaga opplevast som meiningsfulle, verkelegheitsnære og relaterte til yrket? Korleis kan kunnskapane frå eit fag setjast i samheng med kunnskapar frå andre fag slik at det blir ei heilskapleg undervising for elevane? Korleis kan ein i Yrkesforankring av fellesfaga ta utgangspunkt i erfaringane frå praksisen, og lære elevane å reflektere over eigne handlingar? I Skandinavia finst det lite forskning om yrkesutdanninga generelt, og svært lite der ein har fokus på elevane og lærarane sitt kvardagsliv (Mjelde, 2002).

Det er svært komplekse spørsmål eg har lista opp her, og det er ikkje eintydige svar på dei. Tilhøvet mellom fellesfag og yrkesfag er eit av dei viktigaste pedagogiske spørsmåla i dei yrkesfaglege studieretningane på vidaregåande skule. I meir enn 100 år har yrkesutøvarar, lærarar og politikarar diskutert korleis ein på best mogleg måte skal fordele timetalet mellom fellesfaga og yrkesfaga. Desse diskusjonane har til tider vore problematiske, og ofte vore prega av faglege og ideologiske motsetningar (Wasenden, 2001).

6.1.1 "Det er viktig at lærarane klarer å relatere fellesfaga til yrka"

Ronja uttaler her at det er viktig at lærarar som underviser på restaurant- og matfag klarer å relatere fellesfaga til yrka. I dette sitatet seier denne eleven ikkje noko om korleis ho opplever at dei lærarane som dei har greier å relatere fellesfaga til yrka. Ho utalar at det er viktig med Yrkesforankring, truleg på grunn av at ho som elev skal sjå samanhengen mellom dei ulike fellesfaga i høve til det dei skal jobbe med i arbeidslivet. Seks av fjorten elevar kommenterer at dei synest det er viktig at fellesfaglærarane klarar å kome med praktiske eksempel når dei skal arbeide med fellesfaga.

Ronja kjem vidare med eit døme:

"I matematikk for eksempel, slik at eg kan lære å rekne ut prisar på menyar".

Her kjem Ronja konkret inn på eit av fellesfaga, nemleg matematikk. Ronja nemner ei arbeidsoppgåve som går på både yrkesfag og matematikk, og dermed ser ho nytten av oppgåva. I høve menyplanlegging er det mange oppgåver som knyter seg til matematikk. Ronja skal lære å setje opp prisar på ein rett som skal vere på menyen. Det første ho då må gjere er å finne ut kva som skal vere i retten, og finne prisar på dei ulike ingrediensane. Deretter må ho sjå på kor mykje svinn det er av kvar ingrediens i retten. Skal ho til dømes lage ein kjøttrett, må ho finne ut kor mykje kjøtt det går med til kvar person, og også tenkje på at det gjerne er bein i kjøttstykkka. Når ho så har rekna ut kva alle ingrediensane kostar i høve til svinn, er det andre forhold som også må vere med i kalkyla. Dette kan vere kor mykje straum som går med til å produsere denne retten, kor mykje dei tilsette skal ha i løn, og kva kostnadene på leige av lokalar er. Dette er rammefaktorar som ein må tenkje på dersom ein skal rekne ut ein kuvertpris på ein meny. Eg har no kome med eit eksempel på det første spørsmålet mitt, der eg lurte på korleis ein kan leggje til rette fellesfaga slik at elevane ser nytten av dei. Dette matematikkdømet er difor eit eksempel på yrkesforankring.

Yrkesforankring stiller store krav til dei ulike lærarane. I eksempelet over hadde det vore naturleg at yrkesfaglæraren og matematikklæraren hadde snakka saman om fordelinga på kven som skulle undervise kva i høve arbeidsoppgåva. I forhold til menyoppsett er det fleire faktorar som det er viktig at elevane lærer å utføre. Det kan vere samansetjing av retten både i høve smak, farge og ernæring, noko som yrkesfaglæraren kan mest om. Matematikklæraren kan mest om korleis utrekningane bør gjerast, noko han dermed kunne teke seg av.

Alle lærarane som underviser på restaurant- og matfag må ha kjennskap til kollegaene sine fag, mål, årsplanar og dermed kvarandre sine opplegg for undervisinga. For å få ein slik kjennskap er det viktig at lærarane arbeidar saman på tvers av faggrensene, kulturane og tradisjonane. Lærarane må samarbeide systematisk, spesielt i starten av skuleåret når ein skal legge planar for elevane. Eg kan kome med eit eksempel frå min eigen kvardag. I kosthald og livsstil (felles programfag) skal elevane lære om dei energigjevande næringsstoffa; feitt, protein og karbohydrat. I naturfag som er eit av fellesfag skal dei også lære om dei same emna. I kosthald og livsstil skal dei blant anna lære kva slags mat ein får karbohydrat frå. I naturfag skal dei lære om oppbygginga av karbohydrat. Dette bringer meg til det andre spørsmålet eg stilte tidlegare i dette kapittelet. Der lurte eg på korleis kunnskapane frå eit fag kan setjast i samanheng med kunnskapar frå andre fag slik at det blir ei heilskapleg undervising for elevane. Mi meining er at det er naturleg å sjå på likskapane i kva elevane

skal lære i dei ulike faga, og prøve å planleggje at ein underviser om dette samtidig utan at det blir gjentakning av teorien. Dette er for at det skal bli ein samanheng mellom tema og dei ulike faga. For å ta til med noko som elevane kjenner til, så trur eg det kan vere lurt å starte med dette temaet i kosthald og livsstil, der ein kan trekkje trådar til det praktiske arbeidet på kjøkkenet. Deretter kan naturfaglæraren kome med oppbygginga av karbohydrata.

6.1.2 "Alle faga bør vere knytt til kokkeyrket, slik at vi ser samanhengen mellom det vi lærer"

Dette er uttalingar frå Olav. Han ønskjer at alle faga dei har på skulen skal vere knytt til kokkeyrket, slik at han ser samanhengen mellom faga. På vidaregåande trinn 1 skal elevane få ei innføring i fleire yrkesgrupper innan restaurant- og matfaget. Dermed skal ikkje alle faga på skulen relaterast til berre kokkeyrket, men til mange andre yrker i tillegg. Samtidig skal yrkesutdanninga i skulen vere ei førebuing til deltaking i arbeidslivet. Det er difor viktig at undervisinga er yrkesretta mot dei praktiske faga. Uansett om det er kokk eller servitør fellesfaga er knytt til, så er det arbeidsoppgåver som elevane kjenner til i frå yrkesfaga, og dermed er det truleg at dei også klarer å relatere oppgåvene til fellesfaga.

For å skilje mellom yrkesteorietiske fag og allmennfag (fellesfag) har (Wasenden, 2001) kome med to definisjonar som eg vil nemne her:

"Med yrkesfag menes et undervisningsfag der det faglige innholdet er klart forankret til den spesielle yrkesfaglige problemstillingen som yrkesutdanningen omfatter, og der en ofte benytter et nomenklatur som er spesielt for yrket. Målet med undervisinga i yrkesfaga er å gi elever/lærlinger spesiell fagkompetanse" (Wasenden, 2001:10).

Det vil seie at ein definerer yrkesfag med at innhaldet i undervisinga skal henge saman med relevante problemområde tilhøyrande eit konkret yrke. Målet med undervising i yrkesfag er å gje elevar ein kompetanse innafor eit konkret fagområde.

"Undervisingen i de almenne fag tar utgangspunkt i generelle problemstillinger, og det brukes vanlige begrep som ikke fordrer at elever og lærlinger har noen spesiell

yrkesfaglig bakgrunn for å kunne ha utbytte av undervisningen. Målet med undervisningen er å høyne det generelle kunnskapsnivået hos elever/lærlinger.”
(Wasenden, 2001:10).

Til forskjell for undervisninga i yrkesfag, der ein tek utgangspunkt i eit yrke, tek ein i undervisninga i fellesfag utgangspunkt i problemstillingar som ikkje kan relaterast til ei konkret stilling. I undervisninga i fellesfag brukar ein ordinære omgrep som er felles for alle elevar innanfor dei ulike faga. Ut i frå denne definisjonen er yrkesforankring av undervisninga ikkje eit tema. Målet er å auke det generelle kunnskapsnivået til elevane. Eit viktig spørsmål er her *korleis* ein skal auke det generelle kunnskapsnivået hos elevane? Mjelde (2002) skriv at for å forstå kva det er som skaper gode læringssituasjonar, så krevjast det at ein studerer innhald i undervisninga. I tillegg må ein studere korleis innhaldet er fordelt, og korleis det er omforma til praksis i kvardagslivet til elevane. Korleis oppfattar elevane det konkrete innhald i undervisninga? Kva meiner elevane er relevant innhald med tanke på at dei skal sjå meininga med undervisninga? Meinar lærarane det same om kva som er relevant innhald i undervisninga?

6.2 Positive sider med fellesfag på restaurant- og matfag

I dette underkapittelet har eg sett på det som elevane i undersøkinga hevdar er positive sider ved å ha fellesfag i undervisninga på restaurant- og matfag. Eg har og kome med nokre eksempel på at elevane synest det er viktig med fellesfag. Det er i samband med at faga er retta mot dei yrka dei skal utdanne seg innan, det vil seie at faga er yrkesretta.

6.2.1 ”Eg synest det er viktig å ha matematikk”

Per meiner her at det er viktig å ha matematikk. Heile sitatet frå Per er:

”Eg synest det er viktig å ha matematikk, slik at ein klarer å rekne ut oppskriftene når ein skal lage mat. I tillegg må ein rekne ut kor mykje mat ein treng til eit visst tal personar, kor mykje som forsvinn under tilbereding, osv”.

Grunnen til at han hevdar at matematikken er viktig er at han relaterer den til det faget han skal utføre. Som kokk er det viktig at ein kan rekne ut oppskrifter i høve til kor mange personar ein skal lage mat til, og sjølvsagt kor mykje svinn det blir undervegs i

matlagingsprosessen. Det er svært viktig at ein kan berekne kor mykje mat det går til eit tenkt tal personar. Det er veldig pinleg dersom ein har for lite mat til eit selskap, og det er gjestar som ikkje får. Har ein berekna for mykje mat blir det svinn, og ei økonomisk belastning for bedrifta. Eg viser til punkt 6.1.1, der eg kjem med eit praktisk eksempel frå uttalingane til Ronja. Ein føresetnad for at eleven skal lære av det eksempelet som er skissert, er at matematikken er yrkesretta.

Olav hevdar:

”På vidaregåande skule utviklar ein matematikken vidare frå det eg lærte på ungdomsskulen”

Det var seks av fjorten elevar som hevda at fellesfaga som dei lærte på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag var ei vidareutvikling av faga dei lærte på ungdomsskulen. Dette er til forskjell frå informantane vi intervjuar i første prosjektet, der dei sa at fellesfaga var repetisjon av det stoffet dei hadde på ungdomsskulen. Kvifor føler så mange av elevane at innhaldet i undervisinga no er ei vidareutvikling i høve det som dei lærte på ungdomsskulen? Er det undervisingsopplegget som har endra seg? Kanskje er det eit faktum at lærarane jobbar meir med yrkesforankring av fellesfaga, og det er ein av grunnane til at elevane føler ei utvikling. Har læreplanen i matematikk i Kunnskapsløftet endra seg i høve til korleis den var under Reform 94? Dette er spennande å spekulere i, men i høve dei undersøkingane eg har gjennomført kan eg ikkje svare på kvifor elevane i denne undersøkinga hevdar at matematikken har utvikla seg i forhold til den som dei lærte på ungdomsskulen.

Kari seier:

”Norsk må vi kunne for at vi til dømes skal kunne skrive rapportar, søknadar eller andre viktige dokument.”

I Norskundervisinga på skulen lærer elevane å skrive for eksempel rapportar, søknader eller andre dokument. Kari meiner difor det er viktig å ha norskundervising på vidaregåande trinn 1, slik at ho kan lære å skrive rapportar. Dewey (1916) i (Noddings, 1997) hevdar at skriving, lesing og rekning ikkje skal vere fag som ein lærer for faget si skuld, men at det skal vere noko som ein har bruk for i ein spesiell aktivitet. Det er viktig at stoffet blir logisk oppbygd for kvar enkelt elev, slik at dei sjølve får utvikla svara. Undervisinga må vere så mykje som mogeleg knytt til røynda og oppgåver som finnast i samfunnet, slik at elevane ser

samanhengen mellom dei. Slik eg tolkar uttalingane frå Dewey så snakkar han om yrkesforankring. Han hevdar at fellesfaga skal lærast i høve dei aktivitetane elevane har bruk for. Dewey hevdar også at elevane sjølve skal prøve å finne svaret, fordi dei har eit problem som dei lurar på. Vi kan i dette tilfelle gå til arbeidet med ungdomsbedrift i utdanninga. Elevane skal gjennomføre eit tiltak for å marknadsføre ein restaurantkveld. Ein kan då til dømes skrive ei pressemelding og sende den til den lokale avisa. For å skrive ei pressemelding er det fleire formelle krav som må følgjast. Det hadde difor vore naturleg at læraren i prosjekt til fordjuping og læraren i norsk samarbeidde, slik at elevane kan lære å skrive pressemelding i norsk, samtidig som dei ser nytten av pressemeldinga i høve eit anna arbeid.

6.2.2 "Eg skal ta allmennfagleg påbygging"

I Reform 94 vart det innført eit nytt felles VK2 for yrkesfaga som heitte allmennfagleg påbygging. Denne ordninga er vidareført i Kunnskapsløftet som eit vidaregåande trinn 3 med namnet; påbygging til generell studiekompetanse. Det er eit år med berre fellesfag, slik at ein kan få generell studiekompetanse på eit år. Dette førte til at ein på vidaregåande trinn 1 og vidaregåande trinn 2 måtte ha ein del fellesfag i alle dei yrkesfaglege utdanningane.

Kari hevdar:

"Eg skal ta påbygging til generell studiekompetanse etter at eg har teke fagbrev, så eg synest det er bra at vi har litt fellesfag".

Kari uttrykkjer her at ho er fornøgd med at dei har fellesfag på restaurant- og matfag. Det er fordi ho skal ta påbygging til generell studiekompetanse etter fullført yrkesutdanning. *Det er fem av fjorten elevar som peikar på at dei ikkje er sikre på om dei skal jobbe innan nokon av yrka i restaurant- og matfag. Dei synest det er lurt å bruke eit par år på å lære eit fag før dei tek generell studiekompetanse.* Elevane er usikre på kva dei skal utdanne seg til. Nokre seier at det er litt meir spennande å ta to år med yrkesutdanning før dei tek det siste året fram i mot generell studiekompetanse.

6.3 Er fellesfaga tidstjuvar i yrkesutdanninga

I det spesialiserte samfunnet vi lever i treng vi dyktige yrkesutøvarar som kan spesialisere seg i ein profesjon innan for sitt fagfelt. Yrkesutdanninga karakteriserer eit mangfald og sterkt differensierte opplæringstilbod. Wasenden (2001) meiner difor at det er eit paradoks at ein på den eine sida ønskjer topp kvalifiserte fagfolk, medan ein på same tid ønskjer å gje dei fellesfag og mogelegheit til å opparbeide seg studiekompetanse. Det er prisverdig dersom det ikkje går på bekostning av kvaliteten på den utdanninga yrkesfagelevane søker. Eg stiller med difor spørsmålet: Kan vi i yrkesutdanninga gjere begge delar? Både gje elevane ei yrkesutdanning, og gje dei mogelegheit til å få generell studiekompetanse? Dette er eit kompleks spørsmål som eg kjem nærare inn på i dette underkapittelet.

6.3.1 "Eg skulle ønskje at vi hadde yrkesfag i fellesfagtimane"

Eg har først lyst å sjå litt på kva målet med undervisinga i fellesfaga er. Wasenden (2001) hevdar at målet med fellesfaga er å auke det generelle kunnskapsnivået til elevane. Eg stiller meg då følgjande spørsmål: Kva nytte har elevane på yrkesfagleg utdanning av å ha eit høgt generelt kunnskapsnivå? Kva vil det seie å ha eit generelt kunnskapsnivå? Det er viktig at elevane skal lære både matematikk og norsk, men ikkje berre for å auke det generelle kunnskapsnivået. Dei må ha bruk for kunnskapen. Kvifor skal ein elev som skal bli kokk lære å løyse til dømes andregradslikningar? Korleis kan elevane nytte det i sitt daglege arbeid? Elevane kjem frå ti år med barne og ungdomsskule, der dei nettopp lærer generelle kunnskapar. Kvifor må dei då fortsetje endå lenger med det? Det kan virke som eit fleirtal av elevane ikkje ser nytten av fellesfaga, og dermed får inntrykk av at undervisinga i stor grad ikkje gagnar dei. Vi skal huske på at fleirtalet av elevane i yrkesfaglege linjer nettopp valde yrkesfag fordi det er ei praktisk retta utdanning. Dei er i liten grad interesserte i meir teori. I det minste bør den teorien dei skal ha vere rette mot det yrket dei vil utdanne seg til.

Wasenden (2001) skriv om matematikkfaget sine utfordringar innanfor yrkesutdanninga. Måla i matematikkundervisinga har variert mellom to ytterpunkt. I det eine finn vi planar om å gi elevane eit breiast mogeleg kunnskapsgrunnlag i matematikk. I det andre finn vi den yrkesretta matematikkundervisinga, der målet er å tilføre matematikkdugleikane som er nødvendige for å meistre arbeidet. Det er store forskjellar mellom dei ulike yrka med tanke på

kva matematikk som er spesielt viktig. Det er difor vanskeleg for ein realfaglærer å yrkesforankre undervisinga når ein har fleire ulike yrkesfag å undervise i. Som lærer i matematikk skal ein ta ein ny matematisk teori, pluss eit kjent yrkesfagleg problem og bruke det vidare for å løyse ei matematisk oppgåve. For å greie å yrkesforankre matematikken må lærarane ha kunnskapar i yrket. Ei utfordring som Wasenden også kjem med her er det faktumet at elevane skal ha mogelegheit til å ta eit siste år med påbygging for å fullføre med studiekompetanse. For at elevane skal greie det som er nødvendig i høve desse krava må dei ha eit godt kunnskapsgrunnlag i alle fellesfaga. Det blir då ei konflikt mellom interessene til dei elevane som skal utdanne seg til det aktuelle yrket, og dei som planlegg å ta påbygging. Dette blir eit val som lærarane i fellesfaga må ta.

Den same konflikten er i norskfaget. Berg (2001) skriv om kor problematisk det kan vere for ein norsklærer å yrkesforankre. Det er fleire grunnar til dette, og eg vil her nemne nokre av dei. Yrkesforankring er ikkje tilstrekkeleg skildra i læreplanen i norsk. Skal ein yrkesforankre norsken, så passar ikkje dette inn i læreplanen som skal vere identisk med vidaregåande trinn 1 Studiespesialiserande. Det vil seie at dersom ein skal yrkesforankre norsken, så blir det ikkje tid til det ein skal gå gjennom i norskfaget.

Dewey i (Noddings, 1997) hevdar at når elevar tvingast til å slite seg igjennom stoff som på ingen måte interesserer dei, med tanke på eit diffust framtidsmål, så mistar dei interessa for stoffet og trua på seg sjølve. Dersom ein tolkar Dewey sine ord her, så nemner han to faktorar. For det første har ikkje elevane interesse for faget, og for det andre så går dette utover sjølvkjensla deira. Det faktum at dei mistar sjølvkjensla synest eg er dramatisk.

Per hevdar:

”Eg skulle ønskje at vi hadde yrkesfag i fellesfagtimane. Det er viktigare for meg å lære, for eg har bestemt meg for å bli kokk. Dessutan er det vanskeleg og dritkjedeleg å ha fellesfag.”

Per seier her at han heller vil ha yrkesfag i dei timane som er brukt på fellesfag. Per har teke eit yrkesval, og bestemt seg for at han skal bli kokk. Difor føler han at det er viktigare å lære om yrkesfaga enn for eksempel naturfag. Dette er ei stor utfordring i dagens skule. Kanskje dette er grunnen til at 50% (NIFU STEP, rapport 13/2008) av elevane på hotell og næringsmiddelfag sluttar før endt utdanning? Mjelde (2002) hevdar at mange elevar opplever

skulen som meningslaus, og dei har mista lysta til å lære. Dei har også liten tillit til si eiga evne til å ta i mot lærdom. I følgje Mjelde er det viktig at elevane har motivasjon for å lære. Kan det faktum at det er 30% fellesfag i yrkesopplæringa føre til at elevane mistar motivasjonen og sluttar skulegangen før tida? Er splitting mellom verkstadlæring, yrkesteori og fellesfagteori hovudproblemet i dagens yrkesutdanning?

Ut i frå det Per hevdar er fellesfag både vanskeleg og kjedeleg, noko som går ut over motivasjonen for læring. Dersom vi ser litt på omgrepa kjedeleg og vanskeleg, er det ofte slik at det eine fører til det andre. Dersom ein lærar står ved tavla ”og snakkar over hovudet” på elevane, så blir ofte undervisinga kjedeleg. Dette er fordi elevane berre sit der utan å følgje med, og dermed heller ikkje er aktive. Halvparten av elevane i denne undersøkinga seier at dei helst skulle ønske at dei hadde yrkesfag i fellesfagtimeste. Frå dei kommentarane eg har fått inn av desse sju elevane, ser eg at dei meiner fellesfaga er meningslause og lite relevante for det yrket som dei har bestemt seg for.

Ei jente i spørjeundersøkinga seier:

”Eg synest det er vanskeleg å lære matematikk. Grunnen til det er at læraren går alt for fort gjennom pensumet. Vi rekk ikkje å rekne og prøve ut oppgåvene før læraren går over på eit anna tema”

Eleven fortel her om kvifor det er vanskeleg å lære matematikk. Ho uttrykkjer at tida dei har til rådighet set avgrensingar. Dette er fordi ho ikkje får fullført ein prosess ho er i, før ho må gå vidare til neste. Dewey i (Illeris, 2000) seier at ein som lærer skal ”reprodusere” eit fagstoff som allereie er der. Læraren skal legge det fram etter bestemte trin ut i frå læreplanane. Dewey hevdar dette er ei utfordring i høve erfaringsutviklinga. Elevane skal ha ei personleg erfaring i faget, og dermed må ein sjå på kva slags referanse dei har og kva slag element ein kan byggje vidare på slik at dei dannar sine eigne erfaringar. Læraren må fokusere på sine erfaringar med lærestoffet, og korleis dette kan hjelpe elevane å tolke, forstå, og dermed utarbeide eigne erfaringar. Dewey er ikkje opptatt av lærestoffet, men av at stoffet skal vere ein faktor i høve til den totalt veksande erfaringa.

For å forstå kva som skapar gode læringssituasjonar for elevane er det ikkje nok å sjå på kva som er eleven sitt innhald i undervisinga. Nilsson (2000) har gjort fleire undersøkingar om kva elevane ser på som meningsfull undervising. Mange av elevane i undersøkinga såg ikkje

vitsen med arbeidsoppgåvene dei skulle utføre, og den undervisinga som var på skulen. Han stilte seg difor spørsmålet: *Kva er elevane sine synspunkt på meiningsfull undervising? I tillegg til arbeidsoppgåvene sin karakter, var også tidsperspektivet viktig.* Elevane måtte ha moglegheiter for å ferdigstille eit arbeid. Mjelde (2002:43) hevdar at dersom ein blir bedt om å gjere ei arbeidsoppgåve som ein ikkje er motivert til, så gjer ein oppgåva seinare. Elevane har ikkje tillit til si eiga evne til å innta lærdomen, fordi dei ikkje har lyst til å gjere den eksakte oppgåva. Vi menneske er i stand til å reagere raskare på ei oppgåve dersom vi skjønar at resultatet av oppgåva kan vere til nytte for oss. Viss vi ikkje forstår hensikta med oppgåva eller prosessen, så vil motivasjonen vere svak.

6.3.2 "Eg ser ikkje samanhengen mellom fellesfaga og det praktiske arbeidet vi utfører"

Dette er uttalingar frå ein fortvila gut i spørjeundersøkinga. Han føler at det ikkje er samanheng mellom det elevane lærer i fellesfaga, og det praktiske innhaldet på kjøkkenet. Totalt er det fem av fjorten elevar som seier at dei slit med å sjå samanhengen mellom verkstadsundervisinga og undervisinga i fellesfag. Hiim & Hippe (2001) hevdar at mange elevar ikkje ser meininga med allmenne fag (no fellesfag) i dei yrkesfaglege studieretningane. Dette er fordi dei oppfattar undervisinga som teoretisk og fjern frå verkelegheita. Denne eleven uttaler ikkje noko om kva han synest om innhaldet i fellesfagundervisinga, men han konstaterer at det ikkje er ein samanheng mellom faga. Wasenden (2001) skriv at dersom ikkje elevane opplever til dømes matematikkundervisinga som relevant i høve den valde yrkesutdanninga, så er det lett for at motivasjon deira for faget matematikk bli mindre. For elevane er det viktig at dei arbeider med eit nytt stoff innanfor eit kjent læringsmiljø. Effekten av læringa er ofte større når elevane har assosiasjonar til eit nærliggjande område frå før. Motivasjon har stor betydning for læreprosessen. Elevane vegrar seg ofte for å arbeide med oppgåver dei ikkje opplever som meiningsfulle.

Bak ei kvar opplæring, både formell og uformell ligg det tankar om korleis elevane lærer. Mjelde (2002) skriv at det er to ulike måtar å organisere skulelæring på i yrkesutdanninga og det er verkstadsteori kontra klasseromsundervising, og at det difor i praksis ikkje er så enkelt. I den eine undervisingforma tek ein utgangspunkt i kvart enkelt fag, for eksempel naturfag. I den andre måten tek ein utgangspunkt i dei praktiske arbeidsoppgåvene frå det verkelege

livet, som grunnlag for undervisinga og læringa. Yrkesforankring av fellesfaga vil kunne vere med å gje elevane ei heilskapleg kunnskapsutvikling. I fagdidaktisk tenking underviser ein i det enkelte faget, for eksempel matematikk, ved at ein berre går ut ifrå måla i læreplanen og underviser etter det som står der. I yrkesdidaktisk tenking tek ein utgangspunkt i til dømes det å lage ein middagsrett. Denne arbeidsoppgåva kan ein så ta med seg vidare til undervisinga i fellesfaga, mellom anna matematikk, norsk og engelsk.

Lærarane har ulike tradisjonar for korleis dei formidlar lærdom. Fellesfaglærarane er utdanna innan den akademiske tradisjonen. Den akademiske læringstradisjonen er teoretisk og har tradisjonelt teke utgangspunkt i bøker og teori. Innanfor denne tradisjonen har aldri det praktiske arbeidet stått i sentrum. Elevane sit på rad og rekke og høyrer på læraren som boklig belærer dei. Yrkesfaglærarane har litt ulik utdanningsbakgrunn, men dei fleste kjem frå ei yrkesfagleg utdanning. Den yrkesfaglege læringstradisjonen har sitt utspring i frå meister – svein tradisjonen. Den skildrast ofte som den folkelege læringstradisjonen. Noko av denne delen av læringstradisjonen finn ein igjen i den yrkesfaglege delen av den vidaregåande skulen. Det yrkespedagogiske utgangspunktet er handa sitt arbeid. Hand og hjerne står dialektisk til kvarandre i sjølve læreprosessen. Mjelde (2002) skriv at praksislærarane driv med undervising i verkstadlokale, medan allmennfaglærarane (fellesfaglærarane) driv med kateterundervising, ofte i lokale langt borte frå verkstadane. Ho hevdar også at det har vore lite samanheng mellom det som skjer i verkstadslokala, og det som føregår i dei allmennteoretiske lokala. Dette har skapt store problem for elevane sin motivasjon for å lære allmennteorien. Målet med Kunnskapsløftet er å få desse to læringstradisjonane til å nærme seg kvarandre. Denne reforma kan difor vere eit skritt framover i riktig retning, fordi alle fellesfaga no skal yrkesforankrast.

Eg trur det er viktig at ein ved val av lærestoff og ved organisering har som mål at elevane skal lære seg å sjå samanhengen mellom fagstoffet og korleis dei kan gjere egne erfaringar ut i frå dette. For at elevane skal kunne lære seg å reflektere både i felles programfag og i prosjekt til fordjuping, så bør det vere fokus på refleksjon også i fellesfaga. Det er viktig at elevane utviklar eit språk der dei kan skildre erfaringane dei opplever, og at dette igjen vil føre til at dei forstår kva dei lærer.

Yrkesforankring kan opplevast som svært problematisk for mange fellesfaglærarar.

Yrkesforankring er vektlagt ulikt i læreplanen innan dei ulike fellesfaga. Yrkesforankring er

omtalt veldig generelt, og ein brukar uttrykk som f.eks: næringsliv, arbeidsliv eller yrkesliv. På grunn av den svake vektlegginga i læreplanen etter Reform 94 og vidare i Kunnskapsløftet, er det kanskje ikkje så rart at yrkesforankringa fører til ein del forvirring hos lærarane i fellesfaga (Wasenden, 2001).

6.4 Oppsummering i fellesfaga

Dersom elevane i den vidaregåande skulen skal utvikle meiningsfull kunnskap, er det viktig at det som skjer i undervisingstimane for fellesfag er relatert til elevane sine egne erfaringar frå praksis på skulen og i arbeidslivet. Dersom ein kan kople saman det arbeidet som blir gjort i praksis på kjøkkenet med undervisinga i fellesfag, vil elevane truleg oppleve meininga med den teorien dei lærer. Dersom undervisinga ikkje blir relatert til elevane sine erfaringar frå yrkespraksis, vil det vere eit problem som bidreg til at skulen blir meiningslaus for elevane. Læringa vil då vere prega av at elevane veit, men ikkje kan.

Fellesfaglærarane og yrkesfaglærarane må samarbeide godt, slik at dei kjenner til ein annan sine planar og mål for undervisinga. Lærarane må velje riktige emne i høve dei ferdigheitene elevane treng i fellesfaga for å utføre dei aktuelle yrka innanfor til dømes restaurant- og matfag. Når ein startar opplæringa innan eit nytt emne, er det lurt å byggje på noko som elevane kjenner til frå tidlegare, slik at dei kan assosiere med kjende problemstillingar. Dette er i tråd med Dewey sine tankar. Det er eit ønske frå elevane at den yrkesfaglege undervisinga og fellesfagundervisinga støttar opp om kvarandre, og dermed bidreg til at dei kan sjå samanheng mellom faga dei har i skulen.

Der er fleire positive sider ved å ha fellesfag i yrkesutdanninga. Mange av elevane hevdar at dei når undervisinga er yrkesretta, føler nytta ved å ha til dømes matematikk i opplæringa på restaurant- og matfag. Ein annan faktor som elevane hevdar er bra ved å ha fellesfag i opplæringa, er at dei kan ta eit vidaregåande trinn 3 og få generell studiekompetanse. Nokre elevar meiner at fellesfaga er unødvendige, fordi dei heller skulle brukt tida på å ha meir undervising som er relatert til yrka. Dette er fordi dei opplever det som viktigare for dei å lære.

7 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgåva har eg hatt fokus på elevane sine oppfatningar av den yrkesfaglege utdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag i den vidaregåande skulen, det andre året etter at Kunnskapsløftet vart innført.

Problemstillinga for prosjektet har vore:

Korleis opplever elevane den yrkesfaglege utdanninga på vidaregåande trinn 1 restaurant- og matfag?

For å svare på problemstillinga har eg gjennomført fire kvalitative intervju, og eg har fått inn ti svar gjennom ei kvalitativ spørjeundersøking. Eg har teke utgangspunkt i elevane sine utsegner, og deretter gjennomført litteraturanalyse på pedagogiske og tidlegare forskingsbaserte undersøkingar i yrkespedagogikken. Eg har metodetriangulert, noko som gjer at eg meiner eg har fått både gyldige og truverdige data. Eg meiner at eg peikar på ein del sentrale motsetningar i dagens yrkesutdanning.

Tilhøvet mellom verkstadlæring, yrkesteori og allmennteori har vore omtalt i yrkesutdanninga si utvikling i skulesamanheng gjennom dei siste hundre år (Mjelde, 2002; Nilsson, 1981; Wasenden, 2001). Omgrepa har i Kunnskapsløftet fått nye namn, men temaet er der framleis. Faga heiter no *felles programfag*, *prosjekt til fordjuping* og *fellesfag*. Tidlegare har ein i yrkesfaga snakka om praksis og yrkesteori, skuleverkstad og klasserom. John Dewey stilte spørsmål ved splittinga mellom læring i praktiske og teoretiske emne i all skuleundervising alt for hundre år sidan. Et generelt spørsmål er om det er mogeleg for elevar på rundt 16 år å utvikle vitskapleg og analytisk tenking dersom undervisinga er splitta slik den er i dag? Eit av hovudspørsmåla med utviklinga av yrkesutdanninga i restaurant- og matfag er altså splittinga mellom læring på kjøkken og i restaurant, kontra yrkesteori i klasserom.

I dag er altså utdanninga delt i felles programfag, prosjekt til fordjuping og fellesfag. Deling av yrkesteori og praksis er det første temaet eg tek opp i høve til undervisinga i dei felles programfaga. Kunnskapsløftet bruker ikkje omgrepa teori og praksis, men teori og praksis er ein del av realiteten i den yrkesfaglege utdanninga. Omgrepa er difor sentrale i yrkesutdanninga. Timeplanen er også i dag organisert på ein slik måte at det blir eit ”naturleg”

skilje mellom yrkesteori og praksis. Skulen organiserer undervisinga på ulike plassar. Skuleverkstadene i denne yrkesretninga er kjøkken og restaurant, og der har elevane praksis. I klasseromma underviser ein i teori. Teori og praksis er altså delar av yrkesutdanninga som er skilt både i form av romplassering og med tanke på kva innhaldet i undervisinga er. Dette er ein rammefaktor ein som lærar må forhalde seg til i enkelte tilfelle, slik som ved den skulen eg har gjennomført forskinga. Praksis er ikkje noko ein kan lære om, men noko ein lærar gjennom! Dette er dugleikar som ein må lære gjennom det praktiske arbeidet i faget, og som ein ikkje kan lære gjennom teori (Kvale & Nielsen, 1999).

Det er mange måtar å utvikle yrkeskunnskap på, men det er viktig at det er ein samanheng i kva vi gjer og kvifor vi gjer det sann. Det er elleve av fjorten elevar i undersøkinga som hevdar dette om korleis ein på skulen arbeidar med å utvikle yrkeskunnskap: *”Det er masse yrkesteori for seg, og masse praksis for seg”*. Det er med andre ord eit stort skilje mellom yrkesteori og praksis. Alle elevane i undersøkinga seier vidare: *Først har vi yrkesteori om emnet, deretter set vi det ut i praksis på kjøkkenet”*.

Ein måte ein kan gjere dette på er å la elevane få gjennomføre praktiske oppgåver. Deretter kan ein bruke ”den teoretiske undervisingstimen” til å reflektere og forklare dei ulike prosessane som ein opplevde i det praktiske arbeidet. Dette er i tråd med blant anna John Dewey(1922) sine uttalingar om erfaringslæring (Aasen, 2006). Erfaring er samspelet mellom aktiviteten som elevane utfører, og resultatet. Når elevane lagar mat får dei erfaring frå det dei arbeider med. Erfaring for Dewey er samspelet med omgjevnadane, som ”snakkar” til oss på sin eigen måte. Elevane ønskjer å lære kunnskapane der det er naturleg at dei høyrer heime. Teorien blir enklare å forstå, fordi elevane har gjennomført arbeidet i praksis under rettleiing frå lærar.

At motivasjon og trivsel er grunnleggjande for å fremme læring er det mange som hevdar, mellom anna Mjelde (2002). Mange elevar opplever skulen som meiningslaus, og dei er ikkje motiverte for undervisinga (Kvale & Nielsen, 1999). Elevane i undersøkinga hevdar at dei synest det er kjekt å vere i praksis på kjøkkenet, og at dei føler at dei lærer av desse oppgåvene. Dette er med på å motivere elevane, og det styrkjer sjølvkjensla deira. Ein tenkjer ofte på læring som ei langvarig endring av åtferd hos elevane, og ofte kjem det av erfaringar frå praksis. John Dewey sin tilnærming var at læring skulle ta utgangspunkt i dei erfaringane elevane hadde frå tida før dei kom til skulen.

Per fortel at dei først har yrkesteori om emna. Deretter går dei på kjøkkenet og utfører eit praktisk arbeid. Han synest det er kjekt å vere på kjøkkenet og lage ulike matretter. Per kjem med eit eksempel frå ein gong han var på kjøkkenet og skulle kutte gulrøter til ”Julliene”. Han visste korleis dei skulle sjå ut, men ikkje korleis han skulle utføre det praktiske arbeidet. I staden for å spørje læraren prøvde han på eiga hand, noko som førte til at det blei mykje svinn og gulrøter i mange ulike fasongar. Ronja er litt kritisk til den teoretiske undervisinga. Ho seier at ho lærer meir når ho utfører arbeidsoppgåvene sjølv i praksis, enn når ein lærar står og fortel kva som skal gjerast. *Sju av 14 elevar seier at dei ikkje ser samanhengen mellom yrkesteori og praksis.*

Med Kunnskapsløftet vidarefører ein modellen frå Reform 94 innan yrkesutdanninga i den vidaregåande skulen og i arbeidslivet ved at elevane først har to år utdanning i skule, og deretter ”jobbar” to år som lærlingar i ei bedrift. Samtidig innfører Kunnskapsløftet eit nytt fag som heiter *prosjekt til fordjuping*, blant anna for at elevane skal bli kjende med yrka tidlig i utdanningsløpet. Ved denne skulen er dette eit todelt fag der ein satsar på utplassering og ungdomsbedrift. Der er arbeid mykje med å etablere ungdomsbedrifter på skulen, og med å etablere relasjonar til arbeidslivet der vi har mogelegheiter for å utplassere elevar.

Elevane meiner at det stort sett er interessant å vere på utplassering. Dei føler at dei utfører eit arbeid for bedrifta. Skulekvardagen er ikkje det same som ein arbeidsdag ute i bedriftene. Nilsson (1981) seiar at ei stor utfordring ein har i arbeidslivet er at hovudaktiviteten i bedriftene ikkje er opplæring. Der er det økonomiske overskotet for verksemdene viktigare enn opplæringa.

I arbeidslivet kan elevane bli sett til å utføre ”førefallande” arbeidsoppgåver som tek fleire timar. Dette kan vere ”kjedelige” jobbar som å skrelle kålrabi, eller litt meir ”lærerike” oppgåver som å partere kjøtt. Uansett er det viktige arbeidsoppgåver for heilskapen i bedrifta, og dette ser og elevane. Eleven som parterte kjøtt var lei undervegs i arbeidet, men såg nytta av det på eit seinare tidspunkt. Eleven som skrella kålrabi vart truleg plassert ved denne jobben fordi kokkane på det tidspunktet ikkje hadde tid til å lære han opp til andre oppgåver, og sjølvsgt fordi dei trengde mykje kålrabi. I arbeidslivet er dagane prega av stress og rutinar, men der lærer elevane å utføre eit arbeid ved å imitere meisteren. Styrken til meisterlære er at læringa skjer i ein riktig situasjon, dvs i den settinga den skal utøvast i. Læringa forutset ikkje at det blir gitt spesiell rettleiing, men at lærlingar er aktive i

praksisfellesskapet over tid. Eksempelet si makt er større en det verbale, og eleven utfører gradvis meir og meir komplekse oppgåver. Når Per var utplassert lærte han å jobbe med fleire arbeidsoppgåver på ein gong, samtidig som han fekk opp arbeidstempoet. Han fortel vidare at det var eit godt teamarbeid i dei bedriftene han var utplassert.

I tråd med John Dewey (1916) sitt prinsipp om læring gjennom utforskande prosesser har vi i dag undervisningsmetodar som entreprenørskap, der elevar etablerer egne bedrifter. Ved arbeid med ungdomsbedrift kan ein få ein arbeidsdag som er "tilnærma lik" det ein dag i arbeidslivet er. Ein har "ekte gjester" i restauranten som skal betale, og dermed forventar eit godt resultat. Praksissamarbeid og samhandling gjennom å løyse eit problem, er i følgje Dewey grunnleggjande for læring. I arbeid med ungdomsbedrift får elevane eit problem dei må løyse i samarbeid med andre. Teorien blir for ein stor del knytt til praksis, fordi dei skal løyse eit "problem". I ungdomsbedrifta er det praktiske arbeidet når det er gjestar i restauranten. Eit anna spørsmål er kva som skal gjerast før og etter det praktiske arbeidet. Dette kan for eksempel vere å setje opp eit budsjett. Ein må då arbeide teoretisk ved å hente inn lærdom som elevane ser nytta av. Per likar å arbeide med ungdomsbedrift fordi han synest det er interessant og lærerikt. Samtidig seier han at han synest det er utfordrande, fordi ikkje alle elevane er engasjerte i arbeidet med ungdomsbedrifta. Ronja synest det er kjekt å ha gjester i restauranten. Ho seier at det er forskjell på om det er "ekte gjester" eller om det berre er andre elevar, fordi ho då har eit større fokus på at maten som ho lagar må vere perfekt.

I arbeidet med ungdomsbedrifta er samarbeid ein grunnleggjande faktor. I følgje Dewey er samhandling og samarbeid grunnleggjande for all læring. Elevane har ulik bakgrunn og kan ulike oppgåver. Saman kan dei utgjere ei heilskapleg forståing av problema som oppstår. *I følgje tolv av dei fjorten elevane i undersøkinga, likar dei å ta ansvar for egne prosessar i bedrifta, og dei får øve seg på å vere sjølvstendige.*

Det har vore stort fråfall i yrkesutdanninga i skulen. For å bøte på dei store problema har Utdanningsdirektoratet gjennom Kunnskapsløftet no føreslege "yrkesretting", eller "yrkesforankring" som er omgrepet eg har valt å bruke, i alle fag. *Kjernen i yrkesforankring er å kople teori til yrkesfaglege erfaringar i tid og rom.* Yrkesforankring inneber at elevane oppfattar samanhengen mellom fellesfaga, felles programfag og prosjekt til fordjuping. Dersom elevane skal oppleve mening med den teorien dei lærer, må undervisinga i blant anna fellesfag vere knytt til undervisinga i felles programfag. Eit av problema med

yrkesforankring har vore at det er opp til enkelte lærarar sine initiativ å samarbeide om lokale ordningar.

Yrkesforankring dreiar seg også om korleis skuleleiing og lærarar på restaurant- og matfag greier å leggje til rette skulekvardagane slik at utdanninga blir heilskapleg. For at ein skal greie å yrkesforankre undervisinga er det nødvendig at alle lærarane kjenner til kvarandre sine planar og mål for undervisinga. Dette er spesielt viktig i fag som kan overførast til kvarandre. Dette kan til dømes skje i naturfag som er eit fellesfag, og i kosthald og livsstil som er eit felles programfag. Dette er for at faga som har like målområde ut i frå læreplanen skal kunne samkøyrast, og for at lærarane skal kunne undervise om dei same tema i same periode av året.

Elevane kjem med døme der lærarar har greidd å yrkesforankre fellesfaga, noko som har ført til at dei ser nytta av til dømes matematikken. Ein elev seier: *"Eg synest det er viktig å ha matematikk, slik at ein klarer å rekne ut oppskriftene når ein skal lage mat. I tillegg må ein rekne ut kor mykje mat ein treng til eit vist tal personar, kor mykje som forsvinn under tilbereding, osv."* Eleven relaterer her matematikken til det faget han skal utføre. *Sju av fjorten elevar seier at dei skulle ønskje at det vart undervist i yrkesfag i staden for fellesfag.* Dei same elevane synest at undervisinga i fellesfag er meiningslaus, og at dei ikkje ser nytta av den teorien dei lærer i fellesfagtimane. Grunnen til at elevane seier dette er at dei synest det er viktigare for dei å lære stoff som er knytt til dei yrka dei skal utdanne seg til.

Per synest det er viktig å lære matematikk. Grunnen til det er at han ser nytta av faget i høve utrekning av oppskrifter. Per seier vidare at han skulle ønskje at han hadde yrkesfag i fellesfagtimane, fordi han anser det som viktigare for han å lære. Med andre ord er det to motsetningar i uttalingane frå Per. Ronja synest det er viktig at lærarane i fellesfaga greier å yrkesforankre for eksempel matematikken, slik at ho greier å rekne ut prisar på menyar. Ronja er også einig med uttalingane frå Per om at ho heller ville ha yrkesfag i fellesfagtimane. Desse elevane hevdar altså at det er viktig å lære matematikk, men då under føresetnad av at den er yrkesforankra. Eigentleg ønskjer dei å ha meir undervising innan yrkesfaga, fordi dei har bestemt seg for eit yrkesval.

Totalt er det fem av fjorten elevar seier at dei ikkje ser samanhengen mellom fellesfaga og det praktiske arbeidet dei utfører på kjøkkenet. Det faktum at det totalt er åtte lærarar som underviser i klassa, gjer det vanskeleg for dei enkelte lærarane å legge til rette for at

undervisinga skal bli heilskapleg. I yrkesdidaktisk undervising bør lærarar ta utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgåver innan dei ulike yrka som restaurant- og matfaga femnar om. Dette kan vere vanskeleg for fellesfaglærarar som ikkje har erfaringar innan dei aktuelle yrka. Leiinga på skulen må også vere deltakande med å organisere fellestid, slik at lærarane i same klasse får samkøyrte planane sine. Det kan vere vanskeleg for åtte faglærarar å samarbeide om å skape ei heilskapleg undervising for elevane, fordi det krevst at det er eit godt samarbeid mellom alle. Faglærarane har ulik bakgrunn. Nokre har eit akademisk grunnlag, medan andre har yrkesfaglærarbakgrunn. Kontaktlæraren har ansvar for at ein skal organisere klasselærarråd innan klassene. Dette blir gjort ca. ein gong i månaden, og det er korte møter. Det faktum at det er åtte lærarar, og få og korte møter, er rammefaktorar ein må forhalde seg til. Mi erfaring som faglærer og kontaktlærer på restaurant- og matfag er at desse klasselærarråda dessverre ikkje tilfredsstiller det organisatoriske behovet som er for å skape ei heilskapleg utdanning innan denne linja.

7.1 Konklusjon

I denne masteroppgåva har eg presentert elevane sine erfaringar og meiningar om yrkesutdanninga i 2008. I tillegg har eg drøfta dette for å prøve å kome med nokre idear til korleis ein kan legge til rette undervisinga på ein annan måte. *Eg har konkludert med at all yrkesteori kan gjerast meir relevant i høve til praksisen som elevane har på skulen.* Ein mogeleg måte å gjere dette på er å *varierte* på kva som skal kome først av yrkesteori og praksis. Slik det er i dag, er det vanleg å organisere den yrkesteoretiske undervisinga først, for så deretter ha praksis.

Mi meining er at dei ordinære praksisøktene på skulen har ei utfordring. Dette meiner eg fordi elevane får ein meny dei skal produsere for å øve seg på grunnleggjande teknikkar innan kokk og servitørfaget. Gjestane er andre medelevar, noko som fører til at dei er utan press. Dette er også det elevane sjølve uttaler. Tidsmessig er det også ei utfordring. Når ein set opp ein meny i dei ordinære praksisøktene har elevane som regel god tid på seg til å gjennomføre den. Dette er heilt ulikt frå korleis det er i arbeidslivet, der tid er pengar (Nilsson, 2000). Læring i skuleverket er ikkje identisk med læring i arbeidslivet. Yrkesfagopplæring i skulen er ei simulering av røynda ute i arbeidslivet, og er ikkje avhengig av arbeidslivet sitt tidspress og krav om lønsemd. Nielsen & Kvale (1999) hevdar at læringa i meisterlære skjer gjennom at

elevane imiterer meisteren. Tradisjonelt har læringa skjedd gjennom deltaking og eit fagleg fellesskap. Læreprosessane går føre seg i eit samspel med omgjevnadane.

Yrkesforankring innan alle fag kan betre dette, og dette gjeld også koplinga mellom yrkesteorien og praksisen på skulen. Heilt frå John Dewey sine tankar om *aktivitetsskulane* for over 100 år sidan, har tema som teori kontra praksis vore diskutert. Dette har vore ein del av utviklinga av yrkesutdanninga. Gjennom desse 100 åra har det kome fleire reformer. Dei har blitt endra for å prøve å kome med konkrete tiltak for relevansproblema som ungdommen hevdar er i yrkesutdanninga.

Undervisinga på vidaregåande trinn 1 skal altså vere ei heilskapleg tenking. Det skal vere samanheng mellom dei tre felles programfaga, prosjekt til fordjuping og dei fem fellesfaga. Dette blir framheva i Kunnskapsløftet. Slik eg ser det er dette vanskeleg når det er så mange lærarar som skal samarbeide om undervisinga innan ein klasse. I enkelte fag er det fleire lærarar som deler på undervisinga, noko som er med på å vanskeleggjere flyten i opplæringa.

Med Kunnskapsløftet kom eit nytt fag kalla prosjekt til fordjuping. Slik eg vurderer uttalingane frå elevane er prosjekt til fordjuping med på å yrkesforankre undervisinga på vidaregåande trinn 1, restaurant- og matfag. *Både utplassering og arbeidet i ungdomsbedrift er oppgåver som elevane ser nytta av, og dette er med på å tilføre utdanninga noko positivt.* I forhold til Reform 94 tyder dermed mykje på at prosjekt til fordjuping har vore eit positivt fag i høve relevansproblematikken innan restaurant- og matfag. Dette er også basert på mine egne erfaringar som elev under Reform 94.

Avslutningsvis vil eg gjenta elevane sine meiningar i dette kinesiske ordtak:

Eg høyrer det – og eg gløymer det.

Eg ser det – og eg huskar det.

Eg gjer det – og eg lærer det.

Litteraturliste

- Askerøi, E. (2006). Yrkeskunnskap i utdanning, mesterlære og bedrift. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (pp. 34 - 55). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Befring, E. (1994). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, T. (2001). Yrkesretting av allmennfag: Pliktløp eller kjærlighet? In W. Wasenden (Ed.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess* (pp. 32 til 43). Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- Blichfeldt, J. F., & Aamodt, P. O. (1999). Om følgeforskningen i Reform 94. In (pp. s. 373-394). [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Bongo, M. A. (1998). *Yrkesrettet voksenopplæring i reformtid. Hvordan skjer integreringen av yrkesfag og allmennfag i yrkesrettet voksenopplæring etter Reform 94: "For livet er ikke teori, det er det praktiske liv vi lever"*. Høgskolen i Akershus. Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Yrkespedagogisk institutt, Bekkestua.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: en introduktion*. København: Hans Reitzel.
- Bugjerde, A. M. (2007). Samarbeid mellom næringslivet og den vidaregåande skule. Høgskolen i Akershus.
- Bugjerde, A. M., & Gascogne, M. (2006). Manglande relevans i yrkesutdanninga. Høgskolen i Akershus.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fafo. (2008). *Prosjekt til fordypning- mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet* (No. 27:2008). Oslo. Document Number)
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., & Andersen, V. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Isachsen, S. (2000). *"At forferdige en selskapskjole eller en spaserdrakt": tradisjoner og forandringer i håndverksfagene*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K., & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen: pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. [København]: Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2003). *Praktikkens læringslandskab: at lære gjennom arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk: fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Mjelde, L. (2008). Yrkesdidaktikkens grunnlag er praktisk veiledning og læring i et yrkesfag hvor det er arbeidsoppgavens egenart som er det sentrale.
- Musaeus, P. (2003). Forefaldende arbeide - uddannelse eller udnyttelse. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Praktikkens læringslandskab: at lære gjennom arbejde* (pp. 69- 82). København: Akademiske Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab: at lære gjennom arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv: yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, L. (2000). Den glömda arbetsuppgiften. In (pp. s. 227-264). Stockholm: Fritzes.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og læring i praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab : at lære gjennom arbejde* (pp. 307-322). København Akademiske Forlag.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis* (A. Manger, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thurén, T. (1993). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 129-149). Oslo: Abstrakt forl.
- Wasenden, W. (2001). Noen synspunkter på forholdet mellom allmennfag og yrkesfag i yrkesutdanningen. In W. Wasenden (Ed.), *Yrkesretting som pedagogisk prosess* (pp. 5 til 21). Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- Aarkrog, V. (2003). Læring i detailhandel. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide* (pp. 43 -54). København: Akademisk Forlag.
- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforl.

Kjelder

- Forskningsdepartementet (2003-2004). Stortingsmelding nr. 30. Kultur for læring.
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>
- Læreplan for Vg1 restaurant- og matfag. (2006)
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>
- Læreplan for Vg1 naturfag (2006)
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=117461>
- Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. (2006).
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>

Internettisider

- www.kjelle.vgs.no
www.vilbli.no

Vedlegg

Vedlegg nr. 1:	Intervjuguide
Vedlegg nr. 2:	Spørjeskjema

Vedlegg nr. 1: intervjuguide Vg1 restaurant- og matfag

Innleiande spørsmål

Kjønn:

Alder:

1. Kvifor ville du gå på linja restaurant og matfag?
2. Kva erfaringar har du frå arbeid med mat før du starta på restaurant og matfag?

Skulekvardagen:

3. Kva synest du om undervisinga i felles programfag? (Råstoff og produksjon, kosthald og livsstil, bransje, fag og miljø).
 - Fortel om oppgåvene som de arbeider med i desse timane.
 - Korleis er timane organiserte?
4. Kva synest du om faget prosjekt til fordjuping, og kvifor synest du dette?
 - Kor mange gongar har du vore utplassert?
 - Fortel om kva slags arbeidsoppgåver du hadde når du var utplassert.
 - Fekk du inntrykk av yrket når du var utplassert?
 - Kva har du lært av å arbeide med ungdomsbedrift?
5. Kva synest du om undervisinga i fellesfag? (Norsk, matte, engelsk, naturfag og kroppsøving.)
 - Kvifor synest du dette? Er det viktig for deg med fellesfag?
 - Fortel litt opp kva de jobbar med i desse timane.
6. Korleis er samanhengen mellom dei felles programfaga, prosjekt til fordjuping og fellesfaga?
7. Synes du at det du lærer på skulen er i tråd med ditt yrkesval? Utdjup svaret.
Viss ikkje, kva slags fag er ikkje viktige, og kvifor?
8. Føler du at utdanninga som du får på Stryn vidaregåande skule er viktig for det yrket du har valt? Utdjup svaret.

Vedlegg nr. 2: Spørjeskjema

1. Kva slags kjønn er du?
2. Kor gammal er du?
3. Kva erfaringar har du frå arbeid med mat før du starta på vidaregåande opplæring?
4. Kva arbeidsoppgåver har du i faget råstoff og produksjon?
5. Kva synest du om arbeidet i kosthald og livsstil?
6. Korleis jobbar du i faget bransje, fag og miljø?
7. Kva synest du om faget prosjekt til fordjuping? Kvifor synest du dette?
8. Kor mange gongar har du vore utplassert? Kva slags arbeidsoppgåver hadde du i bedrifta, og kva lærte du av desse arbeidsoppgåvene?
9. Kva har du lært av å arbeide med ungdomsbedrift?
10. Kan du fortelje om nokre oppgåver som du jobbar med i dei ulike fellesfaga?
11. Korleis er samanhengen mellom dei felles programfaga, prosjekt til fordjuping og fellesfaga?
12. Dersom du samanliknar det du lærer på skulen og det du opplever i bedrifta, kva føler du at du har mest nytte av?
13. Føler du at utdanninga som du får på Stryn vidaregåande skule er viktig for det yrket du har valt? Utdjup svaret.