

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011

Master in Vocational Pedagogy



Med

for det individuelle!



Å undervise både med hodet og hjertet sett i et humanistisk, pedagogisk perspektiv for å forebygge frafall i den videregående skolen.

Ane Melby

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

SAMMENDRAG

Frafallsproblematikken i den videregående skolen har økt de senere årene. Dette er et stort problem for ungdommene som faller i fra, og har etter hvert blitt et økonomisk problem for skolene og også et samfunnsproblem ettersom disse ungdommene ofte blir arbeidsledige.

Det har vært mye snakk om hvordan dette kan bedres, og lærere har fått mye oppmerksomhet i denne debatten. En annen side som har fått mye fokus er dette med tilpasset opplæring, noe hver enkelt elev har krav på.

Det har derfor vært aktuelt å ta tak i denne problematikken. Prosjektets problemstilling er: Hvordan jeg som lærer på helse- og sosialfag kan legge til rette for å fremme tilpasset opplæring og øke selvverdsfølelsen hos elevene for å hindre frafall, sett i et humanistisk pedagogisk perspektiv?

Jeg har vært en av to lærere som har gjennomført et utviklingsprosjekt. Jeg har i min masteroppgave skrevet om hvordan vi som lærere kan jobbe for å utvikle et godt tillitsforhold til elevene. Dette tillitsforholdet skulle hjelpe oss å tilpasse opplæringen til hver enkelt, slik at elevene opplevde mestring og utviklet en økt selvverdsfølelse. Som en av gevinstene av dette arbeidet håpet vi på å redusere frafallet.

Et helt skoleår ble strukturert i ulike arbeidsfaser, ulike aksjoner. Elevene ga tilbakemeldinger via hyppige elevsamtaler, og gjennom evalueringer hver fredag (ukeslutt). Vi la særlig vekt på elevmedvirkning og fokus på motivasjonsfremmende arbeid for å bidra til en høyere grad av mestringsfølelse, som igjen ville øke selvverdet.

Planverket for den videregående skolen legger føringer for arbeidet. Selve målet med læreplanen for helse- og sosialfag er å gi elevene en plattform for videre yrkesvalg og legge til rette for faglig forståelse gjennom tillært kunnskap, refleksjon, etisk bevissthet, respekt og toleranse. Opplæringen skal være praksisnær, og knytte teori og praksis sammen. I Læreplanen står det blant annet at elevene har krav på tilpasset opplæring, og at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning. Læreren skal stimulere til lærelyst, utvikling av egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. For å legge til rette for dette i læringsprosessen, er det viktig med en aktiv læringsform, der elevene får utfordringer knyttet til eget kompetansenivå.

Resultatene fra forskningsarbeidet viser at elevene trenger mye anerkjennelse og ros for å oppleve motivasjon. Ved å ha fokus på dette, erfarte vi at elevenes læringskurve økte i samsvar med selvverdsfølelsen. Vi valgte også å gjøre læringsarbeidet mer praktisk, både

med tanke på didaktisk arbeid, og å legge opp store, teoretiske prøver som rollespill. Elevene fikk derfor en mer praktisk skolehverdag, som igjen gjorde det lettere for dem å knytte teorien sammen med det praktiske arbeidet. Relevansen til yrkeskunnskapen blir dermed av stor betydning for å få et godt læringsmiljø. Elevene ga hele tiden tilbakemelding på hvordan de opplevde ukene og de ulike oppleggene, noe som gjorde at vi bedre kunne legge til rette for dette læringsmiljøet. Elevene skal tilegne seg helhetlig yrkeskompetanse og det er derfor viktig å ha et utvidet syn på kunnskapsbegrepet når man jobber som lærer på yrkesfaglige studieretninger. I tillegg er det viktig at læreren er autentisk, ekte, og ser mennesket på en positiv og åpen måte.

I løpet av utviklingsprosjektet utførte vi stadige aksjoner ut i fra de funnene vi gjorde. Å starte allerede i grunnskolen er et av tiltakene jeg ser som svært viktig for å hindre frafall. Det må bli enda mer fokus på tilpasset undervisning der vi ikke må glemme de faglig sterke elevene.

En lærer bør fra første stund være tett på elevene sine for å bygge gode relasjoner og tillitsforhold, som fremmer et trygt og godt læringsmiljø. Bruk av navn og hyppige elevsamtaler kan være med på å få til dette. Samarbeid med hjemmet er viktig, og å legge til rette for konstruktive tilbakemeldinger for både elevene og lærerne, som blant annet elevvurdering og undervisningsvurdering. En lærer bør også være opptatt av det psykososiale aspektet i et læringsmiljø, samt det å se muligheter fremfor begrensninger.

En lærer må undervise både med hjertet og hodet for å oppnå tillit og respekt hos elevene sine, nettopp for å bidra til mindre frafall i den videregående skolen.

SUMMARY

In recent years there has been an increase in the number of students who drop out of upper secondary school, which has had serious economic consequences for schools as well as society in general since these young people are having difficulties finding jobs.

This problem has often been discussed and debated, particularly among teachers who have naturally had a say in the matter. One of the most popular solutions suggested is the so-called “tilpasset opplæring”, which means adapted teaching.

I have therefore decided to explore this method of adapted teaching by asking the question: from a humanistic pedagogical perspective, as a Health teacher, how can I adapt teaching to prevent my students from dropping out of their vocational study and increase their self confidence?

In my Master’s thesis, I described how teachers could proceed to establish and develop a trusting relationship with their students and how this trust would enable them to adapt teaching, which would increase each individual’s self confidence and the feeling of mastering the subject. This was to reduce the number of school drop-outs and it yet had to be tested by myself and my colleague.

We divided the school year into different periods, corresponding with different tasks. Each Friday, the students were asked to give individual feedback to us about their participation in class, their level of motivation and what type of exercises boosted their self confidence. All these steps are actually part of the required Norwegian curriculum; one of the aims of the curriculum for Health studies is to present different career choices by using the appropriate terminology as well as encouraging reflection, ethical awareness, respect and tolerance.

This approach combines theory and practice as the curriculum further mentions that the students are to play an active role in the learning process while the teacher’s task is to stimulate the students, present different methods of learning the students can choose from and guide them through critical and self reflective thinking. This development of self awareness can only happen when the students take an active part in the learning process at their own pace.

Based on our observations, we have noticed that our students needed a lot of constant reassurance and encouragement to increase motivation. We also noticed that an increase in

self confidence automatically increased a better knowledge and understanding of the subject. This encouraged us to turn theoretical exercises into more practical tasks, such as using role-play instead of written tests. Many of the theoretical tasks were systematically tested out in practice, which gave the students a real sense of experiencing certain medical professions first hand. The reinforcement of theory through practical exercises had various positive effects on the students, such as a better understanding of the subject. It was also an excellent way of creating a nice class environment.

Through feedback, we were then able to adjust, change, and develop new methods that were better fitted for the students' needs. A teacher's responsibility is also to listen, to be a genuine and compassionate human being who is ready to help out and who strongly believes in human potentials. It is important to think and act positively.

Therefore we tried to adapt to our students' needs.

I strongly believe that adapted teaching should already be practiced in primary school to prevent children from becoming school drop-outs later on.

Likewise, the more able students should also benefit from adapted teaching.

One of the teacher's first steps should be to build a good relationship and a state of trust with his/her students and thus create a nice class environment. This can be done by using the students' names, having regular conversations with them, giving them constructive feedback through personal evaluation and assessments, but also by having contact with the students' parents. A teacher ought to take into consideration the psychosociological aspect in a class environment as well as being able to envision possibilities.

Furthermore, a teacher needs to use her heart as well as her head to earn the trust and respect of her pupils and thus prevent more students from dropping out of school.

PROLOG

"You are loved. Don't give up"

Av: Josh Groban

*"Don't give up.
It's just the weight of the world
When your heart is heavy
I...I will lift you up
Don't give up
Because you want to be heard
If silence keeps you
I...I will break it for you
Everybody wants to be understood
Well I can hear you
Everybody wants to be loved
Don't give up
It's just the hurt that you hide
When you're lost inside
I...I will be there to find you
Don't give up
Because you want to be burn bright
If darkness blinds you
I...I will shine to guide you
Everybody wants to be understood
Well I can hear you
Everybody wants to be loved
Don't give up because you are loved
You are loved
Everyone needs to be heard
Don't give up
You are loved"*

INNHALDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Personlig bakgrunn	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2.1	Frafallsproblematikk i den videregående skole	4
1.2.2	Humanistisk tankegang og ”menneskeskolen”	6
1.3	Min førforståelse	7
1.4	Problemstilling	8
1.5	Presisering av begrep i problemstillingen	8
1.6	Valg av metode/forskningsstrategi	9
1.7	Målet med oppgaven	10
1.8	Avgrensning av oppgaven	10
1.9	Oppgavens oppbygging	11
2	GROVPLANEN – SOM GRUNNLAG FOR UTVIKLINGSARBEIDET	15
2.1	Prosjektets forankring	15
2.2	Didaktisk relasjonstenkning	16
2.2.1	Elev og læreforutsetninger	17
2.2.2	Mål	18
2.2.3	Rammefaktorer	19
2.2.4	Arbeidsmåter	20
2.2.5	Innhold	21
2.2.6	Vurdering	22
2.3	Eget grunnsyn og teoretisk ståsted	23
2.4	Oppsummering av kap.2	24
3	KUNNSKAPSLØFTET OG FØRINGER I LÆREPLANVERKET	25
3.1	Kunnskapsløftet	25
3.2	Kort om teori og praksis i dagens læreplanverk	26
3.3	Læreplanens generelle del og læringsplakaten	28
3.4	Kvalitetskartet	30
3.5	Læreplanens fagspesifikke del	31
3.6	Sammenheng mellom generell og fagspesifikk læreplan	32
3.7	Målstyring og yrkeskunnskap	33
3.7.1	Muligheter for organisering i opplæringsloven	34
3.7.2	Undervisningsmetoder og yrkeskunnskap	35
3.8	Oppsummering av kap.3	36
4	PERSPEKTIVER PÅ YRKESKUNNSKAP	37
4.1	Et utvidet syn på kunnskap	37
4.1.1	Motivasjon og læring i forhold til kunnskapsbegrepet	38
4.1.2	Yrkeskunnskap som non-verbal karakter	41
4.2	Hva er yrkespedagogikk?	44
4.2.1	Yrkesdidaktikk	44
4.2.2	Sammenhengen mellom yrkesdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning	45
4.3	Schøn og yrkeskunnskap	46
4.4	Dreyfus og Dreyfus syn på yrkeskunnskap	49
4.5	Nøkkelkvaliteter og utfordringer knyttet til elevgruppa på helse og sosialfag	50
4.6	Nøkkelkvaliteter hos en helse- og sosialarbeider	51
4.7	Oppsummering av kap.4	53

5	PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN	54
5.1	Å forske i egen praksis	54
5.2	Valg av forskningsstrategi	56
5.3	Hensikten med aksjonsforskning	57
5.4	Bruk av elevlogger i aksjonsforskning som evaluering	58
5.5	Kvalitativ metode i pedagogisk forskningsarbeid	59
5.5.1	Intervju som kvalitativ metode	60
5.5.2	Kvantitativ metode	60
5.6	Etiske betraktninger	61
5.7	Validitet og reliabilitet	62
5.8	Oppsummering av kap.5	63
6	STYRKING AV ELEVENES FORUTSETNINGER TIL LÆRING FOR Å HINDRE FRAFALL	65
6.1	Visjonen: ”Menneskeskolen” basert på et humanistisk menneskesyn.....	65
6.1.1	Læreren som et verktøy	66
6.1.2	Maslows behovspyramide	68
6.2	Trygg-modellen - med selvverd i sentrum for god læring	69
6.2.1	Om Trygg-modellen	71
6.2.2	Om Trygg-ringen.....	72
6.3	Tydelig klasseledelse som et verktøy for å skape tillit og trygghet og etterfølgende godt læringsmiljø	74
6.3.1	Klasseledelse for å oppnå tillit	75
6.3.2	Klasseledelse og ulike tiltaksnivåer	76
6.4	Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter.....	79
6.5	Oppsummering av kap.6	81
7	PRESENTASJON AV AKSJONER OG FUNN	83
7.1	Ukeslutt som evaluering.....	83
7.2	Etter 4 uker	84
7.2.1	Øke selvverdet og mestring	85
7.2.2	Samarbeid hjem-skole	87
7.3	Etter 3.måned	88
7.3.1	Inn med elevassistent.....	89
7.3.2	Starten med Trygg-ring	89
7.3.3	Rollespill som en læringsmetode	91
7.3.4	Organisering av tverrfaglig terminprøve	92
7.3.5	Ulike undervisningsmetoder.....	93
7.3.6	Vurdering av elevene.....	94
7.4	Etter 1.termin.....	96
7.4.1	Elevenes selvevaluering	96
7.4.2	Frafall	97
7.5	Etter 8.måned	97
7.5.1	Avlastning fra elevtjeneste teamet	98
7.6	Faglig fremgang	98
7.7	Forskningsresultater etter utførte intervjuer.....	99
7.7.1	Spørsmålene med begrunnelser og svar	100
7.8	Oppsummering etter intervjurunden	105
7.9	Oppsummering av funn etter gjennomført utviklingsarbeid.....	106
8	DRØFTING	108
8.1	Frafallsproblematikken	109

8.1.1	Kritikk i forhold til relevans i Læreplanverket.....	110
8.1.2	Organisering av opplæringen sett i et praktisk perspektiv	111
8.2	Læreplanverket og tilrettelegging av læringsmiljøet	112
8.3	Yrkeskunnskap, klasseledelse og tilpasset opplæring.....	115
8.3.1	Fokus på klasseledelse for å oppnå tillit og øke selvverdsfølelsen	118
8.3.2	Læring, medbestemmelse og motivasjon	120
8.3.3	Den autentiske lærer og utvikling av selvverd	121
8.3.4	Et humanistisk menneskesyn som grunnlag for utvikling av selvverd	123
8.4	Didaktikk, metodikk, selvbestemmelse og tilpasset opplæring	124
8.4.1	Metodevalg for å gjøre undervisningen mer praktisk.....	126
8.5	Aksjonsforskning som strategi	128
8.6	Oppsummering av kapittel 8	130
9	VEIEN VIDERE MED FORSLAG TIL KONKRETE TILTAK.....	132
9.1	Ulike tiltak som egen konklusjon av forskningsarbeidet	132
	LITTERATURLISTE	136

VEDLEGG

Vedlegg 1	Tabell fra karriereveileder og tabell angående frafall
Vedlegg 2	Intervjuguide for samtalene med elevene

1 INNLEDNING

1.1 Personlig bakgrunn

Jeg jobber som lærer ved en videregående skole, og har i alle de seks årene jeg har vært ansatt, jobbet på utdanningsprogram for helse- og sosialfag. Jeg har vært tilknyttet både voksenopplæring, fagopplæringen, grunnkurs, helsefagarbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget. Den bredeste erfaringen har jeg fra grunnkurs og helsefagarbeiderfaget. De to siste årene var jeg kontaktlærer for en grunnkursklasse, og det var disse årene som ga meg personlige erfaringer med hvilke elevgrupper vi møter her. Min bakgrunn og yrkeskunnskap er hentet fra yrkeslivet gjennom mange års erfaring fra helsevesenet. Jeg er utdannet sykepleier i bunn, har tatt praktisk-pedagogisk utdanning, et år med yrkespedagogisk utdanning og startet på master innen yrkespedagogikk høsten 2007. Den pedagogiske forståelsen og interessen har jeg fra flere år som student ved Høgskolen i Akershus samtidig som jeg har jobbet som lærer på helse- og sosialfag i den videregående skole.

Jeg har jobbet under to reformer, Reform 94 og deretter Kunnskapsløftet som ble innført i 2006. Det vil si at jeg også har erfaring fra utdannelsen av hjelpepleiere som i 2006 ble erstattet av Helsefagarbeiderfaget.

Mine første, store erfaringer med utviklingsarbeid, fikk jeg da jeg startet på masterutdannelsen og ble inkludert i gruppen med studenter som skulle jobbe opp mot et prosjekt kalt KIP-AF.

Jeg har tidligere drevet aksjonsforskning på hvordan vi kan legge til rette for at elever på vg2 helsefagarbeider skal ha et best mulig møte med praksisfeltet og senere hvordan overgangen til læretiden i bedrift kan bli best mulig både for bedriften og lærlingen. Dette anså jeg som svært nødvendig, da skolen jeg er ansatt på ikke gjennomførte prosjekt til fordypning ute i bedrifter det første året etter at Kunnskapsløftet ble innført. På det tidspunktet var ikke skolen eller næringslivet godt nok forberedt på å sende ut eller ta imot elevene i praksisnære forhold. Dette endret seg i løpet av første året, og det har fungert i ettertid.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I dette avsnittet skal jeg skrive om bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet i mitt forskningsprosjekt. Jeg skal nevne hva generell forskning sier om hvorfor vi har frafall, og til slutt skrive om hva jeg mener med humanistisk menneskesyn og menneskeskolen. Dette har jeg valgt å ha med fordi det viser noe om hvilke personlig grunnlag og verdisyn jeg har for å jobbe med elever, og det belyser også temaer som er helt vesentlige i denne oppgaven og måten jeg jobber på som lærer.

Utgangspunkt for dette prosjektet er min erfaring med det varierende ressursgrunnlaget til elevene ved grunnkurs helse og sosialfag. Det har også vært en tendens til stort frafall på dette utdanningsprogrammet, noe som flere ulike typer forskningsarbeider viser. Blant annet finner vi dokumentasjon på dette i St.meld. nr.16.

Jeg har erfart at det er særdeles vanskelig å tilpasse opplæringen til alle enkeltindivider i en slik klasse, da det faglige nivået har variert. Med bakgrunn i denne erfaringen ønsker jeg å se nærmere på hvordan jeg som lærer kan legge til rette for elevene slik at elevene opplever økt motivasjon, mestring og selvverdsfølelse. Dette igjen skal bidra til å redusere frafallet hos elever på grunnkurs helse- og sosialfag.

Min erfaring etter å ha jobbet innenfor utdanningsprogram for helse- og sosialfag i seks år, er at elever ved denne linja ofte har psykososiale problemer og de vil gjerne ta en utdanning der de kan hjelpe andre mennesker som har det vanskelig. Dette har jeg erfart gjennom mange år med nær kontakt med elevene, og de har turt å fortelle om vanskelige ting og erfaringer i elevsamtaler.

Dette igjen sier noe om utfordringer vi som skole har i møte med disse ungdommene. Desto mer viktig blir det for oss som lærere å ”se” de enkelte elevene bedre, tilpasse opplæringen på en slik måte at de opplever mestring som kan bygge opp under selvverdsfølelsen. Dette skal jeg komme nærmere inn på i avsnitt 5.3.

Utvikling av personlige egenskaper og sosial kompetanse er viktig. Elevene skal kunne tilpasse seg i arbeidslivet og i samfunnet generelt. Dette kaller Verdens Helseorganisasjon (WHO) for livskompetanse.

Denne livskompetansen inneholder evnen til å kommunisere med andre, ta egne beslutninger, løse problemer, være kritiske, oppleve selvhevdelse, å kunne stå i mot gruppepress, kunne takle uro og stress, ha selvvinnsikt og være tilpasningsdyktig i nye miljøer (Bolstrøm, 2001).

Det er vesentlig at begrepet "læring" blir knyttet til et helhetlig syn på elevene. Dette innebærer tanker, følelser, intellekt og læring blir sett på i en sammenheng, og at læring blir like mye "å utvikle" som "å reagere på" (Hiim og Hippe, 2006).

Som lærer er det viktig å være bevisst sine holdninger og sitt grunnsyn. Det er en aktiv prosess å ha et humanistisk, orientert syn på læring. Læreren bør være utforskende og kreativ for å gi rom til elevenes utvikling av selvstendighet, lære dem å ta ansvar, gjøre dem i stand til å takle endring, bevissthet og refleksjoner i sin utvikling, slik at de mestrer kravene som stilles i yrkeslivet og i samfunnet.

Bolstrøm (2001) legger vekt på at vi må benytte læringsmetoder som er med på å utvikle elevenes empatiske evner og sosiale ferdigheter. Lærere må legge vekt på å tilpasse opplæringen og bruke metoder som den enkelte elev tiltrekkes av.

Hun understreker at vi bør tenke over hvilke "livsferdigheter" vi lærer barna i skolen: *"Vellykkede mennesker har som regel egenskaper som empati, samarbeidsvilje, selvinnsikt, motivasjon og konstruktiv kommunikasjonsevne. De kan i sosiale sammenhenger lede, påvirke og overtale andre i positiv forstand. De skaper med andre ord gode relasjoner, noe som gir positive resultater på alle områder"* (Bolstrøm, 2001, s.106).

Det som blir viktig for oss som jobber på helse- og sosialfaglig linje er å jobbe med selvverdsfølelsen. Neumann (2009) sier: *"Selvverd i sentrum for all læring"* (Neumann, 2009, s.55). Neumann understreker viktigheten med å føle seg verdifull. Hun sier blant annet: *"Når jeg opplever meg som verdifull, vil jeg ta vare på det verdifulle. Hvis jeg opplever meg som verdiløs, så har jeg ingenting å miste"* (Neumann, 2009, s. 19).

Mitt humanistiske syn på mennesker, både sett ut i fra personlige aspekter og min bakgrunn som utdannet sykepleier, gjør at jeg legger stor vekt på tilpasset opplæring og bygging av selvverd hos mennesker.

For å møte disse aktuelle ungdommene er det viktig med personlige egenskaper som empati, kunne gi omsorg, vekke tillit og ha gode evner til å kommunisere med andre mennesker, samt ha gode pedagogiske egenskaper. Vi bør ha gode kreative ideer som kan legge til rette for varierte undervisningsmetoder som igjen vil gjøre at vi får en personlig vekst hos enkeltelevne og i læringsmiljøet generelt.

Etter å ha lest mye om frafallsproblematikk i den videregående skole og erfart at mange elever sliter med psykososiale problemer, ville jeg nå finne ut hva jeg som pedagog kan gjøre med denne utfordringen.

Jeg ønsket å finne ut om blant annet omsorg, empati og kommunikasjonsegenskaper kunne legge bedre til rette for å utvikle større selvverd hos elever, slik at færre ville avslutte sin utdanning fordi de opplevde en større grad av mestrings.

Med følelsen av å lykkes på sitt nivå vil også denne selvverdsfølelsen vokse, noe som igjen vil føre til et bedre læringsmiljø (Neumann, 2009).

I følge Kunnskapsløftet har alle elever krav på tilpasset opplæring. (Kunnskapsløftet, 2006). Av erfaring vet jeg som pedagog at dette kan være en krevende og noen ganger uoverkommelig oppgave. Spesielt gjelder dette i klasser med store, faglig nivåforskjeller. Jeg har erfart at det ofte er de svakeste elevene som får mest hjelp, og de som klarer seg selv må jobbe mer på egenhånd. Jeg tenkte at kanskje dette var noe av årsaken til at helse- og sosialfag grunnkurs ofte har et rykte på seg at det er lave inntakskarakterer, og det skremmer derfor vekk de som ligger på et faglig, høyt nivå.

Dette var utgangspunktet for mitt forskningsarbeid. For å få til dette på en best mulig måte valgte en kollega og jeg oss for å starte opp med dobbel klasse og være to lærere inne i læringsmiljøet samtidig. Da var det lettere for oss å nivådele oppgaver og å tilrettelegge for alle gruppene. Vi testet elevene i forhold til hvordan de lærte best mulig (se vedlegg 1) og hadde mange små prøver og elevsamtaler i løpet av de første ukene, for å finne ut hvordan elevene lå an og hvor raskt de lærte og hvordan de lærte best mulig.

1.2.1 Frafallsproblematikk i den videregående skole

Frafallsproblematikken i den videregående skole har vært og er for stor, spesielt innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette er et av hovedtemaene i forskningsarbeidet og da selve bakgrunnen for problemstillingen.

Nilsen og Sund skrev en bekymringsmelding i forhold til frafallsproblematikken i den videregående skole som en konsekvens av Kunnskapsløftet og dets manglende relevans og meningsfylt yrkesutdanning (www.fiff.no Yrkesopplæring og Kunnskapsløftet 06.02.2007). Dette kom frem etter erfaringsdeling med studenter fra praktisk-pedagogisk

utdanning, yrkesfaglærerutdanning og master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. I sin bekymringsmelding skriver de blant annet om at prosjekt til fordypning (PTF) burde bli mer valgfri etter interesse: *”Å bli pålagt fordypning innen et eller flere fag de ikke er interessert i, er dømt til å mislykkes”* (ibid, s.3). Ved en senere anledning poengterer de at: *”Det er grunnleggende at elevene arbeider med kompetansemål som samsvarer med deres yrkesvalg”* (Nilsen og Sund, 2008, s. 54).

I Kunnskapsløftets første utgave hadde krav om yrkesretting blitt tatt bort, noe som var skuffende for mange. Nilsen og Sund påpekte at yrkesretting av fellesfag måtte gjennomføres for å oppnå mer meningsfylt og ikke minst relevant yrkesopplæring blant annet for å virke frafallsforebyggende.

I St.meld.nr. 16 er det beskrevet mer om frafallsproblematikken. Det står blant annet at den videregående opplæringen har utfordringer med å få flest mulig til å fullføre med vitnemål eller fag- eller svennebrev. Det er lagt vekt på i denne meldingen at det ser ut som svak læring i grunnskolen kan ha stor betydning for frafall i den videregående skolen. Dette begrunnes med at svake karakterer fra grunnskolen ser ut til å ha betydning for både valg, læring og frafall når de kommer inn i den videregående skolen. Gjennomføringen viser seg å være særlig lav i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Dette henger igjen sammen med svake karakterer og mye fravær i grunnskolen og må sees i sammenheng med elevenes familiebakgrunn. *”Forskning viser at majoriteten av dem som ikke gjennomfører videregående opplæring, går ut av grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter”* (St.meld.nr.16, s. 82).

I 2010 ble det lagt frem en forskningsrapport om nettopp frafall i den videregående skole (Hernes, 2010). I denne rapporten er det samlet forskning og tiltak som angår frafallet i videregående skole sett som en helhet. Det interessante med denne rapporten er at den ser på omfang, utvikling, årsaker og virkninger. I tillegg legges det frem de viktigste endringene i omgivelsene rundt skolen som påvirker elever, foreldre, lærere og skolens stilling. Tilslutt i rapporten er det sett på gode tiltak som er i gang.

Rapporten underbygger at frafall ikke er noe nytt problem, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring. Frafall reduserer muligheter for jobb og øker dermed sjansen for dårligere helse og levekår, blant annet fordi man kan oppleve et voksenliv utenfor arbeidslivet (Hernes, 2010).

Frafall er ikke bare ett problem, fordi det har mange årsaker, som igjen gjør virkningene flerfoldige og ulike. En av årsakene som er skissert er sosial bakgrunn. Dette er vanskelig å gjøre noe med fordi det blant annet har noe med foreldrenes utdannelse å gjøre. Rapporten underbygger påstanden om at frafall også kan sees i sammenheng med tidlige skoleprestasjoner både i forhold til faglig måloppnåelse og fravær. *”Høyt fravær bringer med seg faglige problemer og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring”* (Hernes, 2010, s.12).

En annen rapport, som er skrevet av Eifred Markussen, underbygger Hernes sin forskningsrapport om frafall. Han peker på flere forhold som forklaring på frafallet. Blant annet at faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen er viktig. Han viser til en klar sammenheng mellom det å trives på skolen og det å bestå (Markussen, 2010).

Som en interessant bakgrunn har vi også sett at elevene ofte opplever fellesfagene som lite relevant i forhold til sin yrkesutdannelse, og også at kompetansemålene i programfagene er for teoretiske. Det ble derfor viktig for oss som prosjektledere å ta med disse betraktningene inn i forskningsarbeidet vårt.

Det er forsket på om en av årsakene til frafall kan være at elevene må gjennomgå ulike fag som ikke er relevante for sin utdanningsvei. Det å gjennomgå fag som ikke er relevante eller interessante kan være demotiverende i seg selv.

Vi som prosjektledere var av den oppfatning, før arbeidet startet, at det er mulig med endring. Vi vet at alle barn og unge har et potensial for læring og det er dette vi må ta utgangspunkt i for å klare å gi ungdommene ferdigheter og kompetanse innen vårt fagområde, helse- og sosialfag. Vi ønsket å se på hva elevene selv opplever som gode opplæringstilbud og utvikle læringspotensialet hos ungdommene for å hindre dem i å slutte på skolen. Vi visste også at motivasjon (noe som er dokumentert mange steder) er en forutsetning for læring (les mer om dette senere i oppgaven) og positive erfaringer rundt det å mestre, styrker elevenes evne til å takle motgang. Som utgangspunkt i dette satte vi i gang det mer detaljerte planleggingsarbeidet i forhold til utviklingsprosjektet (se kap.2).

1.2.2 Humanistisk tankegang og ”menneskeskolen”

Jeg er opptatt av det individuelle og mener alle elever har rett til å bli sett, få omsorg og føle trygghet i et læringsmiljø for å bedre læringsutbytte til den enkelte og hindre stort fravær og i verste fall at elevene slutter på skolen før de får kompetansebeviset sitt.

Teorien og bakgrunnen jeg har brukt og som jeg stadig bruker i klasserommet er inspirasjon fra Brit Neumann som har skrevet bøker som baserer seg på en humanetisk tankegang i samhandling med elever. Jeg har vært så heldig å få delta på kurs om dette temaet. Det Neumann snakker om er at alle mennesker er like mye verdt, alle mennesker har evne til å vokse og hun gir uttrykk for å brenne for ”involveringspedagogikk”.

”Humanistisk pedagogikk bygger på en oppfatning av mennesker som noe unikt: Det er evne til å velge og til å ta ansvar for sine valg” (Neumann, 2008, s.12). I dette legger hun vekt på at pedagoger skal hjelpe elevene sine til å se muligheter og gi de støtte når de har tatt valg, slik at de er i stand til å ta ansvar. Hun sier videre: *”Å mestre sine valg gir følelse av VEKST”* (Neumann, 2008, s.12).

Det ønskes at skolen skal legge like mye vekt på det intellektuelle (kognitive) som den følelsesmessige (emosjonelle) utviklingen.

Med bakgrunn i dette kurset, som ga inspirasjon til å ta med seg denne type pedagogikk videre, og planleggingsarbeidet sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, avsluttet vi planleggingsarbeidet og ventet spent på elevene ved skolestarten høsten 2009.

1.3 Min førforståelse

Med pedagogisk utdanning og erfaring som lærer har jeg en klar oppfatning av at det er av stor betydning om elevene er aktive i en læreprosess. Jeg har også erfart at de lærer mest ved å gjøre ting selv. Dewey (1986) sier at vi erfarer ved å handle og oppleve, og når vi ser sammenhengen mellom dette, skjer det læring.

De trenger derfor en aktiv skolehverdag som baseres på jobbing med oppgaver, løse ulike problemstillinger/caser, gjøre rollespill og andre aktiviteter (bruke varierte undervisningsopplegg).

Meget viktig er det derfor å tilrettelegge for utvikling av god selvverdsfølelse der fokuset er å skape trygghet i læringsmiljøet og skape det tillitsforholdet til elevene som trengs.

For å oppnå dette må vi se på sammenhengen med at mange elever på helse og sosialfag sliter med lav selvfølelse og psykososiale utfordringer. Dette er en kjent sak for oss som jobber som lærere på dette utdanningsprogrammet. Dette speiler seg tilbake til frafallsproblematikken og ulike oversikter inntakskontorene har på de lave

inntakskarakterene (se vedlegg 1). I tillegg ser vi at det har vært en tendens til at grunnkurs helse og sosialfag har lav primærsøkning (se vedlegg 1).

Det var dette som var utgangspunktet for mitt utviklingsarbeid. Jeg ville undersøke om det hadde noen sammenheng med hvordan vi som lærere vektla dette med å vise omsorg og fremme et trygt læringsmiljø, for å øke selvverds-følelsen sett i forhold til å fokusere mer på læringsmål og fremme den ”vanlige” skolekulturen. Jeg ville se på dette i sammenheng med å trekke inn blant annet klasseledelse, individuelle oppgaver og et variert undervisningsopplegg. Med utgangspunkt i dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

1.4 Problemstilling

”Hvordan kan jeg som lærer, på vg1 helse- og sosialfag, legge til rette for å fremme tilpasset opplæring og øke selvverdsfølelsen hos elevene for å hindre frafall, sett i et humanistisk pedagogisk perspektiv?”

1.5 Presisering av begrep i problemstillingen

I dette avsnittet skal jeg gi en kort forklaring på ulike begreper som er brukt i problemfeltet.

Humanistisk pedagogisk perspektiv:

Humanistisk pedagogikk er basert på en mangfoldig retning, både når det gjelder forståelsesgrunnlag og metode. Dette er en retning innen pedagogikken som vektlegger individets danning til mest mulig fri og uavhengig tenkning med basis i universelle menneskelige verdier, men vanligvis innenfor rammene av den tradisjonelle sosiale og kulturelle sammenhengen (Odgen, 2007).

En annen som har skrevet om humanisme er Norman. Norman definerer humanisme som et menneske syn som ser på mennesket som optimistisk og positivt.

Dette menneskesynet sier at det som er typisk for et menneske er å ha et driv mot selvrealisering, der ønsket er å utnytte sin kreativitet og evner til å skape, være sosial og være i vekst (Norman, 2007).

Jeg synes i tråd med Norman at alle mennesker har evner til å tilegne seg kunnskaper så lenge de opplever positiv vekst og selvrealisering.

Selvverd:

Selvverd er den prislappen man setter på seg selv i forhold til hva man selv mener man er verdt. Utviklingen av selvverdsfølelsen vil skje i samspill mellom individet og fellesskapet (Neumann, 2010). Selve begrepet er beskrevet mer i avsnitt 6.2 i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring vil si at alle elever skal kunne møte realistiske utfordringer i et læringsmiljø og samtidig ha noe å strekke seg etter. Elevene skal kunne mestre oppgavene de får på egen hånd eller sammen med andre. *"Dette bidrar også positivt til elevenes motivasjon for å lære"* (St.meld.nr.16 s. 76).

I avsnitt 6.3 er det skrevet mer utdypende om tilpasset opplæring og likeverdige muligheter.

1.6 Valg av metode/forskningsstrategi

Tankene rundt prosjektets forskningsstrategi og valg av metode var at mitt arbeid skulle bygge på perspektiver fra pedagogisk aksjonsforskning, særlig belyst av didaktiske aspekter i lærerarbeidet. Hovedtanken var at jeg skulle finne ny kunnskap som følge av de utfordringene jeg så i klasserommet og i utdanningsprogrammet i forhold til blant annet utøvelsen av profesjonelle læreroppgaver. Jeg ville gjennomføre forskningsarbeidet systematisk og dokumentere de endringsprosessene som oppsto.

Derfor tok jeg utgangspunkt i egen praksis der jeg hadde erfaring med hvilke utfordringer vi kunne møte i klasserommet med våre egne elever på vg1 helse- og sosialfag.

Når man skal forske i egen praksis der man jobber med mennesker, er det viktig å være i dialog og kommunisere med de aktuelle prosjektdeltakerne. Det ble derfor en selvfølge å bruke evalueringsskjemaer og intervju som metode for å oppnå tillit og for å komme nærmest mulig elevene. Dette fordi det er viktig at elevene tør å svare ærlig og at de skulle

tørre å gi både positive og negative tilbakemeldinger. Å drive forskning, i denne oppgaven aksjonsforskning, er det viktig å se helheten. Det er viktig med klare mål, gode tilbakemeldinger og god dokumentasjon slik at det videre forskningsarbeidet får gode og nye aksjonsringer. Når hver ring avsluttes, ser vi på hva vi har lært og oppnådd, for så å lage nye mål videre. I forhold til dette er det derfor helt vesentlig med god evaluering fra både prosjektdeltakere og prosjektledere (Hiim, 2010).

I kapittel 5 er det skrevet om dette temaet.

1.7 Målet med oppgaven

Hovedmålet med oppgaven er å dokumentere det utviklingsprosjektet jeg gjennomført ved min skole skoleåret 2009/2010. Målet med selve prosjektet var å finne en måte å tilpasse opplæringen på en bedre måte og hindre frafall fra grunnkurs helse og sosialfag.

Prosjektet var helt fra starten forankret hos ledelsen gjennom en avtale gjort for å forandre strukturen i skoleåret for to utvalgte klasser og kontaktlærere. Dette skulle bli et aksjonsforskningsprosjekt knyttet opp mot KIP-AF.

Statistisk sett viser det seg at det har vært en del frafall på dette utdanningsprogrammet, noe som kan sees i sammenheng med både inntakskarakterer og primær søkningen til helse- og sosial fag. Så fokuset på prosjektet skulle da bli å markedsføre linja og satse på Utdanningsvalg, der de videregående skolene tar i mot 9. og 10.klassinger for at disse skal velge mest mulig riktig når de søker videregående skole, og til slutt tilpasse opplæringen på en best mulig måte for de elevene som skulle starte høsten 2009.

1.8 Avgrensing av oppgaven

Jeg hadde store ambisjoner da vi satte i gang med forberedelsene til utviklingsprosjektet. Det var mange ideer og forslag som ble lagt på bordet. Jeg skulle være en av to lærere som ledet prosjektet og i tillegg skulle jeg ha ansvar for Utdanningsvalg dette skoleåret.

Jeg gjorde mange nyttige erfaringer i forhold til Utdanningsvalg, blant annet å være ærlig med ungdommene jeg møtte i forhold til de egenskapene jeg forventet at de skulle ha som elever ved helse- og sosialfaglig utdanningsprogram. Dette viste seg å ha vært svært nyttig i forhold til søker tallet skoleåret 2010/2011 (se vedlegg 2), og elevene vi møtte høsten 2010 hadde en helt annen forutsetning og motivasjon til å gå på denne linja. Dette er et

interessant tema som jeg ikke skal komme inn på i denne rapporten. Grunnen til det er at dette er et stort tema, og må forskes videre på for å få mer kunnskap og sikre validitet og reliabilitet.

Dermed ble hovedfokuset på hvordan vi best mulig kunne tilrettelegge tilpasset opplæring på vg1 helse- og sosialfag, nettopp for å hindre frafall og styrke elevenes selvværd for at læringsmiljøet skulle bli best mulig sett i lys av blant annet humanistisk pedagogikk.

1.9 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2

I kapittel 2 er grovplanen og planleggingsarbeidet for selve forskningsarbeidet beskrevet. Dette er beskrevet i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg har også skrevet om prosjektets forankring og hvordan vi gikk frem for å få med oss ledelsen på "laget" slik at vi fikk tilrettelagt rammene i prosjektet.

Grovplanen er lagt opp etter den didaktiske relasjonsmodell med elev/læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering.

Kapittel 3

Kapittel 3 omhandler Kunnskapsløftet og ulike føringer i læreplanverket. Jeg har beskrevet Kunnskapsløftet og hvilke endringer som kom inn i norsk skole som følge av dette. Jeg har skrevet om hvilke deler læreplanverket består av, og jeg går litt inn på disse delene, der jeg utdyper noe i forhold til den generelle delen og læringsplakaten. Jeg har beskrevet Kvalitetskartet som er en kvalitetsbeskrivelse som vi jobber etter i den fylkeskommunen jeg er ansatt i, Akershus. I tillegg har jeg sett på sammenhenger mellom den fagspesifikke og generelle læreplanen, målstyring i læreplanen i forhold til yrkeskunnskap og til slutt skrevet noe om hvordan vi, på egen skole og vg1, tolker læreplanens muligheter for organisering i forhold til gruppeinndeling og undervisningsmetoder sett i lys av yrkeskunnskap.

Kapittel 4

I dette kapittelet har jeg skrevet om ulike perspektiver på yrkeskunnskap. Jeg har forklart hva yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk er og sett på sammenhengen mellom disse begrepene i lys av yrkesrelevant forskning.

Det er flere måter å tolke begrepet kunnskap på, og dette har jeg beskrevet i dette kapitlet. Jeg har belyst ulike teoretikers tolkning av kunnskapsbegrepet blant annet Schön og Dreyfus og Dreyfus, og har i tillegg brukt Hiim og Hippe og Nilsen og Sund. Jeg har i tillegg tatt med en del om motivasjon og læring i forhold til kunnskapsbegrepet, der jeg ser på begrepet motivasjon som helt nødvendig for all læring.

Et av underkapitlene omhandler yrkeskunnskap som en non-verbal karakter og omfatter korte forklaringer på hva som tolkes ut i fra dette begrepet. Her får leseren et innblikk i påstands-, fortrolighets- og ferdighetskunnskap, samt taus kunnskap, etiske betraktninger i forhold til bevissthet, følelsesmessige vurderinger og relasjonell kunnskap.

Helt til slutt i dette kapitlet har jeg beskrevet begrepet nøkkelkvalifikasjoner, hva slags egenskaper som forventes av en helse- og sosialarbeider og noen av utfordringene knyttet til elevgruppa på helse- og sosialfag.

Kapittel 5

I kapittel 5 kommer prosjektets forskningsdesign frem. Jeg har skrevet om aksjonsforskning og hvorfor jeg har valgt denne metoden. Jeg har beskrevet målet med denne formen for forskning og hvordan det er å forske i egen praksis.

Etttersom jeg har valgt intervju som en metode, har jeg skrevet om dette som er en kvalitativ metode innen forskningsarbeid. Når man forsker i egen praksis og dette arbeidet involverer mennesker, er det viktig å betrakte etiske problemstillinger. Jeg har derfor et underkapittel om nettopp etiske betraktninger. Noe av det som må sees på er gyldighet og pålitelighet (validitet og reliabilitet), og har skrevet noen betraktninger rundt disse to begrepene.

Jeg kommer også kort inn på det med bruk av elevlogger som en del av evalueringen i aksjonsforskningen.

Kapittel 6

Kapittel 6 handler om visjonen jeg har for å bidra til en bedre skole. Jeg ser at det kan være mange veier å gå for å oppnå dette, men har valgt å skrive om det jeg anser som vesentlig og nødvendig for å få dette til.

Derfor handler dette kapitlet om det å se en skole slik at det er rom for alle ulikheter sett i et humanetisk menneskesyn. Jeg har vinklet denne teorien inn mot å se det fra et

humanistisk, pedagogisk perspektiv, der læreren er et av de viktigste verktøyene man har for å lykkes. Jeg har valgt å skrive kort om Maslows behovspyramide for å vise viktigheten av å få dekket sine behov sett i sammenheng med læring, og jeg har skrevet mye om Trygg-modellen som er et annet pedagogisk verktøy for å skape trygghet og øke elevenes forutsetning for læring.

Til slutt i kapitlet har jeg skrevet om klasseledelse og hvor viktig dette er i forhold til gode læringsprosesser, og om tilpasset opplæring som er et av mine hovedfokus i dette forskningsarbeidet.

Kapittel 7

Alle funn og de ulike aksjonene som ble gjort, er presentert i dette kapitlet. Jeg har beskrevet hva jeg fant i ”ukeslutt” evalueringene hos elevene, samt hva som kom frem i intervju runden på slutten av forskningsarbeidet. Ut i fra det som kom frem ble det gjort en del vurderinger og satt i gang ulike tiltak. Vi utviklet ny kunnskap underveis og gjorde aksjoner ut i fra denne kunnskapen. Jeg har også skrevet noe om den faglige fremgangen elevene hadde i løpet av skoleåret.

Tilslutt i kapitlet har jeg skrevet en oppsummering etter intervjurunden og en oppsummering av funnene etter gjennomført utviklingsarbeid. Her kommer det frem hva slags utfordringer vi møtte og en kort forklaring på hvorfor vi fikk disse utfordringene. Dette resultatet gir grunnlag for drøfting i kap. 8 og tilslutt veien videre og forslag til konkrete tiltak i kap.9.

Kapittel 8

Kapittel 8 er selve drøftingskapitlet. Jeg har valgt å dele opp i underkapitler for å belyse de ulike elementene i forskningsarbeidet som er rettet mot problemstillingen.

Drøftingen er tredelt der jeg har sett på *teoribakgrunnen* i lys av *funnene* jeg gjorde, for så å konkludere med *egne meninger*. Jeg tar opp *frafallsproblematikken* sett i lys av funnene i aksjonsforskningen. Jeg har sett på relevansen av læreplanene i forhold til praktisk retting av kompetansemål og læringsarbeid. Deretter har jeg sett på begrepet yrkeskunnskap i sammenheng med klasseledelse og tilpasset opplæring, og fokus på dette for å oppnå tillit og øke selvverdsfølelsen.

Et annet fokus i drøftingen er hvordan motivasjon og medbestemmelse kan fremme læring. Jeg har tatt for meg den autentiske lærer og hvordan en slik lærer kan bidra til utvikling av selvverd, samt det å ha et humanistisk menneskesyn. Jeg har også drøftet hvordan

didaktikk og metodevalg kan virke inn på tilpasset opplæring, blant annet ved å gjøre undervisningsopplegget mer praktisk.

Til slutt har jeg drøftet aksjonsforskning som strategi i utviklingsarbeid.

Kapittel 9

I kapittel 9 kommer en oppsummering av hele forskningsarbeidet. Jeg vil i dette kapitlet belyse ulike tiltak som kommer til syne i forbindelse med den nye kunnskapen jeg har fått gjennom forskningen. I tillegg til dette har jeg skrevet ned noen tanker jeg har for veien videre.

2 GROVPLANEN – SOM GRUNNLAG FOR UTVIKLINGSARBEIDET

I dette kapittelet skal jeg skrive om prosjektets forankring og hvordan vi planla utviklingsarbeidet sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

Til slutt i kapittelet skal jeg klargjøre eget grunnsyn og det teoretiske ståsted jeg hadde som utgangspunkt for planleggingsarbeidet i forhold til utviklingsprosjektet.

2.1 Prosjektets forankring

Allerede i mars 2009 kom spørsmålet om å starte et utviklingsprosjekt som skulle gjennomføres skoleåret 2009/2010. Det var mange faktorer som spilte inn for at temaet kom på banen. Den mest avgjørende var de første søkertallene for kommende skoleår. Avdelingen jeg representerte hadde lav primærsøkning, en reduksjon på nesten 25% fra forrige skoleår (se vedlegg 1).

Vi antok at vi kom til å få mange elever med dårlige faglige resultater fra ungdomsskolene, og at det var mange som kom til å starte på grunnkurs helse og sosial fag fordi de ikke kom inn på det de hadde ønsket som førstevalg. Av erfaring er det også alltid noen faglig sterke elever som ønsker å ha et år på yrkesfaglig utdanning som helse og sosial fag. Mange av disse elevene har mål om høyere utdanning som for eksempel sykepleierhøgskolen eller lærerutdanning. Det er derfor viktig å ivareta disse elevene også, slik at utdanningen gir rom for alle typer elever på ulike nivåer. For meg er det viktig å sette elevenes individualitet i fokus, og jeg fikk derfor muligheten til å være med å starte opp det pedagogiske utviklingsarbeidet.

På grunn av høy frafallsprosent på denne yrkesfaglige studieretningen og generelt mange elever som har slitt med teoretiske fag, skulle prosjektet nettopp handle om tilpasset opplæring for å hindre frafall (se vedlegg 1).

Ideen kom fra en av mine kollegaer. I tillegg til å være utdannet lærer har hun spesialpedagogikk. Sammen med meg, som har bakgrunn som sykepleier og yrkespraksis fra helsevesenet, fant vi ut at vi skulle starte med forskningsarbeidet allerede førstkommende skoleår (høsten 2009).

Vi satte oss ned og laget et tanke-kart over ideer og forslag til gjennomføring av prosjektet, før vi avtalte et møte med ledelsen for å få aksept til å jobbe på denne måten. Det innebar

noe timeplanteknisk tilrettelegging og vi hadde også klare meninger om at vi burde være færrest mulig lærere, og hvem av våre kollegaer som kunne passe til å jobbe på denne måten. I tillegg måtte det tilrettelegges i forhold til klasserom vi skulle bruke, ettersom det ble to klasser som skulle slås sammen.

Våren 2009 hadde vi forankringsmøte. Tilstede på dette møtet var lederen for plan- og kompetanse, teamleder for helse- og sosial fag, min kollega og jeg. Vi la frem tankekart og foreløpige planer og fikk positiv respons fra ledelsen. Vi laget en avtale som ble underskrevet, og vi fikk tilgang på noe ekstra ressurser i forhold til forbruksmateriale. I etterkant av dette møtet fikk vi bruke to planleggingsdager øremerket til prosjektet. Det var i den forbindelse vi laget grovplanen som er fremstilt videre i dette kapittelet. Vi er begge opptatt av didaktikk og hvordan elevenes læreforutsetninger henger sammen. Det er derfor vi laget grovplanen vår ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen. Dette er beskrevet i neste avsnitt.

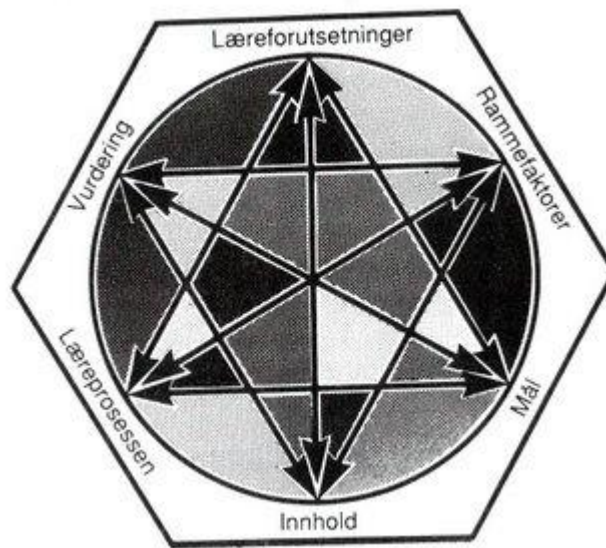
2.2 Didaktisk relasjonstenkning

I dette avsnittet vil jeg presentere en grovplan for utviklingsprosjektet ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Modellens seks kategorier, - elev og læreforutsetninger, mål, ramme faktorer, arbeidsmåter og læreprosess, innhold og vurdering vil presenteres fortløpende.

Jeg har valgt å ha med dette og utdype noe på de aktuelle punktene i planleggingsprosessen. Grunnen til dette er at forskningen min er relatert til læreprosessen og hvordan vi som lærere kan møte hver enkelt elevs forutsetninger på en best mulig måte, slik at vi forhindrer frafall og tilpasser opplæringen til samtlige elever ut i fra ulike forutsetninger.

Vi kan bruke noe som heter didaktisk relasjonsmodell for å kunne ta en skjematisk oppsummering av krav og hensyn i planlegging til forskningen. Modellen viser samspillet mellom de ulike kategoriene. Hvis ikke forarbeidet er gjort godt nok, kan dette virke inn på flere ting i selve gjennomføringen. Det er for eksempel viktig at vi bygger planer vi har på de vurderingene som er gjort tidligere av liknende aktiviteter. Dette kan få betydning både for hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det. Alle delene i planleggingsprosessen påvirker hverandre. Utviklingsprosjektet som skulle gjennomføres på egen arbeidsplass er i

planleggingsfasen basert på tidligere erfaringer i arbeidet som lærer på studieretningen for helse og sosial.



Figur 1: *Den didaktiske relasjonsmodell (Hiim og Hippe)*

Ovenfor er det et skjematisk bilde av den didaktiske relasjonsmodellen som viser hvordan alle elementene i denne henger sammen.

2.2.1 Elev og læreforutsetninger

Veldig mye i en læreprosess er avhengig av eleven og hvilke forutsetninger den har til å lære. Det kan være mye som spiller inn her. Noe av det er alder, tidligere erfaringer, psykisk og fysisk helse. Grunnen til dette er at elevene kan ha forskjellige problemer med å tilegne seg kunnskap. Det kan være dårlig selvtillit, det kan være lese- og skriveproblematikk som gjør at eleven trenger ekstra tid eller mye ros for å tilegne seg ny kunnskap.

Etter noen års erfaring innen helse og sosial faglig utdanning ser vi at disse elevene ofte er faglig svake og at mange har psykososiale utfordringer. Dette viser ulike statistikker som gjelder gjennomsnittskarakterer på elever som har søkt og kommet inn på helse- og sosialfaglig utdanning (se vedlegg 1).

Noen av elevene har papirer fra ungdomsskolen som dokumenterer ulike typer lærevansker som også skal tas hensyn til når de starter på videregående. Men de aller fleste med individuelle opplæringsplaner får dette i løpet av de første månedene på videregående skole. Men det er også noen sterke elever som søker seg inn på yrkesfaglig utdanning.

Mange av disse har som mål å ta to år med yrkesfag og deretter et tredje år som består av felles fag for å få generell studiekompetanse.

Det som viser seg er at mange elever slutter før de er ferdig med første året på helse og sosial. Dette var noe vi ønsket å se nærmere på nettopp for å forebygge denne trenden. Det var mange spørsmål som vi ønsket å få svar på i den forbindelse. Var det de aller svakeste elevene som sluttet? Eller var det elevene med store psykososiale utfordringer som falt i fra? Og selvfølgelig ønsket vi å finne ut hvorfor dette skjer. Var det noe vi som skole og pedagoger kunne gjøre for å hindre dette frafall? Var det noe med det pedagogiske opplegget på helse og sosial som måtte sees på for å hindre dette?

Som vi har lært igjennom vår egen utdanning og erfaring, visste vi at det er viktig med motivasjon for å lære. Mange av elevene på grunnkurs helse- og sosial har kommet inn på skolen med lave karakterer, og noen er skoletrøtte etter mange år på skolebenken. Vi ønsket å belyse dette i utviklingsprosjektet der det å bidra til å få motiverte elever kunne gjøre at både elever og vi lærerne lyktes bedre. Dårlig motivasjon vil nesten alltid føre til dårlig prestasjon, mens god motivasjon gjør elevene i stand til å takle problemer og utvikle en positiv holdning til å gjøre jobben for å få kompetanse og bli kunnskapsrik.

Da vi startet planleggingen av skoleåret 2009/2010 var dette noe vi ønsket å gripe fatt i. En kollega og jeg satte oss sammen for å luften ulike ideer om hvordan vi kunne starte et pedagogisk utviklingsarbeid som kunne gi oss svar på det vi lurte på.

2.2.2 Mål

For å jobbe med et utviklingsprosjekt måtte vi sette oss en del mål. Som nevnt i forrige avsnitt var målet vårt i utgangspunktet å finne svar på de ulike spørsmålene våre. For å finne disse svarene måtte vi planlegge skoleåret litt annerledes. Planleggingsdelen besto i å finne ut hvordan vi kunne legge opp skoleåret for å få de svarene vi var ute etter, samtidig som vi ønsket å sette fokuset på å hindre frafall og tilpasset opplæring, der vi også skulle ivareta de faglig sterke elevene. Som vi også vet, er motivasjon et avgjørende stikkord for å få elevene til å lykkes. Som vi visste etter mange år som lærere, var mål nummer en å bidra til å få motiverte elever. Det er tre medfødte, psykologiske behov som er viktig for motivasjon. Det ene er selvbestemmelse (elevmedvirkning), der behovet for å bestemme selv hva man skal gjøre, er vesentlig. Det andre behovet er kompetanse. Det er viktig at

oppgavene er passe utfordrende for den enkelte (tilpasset elevenes nivå). Vi trives ikke i situasjoner vi ikke mestrer. Behovet for å lykkes finnes til en viss grad i alle mennesker og handler om å ferdes i verden på en vellykket måte. Det siste behovet vi har erfaring med, er tilhørighet. Vi har behov for sosial trygghet og tilhørighet i omgivelsene våre (fokus på et godt og trygt klasse miljø og at alle elevene skal bli sett). Med denne kunnskapen som bakgrunn, mente vi å legge opp et pedagogisk opplegg som skulle få frem motivasjon hos elevene våre. Vi visste og vet at når de psykologiske behovene dekkes, oppstår indre motivasjon og selvregulerte former for ytre motivasjon. Dette kunne bidra til å nå målene våre med å tilpasse undervisningen på en slik måte at vi ivaretok alle elevene som skulle starte i denne gruppa og hindre frafall på grunn av skoletrøtthet eller dårlig mestring.

Det som er vanlig ved egen skole er at det er fire grunnkursklasser på helse og sosial fag med 15 elever i hver gruppe. Disse fire gruppene har hver sin kontaktlærer som har hovedansvaret for det pedagogiske opplegget og koordineringen av ulike gjøremål. Min kollega og jeg mente at det å slå sammen to av disse gruppene og ha et to-lærer system kunne bringe oss nærmere målet med å finne svar på spørsmålene våre. For å komme i den posisjonen, innkalte vi til et møte med nærmeste leder for å luften ideene våre og forankre prosjektet. Dette møtet ble avholdt i mai 2009 og ledelsen var svært positiv til innspillet vårt. Vi fikk avsatt to planleggingsdager til å dokumentere ideene våre og lage en foreløpig terminplan og periodeplaner. Disse planene ble skrevet på bakgrunn av tidligere erfaringer og rammeverket for dette utdanningsprogrammet.

2.2.3 Rammefaktorer

Skolens økonomiske rammer kan ha betydning for tilpasset opplæring overfor ulike elevers forutsetninger. Dette innebærer hvilke rammer som er satt i forbindelse med læreprosessen. Det går mye på hvilke ressurser som er tilgjengelig, klasserom, lærebøker, tilgang på internett og selvfølgelig hva læreplanverket sier. Skolens arkitektur og lærernes årsplaner kan begrense eller inspirere lærersamarbeid og tverrfaglige prosjekter. Skoleledernes læreplantolkninger, økonomiske prioriteringer og timeplanlegging kan bety mye for undervisningsopplegg og læringsmiljø.

Derfor ble det veldig viktig for oss å forankre tankene våre i ledelsen og bruke stor kreativitet slik at prosjektet skulle bli gjennomførbart i forhold til de rammefaktorene

skolen har. Vi visste at vi ikke kunne få flere ressurser enn det som allerede lå der. Da tenker jeg på antall lærere per elev, utstyr og ulike lovverk vi måtte forholde oss til. For å møte elevene på en mer individuell måte, ønsket vi å bli kjent med deres faglige nivå og bli kjent med de personlige egenskapene deres. Dette for å tilpasse opplæringen på en best mulig måte ut i fra de betingelsene som lå til grunn. Vi fikk forankret tankene om utviklingsprosjektet og startet den mer detaljerte planleggingen. Vi fikk øremerket to store klasserom til elevene, med mulighet for å åpne opp slik at det ble et stort rom der vi kunne gjennomføre opplæringen også med hele gruppa samtidig. I tillegg fikk vi bevilget litt penger til å innrede et koselig grupperom, der elevsamtaler og mer nærkontakt med elevene kunne foregå. Dette for å finne en god balanse mellom teoriundervisning og den mer uformelle delen av opplæringen som går mye på mellom- menneskelige relasjoner.

Som nevnt tidligere har vi en del erfaring med at elevene som starter på denne type utdanning, ofte har store psykososiale utfordringer. Ved å ha et lite og hjemmekoselig grupperom, tenkte vi at dette ville hjelpe oss til å få mer kontakt med elevene. Dette mener vi er helt avgjørende for å tilpasse opplæringen ut i fra ulike læringsforutsetninger.

For å utnytte de ressursene vi hadde på dette tidspunktet måtte vi også ta opp de ulike egenskapene og den faglige styrken hos oss som skulle jobbe med prosjektet, slik at vi kunne utfylle hverandre på en best mulig måte. Dette for å i møtekomme elevene på en best mulig, tilpasset måte.

2.2.4 Arbeidsmåter

Her er det snakk om hvilke metoder som brukes for å nå målene. Lærebøker og andre læremidler kan påvirke utvalget av fagstoff og arbeidsmåter

Noen liker å jobbe med oppgaver, noen lærer best i praktisk arbeid, noen liker å lese og jobbe med prosjekt, og noen synes det er fint å se en film for å få kunnskap. Det er alltid lurt å variere metodene og kanskje la elevene få velge seg sine egne måter å tilegne seg kunnskap på. Da vil elevene lære best mulig ut i fra egne forutsetninger og behov.

Til sammen hadde min kollega og jeg mange års erfaring med elever på helsefaglig utdanning. Vi visste at elever som velger yrkesfag, ofte er teoretisk svakere enn elever som velger studiespesialisering. Dette kan sees enkelt i ulike skjematiske fremstillinger utgitt fra inntakskontorene rundt i de ulike fylkeskommunene. Vår erfaring med yrkesfagelevne,

er at de krever et variert undervisningsopplegg og at mange ofte er gode praktikere. Med det mener jeg elever som lærer best av å utføre aktuelle arbeidsoppgaver, i stedet for å lese seg til kunnskapen. Da vi planla skoleåret og utviklingsprosjektet, var dette noe vi fokuserte på. Vi planla å gjennomføre skolestartperioden (de seks første ukene etter skolestart) med fokus på å bli kjent med elevene, informere om viktigheten av elevmedvirkning, og finne ut hva slags læringsmetoder som passet best for den enkelte elev. Da vi planla de ulike læringsmetodene, la vi til rette for at vi skulle gjøre mye praktisk arbeid som å lage ulike brosjyrer, vegg plakater, rollespill, aktive gruppeprosesser i form av grupper som skulle bli satt sammen av oss som lærere ut i fra ulike læringsforutsetninger og ulikt faglig nivå. Alt dette for å skape mest mulig motivasjon.

2.2.5 Innhold

Innholdet er også viktig for hvordan man planlegger og gjennomfører en læreprosess. Dette kan være alt fra grunnleggende, menneskelige holdninger som skal ivaretas og påvirkes, til solide, teoretiske kunnskaper som skal bidra til at elevene tar riktige valg og iverksetter riktige tiltak.

Som nevnt i forrige avsnitt planla vi å bli kjent med elevene både faglig og personlig så fort som mulig etter skolestart. Da så vi for oss at det blir lettere å oppnå både respekt, et bedre læringsmiljø og bedre resultater. Vi ønsket at elevene skulle føle seg ivaretatt både personlig og faglig, slik at de ble mer motiverte for skoleåret som igjen skulle føre til bedre mestring. Vi ønsket oss positive elever som gledet seg til å komme på skolen, slik at de ønsket å fullføre skoleåret. Vi så for oss at med et fokus på tilpasset opplæring og gode mellom menneskelige relasjoner, ville vi få til dette.

Vi startet en idemyldring i forhold til de ulike læreplanmålene slik at vi kunne tilpasse innholdet i ukeplanene våre på en best mulig måte, ut i fra de forutsetningene som lå til grunn med tanke på vår erfaring og de ulike rammebetingelsene.

Det må også nevnes at det er rettet kritikk mot relevansen av innholdet i læreplanene sett i lys av hva som forventes av en ferdig fagarbeider, og at det har vært mange læreplanmål som har vært alt for teoretiske. Med denne bakgrunnskunnskapen planla vi å fokusere på de praktiske målene i programfagene og i tillegg la elevene få jobbe mest mulig praktisk.

2.2.6 Vurdering

Vurdering er det siste punktet innen den didaktiske relasjonsmodellen jeg skal nevne kort om her. Vurderingsordninger og -uttrykk kan påvirke læreres og elevers prioritering av de mest målbare kunnskaper og ferdigheter.

Det er mange måter å vurdere et arbeid på. Vi kan ha formelle og uformelle tilbakemeldinger, både skriftlig og muntlig. Det kan gis karakterer, veiledning, råd, midtveisvurdering i en termin, og standpunktkarakterer i slutten av året. Dette er noen eksempler på vurdering. Vi bestemte oss for å variere godt i forhold til hva slags tilbakemeldinger vi skulle gi elevene og hva slags type vurdering vi skulle gi til de ulike læringsmetodene. Vi satte dette punktet litt åpent ettersom vi måtte komme i gang med prosjektet, og vi ville ta en fortløpende evaluering når elevene var i gang med skoleåret sitt.

I planleggingsfasen satt vi av to timer på slutten av skolestartperioden for evaluering og vurdering av prosjektet. Dette fordi i et nytt utviklingsprosjekt basert på aksjonsforskning (dette blir beskrevet senere i oppgaven) må vi hele tiden ha evaluering i fokus, slik at vi kan møte elevene og skolehverdagen på en best mulig måte. Dette var første gang et slikt prosjekt skulle gjennomføres ved helse- og sosial linja på egen skole. Det ble derfor viktig å hele tiden tenke på å justere det som ikke ville fungere og gjøre mer av det som kom til å gå bra. Vi bestemte oss for å evaluere minst fire ganger i løpet av skoleåret, og første gang allerede rett før høstferien som en avslutning på skolestart perioden. Neste evaluering skulle foregå i forbindelse med avslutning av første termin (januar 2010). Tredje gang vi skulle se på foreløpige resultater ble avsatt før påskeferien og siste evaluering i slutten av mai, før eksamensperioden. Men vi snakket også om hele tiden å ha en åpen dialog på hva som fungerte og hva som ikke fungerte, slik at vi kunne justere dette til elevenes beste.

Et eksempel på vurdering vi gjorde fortløpende i prosjektet er at vi valgte å sette mange små tester inn i ukeplanen, for å tidlig finne ut hvordan elevene lå an faglig og hva slags arbeidsmetoder som skapte best resultater hos den enkelte elev. Vi planla at elevene skulle ha en time hver fredag, der uka skulle evalueres og noe av det faglige stoffet vi skulle gå gjennom skulle testes. Dette fordi vi så for oss en tettere oppfølging av hver enkelt elev, elevene kunne selv komme med tilbakemeldinger fra opplegget, fokus på elev medvirkning og at hver enkelt elev kunne få en tilbakemelding på uka. Dette anså vi som lurt i forhold

til at elevene selv skulle føle at de var aktive i og kunne påvirke sin egen skolesituasjon, og at hver enkelt elev skulle føle at de blir sett.

Det ble gjennomført *underveisvurdering* gjennom begge terminene, noe som vi anså som viktig for å få med oss elevene og for å gi de tilbakemeldinger på hvordan de lå an faglig. Det ble også fokusert på hva elevene kunne gjøre i de ulike fagene for å bli bedre og utvikle seg videre.

En annen form for vurdering vi ønsket å sette mer fokus på, var *elevvurdering*. I denne formen for vurdering skulle elevene vurdere seg selv og sitt arbeid og sin arbeidsinnsats. Et eksempel på hvordan vi gjorde dette, er at etter en muntlig prøve skulle elevene sette seg ned i ti minutter å vurdere sin egen innsats før og under prøven. De skulle også skrive noe om hva slags karakter de trodde de skulle få. Dette var en lærerik prosess både for eleven selv og oss som lærere.

2.3 Eget grunnsyn og teoretisk ståsted

Som beskrevet i avsnitt 1.2 og 1.3, hadde jeg en del tanker og oppfatninger av hvorfor vi har frafall i den videregående skole og hvordan man kan legge til rette for en god læringsprosess i forhold til å øke mestringsfølelsen og selvverdsfølelsen hos elevene på helse- og sosialfag.

Jeg har et grunnsyn på mennesker som er i tråd med et humanistisk syn på mennesker, nemlig at alle er like mye verdt og alle kan oppleve mestring. Jeg mener at det å legge til rette for elevene slik at de opplever mestring, er med på å øke selvverdsfølelsen, noe som igjen kan bidra til at flere elever fullfører sin påbegynte utdannelsesvei.

Min erfaring som lærer er at læring skjer ved motivasjon, og det handler om å oppleve og utføre arbeidsoppgaver for å få en god læringsprosess. For å skape dette, må vi legge til rette for en aktiv skolehverdag sett i sammenheng mellom med den didaktiske relasjonstenkningen ved blant annet å se på elevforutsetningene.

Før jeg skulle starte prosessen med utviklingsprosjektet kjente jeg til Brit Neumann og hennes teori basert på Trygg-modellen og utvikling av selvverd. Gjennom de årene jeg har vært deltidsstudent på Høgskolen i Akershus har jeg også lest en del bøker av ulike teoretikere som går på klasseledelse, motivasjon som grunnlag for all læring og tilpasset

opplæring. Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006 har jeg satt meg inn i dette læreplanverket for å følge prinsipper og se på de nye kunnskapsmålene i de fagene jeg skulle ha ansvar for.

Jeg ønsket å bli enda bedre kjent med teorien til Brit Neumann fordi hun legger vekt på det å se den enkelte elev og oppnå tillit, noe som igjen kan bidra til god og tilpasset opplæring. Jeg ønsket også å lære mer om klasseledelse og valgte ut i hovedsak to store, norske teoretikere, som ofte blir sitert i ulike sammenhenger som har med temaet å gjøre, nemlig Terje Ogden og Thomas Nordahl.

For å bli godt kjent med begreper som yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap, valgte jeg i stor grad Hilde Hiim og Else Hippe, og også Grete Haaland Sund. I forhold til et utvidet syn på yrkeskunnskap, ønsket jeg å sette meg inn i teorien til Schön og Dreyfus og Dreyfus fordi disse teoretikerne er store på dette temaet.

2.4 Oppsummering av kap.2

I dette avsnittet har jeg skrevet om hvordan prosjektet ble forankret og generell teori om didaktisk relasjonstenkning. Jeg har beskrevet planleggingsarbeidet som ble gjort i forbindelse med utviklingsprosjektet og har brukt den didaktiske relasjonsmodellen for å vise hvilke faktorer i planleggingsprosessen som ble satt fokus på. I tillegg til dette har jeg kommet med eksempler på hvordan dette verktøyet kunne brukes i selve arbeidet.

Til slutt skrev jeg et avsnitt som går på hvilke teoretikere jeg ønsket å bruke i oppgaven min ut i fra de vinklingene jeg skulle ha i oppgaven.

3 KUNNSKAPSLØFTET OG FØRINGER I LÆREPLANVERKET

I dette kapittelet vil jeg beskrive Kunnskapsløftet og forklare hva som er hovedmomentene i denne reformen. Jeg skal også skrive om kvalitetskartet som er utviklet for det fylket jeg jobber i og skrive om den spesifikke og generelle del av læreplanen innen helse- og sosialfag. Etter det skal jeg vise til sammenhenger mellom den fagspesifikke og den generelle læreplanen, hvordan målene styres sett i sammenheng med yrkeskunnskap og se på læreplanen i forhold til hvordan vi arbeider på helse- og sosialfag ved egen skole.

3.1 Kunnskapsløftet

Målet for Kunnskapsløftet (2006) er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring. Mye av teorien som følger er hentet fra Kunnskapsdepartementets retningslinjer.

Reformen startet i august 2006 og omfatter fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring.

Denne oppgaven begrenser seg til å gjelde læreplanen for grunnkurs helse- og sosialfag. Læreplanen på dette utdanningsprogrammet har fått Prosjekt-til-fordypning (PTF) og tre Programfag (PF). Det må også nevnes at disse fagene er gjennomgående på alle nivåer innen helse og sosial (vg2, vg3). Programfagene er helsefremmende arbeid, yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling. Videreføringen av PF skal bidra til en sammenhengende og helhetlig yrkesopplæring.

Kunnskapsløftet fremhever kompetansemålene for å sikre seg at alle lærer de mest grunnleggende kunnskapene og ferdighetene. Det som kan bli en utfordring her er at kompetansemålene er diffuse og kan variere fra skole til skole. (Utdanningsdirektoratet, 2007)

Noen av de viktigste endringene i norsk skole som følger av Kunnskapsløftet er at alle grunnleggende ferdigheter skal styrkes. Med de grunnleggende ferdigheter menes det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, det å kunne regne og det å kunne benytte seg av digitale hjelpemidler. Lese- og skriveopplæringen skal vektlegges allerede fra første års

trinn og det kom nye læreplaner i alle fag der det skal komme frem tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse. Det er også interessant å se at det kom ny fag- og timefordeling, samt ny tilbudsstruktur i videregående opplæring.

Det mest interessante har vært å se på utviklingen av hvordan en skal organisere opplæringen. Med Kunnskapsløftet kom det lokal frihet i forhold til hvordan hver enkelt skole eller lærer legger opp til ulike arbeidsformer, hva slags læremateriell som skal brukes, nettopp i det formålet å organisere opplæringen.

I forhold til dette mener jeg at det kan være tilfeldig hva slags opplæring elevene får, ettersom det ikke stilles krav til personlig egnethet hos en lærer og det kan være variabel ressursfordeling på de ulike skolene. Selv om kompetansemålene er de samme, er det veien for å nå disse målene som blir ulik.

3.2 Kort om teori og praksis i dagens læreplanverk

Jeg skal i dette avsnittet skrive om læreplanverket og utdype dette noe. Jeg skal først vise punktene som læreplanverket består av, for deretter å skrive om hva som ligger bak de ulike punktene.

Læreplanverket består av:

- Generell del
- Prinsipper for opplæringen
- Fag- og timefordeling
- Læreplaner for fag

Generell del

Den generelle delen av læreplanen ble ikke endret med Kunnskapsløftet. Denne delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og beskriver det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnopplæringen. Dette er beskrevet mer i avsnitt 3.3.

Prinsipper for opplæringen

Prinsippene tydeliggjør skoleeiers (kommuner og fylkeskommuner) ansvar at opplæringen skjer i samsvar med lov og forskrift, og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsippene sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket. Prinsippene gjelder for alle fag og alle trinn i grunnskolen og videregående opplæring.

Læreplaner for fag

Læreplaner for fag angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering i faget. Det som kan sees i de målstyrte læreplanene i fagene, er at disse er forankret i den generelle læreplanen. Det som er interessant er at de har noen fellestrekk som blant annet at hvert fagområde har et felles mål for opplæringen.

Læreplanen sier hvilke mål som skal nås og hva elevene skal kunne, men ikke hvordan målene skal nås. Det jeg ser kan bli utfordringen her, er at det er opp til hver enkelt lærer eller skole hvilke metoder som brukes i dette arbeidet. Jeg har skrevet mer omfattende om dette temaet i avsnitt 3.5.

Fag- og timefordeling

Fag- og timefordeling er en oversikt over fordeling av det samlede timetallet for fagene på grunnskolen og i de ulike utdanningsprogrammene i den videregående skole, med utfyllende bestemmelser. Timetall er fastsatt som minstetimetall som den enkelte elev har rett til å få, og som skoleeier har plikt til å gi.

Læreplanverket for grunnopplæringen på den videregående skolen består av tre deler. Det er den generelle delen, som går på verdier og kultur, det er Læringsplakaten og Prinsipper for opplæringen. De to sistnevnte skal være et grunnlag for kvalitetsutvikling og vurdering av det enkelte lærested.

Til slutt består planverket av læreplan for fag/felles programfag/opplæring i bedrift. (Ekelund, 2007) Denne delen består av mål som sier noe om hvilken kompetanse elevene skal ha etter avsluttet skoleår.

3.3 Læreplanens generelle del og læringsplakaten

Den generelle læreplanen danner grunnlaget for alle læreplanene. To grunnprinsipper som de nye læreplanene bygger på, er at de skal gjøres mindre detaljerte og de skal inneholde tydelige kompetansemål (hva elevene skal mestre etter endt opplæring).

Den generelle delen av læreplanen inneholder blant annet læringsplakaten.

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

I læringsplakaten finner vi blant annet uttalelser som:

- ”skolen skal stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet”
- ”skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet ...”
- ”fremme tilpasset opplæring ...”

Dette er et nasjonalt og overordnet styringsdokument som inneholder den kulturelle, kunnskapsmessige og verdimeslige overbygning for grunnopplæringen. Den er forankret i opplæringsloven og retter seg mot alle som har ansvar for planlegging og gjennomføring av opplæring. Den sier noe om å forberede barn og unge til å møte livets utfordringer og oppgaver. De skal lære å møte arbeidslivet på en produktiv og positiv måte som skal gi grunnlag for å velge yrker med spesielle oppgaver og bidra til at de yrkesaktive menneskene skal tåle forandringer og omplassering senere i livet.

(Støten, 2008)

I den generelle læreplanen finner vi de seks ulike ”mennesketypene”, det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Sammen utgjør disse mennesketypene en helhet, ”det integrerte menneske”. Det som er interessant er at hvis vi ser på disse mennesketypene, vil disse representere viktige egenskaper med tanke på de forskjellige yrkesretningene innenfor helse og sosialfag. De som skal jobbe med

mennesker må være høflig, utadvendt og ikke minst serviceinnstilt, ha evne til kommunikasjon, kunne samarbeide, må like å ha med andre mennesker å gjøre, ha respekt for ulike kulturer, tradisjoner og etiske normer. Siden den generelle læreplanen er forankret i Opplæringslovens formålsparagraf, § 1-1, så finner vi også disse punktene her (Opplæringsloven, 2000).

Sosial kompetanse nevnes ikke direkte i den generelle del av læreplanen, men de 6 mennesketyperne har sosial kompetanse som grunnlag. Det ble i 2003 utarbeidet en veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse. Denne ble i 2007 revidert av Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Veilederen nevner følgende som grunnlag for sosial kompetanse: ”empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor”. Jeg er enig i at disse områdene kan oppfattes som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse, og de dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre (Utdanningsdirektoratet, sosial kompetanse, 2007).

Jeg ønsker å fremheve noen av punktene i den generelle læreplanen som jeg mener er vesentlig for mitt utviklingsarbeid:

- ”å legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte”
- ”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”
- ”... utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre”
- ”... utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”

Det første punktet handler om viktigheten av praksis og yrkeserfaring for elevene i forhold til en fremgangsrik læringskurve. For å få til dette er det viktig å involvere næringslivet og bedrifter som vet hva som kreves i dagens praktiske arbeidsliv. Dette ser jeg på som en vesentlig del av arbeidet som lærer på yrkesfaglige utdanningsprogrammer for å imøtekomme elevene med relevant og praksisnær opplæring.

De tre andre punktene har jeg trukket frem fordi de omhandler det individuelle hos elevene. Hovedtemaet i mitt utviklingsarbeid er tilpasset opplæring for å hindre frafall i

den videregående skole. Disse handler også om i stor grad å bygge opp om mestring og en god selvverdsfølelse.

3.4 Kvalitetskartet

Med Kunnskapsløftet kom også Kvalitetskartet som ble utarbeidet for Akershus Fylkeskommune. Jeg mener det er viktig å beskrive dette fordi dette er et verktøy som henger sammen med de nye læreplanene for å nå ulike kvalitetsmål i den fylkeskommunene jeg er ansatt i.

Kvalitetskartet er en kvalitetsbeskrivelse som skal gi en samlet oversikt over kvaliteten på arbeidet som blir gjort i de fylkeskommunale skolene. Kartet er delt inn i 4 kvalitetsområder, og hvert av disse skal konkretisere hva skolene mener er høy kvalitet, avgrenset til hvert område. Områdene er basert på kvalitetsmål som er konkrete og lette å nå. De 4 områdene er:

Læringsarbeid:

Målet er at elever og lærere skal samarbeide om undervisningsopplegget, ha felles forståelse av vurderingskriteriene og fokusere på tilpasset opplæring. I tillegg skal elevene ha variert vurdering, det skal være tydelig klasseledelse og elevene har krav på god rådgivning og karriereveiledning.

I dette prosjektet har jeg sett nærmere på både tilpasset opplæring, ulike former for vurdering og det å være en autentisk lærer i en klasseleder funksjon. Det er interessant å ha erfart at fokus på denne formen for læringsarbeid kan ha hindret frafall i løpet av det skoleåret utviklingsprosjektet foregikk (se resultater i kap.7).

Kompetanse:

Dette området dreier seg om både arbeidsinnsats hos elevene, at de skal oppleve mestring og positiv faglig utvikling, og at læreren skal bidra til å utvikle sosial- og samfunnskompetanse hos elevene sine.

Jeg ser dette i sammenheng med nytteverdien av å samarbeide tett med næringslivet i forhold til at elevene får prøve seg i arbeidspraksis allerede fra første året de starter på yrkesfaglig utdanningsprogram. I tillegg ser jeg det som viktig å gi god vurdering, både underveis og i etterkant av et læringsarbeid for å oppnå denne kompetansen.

Miljø:

Kvalitetsmålene innenfor dette området handler om verdier og holdninger som går på gjensidig respekt og toleranse både i forhold til trivsel, forebygge mobbing og ta vare på det fysiske miljøet som bygninger, lærebøker og annet utstyr i skolens regi. Målet handler også om det fysiske miljøet og ernæring. Det skal være et godt arbeidsmiljø, og det skal være tilgang på oppdatert utstyr. I tillegg skal skolen legge til rette for at elevene får et godt forhold til kosthold.

Målet omhandler også å ha muligheten til endring og utvikling, samhandling og åpenhet. Jeg vil se på dette som det generelle målet med å ha et godt fysisk og psykososialt miljø rundt seg. Skolen er elevenes arbeidsplass, like mye som de ansattes.

Ledelse:

Det siste målet omhandler ledelse. Det skal være en felles pedagogisk forankring som både ledelse, lærere, elever og foresatte skal kjenne til. Elever og lærere har medbestemmelsesrett i forhold til beslutninger som skal tas, det skal være en tydelig ledelse som legger til rette for utvikling, det skal være fokus på personal- og kompetanseutvikling sett i lys av skolens behov. Til slutt i dette kvalitetsområdet er det et mål som skal ivareta hvordan ressursene forvaltes, slik at det kommer elever og andre ansatte til gode i tråd med den fylkeskommunale standarden.

I mitt forskningsarbeid hadde elevene mulighet til å være med på å bestemme hvordan undervisningen skulle legges opp, og de hadde egne klasses timer, uten lærer, der de kunne ta opp temaer de ønsket å fremme for oss lærere eller til skolen.

(Kvalitetskartet, utgitt av Akershus Fylkeskommune 2006)

3.5 Læreplanens fagspesifikke del

Læreplaner for fag er forankret i opplæringsloven. Opplæringsloven angir formålet med opplæringen. Læreplanene definerer rammer for innhold, organisering og struktur og i tillegg gir den ulike retningslinjer for hvordan man skal vurdere individuelt.

I St.meld. nr. 30 legges det til grunn at det er elevene som skal lære og at det er dette som fastsettes som mål for kompetanse. Kompetanse beskrives i denne meldingen som evnen til å møte sammensatte utfordringer eller utføre kompleks aktivitet. Det er kravene eller oppgavene individet står ovenfor som er avgjørende for hvilke kompetanse som kreves.

”Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene”
(St.meld.nr.30, s. 31).

Det som er interessant er at denne beskrivelsen av kompetansebegrepet knytter derfor kompetanse til det å mestre utfordringer på konkrete områder, ikke bare innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv, men også på det personlige plan.

Det er derfor et viktig grunnlag for utvikling og læring at elever settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse (St.meld.nr.30).

Med Kunnskapsløftet kom det føringer om at både vg1 og vg2 innen yrkesfaglige studieretninger skal møte praksisnære utfordringer, nettopp for å møte komplekse utfordringer for å utvikle kompetanse til å i møtekomme kravene som stilles til det enkelte individ. Dette var et resultat av blant annet Stortingsmelding nr.30.

Etter forskningsarbeid utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ble Opplæringsloven i forskrift 23.juni 2006 nr. 724 §1-3 endret. Endringen lyder: *”Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma”*. Dette er noe som kommer alle elever innen yrkesutdannelsen til gode.

Jeg opplever læreplanen som omfattende og mange av målene i planen er generelle og teoretiske. Jeg skal se nærmere på dette i neste avsnitt.

3.6 Sammenheng mellom generell og fagspesifikk læreplan

Den fagspesifikke læreplanen for en kommende helse- og sosialarbeider gjør klart at denne type arbeider representerer viktige verdier og baseres også på tradisjoner innen omsorgsfeltet. Dette gjelder de fysiske, psykiske og sosiale behovene et menneske har. Læreplanen sier: *”Opplæringen skal være praksisnær og tverrfaglig og knytte teori og praksis sammen”* (Læreplan for helse- og sosialfaglig utdanningsprogram).

Dette setter store krav til form og innhold i opplæringen. Læreplanen omhandler blant annet ”Føremål med felles programfag”. Disse målene viser elementer fra generell del av læreplanen som er videreført og konkretisert for helse- og sosialfagarbeidere.

Opplæringen i de felles programfagene skal medvirke til å fremme helse, både for den enkelte og for samfunnet. Det at vi lever i et flerkulturelt samfunn krever kunnskap om og

respekt for ulike kulturer og tradisjoner. Elevene skal lære seg hva god service er og ta et medansvar for arbeidsmiljøet. I tillegg skal de lære om yrkesstolthet og yrkesforståelse, og lære seg å kommunisere med mennesker i ulike livssituasjoner.

Helhetlig sett skal den fagspesifikke læreplanen, på vg1, bidra til å gi elevene en plattform for videre yrkesvalg.

Det kan settes et kritisk spørsmål ved disse målene da et klart flertall av kompetansemålene er teoretisk basert: ”drøfte”, ”gjøre rede for” og liknende. Bare noen av kompetansemålene er basert på yrkespraksis som for eksempel ”vise og utføre”, ”kunne...” og ”gjøre..”. Hva sier dette om yrkesutdannelsen og møtet elevene får på vg1 yrkesrettede utdanningsprogram? Mitt synspunkt er at det ofte kan bli tilfeldig hva slags undervisning elevene får. Dette fordi lærerne har ulik bakgrunn og erfaring fra yrkeslivet som elevene skal ut i. I dette prosjektet sikter jeg til helse- og sosialfaglig utdanningsprogram. Bare de målene fra generell del som er nedfelt i fagspesifikk del, kan vurderes med karakter (Kunnskapsløftet og Læreplan for helse- og sosial grunnkurs).

3.7 Målstyring og yrkeskunnskap

Den fagspesifikke læreplanen for vg1 helse og sosialfag er bygd opp etter prinsippet om kompetansemål. Disse målformuleringene fokuserer på hva elevene skal kunne etter endt skoleår og ikke hva læreren skal gjøre. Med Kunnskapsløftet kom det i tillegg til de ulike læreplanene også føringer for hva skolen og lærebedriften skal. Dette er nedfelt i Læringsplakaten (se avsnitt 3.3). Dette vil derfor ivareta både en aktiv elevrolle og en aktiv lærerrolle.

I læreplanen er det mange kompetansemål som ligger under de ulike programfagene (yrkesutøvelse, helsefremmende og kommunikasjon og samhandling). Mange av målene har innslag av ferdigheter. Dette er i tråd med den yrkeskunnskapen elevene skal tilegne seg, hvor det omhandler å utøve et yrke. I tillegg til felles programfag er det et fag som heter prosjekt til fordypning, og det er i dette faget elevene skal utøve og trene på å opparbeide seg yrkeskunnskap. Kompetanse målene i dette faget (PTF) er hentet fra vg3 som i dette tilfelle vil dreie seg om det elevene skal kunne i løpet av læretiden i bedrifter (lærlinger).

Det jeg mener er kritikkverdig i læreplanen for de felles programfagene, og som er lite synlig, er det følelsesmessige og verdimeslige fundamentet som yrkesutøvelsen hviler på. Begreper som omsorg, respekt og empati er svært sentrale i yrkesutøvelsen, men er lite fokusert på som selvstendige egenskaper i læreplanens fagspesifikke del. Ett unntak er et av målene i kommunikasjon og samhandling som sier: *”Å gjere greie for kva empati tyder innanfor oppvekst-, helse- og sosialsektoren”* (Læreplan for vg1 helse- og sosialfag).

Heller ikke i PTF er det beskrevet mål som inneholder ordene respekt, omsorg og empati. Kan dette ha sammenheng med at egenskaper som omsorg, respekt og empati i seg selv er vanskelig å måle? Passer disse egenskapene i liten grad inn i målstyrte læreplaner? Det er i alle fall helt sikkert at omsorg, respekt og empati er helt fundamentale verdier i yrkesutøvelsen i helse- og sosialsektoren. Den fagspesifikke læreplanen er kanskje for vid med tanke på den helhetlige plattformen en fremtidig yrkesutøver skal tilegne seg. *”Heilskapen i dei felles programfaga skal gi elevane ei plattform for vidare yrkeval og leggje til rette for utvikling av fagleg forståing gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjerjing, respekt og toleranse”* (Læreplan for vg1 helse- og sosialfag).

Dette viser at forholdet mellom målstyrte læreplaner og den helhetlige yrkeskunnskapen som en helse- og sosialarbeider skal utvikle, er krevende.

3.7.1 Muligheter for organisering i opplæringsloven

I Opplæringsloven § 8-2 sies det følgende om organisering av elevene i klasser eller grupper:

”I opplæringa skal elevane delast i klasser eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarare) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen” (Opplæringsloven, 2009).

Denne paragrafen gir derfor føringer til ikke å nivådele elevene i en klasse, men den sier ikke noe om å fordele grupper etter ulike måter å lære på.

På egen skole deles de yrkesrettede studieprogrammene inn i elevgrupper på 15 i timene der de har programfag: programfagene på helse- og sosialfag er kommunikasjon og samhandling, yrkesutøvelse og helsefremmende arbeid. I tillegg har vi faget Prosjekt til fordypning (praksis). I fellesfagene skal ikke gruppene overstige 30 elever. De som har spesielle behov eller individuelle opplæringsplaner, blir tatt ut av den store gruppa og får opplæring, i mindre grupper, tilpasset sitt nivå.

3.7.2 Undervisningsmetoder og yrkeskunnskap

Lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort i fra elevenes bakgrunn. Læreren må både ha faglig og pedagogisk kompetanse. Læreren skal være veileder, formidler, leder, organisatorer og vurdere i en lærende organisasjon. Det er klare forventninger til innsats og deltakelse (St.meld. nr. 31). I tillegg må en lærere ha evne til empati, ha gode kommunikasjonsegenskaper, være omsorgsperson og ha gode didaktiske egenskaper. Dette krever kreativitet og engasjement (Neumann, 2009).

En forfatter jeg har brukt en del i kap.4 i forhold til motivasjon hos elevene, er Rørvik. Han skriver om at pedagogisk psykologi er bygd opp av tre deler. Det er det intellektuelle eller kognitive som går på tanker, resonnering, planlegging, problemløsning og fantasi. Den andre delen er det emosjonelle som omhandler følelser som sorg, glede, sinne og trygghet. Den siste delen er det motoriske som inneholder ulike former for handling, helt fra enkelte reflekser til mer komplisert motorikk (Rørvik, 1994).

Ut i fra dette kan vi forstå at det er viktig med en god yrkeskompetanse hos de som jobber i lærende bedrifter. Det er viktig å være kreativ og ha god fantasi for å legge til rette undervisningen på en god og variert måte og det er viktig med nøkkelkvaliteter også hos en pedagog.

Det handler om å være et medmenneske like mye som å være en god pedagog (Neumann, 2008).

Læreplanverket sier at det skal legges til rette for praksisnære og reelle oppgaver slik at elevene utvikler kompetanse på problemløsning, kreativ tenkning og det å kunne møte utfordringer i yrkeslivet senere (Læringsplakaten).

3.8 Oppsummering av kap.3

I dette kapitlet har jeg skrevet om Kunnskapsløftet og hvilke endringer det kom med. Jeg har skrevet om dagens læreplanverk, den generelle delen, om Læringsplakaten og om Kvalitetskartet for Akershus Fylkeskommune. Kvalitetskartet er et viktig redskap for min arbeidsplass.

Jeg har sett på sammenhenger mellom disse delene og mitt eget læringsarbeid sett i fokus av forskningsprosjektet. Jeg har skrevet litt om hvordan man kan organisere undervisningen i forhold til føringer i opplæringsloven, og litt om mulighetene til metodikk i forhold til yrkeskunnskap.

På slutten av kapitlet har jeg nevnt viktigheten av motivasjon hos elevene sett i lys av hva som forventes av en som jobber som lærer. Dette underbygger min oppfatning av at en lærer bør inneha visse egenskaper for å lykkes i jobben sin, som igjen vil føre til at elevene har de beste forutsetninger for å lære.

4 PERSPEKTIVER PÅ YRKESKUNNSKAP

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva yrkeskunnskap er og hva som kjennetegner en fremtidig helse- og sosialarbeiders yrkeskunnskap. Yrkeskunnskap er et komplisert begrep og må forklares. Dette skal i hovedsak ta for meg i avsnitt 4.1.

Jeg skal ta for meg hva som ligger i begrepene yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk. Jeg skal skrive litt om hvordan man kan se på yrkeskunnskap på en utvidet måte, hva som ligger i non-verbal yrkeskunnskap, og ta kort for meg hva noen kjente teoretikers syn på yrkeskunnskap. Tilslutt skal jeg skrive om hva som ligger i begrepet nøkkelkvalifikasjoner både i forhold til utfordringer rundt elevgruppa på helse- og sosialfag, og hva som en fremtidig helse- og sosialarbeider må ha av ulike egenskaper.

4.1 Et utvidet syn på kunnskap

For å forstå innholdet i begrepet yrkeskunnskap, må vi ta utgangspunkt i et utvidet syn på kunnskap. Dette innebærer at yrkeskunnskap både er noe annet og noe mer enn anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. De praktiske og teoretiske sidene er uløselig knyttet sammen og har sitt utspring i selve yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe 2006).

”Teori er noe annet og mer dynamisk enn en form for avbildning av en gitt virkelighet eller et kart over det profesjonelle terrenget” (Hiim og Hippe, 2007, s.40). Teori og praksis fremstår som forskjellige sider av en prosess som handler om profesjonell yrkeskunnskap. Dette innebærer at yrkeskunnskap er noe mer enn anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. God profesjonsutdanning forutsetter at man har innsikt i hva yrkeskunnskap er, og hva som er den grunnleggende kompetansen i faget.

Det interessante er at grunnsteinen i yrkeskunnskapen er selve virksomheten og yrkesutøvelsen og de ferdigheter og den forståelsen dette innebærer og forutsetter, sammen med etisk vurdering og følelsesmessig innlevelse. Jeg er enig i kritikken av det tradisjonelle kunnskapsbegrepet som handler om at yrkeskompetanse er noe mer enn ”bruk” av teoretiske prosedyrer og generelle teorier. Det er et godt poeng at den profesjonelle virkeligheten er mer komplisert enn det som omfattes i generelle begreper og teorier. I profesjonsutdanningen synliggjøres betydningen av refleksjon, der en stiller spørsmål og begrunner (Hiim og Hippe, 2007).

Yrkeskunnskap eller yrkeskompetanse vil si all den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelse. Det vil si all den profesjonelt relevante kunnskapen en fagarbeider må kunne for å utøve et yrke i samsvar med det som kreves i markedet og behovet for fagarbeid (Hiim og Hippe 2006).

”Å være kompetent betyr å være skikket til å håndtere de kravene som yrkesoppgavene stiller” (Nilsen og Sund, 2008, s.9).

Som det fremgår her fokuserer disse teoretikerne på viktigheten av å ha et utvidet syn på begrepet yrkeskunnskap. De viser at denne formen for kunnskap er i stadig utvikling hos den enkelte, fordi vi hele tiden opplever og erfarer nye ting i forbindelse med praksisutøvelsen og tilegnelse av ny kunnskap. Dette gir fagarbeideren bredere kompetanse.

4.1.1 Motivasjon og læring i forhold til kunnskapsbegrepet

Noen har engang sagt at hensikten med utdanning er å få deg til å ønske å gjøre det du må gjøre. Med dette forstås at motivasjon er helt avgjørende for å tilegne seg kunnskaper. For å skape motivasjon hos elevene må det tas utgangspunkt i elevenes behov, interesser, ønsker og drømmer.

Motivasjon kan sees på som den indre drivkraften som må være tilstede for å utvikle kompetanse som setter en i stand til å takle utfordringer og utvikle en positiv holdning til å gjøre en jobb for å bli kompetent og kunnskapsrik.

Det er to ulike forklaringer som ligger til grunn for menneskers adferd. Det er det indre, selvbestemte motiv eller det ytre, instrumentelle motiv. Læring som skyldes indre motivasjon er bedre enn ytre motivasjon (Rørvik, 1994).

Det vesentlige er at mange elever har gitt uttrykk for at de er skoletrøtte og at de har mistet lærelysten og motivasjonen for læring. Selv om det er få kvalitative undersøkelser (les mer om denne formen for undersøkelse i avsnitt 5.5.2), sier egne erfaringer meg at dette er grunnlaget for det store problemet med frafall i den videregående skole som beskrevet i avsnitt 1.2.1.

Nilsen og Sund (2008) skriver om at hva elevene oppfatter som meningsfylt og hva som er motiverende, er to sider av samme sak: *”Det betyr at elevene oppfatter opplæringen som relevant for egne yrkesambisjoner, at den har sitt utgangspunkt i praksis og elevenes interesser, og at den er tilrettelagt slik at elevene opplever mestring”* (ibid, s.54). Også

Nilsen og Sund skriver, også som Rørvik, om indre og ytre motivasjon, der de påpeker at elever som mestrer og opplever skolearbeidet som meningsfylt (indre motivasjon) ikke er avhengig av ytre motivasjon, som for eksempel karakterer, for å utføre arbeidet sitt.

Illeris (2003) strekker det lengre og sier at motivasjon og mening er avgjørende for om elevene engasjerer seg i og faktisk lærer noe av de læringsaktivitetene de deltar i.

Rørvik skriver om ulike medfødte psykologiske behov som er viktig for motivasjon. Det er behovet for *selvbestemmelse*, at en har behov for å bestemme selv hva en skal gjøre. Dette henger sammen med viktigheten av elevmedvirkning og elevenes mulighet til å påvirke eget læringsmiljø.

Et annet behov er behovet for *kompetanse*. Oppgavene må være passe utfordrende for at det skal passe kompetansebehovet. Vi mennesker trives ikke i situasjoner vi ikke mestrer. Dette behovet finnes hos de fleste mennesker og handler om et ønske om å ferdes i verden på en vellykket måte. Dette behovet er knyttet til viktigheten med tilpasset opplæring og det å oppleve mestring på eget nivå.

Et siste psykologisk behov jeg vil nevne her er behovet for *tilhørighet*. Mennesker har behov for sosial trygghet og tilhørighet i omgivelsene våre. Dette indre behovet får mennesker til å delta i grupper, for eksempel kjernefamilien, og også i større grupper i samfunnet. Når de psykologiske behovene dekkes oppstår indre motivasjon. Dersom behovene ikke dekkes, vil den personlige utviklingen, og dermed svekkes læring (Rørvik, 1994).

Jeg knytter dermed dette opp mot den generelle delen av læreplanen og Læringsplakaten, der det står om det å tilrettelegge for elevmedvirkning, ivareta et godt psykososialt arbeidsmiljø og legge til rette for å stimulere lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.

Knud Illeris er en forfatter som har skrevet mye om læring og læringsprosesser. Han sier at det blir feil å fokusere på kun undervisningen i stedet for læring. Det som kan skje er at mye av ressursene går til aktiviteter som ikke er hensiktsmessige.

”En lærers arbeid bør ikke grunnleggende forstås som undervisning, men som hjelp og støtte til deltakernes læreprosesser” (Illeris, 2007, s.246).

Dette må vi ta på alvor hvis vi skal utdanne selvstendige, kreative og fleksible helse- og sosialarbeidere. Det blir derfor viktig at utdannelsen legger vekt på elevmedvirkning,

aktiviteter som fremmer blant annet refleksjon og gi elevene en opplevelse av at det de holder på med er meningsfylt og interessant.

Illeris sier videre at det er viktig å ha ulike perspektiver på begrepet læring for å kunne legge til rette for nettopp det. Læringen må ha et innhold som elevene ser meningen med. Det kan være kunnskaper, ferdigheter, forståelse, meninger, innsikt, kvalifikasjoner og holdninger. Han sier også at læring kan sees på enda bredere og handle om selvstendighet, selvtillit, ansvarlighet, fleksibilitet og evne til å samarbeide.

Illeris viser derfor et utvidet syn på kunnskap fordi læring, i den tradisjonelle oppfatningen, forstås som kunnskaper og ferdigheter. Han skriver om læring som i en sosial og samfunnsmessig sammenheng. Det er ikke isolert sett noe som foregår i mennesket og det må derfor legges til rette i en læringsprosess å ta hensyn til begge dimensjonene.

Det er viktig å ha kunnskap om de ulike måtene å forstå læring på når man skal tilrettelegge for dette. Denne kunnskapen vil gjøre oss bevisste i vår profesjonelle rolle som lærer. Dette er også viktig for å kunne variere didaktikken og forstå hvorfor det er vesentlig å variere arbeidsmetoder når man skal lære noe (Illeris, 2007).

Motivasjon er sentralt i forhold til læring. Det er dette som er drivkraften til å lære. Vi ser på læring som en aktiv prosess, og motivasjon blir derfor et sentralt begrep.

Som Neumann skriver i sine bøker er selvverd grunnlaget for all læring. Selvverd, og utvikling av dette, skal jeg utdype mer i avsnitt 6.2. Hun skriver om hvor viktig det er å få selvverdet på plass hos den enkelte elev før man kan jobbe med læring. Det å motivere og hjelpe elevene med å ha tro på seg selv og se på seg selv som et skapende og intelligent vesen, er viktig for at de skal ha mest mulig utbytte av læringsarbeidet. Hun skriver blant annet om at barn og unge er helt avhengig av et støttende voksenmiljø for å finne frem sine egne ressurser og utvikle disse (Neumann, 2010).

Som lærere har vi derfor en vesentlig rolle i forhold til dette med motivasjon for å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Dewey (1968) hevder at læring bør være et mål i seg selv, der belønningen blir den kunnskapen man får for å vise interesse for noe. Et eksempel er når elevene er i praksis eller opplever praksisnære oppgaver vil de engasjere seg mer i det teoretiske fagstoffet

fordi de ser nytten av å lære om hvorfor de ulike hendelsene oppstår og hvorfor det er viktig å gjøre ulike prosedyrer på bestemte måter. Dette oppnås derfor når elevene innser betydningen av fagstoffet på grunn av erfaring.

Hiim og Hippe (2006) hevder at kunnskap har subjektive, objektive og relative dimensjoner, der både forståelse, handlinger og følelser utgjør mye av drivkraften for læring. De sier videre at læring er en sosial og kollektiv prosess. Det som er interessant er at slik de fremstiller dette viser de at også de har et utvidet syn på kunnskap og motivasjon.

Illeris skriver også om elevmedvirkning og hvor viktig dette er i forhold til både motivasjon og selve læringsprosessen. Det må derfor være tilrettelagt for dette. I Læringsplakaten står det om blant annet elevmedvirkning (se avsnitt 3.3).

Av erfaring ser jeg at når elevene får være med å bestemme arbeidsmåter og organiseringen av undervisningen bidrar dette til at innholdet blir mer relevant og meningsfylt. Læreren skal legge til rette for at innholdet tilfredsstillende kriteriene om tilpasset opplæring, utdanningsmessig relevans og sosial bevisstgjøring (Illeris, 2007).

4.1.2 Yrkeskunnskap som non-verbal karakter

Mye av yrkeskunnskapen er av non-verbal karakter. Det vil si en kunnskap som ikke kan sies med språk eller bli skrevet om. Det handler om å trene opp ferdigheter og håndlag (Hiim og Hippe 2006). I helhetlig yrkeskunnskap snakker vi om ulike begreper som påstands-, fortrolighets-, ferdighetskunnskap og taus kunnskap. Denne helheten er det viktig å fastholde i yrkesutdanningen. Det er ikke et bestemt skille at påstandskunnskap læres i vanlig og tradisjonell skoleundervisning, mens taus kunnskap, fortrolighets- og ferdighetskunnskap læres i utplassering i bedrifter. Vi må legge til rette for en helhetlig, sammenhengende læring med grunnlag i et helhetlig kunnskapsbegrep (Hiim og Hippe, 2006).

I dette helhetlige kunnskapsbegrepet inngår enda noen kunnskapsformer som er etisk bevissthet, følelsesmessige vurderinger og rasjonell kunnskap. Jeg vil videre kort forklare innholdet i begrepene nevnt over:

4.1.2.1 Påstandskunnskapen

Dette er objektiv og upersonlig, og baserer seg på fakta som kan testes i etterkant, og framstår som generelle sannheter. Dette er kunnskap som vi ofte leser oss fram til og som er samlet av andre (Aadland 1997). Elevenes lærebøker inneholder påstandskunnskap, som for eksempel kunnskap om ulike sykdommer, mikroorganismer og næringsstoffer.

4.1.2.2 Fortrolighetskunnskapen

Denne type kunnskap skiller seg ut fra den kunnskapen vi leser om i bøkene ved at den er personlig og mye smalere. Mye av denne kunnskapen har ingen språklig eller nøyaktig uttrykksform. Fortrolighetskunnskap handler om å utvikle kunnskap ut fra egne erfaringer. Når eleven gjør egne erfaringer, skjer læringen mer direkte. Kunnskapen er tilpasset den enkelte og huskes bedre. Utplassering i bedrift, men også dagene tilbrakt på skolens ”stellerom”, er passende og viktige arenaer for utvikling av fortrolighetskunnskap. Elevene gjør erfaringer med direkte pasientarbeid, og utvikler kunnskap gjennom møter med helt konkrete og virkelighetsnære utfordringer. I den grad påstandskunnskapen brukes aktivt til å belyse den aktuelle utfordringen, vil sjansene øke for at påstandskunnskapen også vil inngå som en del av fortrolighetskunnskapen. Når lærerne veileder sine elever, og forsøker å trekke inn ulike perspektiver fra relevant teori (påstandskunnskap) i forhold til de konkrete situasjonene, kan elevene utvikle en mer helhetlig forståelse for sine handlinger.

4.1.2.3 Ferdighetskunnskap

Denne formen for kunnskap omhandler blant annet arbeidsteknikker og utførelse av praktiske oppgaver. Læring av ferdigheter fører gradvis til mer presise bevegelser i utførelsen av en oppgave. Etter hvert blir ferdighetene automatisert, slik at vi kan bruke dem uten å tenke over det vi gjør og hvordan vi gjør det. Prosedyrer for sengereieing, blodtrykksmåling, blæreskylling og håndvask er eksempler på bestemte framgangsmåter som sier hva som skal gjøres, hvordan og i hvilken rekkefølge. Dette er en viktig del av yrkeskunnskapen innen helse- sosial og oppvekstsektoren (Waage 2000).

4.1.2.4 Taus kunnskap

Dette er den kunnskapen vi kan uten å kunne forklare det. Taus kunnskap er en form for skjult kunnskap, som vi tilegner oss gjennom å gjøre ting. Den setter seg i kroppen, som lagrer den uavhengig av det bevisste intellektet. Aadland (viser til Molander) hevder at ingen kunnskap er fullstendig "taus", men at det er en type kunnskap som bare delvis kan beskrives med ord. Taus kunnskap er en vesentlig del av elevenes læring når de er utplassert i praksisfeltet. Mye taus kunnskap overføres fra veileder til elev i naturlige arbeidsoppgaver på praksisstedet.

4.1.2.5 Etisk bevissthet

Denne formen for bevissthet er grunnleggende i en fremtidig arbeider innen helse og sosialsektoren, spesielt i utøvelse av pleie og omsorg. Løgstrup (1956, s.25) sier: *"Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd"*, og videre *"Ikke med teorier eller anskuelser, men ved vår blotte holdning setter jeg farve eller tone på den andres verden. Jeg kan gjøre den truende eller trygg"* (Løgstrup 1956, s.28). Tillit og omsorg har sammenheng med innlevelse og engasjement i et annet menneskes liv.

4.1.2.6 Følelsesmessige vurderinger

Følelsesmessig engasjement og vurderinger gjør yrkesutøvelsen varsom, nær og ekte. Yrkeskunnskap baseres på mye personlig kunnskap, noe som innebærer innlevelse i kunnskapen. Man står ikke utenfor, men er selv med i det en steller med. En helse og sosialarbeider må våge å kjenne på egne følelser og møte andres følelser i mellommenneskelige relasjoner (Grendstad 1995).

4.1.2.7 Relasjonell kunnskap

Denne formen for kunnskap hjelper oss å forholde oss til andre mennesker. Det innebærer både å forstå og bli forstått. Evne til å lytte, fornemme følelser, registrere inntrykk og svare på signaler er elementer i mellommenneskelig kommunikasjon. Dette er viktig kunnskap for de som skal jobbe med mennesker, både for å utvikle en varhet for andre menneskers uttrykksformer, samt bruke seg selv i møtet med andre mennesker (Aadland 1997).

4.2 Hva er yrkespedagogikk?

Gjennom å lese litteratur fra forfattere som Schøn (1983), Dreyfus og Dreyfus, Molander (1996), Illeris (2007) Lauvås og Handal (1997), Hiim og Hippe (2006) og Nilsen og Sund (2008) har jeg fått økt innsikt i begrepet yrkeskunnskap. Jeg vil forsøke å framstille teorien slik at den kaster lys over de beskrevne undervisningsstrategiene, som er vår praktiske hverdag. Videre håper jeg teorien kan brukes som en forståelsesramme for utvikling og endring av undervisningsstrategiene, slik at aktuell teori kan brukes til å reflektere over, vurdere og å drøfte de praktiske grepene og elevenes/lærernes respons på dette.

4.2.1 Yrkesdidaktikk

Didaktikk er beskrevet som læren om hovedprinsippene for god undervisning, der metodene i undervisningen er en styring av stoffet mot ønskede resultater og mål.

Yrkesdidaktikk defineres som: ”*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring*” (Hiim og Hippe, 2006, s.11). I samme bok utvides definisjonen med å si at kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner gir grunnlag for læring. Med dette menes at sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket er med på å danne grunnlaget i læreplaner og tilrettelegging av konkrete læreprosesser. Når vi snakker om yrkesdidaktikk, må hensikten med yrkesutdanningen være at eleven tilegner seg en grunnleggende yrkeskompetanse. Dette må omfatte en beherskelse og innsikt i sentrale yrkesoppgaver. For at utdanningen skal karakteriseres som god og relevant forutsettes denne beherskelsen og innsikten i yrkeskunnskap, i tillegg til å vite hva som er grunnleggende kompetanse innenfor den aktuelle yrkesgruppa. Som yrkesfaglærer er det viktig må man kunne beskrive og analysere arbeids- og produksjonsprosesser, man må også skille vesentlig yrkeskunnskap fra det helt grunnleggende. Det er også viktig at vi som lærere på yrkesfag ser nytten av å tilegne seg slik kunnskap i samarbeid skole/bedrift, veiledet yrkespraksis, praksisnære oppgaver og øvelser i undervisningen. For å kunne bidra til at elevene skal kunne lære av og utvikle sin yrkespraksis, må vi kunne forske på, lære av og videreutvikle vår egen yrkesvirksomhet. Vi må ikke glemme at mye av den profesjonelle yrkeskunnskapen er av non-verbal karakter. Ulike former for yrkespraksis må derfor vektlegges. Her vil betydningen av refleksjon i og over praksis fremheves. Denne refleksjonen er ofte framstilt som et bindeledd mellom teori og praksis. Praksisen er her mer enn bare ren anvendelse av generelle begreper. Under refleksjonen stilles det

spørsmål, man problematiserer, begrunner og lærer av praksisen sin. Hensikten blir å jevne ut skillet mellom teori og praksis, det generelle og absolutte blir mindre vektlagt på bekostning av det konkrete og situasjonsavhengige (ibid).

4.2.2 Sammenhengen mellom yrkesdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning

Yrkesdidaktikken bygger på et vidt kunnskapsbegrep som av og til står i motsetning til akademiske tradisjoner for inndeling av fag, oppdeling mellom praktiske og teoretiske fag. Når yrkesopplæringen er skolebasert så innebærer dette en del motsetninger mellom skolens tradisjoner på å dele opp fag og behovet for helhetlig og funksjonell yrkeskunnskap. Dette kan derfor skape relevansproblemer for elevene. Skoleteorien har blitt opplevd som teoretisk og fjern fra yrkespraksis, noe som igjen fører til at elevene ikke har sett meningen med faget (Hiim og Hippe, 2006).

Et annet viktig og nærliggende yrkesdidaktisk prinsipp er å la praktiske, tydelige yrkesrelaterte oppgaver være i elevenes sentrum for læring. Disse læringsoppgavene kan ha mange ulike nivåer og må kunne gjennomføres både inne på skolen og ute i bedrifter. Det som representerer en sentral, yrkesdidaktisk kompetanse er evnen til å tilrettelegge og utnytte ulike typer yrkesrelaterte oppgaver til elevene.

Det er forsket mye på dette temaet og man har kritisert de som utarbeider læreplanverket nettopp fordi det er for lite tilrettelagt praktisk, spesielt fellesfagene i videregående skole innenfor yrkesutdanning.

Yrkesretting kan gjøre utdanningen mer praktisk rettet. Karlsenutvalget (Utvalget for fag- og yrkesopplæringen) kom med sin rapport høsten 2008, Fagopplæringen for fremtiden. Denne rapporten ga uttrykk for endringer og utvikling med betydning for fag- og yrkesopplæringen. De fremmet i denne en rekke tiltak og forslag som har fått betydning for videregående opplæring. Utvalget var tydelig og konkret i forhold til tiltak for å bedre yrkesretting ved yrkesfaglig utdanning. Dette utvalget foreslo å innlemme krav om yrkesretting i forskriften til Opplæringsloven og læreplanene, og definere hva yrkesretting innebærer. I tillegg kom det forslag om at eksamen måtte tilrettelegges slik at den var i samsvar med yrkesretting og lokale varianter på opplæringen. Utvalget mente at det måtte bli en gjennomgang av læreplanene innen fellesfag (norsk, engelsk, matte, samfunnsfag,

naturfag) med sikte på yrkesretting og utarbeide forpliktende yrkesrettingsveiledninger. Det som også kom frem i denne rapporten var forslag som også berører overgangen fra grunnskole til videregående (NOU, 2008).

Sommeren 2010 kom det nye føringer i forhold til dette som sier: *”Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma”* (Opplæringsloven nr.724, §1-3).

Dette er en seier for alle de yrkesrettede utdanningsprogrammene og kan gjøre elevenes læring mer nyttig og yrkesrelevant.

4.3 Schön og yrkeskunnskap

Schön (2001) hevder at yrkesutdanninger tradisjonelt deles inn i tre nivåer. Viktigst og først læres generell, teoretisk basiskunnskap. Så skal kunnskapen anvendes gjennom øvelse i ulike situasjoner. Først på tredje nivå møter elevene den virkelige verden, hvor idealtilstandene fra den generelle teorien sjelden fins. Dette er i tråd med et snevert, teknologisk kunnskapssyn. Schön hevder videre at yrkesutdanningen vil bli bedre hvis disse nivåene prioriteres omvendt. Dermed blir praksis utgangspunkt for kunnskapsutvikling, og nivå to handler om refleksjon i og over handling. På tredje nivå kan tilegnet kunnskap sees i lys av annen kunnskap/andre perspektiver osv.

Nedenfor vises en figur som viser disse motsetningene:

	Tradisjonell utdanning	Refleksjonsorientert utdanning
Praksis	Møte med den reelle verden, hvor idealtilstandene sjelden eksisterer 3	Utgangspunktet for kunnskapsutvikling 1
Anvendelse	Øvelse i å anvende basiskunnskapene 2	Refleksjon i og over handling 2
Basiskunnskap, prinsipiell kunnskap	Fundamentet og utgangspunktet 1	Refleksjon over refleksjon og sammenligning med annen kunnskap 3

Figur 2: *Tradisjonell og refleksjonsorientert utdanning (Inglar 1997, s.168)*

Som det altså fremgår i denne modellen er det ulike måter å tenke seg hvordan man tilegner seg kunnskap på en best mulig måte.

Schøn (2001) hevder at lærestoffet som elevene skal jobbe med i skolen bør være helhetlig og inneholde sentrale elementer av yrkesutøvelsen. Han mener utøvelsen skal være problemdefinerende og problemløsende. Lærestoffet bør derfor ikke være mange deloppgaver som skal utføres og læres hver for seg. Gjennom caser der hele mennesket skal være utgangspunktet, settes lærestoffet inn i en kontekst. Lærestoffet må letes frem for å brukes. Han hevder videre at vi er mer avhengige av kontekster enn vi har trodd, og at det primære grunnlaget for læring ligger i den praktiske virkeligheten. Schøn mener at det å lære og å forstå et begrep innebærer å kunne bruke det regelmessig. Nettopp i virkeligheten kan en handling bli gjentatt og gjentatt til den blir en del av deg, for eksempel å måle blodtrykk. Etter hvert bruker man ord på handlingene, og enda videre ser man likheter og ulikheter knyttet til utøvelsen av handlingen. Begreper uten innhold/forståelse er meningsløse, eksempelvis blodtrykksmåling.

Schøn påstår at den profesjonelle yrkesutøver i løpet av sin yrkeskarriere bygger opp et repertoar av eksempler, bilder, tolkninger og handlinger. Når en yrkesutøver står overfor

en situasjon, står han også overfor en ny utfordring som karakteriserer akkurat denne situasjonen. Situasjonen må formes om i en problembestemmelse, slik at tidligere erfaring blir relevant i forhold til den nye situasjonen. Den nye situasjonen blir sett som et nytt eksempel. Yrkesutøveren kan bruke av sitt handlingsrepertoar i møte med den nye utfordringen, samtidig som den nye situasjonen føyer seg inn i det eksisterende handlingsgrunnlaget, og dermed utvides handlingskunnskapen.

Schøn mener at profesjonelle utdanninger legger for stor vekt på problemløsning framfor problembestemmelse. Utfordringene i reell yrkesutøvelse er komplekse, og yrkesutøveren må som oftest definere et problem før det kan løses. Dette er en kreativ prosess som er basert på tidligere, lignende erfaringer. Først når et problem er definert, kan skolekunnskapen være til nytte, men bare hvis den er funksjonell. Det som er interessant er at som en konsekvens av dette, er det viktig at en stor del av teoriundervisningen gir utfordringer i å definere problemer, ikke bare skrive av svar fra boka på ferdigstilte spørsmål. Det underbygger Karlsenutvalgets rapport om å gjøre yrkesopplæringen mer praktisk rettet. På den annen side er det også viktig at elevene lærer seg og blir trygge på sentrale deler av lærestoffet, slik at de har grunnleggende kunnskaper for blant annet å kunne gjøre gode observasjoner og sette i gang tiltak. Gode kunnskaper skjerper oppmerksomheten og observasjonene blir bedre. Dette ivaretas både gjennom å skrive tiltaksplaner ut fra case, og innlæring av fagstoff gjennom mindre og varierte oppgaver (Schøn 2001).

Schøn mener videre at refleksjon i og over handling karakteriserer profesjonell yrkesutøvelse. Refleksjon i handling er preget av at yrkesutøveren handler, tenker og snakker med situasjonen underveis i handlingen. Refleksjon over handling gjøres etter at handlingen er utført. Schøn framhever en "liksomverden" der elevene kan prøve seg fram, få øvelse og lære av hverandre, som verdifullt i utviklingen av yrkeskunnskap. Her kan elevene lære problemtolkning og utførelse av sentrale arbeidsoppgaver i yrket. De kan sammen reflektere underveis og etter at oppgavene er utført. Gjennom rollespill og øvelser på stellerrommet kan elevene prøve og feile, få instruksjon, veiledning, kunne korrigere og hjelpe hverandre. De kan også få oppleve flere perspektiver som frembringer refleksjonen, både i og over handling. Dette er i samsvar med hva vi vektla i utviklingsprosjektet og også hvordan mye av undervisning har blitt lagt opp på for eksempel helsefagarbeiderutdanningen på vg2.

Schøn trekker også fram betydningen av å kunne beskrive egen yrkeskunnskap. Han poengterer at noe av det viktigste er at elevene blir stimulert til systematisk reflekterende dialog med sin yrkespraksis og gjennom dette til å lære i og av yrket. Gjennom veiledning av elevene både på stellerrommet og i praksisfeltet, vil vi bidra til at elevene lærer å beskrive konkrete utfordringer i yrket og til å reflektere over egne handlinger.

Det som er spennende å se på i forhold til dette er hvordan vi i 2011 legger opp undervisningen vår i forhold til det denne teoretikeren sa noe om allerede for over ti år siden. Jeg ser en klar sammenheng mellom dette og hvordan vi velger metoder også etter at Kunnskapsløftet ble innført.

4.4 Dreyfus og Dreyfus syn på yrkeskunnskap

Dreyfus og Dreyfus (1986) mener også at helhetlig kunnskap (holistisk kunnskap) bare er mulig å utvikle gjennom omfattende erfaring med sammensatte, praktiske situasjoner innenfor den aktuelle yrkesutøvelsen. De beskriver en femtrinns kompetansestige for utviklingen av yrkeskunnskap. Dreyfus og Dreyfus mener at det på nybegynnerstadiet vil være aktuelt at læreren løser opp oppgavene i kontekstfrie trekk, som skal gjenkjennes uten at eleven har noen erfaring fra før. Dette vil kunne danne noen grunnleggende regler som nybegynneren kan forholde seg til (Hiim og Hippe, 2006). De praktiske oppgavene og prosedyrene som er knyttet til de enkelte oppgavesettene, kan sies å være av denne type kontekstfrie, regelbundne oppgaver.

Dreyfus og Dreyfus (1986) mener altså at teoribaserte prosedyrer og regler i tradisjonell betydning er noe som må læres i all grunnleggende opplæring, og at mer helhetlig, kontekstpreget kunnskap kommer som et tillegg etter hvert. Hiim og Hippe stiller spørsmål ved denne oppfatningen, og trekker fram fordelene ved å begynne med helhetlige, praktiske oppgaver og så henlede oppmerksomheten på eventuelle regler etter hvert, ut fra elevenes kunnskapsbehov. De hevder videre at profesjonell yrkeskunnskap ikke består i å kunne anvende teori, men kjennetegnes ved intuisjon og problemløsning basert på helhetlig praktisk erfaring. Dette betyr ikke at elevene ikke skal lære teori, men at teori ikke uten videre kan "overføres" til praksis. Siden praksis ikke er "å anvende" teori, kan man heller ikke lære teori først (Hiim og Hippe, 2006).

Både Dreyfus og Schön framhever læring gjennom praksisnære oppgaver som vesentlig. Det som særpreger yrkeskunnskapen er dens helhetlige og kontekstuelle preg. I yrkeskunnskap ligger både helhetlig overblikk, hensiktsmessig handlingsrepertoar og følelsesmessig engasjement. Det er derfor viktig å ta hensyn til dette i elevenes læreprosess.

4.5 Nøkkelkvaliteter og utfordringer knyttet til elevgruppa på helse og sosialfag

Arbeid i omsorgsykker har lav status i dagens samfunn. Yrkesgrupper og organisasjoner innen helse og sosial har noe av skylden for dette. Det er stadig mye negativ omtale i ulike medier i forhold til lav lønn og dårlige arbeidsforhold. Denne lave rekrutteringen til utdanninger innen helse- og sosialfag har blant annet gitt utslag i elevgruppen i denne studieretningen.

Mange elever har tapsopplevelser og få mestringsopplevelser fra tidligere skolegang. Selv om mange elever er positive og motiverte, er det mange som sliter med lav selvfølelse/selvverd, læringsvansker, språkproblemer og sosiale og emosjonelle problemer. I tillegg ser vi at mange har adferdsproblemer. Mye av denne problematikken kan vi kalle psykososiale problemer. For å prøve og forklare hva dette er kan det beskrives som utfordringer den enkelte har i det sosiale liv grunnet psykiske problemer. Depresjon og angst er vanlige psykiske utfordringer som kan hindre individer å tilpasse seg et normalt, sosialt liv. Sagt på en annen måte er disse typer problemer noe vi opplever som vanskelig i forhold til vårt tanke- og følelsesliv.

Det er ulike tiltak som er satt i gang for å øke rekrutteringen av motiverte og ressurssterke elever til studieretningen, blant annet god karriereveiledning i ungdomsskoletrinnene. Slik jeg ser det var dette et tiltak som kom som en følge av Karlsenutvalget. Et annet tiltak er fokus på tilpasset opplæring der det også er viktig å ivareta de motiverte og faglig, sterke elevene, som ønsker å få noe ut av utdanningen sin (St.meld.nr.16). *"Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring"* (St.meld.nr.16, s. 76).

Tiltakenes begrunnelse er blant annet å utvikle elevenes sosiale kompetanse. De som sliter med manglende sosial kompetanse har ofte hatt problematisk oppvekst som for eksempel omsorgssvikt og mishandling, mange har heller ikke blitt satt grenser for (St.meld.nr.16).

Det er viktig å ta på alvor da studieretningen skal utdanne til omsorgsyrker som stiller store krav til sosiale ferdigheter.

Tiltaket som er rettet mot ungdomsskolen har vært at Sosial- og helsedirektoratet gikk ut med et skriv i 2004 for å oppfordre ungdom til å søke helse- og sosialfag. I dette skrevet advarte de også elever som hadde behov for mye støtte og omsorg mot å velge denne studieretningen. Det sto blant annet: *”Direktoratet vil understreke at helse- og sosialfaga er fagleg krevjande. Dei passar best for ungdom som kan utvikla evne til omsorg og empati. Helse og sosialyrka krev personar som kan arbeide sjøvtendig og ta ansvar for at pasientar og klientar får forsvarlege helsetjenaster. Dei er ikkje for personar som treng særleg omsorg og oppfølging under utdanninga”*. Skrivet kom ut i februar 2004 og senere på våren kom et nytt skriv der de forklarte at dette ikke måtte forstås som at funksjonshemmede ikke var velkomne til studieretningen, men at yrkene er krevende både teoretisk, fysisk og psykisk. Dette skrevet understreket hvor viktig det er med personlig egnethet i omsorgsyrene.

4.6 Nøkkelkvaliteter hos en helse- og sosialarbeider

I dette avsnittet skal jeg kort si noe om hva som forventes av en person som skal jobbe i helse- og sosial sektoren. Mange av disse egenskapene er medfødt og mange egenskaper kan læres. For å lære slike egenskaper trenger barn og unge trygge rammer, mye selververd og basale sosiale behov som går på kunne gi og ta i mot kjærighet og nærhet (Neumann, 2009).

I alle yrker er det relevant med ulike kvalifikasjoner som skal til for å gjøre en best mulig jobb. Innen helse- og sosialfag er det noen sentrale nøkkelkvalifikasjoner som er felles. Med nøkkelkvalifikasjoner menes de ikke fagspesifikke kvalifikasjonene som trengs for å kunne være en fagarbeider (Ekelund, 2007).

Det er også noe av grunnlaget til utviklingen av ”menneskeskolen” som er et mål vi bør ha, vi som jobber med ungdom generelt og som skal bidra til økt forståelse og gode læreprosesser hos personer som skal ut å jobbe med mennesker.

Ekelund skriver om nøkkelkvaliteter i sin bok fra 2007. Hun hevder at personlig egnethet er en av de viktigste og mest grunnleggende egenskaper i alle yrker hvor man skal arbeide med mennesker med omsorgsbehov. Med personlig egnethet mener hun evne til omsorg og respekt, respekt for menneskeverdet, samarbeidsferdigheter, evne til kommunikasjon og en etisk bevissthet. Dette er egenskaper hun betegner som nøkkelkvalifikasjoner (Ekelund, 2007).

Jeg mener det er viktig å nevne dette med nøkkelkvalifikasjoner fordi det er vesentlig at elevene har tenkt gjennom dette før de kommer ut i praksis. Dette kan ha noe med forventninger til en arbeidsplass å gjøre og hva slags førsteinntrykk elevene gir når de møter veiledere og avdelingen for første gang. For å hjelpe elevene med å utvikle nøkkelkvalifikasjoner er det viktig at læreren kan gå foran som et godt forbilde. Jeg mener det er helt avgjørende at læreren har disse nøkkelkvalifikasjonene for å bidra til å utvikle slike kvaliteter hos en fremtidig helse- og sosialarbeider.

I lærebøker som brukes på grunnkurs helse- og sosialfag, står det skissert fire ulike holdninger som er viktig å inneha i arbeid med mennesker innen helse-, sosial-, og oppvekstsektoren. Det er ikke-diskriminerende, respekt for mennesker, personvern og selvbestemmelsesrett. Det interessante er at som lærer, er man ansatt i oppvekstsektoren og det er også derfor viktig å ha disse holdningene som vi selv skal legge til rette for at elevene utvikler. Et annet viktig poeng er at dette også henger sammen med Læreplanverket.

Dette fremhever viktigheten av sosial kompetanse som innebærer evne til problemløsning, kritisk tenkning, selvhevdelse, stå i mot gruppepress, takle uro og stress, tilpasse seg nye miljøer og kjenne seg selv (Ekelund, 2007).

Dette er i tråd med mine egne meninger og oppfatninger om hvor viktig det er å utvikle slike nøkkelkvaliteter hos fremtidens helse- og sosialarbeidere.

4.7 Oppsummering av kap.4

I dette kapitlet har jeg beskrevet ulike perspektiver på yrkeskunnskap. Jeg har valgt ut to store teoretikere, Schön og Dreyfus og Dreyfus, og flere norske teoretikere som har forsket på og skrevet om dette med et utvidet syn på kunnskap.

Jeg har skrevet om hva yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk er og jeg har sett på sammenheng mellom disse to begrepene i forhold til relevant forskning der jeg har sett spesielt på Karlsenutvalget.

Videre har jeg skrevet om motivasjon og læring i forhold til kunnskapsbegrepet da dette er en stor del av temaet gjennom utviklingsprosjektet.

I forhold til non-verbal kunnskap har jeg sett på de ulike begrepene som vi blant annet kan finne under arbeid innen helse- og sosialsektoren. Disse begrepene er påstands-, fortrolighets-, taus, og ferdighetskunnskap, samt etisk bevissthet, følelsesmessige vurderinger og den relasjonelle kunnskapen. Sistnevnte er vesentlig i forhold til hvordan vi er i samvær med andre mennesker. Jeg ser det slik at alle disse begrepene henger sammen med nøkkelkvaliteter som jeg har skrevet om til slutt i dette kapitlet og viktigheten av å utvikle disse når man skal jobbe med mennesker.

5 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN

Denne oppgaven er basert på et humanistisk menneskesyn sett i lys av den autentiske lærer. Disse to begrepene vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

I dette kapittelet vil jeg beskrive aksjonsforskning og hvorfor jeg mener denne strategien passer i mitt forskningsarbeid. Jeg skal beskrive hvorfor jeg mener aksjonsforskning egner seg spesielt godt som grunnlag for å forske i egen praksis.

Kapittelet vil også inneholde en generell innføring av to ulike metoder brukt i forskning der hovedfokuset vil være på den metoden jeg har valgt, nemlig kvalitativ metode. Tilslutt vil jeg beskrive prosjektets etiske perspektiver og si noe om validitet og reliabilitet, gyldighet og pålitelighet.

5.1 Å forske i egen praksis

Aksjonsforskning er en demokratisk forskningsprosess. Dette egner seg derfor godt som grunnlag for å forske i praksis. Forskningens hensikt er å utvikle og dokumentere praktisk lærerkunnskap. Det er også godt egnet i spørsmål som angår relasjoner mellom mennesker og det å forbedre undervisningsmetoder. *”Praksisbasert lærerforskning som aksjonsforskning tar utgangspunkt i profesjonelle læreroppgaver”* (Hiim, 2010, s. 49).

Mc Niff og Whitehead (2009) sier noe om at det er kun du som kjenner din egen praksis. Dette utviklingsprosjektet er derfor basert på hyppige og grundige tilbakemeldinger og refleksjoner fra elevene på VG1 helse- og sosialfag om arbeidsmetoder, læringsutbytte, klassemiljø og trivsel. Det har vært fokus på tilpasset opplæring og trivsel slik at færrest mulig valgte å slutte i løpet av skoleåret.

Mc Niff og Whitehead (2009) sier at et prosjekt basert på aksjonsforskning innebærer blant annet ”å gjøre aksjoner”, ved å fortelle hva du gjør i egen praksis og for å bevise noe. ”Å gjøre forskning”, ved å vise analyser av hva du gjør og vise hva du finner i egen praksis, og tilslutt ”å fortelle andre” med å vise eksempler på hva du gjorde og hvordan du gjorde det. Ved å forske i egen praksis kan man bidra til endringer for å utvikle egen arbeidsplass og læringsutbyttet for elevene (Hiim, 2010). Dette er i samsvar med målet for mitt utviklingsprosjekt.

I dette prosjektet har jeg jobbet mest med tilrettelagt opplæring og elevmedvirkning. Ved å fokusere på evaluering og refleksjonsnotater fra elevene minst en gang i måneden, har jeg gjort aksjoner etter dette. Videre har jeg drevet forskning når jeg har dokumentert etter hver uke, ved å beskrive og forklare. Jeg ønsker at dette forskningsdokumentet kan være et eksempel for andre lærere som arbeider innen yrkesrettede utdanningsprogrammer, spesielt for de som jobber innen helse og sosialfag.

Aksjonsforskning bygger på en forståelse av at virkeligheten, som dreier seg om relasjoner mellom mennesker, kan forandres. Denne type forskning åpner dermed muligheten til å utvikle kunnskap om praktisk-pedagogiske spørsmål i undervisningssammenhenger basert på erfaring. Vi ser etter utviklingsprosjektet at vi klarte å få til et godt klassemiljø og en trygghet i klasserommet som førte til at bare noen få sluttet i løpet av skoleåret, og de faglig svakest elevene opplevde mestring på sitt nivå. De metodene vi brukte for å få til dette er beskrevet i dette kapittelet.

Mc Niff og Whitehead (2009) hevder at du trenger å tenke over hvordan du selv er og din væremåte (ontologi) i aksjonsforskning, fordi man ser seg selv påvirket av hvordan man ser andre mennesker.

Flere teoretikere påpekte tidlig behovet for praksisbasert forskning, blant annet Stenhouse allerede i 1975. Hiim (2010) hevder at hovedhensikten med denne type forskning vil være å dokumentere og utvikle kunnskap som handler om lærerens arbeid med å undervise og legge til rette i en læringsprosess. Det blir fremhevet at det er nødvendig med å undersøke den praktiske yrkeskunnskapen for å kunne kritisere den og forbedre den gjennom relevant forskning.

Stenhouse (1975) sier i sin didaktiske forskningsmodell at det er behov for at læreren utvikler og dokumenterer sin profesjonskunnskap med grunnlag i egen praksis.

Hiim (2010) sier noe om at det er en sammenheng mellom et utvidet syn på kunnskap og læring og et utvidet syn på vitenskap og forskning.

I dette forskningsarbeidet ivaretas dette ved at lærer og elever planlegger, gjennomfører, evaluerer og lager nye planer i forhold til tilpasset opplæring og fokus på selvverd, trygghet og trivsel.

5.2 Valg av forskningsstrategi

Hvilke forskningsstrategier man velger å bruke er avhengig av hva slags forskning det dreier seg om. Hensikten med mitt arbeid er å utvikle gode kunnskaper om hvordan en lærer kan tilpasse undervisningen på en måte som fremmer selvverd hos elevene og hindrer frafall på helse- og sosialfag ved å bruke gjennomtenkte og planlagte metoder.

Et eksempel er å bruke lærerens nøkkelkvalifikasjoner som omsorg og god kommunikasjon.

Problemstillingen gjør at jeg må forske i egen praksis. Jeg er ikke ute etter å finne riktige svar eller å finne resultater som er målbare. Jeg ville studere sosiale og pedagogiske situasjoner som kan hjelpe lærere til å forbedre kvaliteten av handlingen i denne situasjonen. Målet er å utvikle den kunnskapen som fører til praksisendring. I dette tilfelle endring og bevisstgjøring av lærerrollen for å bidra til at den enkelte elev opplever selvverd, øker motivasjonen og dermed kan bidra til å hindre frafall. Jeg skal derfor i dette kapitlet skrive om to ulike forskningsmetoder som blir brukt i samfunnsvitenskapelig forskning.

Jeg skal også skrive generelt om aksjonsforskning som er den metoden jeg har valgt å bruke, og begrunne hvorfor jeg har valgt dette.

For å drive med aksjonsforskning må man benytte ulike metoder, blant annet kvalitative og kvantitative metoder. Jeg skal skrive mest om kvalitativ forskning og hvorfor jeg har brukt denne metoden, og tilslutt skal jeg skrive kort om kvantitativ metode for å vise ulikhetene mellom disse metodene som forklarer hvorfor jeg har valgt det kvalitative.

Jeg har valgt å bruke intervju som metode i denne oppgave, samt evaluering gjennom skoleåret blant annet fra elevlogger. Grunnen til det er at et intervju er en samtale mellom to eller flere aktører, og den som intervjuer kan få frem flere detaljer og spesifikke refleksjoner ved å stille tillegsspørsmål underveis i samtalen. Jeg ser på en slik samtale som et nyttig redskap når man har ungdom som informanter. Dette fordi jeg har erfart at ungdom ofte trenger en de kan sitte og småprate med innimellom spørsmålene.

Elevene som deltar i prosjektet har ulik bakgrunn og ulik faglig kompetanse.

Ved å bruke elevlogger (i dette prosjektet beskrevet som ukeslutt) aktivt i et forskningsarbeide, kan elevene selv ta aktivt del i det å reflektere kritisk over og ta stilling til spørsmål som gjelder rammebetingelser, valg av innhold, arbeidsmåter og

vurderingsformer. De kan da vurdere ut i fra sine læreforutsetninger og læringsbehov. Målet med å bruke elevlogger er en systematisk utvikling og forbedring av læreprosessen, undervisningen og til slutt selve utdannelsen innen vg1 helse- og sosialfag. Arbeidet blir da et demokratisk samarbeid og elevene kan komme med konstruktiv kritikk av de didaktiske forutsetningene. Som et kjent uttrykk sier: ”*Det er de involverte som best vet hvor skoen trykker*”.

5.3 Hensikten med aksjonsforskning

Aksjonsforskning er sirkulære, didaktiske utviklingsprosesser, preget av medvirkning. Alle som er involvert i et slikt prosjekt, elever, kollegaer og samarbeidspartnere i arbeidslivet, skal være med og bestemme. Aksjonsforskning skal være med på å utvikle og dokumentere eksempler for videre arbeid for å forbedre en praksis (Hiim, 2010). Det er hva jeg skal komme nærmere inn på i dette avsnittet.

Denne formen for forskning er en grein innenfor kvalitativ forskning, og det skjer et samarbeid mellom flere grupper av aktører og interesser. Det vil ofte være forventninger og kanskje press i forhold til fortolkninger og funn. I dagens skolepolitiske situasjon kan det innføres ordninger som skaper strid mellom lærere, elever og skolemyndigheter. Pedagogisk aksjonsforskning handler om at man som lærer forsker i og utvikler sin yrkespedagogiske praksis i samarbeid med elever, lærlinger og kollegaer (Carr og Kemmis, 1986, McNiff og Whitehead 2006).

Et aksjonsforskningsprosjekt må planlegges nøye. Forskeren må sammen med deltakerne finne ut hva problemet består i og hvilke handlinger og strategier man tror kan være med på å løse disse problemene (Tiller, 2004).

”Målet med aksjonsforskning er å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis”. (Tiller, 2004, s.150)

Min forskning er rettet mot pedagogisk utvikling. Aksjonsrettet pedagogisk forskning har i hovedsak to formål. Den skal bidra til å utvikle den praksis som blir forsket på og det skal være nyttig underveis for deltakerne som deltar. Deltakerne skal ta del i læringsprosessen. Det andre aspektet ved denne forskningen er at den skal bidra til å utvikle teori som kan

brukes for å motivere til refleksjon og handling videre for forsker og deltakere (Tiller, 2004).

I mitt prosjekt tar aksjonsforskningen utgangspunkt i egen praksiserfaring, der jeg ser et behov for å gjøre noe med, forberede og samtidig vurdere og dokumentere systematisk. Lærer samarbeider med elever, kollegaer og bedrifter der det blir forsket på forholdet mellom teori og praksis, slik at ny kunnskap kan utvikles. I denne prosessen må man planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet. Vurderingen ligger til grunn for endringer man gjør i neste aksjon (prosjekt).

Aksjonsforskning handler om å dokumentere endring og å forberede praksis, for å kunne utvikle ny kunnskap (Ekelund, 2007).

Hiim kom ut med en bok i 2010 som omhandler pedagogisk aksjonsforskning. Hun definerer aksjonsforskning slik: *”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensyn å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv”* (Hiim, 2010, s.48).

Definisjonen legger særlig vekt på det didaktiske aspektet, noe som hører godt til i læreryrket i form av undervisning og læring. Jeg har også bevisst brukt didaktisk relasjonstenkning i planleggingsarbeidet før forskningsarbeidet (se kap.2).

Denne definisjonen sier meg at jeg har valgt riktig forskningsstrategi i forhold til hensikten med mitt utviklingsarbeidet.

5.4 Bruk av elevlogger i aksjonsforskning som evaluering

Som en del av mitt forskningsarbeid har jeg inkludert elevene, slik at disse kunne være aktive medspillere for å finne svar på problemstillingen min. Dette ser jeg på som demokratisk elevmedvirkning, da mine elever var deltakere i prosjektet.

En logg er i utgangspunktet et notat som presenterer en rekke ytringer fra blant annet elever og i dette prosjektet prosjektdeltakere. En logg inneholder data, gjerne i kronologisk rekkefølge, som brukes til å reflektere over gjennomgått teori og erfaringer/opplevelser. Dette brukes for å få elevene til å tenke kritisk og sette ord på det de har lært. Refleksjon

kan forklares med å tenke grundig gjennom episoder eller opplevelser som man erfarer og vende tankene tilbake til noe.

I dette utviklingsprosjektet var det viktig å få elevene til å evaluere skoleuka, som innebar alt fra fag, metodikk, egeninnsats, opplevelser og læringsutbytte. Vi brukte loggene/evalueringene som en form for vurdering av pågående eller avsluttede tiltak som kan være i forhold til relevans, måloppnåelse og gjennomføring.

Elevmedvirkning, her også deltakermedvirkning, er knyttet til selve planen eller strategien for pedagogisk aksjonsforskning. Deltakerne samarbeider om å definere et opplevd behov for endring og for å utvikle planer videre (Hiim, 2010).

5.5 Kvalitativ metode i pedagogisk forskningsarbeid

Den kvalitative forskningen har fått større og større plass i pedagogisk forskning. Denne forskningen er preget av det fagsynet og samfunnssynet forskeren har, men det er et krav om at forskningen skal være reliabel, hvor pålitelig forskningen er, og valid, som har med sannhetsgehalten av forskningen å gjøre.

Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer, og søker å forstå dets handlinger og adferd (ikke forklare). Metoden søker dybdekunnskap kontra breddekunnskap. Kvalitativ metode er en fleksibel forskningsmetode, og det kan være utfordrende å sette seg inn i metoden. Datainnsamling skjer hovedsakelig gjennom intervju eller observasjon. For å oppnå et beskrivende datamateriale, trenger man ikke så mange deltagere i kvalitativ forskning. Analyse av kvalitative data kan variere, avhengig av den retningen man arbeider innenfor. Gjennom analyse prøver forskerne å finne mening i datamaterialet. Funnene presenteres i et beskrivende og fortellende format, med utdrag fra datamaterialet for å underbygge hovedtemaene. Det er stor fleksibilitet innen denne metoden, forskeren har en aktiv rolle og bruker seg selv som instrument (Kvale og Brinkmann, 2009).

5.5.1 Intervju som kvalitativ metode

I litteraturen om kvalitativ forskning fremheves intervjuet som forskerens viktigste hjelpemiddel. Det kan også brukes til å følge opp og utdype et materiale som er innhentet ved spørreundersøkelser.

Et intervju er en samtale mellom forskeren og en eller flere personer. Arbeidet ved et intervju kan deles inn i tre faser; forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Da er det regnet med at det allerede foreligger en problemstilling og noen overordnede spørsmål. Hensikten med forskningsintervjuet er å innhente informasjon om intervjuobjektets livsverden, reflektere frem ny kunnskap og lære noe. Men først og fremst handler det om å finne den kunnskapen man er interessert i.

Alle intervjuer har det felles at det handler om noe og at forholdet mellom forsker og intervjuobjekt er betydningsfullt for utfallet av samtalen og hva som skjer videre.

Intervju er en type profesjonell samtale. Den er bygget opp på visse prinsipper som forskeren prøver å følge for å finne mest mulig relevant og sikker informasjon (Kvale og Brinkmann 2009).

5.5.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ forskning er en samlebetegnelse for studier der man bruker metoder som viser til tall og til det som er målbart. Det er derfor dette skiller seg fra kvalitative metoder.

I denne formen for forskning er telling og måling vanlige metoder. Resultatene av undersøkelsene er et tall eller en rekke tall. Disse blir ofte fremstilt i grafer eller tabeller.

De som er tilhengere av kvantitative metoder hevder at bare ved slike metoder kan samfunnsvitenskapelige fag bli vitenskapelige. Kvantitative metoder blir ofte brukt sammen med kvalitative metoder. Dette gjøres for å forstå meningen med tallene fra kvantitative metoder. De som benytter seg av denne metoden har på forhånd bestemt seg for hvilke utvalgte aspekter ved kildene som skal undersøkes (Hellan, 2003).

I mitt utviklingsprosjekt er noe av teorien og bakgrunnsforståelsen basert på tall og statistikker i forhold til frafalls problematikk i den videregående skolen. I tillegg har jeg sett på sammenhengen mellom gjennomsnittelig inntakskarakter og behovet for tilpasset opplæring på et lavt, faglig nivå sett i sammenheng med selvverdsfølelse og mestring. Disse statistikkene er hentet fra ulike stortingsmeldinger og også lokalt på min skole hos

leder i inntakskomiteen og karriereveileder. Disse har et nært samarbeid med inntakskontoret i Akershus fylkeskommune.

5.6 Etiske betraktninger

I all intervjuing kommer en etisk side inn ved at andre personer opptrer som informanter. Forskeren må sikre at informantene står for det de sier. Forskeren kan spørre underveis om intervjuobjektet er enig med eventuelle konklusjoner eller sende et utkast av intervjuet for å få synspunkter og kommentarer.

Det er også viktig å overholde taushetsplikt, især der intervjuet kan henwise til elever, pasientgrupper eller lærlinger. Taushetsplikt er plikt til å holde tjenesteopplysninger hemmelig, og ivareta personopplysninger på en slik måte at det ikke kan gjenkjennes av de som leser forskningsarbeidet.

De samme prinsippene gjelder de skriftlige tilbakemeldingene fra elevene i form av logg, ukeslutteevaluering og lignende.

Et forskningsintervju er fullt av etiske utfordringer. Mye av kunnskapen som kommer ut av et slikt intervju er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Intervjueren må kunne skape rom for trygge og frie samtaler. *”Dette krever en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett”* (Kvale og Brinkmann, 2009, s.35). Jeg tolker dette utsagnet som at en intervjuer ikke skal være strengt upersonlig, men gi litt av seg selv for å fortjene åpne svar. Men det er viktig å ikke snakke som en venn, heller kalibrere sosial avstand (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre viktige etiske regler når det gjelder forskning og mennesker. Perspektivet på etikk må være tilstede under hele forskningsprosessen, både i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Kvale og Brinkmann sier videre at de etiske reglene for forskning på mennesker er det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser.

Skolens ledelse, elevene og andre kollegaer på helse og sosial linja ble informert om prosjektets grovplan og mål. Elevene fikk vite den første skoledagen at de hadde en viktig rolle i dette arbeidet i forhold til tilbakemeldinger, refleksjonsnotater og hyppige

elevsamtaler. Vi informerte dem om at vi som ledere av prosjektet skulle gi all den tilbakemeldingen som var mulig i forhold til utvikling og nye aksjoner.

På grunn av taushetsplikt og andre yrkesetiske retningslinjer, har jeg som forfatter av denne masteroppgaven, vært forsiktig når jeg har behandlet data. Jeg har nøye vurdert hva som kan være med i oppgaven, hvilke elevsitater jeg har kunnet tatt med og hvordan jeg skulle fremstille intervjuresultatene. Jeg har hele tiden hatt fokus på personvern. All informasjon er anonymisert og dette fikk også deltakerne beskjed om på forhånd.

Kvale og Brinkmann (2009) sier også noe om at det kan være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon når man som følge av ny kunnskap må endre prosjektet underveis. Elevene fikk beskjed om at de måtte gi tilbakemelding hvis de ikke ønsket å delta i prosjektet, da med tanke på at vi slo sammen to klasser.

Alt i alt handler forskningsetikk om å ivareta forskningskvalitet og også ta hensyn til de grupper og arbeidsområder som forskningen skal tjene. Der det blir forsket på mennesker, er det alltid diskutabelt om det er etisk forsvarlig å publisere resultater i et eksperimentelt design. Det er viktig å legge resultatene frem slik at det viser at det bygger på et seriøst og etisk grunnlag (Befring, 2007).

5.7 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er, og validitet har med sannhetsverdien av forskningen å gjøre.

Jeg har vært opptatt av å basere dette forskningsarbeidet på anerkjent litteratur, for å sikre prosjektets validitet, der validitet betyr gyldighet.

Når en skal sikre gyldigheten, kommer aspekter som riktighet og sannhet inn i bildet, hvorvidt en undersøker det man har ment å undersøke (Kvale, 2008).

"Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment for å undersøke, må man ha en teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes" (Kvale, 2008, s.170).

Videre sier Kvale: *"Å validere er å kontrollere"* (Kvale, 2008, s.168).

Dataene i dette prosjektet er analysert gjennom hele skoleåret. De er validert gjennom at jeg har brukt relevante informanter. Jeg har spurt informantene om læringsutbytte og trivsel, om hva de har syntes om egen innsats og om de har følt mestring og fått utfordringer på det nivået de har vært.

Gyldighet er som nevnt noe å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å gjøre, og om vi tenker over de fenomener eller variabler vi ønsker å vite noe om (Kvale, 2008). Dette henger sammen med pålitelighet, som innebærer hvilke erfaringer og oppriktige synspunkter som har tilstrekkelig mulighet til å komme frem. Det henger også sammen med om flersidig og samtidig relevant belysning av de ulike fenomener kommer frem (Hiim, 2009).

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og i hvilken grad en kan stole på dem. Kvalitative forskere produserer kunnskap når de er i samtale med andre mennesker. I etterkant av samtalene må kunnskapen håndteres slik at det som kommer frem til slutt er til å stole på. Viktig at forskeren er forsiktig med ikke å påvirke svarene i en bestemt retning. Forskeren må være grundig og stille seg kritisk til sin egen verdiorientering slik at spørsmålene blir åpne og ikke er i tråd med egne hypoteser eller antagelser. Det er alltid en fristelse å la kunnskapen som kommer frem passe inn med egne hypoteser. Hvis dette blir veldig overdrevet kan funnene gi mindre validitet og troverdighet.

”Kravene til gyldighet og pålitelighet – eller til at det som blir presentert er ”sant” – må relateres til andre kriterier i pedagogisk aksjonsforskning enn i tradisjonell forskning. Hva som betraktes som gyldig, pålitelig og ”sant” vil ha dypere grunnlag i det synet på kunnskap og erkjennelse som er fundament for forskningen” (Hiim, 2009, s.48).

Kvale knytter valideringen av forskning til forskerens dyktighet i å utøve sitt håndverk, og til oppfatninger av virkelighet, sannhet og kunnskap (Kvale, 2008).

Kriteriene for en valid forskning blir bedømmelse fra forskningsmiljøet. Forskeren må derfor selv sørge for at forskningen hans blir validert, at det blir trukket gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. Dette kan gjøres ved å kontrollere egne funn og være skeptisk til egne spørsmål, stille spørsmål til relasjonene mellom intervjupersonene og oppsøke flere kilder. Validering gjennom handling vil si å konkludere med at forskning er valid der den fører til gode handlinger.

5.8 Oppsummering av kap.5

I dette kapittelet har jeg skrevet om det å forske i egen praksis og beskrevet hvorfor jeg har brukt aksjonsforskning som metode. Jeg har brukt intervju som metode i dette utviklingsarbeidet og forklart forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode innen forskningsarbeid. Jeg valgt å ta med begge disse metodene fordi mye av bakgrunnsteorien

min sett i forhold til søkertall og karaktersnitt er hentet fra statistikker (kvantitativ), mens selve gjennomføringen av oppgaven er gjort basert på intervju (kvalitativ).

Som en del av dette kapitlet har jeg skrevet om hvordan man kan bruke elevlogger innen aksjonsforskningen som hjelp i evalueringsarbeidet.

Jeg har også skrevet om etiske betraktninger sett i sammenheng med at man forsker på en elevgruppe. Og tilslutt har jeg skrevet om validitet og reliabilitet og hvorfor det er viktig å ha fokus på dette, nettopp fordi man forsker på en gruppe med mennesker.

6 STYRKING AV ELEVENES FORUTSETNINGER TIL LÆRING FOR Å HINDRE FRAFALL

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på den visjonen jeg har for samtlige elever i skolen, nemlig fokuset på viktigheten av å tenke på menneske som et likeverdig individ og hvor viktig det er å føle trygghet og ha selvtillit for å kunne lære. Kapitlet er basert på mitt humanistiske menneskesyn og teori fra Brit Neumanns bøker og kurs. I tillegg har jeg sett på begrepet klasseledelse og brukt teoretikere som Terje Ogden og Thomas Nordahl. Gudmund Hernes sin rapport om frafall i den videregående skole er også noe av bakgrunnsteorien til dette kapitlet.

Jeg skal skrive om viktigheten av læreren som et verktøy og tydelig klasseledelse for å finne svar på problemstillingen min, og jeg skal si noe om tilpasset opplæring.

Selve kapitlet er bakgrunnsteori for hvordan jeg kan styrke elevenes forutsetninger til læring og tilpasse opplæringen blant annet for å hindre frafall på helse og sosialfaglig utdanningsprogram.

6.1 Visjonen: ”Menneskeskolen” basert på et humanistisk menneskesyn

I dette avsnittet skal jeg blant annet ta utgangspunkt i bøkene til Neumann og hennes humanistiske retninger vedrørende skole og læring.

Først vil jeg forklare hva jeg legger til grunn i det jeg kaller det humanistiske menneskesynet.

Humanisme er en samlebetegnelse på tanker og holdninger fra mange filosofer og tenkere. Humanismen setter mennesket i sentrum og fremhever den enkeltes menneskeverd, selvstendighet og iboende verdighet. Et humanistisk menneskesyn er basert på fornuft og erfaring, kritisk og rasjonell tenkning, empati og medmenneskelighet. Det er også et positivt og optimistisk menneskesyn som sier at mennesket er godt og har et stort potensial (Norman, 2007). I forhold til dette trekker jeg direkte sammenlikninger med det som er beskrevet som nøkkelkvalifikasjoner hos helsepersonell (se avsnitt 4.6).

Et av hovedbegrepene Neumann bruker i bøkene sine er *vekst*. Hun skriver om menneskers rett, her elevene, til å oppleve menneskelig vekst. For å oppnå dette er det viktig å ta egne valg og stå til ansvar for dette, for så å mestre sine valg. Hun beskriver også negativ og positiv identitet. Negativ identitet er hvis en elev opplever likegyldighet og avvisning, da klarer ikke eleven å fullføre oppgaver. I tillegg hvis elevene opplever uttrygghet/angst kan

eleven føle seg som en taper og dette vil bekreftes ved at eleven sier: ”Jeg duger ikke”. Hvis elever derimot opplever anerkjennelse og grunnleggende trygghet, og klarer å gi og ta imot kjærlighet vil dette gi positiv identitet (Neumann, 2008).

Det som er interessant er at Hernes sin rapport om frafall underbygger dette med vekst sett i lys av lærerrollens viktige oppgave: ”Lærere vil ofte kunne hjelpe elever best ved å gå ut over kravene til en klassisk underviser gjennom å fokusere på det bredere sett av problemer som kan gripe inn i elevenes vekst” (Hernes, 2010, s.48).

I dette utsagnet legges det vekt på å gjøre en ekstra innsats for elevene sine, ikke bare det som forventes. Jeg mener samtlige lærere bør ha denne innstillingen, uansett hvilke elevgruppe de arbeider med. Mer om lærerens rolle, og en forklaring på hvorfor jeg mener dette, kommer i neste avsnitt.

6.1.1 Læreren som et verktøy

Når jeg bruker uttrykket ”verktøy” mener jeg at læreren kan betegnes som et viktig redskap for fremstilling av et stykke arbeid. I denne oppgaven er det fokusert på at elevene skal utvikle selvverd for å legge til rette for god læring og tilegnelse av kunnskap.

”Læreren er elevenes viktigste læremiddel” står det i Hernes sin rapport (Hernes, 2010, s.44). Han skriver videre at det er viktig å prioritere det som skjer i klasserommet, for å få elevene dit vi ønsker. Han viser videre til forskningsresultater som sier at lærerne har fremgang med elevene når de er vare for at elevene lærer på ulike måter og når de får dem til å arbeide som et lag (Hernes, 2010).

Det interessante er at forskning på frafall i videregående opplæring viser gang på gang at læreren har en svært sentral rolle i forhold til om elevene gjennomfører eller ikke.

En profesjonell holdning hos en pedagog innebærer derfor et ekte engasjement og en grunnleggende respekt for eleven. Forakt for svakhet må aldri forekomme. Med bakgrunn i faglig og menneskelig kompetanse må pedagogen være veileder for elevene i deres læringsmiljø, der de prøver å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på en slik måte at de opplever positiv identitet og selvverd (Neumann, 2008).

En lærer som er ekte og troverdig, og retter sin oppmerksomhet mot elevene slik at man ser elevene som enkeltindivider, kan kalles en autentisk lærer.

Per Fibæk Laursen kom ut med en bok i 2004 som også omhandler dette temaet. Han skriver om den autentiske læreren som forklares å bety ektehet, det personlige, det

troverdige og unike aspektet ved lærerens kompetanse. Han skriver at det er med kompetanse til å undervise med kvalitet av ektehet som med andre avanserte ferdigheter, han sier noe om at det er ingen som er født med dem, de må læres, men våre forutsetninger for å lære dem er forskjellige (Laursen, 2004). Han skriver videre at det å være en autentisk lærer er en profesjonell kompetanse som må læres. Læreren og skolen har et ansvar til å ta vare på sin egen utvikling.

En av de viktigste egenskapene hos den autentiske læreren er respekten for elevene. Undervisningen retter seg først og fremst mot elevene, slik at de blir inspirert til å lære og ikke mot innholdet i undervisningen. En autentisk lærer skal derfor interessere seg både for elevene og det faglige innholdet. Laursen skriver: *”Den autentiske lærer respekterer elevene som frie og selvstendige mennesker”* (Laursen, 2004. s. 26).

Læreren skal gi ros, oppmuntre, være munter og tørre å ta på seg lederrolle. Et avgjørende trekk hos den autentiske læreren er derfor å ta elevene på alvor og bygge opp relasjoner med respekt og omtanke. Læreren må være åpen og ta i mot elevenes forslag (Laursen, 2004).

”Tilfredsstillelsen ved at lærerarbeidet lykkes, er først og fremst en glede på vegne av barna og deres utvikling, men det er også en tilfredsstillende opplevelse av at man er i stand til å utrette noe” (Laursen, 2004. s. 95).

Laursen sier videre at den pedagogiske og grunnleggende kunnskap ikke kan erstattes av autenticitet, men at dette heller er noe som vokser ut av den fundamentiske kompetansen. Han sier at denne grunnleggende kompetansen er en forutsetning for å bli en god lærer.

I dette legger jeg at personlighet og den enkeltes lærers egenskaper og holdninger er vesentlig i læreryrket.

I en undersøkelse som ble utført i USA i slutten av 1950 deltok om lag 6000 lærere. Denne undersøkelsen skulle gi svar på hvilke kvaliteter og egenskaper som lå til grunn for at elevene skulle lære mest mulig. Det som kom frem var at de i de timene elevene lærte mye var preget av vennlighet, systematikk og engasjement (Laursen, 2004). Med andre ord er en god lærer opptatt av elevene som selvstendige individer og medmennesker. Læreren skal være god rollemodell og ha en klar og tydelig klasseledelse.

Dette speiler seg direkte tilbake til det som er beskrevet i Kunnskapsløftet (2006) inn under generell del av læreplanen, og Kvalitetskartet utarbeidet for Akershus Fylkeskommune.

Slik jeg ser det, henger teorien til forfatterne jeg har nevnt i dette kapitlet i nær relasjon til Kunnskapsløftet, spesielt Læringsplakaten, som sier noe om både tilrettelegge for elevmedvirkning, fremme tilpasset opplæring og gi elevene like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, og stimulere blant annet lærelyst og nysgjerrighet (Læringsplakaten).

6.1.2 Maslows behovspyramide

I dette avsnittet skal jeg skrive kort om Maslows behovspyramide for å vise at den knytter seg sammen med temaet i denne forskningsoppgaven.

Vi mennesker søker etter å få dekket ulike behov. Vi har i tillegg følelsesmessige svingninger som må tas hensyn til i forbindelse med *vekst*.

Maslow deler disse grunnleggende behovene etter ”mangelbehov” og ”vekstbehov”.



Figur 3: Maslows behovspyramide

Maslows behovspyramide er en grafisk fremstilling av de menneskelige behov. Denne pyramiden ble utviklet av psykolog Abraham Maslow. Han mente at behovene må dekkes nedenfra før man kan få dekket behovene for fysisk og sosial sikkerhet og behovet for selvrealisering. Han mente at disse behovene KUN kunne dekkes hvis de nederste og livsviktige behovene allerede var dekket. De nederste behovene er de fysiske behov man har for ernæring, væske, søvn og hvile, oksygen og det å kvitte seg med avfallsstoffer. Man må også ha dekket behovet for trygghet og sikkerhet, og tilslutt de sosiale behovene vi har

der vi får kjærlighet og er knyttet til andre mennesker i et sosialt nettverk (Egidius og Nordberg, 1983).

Hele denne pyramiden, sett bort i fra de mest grunnleggende behov, er en anerkjent teori som bygger opp under begrepet selvverd og den humanistiske pedagogiske tankegangen.

I forhold til dette utviklingsprosjektet skal jeg legge vekt på de tre øverste trinnene i pyramiden, nemlig sosiale behov, behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning og behovet for selvrealisering.

6.2 Trygg-modellen - med selvverd i sentrum for god læring

I dette avsnittet skal jeg skrive litt om Trygg-modellen. Dette er basert på Neumann's bøker som hun har skrevet etter mange års erfaring fra sin yrkeskarriere i skolevesenet. Jeg har valgt å ta med dette fordi det er et vesentlig grunnlag for utviklingsprosjektet jeg har vært med på å gjennomføre der vi har brukt Trygg-modellen og hennes konsept for å skape gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Dette igjen for å bidra til et bedre læringsmiljø i klassen som har vært prosjekt deltakere.

I tillegg har jeg lest mye om motivasjon og hvordan motivasjon skapes. I dette avsnittet skal jeg også beskrive noe av det Geir O. Halland sier om læring og motivasjon for å underbygge Neumann og hennes litteratur. Disse to forfatterne beskriver motivasjon som avgjørende for et godt læringsmiljø og er i tråd med mine erfaringer og refleksjoner.

Neumann skriver i en av sine bøker om *selvverd*. Hun forklarer det med: ”*Den verdien jeg synes selv jeg har og i miljøet rundt*”. Altså den verdilappen man setter på seg selv. Utviklingen av dette vil skje i forbindelse mellom individet og fellesskapet. To eksempler på selvverd:

- ”Når jeg opplever meg som verdifull, vil jeg ta vare på det verdifulle.”
- ”Når jeg opplever meg som verdiløs, så har jeg ingenting å tape.”

(Neumann, 2009, s.19)

”*Mestring gir følelse av selvverd*” (Neumann, 2009, s. 91). Det er nettopp dette som er vesentlig i mitt utviklingsprosjekt. For at elevene skal føle mestring, trenger de å respektere seg selv og se på seg selv som verdifulle. I en utvalgt elevgruppe er det svært

mange som sliter med dårlig selvfølelse, noe som igjen gjør læreforutsetningene mindre. Derfor blir det en viktig del av arbeidet for oss som lærere å bygge selvtilit hos elevene, slik at de kan øke selvverdet og deretter mestre bedre. Bøkene til Neumann omhandler nettopp dette. Det jeg finner interessant, er at for å oppnå dette er det viktig med motivasjon, noe som igjen sier meg at vi må starte med å bidra til å øke elevenes motivasjon.

Selvverdsfølelsen kan påvirkes på mange måter. Neumann fokuserer på tre nivåer hun mener er grunnleggende for opplevelsen av selvverd:

Være: Dette nivået er det som skal gjøre hver enkelt trygg på at man har et ”menneskeverd” uansett. Det som er spennende å se er at bruk av navn har en positiv virkning på opplevelsen av å bli sett. Det er værestyrken vår som skal ta oss med gjennom kriser og andre vanskeligheter. Vi mennesker er født med sårbarhet og er avhengig av å få kjenne på denne følelsen blant annet for å utvikle evnen til empati (sette seg inn i andres situasjon). Når man jobber med Trygg-modellen og sitter i ring, og vi er trygge nok i ringen, kommer sårbarheten frem, noe som kan bidra til å skape positive forandringer i en gruppe. ”Å vise sårbarhet i trygge fellesskap gir kvalitet til fellesskapene og utvikler evne til empati” (Neumann, 2010, s. 19).

Gjøre: Nivået handler om mestring. Dette er de synlige prestasjonene og handlingene våre. Det er disse vi blir vurdert etter. ”For at gjøremålene skal få påvirke selvverdsfølelsen positivt, søker skolene å utvikle tilpasset og tilrettelagt undervisning, slik at alle har mulighet til å nå faglige og sosiale mål” (Neumann, 2010, s.19). Som det fremkommer her kan dette sees i sammenheng med føringene i Læreplanverket.

Det er mange måter å lære på og ettersom vi er utrustet med ulike ressurser trenger vi støtte i forskjellig grad. Men det er også viktig å huske på at det skal være lov å gjøre feil og mislykkes, slik at vi ikke bare fokuserer på ”det perfekte”. Dette nivået handler om å være aktiv, vi trenger kanskje et lite dytt i siden for å prøve noe vi i utgangspunktet ikke trodde vi skulle mestre. Hvis dette dyttet kommer i trygge omgivelser vil det ofte føles som støtte. Gjennom hele prosessen i utviklingsarbeidet har nettopp mestring og tilpasset opplæring vært i fokus.

Grenser: På dette nivået skal man lære seg til å forstå og respektere andres og egne grenser. Det er en grunn for at grensene er der og det er blant annet for å beskytte det sårbare i oss. Grenser kan sees på som en fleksibel membran. I et trygt miljø kan disse grensene være åpne og avslappende. Vi har grenser i et klasserom også for å hindre uønsket oppførsel. *”Å endre uønsket oppførsel gjøres best i et trygt fellesskap der hver enkelt er villig til å legge merke til og forsterke de små forandringene til det bedre”* (Neumann, 2010, s.21).

Halland hevder at: *”Nøkkelen til all god læring er positive læringsopplevelser. Det skaper lærelyst, mestringsopplevelser og positivt selvbilde”* (Halland, 2005 s.33). For å oppnå dette trenger elevene motivasjon og inspirasjon. I forhold til læringsprosessen er det viktig å oppdage, og det er viktig med aktivitet. Halland beskriver også andre individuelle forutsetninger for læring som målforståelse, individualisering, oversikt og sammenheng, måten man kommuniserer på og tilbakemeldingene elevene får og kan gi (Halland, 2005). Dette henger nær knyttet sammen med mine tanker om hva et godt læringsmiljø er og underbygger betydningen av evaluering, tilpasset opplæring, god struktur og klasseledelse i forhold til mestringsfølelse og god selverdsfølelse. Igjen kan vi se dette i klare sammenhenger mellom Kvalitetskartet (se avsnitt 3.4), generell del av læreplanen og Læringsplakaten (se avsnitt 3.3).

6.2.1 Om Trygg-modellen

Forfatteren av bøkene ”Menneskeskolen”, ”Trygg-godt fellesskap-god læring” og ”TRYGG-modellen virker! Læring for livet” har, som nevnt, tidligere lang erfaring fra skole, både som lærer, forelder og leder. Hennes visjon var å lage gode prosesser mellom samarbeidet hjem-skole, mellom kollegaer på de ulike skolene og i læringsarbeidet inne i klasserommene. Hun startet sitt arbeid med ”Menneskeskolen” allerede i 1981, da ansatt som rektor på en skole i Eidsvoll kommune.

”Med en drøm om å skape den skolen som er god for alle, har jeg helt siden den gang vært på leting etter god praksis” (Neumann, 2010. s.8)

Hun har i de senere år vært rundt omkring i landet og holdt foredrag om disse temaene. Modellen kan brukes både i barnehager, barne- og ungdomsskoler, videregående og høyskoler fordi arbeidsmodellen er fleksibel og kan tilpasses ulike behov. Gjennom

Tryggmodellen blir voksne bevisst sin lederrolle ovenfor barn og unge, og de får trening i å være tydelige og ansvarlige ledere i læringsmiljøene.

Hun sier videre at: ”Hensikten med Trygg-arbeidet er å sikre at hver enkelt skal få støtte i sitt miljø til å danne seg en trygg selvverdsfølelse: Jeg har en verdi for meg selv og for det fellesskapet som jeg tilhører” (Neumann, 2010, s. 11).

Neumann fokuserer på at hvert enkelt individ skal ha det bra, spesielt i læringsarbeid, og fokuserer som sagt på å opparbeide selvverd. Hun mener at gode prosesser er helt avgjørende for å få til et godt læringsmiljø. ”Øyeblikkene som har godhet med seg i møtet med en annen, er ofte det som setter i gang positive prosesser” (Neumann, 2010, s. 12).

Trygg-modellen er basert på dialog som fokuserer og vektlegger nødvendigheten av å bli godt kjent med hverandre i et fellesskap. Dette for lettere å kunne forstå hvordan vi på en best mulig måte kan gi og ta i mot støtte.

Det vi vet er at et støttende fellesskap gir gode prestasjoner både faglig og sosialt. Vi vet at et slikt fellesskap også er forebyggende på psykiske problemer, kriminalitet og at det er mulig å konfrontere uten at det medfører følelse av avvising (Neumann, 2010).

6.2.2 Om Trygg-ringen

I dette avsnittet skal jeg si noe om hva Trygg-ringen er, og hvordan den kan brukes i et læringsmiljø for å skape trygghet og gode endringsprosesser der det kreves.

Trygg-ringen er en strategi utviklet av Neumann etter hennes erfaringer og kunnskap knyttet til arbeid med barn og unge. Dette er noe som skal skape trygghet og øke selvverdsfølelsen hos deltakerne. Min kollega og jeg brukte denne strategien i utviklingsprosjektet. Vi startet å bruke den fordi vi opplevde et dårlig klassemiljø, men mange konflikter elevene i mellom, noe som igjen gjorde læringsarbeidet vanskeligere.

Strategien starter med en *hilserunde*. Alle deltakerne reiser seg opp fra ringen og holder hverandre i hendene. Dette for å skape nærhet og tørre å kjenne på tilhørigheten vi har som en gruppe. Alle skal si ”hei” til den som står både på høyre og venstre side av seg selv, og når runden er over har alle hørt navnet sitt to ganger. Når vi hører navnet vårt, vet vi at vi har blitt sett. ”Navnet er nært knyttet til være-nivået av selvverdet vårt” (Neumann, 2010, s.40).

Det brukes taleregulator i ringen og i dette tilfelle en liten bamse. Vi opplevde fort hvor viktig det var med taleregulator og effekten av det å sitte i ring så alle kunne se alle. Det ble mer høytidlig og mindre lett for elevene å ”småprate” seg i mellom.

Det neste steg i Trygg-ringen er det Neumann kaller *klasesjelen*. Bamsen sendes rundt og alle får mulighet til å bidra med noe som kan glede de andre deltakerne. Her kan kreativiteten og fantasien blomstre. Når deltakerne kjenner seg trygge nok i gruppa, kommer det flere og flere bidrag til klasesjelen. Det er mange som har ressurser som skolen ellers aldri ville ha fått tak i, men det kreves en høy grad av trygghet. Denne arenaen utvikles etter hvert til noe elevene er stolt av og som de da etter hvert tør å vise til de andre deltakerne.

Et eksempel fra da vi gjennomførte en Trygg-ring er der en av elevene i klassen hadde veldig problemer med å snakke høyt i forsamlinger fordi hun stammet. Denne jenta hadde med seg gitar til denne Trygg-ringen, og hun sang og spilte for de andre i klassen. Dette førte til trampeklapp fra de andre deltakerne, og vi merket tydelig en positiv endring hos denne jenta. Hun ble mer muntlig aktiv i timene.

Det neste steget i Trygg-ringen er *tema*. Dette temaet kan være alt mulig. Alt fra å snakke om hva man drømmer om i fremtiden, mobbing, håndtering av konflikter og ulike fag. Hvis faget er et tema kan dette gi rom for utvikling av selvverd i forhold til at dette blir repetert og de flinke får anledning til å være flinke og de litt svakere får anledning til å reflektere enda mer over det aktuelle faget.

I mitt arbeid med dette utviklingsprosjektet brukte vi Trygg-ringen spesielt i forhold til konflikthåndtering. Det var mye baksnakking og mobbing på nett, både innad i klassen og på tvers av andre klasser. Vi brukte ikke ringen først og fremst for å løse konfliktene, men til å synliggjøre og bevisstgjøre elevene i forhold til disse temaene. Det som var overraskende i disse rundene var hvor mange misforståelser som ble oppklart og hvor mye elevene ga hverandre støtte når de turte å vise sin sårbarhet.

Deretter kommer *hunderunden*. Målet med denne runden er å gjøre det lettere å trene på å få og gi anerkjennelse. Det er mange miniatyrhunder som ligger i en kurv og denne kurven skal sendes rundt i ringen. Hunderunden er helt uten ord og det er når kurven har gått

rundt, at man skal starte med å fortelle hvorfor du beholdt en hund selv, og grunnen til at du ga bort en til en annen deltaker.

Når man nå skal si noe høyt, er det utelukkende positive tilbakemeldinger. Den du eventuelt gir til deg selv er for å si noe positivt/gi ros til deg selv, og den du har gitt bort er et komplement til en med-elev. Det er i dette steget man lærer seg til å få og til å gi anerkjennelse.

Vi opplevde mange ganger i starten av Trygg-ringen at enkelte var ganske ”utsultet” på positive tilbakemeldinger. Dette gjorde meg som lærer enda mer bevisst på å gi anerkjennelse, og elevene ble flinkere til å rose hverandre i det daglige læringsmiljøet. Som det kommer frem her hadde dette etter hvert en svært positiv virkning på klassemiljøet som igjen førte til bedre læring.

Som en kort oppsummering av dette avsnittet vil jeg få si at jeg er helt enig med forfatteren: Trygg-modellen virker!

I kapittel 7 har jeg skrevet om dette og hvilke tilbakemeldinger elevene kom med i denne forbindelse.

6.3 Tydelig klasseledelse som et verktøy for å skape tillit og trygghet og etterfølgende godt læringsmiljø

I dette avsnittet skal jeg ta for meg begrepet klasseledelse og hvordan dette kan brukes for å oppnå tillit og trygghet i et læringsmiljø. Jeg har hovedsakelig brukt to teoretikere som har skrevet mye om dette temaet, nemlig Ogden og Nordahl. Jeg har også sett at både Neumann og Halland har beskrevet begrepet om viktigheten av klar og tydelig klasseledelse for å oppnå trygghet og tillit etterfulgt av et godt læringsmiljø. Hernes sin rapport om frafall i videregående skole sier også noe om tydelig ledelse i klasserommet.

Det er mange ulike definisjoner på hva klasseledelse er, men jeg velger her en definisjon utarbeidet av Ogden. Definisjonen er:

”Effektiv ledelse er avhengig av at lærerne mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet. Dyktige ledere er fleksible og endrer tilnærming i takt med situasjonene i elevgrupper” (Ogden, 2007).

Klasseledelse handler om å kombinere en profesjonell rolle bygd på pedagogikk og fagkunnskap, og en medmenneskelig rolle bygd på oppriktighet, nærhet og vitalitet. Læreren skal være en motivator for læring, være faglig sterk og i tillegg kunne presentere lærestoffet på elevenes nivå. Elevene skal få lyst til å lære, og det å gi ros er svært viktig (Halland, 2009).

Det jeg finner interessant er følgende sitat i Hernes sin rapport: *”Det gir doble signaler hvis man fra sentralt hold stadig understreker betydningen av å redusere frafall samtidig som man undergraver skolens mulighet for å trekke grenser, sette tydelige normer, pålegge disiplin og fastholde struktur”* (Hernes, 2010, s.66). Det jeg legger i denne påstanden er viktigheten av å være klar og tydelig, oppnå gjensidig respekt hos elevene, gode relasjoner og tillit, altså hvor viktig det er med en autoritativ ledelse i klasserommet.

Dette underbygger mine meninger basert på erfaring og opplevelser i arbeid med i klasserommet.

6.3.1 Klasseledelse for å oppnå tillit

I mitt utviklingsprosjekt har altså klasseledelse vært en viktig faktor for å oppnå tillit, for å få til klare rammer i læringsmiljøet og for å få elevene til å fullføre skoleåret.

En klasseleders oppgave er å organisere læringsmiljøet gjennom å være arbeidsleder i klasserommet, og på denne måten skape en trygg læringssituasjon for elevene.

Klasselederens, i dette prosjektet *læreren*, lederferdigheter påvirker nødvendigvis miljø og læringsinnsats, på samme måte som en leder i næringslivet påvirker sine ansattes innsats. Det samme gjelder for øvrig voksne som skal lede en familie. Det finnes imidlertid mange ulike innfallsvinkler til bevisst arbeid med lederskap, og kanskje spesielt utvikling av et godt klassemiljø.

Hva hver enkelt lærer anser som viktig i denne sammenheng vil avhenge av hans verdisyn og holdninger. Alle mennesker preges av de ”brillene” man har på, eller velger å ta på. Noen ganger ser vi det vi vil se, og andre ganger er det ting vi velger å ikke se. Jo mer vi ser, jo mer krever det gjerne av oss. Med den maktposisjon vi mener at en lærer har, i forhold til sine elever, er dette forhold som det er svært viktig å tenke over og å være bevisst (Ogden, 2007).

I tråd med Læringsplakaten som sier at læreren skal fremstå som tydelig leder, hevder Nordahl at gjennomføring av en undervisningstime skal bære preg av tydelige rammer og

en klar og konkret ledelse. Han sier at det som skal formidles til elevene er entydige, faglige mål kollektivt i starten av en time. Elevene skal få tydelige beskjeder og instruksjoner, noe som igjen kan sees i sammenheng med Hallands beskrivelse av forutsetninger for god læring.

Nordahl påstår videre at elevene må deretter engasjeres for å få med seg alle og sjekke om elevene forstår ved at de må gi tilbakemelding på dette. Han oppfordrer til å bruk av ros og oppmuntring (Nordahl, 2002).

Dette er i tråd med mine egne erfaringer og i forhold til det både Neumann, Halland og Ogden har med i sine bøker om klasseledelse for å oppnå tillit og trygghet, og for å bidra til mestringsfølelse og god selvverd.

6.3.2 Klasseledelse og ulike tiltaksnivåer

Ifølge Ogden utøves klasseledelse på tre tiltaksnivåer, der planlagt og strukturert undervisning er det første. På det neste nivået korrigerer læreren begynnende problematferd på måter som ikke avbryter aktivitetsflyten i klassen. På det tredje nivået griper læreren direkte inn i forhold til uro og forstyrrelser, men slik at aktiviteten i klassen kan gjenopprettes så raskt som mulig. Dette mener han er avgjørende for klassens læringsmiljø, som igjen påvirker elevens læringsbetingelser og dermed det totale resultatet.

Ogden (2002) mener at lærerens væremåte og sammensetningen av elevgruppen er de enkeltfaktorene som i sterkest grad synes å påvirke elevenes utbytte av undervisningen. Etter noen års erfaring som lærer finner man fort ut at sammensetningen av elevgruppen forandrer seg fra år til år.

For den enkelte lærer kan arbeidet med å fornye eller utvikle læringsmiljøet ha dårlige vilkår i en travel skolehverdag. Det er mange oppgaver å ivareta og mange både forutsette og uforutsette utfordringer å ivareta. Klasseledelse er en krevende oppgave med spesielt fokus på lærerens kompetanse og evne til å skape et godt læringsmiljø for elevene. I Ogdens bok kommer det frem at en lærer skal både ivareta den faglige undervisningen, organiseringen av arbeidet i klasserommet og utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter (Ogden, 2007).

En annen viktig oppgave for en klasseleder er blant annet å ivareta de ”usynlige” elevene. Slike finnes det en eller flere av i de aller fleste klasser, men de krever lite oppmerksomhet fordi de er stille og innadvendte. For lærere er det lett å overse slike elever, spesielt i klasser med elever som krever mye oppmerksomhet.

”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (L97, s. 29).

En rekke forhold virker inn på det som skjer i klasserommet. Ogden (2007) mener at det viktigste er elevgruppens sammensetting og lærerens væremåte. Han sier også at klasseledelse innebærer at en organiserer klassen slik at det skapes produktivt læringsmiljø og arbeidsro, og at dette i utgangspunktet er lærerens ansvar, selv om elevene har medansvar. Hvor mye elevene trekkes inn i dette har med klassens sosiale funksjonsnivå å gjøre. Målet er at de skal lære å ta ansvar for egen så vel som for andres læring, og virkemidlene skal ha et pedagogisk mål de kan sikte i mot.

Ferdigheter i klasseledelse dreier seg også mer om hvordan lærere mestrer grupper enn hvordan de mestrer enkeltindivider. Det er et spørsmål om både atferd- og situasjonsmestring (Ogden, 2002). Han sier videre at dette stiller krav om at en må kunne forstå gruppeprosesser samt analysere og handle i forhold til det som skjer.

Det som er vesentlig er at dette krever visse egenskaper hos læreren. Det er ikke alle som mestrer slike situasjoner, og heller ikke alle som mestrer å lede utviklingen slik at en klasse oppnår et høyt sosialt funksjonsnivå. Har man ikke slike personlige egenskaper som kreves, er det også vanskelig å oppnå at elevene får et klart medansvar. Altså redusert mulighet til å oppnå et godt læringsmiljø.

Klasseledelse har også stor innvirkning på om det utvikles problematferd, men også på hvordan slik atferd utvikler seg videre når den først har oppstått. Dette handler ikke bare om tiltak i forbindelse med oppstått problematferd, men etter mitt syn like mye om forebygging. Neumann (2009) mener at både takhøyde og romslighet, åpenhet for ulikhet, toleranse og profesjonell holdning, samt bevissthet om verdigrunnlag og elevsyn i stor grad vil prege både hva man betrakter som problematisk og avvikende, og også hvordan man møter og håndterer problematferd.

For å forstå og forklare problematferd og mistilpassning i skolen, vil det være nødvendig å analysere disse elevenes virkelighetsoppfatninger og den psykososiale bakgrunnen (St.meld.nr.16). Denne stortingsmeldingen setter blant annet lys på hvor viktig det grunnlaget elevene får i tidlig barneår er, for å mestre skolen og samfunnets krav etter hvert i livet. *”Elever som ikke har tilegnet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen får ofte problemer med å følge undervisningen i videregående opplæring”* (St.meld.nr.16 s.12). Dette kan selvsagt få konsekvenser for læringsutbytte hos elevene og krever at en lærer må se helheten og fokusere på elevforutsetninger, slik at også disse elevene skal føle mestring.

Mange teoretikere skriver om hvordan man skal få til en god skole og en skole for alle. Ogden (2007) mener man skal satse på å bygge trygge relasjoner mellom lærere og elever. Denne kontakten utgjør ikke bare kjernen til et godt læringsmiljø, men også rammene for å gjøre undervisningen enda mer effektiv.

Det satses på å ivareta både omsorg og kunnskap. Men det som er avgjørende er hvordan læreren vektlegger de ulike områdene, og dette vil ofte ha en sammenheng med lærerens holdninger og pedagogiske grunnsyn (Laursen, 2004).

Det viser seg at behovet for anerkjennelse og respekt, å føle seg verdsatt av andre, samt å føle kjærighet og sosial tilknytning henger nøye sammen med å utvikle sosial kompetanse. Dette handler om at læreren har et ansvar for elevenes evne til samspill med andre i ulike situasjoner. Skolens ledelse skal også være med på å legge til rette for utvikling av slik kompetanse.

”Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling” (L97, s. 34).

Dette vil i praksis bety at alle ansatte ved en skole skal være i stand til å bry seg om. Det handler om å være en synlig voksen og å vise omsorg og omtanke for barn og unge. Det forventes av voksne ellers i samfunnet, og bør i enda sterkere grad kunne forventes i en organisasjon som arbeider med barn og unge.

Neumann (2009) sier også noe om hvor viktig det er med et godt samarbeid med hjemmet for å oppnå de beste læringsresultatene. Både miljøet hjemme, i fritiden og på skolen er avgjørende for et godt læringsmiljø. En god klasseleder ser dette som en helhet i forhold til hver enkelt elev. Samtidig er det viktig å finne en god balanse mellom undervisnings- og

oppdragelsesmål da både skolefaglig og sosial kompetanse er hovedmålet for elevenes læring.

Ogden sier videre at skolens miljøkvalitet også er et spørsmål om hvor bra oppgavene utføres. I kontakten og samarbeidet med elever er det ikke alltid et spørsmål om å gjøre så mye mer, men om å gjøre ting på en ny måte. Man skal være høflig og ha en vennlig omgangsform, og dette krever for eksempel ikke mer tid, men en annen holdning. Han beskriver en god skole som en skole som er i stand til å ivareta de sosiale oppgavene samtidig som det legges vekt på undervisning (Ogden 2007).

Hvordan en lærer gjennomfører en undervisningstime handler helt klart om klasseledelse. Som nevnt ovenfor i dette avsnittet har Nordahl en klar oppfatning av hvordan en god time skal gjennomføres for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Av erfaring har jeg lagt merke til hvor viktig det er å ha en oppsummering av gjennomgått teori på slutten av en undervisningstime. Dette for å ha klare og tydelige rammer for det som skjer i læringsmiljøet. Nordahl underbygger dette ved å skrive om betydningen av en klar avslutning med oppsummering etter endt time (Nordahl, 2002).

Som en avslutning på dette avsnittet vil jeg oppsummere innholdet med å sitere Halland: *"Læreren som leder kan komprimeres til fire T-er: Trygg, Tydelig, Trivelig og Trofast"* (Halland, 2005, s.61).

Jeg ser at denne påstanden bygger oppunder de teoretikerne jeg har brukt og er i tråd med mine egne oppfatninger av hva god klasseledelse er.

6.4 Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter

"Utvikling og læring i skolen skjer i møtet mellom eleven, læreren og fagenes innhold. Læreren er ansvarlig for at elevenes møte med skolen blir positivt, slik at det vekker faglig interesse, gir motivasjon og fører til læring"(St.meld.nr.16, s.76).

Det som er noe av det viktigste i ledelse av barn og unge er å stille krav og gi uttrykk for hvilke forventninger til innsats ut i fra den enkeltes forutsetninger. Dette vil igjen bidra positivt til elevenes motivasjon til å lære. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for god læring. *"Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller*

sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene” (St.meld.nr.16, s. 76).

Det som er hovedessensen i tilpasset opplæring er flere ting elevene skal mestre. Det første jeg vil nevne er at de skal bidra i fellesskapet og oppleve gleden av å mestre og nå sine egne mål. De skal få møte utfordringer i arbeidet med fagene, som de kan mestre alene eller sammen med andre. De skal få oppleve et mangfold som berikelse og bli møtt med et mangfold av utfordringer ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organiseringen og intensitet av opplæringen. De skal også kunne bruke ulike læringsstrategier og kunne ha ulik fremgang i forhold til nasjonale mål.

En mengde spørsmål kan stilles i kjølvannet av spørsmålet om hva tilpasset opplæring er. Hva er tilpasset opplæring? Hvordan blir begrepet forstått? Hva er forutsetningene for god tilpasset opplæring? Hvordan få dette til i praksis? Hva med de svakeste elevene, og de sterkeste? Hva med fremmedspråklige? Gutter og jenter? Hvilken kompetanse trengs for å tilpasse opplæringen etter Kunnskapsløftet?

Hvis jeg starter med det siste spørsmålet står det i Kunnskapsdepartementet, 2006b punkt 6.3.4: *”Lærerens kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogisk metode, tilpasset elevenes alder og forutsetninger. Bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon og dermed til kompetent og tydelig ledelse. Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse.”*

I følge opplæringsloven har alle elever krav på tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet sier at alle elever skal gjennom arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan mestre alene eller sammen med andre, eller noe de kan strekke seg mot. Dette gjelder også elever med spesielle vansker, særlige evner og talenter på ulike områder.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved bruk av varierte arbeidsmåter, variasjon av lærestoff, læremidler og organisering av og intensitet i opplæringen.

Kunnskapsdepartementet sier også noe om at lærere trenger å ha en bevisst holdning til undervisningen og til aktiviteter i klasserommet. Det å ha god undervisning er vegen mot god, tilpasset opplæring. Lærere må tenke kvalitet i det arbeidet de gjør.

Når man ser på forståelsen av begrepet tilpasset opplæring ser man at det er enkelt å definere, litt mer vanskelig å forstå og svært utfordrende å praktisere. Definisjonen fra paragraf 2-1 i Opplæringsloven har en formell ramme og er som følgende: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringa.”*

En utfordring i forhold til begrepet tilpasset opplæring er at det er ganske abstrakt og generelt. Det er lett å få tilslutning til begrepet, men nesten umulig å være kritisk til og samtidig vanskelig å gjennomføre i praksis.

Utdanningsdepartementet legger vekt på at mange begreper brukt innen pedagogisk praksis har sitt opphav fra eller er nært relatert til politikk og politisk debatt.

Det er mange som har skrevet om og forsket på det med tilpasset opplæring. Briseid skriver om differensiering i sin bok fra 2006.

Det blir her snakket om begrepet pedagogisk differensiering og forklarer tre hovedtyper: tempodifferensiering, innholdsdifferensiering (alternative oppgaver), metodisk differensiering. I vårt tilfelle er det innholdsdifferensiering vi er opptatt av, da vi mener at ulike elever trenger å jobbe med ulikt stoff i forskjellige vanskegrader. Metodisk differensiering i klasserommet er en selvfølge som vi i de senere år har utvidet med bruk av ungdomsbedrift, case/prosjekter, IKT-basert læring -utstrakt bruk av læringsplattformen It's Learning. Briseid mener at disse tre hovedtypene av pedagogisk differensiering er relevant i kombinasjon av organisatorisk differensiering. Det forutsettes at man anvender ulike læringsarenaer og differensierte læremidler. Den nye læreplanen i skolen, legger til rette for en metodefrihet som vil stille store krav til den enkelte lærer, spesielt når vi her snakker om et innholdsdifferensiert opplæringsforløp. Vi ser ofte at lærebøkene er styrende for den opplæringen som gis. Det er forfatterens tolkninger til fagplanen som legges til grunn. Det vil her være avgjørende hvorvidt en lærer evner å lese og tolke fagplaner og tenke annerledes enn læreboka for bruken av ulike læremidler og læringsarenaer (Briseid, 2006).

6.5 Oppsummering av kap.6

Som en oppsummering av kapittel 6 er det vesentlig å fokusere på temaet om skolen som skal være tilpasset for alle typer mennesker. Kapitlet tar for seg mye av Brit Neumanns teori om Trygg-arbeidet i skolen for å fremme positive læringsmiljøer og oppbygging av en god selvverdsfølelse hos den enkelte elev. Dette for å styrke elevenes

læreforutsetninger til læring. Målet er i andre enden å hindre frafall. I løpet av de første avsnittene har jeg forklart hva Trygg-modellen er og hva intensjonen med denne type arbeid er. Jeg har også skrevet en forklaring på hva Trygg-ringen er.

Jeg har funnet frem til teoretikere som underbygger mine tanker og erfaringer om hvor viktig positive læringsopplevelser er for å legge til rette for god læring.

Jeg har skrevet om hva som ligger i begrepet humanistisk menneskesyn og kort om hvordan humanisme defineres.

Jeg har skrevet om den autentiske, *ekte*, læreren som ser elevene på deres nivå og som har funnet balansen mellom den gode pedagog og det å være en omsorgsfull, men tydelige leder i klasserommet. Dette er forklart med at læreren er et viktig verktøy for å oppnå den aller beste forutsetningen til å tilegne seg kunnskaper. En autentisk lærer er også forklart med en lærer som bruker mye ros og oppmuntring for å fremme elevenes motivasjon, som igjen fremmer god læring og økt selverdsfølelse.

Jeg har skrevet kort om Maslows behovspyramide der det underbygges viktigheten av å få dekket grunnleggende behov som nettopp trygghet, anerkjennelse og selvrealisering.

Klasseledelse, og viktigheten av å lykkes med dette, har fått stor plass i et av avsnittene.

Jeg har funnet frem til definisjoner av klasseledelse og hvordan dette kan legges til rette i klasserommet for å oppnå trygghet og tillit. Hele hovedpoenget er å trygge, og bedre, selve skolemiljøet for å utvikle god selverdsfølelse og forklart hvilke forhold som kan virke inn på det som skjer i klasserommet.

Til slutt har jeg skrevet om hva tilpasset opplæring er, og hvordan alle elever har krav på likeverdige muligheter selv om de har ulike forutsetninger.

Hele kapittelet handler om hvordan vi som lærere kan bry oss om elevene våre på en profesjonell og pedagogisk måte.

7 PRESENTASJON AV AKSJONER OG FUNN

I dette kapittelet skal jeg beskrive noe av det vi gjorde gjennom skoleåret som følge av elevvurderinger og refleksjoner fra klassen og klasselederne (min kollega Anne-Lena og jeg). I tillegg skal jeg beskrive de funnene jeg fikk etter intervjurunden helt på slutten av skoleåret.

Først kommer det et avsnitt om hvordan vi brukte ukeslutt som en form for evaluering. Deretter vil jeg beskrive noen av funnene og aksjoner som ble gjort i løpet av ulike perioder gjennom skoleåret. Nye aksjoner ble satt i gang etter 4 uker, etter 3 måneder, etter 1.termin, etter 8 måneder og etter intervjurunden på slutten av skoleåret. Tilslutt kommer oppsummering av funn etter selve utviklingsarbeidet.

7.1 Ukeslutt som evaluering

I dette underkapittelet skal jeg ta opp igjen tråden fra avsnitt 5.4 som omhandlet elevenes tilbakemeldinger i forhold til aksjonsforskningen.

Hver fredag allerede fra første skoleuka gjennomførte vi det vi kalte ”ukeslutt”. Denne ukeslutt var basert både på å teste elevene for tilegnede kunnskaper i forhold til ukas læringsmål, det psykososiale miljøet på skolen og i klassen, egeninnsats/egenvurdering og vi hadde i tillegg et fokus på å inkludere elevene i videre arbeid og arbeidsmetoder for å få til mer elevmedvirkning.

Disse ukeslutt-arkene ble lagt ut på læringsplattformen Its-learning og elevene måtte raskt sette seg inn i bruken av IKT. Elevene skulle svare på ukeslutt-arket og levere det rett til oss lærere. Det skal nevnes at ukeslutt-arkene ofte ble forandret på, slik at det ble tilpasset ukene og ulike hendelser og erfaringer gjort i de aktuelle ukene.

Noe annet vi la svært stor vekt på i skolestartperioden var å lære navnene til elevene. Teori om dette temaet underbygger viktigheten av det å høre navnet sitt og føle seg sett (Neumann, 2004).

Grunnen til at vi hadde såpass mye innhold i ukeslutt-arkene var for å få tilbakemeldinger på hvordan elevene trivdes på skolen, hvordan hver enkelt elev hadde opplevd læringsmiljøet i klassen, hvor mye hver enkelt elev klarte å tilegne seg av kunnskaper i forhold til hvilke undervisningsmetoder vi brukte, og for å finne ut om innsatsen til den

enkelte hang sammen med hvordan den selv syntes sin innsats hadde vært. Det siste spesielt for å kunne gå inn å gi en god veiledning på egeninnsats og råd for videre jobbing med fag og sosial kompetanse. Alt dette fordi vi vet viktigheten av å se hver elev som egne individer og tilrettelegge skolehverdagen slik at alle føler mestring på sitt nivå. Fokuset var derfor både rettet mot de pedagogiske og de psykososiale behovene elevene hadde.

Etter hvert som ukene gikk kunne vi som prosjektledere legge til rette for tilpasset opplæring på en bedre måte og lage oppgaver der elevene selv kunne velge metode for å tilegne seg mest mulig kunnskap. Dette skal jeg skrive mer om i kapitlene som kommer.

Utgangspunktet for de forandringene vi gjorde underveis var nettopp ukeslutt evalueringene fra elevene og evalueringsmøtene vi som prosjektledere hadde. I løpet av skoleåret hadde vi også uformelle møter med ledelsen for å informere om hva vi jobbet med, og vi fikk alltid positive tilbakemeldinger om å fortsette arbeidet vårt.

7.2 Etter 4 uker

Etter om lag fire uker hadde vi blitt godt kjent med elevene i klassen. Vi la til rette for hyppige elevsamtaler for å skape trygghet og tillit og for å kartlegge elevenes individuelle behov.

Når vi ser på primærsøker tallene for skoleåret 2009/2010, ser vi at det var lavt (se vedlegg 1). Dette fortalte oss i utgangspunktet om en noe faglig svak gruppe, og at mange av elevene ikke hadde kommet inn på det utdanningsprogrammet de hadde ønsket som førstevalg.

Dette fikk vi fort erfare blant annet når vi så resultatene etter ukeslutt på den delen som var testing av ukens læringsmål. Vi skjønnte fort at vi måtte tenke nytt da vi innså at mange av elevene hadde lav selvtillit fordi de sjelden hadde opplevd mestring i skolen og mange slet med den sosiale tilpasningen. Flere hadde vært utsatt for grov mobbing av andre barn og unge, noen hadde foresatte som ikke hadde klart å ta vare på dem slik at de bodde i fosterfamilie og andre hadde rett og slett ikke lyktes i noe særlig grad i fag i grunnskolen. I tillegg hadde vi noen få veldig faglig sterke elever som også måtte få utfordringer på sitt nivå.

Vi skjønnte at det var her vi måtte starte og jobbe med elevene for at de skulle få utbytte av læringsarbeidet og for å hindre at de ønsket å slutte på skolen. Vi satte i gang ulike tiltak for å bidra til å gi elevene enda mer trygghet og for å bygge opp selvverdet hos de som trengte dette.

7.2.1 Øke selvverdet og mestring

Vi fant ut at det var lurt å starte på det mest grunnleggende, nemlig å øke selvfølelsen og mestringsfølelsen for å legge til rette for motivasjon til læring.

I skoletimene fokuserte vi på at alle skulle høre navnet sitt minst en gang i løpet av timen og alle skulle få en eller flere positive tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene kunne være på enten innsats, samarbeidsevner, engasjement, fin håndskrift, lay-out på en forside, et fint antrekk/klesplagg, smykke, oppnådd karakter og liknende. Vi lette etter det positive hos den enkelte for å heve selvverdet. Neumann skriver nettopp om viktigheten av dette i boka som kom ut i 2004 i kapittel 6 som heter: ”Jakten på positive tegn” og omhandler å finne de positive tingene, og gi støtte på disse, og ikke bruke opp kreftene på ”stopperne”.

Vi valgte derfor å fokusere på positive tilbakemeldinger til elevene. Vi unnlot å gi oppmerksomhet på uønsket adferd og lette etter det som var positivt for å fremheve dette.

Et av de konkrete tiltakene vi gjorde var å la alle elevene få utlevert en konvolutt hver der de skrev navnet sitt. Hver elev skulle skrive en positiv ting om alle sine klassekamerater og putte lappene inn i den enkeltes konvolutt. Denne konvolutten skulle de få med seg hjem etter at de hadde fått lest noen av lappene høyt for de andre i klassen.

En av elevene kom til oss etter denne timen og sa med blanke øyne: *”Jeg tror aldri jeg har hørt så mye fint om meg selv, jeg!!!!”* og en annen elev fikk tydelig en rakere rygg og kroppsspråket lyste av stolthet. Dette gjorde inntrykk på oss lærerne og vi konkluderte med at vi hadde lykket med dette ”stuntet”.

Dette er også noe lignende som blir brukt i Trygg-ringen under ”hunderunden” (se avsnitt 6.2.2) der elever skal gi en figur til en med-elev han/hun synes fortjener den, og si noe positivt til denne eleven. Vi brukte også dette i klassen, men det kom inn litt senere i skoleåret, i neste aksjonsring.

Vi skjønnte også fort at det var store nivå forskjeller på det faglige nivået. Etter et vurderingsmøte mellom oss prosjektledere, fant vi ut at vi måtte lage enda flere nivåbaserte oppgaver og legge til rette for at elevene oftere kunne velge arbeidsmetode etter behov.

Vi hadde blant annet to veldig sterke elever som vi trakk ut av undervisningen og plasserte de hos en av oss lærerne og gjennomførte undervisning på et høyt faglig nivå for å gi disse elevene nok utfordringer. Dette gjorde vi etter at en av disse elevene kom med følgende tilbakemelding på ukeslutt: *”Jeg synes det er kjedelig å leke skole, og det er lite motiverende å lese masse til en prøve og så viser det seg at denne prøven er kjempelett. Føler at jeg bruker unødvendig tid på lesing og dette er ikke motiverende. Jeg vurderer å søke overflytting til studieforberedende.....”*

Disse to elevene hadde i utgangspunktet god selvtilit og hadde opplevd grunnskolen som positivt, med gode, faglige resultater. Begge elevene kom fra hjem med høyt utdannede foresatte og hadde fått god oppfølging og masse omsorg i hele oppveksten. Dette underbygger det som er beskrevet i St.meld.nr.16.

Dette utsagnet ga oss en liten påminnelse om at det også er viktig å følge med på de faglig sterke elevene å gi disse utfordringer på deres nivå.

Et annet tiltak vi satte i gang for å øke selvverdet var å lage ulike oppgaver der vi nivå delte i 3. Oppgavene var i utgangspunktet enkle for å vise elevene at de kunne oppleve mestring, men det øverste nivået var høyt, slik at også våre faglig, sterke elever hadde noe å strekke seg etter. Som et resultat av at vi hadde ”testet” elevene for ulike arbeidsmetoder og hvordan de lærte best mulig, valgte vi å legge til rette for at elevene selv kunne velge den arbeidsmetoden som passet best for seg. Vi la frem konkrete forslag til oppgaveløsning. Noen av arbeidsmetodene som ble presentert var tavle undervisning, stasjonsundervisning, veggavis, plakater, egne power-point, photo-story, gruppearbeid, individuelt prosjekt, lage film, lage brosjyrer, intervju av aktuelle fagpersoner og ekskursjoner. Vi kunne selvfølgelig ikke ha alle disse metodene til en og samme oppgave, men de fikk velge mellom 3-4 stykker eller at de kom med egne forslag der vi som faglærere måtte godkjenne dette som relevant i forhold til læringsmålene.

7.2.2 Samarbeid hjem-skole

Jeg bruker bevisst begrepet ”foresatte” i denne oppgaven, da vi hadde flere i elevgruppen som bodde i fosterfamilier.

Det er forsket mye på viktigheten mellom et godt samarbeid hjem-skole. Det står også oppført i lovverket blant annet i den generelle delen av læreplanen, Læringsplakaten: *”Skolen og lærebedriften skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foresattes medansvar i skolen”*. Dette er viktig for å kunne styrke den enkelte elevs mulighet til å lykkes. Det viser seg at samarbeidet fungerer best for de høyt utdannende foreldrene og det er derfor viktig å huske på at det er skolen som har hovedansvaret for elevenes læring.

De foresatte må få klare retningslinjer og tydelig avklaringer fra skolen om hva som forventes av hjemmet, slik at de vet hva som er ansvaret for skolen og hva som er ansvaret for foresatte (St.meld.nr.16).

Ved skolestart gjennomførte vi samarbeidsmøte med foresatte, der vi informerte om prosjektet og opplegget tiltenkt dette. Som en viktig faktor la vi vekt på at samarbeid med foresatte var helt vesentlig for å få til et best mulig opplegg rundt elevene. Det ble sendt rundt et ark der alle som var interessert kunne skrive sin e-post adresse for å få tilsendt ukeplaner, lekseoversikt og andre beskjeder. Vi anbefalte at alle burde skrive seg opp og slik ble det. Samtlige av de fremmøtte foresatte skrev seg opp på lista. De som ikke var tilstede på møtet, fikk i løpet av dagene etter en telefon fra oss med samme informasjon og anbefaling og tilslutt satt vi med navneliste til samtlige foresatte i prosjektklassen. Denne lista ble lagt inn som egen ”foresatt-adresse-liste”, slik at det enklere kunne sendes ut e-post hver fredag. Vi fikk ordnet det slik at ingen av de som mottok e-posten fikk se de andres e-postadresser for å ivareta personvernet hos den enkelte.

Et annet tiltak vi gjorde i forhold til samarbeid hjem-skole, var at alle foresatte ble satt opp på tider i forhold til konferansetimer. Det er frivillig å motta et slikt tilbud, men vi mente det var viktig å få snakket med alle foresatte for å legge til rette for den beste læringen for elevene. Av 28 elever var det kun en foresatt som ikke hadde anledning å komme på konferansetimen av ulike årsaker. Denne moren fikk vi snakket med på telefon, slik at vi også la til rette for en god relasjon her.

7.3 Etter 3.måned

Etter ca. tre måneder i skoleåret hadde vi fått kartlagt alle elevene og deres nivå. Mange elever hadde på dette tidspunktet også fått hjelp av blant annet PP-tjenesten (pedagogisk-psykiatrisk-tjeneste). Det var flere som hadde fått enkeltvedtak i forhold til ekstra hjelp i ulike fag, og det ble mer synlig at vi hadde mange elever med spesielle behov. Vi som prosjektledere tok initiativ til et møte med ledelsen av elevtjenestetteamet, for å synliggjøre våre utfordringer og fremmet blant annet forslag om å få en assistent inn i klassen for å hjelpe til i forskningsarbeidet vårt. I tillegg jobbet vi videre med selvverd, nivådelte oppgaver og trygghet i læringsmiljøet.

Vi opplevde at det var mange store konflikter i elevmiljøet, noen innad i gruppa men hovedsaken på tvers av grupper og klasser både på vg1 helse og sosial og vg2 innen helse og sosialfaglig utdanningsprogram. Dette måtte vi ta tak i, da mange elever begynte å mistrives på skolen og noen følte seg også mobbet. Dette igjen førte til et dårlig læringsutbytte for disse elevene. Vi justerte litt på spørsmålene på ukeslutt arket og fikk inn spørsmål som: *"Har du blitt plaget eller mobbet på skolen denne uka?"* og *"Har du vært med å plage/mobbe andre?"* Vi var overrasket over hvor ærlige elevene var med oss, og fikk derfor et godt overblikk over mange av situasjonene som hadde oppstått i skolemiljøet. I og med at vi også var nært knyttet til elevassistenten, fikk vi raskt overblikk over konfliktene, slik at vi kunne starte å ta tak i dette umiddelbart. Mange av elevene henvendte seg til elevassistenten og fortalte om dramatikken som skjedde rundt i skolens miljø.

I en ukeslutt evaluering sto det: *"Jeg har ikke blitt mobbet, men har hørt om andre i klassen som har blitt det"*. En av de andre hadde svart: *"Ja, jeg vet at N.N. har blitt utsatt for baksnakking og N.N. har blitt fryst ut av de andre i gjengen sin. Jeg så hun satt alene og gråt i garderoben i går"*.

Vi fikk også tilbakemeldinger fra andre lærere at det begynte å bli større fravær i enkelte fag. Denne tilbakemeldingen fikk vi midt oppi de konfliktene som utartet seg og vi så sammenhengen mellom fravær og urolig klassemiljø. En av uke-slutt evalueringene bekreftet også dette: *"Jeg har ikke vært i gymmen fordi jeg og N.N. ikke orket de som var der så vi dro hjem, fordi det var så jævlig mye drama og det har det vært veldig mye av i det siste, så jeg og N.N. er skikkelig lei alt sammen"*.

Vi som ledere i klassen måtte ta tak i dette. Vi samlet klassen ved første mulighet og informerte dem om uroen og poengterte hvor viktig det var å si i fra og også være solidariske ovenfor elever som ble holdt utenfor. Det var på dette tidspunktet vi valgte å innføre Trygg-ring på alvor for å bidra til å løse konflikter, jobbe videre med selvverd og ikke minst fremme et trygt arbeidsmiljø/læringsmiljø i klassen.

7.3.1 Inn med elevassistent

Som nevnt i innledningen til dette kapittelet var det mange av elevene som slet faglig og de fikk etter hvert vedtak om ekstra hjelp i enkelte fag. Dette medførte at vi fikk en ekstra voksen i klassen. Det var en elevassistent med bakgrunn som barne- og ungdomsarbeider. Selv om ikke denne elevassistenten hadde noe pedagogisk ansvar i klassen, ble hun en ressurs for oss lærere og ikke minst elevene som trengte litt ekstra oppfølging. Vi kunne bruke assistenten til blant annet å samtale med elevene som slet med psykososiale utfordringer og til å hjelpe elevene i timene der de trengte ekstra veiledning. Men vi måtte også balansere dette inn mot de elevene som ikke så nytten av å ha elevassistenten i timene og rundt gruppen til enhver tid. På en ukeslutt sto det: *”Jeg skjønner ikke hvorfor elevassistenten alltid følger etter oss. Jeg synes det er irriterende og skjønner ikke vitsen! Vi trenger da ikke barnevakt lengre?”*

Det var etter slike utsagn vi måtte forklare elevene hvor fint det var å ha en ekstra voksen i klassen og at det kunne være nyttig for alle å ha en ekstra som kunne hjelpe til i skolehverdagen.

7.3.2 Starten med Trygg-ring

Etter at det oppsto mange konflikter i læringsmiljøet satte vi i gang med Trygg-ring for fullt. Vi startet opp i begynnelsen av desember og satte dette på timeplanen som en del av undervisningen. Vi kunne knytte både læringsmål og den generelle delen av læreplanen til dette arbeidet. Dette for å forholde oss til skolens føringer.

Vi jobbet med Trygg-ring en gang i uka for å opprettholde trygghet og forebygge konflikter blant elevene. Vi fokuserte ofte på åpenhet med etterfølgende ”taushetsplikt” utenfor klasserommet. Det var viktig å få elevene til å forstå hvor viktig det var å holde betroelser og andre personlige ting innad i klassen, slik at det lettere kunne komme frem vanskelige opplevelser som vi kunne ta tak i.

Også i Trygg-ringene jobbet vi videre med å øke selvværdet, tryggheten i læringsmiljøet og mestring i forhold til fag og oppgaver. Vi brukte taleregulator slik at samtlige elever skulle få bidra og komme med tilbakemeldinger. Vi startet ofte ringene med at alle skulle fortelle om noe positivt de hadde opplevd i løpet av uka/helga. Dette handler om å se den enkelte å fremme positive opplevelser. Etter hvert som elevene ble trygge og forsto at vi kunne stole på hverandre, måtte de også fortelle om negative episoder og rykter som hadde kommet frem. Dette med rykter ble en viktig del av samtaler våre, fordi vi da kunne avkrefte mange av ryktene og mange misforståelser kunne bli oppklart. Etter hvert som klassemiljøet begynte å finne roen, kunne vi fokusere på selvværd og faglig utbytte igjen.

Etter at vi startet med Trygg-ring var det viktig for oss å finne ut hva elevene syntes og tilførte også spørsmål rundt dette i ukeslutt arket. Det kom mange og positive tilbakemeldinger: *"Jeg synes det er en fin måte å samles på. Ringen åpner for å snakke om ting man vanligvis ikke tar opp og tar opp temaer som kanskje ikke er så lett å snakke om"*. En annen tilbakemelding som gikk igjen var: *"Jeg opplever at der får jeg sagt det jeg vil"*. Mange elever ga uttrykk for at de opplevde Trygg-ring som noe fint og et godt avbrekk fra skolebøkene.

Etter hvert i arbeidet med Trygg-ringene fokusert vi også på det å ha med noe til klassesjelen. Dette skulle også bidra til å se den enkelte, tørre å vise frem noe personlig som betyr noe for den enkelte og legge til rette for et godt miljø i klassen. Vi oppfordret elevene til å bruke fantasien, og de fikk fritt velge hva de skulle ha med.

Det var stor spenning da denne dagen kom, og vi satt forventningsfulle i ringene. Noen hadde med bilder av familiemedlemmer og fikk fortalt hvorfor akkurat de var så viktig for eleven, noen hadde med seg smykker som var gaver fra kjærester, nære familiemedlemmer eller venner. En elev hadde med seg dikt som ble lest høyt, og en elev hadde med seg gitar. Akkurat denne hendelsen ønsker jeg å fortelle om i denne oppgaven. Eleven med gitaren var en kjempe flink jente med noe taleforstyrrelse. Hun hadde dermed ikke snakket noe særlig høyt i klassen og hadde tidlig gitt uttrykk for dette under elevsamtaler i skolestartperioden. Da det ble hennes tur til å bidra til klassesjelen, satte hun seg midt i ringen med gitaren sin, og begynte å spille og synge fra yndlingsbandet sitt, Green Day. Og hun var så flink. Hun fikk trampeklapp av de andre elevene da hun var ferdig. Dette var noe eleven nøt godt av resten av skoleåret. Hun var ikke så redd for å snakke høyt i timene lengre, og hun viste vei for andre slik at også flere turte å vise frem sine gode egenskaper

og kvaliteter. Dette er en episode som aldri blir glemmt, og en historie vi som prosjektledere har fått tillatelse til å fortelle om til andre av denne eleven.

I løpet av resten av skoleåret hadde vi flere liknende episoder, og vi hadde lykket med å skape et trygt miljø som ga rom for slike positive opplevelser. Jeg er også helt sikker på at denne eleven med gitar og sang, høynet sin selvverdfølelse, som igjen har bidratt til økt motivasjon og læringsutbytte.

7.3.3 Rollespill som en læringsmetode

I løpet av høstmånedene fant vi ut at vi måtte tenke nytt i forhold til tilrettelegging av prøver og etter hvert terminprøver. Mange elever ønsket muntlige prøver, noe vi la til rette for, og andre ønsket både muntlig og skriftlig. Etter at elevene hadde vært i praksis mange av onsdagene i faget programfag til valg, skjønte vi at flertallet også likte praksisnære oppgaver og fremførelse. Vi fant ut at vi skulle satse på rollespill som en læringsmetode, fordi da kunne elevene selv spille ulike roller. For at de skulle forstå temaene som skulle læres, måtte de sette seg inn i rollen som skulle spilles. Rollespill kan brukes som en treningsteknikk der en spiller en rolle i en tenkt, men sannsynlig situasjon for å tilegne seg egenskaper eller ferdigheter en ikke har. I tillegg kan det brukes for å oppnå innsikt i ulike reaksjonsmønstre mennesker har.

I starten, da vi informerte elevene om dette, var de litt skeptiske. Mange ga uttrykk for at dette var flaut og vanskelig, i alle fall der de skulle vurderes av lærere. Derfor valgte Anne-Lena og jeg å vise et aldri så lite rollespill for elevene. Vi kledde oss ut som pasient og lege, hadde med nødvendig utstyr og satte i gang. Vi viste to rollespill der elevene skulle få se forskjellen på naturlig og profesjonell omsorg og der de skulle få se hvordan en stellesituasjon kunne bli både profesjonell og uprofesjonell. Dette responderte elevene veldig positivt på, og vårt rollespill ble ofte nevnt i oppgaver eller på prøver senere i skoleåret da de skulle forklare hva det var å være profesjonell og forskjell på naturlig og profesjonell omsorg.

Vi hadde etter hvert oppgaver med små rollespill i forhold til et eller to læringsmål og fikk tilbakemeldinger på at dette var noe elevene syntes var gøy. På en ukeslutt sto det: *"Det mest spennende med uka var dagen i praksis"* og flere kom med tilbakemeldinger som: *"Kjempe gøy med rollespill, da kan vi både skrive litt, ha fremlegg og sette oss inn i en*

situasjon å vise denne. Jeg lærte masse av det!” Det var elever på alle nivåer som kom med denne tilbakemeldingen.

Det var i forbindelse med disse tilbakemeldinger fra elevene at vi startet tankeprosessen i forbindelse med organiseringen rundt den tverrfaglige terminprøven. Denne prøven hadde en tradisjon med å være en skriftlig prøve, basert på casebeskrivelse og læringsmål. Ut i fra den elevgruppa vi har innen yrkesfaglig utdanningsprogram, så vi viktigheten av å i møtekomme deres behov på en bedre måte, og vi måtte tenke nytt i forhold til også denne prøven. Hvordan vi kom frem til den nye organiseringen, kan man lese om i neste underkapittel.

7.3.4 Organisering av tverrfaglig terminprøve

Det nærmet seg terminprøver, og vi fikk en del aha opplevelser i forhold til den måten denne ble organisert på. Vi innså da at det å ha en terminprøve der man skulle sitte stille og skrive i 5 skoletimer, ikke var det beste for denne elevgruppen. Vi som prosjektledere kalte inn de andre kontaktlærerne på vg1 helse- og sosialfag for å fremme forslaget om å forandre gjennomføringen. Vi ønsket at terminprøven skulle fremme elevresultatene (mestring) på en bedre måte, og legge til rette for at elevene ofte er gode praktikere (tilpasset prøveform).

Tradisjonen tro har de aller fleste elever innen yrkesutdanningene bedre karakterer i programfagene og PTF (praksis). Dette viser at elevene ofte er bedre ”praktikere” enn ”teoretikere”. Det blir derfor viktig å gjøre opplæringen mest mulig praksisnær, for å bidra til økt mestring og økt selvverd.

Vi fant ut at vi skulle gjøre terminprøvene mer likt slik de ville møte på eksamen på vg2, og ble enige om å lage oppgavene basert på læringsmål med fremlegg, rollespill og muntlig prøve til slutt.

Elevene ble delt inn i grupper og fikk utdelt noen læringsmål de skulle fokusere på. I tillegg fikk de tre ulike caser, der de selv kunne velge det som var mest interessant for dem. Dette fordi det er stor forskjell på de ulike utdanningsprogrammene de kunne velge etter endt vg1. Casene var både fra barne- og ungdomsarbeid, helsefagarbeid og hudpleiefaget. Her kunne de velge ut i fra det de hadde vært ute i praksis og lært mer om,

slik at de bedre kunne knytte læringsmålene opp mot erfaringer de hadde gjort seg ute i ulike bedrifter (dette er også viktig for å holde seg til de føringer som ligger i læreplanene).

Det ble en fin dag da gruppene skulle fremføre sine rollespill og ha muntlige gruppeprøver tilslutt. Mange var svært godt forberedt og hadde kostymer og medbrakt utstyr, som mat, drikke, rullestol og egenproduserte plakater.

Dette skulle vise seg å være vellykket. Vi fikk alle elevene til å bestå denne terminprøven og dermed få bestått alle programfagene i 1.termin. Dette var med på å bekrefte at denne organiseringen var riktig, og det var også med på å styrke selvværdet og mestringfølelsen til hver enkelt elev.

Denne formen for tverrfaglig terminprøve har nå blitt tradisjon også på vg1 helse- og sosialfag på den skolen jeg er ansatt på.

7.3.5 Ulike undervisningsmetoder

Som nevnt tidligere i dette kapittelet, hadde vi en klasse med store variasjoner i det faglige nivået. Da vi hadde tatt ut enkelte sterke, faglige elever, satt vi igjen med en stor gruppe som krevde blant annet mye ros, oppmerksomhet på positiv adferd og resultater, omsorg og varierte undervisningsmetoder. Vi som prosjektledere hadde ukentlige møter for å justere undervisningsopplegget både i forhold til resultater og tilbakemeldinger fra elevene. Vi har som tradisjon å ta med elevene på enkelte ekskursjoner og bruke dokumentarserier som ”Institusjonen”, ”Jordmødrene” og ”Siv og Knut” i undervisningen på vg1 helse- og sosialfag. Disse ekskursjonene skal vise ulike arbeidsplasser for helse- og sosialarbeidere, og filmene skal vise alt fra kommunikasjonsprosesser, empati, profesjonelle yrkesutøvere og tverrfaglig samarbeid. Disse timene og turene er alltid populære blant elevene.

Når vi i forbindelse med evalueringene fra elevene skjønnte at dette var kanskje det eneste de hadde lært noe av gjennom en hel uke, måtte vi sette oss sammen igjen for å se om vi kunne finne enda mer materiell og aktuelle turer vi kunne ta. I forhold til turene hadde vi en god del begrensninger fordi det ofte ble kostbart for skolen å sende så mange elever på tur utenfor skolen.

Men under et møte satte vi oss ned og skrev en ide myldring på ulike filmer og serier som kunne være aktuelle i forhold til de ulike læringsmålene elevene skulle nå. Vi hadde også

god hjelp av vår kjære bibliotekar, som jobber på skolens læringsverksted (biblioteket). Vi sendte e-post til henne om ulike temaer og mål, og hun søkte i databaser for å finne filmer vi kunne investere i for å bidra til bedre læring hos elevene.

Nye filmer som ble satt på timeplanen etter dette var ”Babel” som handler om kulturer og ulike former for kommunikasjon, vi viste film som hyller frivillige organisasjoner (Beyond Borders), vi reiste til Flerkulturelt senter i Oslo for å bli kjent med ulike religioner, vi inviterte ulike yrkesgrupper fra næringslivet til skolen for å fortelle om yrkene sine. Dette er noen av eksemplene som fikk innpass i periodeplanene, som også kommende skoleår fikk plass på timeplanen og årsplanene.

For å legge til rette læring i forhold til ulike begreper som solidaritet, samarbeid, tiltak som fremmer helse og livsglede, innførte vi også noe vi kalte ”Rødnesedagen”. Denne dagen ble oppkalt etter en aksjon som foregikk i Norge og handlet om å tjene penger til et godt formål på en annerledes og gjerne kreativ og utradisjonell måte. Elevene skulle selv planlegge, gjennomføre og dokumentere læringseffekten av denne dagen. De måtte finne læreplanmål som kunne underbygge arbeidet de skulle gjennomføre og organisere alt fra planer til innkjøp selv. Elevene kunne skaffe seg en rød nese hvis de selv ville, og pengene for disse nesene gikk dirkete tilbake til Røde kors.

Dette ble en svært vellykket dag der elevene lagde boller og solgte disse til ansatte rundt i næringslokalene i lokalmiljøet. I tillegg var elevene på det lokale sykehjemmet, der de delte ut pepperkaker og sang for beboere og ansatte. Det var mange boller som fikk ben å gå på også der. Tilslutt var klassen på personalrommet på egen skole og sang for de ansatte og solgte boller også her. Det ble ikke så mye penger ut av det, men summen de tjente ble satt inn på konto til aksjonen ”Rødnesedagen”.

7.3.6 Vurdering av elevene

Vurdering av elevene kan være en viktig pådriver for å fremme et godt læringsresultat. Det er skrevet mye om vurdering i skoleverket generelt men jeg har valgt å ikke ta med denne biten i dette prosjektet. Likevel vil jeg nevne en måte vi vurderte elevene på som var vellykket og som tilsynelatende fremmet motivasjon i elevenes læringsprosess.

Som nevnt tidligere i oppgaven var jakten på det positive hos elevene en viktig teknikk vi brukte for å heve elevenes selvverdsfølelse. Dette gjorde vi blant annet i form av vurdering etter timene. Vi hadde som mål å gi alle elevene muntlig tilbakemelding minst to ganger i løpet av en skoleuke. I tillegg ønsket vi å gi de formelle og uformelle tilbakemeldinger både skriftlig og muntlig minst en gang i løpet av en to-ukers periode.

Dette kom i gang etter evalueringer fra elever som ønsket å vite hvordan de lå an i fagene og i forhold til innsats og måloppnåelse i timene. Vi opplevde at mange søkte etter oppmerksomhet og også kunnskap om hvordan vi synes de hadde gjort det i timene eller i en oppgave. Jeg opplevde ofte kø foran oss med elever som ville vite: *"Hvordan synes du jeg har jobbet i dag?"* og *"Har jeg forstått oppgaven riktig, kan du se på den før jeg sender den til deg?"* Vi innså at dette handlet om bekreftelser på egen person og ønsket om å få positive tilbakemeldinger på det arbeidet de hadde utført. I løpet av ukene på skolen hadde de forstått at vi som klasseledere fokuserte på det positive og elevene trengte anerkjennelse og bekreftelser. Dette var med på å styrke elevenes selvverd og igjen skape en bedre motivasjon og læring.

På en ukeslutt evaluering sto det følgende: *"Denne uken har vært bra fordi jeg har fått gode tilbakemeldinger fra lærerne og det gjør at jeg vil fortsette å gjøre det bra på skolen"*. På en annen ukeslutt sto det: *"Det beste med denne uka har vært samtalene i Trygg-ringen og med lærerne. Jeg har fått vite hva jeg kan jobbe med videre for å bli enda bedre. Jeg har jobbet bra, men ikke så bra som mange andre..."*

Dette sier noe om hvor viktig det er å snakke med elevene, gi gode tilbakemeldinger, men også noe om hvor dårlig selvfølelse mange har der de gir uttrykk for at andre er bedre enn seg selv, og at andre klarer bedre. Igjen blir det viktig for en lærer å fremheve det positive i hver enkelt elev og bekrefte ovenfor elevene at vi har alle våre styrker og de kan være ulike fra andres styrker. Noen skriver pent, noen er gode til å samarbeide, noen er gode gruppeledere, noen er flinke til å forklare andre, noen er flinke til å finne teoristoff på internett, noen er gode til å finne passende bilder og så videre. Det er viktig å få frem dette for å vise elevene at vi er forskjellige og trenger ulik tilrettelegging.

Og tilslutt vil jeg si at det finnes ikke vanskelige elever, men elever som har det vanskelig.

7.4 Etter 1.termin

Etter at første termin var ferdig, så vi at vi hadde lykkes med mye, blant annet måten å organisere terminprøven i programfagene på.

En kommentar fra ukesluttet var: *”Det var litt skummelt å vise et rollespill for lærerne sammen med gruppa mi, men når vi hadde øvd masse skjønnte jeg at dette var tingen for meg. Det er mye lettere å vise noe for så å fortelle om det muntlig, enn å sitte og skrive i flere timer.”*

En annen elev skrev: *”Det var kjempe morsomt å jobbe med rollespill, mye bedre enn å skrive!”*

I gruppa som var deltakere i forskningsarbeidet, var det enstemmig at terminprøven hadde vært positiv, både i forhold til oppnådd resultat og måten å organisere det på.

Vi som lærere så selvfølgelig også noen som tilsynelatende ikke trivdes i denne rollen. Vi hadde en elev som leste rett fra et ark og ble tydelig rød i ansiktet underveis i rollespillet. Hun svarte på ukesluttet: *”Denne måten å ha terminprøve er helt greit. Uansett så liker jeg ikke å snakke høyt for andre, men det gikk greit.”* Da vi hadde en oppfølgings samtale med denne eleven, svarte hun: *”Jeg tror ikke jeg ville klart det bedre om jeg hadde tatt prøven skriftlig”, og ”Ja jeg kan tenke meg å ha terminprøven til våren på samme måte”.*

7.4.1 Elevenes selvevaluering

I løpet av første termin var det mange runder med prøver, oppgaver og prosjekter. Vi opplevde at elevene av og til ble veldig skuffet over karakterer de fikk, og samtidig hadde vi elever som fortsatt ikke ga uttrykk for å ha tro på seg selv og det de faktisk kunne.

I et evalueringsmøte fant vi ut at vi skulle innføre ”egenvurdering”. Dette gikk ut på at elevene selv skulle gi en karakter til eget arbeid eller etter prøver. Vi spurte elevene om hvordan de trodde det hadde gått og hva slags karakter de trodde de fikk. Dette for bedre å realitetsorientere dem, med gode tilbakemeldinger fra oss lærere. Det viste seg at mange hadde problemer med å skjønne hvor de lå i forhold til nivå og hva som ble forventet av dem. Vi hadde to klassiske eksempler der en elev hadde gjort det kjempebra på en muntlig prøve og da vi spurte henne hva hun trodde at hun fikk svarte hun: *”Nei...jeg vet ikke jeg, synes ikke det gikk så bra, kanskje 2 eller 3?”* Denne eleven fikk 5 på denne prøven. Det andre eksempelet var av motsatt art. En av elevene hadde, for oss lærere, gjort en skuffende prøve. Da vi spurte eleven hvordan han syntes det hadde gått, og hva han trodde

han fikk av karakter, svarte eleven: *"Jeg synes det gikk kjempe fint jeg, tror jeg har klart en 4 eller 5"*. Denne eleven fikk 2+. På bakgrunn av tilfeller som dette måtte vi lærere bli enda bedre på å sette elevene inn i kompetansemålene og forklare hva de innebar.

Vi som klasseledere fant ut at vi måtte bli enda flinkere til å avklare hva som ble forventet av elevene i ulike oppgaver og på prøver. Etter dette skrev vi klare vurderingskriterier og gikk gjennom hva de ulike oppgavene/besvarelsene måtte inneholde for å oppnå den ene eller den andre karakteren. Dette for at vi som lærere bedre kunne legge til rette for elevvurdering, og at elevene selv kunne bli bedre på å sette seg inn i egen situasjon.

7.4.2 Frafall

I løpet av første termin var det fire elever som hadde sluttet i klassen. To av dem kom inn på andre utdanningsprogram tidlig i skoleåret og ettersom vi ikke hadde ventelister på Nannestad kom det ingen nye inn. To av dem hadde sluttet av personlige årsaker. Uansett hvor mye vi hadde prøvd å motivere de til å fortsette og i tillegg tilpasset opplæringen etter deres ønske, bestemte disse to seg for å avslutte skoleåret.

En av de ble fanget opp av Oppfølgingstjenesten og tatt hånd om av dem. Denne eleven hadde i utgangspunktet ikke søkt helse- og sosialfag, men en helt annet utdanningsprogram. Eleven fant det derfor nødvendig å slutte før 1. desember, slik at han ikke hadde brukt opp et år av skoleretten sin. Eleven ble hjulpet inn på en praksisplass rettet til det yrket som var målet i fremtiden gjennom Nav.

Den andre eleven som hadde sluttet hadde psykososiale problemer. Denne eleven ble først henvist til helsesøster for deretter å få hjelp til å kontakte barne- og ungdomspsykiatrien. Eleven skrev seg ut fra skolen, og skulle følges videre av en annen instans innen helsesektoren.

7.5 Etter 8.måned

De største aksjonsringene og forandringene ble gjort tidligere i skoleåret enn etter påske. Vi hadde fått på plass mye i forhold til de utfordringene vi hadde i skolestarten, og det virket som elevene trivdes på skolen og i klassen. Mange av elevene hadde etter hvert blitt mer muntlig aktive i timene og mange av de aller svakeste elevene hadde forstått at de skulle klare å bestå grunnkurset i helse- og sosialfag.

Vi hadde fortsatt godt samarbeid med foresatte og fikk mange positive tilbakemeldinger derfra. En mor skrev en e-post til oss der det sto: *”Ville bare få takke dere for alt dere har gjort for N.N. Jeg hadde aldri turt å håpe på at N.N. skulle trives så godt og faktisk glede seg til å gå på skolen hver dag.”* Dette var en elev som tidligere hadde stort fravær fra grunnskolen og derfor nedsatt ordenskarakter.

7.5.1 Avlastning fra elevtjeneste teamet

Det hadde vært et tøft år med mye jobbing for oss prosjektledere, men mange utfordringer i kø i læringsmiljøet. Vi hadde mange elevsamtaler, mye forberedelsestid for å tilpasse opplæringen og arbeidsmåter, mange tverrfaglige møter for å legge til rette for elever med enkelt vedtak, og vi hadde mange roller i løpet av skoleåret. Vi skulle være pedagoger, klare og tydelige klasseledere og rollemodeller, vi skulle gi omsorg og vise empati, vi skulle være samtalepartnere og venninner, og alt dette måtte balanseres mellom det å være profesjonell og det å være en omsorgsperson.

Våren 2010 fikk skolen ny leder i elevtjenesteteamet. Etter hvert ble det tatt skikkelig tak i de mange utfordringer skolen hadde, blant annet klassen vår. Vi fikk vår egen ”sekretær” som nå skulle ta seg av blant annet papirer, kopiering av ulike brev og sortering i elevmappene som tilhørte prosjektdeltakerne. Dette førte til at vi igjen kunne konsentrere oss om jobben vår, nemlig å være gode, pedagogiske klasseledere i klassen vår.

7.6 Faglig fremgang

Som nevnt tidligere i oppgaven, besto gruppen av elever som deltok i prosjektet av mange faglig svake elever. For disse var målet å bestå i samtlige fag for å få et fullverdig kompetansebevis.

Mange av elevene hadde stor nytte av å ha muntlige prøver og spesielt rollespill i forbindelse med terminprøver og andre større prosjekter. Gjennom arbeidet med prosjektet var vi bevisst på å bygge opp selvverdet hos elevene gjennom å legge til rette for den enkelte elev, slik at de skulle oppleve mestring.

Vi startet skoleåret med ordinære, skriftlige prøver, mest for å kartlegge elevene. De fleste elevene hadde lav score på disse prøvene, og i løpet av høsten ble samtlige oppgaver og

prøver tilrettelagt den enkelte elev. Vi så da at nivået ble noe høyere og læringsutbyttet til elevene ble bedre.

Etter endt skoleår var det flere som hadde et høyere snitt på karakterkortet enn de hadde da de gikk ut av ungdomsskolen.

En elev utbrøt da hun fikk vite karakterene sine: ”*Jeg har gått opp nesten en hel karakter i gjennomsnitt fra ungdomsskolen*”. Det var mange som opplevde det samme som denne eleven. I tillegg så vi at resultatene fra første termin holdt seg stabile eller hadde en liten forbedring hos alle elevene.

Så sett i etterkant, av gjennomført prosjekt, hadde elevene både sosial og faglig fremgang.

7.7 Forskningsresultater etter utførte intervjuer

Som nevnt i forrige kapittel valgte jeg å bruke intervju som metode for å finne ut mer om hvordan elevene har hatt det gjennom prosjektåret og hvilke refleksjoner de gjorde seg når skoleåret var i ferd med å avsluttes. Dette avsnittet vil omfatte hvilke spørsmål jeg valgte å bruke og hvorfor, og i tillegg hva elevene svarte. Jeg skal sammenfatte noen av de ulike svarene og gi noen sitater fra besvarelsene. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å forsterke min kunnskap om hvordan elevene hadde hatt det gjennom skoleåret. Jeg ønsket å finne ut hvordan de reflekterte over egen situasjon helt på slutten av året og ikke bare uke for uke.

Jeg valgte å bruke frivillige informanter der samtlige elever i gruppa ble spurt om å bli intervjuet. Jeg valgte å intervju de som hadde særlig lyst til å bli intervjuet. Grunnen til at jeg gjorde det på denne måten, var at jeg ønsket at elevene skulle være motiverte og ha interesse av å delta. Dette skaper en bedre dialog og åpenhet i arbeidet. Jeg ønsket også at elevene skulle oppleve at de hadde noe å bidra med, slik at de enklere kunne svare på spørsmålene som ble stilt og selv sette ord på de erfaringene de hadde gjort inneværende skoleår. De som sa seg villige til å bli intervjuet, ble en spredt gruppe av både faglig sterke elever og faglig mindre sterke elever. Jeg fikk også med meg elever av ulikt kjønn. Dette så jeg på som er fordel, ettersom hele utviklingsprosjektet hadde vært basert på individuell opplæring og tilpasninger i grupper med noenlunde samme referanserammer og faglig nivå.

Intervjuene ble gjennomført i månedsskifte mai/juni, noen få uker før skoleslutt. Spørsmålene som ble valgt, i det veiledende skjema for kommende samtale, ble utarbeidet sammen med min kollega i utviklingsprosjektet. Jeg ønsket å ha åpne spørsmål slik at informantene mine måtte bruke egne ord og reflektere over svarene de skulle gi. Jeg ønsket også å få frem hele prosessen fra de søkte på helse og sosial grunnkurs eller fra de startet på skoleåret høsten 2009. (Utdanningsprogrammet hadde 33 primærøkere på 60 plasser, noe som igjen fortalte noe om motivasjon og interesse i starten av skoleåret, se vedlegg 1).

7.7.1 Spørsmålene med begrunnelser og svar

Spørsmål 1: Hva gjorde at du søkte på Vg1 helse og sosialfag?

Det første spørsmålet det ble naturlig å spørre om var hvorfor eleven hadde søkt på vg1 helse- og sosialfag. Ut i fra dette spørsmålet kunne jeg finne svar på hva slags motivasjon og forutsetninger elevene hadde.

4 av informantene svarte at dette var førstevalget av ulike årsaker. De fleste fordi de ønsket å jobbe med mennesker, enten barn, unge, funksjonshemmede eller eldre. Den ene eleven svarte: *"Jeg hadde to valg fordi jeg ønsker å bli lærer. Jeg følte jeg trengte litt variasjon i forhold til fagene og at jeg trengte en forandring."* To andre svarte at det hadde med tilbakemeldinger fra foresatte og venner der de hadde ment at elevene ville passe til å jobbe med mennesker. En av disse svarte også: *"Hvis jeg hadde fått bestemme ville jeg ha valgt idrett eller medier og kommunikasjon."* De siste informantene hadde ulike begrunnelser på hvorfor de hadde søkt helse og sosialfag, blant annet sa en: *"Jeg hadde for dårlige karakterer til å komme inn på det jeg ville."*

Ut i fra at vi helt i starten av året satset på å bli godt kjent med elevene gjennom elevsamtaler og andre bli-kjent-aktiviteter, visste min kollega, og samarbeidspartner i prosjektet, og jeg om disse utfordringene vi kunne møte, og la planer blant annet etter dette. Dette fordi vi ønsket at alle skulle få mest mulig ut av skolestartperioden og skape tillit som igjen kunne bidra til bedre motivasjon for skoleåret.

Spørsmål 2: Har skoleåret hittil innfridd dine forventninger, begrunn svaret.

Det neste spørsmålet jeg valgte å stille var om skoleåret hadde innfridd elevens forventninger. Svaret på dette spørsmålet måtte begrunnes. Dette spørsmålet kunne gi svar på om elevene hadde trivdes og om hva de personlig og faglig hadde fått ut av året. Av erfaring vet vi at alle elever har en eller annen form for forventning både til skolen, lærere, med elever og seg selv. Jeg ønsket å høre om elevenes refleksjoner rundt det å starte på videregående skole og deres egne opplevelser gjennom møtet med dette utdanningsprogrammet. Jeg ville også prøve å få dem til å tenke over sin mulighet til å påvirke egen læring. (Dette er selvfølgelig noe jeg kan ha bruk for i videre arbeid med tilsvarende utviklingsprosjekt).

Jeg fikk mange og gode svar på dette spørsmålet, der elevene prøvde å beskrive hvordan skoleåret hadde vært. Flere av informantene svarte at de hadde hatt det bedre enn de hadde forventet. En informant svarte: *”Jeg visste ikke helt hva det innebar å være elev på helse og sosial grunnkurs, men jeg er ikke skuffet. I programfagene inngår mye mer enn jeg hadde forventet og det er ingen tvil om at dette er kunnskaper alle kan ha nytte av, spesielt de som skal jobbe med mennesker. Vi som lærer dette, vil ha det med oss resten av livet.”*

En annen svarte at hun hadde fått mer støtte, hjelp og veiledning enn hun hadde forventet, noe som igjen hadde ført til økt motivasjon til å få bedre karakterer enn kun bestått i fagene. Det var også en som svarte at det hadde vært litt mye repetisjon og at det hadde vært slitsomt, men at skoleåret hadde innfridd de kravene eleven hadde hatt.

En av elevene beskrev første halvår som bortkastet for sin egen del, men at det siste halvåret hadde vært mye bedre fordi eleven selv hadde innsett at dette var en utdanning hun ville satse videre på. Denne eleven ga tilbakemeldinger på at det å ha fått prøvd seg på ulike praksisplasser, hadde bidratt til økt motivasjon. Informanten sa blant annet: *”Jeg har endelig innsett at jeg kan noe, så nå er hovedmålet å bestå i alle fag. Jeg føler ikke at jeg har fått vist hva jeg kan fordi jeg sleit med dårlig selvfølelse lenge før jeg fant meg til rette her på skolen. Tror måten dere har jobbet på har vært til stor hjelp for meg både personlig og faglig.”*

Spørsmål 3: Hvordan synes du skolen legger til rette for at du skal lære mest mulig?

Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene synes skolen hadde tilrettelagt for læringsmiljøet og spurte derfor: *"Hvordan synes du skolen legger til rette for at du skal lære mest mulig?"*

Svarene jeg fikk på dette spørsmålet sa meg mye om at vi hadde lyktes med store deler av opplegget vi hadde lagd. Samtlige elever ga positive tilbakemeldinger i forhold til tilrettelegging. En svarte: *"Veldig bra, men det tok litt tid før jeg skjønnte fagene, og da skjønnte jeg at jeg måtte gjøre en innsats selv for å lære mest mulig."* Alle informantene mente at vi hadde et godt og variert undervisningsopplegg og at elevene selv hadde fått være med på å bestemme hvordan de ønsket å jobbe med fagstoffet. En av elevene svarte: *"Jeg har til og med fått vært i en gruppe med en elev til som ønsket større utfordringer innen programfagene. Dette ga meg masse motivasjon og ny kunnskap som jeg kan bruke senere i utdanningsforløpet mitt."* (Vi som prosjektledere mente det var ekstremt viktig og også ivareta de faglig sterke elevene, nettopp for å forhindre frafall i denne gruppa med elever. Det kan også føre til at flere faglig sterke elever søker seg inn på grunnkurs helse og sosialfag).

Elevene ga uttrykk for at de følte seg sett og hørt: *"Vi har blitt sett og hørt, og vi har ofte hatt elevsamtaler. Vi har hatt variert undervisningsopplegg og lærerne har vært flinke og jobba som helter."*

En av elevene ga meg et overraskende og reflektert svar: *"Når jeg sitter i klasserommet og ikke vil lære noe spiller det ingen rolle hvordan undervisningen blir lagt opp. Jeg må være motivert. Lærerne har klart å motivere meg litt etter litt, så nå liker jeg temaene og får gode karakterer."* (Dette er en elev vi måtte jobbe mye med i forhold til motivasjon. Løsningen ble å gi mye ros på positiv adferd og arbeidsinnsats, jevnlig samtaler og at eleven selv fikk bestemme hvordan hun skulle jobbe med fagene).

Spørsmål 4: Hva mener du om undervisningsmetodene som blir brukt i programfagene?

Det fjerde spørsmålet gikk på hva elevgruppa synes om de ulike undervisningsoppleggene vi hadde brukt i programfagene. Dette ønsket jeg å få svar på for å se om vi hadde lyktes med å imøtekomme de ulike ønsker og behov. Min kollega og jeg har gjennomført prosjektet i de fagene vi selv har vært faglærer, programfagene på grunnkurset. Med dette

spørsmålet kunne vi finne svar på om det var noe av opplegget var å satse på i videre utviklingsarbeid.

Elevgruppa, som ble intervjuet, ga gode tilbakemeldinger på opplegget og kom med eksempler som power point, gruppearbeid, stasjonsundervisning, film, musikk, natursti, plakater og ekskursionsjoner. De mente dette hadde vært gode opplevelser som førte til bedre motivasjon.

Spørsmål 5: Hvilke metoder liker du best og hvorfor passer dette deg?

For å individualisere resultatene etter intervjurundene valgte jeg et spørsmål som går personlig på hver enkel elev. Spørsmålet dreide seg om hvilke metoder som passer eleven best og hvorfor. Dette for å se om det er noen sammenheng mellom de ulike typene elevgrupper i forhold til blant annet karaktergrunnlag, og hvordan de ønsker å lære og hvordan de opplever best mulig mestring.

Det var noen som synes gruppearbeid var det beste. Dette fordi da kunne de samarbeide med andre og bruke hverandres kunnskaper til å lage et best mulig resultat. Noen ville jobbe mest mulig alene, en nevnte at det å se film var veldig lærerikt og en annen mente at praktiske øvelser passet best. To av elevene nevnte at de å ha fått tilrettelagt med muntlige prøver hadde vært helt topp, ettersom de da hadde fått gitt uttrykk for sin kunnskap på en bedre måte enn å skrive, noe som igjen førte til bedre karakter og måloppnåelse. Alt i alt ga de uttrykk for at dette hadde bidratt til økt motivasjon, bedre læringsforutsetninger og resultater.

Konklusjonen etter at alle hadde blitt intervjuet var at de lærte på veldig ulike måter, noe vi som prosjektledere erfarte gjennom hele skoleåret. Det kreves derfor i en slik gruppe mye variasjon og tilpasset opplæring.

Spørsmål 6: Hva kunne ha blitt gjort annerledes?

Det nest siste spørsmålet var hva som kunne blitt gjort annerledes. Jeg ønsket å finne ut om skoleåret burde vært lagt opp på en annen måte sett med elevenes øyne, slik at vi kunne videreutvikle prosjektet vårt.

Alle informantene var generelt fornøyd med inneværende skoleår. Men det var to svar som virkelig kan bidra til å bedre prosjektet. En av elevene svart: *"Dere kunne gjerne ha vært strengere og enda mer bestemt hvis elevene tuller."* Dette er selvfølgelig noe å ta til etterretning. Selv om jeg opplever meg selv som en bestemt og tydelig klasseleder, kan jeg personlig bli enda bedre på dette området. Elevene ønsker tydelige grenser og konstruktive skoletimer, noe man får til ved å være en god rollemodell og gjennomføre tydelig klasseroms ledelse. Det andre svaret jeg fikk som virkelig kan være et godt redskap var: *"På starten var klassemiljøet litt uggent og dette ble etter hvert tatt tak i. Men dere kunne ha startet med Trygg-ring-prosjektet mye tidligere. Miljøet ble tydelig bedre etter noen få ganger med Trygg-ring."* (Se kapittelet 6 om Trygg ring og menneskeskolen).

Spørsmål 7: Kan du si noe generelt om dette skoleåret?

Det siste spørsmålet i intervjuet var et åpent spørsmål. Jeg ønsket at elevene skulle si noe generelt om skoleåret. Jeg ville få tak i noen av de erfaringene og opplevelsene elevene husket best der og da. Dette fordi det kunne komme frem både positive og negative episoder som kan brukes videre i utviklingsprosjekter.

En av elevene var veldig fornøyd og hadde ingenting å utsette på skoleåret. Denne eleven ga uttrykk for å ha lært veldig mye, blitt kjent med mange nye mennesker og var fornøyd med lærerne.

En av de andre svarte: *"Gått opp og ned, hadde mye skulk i starten og var ikke helt motivert. Jeg sleit med at jeg ikke hadde det bra. Men lærerne har sett meg og jeg har fått tilpasset opplæring."* En av de andre svarte kontant: *"Et superdupert skoleår!"*

Informanten som svarte: *"Mye drama på starten før Trygg-ring-prosjektet startet. Dette ødela mye for oss som ikke var i noen konflikter. Dere lærere skal jo ikke lære oss oppførsel og holdninger?"*, fikk meg til å tenke over de spesielle utfordringer vi har på skolen med å jobbe med ungdommer. Ikke alle har lært å oppføre seg på en måte som forventes på skolen, og det er også elever som ikke har fått lært grunnleggende, gode holdninger tidligere i oppveksten. Det er blant annet på dette grunnlaget det er ekstra viktig å være gode rollemodeller og ha tydelig ledelse inne i klasserommene. Mange elever virker underernært på voksen kontakt og oppmerksomhet, og dette krever mye av dagens skole og de som jobber der. Jeg ble enda mer bevisstgjort dette gjennom prosjektarbeidet og intervjurunden.

7.8 Oppsummering etter intervjurunden

Etter intervjurunden satt jeg igjen med en god følelse av å ha lyktes i forbindelse med prosjektarbeidet. Elevene ga uttrykk for trivsel og at de hadde hatt et fint skoleår.

Resultatene fra intervjuet ga meg en tilbakemelding på at vi ikke bare hadde møtt elevgruppa på en god pedagogisk måte, men også på en god psykososial måte.

Alle informantene hadde opplevd Trygg-ringen som nyttig og lærerik og samtlige ga uttrykk for å ha blitt sett på et individuelt nivå.

Sett i etterkant av forskningsarbeidet viser disse funnene at vi hadde oppnådd målet med prosjektet.

Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg avgrenset det dokumenterte arbeidet til å gjelde elevene som var deltakere i utviklingsprosjektet. Men ettersom jeg hadde ansvar for utdanningsvalg for 9. og 10.klasse dette skoleåret, gjorde jeg noen grep i forhold til å rekruttere de motiverte og de elevene som innehadde noen av de egenskapene (nøkkelkvalifikasjoner) som er viktige i helse-, sosial- og oppvekstsektoren. Jeg valgte å legge et større press på bevisstgjøring av at personlig egnethet er minst like viktig som gode karakterer i de teoretiske fagene.

For å si noe kort om dette, valgte jeg å skape positive forventninger og gi helse- og sosialfag et bedre ”rykte”. Som nevnt tidligere er det mange ungdommer som ser på grunnkurs på helse- og sosialfag som ”taperlinje”. Noe av grunnen til dette, er at det er kjent i ungdomsmiljøene at det er en tradisjon med et lavt karaktersnitt for å komme inn. Elevene snakker sammen om dette og sammenlikner karakterer. Mange som ikke søker helse og sosial, blir likevel plassert der fordi alle har krav på å få tilbud om skoleplass (Kunnskapsløftet, 2006). Dette igjen sier noe om motivasjonen til noen i elevgruppa og statistisk viser det seg at det er tilfelle med lave karaktersnitt for å komme inn (se vedlegg 1).

Jeg ønsket å formidle til elevene i ungdomsskolen at også de faglig sterke elevene kunne søke seg til grunnkurs i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, bygge på kompetansen med vg2 for deretter å søke vg3 med studiespesialisering for å ha muligheten til å søke seg inn i høyskolesystemet.

Som en hovedkonklusjon etter intervjurundene og etter endt skoleår, vil jeg si at jeg har opplevd elevgruppen som har vært prosjektdeltakere som noe utfordrende, både i forhold til motivasjon, læreforutsetninger og det psykososiale perspektivet.

Jeg ser at vi som prosjektledere har jobbet hardt med å tilpasse opplæringen for å få elevene til å føle trygghet i klassemiljøet, mestring, unngå at enkelte sluttet i løpet av året og ikke minst har vi jobbet hardt for å øke selverdsfølelsen hos de som trengte det.

Alt i alt har dette vært et skikkelig ”jobbeår”, men vi landet med bena på jorda og sendte av gårde blide ungdommer som hadde trivdes i klassen og mange med et bedre utgangspunkt for å takle de utfordringene som møter de både i samfunnet og i sin videreutvikling av kompetanse.

7.9 Oppsummering av funn etter gjennomført utviklingsarbeid

Hva har gått bra, hva har vi måtte gjøre om og hvorfor?

Den største utfordringen ble det tøffe arbeidsmiljøet vi opplevde gjennom skoleåret. Det var gjennomgående mange psykososiale utfordringer elevene opplevde både privat og i skolehverdagen. Vi hadde store og tunge konflikter som måtte løses opp i og hadde mye kontakt med foresatte til enkelte av elevene. Mange av elevene hadde personlige problemer der vi hadde en stor andel av barn som bodde i fosterfamilier. Mange av elevene vi fikk i klassen hadde papirer og vedtak fra PP-tjenesten fra u-skolen, noen andre var i utredning hos barne- og ungdoms psykiatrien (BUP). Så skoleåret ble et ekstremt år der mye av det pedagogiske arbeidet ”druknet” i andre arbeidsoppgaver som elevsamtaler, konflikthåndtering, møtedeltakelse i ulike sammenheng, utfylling av papirer, gjennomgående kontakt med helsesøster, barnevernet, barne- og ungdoms psykiatrien med mer.

I tillegg til dette hadde vi enkelte særdeles sterke elever som vurderte å bytte til andre klasser ettersom det ble mye fokus på didaktikk og tilpasset nivå på et faglig lavt nivå. Ved å gi de noen muligheter som andre elever ikke fikk klarte vi å beholde disse elevene gjennom skoleåret. De ble blant annet trukket ut av vanlige timer og fikk undervisning fra Vg2 og Vg3 nivå innenfor den retningen de hadde tenkt å søke. De fikk også muligheten til å ta et fag i programfag timene som de kunne bli ferdig med første året og kunne få mer rom til andre fag når de skulle starte på sitt andre år. Disse sterke elevene fikk også jobbe

på samme gruppe slik at de fikk utfordringer og selv bestemme hvilke nivå de skulle legge seg på.

For oss som hadde ansvaret i klassen ble det mye jobbing også med å nivålage oppgaver der elevene selv kunne velge mellom tre ulike nivåer. Der måtte også vi som lærere ofte gå inn å veilede og realitetsorientere elevene hvis vi skjønnte at de valgte for lavt eller for høyt nivå i forhold til det de hadde presentert så langt i skoleåret.

En annen stor utfordring vi fikk, var alt planleggingsarbeidet vi måtte legge ned gjennom skoleåret. Selv om grovplanen var ferdig ved skolestart, møtte vi en så annerledes elevgruppe vi hadde sett for oss, at det måtte mye justeringer til. Dette var såpass mye jobb at det ofte var vanskelig å finne tid til det innimellom andre undervisningstimer vi hadde i andre klasser. Vi lagde ukeplaner for 1-3 uker, men det tilhørte sjeldenheten at den kunne fullføres uten å forandre på både tidsperspektivet og faglig innhold. Dette gjorde skoleåret vårt veldig uforutsigbart. Vi ønsket selvsagt å få med alle elevene slik at vi sammen kom gjennom ulike temaer og mål i faglitteraturen. På grunn av at elevene ofte brukte lang tid på dette, måtte vi hele tiden justere og også gjennomføre planen for de sterke elevene.

Anne-Lena og mitt arbeidsmiljø var derfor ikke det beste fordi vi stadig opplevde å være ”overarbeidet” og mye ble uforutsigbart. Vi ønsket oss hele tiden mer samarbeidstid, der vi kunne planlegge, evaluere og sette oss nye mål. Det som gjorde at vi likevel kom i mål med prosjektet var det gode samarbeidet vi hadde. Jeg opplevde at vi støttet og oppmuntret hverandre gjennom hele skoleåret, noe som igjen kom elevene til gode.

8 DRØFTING

Jeg vil minne om problemstillingen for dette forskningsarbeidet:

”Hvordan kan jeg som lærer, på vg1 helse og sosialfag, legge til rette for å fremme tilpasset opplæring og øke selvverdsfølelsen hos elevene for å hindre frafall, sett i et humanistisk pedagogisk perspektiv?”

I dette drøftingskapittelet skal jeg drøfte hvordan tilpasset opplæring og utvikling av selvverdsfølelse kan sees i sammenheng med den autentiske lærer for å hindre frafall i den videregående skolen.

Oppbyggingen av dette kapittelet tar utgangspunkt i teorikapitlene der jeg har fremstilt yrkeskunnskap, didaktikk, føringer i læreplanverket, tilpasset opplæring sett i et humanistisk pedagogisk perspektiv og den autentiske lærer. Dette har jeg gjort på denne måten for å belyse oppgavens problemstilling, og for å sammenfatte og synliggjøre de ulike faktorene som har vært avgjørende for utvikling av elevenes selvverd, øke deres motivasjon for å få de til å gjennomføre skoleåret.

Jeg skal komme med enkelte tilbakemeldinger fra elevvurderingene gjennom forskningsarbeidet og drøfte disse opp mot teori og egne innfallsvinkler.

På grunnlag av teori og innsamlede data vil jeg drøfte disse faktorene og hva fokuset underveis i arbeidet har vært.

Først tar jeg for meg frafallsproblematikken og ser dette i lys av teori og funn i forskningsarbeidet. Så vil jeg se på læreplanverket og hvordan dette legger til rette for tilpasset opplæring og drøfte føringene som er gitt mot elevenes rettigheter for å hindre frafall. Videre vil jeg ta utgangspunkt i yrkeskunnskap og drøfte viktige elementer som har hatt betydning for tilpasset opplæring og det å være en autentisk lærer. Etter dette vil jeg drøfte ulike didaktiske modeller og se disse i lys av arbeidsmetodene vi brukte i læringsarbeidet. Og tilslutt i dette kapittelet vil jeg reflektere over aksjonsforskning som en strategi og hvordan dette har påvirket læringsmiljøet gjennom et skoleår.

I hele drøftingsdelen vil jeg ha fokus på tilbakemeldinger vi fikk gjennom skoleåret og hva vi kom fram til i våre, prosjektledernes, evalueringsmøter.

8.1 Frafallsproblematikken

Som det kommer frem i innledningen, under min førforståelse, har det vært stor fokus på frafall i den videregående skole de siste årene, da spesielt rettet mot yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er stilt mange spørsmål om hvorfor dette skjer og årsakene til at elevene avbryter sitt utdanningsløp i større grad nå i forhold til før i tiden.

Det er spekulert i om årsaken alene kan ha med dårlig grunnopplæring i grunnskolen å gjøre, og det er sett på sammenhenger mellom foreldrenes utdannings nivå i forhold til det faglige nivået hos barna.

Et annet argument er at svake karakterer og høyt fravær i grunnskolen har en innvirkning på hva elevene velger eller hvilke utdanningsprogram de kommer inn på. Noen av de med lavest karaktersnitt kommer kanskje ikke inn på det de hadde som første valg og starter i den videregående skole som umotiverte og lite interesserte. Dette kan selvfølgelig også føre til frafall(St.meld.nr.16).

Hernes kom ut med en rapport i 2010 som ser på frafallsproblematikken og hvilke tiltak som virker i forhold til dette. Han har sett på endringer i samfunnet som kan bidra til frafall (familieforhold, lærere som ikke holder seg oppdatert, yrkeslivet som krever mer skolering og unges økende bruk av data og spill). I tillegg har han sett på lærerens og skolens rolle i læringsarbeidet, viktigheten av hjem-skole-samarbeid og selve innholdet i Læreplanverket. Det interessante er at resultatene fra dette forskningsarbeidet viser at Kunnskapsløftet har tenkt på de viktigste områdene innen frafallsproblematikken, men at det generelt er for dårlig oppfølging av de tiltakene som gjør at problemet ikke reduseres tilstrekkelig (Hernes, 2010). Rapporten sier videre at oppfølging er et hovedpoeng. Lærere må følge opp elevene sine, foreldre må følge opp barna sine og ledelsen må følge opp lærerne (Hernes, 2010).

Dette er tiltak vi kjenner igjen fra Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (se avsnitt 3.3).

I løpet av mitt forskningsarbeid fikk jeg stadig bekreftelse på hvor viktig det var å ha god kontakt med foresatte, følge opp elevene (for eksempel ved høyt fravær), og kjente ofte på stress i forhold til at hadde for liten oppfølging og tilrettelegging fra skolens side. Dette underbygger viktigheten av at ulike tiltak som hjelper må følges opp bedre.

Vi opplevde gjennom elevsamtaler og etter hvert som vi ble kjent med elevene at mange ikke hadde kommet inn på førstevalget sitt. De hadde hatt for lave karakterer.

Det var mange av ungdommene som slet med psykososiale problemer og vi så klare sammenhenger mellom dette og familiebakgrunn. Dette bekrefter også forskningen som er gjort i forbindelse med frafall og er beskrevet i St.meld. nr.16.

Markussen, som er seniorforsker ved NIFU, kom ut med en bok i 2010 om samme tema. Hans forskningsresultater viser det samme som Hernes sine. Nemlig at sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, at de unge trenger faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen og individuelle kjennetegn (eks. funksjonshemming, helse og selvfølelse) er viktige faktorer som spiller inn på frafallsproblematikken (Markussen, 2010).

Dette er også med på å underbygge mine funn, i forhold til hvor viktig forskningsarbeidet som ble utført, var i forhold til å ”se” elevene, legge til rette for utvikling av selvverd, tilpasse opplæringen og ha god oppfølging gjennom hele skoleåret. Dette fordi bakgrunnen til mange av elevene var nettopp dårlige skoleprestasjoner tidligere og mange hadde heller ikke kommet inn på første valget sitt.

8.1.1 Kritikk i forhold til relevans i Læreplanverket

Noen av de kritiske spørsmålene er rettet mot blant annet læreplanene og deres relevans i forhold til enkelte utdanningsvalg.

I forbindelse med erfaringsdeling med studenter fra ulike pedagogiske utdanninger ved Høgskolen i Akershus, tok Nilsen og Sund initiativ til å skrive en bekymringsmelding i forhold til frafallsproblematikken. Det kom frem i studentenes arbeider at Kunnskapsløftet og ulike kompetansemål har tidvis manglende relevans og kan oppfattes meningsløst hos mange elever. Spesielt gjaldt dette faget Prosjekt til fordypning (PTF) og fellesfag (norsk, engelsk, matte). Det kom frem at mange elever gikk på vg1 linjer som var svært brede, faglig sett, og skulle være et grunnkurs der man kunne bygge videre på mange ulike yrkesvalg. Når elevene måtte sette seg inn i et yrke de slett ikke hadde tenkt å utdanne seg til, opplevdes dette lite meningsfylt.

Kritikken var rettet mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Nilsen og Sund, 2008).

Etter vg1 helse- og sosialfag er det per i dag 9 ulike vg2 linjer elevene kan søke seg videre til. På den skolen jeg er ansatt på tilbyr vi 3 av disse. Det er barne- og ungdomsarbeid, helsefagarbeid og hudpleiefaget. Noen av elevene vet at de vil bli hudpleiere og ønsker derfor ikke å bli tvunget til å være i praksis i barnehage eller lære mye om teori barn og

unge. Disse erfaringene har vi hatt siden Kunnskapsløftet ble innført og prøvd å legge til rette for den enkelte elev.

Noe av fokuset i mitt utviklingsarbeid var tilpasset opplæring og det å gjøre skolehverdagen mest mulig relevant for elevene. I forbindelse med ukeslutt evalueringene ble det stilt spørsmål angående relevans og nytten av lærestoff til den enkelte elev. Dette for å finne ut om vi hadde klart å tilpasse individuelt til prosjektdeltakerne. På flere av ukesluttene spurte vi om hva elevene synes om blant annet faglig innhold, nytteverdien av ulike ekskursjoner og hvordan de opplevde praksisen (PTF).

Elevene kunne komme med ærlige tilbakemeldinger og de visste at de kunne være kritiske. En tilbakemelding vi fikk var: *”Jeg synes det var veldig morsomt å besøke hudpleieavdelingen i dag, men jeg vet nå at jeg ikke har lyst til å bli hudpleier. Jeg kunne aldri tenkt meg å massere føtter da jeg synes det er skikkelig ekkelt!”*. En annen tilbakemelding vi fikk var: *”Jeg synes det var kjempe kjedelig på BOA i dag. Jeg skal aldri jobbe med funksjonshemmede”*.

Det var mange slike tilbakemeldinger på ”ukesluttene”, noe som bekrefter hvor viktig det er å la elevene få velge oppgaver og caser som er tilpasset deres eget interessefelt. Elevene ble aldri tvunget til å være i praksis (PTF) innenfor yrker de selv ikke ønsket og hvis de prøvde et yrke de opplevde som vanskelig eller uinteressant, fikk de bytte etter noen dager.

8.1.2 Organisering av opplæringen sett i et praktisk perspektiv

I tillegg lagde vi alltid oppgaver, som inneholdt case/situasjonsbeskrivelse, der elevene kunne velge mellom minst tre ulike yrkesretninger. Det vil si at vi lagde tre ulike caser der elevene selv kunne bestemme hvilke de ville jobbe med og fordype seg i. Dette for at de skulle finne oppgavene meningsfulle og relevante i forhold til sitt eget interesse felt. Dette gjaldt da i programfagene (kommunikasjon og samhandling, yrkesutøvelse og helsefremmende arbeid) og var tverrfaglige oppgaver.

Da vi spurte om elevene hadde trivdes med denne måten å jobbe på og oppgavene de fikk svarte de bekræftende på det. Et eksempel på en tilbakemelding: *”Det var fint at vi fikk velge hvilke yrke vi skulle lage rollespill i da det er lettere å sette seg inn i noe du er interessert i og har opplevd i praksis.”*

Men det kunne også by på utfordringer der vi som lærere valgte gruppesammensetninger. Noen ganger måtte vi gjøre dette for å lære dem å samarbeide med andre enn ”bestevenninnen” sin, eller for å bidra til at jobbingen ble mer effektiv i timene. Noen jobber veldig bra sammen, mens andre kan ha mer utfordringer i forhold til ineffektivitet. Noen ganger når elevene valgt grupper selv, kunne det være tre sterke ledertyper som skulle samarbeide, og det var ikke i alle tilfellene heldig. Dette fordi det ble mye diskusjoner og småkrangling. I de tilfellene vi valgte grupper var det mange ganger grupped medlemmene hadde forskjellige ønsker i forhold til yrkesvalg og noen opplevde da å måtte jobbe med helsefagarbeiderfaget, selv om de ville bli barne- og ungdomsarbeidere. Det ble avgjort demokratisk hva temaet skulle være. Da kunne vi få tilbakemeldinger som: *”Jeg synes det var dumt å ikke få jobbe på gruppe med på denne oppgaven fordi vi skal søke det samme neste år. Jeg synes det var vanskelig og litt kjedelig å jobbe med case som omhandler BU når jeg vet jeg skal gå på hudpleier`n til neste år”*. Dette bekrefter nok engang at det er viktig at elevene får velge hvilke oppgaver de ønsker å fordype seg i.

Ut i fra det som er dokumentert innenfor frafallsproblematikken, stemmer dette godt overens med mine funn. Ettersom utviklingsprosjektet skulle finne svar på hvordan vi hindrer frafall, sett i et humanistisk menneskesyn, der vi fokuserte på å øke selvverdsfølelsen og være en autentisk lærer, synes jeg vi lyktes med måten vi tilpasset opplæringen på. Vi hadde noe frafall, som er beskrevet i kap.7, men vi fikk gjennom de aller fleste selv om forutsetningen var redusert. Jeg mener vi lyktes fordi vi klarte å vise omsorg, respekt og tilpasse opplæringen på elevenes nivå, slik at de opplevde mestring.

8.2 Læreplanverket og tilrettelegging av læringsmiljøet

Kunnskapsløftet som kom i 2006 har klare føringer i forhold til tilpasset opplæring, elevmedvirkning og samarbeid hjem-skole.

Læreplanverket inneholder læreplan i fag, generell del, prinsipper for opplæring og fag- og timefordeling. I læreplanens generelle del finner vi også Læringsplakaten. Den generelle delen skal danne et grunnlag for alle læreplanene. Disse læreplanene bygger på to prinsipper nemlig at de skal gjøres mindre detaljerte og at de skal inneholde tydelige kompetansemål som skal vise hva elevene mestrer etter endt opplæring.

Det er i den generelle delen vi finner det kulturelle, kunnskapsmessige og verdimesseige overbygningen for grunnopplæringen. Denne delen retter seg mot de som har ansvar for gjennomføringen av opplæringen, i dette forskningsarbeidet, meg som lærer og prosjektleder. I tillegg skal den legge til rette for samarbeid med næringslivet for å gjøre utdanningen mest mulig praksisnær og reell. Dette for å bidra til at ungdommene skal kunne møte arbeidslivet på en positiv og produktiv måte, og for å kunne ta de rette yrkesvalg senere (Støten, 2008).

I den generelle delen finner vi beskrivelse av ulike mennesketyper som har sosial kompetanse som grunnlag. Det er ingen punkter i denne delen som knytter sosial kompetanse til kompetansemålene direkte, men i beskrivelsen av de ulike mennesketyperne finner vi egenskaper til ”det integrerte mennesket”. Disse mennesketyperne representerer viktige egenskaper med tanke på yrkesretningene innen helse- og sosialfag. Egenskapene som blir nevnt er søken etter mening, å være kreativ og skapende, ha samarbeidsevne og miljøbevissthet, ha evne til kommunikasjon, være serviceinnstilt og det allmenndannede mennesket (Støten, 2007)(Opplæringsloven, 2000).

Ut i fra dette er det derfor et stort ansvar for meg som lærer å tilrettelegge læringsmiljøet på en slik måte at disse føringene blir ivaretatt. Jeg må sørge for å ha et godt samarbeid med bedrifter slik at elevene får kommet seg ut i praksis og oppleve relevant opplæring sett ut i fra det yrket de ønsker å bli bedre kjent med. Jeg må i tillegg være bevisst hvordan læringsmiljøet i klasserommet tilrettelegges, for å bidra til å utvikle og stimulere de egenskapene som er nødvendig hos elevene for å jobbe i det fremtidige helse- og sosialsektoren.

Uansett om det står i opplæringsloven at de foresatte har et medansvar for utdanning og opplæring, er det viktig å huske på at skolen er elevenes arbeidsplass og det er i skolen tyngden av læring skjer. Som lærer har man også et medansvar i å lære barna og ungdommene ”folkeskikk”.

Alle de overnevnte faktorene er viktige med tanke på tilrettelegging av læringsmiljøet. Det er som sagt klare føringer på hva et læringsmiljø skal inneholde og hvilke hensyn som skal tas. I og med at føringene er mindre detaljerte, kan det være tilfeldig hva slags opplæring elevene får. Mange lærere har gode kunnskaper fra yrkeslivet og mange iboende egenskaper som gjør en rustet til å møte utfordringene hos dagens elever og læringsmiljø.

Men som lærer er man forbilde og rollemodell og bør derfor ha nøkkelkvalifikasjoner som forventes når man jobber med barn og unge i en opplæringsinstitusjon.

Lærere skal vite hvordan man kan tilrettelegge et læringsmiljø for å stimulere de viktige egenskapene og i tillegg skal lærerne være faglig sterke.

Ettersom det ikke er detaljstyring i den generelle delen av læreplanen er det derfor svært viktig at en lærer vet hva som skal til for å fremme et godt opplæringsmiljø, også når det gjelder disse egenskapene som skal utvikles.

I ukeslutt-evalueringene ga vi ofte elevene mulighet til å gi tilbakemeldinger på nettopp dette med læringsmiljøet og relevansen i forhold til ulike mål. Det gikk både på det faglige innholdet og det psykososiale i forhold til trivsel og velvære. I tillegg hadde vi mye fokus på elevmedvirkning. Det er viktig å la elevene få blomstre der de er gode slik at de utvikler kreativitet og selvværd.

Vi fikk ofte tilbakemeldinger som: *”Det var artig å få velge arbeidsmåte selv, slik at vi kunne legge frem oppgaven slik vi selv ønsket det”*, eller: *”Interessant å ha stasjonsundervisning der vi kunne være på den stasjonen vi synes var best i forhold til det vi skulle lære og ikke minst måten vi kunne lære fagstoffet på”*.

Selv om vi opplevde å lykkes de fleste ganger vi gjennomførte planlagte arbeidsøkter, hadde vi også tilbakemeldinger som: *”Jeg synes det var vanskelig å velge mellom de ulike arbeidsmåtene”*, eller: *”Kan vi ikke bare ha litt tavleundervisning snart? Jeg er drit lei powerpoint!”*

Gjennom tilbakemeldinger fra elevene kunne vi hele tiden justere undervisningen vår, og der vi lyktes best var der elevene hadde tre-fire forskjellige arbeidsmåter å velge mellom.

I forhold til de føringer som ligger i opplæringsloven kan en lærer bruke mye fantasi og kreativitet i forhold tilrettelegging av et godt og pedagogisk læringsmiljø. Det blir derfor enda viktigere med kollegadeling og samarbeid for å gjøre hverandre gode. Arbeidsgiver må i tillegg tilrettelegge for kompetanseheving. Denne kompetansehevingen kan bestå av faglig påfyll, hospitering i ulike bedrifter for å kunne eksemplifisere teorien som blir gjennomgått til elevene på en mer relevant måte, kurs om ulike didaktiske undervisningsmetoder og kunnskapsheving i forhold til ungdomskultur. Dette er noen eksempler som jeg ser kan være viktig i dagens skole.

8.3 Yrkeskunnskap, klasseledelse og tilpasset opplæring

Som beskrevet i avsnitt 4.2 er det viktig å ta utgangspunkt i et utvidet syn på kunnskap for å forstå begrepet yrkeskunnskap.

Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap som er satt sammen av handlinger, forståelse, språk, følelser og anvendelse av teorikunnskaper og prosedyrer. Med andre ord er yrkeskunnskap sammensatt av praktiske og teoretiske sider som har et utspring i yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe, 2006).

Det å ha en god måte å lede en klasse på, bidrar til et bedret læringsmiljø. For å være en god klasseleder er det viktig å være bevisst hvor vi selv står, hvilke holdninger og verdisyn vi har. Den ideelle klasseleder er den autoritative leder, med god struktur, oppnår tillit, har gode relasjoner og gjensidig respekt for elevene sine (Ogden, 2007).

I avsnitt 8.3.1 skal jeg drøfte mer spesifikt det som går på klasseledelse i forhold til det å skape gode relasjoner til elevene og læringsmiljøet, for å oppnå mestring og dermed øke selvverdsfølelsen hos elevene. Som beskrevet før i oppgaven henger dette sammen med frafallsproblematikken, noe som er direkte knyttet til problemstillingen i dette forskningsarbeidet.

Jeg som lærer ønsker å bidra til at elevene ser sammenhengen mellom det faglige, teoriinnholdet, og relevansen dette har i arbeidslivet. Når jeg som lærer lykkes med dette vil dette være med å fremme motivasjon. Det igjen fører til økt læringsutbytte. Når elevene synes det er moro å lære og ser at de mestrer ulike situasjoner i praksis, nettopp fordi de har blitt bevisstgjort dette gjennom teoribølker inne på skolen, økes selvverdsfølelsen og motivasjon. Dette bidrar til å forebygge frafall i den videregående skole.

To sitater som viser elevenes oppfatning og underbygger denne påstanden: *”Når jeg skulle snakke med en gammel dame på sykehjemmet, husket jeg på det vi lærte om kommunikasjon med brukere som har nedsatt hørsel, at jeg ikke skulle snakke så høyt, men heller tydelig og langsomt, ha blikkontakt og gjerne holde de i hånda. Det funka og det var ikke så skummelt som jeg hadde trodd”*, og et annet sitat: *”Jeg hadde ikke helse- og sosial på førstevalg og hadde lyst til å slutte. Men jeg ble overbevist av lærerne mine som mente jeg hadde mange av de egenskapene som skulle til. Da jeg kom til barnehagen for første gang og ungene myldret rundt meg, skjønnte jeg at de (lærerne) hadde rett”*.

Det er på bakgrunn av forskningsarbeid gjort på dette området som er årsaken til at det har vært fokus på det å gjøre teoribolkene mest mulig praktisk på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Hiim og Hippe, 2006). Det blir derfor viktig å gjøre teoribolkene mest mulig praksisnære slik at utviklingen av helhetlig yrkeskunnskap blir enklere og mer motiverende for elevene. Jeg skal drøfte akkurat dette spesifikke temaet, metodikk, i avsnitt 8.4.

For å utvikle god yrkeskunnskap er det viktig med følelsesmessig engasjement og vurderinger. Dette kan bidra til å gjøre yrkesutøvelsen nær og ekte. Denne formen for kunnskap er personlig for hver enkelt, noe som innebærer innlevelse og empati. Dette gir en indikasjon på hvorfor det er så viktig med tilpasset opplæring også i forhold til utvikling av yrkeskunnskap. Elevene skal ikke bare ha tilpasset opplæring i forhold til læreforutsetninger og faglig nivå, men også i forhold til interessefelt og erfaringer. Det blir i dette tilfellet også viktig å bli godt kjent med elevene så tidlig som mulig i skoleåret og raskt kartlegge erfaringer og interesser. Dette kan vi blant annet gjøre i elevsamtaler, formelle og uformelle, og i tillegg stille spørsmål på ”ukesluttene”, slik at vi får den informasjonen vi trenger til å tilpasse opplæringen best mulig.

Det er i denne forbindelse vi kan snakke om yrkeskunnskap som non-verbal karakter. Mye av den kunnskapen vi tilegner oss gjennom praksis, kan ikke beskrives på noe annen måte enn noe som ikke er håndfast, som har med erfaringer å gjøre. Dette kan sees i sammenheng med det som blir beskrevet som nøkkelkvaliteter (Ekelund, 2007). Det jeg henviser til her, er det som er beskrevet som påstandskunnskap, en kunnskap vi kan lese oss til og er beskrevet av andre. Fortrolighetskunnskapen handler om den kunnskapen som tilegnes gjennom praksisarbeid på samme måte som ferdighetskunnskap og taus kunnskap. Det som også ligger innunder denne formen for kunnskap er etisk bevissthet, følelsesmessige vurderinger, ofte basert på personlige erfaringer, og tilslutt relasjonell kunnskap som handler om hvordan vi oppfører oss sammen med andre mennesker (Hiim og Hippe, 2006).

Det interessante er, at ved å gjøre programfagene på skolen enda mer praksisrelaterte, som ved å la elevene tilegne seg kunnskap gjennom rollespill, bidrar dette mer effektivt i forhold til å utvikle denne formen for non-verbal kunnskap. Dette igjen er med på å danne og legge til rette for å utvikle nøkkelkvaliteter hos en kommende helse- og sosialarbeider.

Et av spørsmålene som ble stilt elevene var: *"Hva slags egenskaper trengs for å jobbe i helse- og sosialsektoren, og har du disse egenskapene?"* Dette ble stilt for å få elevene til å reflektere over egne egenskaper og bli bevisstgjort disse. Mange av elevene klarte fint å svare på dette spørsmålet, mens noen syntes det var vanskelig i forhold til å si noe positivt om seg selv. Dette kunne gi oss en indikasjon på at de trengte mye ros og anerkjennelse for å se sine egne, gode egenskaper. Da kunne vi jobbe med selvverdsfølelsen til disse elevene for at de skulle bli mer motivert. Disse elevene trengte mer oppmerksomhet og omsorg enn andre, og vi kunne tilpasse opplæringen i forhold til dette. Dette er i tråd med Neumanns teori (Neumann, 2009).

Dreyfus og Dreyfus og Schön fremhever læring gjennom praksisnære oppgaver som helt vesentlig. I all yrkeskunnskap ligger det et helhetlig bakgrunnsbilde som går på overblikk, erfaringer, følelsesmessig engasjement og teori (Hiim og Hippe, 2006). Det blir derfor viktig å ta hensyn til tidligere erfaringer og modenhetsnivå hos elevene når man skal tilpasse opplæringen.

Schön hevder at den tradisjonelle yrkesutdanningen legger opp til å lære den grunnleggende teorien først, deretter øve på dette og tilslutt sette kunnskapen ut "i den virkelige verden". Han fokuserer på at yrkesutdanningen blir bedre hvis dette prioriteres omvendt. Det er ikke alle elever som er klare for praksisutplassering på starten av et skoleår. Det er nettopp dette vi som lærere må prøve å kartlegge i forbindelse med samvær med elevene. Det som er fint å gjøre, så fort kartleggingen er klar, er å dele elevene inn i grupper, der de kan være sammen med andre med felles referanserammer (Schön, 1983).

Uansett blir det noe grunnleggende teori inne på skolen før utplassering i bedrift. Det blir da viktig å gjøre dette mest mulig praksisnært, gjerne med caser og eksempler fra yrkeslivet. Det er viktig at for at lærerne kan eksemplifisere teorien fra yrkeslivet.

Dreyfus og Dreyfus underbygger denne påstanden med å trekke frem sin femtrinnsmodell i forhold til å tilegne seg yrkeskunnskap. Han mener at lærerne har en viktig rolle på nybegynnerstadiet nettopp i forhold til å lage slike oppgaver som elevene kan gjenkjenne uten noen erfaring fra før. Dette for å tilegne seg grunnleggende regler som nybegynneren kan forholde seg til. De mener altså at teoribaserte prosedyrer og regler må læres først, og

at den helhetlige, kontekstpregede kunnskapen kommer i tillegg etter hvert (Dreyfus og Dreyfus, 1986).

Jeg befinner meg et sted midt i mellom Schön og Dreyfus og Dreyfus. Jeg opplevde verdien av å legge til rette for enkelt elever som hadde erfaring og var mer reflekterte i forhold til yrkeskunnskap. Disse elevene kunne starte direkte med helhetlige og praksisnære oppgaver. Men de elevene som ikke hadde noe erfaring eller klarte å reflektere over egne egenskaper og kunnskapsnivå, trengte tilrettelegging av grunnleggende teori for å lære det mest nødvendige. Et eksempel på dette var å lære de grunnleggende kommunikasjonsmodeller som å vise elevene betydningen av verbal og non-verbal kommunikasjon.

Dette viser at det er viktig å kombinere ulike syn på hva som er viktig og hva som er best. Til syvende og sist er det elevenes eget ståsted som er det avgjørende, slik at de får tilpasset opplæringen på sitt nivå.

8.3.1 Fokus på klasseledelse for å oppnå tillit og øke selvverdsfølelsen

De to store norske teoretikerne som har skrevet mye om temaet klasseledelse er Ogden og Nordahl. Ogden hevder at for å oppnå gode relasjoner med elevene må man etablere en kontakt (bli kjent med elevene) og et tillitsforhold. For å få til dette må læreren vise interesse og ha respekt for elevene sine. Det er viktig å følge opp det som har blitt lovet, slik at elevene vet at de kan stole på læreren sin. Elevene må bli sett og en lærer må ta seg tid til å lytte. Det er viktig med ros og oppmuntring og fokuset må være å legge til rette for mestring og anerkjennelse. Gi gjerne elevene minst en positiv tilbakemelding eller en god opplevelse hver dag slik at de kan glede seg over dette (Ogden, 2007).

Nordahl sier om god klasseledelse at det er viktig å ha tydelige rammer for læringsarbeidet og gjennomføringen av en undervisningsøkt. Som tydelige forventninger om hva elevene skal ha tilegnet seg av kunnskap etter økten, klare beskjeder og instruksjoner, aktivisere og engasjere elevene (motivasjon) og en klar avslutning med oppsummering (Nordahl, 2002). Nordahl fremhever også, som Ogden, at det er viktig med bruk av ros og oppmuntring. I mitt forskningsarbeid har jeg også brukt teorien som Neumann har beskrevet, og hennes verktøy for å oppnå et godt læringsarbeid, Trygg-modellen. Hun skriver mye av det samme

som Ogden og Nordahl i forhold til det å fremstå som en tydelig leder og har fokuset på relasjonen mellom lærer og elever. Hun er opptatt av mestring og selvverdsfølelsen og hevder at: *”Kvaliteten på møtet mellom lærer og elev er viktigst”* (Neumann, 2009, s. 123). Hun beskriver at: *”Trygg-modellen som har selvverd i sentrum for arbeidet med sosial kompetanse for den enkelte og for å fremme positive holdninger i fellesskapet”* (Neumann, 2009, s.123). I dette arbeidet er det avgjørende med en god leder som fremstår som en trygg og tydelig person (ibid).

Helt overstyrende for alle læringssituasjoner er likevel Læreplanverket. Læringsplakaten og den generelle delen av læreplanen underbygger teorien om hvor viktig det er med god klasseledelse og det å se den enkelte elev. Planverket legger også føringer på retten hver enkelt elev har til tilpasset opplæring.

Gjennom hele arbeidet med utviklingsprosjektet har nettopp dette vært fokuset for meg som lærer, hvordan vi på en best mulig måte kan tilpasse opplæringen for å fremme motivasjon, mestring og selvverdsfølelsen, for å hindre elevene å slutte på skolen. Det handler om å ”by på seg selv” og finne den gode balansen mellom det å være en tydelig leder og et medmenneske som bryr seg.

Gjennom ukensluttevalueringene fikk vi stadig tilbakemeldinger på nettopp dette: *”...de beste lærerne jeg har hatt...”* og *”Jeg føler at dere bryr dere om oss....”*, *”Denne uka har vært kjempe fin, jeg føler at jeg har lært masse”* og tilslutt men ikke minst et sitat som beviser at det å mestre skaper god selvverdsfølelse: *”Jeg er såå fornøyd med karakteren jeg fikk på den muntlige prøven. Jeg har aldri fått så god karakter før. Hurra!!!!”*

Slike elevsitater er gode å se på og ta med seg videre etter en krevende jobbuke der du skal ”se” 30 elever og tilpasse oppgaver til de ulike nivåene og ikke minst være god rollemodell for ungdommene.

Som det kommer frem i teorien om god klasseledelse, er det helt vesentlig å gjennomføre denne formen for ledelse for å oppnå tillit til elevene og bidra til økt selvverdsfølelse. Tilbakemeldinger fra elevene i utviklingsprosjektet underbygger dette.

8.3.2 Læring, medbestemmelse og motivasjon

For å kunne skrive noe om læring og motivasjon er det også viktig å nevne begreper som samarbeid og medbestemmelse. Disse mekanismene er vesentlig i forhold til at det skal være motivasjonsfremmede arbeid i skolen eller i læringsmiljøet.

Hvordan man samarbeider, vil variere ut i fra elevenes involvering og aktivitet i samspillet. Dette kan forklares ved at jo mer engasjerte elevene er, jo større er sjansen for å lære. Dette viser hvor viktig det er å engasjere seg i en læringsaktivitet. I forhold til dette er medbestemmelse og motivasjon viktige faktorer for å oppnå et best mulig læringsutbytte.

Hiim og Hippe (2006) sier at ulike forutsetninger først og fremst kan betraktes som en ressurs det kan dras nytte av i et faglig fora. I Kunnskapsløftet og læreplanens generelle del står det at opplæringsinstitusjonen skal legge til rette mulighetene til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Læringsplakaten 2006). Dette sier noe om hvor viktig det er å kunne samarbeide med andre ut i fra egne verdier og kunnskaper. I tillegg er elevenes medbestemmelse viktig for å skape motivasjon, både i forhold til opplevelsen av å være med på å bestemme hva læringen skal dreie seg om og hvilke metoder som skal benyttes. En tilbakemelding vi fikk på et spørsmål som gjaldt dette var: *"Jeg føler vi får være med på å bestemme hvordan vi skal jobbe med lærestoffet og vi har mange måter å velge mellom. Dette gjør det morsomt å jobbe med stoffet og jeg lærer mer"*.

Dette viser en elev som opplevde at medbestemmelse ga større motivasjon og som igjen førte til et bedre læringsutbytte. Læringsplakaten gir også føringer i forhold til medbestemmelse. Det står at skolen skal legge til rette for elevmedvirkning.

Motivasjon er noe som er helt vesentlig i læringsbegrepet Mennesket har behov for motivasjon for å utvikle kunnskaper og knytte dette opp mot erfaringer (Rørvik, 1994). Et elevsitat var som følger: *"Det er morsomt og lærerikt å bruke ulike metoder i undervisningen. Det gjør det mer spennende og jeg lærer mer"*. Dette sitatet underbygger viktigheten av varierte arbeidsmetoder for å motivere og stimulere til læring. I Læringsplakaten står det også noe om dette. Elevene har krav på tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder (Kunnskapsløftet, 2006).

Menneskets behov og motivasjon er individuelt, og det er også derfor det er viktig med varierte arbeidsmetoder slik at vi kan nå flere av elevene og stimulere til fleres motivasjon (Illeris, 2007).

Rørvik skriver om medfødte psykologiske behov som er viktig for motivasjon. Et av behovene er nettopp behovet for selvbestemmelse, som henger sammen med elevmedvirkning. Rørvik beskriver også to andre behov vi har i forhold til motivasjon, og det er behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Rørvik, 1994). Alle disse tre behovene er lette å knytte sammen i forhold til læringsmiljø og tilpasset opplæring, sett i lys av motivasjon. Hvis elevene får velge metoder som de mener er spennende, jobber i grupper og føler tilhørighet i gruppa, og de i tillegg ser nødvendigheten av kunnskap knyttet inn mot praksisnære erfaringer (ute i bedrift eller inne på skolen), er dette en perfekt kombinasjon for å motivere elevene. Dette vil også føre til at færre elever vil ønske å slutte i den videregående skolen.

Dette igjen kan sees i sammenheng med Maslows behovspyramide som støtter opp under Rørvik sin teori om behovet for selvrealisering ved å selv være med å bestemme.

Med utgangspunkt i et humanistisk pedagogisk perspektiv blir hensynet til elevenes forutsetninger og personlige utvikling viktig i forhold til motivasjon.

8.3.3 Den autentiske lærer og utvikling av selvverd

Det kan sies mye om læreren og dens viktige rolle i samfunnet. Læreren er en utsatt yrkesgruppe som har måttet tåle en del kritikk opp igjennom årene. Men hva er den ideelle lærer? To av de teoretikerne jeg har vektlagt, Neumann og Laursen, legger stor vekt på viktigheten av å være en omsorgsfull lærer, med en ektehet (autentitet) og evnen til å kombinere rollen både med sin profesjonalitet og sine personlige sider.

Laursen sier at en autentisk lærer er en lærer som har lært denne egenskapen gjennom sin utdanning (Laursen, 2004) mens Neumann skriver at dette er noe som ligger latent i et menneske i form av nøkkelkvalifikasjoner (Neumann, 2009).

Disse to motsetningene har jeg sett på som en selvfølgelig helhet i mitt virke som lærer for å bidra til at ungdommene jeg møter i jobben min, kan utvikle bedre selvverd. Selvverd har

med selvfølelse og mestring å gjøre. Det igjen fører til motivasjon, som videre vil være med på å bidra til at ungdommene fullfører skolen og sin utdannelsesvei.

Det er flere faktorer som spiller inn for at elevene skal oppnå grunnleggende tillit til sine lærere, da jeg legger nettopp dette som en avgjørende basis for i det hele tatt å kunne legge til rette for elevene slik at de kan oppleve mestring og øke sin selvverdsfølelse. Det ene er *respekt* for elevene. En autentisk lærer skal legge til rette for inspirasjon og ha både eleven og innholdet av teorien i fokus. Da viser den autentiske læreren respekt for eleven som et selvstendig vesen (Laursen, 2004).

Dette som er beskrevet her, går på å bygge opp relasjoner og ta elevene på alvor. Det bygger også under påstandene om at det å være en autentisk lærer bidrar positivt i en læringssituasjon og til å øke selvverdsfølelsen. Lærere skal være positive og gi ros, de skal fremheve positiv atferd og være klare og tydelige rollemodeller. Dette vil bidra til den grunnleggende plattformen.

I Hernes sin rapport om frafall står det blant annet: *”Lærerne spiller en helt avgjørende rolle for elevenes fremgang- og mye beror på hvordan lærerne får elevgrupper eller klasser til å fungere”* (Hernes, 2010, s.49).

Kunnskapsløftet underbygger viktigheten av å ”se” elevene og legger i tillegg mye ansvar på skolene og bedriftene for å tilrettelegge for at elevene skal ha det bra på skolen både faglig og i et arbeidsmiljø sett i lys av det psykososiale. Det er, som beskrevet tidligere, spesielt i den generelle delen av læreplanen.

Ut i fra denne teorien som er beskrevet, har jeg erfart at elevene trenger autentiske lærere for å utvikle positiv selvverd. Elevene har behov for respekt, og det å bli sett. I forskningsarbeidet fokuserte vi på nettopp dette å oppnå tillit ved å vise elevene respekt og fokusere på å skape gode og grunnleggende relasjoner. Ettersom jeg har egne barn og er opptatt av å fokusere på positiv adferd for å bygge selvtillit, blir det også viktig for meg å gjennomføre en slik tradisjon også i mitt yrke. Det å bruke sine personlige egenskaper for å utføre en jobb profesjonelt, er det jeg ser på som det ideelle. Dette underbygger teorien til Støten angående nøkkelkvalifikasjoner.

8.3.4 Et humanistisk menneskesyn som grunnlag for utvikling av selvverd

Jeg påstår ikke at man MÅ ha et humanistisk menneskesyn for å bidra til utvikling av selvverd. Men jeg mener at det er helt vesentlig med enkelte egenskaper for å jobbe med mennesker, i dette tilfelle barn og unge. Som lærer må man kunne gi omsorg, ha gode kommunikasjonsevner og være en god pedagog for å lykkes. Disse egenskapene skal benyttes og en lærer må balansere mellom å være profesjonell og bruke sine personlige egenskaper for å oppnå tillit. Tillit er helt avgjørende for å kunne bli kjent med elevene slik at man kan legge til rette for utvikling av selvverd. Dette vil føre til motivasjon og mestring. Det er dette som er grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø, slik at elevene blant annet ønsker å fullføre sin videregående utdanning.

Et humanistisk menneskesyn vil si å sette mennesket i fokus og fremheve den enkeltes verdi og selvstendighet. Dette menneskesynet preges av fornuft, erfaring, at mennesket er godt med et stort potensial, selvstendig tankegang, empati og solidaritet (medmenneskelighet) (Norman, 2007). Dette ser jeg på som et likhetstrekk i forhold til det som beskrives som nøkkelkvalifikasjoner for en som skal jobbe i helse-, oppvekst- og sosialsektoren.

Selvverd handler om den ”prisappen” vi setter på oss selv, om hvor mye vi selv mener vi er verdt. For å utvikle selvverd må vi først og fremst være glad i oss selv og må ha opplevd at noen er glad i oss. Som en følge av dette kan vi bli glad i mennesker rundt oss og knytte mellommenneskelige relasjoner og føle tilhørighet til andre mennesker. Dette er en prosess som skjer fra vi blir født. Mange unge opplever puberteten som svært vanskelig nettopp fordi de skal bryte ut fra barndommen og knytte nære relasjoner til andre enn sine foreldre. Dette er et viktig element å huske på når man jobber med selvverdsfølelse og utvikling av denne hos ungdommer. De fleste i dagens samfunn velger å gå på videregående skole og vi som lærere møter ungdommen opptil flere timer hver dag. Det er læreren som kan få ta del i ungdommenes utfordringer og gleder i forbindelse med tilstedeværelse på skolen i et læringsmiljø. Jeg ser derfor på dette som en mulighet til å oppnå tillit hos elevene/ungdommene for å hjelpe de med å utvikle selvverdsfølelsen slik at de opplever mestring. Som lærer må man være glad i mennesker og ha egenskapen til å respektere andre og det å klare å se muligheter i det individuelle.

Det er på bakgrunn av dette jeg ser hvor viktig det er med et humanistisk menneskesyn for å kunne bidra til å utvikle selvverdsfølelsen hos elevene.

En av elevenes tilbakemeldinger dokumenterer også dette: *”Det beste med dette skoleåret er at jeg følte meg sett. Dette hjalp meg å få tilbake trua på meg selv og det vises på karakterene mine nå i 2.termin”*. Noen ganger ble jeg veldig overrasket over hvor reflekterte elevene var i spørreundersøkelsen eller i evalueringene på ukesluttet. Dette ga meg enda mer motivasjon til å jobbe hardt for gi elevene en reell sjanse til å føle mestring og utvikle selvverd.

8.4 Didaktikk, metodikk, selvbestemmelse og tilpasset opplæring

Hiim og Hippe (2006) beskriver didaktikk som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læringsprosesser. Didaktikk er altså undervisningslære, læren om hvordan man kan legge til rette for undervisning og formidling av kunnskap.

Det er viktig å variere undervisningsopplegget sitt når man jobber som lærer. Det er fokus på didaktikk i lærerutdanningene og i læreplanene. For å tilpasse opplæringen på en best mulig måte er det viktig å bruke forskjellige metoder slik at det kan nå elevenes ulike behov. Når man planlegger undervisning er det viktig å ta hensyn til læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter og vurdering (Didaktisk relasjonsmodell, Hiim og Hippe, 2006).

I Læringsplakaten står det at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Dette skrev jeg også i avsnitt 8.3.

Det er viktig at læreren både har faglig og pedagogisk kompetanse. I St.meld. nr. 31 er det beskrevet mye om hva som forventes av en lærer i forhold til blant annet innsats og deltakelse og Neumann skriver om viktigheten av lærerens egenskaper i forhold til kommunikasjonsevner, evne til empati og det å være en omsorgsperson (Neumann, 2009). Det er med andre ord viktig med god yrkeskompetanse, kreativitet og bruke fantasien når man jobber i lærende bedrifter. Det handler ikke bare om å være pedagog, men også å være et medmenneske (Neumann, 2008).

Den faglige delen av læreplanen, kompetansemålene, gir stor frihet i forhold til didaktikk. Kompetansemålene består av mange teoretiske og noen praktiske mål. Med teoretiske mål

mener jeg ”drøfte”, ”gjøre rede for”, ”beskriv” og de praktiske er ”vise”, ”legge til rette for” og ”fremstå på en måte som fremmer tillit”. Dette er viktig å ta hensyn til når man skal planlegge undervisning og fokusere på didaktikk.

I ukesluttvurderingene gjennom forskningsarbeidet hadde vi hver uke med et spørsmål som gikk på hva elevene synes om undervisningen og hvordan den hadde blitt lagt opp. Vi spurte i tillegg om de selv syntes de hadde fått være med å bestemme og om de hadde forslag til måter å tilegne seg fagstoffet på. På denne måten kunne vi evaluere eget opplegg, finne ut om vi hadde fått med oss alle, om noen syntes det hadde vært vanskelig/kjedelig/spennende, ta i bruk elevmedvirkning og til slutt, men ikke minst få mulige tips om metoder elevene kunne tenke seg å prøve. Det var ut i fra disse tilbakemeldingene at vi som prosjektledere og lærere kunne tilpasse lærestoffet individuelt ved at elevene fikk flere metoder å velge mellom. Dette henger klart sammen med Læringsplakaten.

En elev skrev på en ”ukeslutt”: *”Denne uka har jeg lært mye. Jeg har fått gjort alt jeg skulle og det var fint å ha flere metoder å velge mellom. Da kunne jeg velge den jeg syntes virket mest morsom. Det er litt enklere å jobbe når ting er morsomt”*.

Veldig mange av elevene som var prosjektdeltakere var faglig svake, men blomstret når de fikk oppgaver de mestret og ble anerkjent for det arbeidet de gjorde. Vi la til rette for trinnoppgaver, der elevene selv kunne velge nivå på oppgaven de skulle løse, og vi måtte bruke mye av vår kreativitet for å finne frem til ”de rette” arbeidsmetodene til hver enkelt elev. I tillegg var det viktig for oss å gjøre undervisningen og fremgangsmåtene mest mulig praksisnært, for å imøtekomme alles behov.

Det var ikke alltid vi lyktes med didaktikken vår, og da var det fint å få tilbakemeldinger som denne: *”Det eneste som har vært gøy denne uka var praksisen”*. I dette tilfellet var det enkelt å ta en uformell elevsamtale med eleven for å høre om hvorfor det hadde vært slik, og om vi som lærere sammen med eleven kunne finne en bedre løsning for kommende uke.

Det er på denne måten vi jobbet med aksjonsforskningen vår gjennom hele skoleåret. Vi hadde små og store sirkulære utviklingsprosesser, noe vi med hjelp fra elevene våre kunne få til. Ved å dokumentere eksempler og tilbakemeldinger, kunne vi jobbe videre med å forbedre praksisen vår, noe som til slutt ville komme elevene våre til gode. I tillegg til dette

kunne vi også gi tips til kollegaer og videreutvikle vår kompetanse, i dette avsnittet beskrevet som didaktikk.

8.4.1 Metodevalg for å gjøre undervisningen mer praktisk

I Læreplanens fagspesifikke del er det nevnt tidligere i oppgaven mange mål som er veldig teoretiske. Dette gjør undervisningsplanleggingen mer utfordrende. Hvis man ser kun kompetansemålene for seg selv og tenker tradisjonell undervisning, blir det vanskelig å lære elevene ”å drøfte” og ”greie ut om...”. Vi som opplæringsbedrift skal legge til rette for at elevene blant annet skal lære seg kritisk tenkning og det å ta egne valg (Læreplanens generelle del) og i yrkesutdanningene skal vi bidra til å utvikle gode yrkesfagarbeidere. Vi skal gi elevene rom til å blomstre og være kreative. Dette er noe av det vi som skole skal bidra til. Dette underbygger viktigheten av at elevene skal være med å planlegge undervisningen og få lov til å velge metoder i langt større grad enn det som tidligere har vært tradisjonelt i klasserommet (Læringsplakaten).

I løpet av prosjektet fant vi ut to måter å organisere undervisningen på som gjorde den mer praktisk. Det var rollespill og Trygg-ring. Dette tok vi i bruk og jeg skal videre i dette avsnittet vise noe av det jeg fant.

Det er viktig å lytte til elevene, gi etter for ønsker og tilpasse den enkeltes behov for metodikk. Elevene skal være med og bestemme, og de skal ha ulike valgmuligheter i forhold til å tilpasse seg yrkeskunnskap. Men i enkelte tilfeller er det lurt at læreren finner metoder som passer inn i forhold til den kunnskapen som skal læres. Dette gjelder spesielt i de tilfeller elevene skal lære seg praktisk arbeid, der de fleste 16-åringene har liten eller ingen yrkeserfaring.

Kunnskapsløftet skal sikre at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet, i tillegg skal læreplanen legge til rette for at alle elever skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner og legge økt vekt på læring.

For å utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse innen helse- og sosialfag, er det viktig at elevene får erfaring ved å prøve seg i det praktiske arbeidet. For å gi dem det teoretiske grunnlaget, som gjør at de kan mestre det å komme ut i praksis, er det viktig å ta

med seg hva Schön og Dreyfus og Dreyfus sier om yrkeskunnskap og hvordan man på en best mulig kan tilegne seg dette. For å repetere dette mener Schön at man bør få praktisk erfaring som utgangspunktet for kunnskapsutvikling, men Dreyfus og Dreyfus mener man på nybegynnerstadiet må tilegne seg teoribaserte regler og prosedyrer som grunnlag for all opplæring.

Som nevnt tidligere er min mening et sted midt i mellom disse to. Det blir derfor viktig for meg å kunne legge til rette for praksisnære oppgaver og utfordringer inne på skolen før elevene møter ”den virkelige verden” ute i bedriftene.

Gjennom elevevalueringer i ”ukesluttene” kunne vi finne ut om de ulike metodene vi brukte fungerte for elevene våre.

Etter noen års erfaring fra vg2 på helsefagarbeider og måten å organisere terminprøver og eksamen på, kom vi på at det måtte være ideelt for våre elever å ha rollespill som prøveform. I et rollespill har elevene mulighet til å sette seg inn i en praktisk situasjon og det blir lettere å vise at de kan ”drøfte” fordi de kan bruke hverandre som kommunikasjonspartnere.

For mange var møtet med rollespill som metode skummelt. Derfor valgte vi å la elevene vise rollespillet kun til oss lærere de første gangene. Dette fungerte greit og vi kunne få tilbakemeldinger som: *”Moro med rollespill og det var godt at vi bare skulle vise det til lærerne den første gangen”*. Andre tilbakemeldinger vi kunne få angående rollespill som metode var: *”Det er en fin måte å lære på. Vi må sette oss inn i flere roller og dette gjør at det er lettere å huske teorien”*.

I tillegg til klasserommet vårt fikk elevene anledning til å bruke pleierommet. Dette er et spesialrom for å drive praktisk undervisning for helse- og sosialfag. Dette gjorde at det ble mer ”naturlig” når elevene skulle vise oss sitt rollespill.

I tillegg til rollespill brukte vi Trygg-ringen for å tilpasse undervisningen mer praktisk. Når vi satt i ringen, kunne vi bruke mer uformell måte å undervise på. Undervisningen i Trygg-ringen ble da basert på refleksjon og diskusjon mellom elevene og styrt av oss lærere.

Disse to metodene brukte vi bevisst for å gjøre undervisningen mer praktisk. I følge tilbakemeldinger fra elevene satte de pris på disse timene. På intervjuet som ble gjennomført på slutten av skoleåret, kom det frem hos flere av informantene at det var

disse undervisningsmetodene de husket best. *”Rollespill og Trygg-ring er det jeg husker best og som jeg lærte mye av. Fin måte å lære på”*.

8.5 Aksjonsforskning som strategi

Jeg gjorde mange erfaringer fra aksjonsforskning som metode og skal ta for meg dette her. Å forske i egen praksis har vært spennende og ikke minst lærerikt. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg samarbeidet med elever og kollegaer, spesielt Anne-Lena som har vært prosjekt leder sammen med meg. Dette har gitt nyttige innfallsvinkler og derfor et utviklende læringsmiljø.

Jeg hadde et ønske om å finne ny kunnskap om hvordan vi på en bedre måte kunne legge til rette et læringsmiljø for å hindre frafall, der vi skulle bruke oss selv som et verktøy sett i lys av et humanistisk menneskesyn.

Aksjonsforskning har vært en god strategi i dette arbeidet fordi hele prosjektet handler om å forberede praksis gjennom refleksjon og samarbeid med de som ”vet hvor skoen trykker”, nemlig elevene.

Aksjonsforskning tar utgangspunkt i praksis, noe som har vært lærerikt for meg. Jeg har gjennom hele forskningen utviklet min personlige yrkespedagogiske og yrkesteoretiske kunnskaper, fordi jeg har måttet være bevisst på arbeidet som har blitt utført og i tillegg har jeg hele tiden dokumentert det som har blitt gjort.

Aksjonsforskningen har i tillegg bevist for meg hvor viktig det er å se elevenes interesser og legge til rette for praktisk oppgaveløsning i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg ser at praksis og teori uløselig er knyttet sammen, og jeg har lært at mange tilegner seg kunnskap bedre med å få de praktiske smakebitene inn i undervisningen før de lærer seg teori. Min forskning har også vist at jo mer elevene vet og har erfart i en situasjon, jo flere spørsmål innen faglitteraturen stiller de. Dette blir underbygd i elevenes ukeslutt evaluering og underveis i undervisningstimene. Dette underbygger Schøns teori (Schøn, 1983).

Grovplanen har ligget til grunn for mitt forskningsarbeid og etter hvert ble ukeslutt evalueringer fra elevene og evalueringsmøter sammen med Anne-Lena det viktigste verktøyet jeg hadde for videre arbeid og aksjoner. Mc Niff og J. Whithead (2009) sier at denne prosessen basert på refleksjon, er kjernen til all aksjonsforskning som kan vises som planlegging, handling, observasjon, refleksjon og ny plan.

Gjennom hele prosessen i utviklingsarbeidet har jeg satt meg bedre inn i yrkesteori, yrkesdidaktikk og læreplanverket for vg1 helse- og sosialfag. Dette har jeg knyttet opp mot mine egne erfaringer og elevenes tilbakemeldinger. Det har vært en nær sammenheng mellom teori og praksis gjennom hele prosjektet. Denne prosessen har gitt meg et annet perspektiv på hvordan vi kan tilrettelegge individuelt, være bevisst vår rolle som lærere og klasseledere og ikke minst hvor viktig det er å legge opp metodikken etter elevenes egne ønsker. I forbindelse med dette ser jeg helheten og sammenhengen på en ny og bedre måte, og det har i tillegg vært med på å videreutviklet min egen profesjon.

Jeg har erfart at det er vesentlig å spørre elevene om deres synspunkter, og at det er viktig å knytte praksis og teori sammen i en læreprosess. Men det jeg har lært mest om i forbindelse med prosjektet, er at elevene ønsker klare og tydelige rammer, de trenger å bli sett og har behov for omsorg. Læreren skal være et forbilde og behandle enkeltindivider med respekt for ulikheter. I denne forbindelse skal jeg komme med et sitat som underbygger dette: *"Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?"* (Kvale, 2008, s.73).

Jeg synes aksjonsforskning er en fin metode å bruke i samfunnsvitenskapelig forskning, fordi den tar utgangspunkt i praksissituasjoner. Denne formen for forskning legger til rette for å møte samfunnets- og den enkeltes kompetansebehov. Den tar altså utgangspunkt i dette, reflekterer og gjør nye aksjoner. Denne prosessen kan sees på som en hermeneutisk spiral, der det er veksling mellom forståelse og tolkning, teori og praksis, opplevelser og refleksjon, som igjen fører til ny forståelse og kunnskap (Dalland, 2000). Eller som Hiim skriver i sin bok: *"Forsknings- og utviklingsprosessen har en sirkulær, sekvensiell struktur, der man i fellesskap utvikler en grovplan for endringsarbeidet"* (Hiim, 2010, s.20).

Aksjonsforskning legger altså vekt på å forske sammen og ikke på (Mc Niff og Whitehead, 2006). Det er derfor viktig å lytte til elevene og vise dem at jeg tar deres ønsker og behov på alvor. Det er også viktig å forstå elevene slik at jeg kan lære noe nytt og sette fokuset på bedring av praksisen.

I forbindelse med aksjonsforskningsprosjektet har det blitt satt i gang læringsprosesser hos de involverte deltakerne, både elever, mine kollegaer og meg som forsker. For meg har prosjektet betydd utvikling av kompetanse innen forskningsarbeid. Ved å planlegge, gjennomføre, reflektere over og dokumentere, satt i et system, har jeg fått økt min kompetanse innen pedagogisk forskning, som igjen fører til bedre bevissthet innen eget fagfelt.

Elevene har lært hvor viktig det er å bruke muligheten til selvbestemmelse og medvirkning, hvor viktig motivasjon er som grunnlag for all læring og kanskje det viktigste; at alle kan oppleve mestring hvis de får tilpasset opplæring som matcher den enkeltes forutsetninger.

Mine kollegaer har lært at det ikke alltid er så mye som skal til for å få elevene til å ønske å gjøre det bra på skolen, og trives, slik at de fullfører skoleåret. Gjennom utviklingsprosjektet har vi prøvd ut mange undervisningsmetoder (didaktikk) som kollegaer kan tipses om, og alle gjennomfører den tverrfaglige terminprøven og årsprøven på en mer praktisk og relevant måte. I tillegg har prosjektet skapt ny bevissthet i forhold til det å være en tydelig klasseleder, samt å skape gode og trygge relasjoner til elevene, slik at de opplever mestring og økt selvverdsfølelse.

8.6 Oppsummering av kapittel 8

I dette kapittelet har jeg drøftet ulike deler av bakgrunnsteorien opp i mot det jeg fant i undersøkelsen og sett dette i sammenheng med egne synspunkter.

De første avsnittene omhandler frafallsproblematikken. Jeg har sett på ulike rapporter som har beskrevet denne utfordringen i teoridelen for så å se dette i sammenheng med egne funn i forskningsarbeidet. Ettersom det har blitt reist en del kritiske spørsmål om relevansen i Læreplanverket opp i mot de yrkesrettede utdanningsprogrammene, har dette blitt en viktig del i drøftingen.

Jeg har også drøftet hvordan opplæringen kan legges til rette for å få en mest mulig praktisk skolehverdag.

I det kapittelet er det også drøftet yrkeskunnskap sett i et utvidet perspektiv opp i mot klasseledelse og tilpasset opplæring. Ettersom klasseledelse er et sentralt begrep i

oppgaven min har jeg drøftet hva ulike teoretikere sier om temaet sett opp i mot det å oppnå tillit og øke selververdsfølelsen hos elevene.

Jeg har også drøftet begrepet læring sett i lys av begrepet motivasjon og medbestemmelse, der hovedfokuset er motivasjon. I sammenheng med dette har jeg tatt for meg teorien rundt det å være en autentisk lærer og hvorfor dette kan ha en sammenheng med utvikling av selververd.

I tillegg har jeg drøftet det humanistiske menneskesynet som et grunnlag for å utvikle selververd.

Kapittelet omhandler også hvordan didaktikk og selvbestemmelse kan bidra til tilpasset opplæring, og hvilke metodevalg som kan velges for å kunne gjøre undervisningen mer praktisk.

Tilslutt har jeg drøftet aksjonsforskning som strategi i mitt utviklingsarbeid.

9 VEIEN VIDERE MED FORSLAG TIL KONKRETE TILTAK

Aksjonsforskning er en prosess hvor man lærer gjennom erfaring. Det finnes ikke noe slutt resultat da arbeidet vil fortsette videre for å legge til rette og ivareta elevene best mulig. Dette prosjektet har vist at en lærer må se sammenheng mellom det å være en pedagog og omsorgsperson for å gi elevene de beste forutsetninger til å øke selvverdet og motivasjonen, og for å hindre frafall blant annet ved å tilpasse opplæringen på en best mulig måte.

Elevene har gjennom skoleåret gitt tilbakemeldinger på hvor viktig læreren har vært, og hvor viktig det er at læreren klarer å samarbeide og kommunisere med elevene om blant annet metoder og vurdering. De har også gitt uttrykk for at det er en avgjørende faktor at læreren "ser dem" og behandler elevene rettferdig. For å tilrettelegge for trygghet og tillit, er det viktig at læreren er klar og tydelig, med faste rammer og samtidig bryr seg om elevene sine.

I et humanistisk pedagogisk perspektiv har man tro på elevenes evne til å bygge opp kunnskap, opparbeide ferdigheter og utvikle gode holdninger. En lærer må være åpen for forandringer, ettersom elevsammensetningene vil være variable fra år til år. Læreren må derfor ha et åpent sinn, være målrettet, impulsivt kunne gjøre forandringer og vise ansvarsfølelse.

Ettersom samfunnet stadig er i utvikling, gjør dette noe med befolkningens behov.

Helsevesenet er en del av samfunnet som forandres i takt med tiden, og dette gjør noe med de som skal jobbe der. Fremtidens helse- og sosialarbeidere vil ha behov for annerledes praksis og yrkeskunnskap (St.meld.nr.25, 2005-2006). Dette er viktig å huske på når man jobber i skolen og på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Hiim og Hippe skriver i sin bok fra 2007 at denne utviklingen ikke nødvendigvis er noe som skjer eller noe vi må forholde oss til, men det er noe vi gjør og kan ta aktivt del i.

9.1 Ulike tiltak som egen konklusjon av forskningsarbeidet

I dette underkapittelet skal jeg skrive ned noen av tiltakene jeg tror er viktig å få med seg inn i tankegangen som lærer og utdanningsbedrift, for å kunne bidra til lavere frafall i den videregående skolen. Jeg har ikke tatt hensyn til rammeplaner i forhold til ressurser. Jeg ser

på meg selv som en autentisk lærer, med et humanistisk pedagogisk perspektiv og tiltakene som blir beskrevet er et utgangspunkt for mine egne meninger og synspunkter.

Jeg tror at arbeidet for å hindre frafall må starte i god tid før elevene kommer på videregående skole. Da tenker jeg ikke på hva som skjer hjemme hos ungdommene, men hva vi som skole kan gjøre. Jeg har nevnt det tidligere i oppgaven at Utdanningsvalg elevene har i 9. og 10.klasse, der de skal ut å prøve ulike utdanningsprogrammer på videregående, er svært viktig for om de velger riktig i overgang fra grunnskole til videregående. Dette er også forsket på og etter hvert nedfelt i lovverket som omhandler retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning (kapittel 22, §22-3). Elevene har altså rett på denne formen for *karriereveiledning i grunnskolen* for lettere å velge riktig utdanningsprogram i den videregående skolen.

Det var jeg som tok i mot disse elevene gjennom skoleåret, samtidig som vi også hadde utviklingsprosjektet. Jeg snakket med mange ungdommer dette året og var ærlig på hva som var forventet av elevene og hvilke personlige egenskaper de burde inneha for å passe inn som fremtidens helse- og sosialarbeidere (nøkkelkvalifikasjoner). Det skal sies at høsten 2010 hadde vi 59 primærstøttere på vg1 helse- og sosialfag, noe som var en økning på om lag 80% fra forrige skoleår (se vedlegg 2). Derfor er et av tiltakene for å hindre frafall det å gi elevene en *ærlig og realistisk fremstilling av helse- og sosialfag*.

Det er derfor viktig at lærerne har god faglig yrkeskompetanse, slik at de kan bidra til realistisk yrkesveiledning.

Det neste tiltaket jeg vil nevne er påstanden om *å bedre kvaliteten i hele utdanningsforløpet, også i grunnskolen*. For å få til dette må det som nevnt ovenfor satses på karriereveiledning, styrke kompetansen rundt elevene (faglærte lærere som får bra lønn, dette også for å rekruttere flere til å ta lærerutdanning, men også satse på videreutdanning hos den enkelte pedagog) og i tillegg må det satses på flerkulturell opplæring da vi ser stadig økning av ungdommer med annen kulturell bakgrunn og norskspråklige problemer.

I forhold til *tilpasset opplæring* er det viktig at lærerne fokuserer på dette slik at elevene *føler mestring på sitt nivå og øker selvverdsfølelsen*. Her er det lett å glemme de faglig sterke elevene, disse trenger også utfordringer på eget nivå og kan bidra til at karaktersnittet på helse- og sosialfag kan øke og i tillegg bli kvitt stempelet om at dette er en "taperlinje". Det er viktig med en rettferdig forskjellsbehandling av elevene.

Et annet viktig tiltak blir *å være tett på elevene* fra første stund, slik at vi *bygger opp gode mellom-menneskelige relasjoner* og legger til rette for trygghet og tillit. Her er det viktig å balansere lærerrollen mellom det å være en god pedagog, omsorgs- og sosialarbeider. Dette kan blant annet sees i sammenheng med *nøkkelkvalifikasjoner* som gode evner til kommunikasjon og samhandling, vise empati og respekt for ulikheter. Evnen til empati er i hovedsak noe man er født med og utviklet i barneårene, og ikke noe som kan læres.

Jeg mener også at *hyppige elevsamtaler*, ikke bare i skolestarten, men gjennom hele skoleåret, er viktig for å bli godt kjent med eleven, slik at vi vet hvor eleven står til enhver tid. I starten er det viktig å finne ut hvor elevens startstrek er.

Samarbeidet med hjemmet er viktig og lovverket sier også noe om dette (Læringsplakaten). Et godt samarbeid med foresatte vil styrke den enkeltes elev mulighet for å lykkes.

Jeg fikk erfare gjennom prosjektarbeidet hvor viktig det er å *gi elevene praksisnære oppgaver og relevant praksis*. Jeg mener det er viktig å legge til rette for dette i skolehverdagen for å skape motivasjon og entusiasme. Dette vil føre til et bedre læringsmiljø.

Som lærer må man tørre å få tilbakemeldinger fra elevene om blant annet læringsmiljø, arbeidsmetoder og på måten man jobber som lærer på. Hvert år gjennomfører elevene en kvalitetsundersøkelse som blant annet går på dette. Denne undersøkelsen er generell og omhandler ikke hver enkelt lærer, men skolen og lærere i sin helhet. Jeg mener derfor det er viktig *å legge til rette for konstruktive tilbakemeldinger, på det arbeidet man gjør i klasserommet eller i læringsmiljøet*, individuelt. Dette er den eneste måten hver enkelt lærer kan bli en enda bedre pedagog, og imøtekommer elevene som egne individer og se hvilke prosesser som skal til for å møte nettopp denne eleven.

Et annet tiltak jeg mener er viktig er å *dokumentere avvik og ta hensyn til dette*. Dette kan dreie seg om for eksempel stort fravær. Slike avvik må følges opp nøye og man må gjøre noe med det.

Når vi opplever en elev som søkende, må vi *ta oss tid til å snakke med eleven og lytte til hva eleven har å si*. Dette har noe med å være en autentisk lærer og vise omsorg.

I et klassemiljø, som er en elevs arbeidsmiljø, er det like viktig *å være opptatt av det psykososiale miljøet som av det faglige*. Som vi vet av egen erfaring har vi best motivasjon og lærer best, i et miljø vi trives i. I forhold til dette kan vi blant annet *bruke Trygg-ring* for å oppnå et tilfredsstillende arbeids-/klassemiljø.

Til slutt vil jeg nevne et tiltak som går på *å se mulighetene i stedet for begrensningene*. Dette handler om å lete etter det positive hos den enkelte og jobbe videre fra dette stå stedet. Det er i forbindelse med dette at det er viktig å bruke sin oppfinnsomhet og sine kreative evner.

Helt til slutt vil jeg dele en av tilbakemeldingene Anne-Lena og jeg fikk siste skoledag fra en elev som hadde vært prosjektdeltaker. Samtlige elever hadde skrevet en personlig hilsen til oss på et stort ark vi fikk utlevert:

”Tusen takk for et fantastisk og morsomt år med dere som lærere. Jeg skjønner at dere har hatt et skikkelig jobbeår og ser at en lærer ikke bare skal lære oss noe, men jammen må dere oppdra noen av oss også. Dere er de beste lærerne jeg noen gang har hatt og er misunnelig på de som får dere til neste år! Dere har fått meg gjennom dette skoleåret selv om jeg i utgangspunktet ikke ønsket å gå her. Takk for meg”.

Etter slike tilbakemeldinger kan man ikke annet enn å smile, takke og glede seg over å kunne bidra til at noen ungdommer faktisk får et godt utgangspunkt for videre utdanning, og kommer seg noen skritt videre i livet.

LITTERATURLISTE

- Befring, E. 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bolstrøm, L. 2001. *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Carr, W. og S. Kemmis 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press
- Dale, E. L. og J. I. Wærness 2003. *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dallan, O. 2000 *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dewey, J. 1968. *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Dreyfus, H. and S. Dreyfus. 1986, *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free press
- Eidsvåg, I. 2002. *Når livet kaster skygger*. Oslo: Cappelen Forlag
- Egidius, H. og A. Nordberg 1983. *Teorier i omvårdnadsarbeid*. Stockholm: Esselte Studium
- Ekelund, T. 2007. *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ekelund, T. 2005. *Masteroppgave i yrkespedagogikk*. Høgskolen I Akershus
- Glasser, W. 1972. *Reality therapy. A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row
- Glasser, W. 1976. *Skole uden tabere*. København: Gyldendahl Pædagogiske bibliotek
- Gorden, T. 1999. *Snakk med oss lærer. En trening i kommunikasjon og konflikthåndtering*. Grøndahl og Dreyer
- Grahn, P., P. Nordby, S. Pettersen og Ø. Sæteren, 1998. *Delkompetanse er kompetanse*. Kjelle videregående skole
- Grendstad, N. M. 1995. *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Halland, G. 2009. *Kontaktlærer og klasseledelse, perspektiver, erfaringer og ideer*. Ped-media AS
- Halland, G.O. 2005. *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Hellan, H. 2003. *Om å bruke statistikk i sosiologien*. Tidsskrift for samfunnsforskning (4).
- Hernes, G. 2010. *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:3

- Hiim, H. 2010. *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim, H. og E. Hippe, 2006. *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Universitetsforslaget.
- Hiim, H og E. Hippe. 2006. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H og E. Hippe. 2007. *Profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. 2009. *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker*. Doktorgradavhandling, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkeslærerutdanning
- Hjerpaasen, K. 2010. *Masteroppgave i yrkespedagogikk*. Høgskolen i Akershus
- Illeris, K. 2007. *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. 1998. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kunnskapsdepartementet. 2008. NOU:18 *Fagopplæring for fremtida*.
- Kvale, S. 2008. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. og S. Brinkmann 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, S. 2009. Masteroppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus
- Laursen, P. F. 2004. *Den autentiske læreren*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lauvås, P. og G. Handal, 1997. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- L97.1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter
- Markussen, E. 2010. *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Norsk ministerråd
- Mc Niff J. with J. Whithead, 2009. *Doing and writing Action Research*. London: SAGE
- Melby, A. 2006. *3. eksamensprosjekt*. Master i yrkespedagogikk. Høgskolen i Akershus
- Molander, B. 1996. *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB
- Neumann, B. 2010. *Tryggmodellen virker! En læring for livet*. Latvia: Cappelen Damm as
- Neumann, B.2008. *Menneskeskolen*. Oslo: Cappelens Forlas as.
- Neumann, B. 2009. *Trygg Godt fellesskap – god læring*. Oslo: Cappelens Forlag as.
- Nilsen, S.E. og G.H. Sund 2008. *Læring gjennom praksis*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Nilsen, S.E. og G.H. Sund 2007. www.fiff.no. Yrkesopplæring og Kunnskapsløftet
- Nissen, P. 1997. *Involveringspedagogikk: vekst i skolen gjennom klassemøter med barn og voksne*. Oslo: Adventura Pensumtjeneste

- Nordahl, T. 2002. *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Norman, R. 2007. *Humanisme*. Humanetisk Forlag as
- Odgen, T. 2007. *Kvalitetsskolen*. Gyldendahl Akademiske
- Odgen, T. 2002. *Sosialkompetanse og problemadferd i skolen*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ryen, A. 2002. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rørvik, H. 1994. *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Schøn, D. 1983. *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim
- Skagen, K. 2003. *En pedagogisk vekkelse*. I Utdanning nr. 17
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guildford
- Støten, K. 2008. *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsefagarbeiderfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Støten, K. 2006. *Masteroppgave i yrkespedagogikk*. Høgskolen i Akershus
- Tiller, T. 2004. *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget AS 2004.
- Stortingsmelding nr.31. 2007-2008. *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr.30. 2003- 2004. *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 16. 2006-2007.og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding nr.25. 2005-2006. *Mestring, muligheter og mening. Fremtidens omsorgsutfordringer*. Oslo: Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. 2007. *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Høgskolen i Hedemark
- Vaage, S. 2001. *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring I: O. Dysthe (red.), Dialog, samspill og læring (s.129-150)* Otta: Abstrakt forlag.
- Waage, J. F. 2000. *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Aadland, E. 1997. *Og eg ser på deg...* Oslo: Universitetsforlaget

Tall fra karriereveileder og tabell angående frafall

Til tross for at alle som fullfører grunnskolen har lovbestemt rett til tre års videregående opplæring, er omfanget av elever og lærlinger som ikke fullfører og består opplæring stort. (Tallene gjelder en videregående skole, og er siktet til helse- og sosialfag).

Lave inntakskarakterer:

Snittkarakter ved opptak	Høst 2006	Høst 2007	Høst 2008
Helse- og sosialfag vg1	3.5	3.1	3.3

Antall primærøkere:

Antall primærøkere som har aktuelle skole som første valg	Vår 2008	Vår 2009
Helse- og sosialfag vg1	42	33

Fullført og bestått:

Helse- og sosialfag vg1	2005-2005	2005-2006	2006-2007
Antall elever ved aktuelle skole	53.70%	48.30%	72.10%

Spørreundersøkelse

Tema: Veiledende skjema for en samtale

1. Hva gjorde at du søkte på Vg1 helse og sosialfag?
2. Har skoleåret hittil innfridd dine forventninger, begrunn svaret.
3. Hvordan synes du skolen legger til rette for at du skal lære mest mulig?
4. Hva mener du om undervisningsmetodene som blir brukt i programfagene?
5. Hvilke metoder liker du best og hvorfor passer dette deg?
6. Hva kunne ha blitt gjort annerledes?
7. Kan du si noe generelt om dette skoleåret?

Vedlegg 2