

Master i yrkespedagogikk 2011

Master in Vocational Pedagogy

”Faglig forsvarlig praksis”

Hvordan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring
ved vg1 programområde helse- og sosialfag?
Hva oppnår vi ved en slik strategi?

Kjersti Johnsen

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



Synopsis

Students within fields such as education, health and social care will come to meet people with different needs and in various life situations. They should become able to both prevent diseases and to help treating sick people. These are demanding social tasks that require the training of professionals who have the necessary key competences.

This master's thesis is about a partnership between two teachers and two school classes with adult students who, through pedagogical action research, study their own practice in the second year of the vocational training programme in health and social care in Norwegian upper secondary school. We've strived to develop new knowledge on how to improve teaching by increasing the focus on practical work, while at the same time emphasising theoretical knowledge. The second year of the vocational training programme in health and social care has a tendency to become very theoretical, something which is unfortunate considering the fact that these occupations are mainly practical. One possible outcome of this is that the training programme will be of little relevance to the health and social care sectors, and hence not of much use for the students in their future professional life.

The research question I want to try to answer is: *"How to develop an interdisciplinary and practical vocational training programme for the second year of the vocational training programme in health and social care in Norwegian upper secondary school, which is of relevance to the students' future professional life? What can be achieved by implementing such a teaching strategy?"* This question can only be answered by exploring the phenomenon in practice. We have designed assignments that are based on the tasks and functions of the jobs the students are being trained for. To answer the research questions, we have systematically been gathering data from class meetings, teachers' meetings, logs, reflection notes, personal observations, and student work and assignments. The results from our pedagogical action research project show that the students' key skills are being developed when the assignments in the work plan and the teaching strategies are related to the practical work they are being trained to do. However, there is a need for further research as to how this work should be organised.

Sammendrag

Elever innen opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker vil komme til å møte mennesker med forskjellige behov og i ulike livssituasjoner. De skal bli i stand til både å kunne forebygge sykdom og bidra til å behandle syke mennesker. Dette er krevende samfunnsoppgaver som fordrer at det utdannes profesjonelle yrkesutøvere som har nødvendig nøkkelkompetanse. Denne masteroppgaven handler om et samarbeid mellom to lærere og to klasser, med voksne elever som ved hjelp av pedagogisk aksjonsforskning forsker i egen praksis på vg1, helse og sosialfag. Vi har ønsket å utvikle ny kunnskap om hvordan vi kan forbedre læringsarbeid fra å legge stor vekt på teoretiske kunnskaper, til å ha et større fokus på praktiske arbeidsformer. Opplæringen på vg1, helse- og sosialfag har en tendens til å bli svært teoretisk, noe som er uheldig når yrkene i hovedsak er praktiske. Dette vil kunne føre til at utdanningen blir lite relevant for bransjene i arbeidslivet, og lite meningsfull for elevene.

Problemstillingen er:

”Hvordan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring ved vg1 programområde helse- og sosialfag? Hva oppnår vi ved en slik strategi?”

Spørsmålet kan bare besvares ved og utforske fenomenet i egen praksis. Vi har utformet oppgaver som tar utgangspunkt i yrkenes arbeidsoppgaver og funksjoner. Dataene er systematisk hentet fra klassemøter, lærermøter, logger, refleksjonsnotat, egne observasjoner og elevenes arbeider for å belyse problemstillingen. Resultatene fra vårt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt viste at elevenes nøkkelkompetanse utvikles når oppgavene i arbeidsplanen og strategiene i læringsarbeidet er knyttet til den praktiske yrkesutøvelsen. Her er det behov for videre forskning i forhold til hvordan dette arbeidet kan organiseres.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

1	Innledning	6
1.1	Bakgrunn for valg av tema	6
1.2	Begrunnelse for valg av tema og problemstilling.....	9
1.3	Utdyping av problemstilling og formål med prosjektet.....	9
1.4	Klargjøring av sentrale begrep	11
1.5	Hva har elever på vg1 Helse- og sosialfag behov for å lære?	12
1.6	Oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning	13
1.7	Oppgavens oppbygning	14
2	Hvordan læringsarbeidet blir organisert	16
2.1	Egne erfaringer påvirker hvordan vi planlegger læringsarbeidet	16
2.2	Arbeidsplaner som verktøy i læringsarbeidet	18
2.3	Hvordan vi bruker arbeidsplaner på vår skole.....	25
3	Hva sier kunnskapsløftet om tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring? ...	28
3.1	Sentrale dokumenter i kunnskapsløftet.....	28
3.2	Læreplanene i kunnskapsløftet	32
4	Didaktiske og yrkesdidaktiske muligheter	37
4.1	Hva bør elevene lære?	39
4.2	Mål.....	45
4.3	Rammefaktorer	47
4.4	Læreforutsetninger.....	50
4.5	Læreprosessen	53
4.6	Vurdering.....	59
5	Prosjektets forskningsdesign	63
5.1	Pedagogisk aksjonsforskning som metode	63
5.2	Min rolle som forsker og informant i egen praksis	66
5.3	Etiske vurderinger.....	67
5.4	Hermeneutiske prinsipper for innsamling, tolkning og presentasjon av data.....	69
5.5	Innsamling av data.....	71
5.6	Tolkning av forskningsdata	74
5.7	Presentasjon av data.....	74
5.8	Verifisering	75
5.9	Plan for prosjektet.....	75
6	Hvordan har vi arbeidet med tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsoppgaver?	82
6.1	Vi etablerer samarbeid og utvikler ny årsplan.....	83
6.1.1	Beskrivelse av endringene.....	84
6.2	Aksjon 1: Vi utvikler ulike oppgaver, uke 48-2	86
6.2.1	Hvordan vi har arbeidet med å planlegge og utforme oppgaver	86
6.2.2	Vi prøver ut ulike oppgavetyper.....	88
6.2.3	Elevenes vurdering av oppgavene i arbeidsplanen	89
6.2.4	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid	90
6.3	Aksjon 2: Vi arbeider med praktiske oppgaver, uke 3-5.....	92
6.3.1	Gjennomføring av å arbeide med praktiske oppgaver:	92

6.3.2	Elevenes vurdering av arbeidet med å utvikle praktiske oppgaver	93
6.3.3	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid	94
6.1	Aksjon 3: Praksis i arbeidslivet, uke 6-7	96
6.1.1	Gjennomføring av perioden ”Praksis i arbeidslivet”	97
6.1.2	Elevenes vurderinger	99
6.1.3	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid	111
6.2	Aksjon 4: Tverrfaglig og yrkesrettet oppgave, Hygieneprojekt uke 9-10	117
6.2.1	Planlegge tverrfaglige oppgaver med fellesfag	117
6.2.2	Gjennomføring av hygiene prosjekt	118
6.2.3	Elevenes vurdering av tverrfaglig opplegg ”Hygieneprojekt”	120
6.2.4	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid	126
6.3	Aksjon 5: Vi arbeider med tema psykisk helse, uke 11-12	128
6.3.1	Planlegge emnet psykisk helse	128
6.3.2	Gjennomføring av tema psykisk helse	129
6.3.3	Elevenes vurderinger og arbeider	130
6.3.4	Oppsummering og vurdering av perioden med psykisk helse	134
6.4	Oppsummering av aksjonsforskningsprosjektet	136
6.5	Har vi nådd målene for prosjektet?	136
7	Hvilke arbeidsmetoder er egnet ved tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsformer	138
7.1	Hvordan har vi arbeidet i aksjonsforskningsprosjektet	139
7.2	Hva har vi oppnådd ved å bruke praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter?	147
7.3	Aksjonsforskning som metode	151
7.4	Nye prosjekter i det nye skoleåret	152
7.5	Oppsummering	152
	Kommunikasjon på arbeidsplassen	166

Figurer:

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen

(Hiim og Hippe 2006, 2007)

Figur 2: Den proksimale utviklingszone (Vygotski)

Figur 3: Endringene i årsplanen

Figur 4: Oversikt over andre områdene vi også undersøkte:

Figur 5: Praktiske oppgaver som ble tilbudt i prosjektperioden

Figur 6: ”Vurdering av eget kosthold” oppgave i uke 3-5

Figur 7: Forside til hefte med en oversikt over innholdet:

Figur 8: Kompetansemål vi arbeider med i denne perioden

Figur 9: Gruppeoppgave

Figur 10: Vurderingskriterier

Figur 11: Oppgavetekst til “Å arbeide med mennesker med psykiske problemer”

Vedlegg:

Vedlegg: Årsplan (3 ark)

Vedlegg 2: Eksempel på en arbeidsplan (3 ark)

Vedlegg 3 Oppgaver: Praksis i arbeidslivet (3 ark)

1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg beskrive bakgrunn for valg av tema og presentere valg av problemstilling samt begrensninger for prosjektet. Videre vil jeg gjøre rede for formålet med prosjektet og beskrive oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dette prosjektet gjennomføres i forbindelse med mitt masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. Gjennom dette prosjektet ønsker vi å undersøke hvordan vi kan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring ved vg1 programområde helse- og sosialfag. Vi ønsker også å finne ut hva vi kan oppnå ved denne strategien. På vår skole benytter vi arbeidsplaner som er et pedagogisk verktøy som beskriver forventede aktiviteter i en avgrenset periode. Hensikten med dette forsknings- og utviklingsprosjektet er at vi på vår skole skal utvikle en helhetlig yrkesopplæring hvor det er sammenheng mellom innhold og arbeidsmåter i opplæringen.

Media har de senere årene fokusert på at dagens utdanning ikke holder mål, og at skoleeier ikke forvalter sitt samfunnsmandat tilfredsstillende. Mange elever slutter på videregående skole før de har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse, og dette forklares både med at elevene har for liten og for stor mulighet til elevmedvirkning (Hustad 2002, Dale og Wærness 2003). Uavhengig av hvordan dette forklares er det bred enighet om at skolen har et motivasjonsproblem og at mer tilpasset og differensiert opplæring kan bidra til at flere oppnår yrkes- eller studiekompetanse. På samme tid har samfunnet behov for høyt kompetente, ansvarsbevisste og omstillingsdyktige fagarbeidere innen opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker (NOU2008:18).

Mye tyder på at opplæringen ikke alltid er tilstrekkelig relevant i forhold til arbeidslivets behov for kompetanse og det elevene har behov for å lære. Arbeidsplasser hvor elever har vært i praksis, rapporterer at elevene har for dårlig teoretisk grunnlag, og at de praktiske ferdighetene ikke er tilstrekkelig for de oppgaver og yrkesfunksjoner de skal lære å fylle. Veilederne på arbeidsplassene etterlyser kompetanse i å kunne gjøre selvstendige og reflekterte valg.

Min erfaring er at elever kommer til videregående skolen med et sterkt ønske om å lære, og at mange har klare utdanningsplaner. Forskning viser til at forhold som kan hemme skolens kultur for læring blant annet kan være:

"(...) organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling"
(St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 27).

Hvordan vi organiserer opplæringen er ofte et resultat av lærernes kunnskaps- og læringssyn. Hvordan vi definerer kunnskap vil også påvirke hvordan lærere legger til rette for hvordan vi arbeider med læring. I dette prosjektet er den didaktiske relasjonsmodellen sentral, og den henter sin plattform fra kritisk humanistisk tenkning hvor blant annet deltakerstyrt undervisning er svært sentralt. I en meningsfull yrkesopplæring opplever elevene et godt læringsutbytte, og får en tilpasset opplæring i forhold til sine behov og yrkesinteresser. Læringsarbeidet må være sentrert rundt sentrale yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner i det yrke de ønsker å utdanne seg til. Skolens hovedoppgave blir da å legge til rette for elevenes læring.

Læring er en svært komplisert prosess, noe som betyr at læreren må hente sin støtte fra flere pedagogiske retninger for å kunne tilby en helhetlig opplæring. Helhetlig opplæring kan defineres slik: *"at opplæringen skal henge godt sammen, både med tanke på innhold og arbeidsmåter. Opplæringen skal være forankret i yrket eleven/lærlingen utdanner seg til."* (Nilsen og Sund 2008 s. 26). Dette fordrer at den profesjonelle lærer må arbeide på flere plan samtidig ved systematisk å planlegge, gjennomføre, vurdere og kritisk å analysere læringsarbeidet.

I 16 år har jeg arbeidet som yrkesfaglærer ved helse- og sosialfaglinjen ved flere videregående skoler i Oslo, og min erfaring er at opplæringen er svært teoretisk og baserer seg på formidling av faktakunnskaper. Det er en lang prosess å finne fram til gode arbeidsmåter som også kan utvikle elevens personlige egenskaper slik at de er i stand til gi god omsorg til barn i krise, eller mennesker som må ha hjelp til sin personlige hygiene. I tillegg til fagkunnskap må elevene også utvikle sin sosiale kompetanse for å kunne møte alle typer mennesker i sitt arbeid.

Min yrkeserfaring er variert med praksis fra arbeid med barn, ungdom og eldre. Jeg har også erfaring fra arbeid i sykehus, sykehjem og fra hjemmebaserte tjenester som hjelpepleier. I den forbindelse fikk jeg også mulighet til å veilede hjelpepleierelever i praksis. Mine erfaringer fra skole og arbeidsliv har bidratt til å skape interesse for yrkesopplæring. Studiet i

yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, som er gjennomført over fire år på deltid, har gitt meg mulighet til å arbeide med å forbedre min egen praksis som lærer.

Tidligere i dette studiet har jeg arbeidet med tre ulike oppgaver. I oppgave 1 undersøkte jeg hvordan vi kan tilrettelegge og organisere samhandling mellom skole og det lokale arbeidsliv slik at elever kan foreta passende yrkesvalg. Dette prosjektet resulterte også i en Partnerskapsavtale mellom vår skole og et sykehjem hvor våre elever var i praksis. (Johnsen, 2008).

På grunnlag av resultatene fra oppgave 1 undersøkte jeg i oppgave 2 hvilken betydning en opplæring som veksler mellom bedrift og skole har for elevenes helhetlige opplæring og deres yrkesvalg. Våre elever beskriver at de utvikler seg både sosialt og faglig mens de får øve på praktiske ferdigheter og dermed tilegner seg kjennskap til sitt eget yrke. Elevene hevder at kombinasjonen av opplæring i skole og arbeidsliv også kan skape motivasjon for skolearbeidet i både fellesfag og programfag, samtidig som det hjelper dem til å velge passende yrke. Elevene ønsker tettere oppfølging både av veileder på arbeidsplassen og lærer, og etterspør mer konkrete tilbakemeldinger på sin innsats i form av en uformell vurdering. Dette mener de har stor betydning for motivasjonen i skolearbeidet og for valg av et passende yrke (Johnsen 2008).

I oppgave 3 ble det satt fokus på hvordan elevmedvirkning ved planlegging av læringsarbeidet kan bidra til motivasjon og læring. I dette prosjektet ble elevene invitert til å medvirke til å planlegge undervisnings- og vurderingsformer før arbeidsplanene ble utviklet. Deretter undersøkte vi om medvirkning påvirket elevenes motivasjon og læring. Prosjektet engasjerte elevene og førte til at de opplevde arbeidet mer lystbetont i tillegg til at de ble mer bevisst på hvordan de lærer. Når de erfarte å mestre oppgavene, ble de også villige til å ta nye utfordringer. Elevmedvirkning i planlegging av læringsarbeidet viste seg å kunne forene både det å lære fag og tilegne seg demokratisk forståelse (Johnsen 2009).

Mine tidligere oppgaver i studiet, og særlig den siste, skapte interesse for og utforske bruk av ulike arbeidsmetoder i yrkesopplæringen. Dette inkluderer også et kritisk blick på vår bruk av arbeidsplaner. Når hensikten er at elevene skal for å forbedre egen praksis i forhold til hvordan vi arbeider med tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante metoder i opplæringen. Hensikten er at elevene skal oppnå yrkeskunnskap.

1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Utdanningen på Helse- og sosialfag skal forsyne samfunnet med kvalifisert personell til opplærings-, helse- og sosialtjenesten, men skal også bidra til elevenes faglige og personlige utvikling. I tillegg til å formidle fag, innebærer dette opplæring i demokratiske prosesser som medvirkning og medbestemmelse i samhandling med andre. De skal bli i stand til blant annet å planlegge, gjennomføre og evaluere egen læring, og også selv å kunne delta i veiledning og opplæringen av nye fagarbeidere.

Det er mange måter å organisere læring på og en av dem er å bruke ulike typer arbeidsplaner. Vi ønsker å utvikle våre eksisterende arbeidsplaner slik at de inneholder arbeidsmåter som kan engasjere og skape interesse for fagene. Yrkene de skal kvalifiseres for er i hovedsak praktiske, men opplæringen er ofte svært teoretisk. Så en av hensiktene med dette prosjektet er å fokusere mer på den praktiske yrkesutøvelsen. Praksis og teori skal ikke betraktes som to adskilte enheter, men skal utgjøre en helhet. Gjennom dette prosjektet har vi mulighet til å utvikle mer kunnskap om hvordan våre arbeidsplaner kan utformes slik at de kan inneholde oppgaver og arbeidsformer som tar utgangspunkt i elevenes yrkesinteresser.

Problemstillingen er:

Hvordan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring ved vg1 programområde helse- og sosialfag?

Hva oppnår vi ved en slik strategi?

Formålet med prosjektet blir å utvikle ny kunnskap om yrkesopplæring ved vg1 programområde helse- og sosialfag for voksne. Ved å forske i egen virksomhet har jeg mulighet for å utvikle egen kompetanse i forhold yrkespedagogiske utfordringer i læreryrket. Vi ønsker å utvikle ny kunnskap om arbeidsplaner som læringsverktøy, med spesielt fokus på arbeidsformer og metoder som kan støtte læreprosessen.

1.3 Utdyping av problemstilling og formål med prosjektet

Tilpasset opplæring er svært sentralt i Kunnskapsløftet, og et av formålene med dette prosjektet blir å kunne utvikle en arbeidsplanplan som inneholder oppgaver som kan ta hensyn til både elevenes forutsetninger og yrkesinteresser. Vi ønsker også å undersøke om

arbeidsplaner egner seg som et læringsverktøy som kan benyttes i yrkesopplæringen på en slik måte at de bidrar til å legge til rette for god læring. Hensikten er også å utvikle et verktøy som egner seg til å organisere og systematisere læringsarbeidet. Bruk av arbeidsplaner i grunnskolen har blitt kritisert for å minne om instrumentalisme. Det blir hevdet at der arbeidsplaner blir benyttet, blir elevene mer opptatt av å fullføre oppgavene fremfor læringen (Klette 2007). Derfor ville det være interessant å undersøke om dette også gjelder på vår skole, og om det er mulig å utvikle en plan som ikke oppfattes som en oppskrift som skal følges.

Formålet med prosjektet er også å vi i samarbeid med elever og lærere finner fram til arbeidsformer som kan motivere og engasjere elevene til å delta aktivt i sitt eget læringsarbeid. Tittelen på denne oppgaven er inspirert av Helsepersonelloven som pålegger personalet å utføre sitt arbeid på en *“faglig forsvarlig”* måte. Læring er en prosess også for lærere. Jeg ser fram til alt det jeg kan lære i samarbeid med mine kolleger og elever når vi sammen skal forske og forbedre egen praksis slik at vår virksomhet kan omtales som faglig forsvarlig praksis.

Det ville også være interessant om vi kunne utvide det tverrfaglige arbeidet med fagene i felles programfag til også å inkludere fellesfagene. Dersom dette ville vært mulig, ville det også være interessant å undersøke hvordan et slikt samarbeid eventuelt kan organiseres, innenfor de rammene som finnes i vår virksomhet.

I opplæring finnes det sjelden enkle svar på store utfordringer, men vårt ønske er å finne fram til oppgaver og arbeidsformer som elever ville synes det er interessant og lærerikt å arbeide med.

Gjennom dette utviklingsarbeidet ønsker vi å forbedre vår egen praksis, og lære av det vi erfarer underveis i prosessen.

1.4 Klargjøring av sentrale begrep

Her presenterer jeg de mest sentrale begrepene i prosjektet. De øvrige begrepene blir definert etter hvert som de introduseres i teksten.

Tverrfaglig opplæring: *”En tverrfaglig opplæring tar utgangspunkt i utfordringer eller problemstillinger i yrkes- eller hverdagslivet. Skolefagene og mål fra læreplanens generelle del er integrert på en naturlig måte.”* (Tilpasset etter Nilsen og Sund 2008 s. 118).

Begrepet opplæring blir ofte benyttet ved omtale av hele skoleløpet fra grunnskole til og med videregående skole. I denne sammenheng benyttes begrepet om opplæringstilbudet på programområde vg1, helse- og sosialfag.

Praktisk opplæring: Med praktisk opplæring mener jeg at opplæringen er nært knyttet til praktiske handlinger i yrkeslivet, og som baserer seg på sentrale arbeidsoppgaver og yrkesfunksjoner.

Yrkesrelevant eller yrkesrettet opplæring blir i denne sammenheng gitt samme innhold: *”Opplæring som tar utgangspunkt i reelle behov for kompetanse i et yrke når blant annet valg av arbeidsoppgave, produkter og arbeidsmåter bestemmes. Yrkesforankret læringsarbeid omfatter helhetlige arbeidsoppgaver og arbeidsmåter som er relevant for yrket.”* (ibid).

Arbeidsplaner: *”Arbeidsplaner kan defineres som et dokument som beskriver forventede aktiviteter (læringsoppgaver og innleveringer) som elevene skal utføre innenfor et gitt tidsrom eller en periode. En arbeidsplan kan i prinsippet dekke forventede aktiviteter for en skoledag (integreert dag), en uke (ukeplan) eller en lengre læringsperiode (arbeidsplan). Ukeplaner, arbeidsplaner og periodeplaner er alle begreper som brukes mer eller mindre overlappende (Klette 2007 s. 347).”*

Yrkeskompetanse: *”Yrkeskompetanse er det en fagarbeider må kunne for å utføre et yrke i samsvar med markedets krav og behovet for fagarbeid.”*(Nilsen og Sund 2008).

Nøkkelpetanse: *”Er den De beskriver Yrkeskompetanse som den kompetansen somkompetanse det er bruk for i alle yrker, men som ikke er yrkesspesifikk.”* (ibid s. 9)

Læringsarbeid: Jeg betrakter læringsarbeid som alt det arbeid som både lærer og elev foretar seg for at læring skal skje.

1.5 Hva har elever på vg1 Helse- og sosialfag behov for å lære?

Etter vg1 helse- og sosialfag kan elevene velge mellom ni ulike yrker som er:

Helsefagarbeider, apotektekniker, helsesekretær, tannhelsesekretær, barne- og ungdomsarbeider, hudpleier, fotpleier og ortopeditekniker. De kan også velge IKT-servicefag som er et såkalt kryssløp. En kartlegging av elevenes yrkesvalg bør gjennomføres tidlig i skoleåret for å legge til rette for en opplæring som er tilpasset elevenes yrkesvalg. De som ikke er sikre i sitt yrkesvalg må få mulighet til å bli kjent med flere alternativer.

I læreplanen for vg1, helse- og sosialfag blir målene for opplæringen angitt i kompetansemål. Kompetanse blir definert som: *”evnen til å møte komplekse utfordringer.”* (St.meld. nr.30 (2003-2004 s. 31)). Kompetanse kan igjen deles inn i *yrkeskompetanse og fagkompetanse* (Nilsen og Sund 2008 s. 9). Yrkeskompetanse omhandler de praktiske handlingene fagarbeideren må kunne gjøre. Dette kan for eksempel være helsesekretæren som må være i stand til å ta blodprøver, eller analysere enkle blodprøver. Nøkkelpkompetanse beskrives som den kompetansen alle yrker kan bruke i yrkesutøvelsen, uten at det kan knyttes til spesielle yrker. (ibid). Eksempler på dette er å ha evne til kommunikasjon og samarbeid, kunne reflektere i en situasjon og i etterkant av en hendelse. Nøkkelpkompetanse handler også om å kunne arbeide selvstendig med sine oppgaver og gjøre dette i tråd med etiske prinsipper. For øvrig vurderer jeg kreativitet til å kunne løse problemer og finne nye løsninger som sentralt, men viktigst innenfor opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker er evnen til empati og vise omsorg. Disse nøkkelpkvalifikasjonene blir nærmere omtalt i kapittel 4.1.

All opplæring i felles programfag skal bidra til at elever får mulighet til å tilegne seg yrkeskunnskap, og skal sammen med faget prosjekt til fordypning også hjelpe elevene til å gjøre riktige og passende yrkesvalg.

Elevene skal oppnå yrkeskompetanse som består av relevante verbaliserte begreper og teorier, taus kunnskap, fortrolighet med fenomenet, ferdigheter i å anvende begreper og gjøre selvstendige etiske vurderinger (Ekelund 2007). Det viktigste i en yrkesopplæring må være å kunne utføre praktiske oppgaver (Hiim og Hippe 2007), men også teori er vesentlig i forhold til å forstå og begrunne praksis. *”Utgangspunktet er at kunnskapsutvikling med grunnlag i yrkesutøvelse er nødvendig for å utvikle relevante begreper og yrkesteori, som igjen kan utvikle praksis, i en gjensidig, enhetlig prosess.”* (Hiim & Hippe 2001, s. 21).

For å utvikle yrkeskompetanse må du ha deltatt i praksisfeltet med selv å gjøre erfaringer og reflektere i og over praksis.

1.6 Oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning

I denne oppgaven skal jeg observere og arbeide sammen med mennesker, og undersøke menneskelige handlinger. Jeg er særlig interessert i elevenes meninger og opplevelser. Denne oppgaven vil følge en hermeneutisk struktur og som betyr at jeg vil tenke på handlingene som skjer underveis i dette prosjektet som meningsfulle handlinger. Hermeneutikk kan defineres som fortolkningslære (Thurèn 2001). Dette betyr at jeg som forsker vil bruke min egen for forståelse når jeg tolker de fenomenene jeg undersøker. Dette betyr at jeg må være spesielt oppmerksom på at jeg som forsker også slipper de kritiske stemmer til, slik at min nye forståelse kan bli så nyansert som mulig. For å besvare problemstillingen må jeg benytte metoder som bidrar til å hente inn den informasjonen som i fenomenologien handler om å få tak i individets subjektive opplevelse av de læringsaktivitetene vi sammen utforsker.

Aksjons- og utviklingsforskning

I dette prosjektet er min hensikt å forbedre og endre en praksis, derfor har jeg valgt pedagogisk aksjonsforskning som forskningsstrategi. Mitt mål er å gjennomføre et endrings- og utviklingsarbeid på egen skole i samarbeid med elever og kolleger. Da mener jeg en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming hvor jeg skal beskrive, analysere, utvikle ny forståelse og reflektere i og over det vi erfarer i forhold til hvordan vi skal utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring. Gjennom dette kan vi utvikle ny kunnskap om hva vi kan oppnå ved å benytte en slik strategi. Datagrunnlaget i dette prosjektet blir elevenes refleksjonsnotat og logger, egne notater og logger, samt elevens arbeider og kollegers tilbakemeldinger. Det er også gjennomført regelmessige klassemøter i etterkant av hver avsluttet aksjon. Hver dag er jeg også deltaker på elevens læringsarena, og har mulighet til å observere deres seire og nederlag.

1.7 Oppgavens oppbygning

Hensikten med all opplæring er at elever skal få mulighet til å lære og utvikle seg, både faglig og personlig. I dette prosjektet vil vi undersøke hvordan vi kan utvikle tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter slik at opplæringen blir mer relevant og meningsfull.

Hensikten er at elever skal få et godt grunnlag for sin videre opplæring på veien til å bli kompetente fagarbeidere.

I kapittel 1 gjør jeg rede for bakgrunn for valg av tema og problemstilling samt formålet med prosjektet. Her vil jeg også avklare begrep som er sentrale i prosjektet, og gjøre rede for hvordan mine egne erfaringer har påvirket valg av tema. Videre gir jeg en kort beskrivelse av hva jeg mener at elever på vg1 helse- og sosialfag bør beherske etter det første året på helse- og sosialfag. Til slutt gjør jeg rede for oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning.

I kapittel 2 viser jeg til egne erfaringer som har vært avgjørende i valg av tema. Jeg gir en kort innføring i hvordan vi arbeider med arbeidsplaner. Vi bruker arbeidsplaner som et hjelpemiddel i forhold til å organisere læringsarbeidet.

I kapittel 3 gjør jeg rede for føringer i Kunnskapsløftet i forhold til tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante tilnærminger i opplæringen. I dette kapitlet vil jeg også gjøre rede for hvordan jeg tolker den fagspesifikke læreplanen på vg1 helse- og sosialfag.

I kapittel 4 vil jeg ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen presentere teorier som jeg mener vil bidra til å belyse problemstillingen. Den didaktiske relasjonsmodellen egner seg godt til å ta vare på helheten i opplæringen, derfor er den svært sentral i dette prosjektet.

I kapittel 5 gjør jeg rede for forskningsdesign for mitt pedagogiske aksjonsprosjekt. Jeg vil begrunne mitt valg av metode, og avklare min rolle som forsker i egen virksomhet. Videre redegjør jeg for de etiske avveiningene som er gjort både før, etter og underveis i prosjektet. Deretter gjør jeg rede for de hermeneutiske prinsippene for innsamling, tolkning og presentasjon av data og for datagrunnlaget. Videre gjør jeg rede for påliteligheten og gyldigheten for deretter å presentere en plan for forskningen før jeg til sist beskriver hvordan prosjektet skal vurderes.

I kapittel 6 Presenterer jeg forskningen som har foregått i fem bolker. Hver av dem blir presentert i forhold til hvordan vi har planlagt, gjennomført og vurdert aksjonene for så å beskrive hvilke konsekvenser erfaringene i prosjektet fikk for det videre arbeidet.

I Kapittel 7 drøfter jeg de sentrale funn opp mot relevant teori og min forforståelse for om mulig å utvikle ny kunnskap om hvordan vi har og kan arbeide videre med å utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring på vg1, helse- og sosialfag.

2 Hvordan læringsarbeidet blir organisert

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan vi på vår skole har organisert læringsarbeidet ved hjelp av arbeidsplaner siden 2004. Videre vil jeg gjøre rede for forskning knyttet til bruk av arbeidsplaner, og peke på hva som er en god arbeidsplan. For å forstå sammenhengen mellom arbeidsplaner og forsknings- og utviklingsprosjektet vi gjennomfører vil jeg også beskrive hvordan vi bruker arbeidsplaner på vår skole.

2.1 Egne erfaringer påvirker hvordan vi planlegger læringsarbeidet

På vår skole benytter vi arbeidsplaner som et pedagogisk verktøy i arbeidet med å organisere læringsarbeidet. Planen ble utviklet i 2004 med utgangspunkt i en temabasert og tverrfaglig årsplan vi tidligere hadde utviklet. Årsplanen var utviklet fra læreplan for helse- og sosialfag i Reform 94 og ble organisert ut fra tema som var relevant for studieretningen. Det ble ikke undervist i fag, fordi vi mente at en fagdelt plan var et hinder for å se helheten i fagene og på denne måten kunne vi hjelpe elevene med å sette ulike emner i en sammenheng.

Hvorfor vi utviklet arbeidsplaner

På det tidspunktet var det tydelige motsetninger i lærerkollegiet i oppfatning av god undervisningspraksis mellom de allmenne fagene og yrkesfag. De allmenne fag ga uttrykk for at de ikke ønsket å delta i tverrfaglig samarbeid fordi de ville bli oppfattet og opptre som selvstendige fag, og ikke som støttefag. Dette var uttrykk for lærernes svært ulike læringssyn. Det var også lite samarbeid om helheten i opplæringen, både i studieretningsfagene og de allmenne fag, noe som hindret oss i å legge til rette for god læring.

Undervisningen var delt inn i mange fag, og fordelt på mange lærere. Det var vanskelig for mange elever å forstå fagene som en helhet. Det var også for lite fokus på hvilken kompetanse elevene hadde behov for i yrker innenfor opplærings-, helse og sosialtjenesten.

Undervisningen ga heller ikke elevene et godt nok grunnlag for å velge et passende yrke. Elevene ga blant annet uttrykk for at det var vanskelig å sette teorien de lærte på skolen i sammenheng med det praktiske i arbeidslivet, og blant annet var faget Humanbiologi et fag de hadde vanskelig for å forstå meningen med i forhold til de øvrige fagene på studieretningen. Arbeidsplassene rapporterte også om for svake faglige kunnskaper, og manglende ferdigheter når elever var i praksis.

Etter hvert følte vi et behov for å utvikle et opplegg som skulle sikre større helhet i opplæringen for begge klassene på vg1 helse- og sosialfag, slik at undervisningstilbudet ikke varierte for mye i forhold til hvilke lærere som var tilknyttet gruppa. Vi ønsket også at planene skulle gi både elever og lærere bedre oversikt over læringsarbeidet, men det viktigste var å hjelpe elevene til å se sammenheng mellom fagene. Endringene ble kun gjennomført i fagene som i Reform 94 ble kalt for studieretningsfag. De allmenne fagene var ikke berørt, bortsett fra når vi samarbeidet om obligatoriske prosjekter, noe som ble gjennomført i egne ”prosjektperioder”.

Arbeidsplanene ble ikke erstattet av den ordinære og ”vanlige” undervisningen, men var et supplement som samtidig ga oss god oversikt over læringsaktiviteten for den aktuelle periode. Tanken var at variert og tverrfaglig undervisning er mer relevant når en skal løse utfordringer i et yrke, og at det vil være naturlig å hente den kunnskap vi trenger fra ulike områder når vi skal løse våre oppgaver.

Arbeidsplaner kan sikre tilpasset og differensiert opplæring

Ønske om å kunne tilby mer tilpasset og differensiert undervisning var også en av hensiktene med å utvikle en arbeidsplan. Vi så for oss muligheten til å tilby både lette og vanskelige arbeidsmåter, slik at alle elever kunne finne oppgaver de kunne mestre. For å få til dette måtte vi kunne tilby et variert repertoar av undervisningsformer og metoder, og vi mente at arbeidsplaner ville kunne hjelpe oss med å systematisere dette arbeidet.

Arbeidsplaner ble videreført i Kunnskapsløftet

Da vi startet med arbeidsplaner var de absolutt ikke perfekte, og siden 2004 har disse blitt stadig endret. Endringene kom som en naturlig konsekvens av de erfaringer vi gjorde med planene, og de tilbakemeldingene vi fikk fra våre elever. Underveis stilte vi oss stadig spørsmålene: Hva er en god arbeidsplan? Hvilke punkter bør den ha med? Hvordan bør den brukes for at elevene skal oppleve et godt læringsutbytte. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble arbeidsplanene omarbeidet slik at de var mer i samsvar med intensjonene i reformen, men det tverrfaglige fokuset ble beholdt.

Avgjørende hvordan arbeidsplanen brukes

Mange forskere er svært kritisk til den utstrakte bruken av arbeidsplaner, men det kan da synes som forskerne tar utgangspunkt i at elevene overlates til seg selv for å arbeide med planene, uten videre oppfølging av lærere (Bergem og Dalland 2010). Det er ikke slik vi har valgt å bruke planen, og det er fortsatt læreren som skal lede læringsarbeidet (St. melding nr. 30(2003-2004 s. 55).

Min erfaring er at det finnes mange måter å bruke arbeidsplanene på, og at mye handler om hvordan arbeidet organiseres. Organisere betyr å lede, fordele og systematisere læringsarbeidet. Vi benyttet fortsatt mange av de samme metodene som for eksempel tavleundervisning, samarbeidslæring og gruppearbeid. Det nye var at elevene fikk timer på skolen til å arbeide med oppgaver hvor det var lærere tilgjengelig for veiledning, og organiserte dette på en slik måte at det var mulig å gjennomføre fagsamtaler med hver enkelt elev regelmessig gjennom hele året. Vi lot heller ikke elevene slippe fri, og bli overlatt til å ta fullstendig ”ansvar for egen læring”. Vi erfarte at elevene hadde behov for tett oppfølging også i de timene de arbeidet med oppgavene i arbeidsplanen, og ledelsen har også i perioder satt inn ekstra lærere i disse timene. Våre elever bekrefter også i Elevundersøkelsen (2007-2010) at de får god veiledning av lærer.

Med arbeidsplaner fikk både elever og lærere bedre oversikt og forutsigbarhet, men også for ledelsen ble planene et arbeidsredskap. Når en lærer var syk, var det lett for avdelingsleder å finne informasjon om hva som var planlagt når en vikar måtte tilkalles.

Oppsummering

Da vi utviklet planen var tanken at elevene skulle få mer variert undervisning og mer helhetlig opplæring noe som kunne innebære at de kunne få repetert fagstoffet ved å få mulighet til å arbeide med emnene flere ganger og på flere ulike måter. Ved at emnene for hver time er detaljert oppført i timeplanen har elevene mulighet til å forberede seg til timene ved å lese de oppgitte kildene om temaet som er planlagt. Så får de gjerne arbeide med emnet på ulike måter og med ulike vinklinger på skolen, og i tillegg har de mulighet for å jobbe med oppgaver i planen enten på skolen eventuelt hjemme. Etter hvert tema følger det en vurderingssituasjon hvor de igjen får mulighet til å bruke kunnskapen og erfaringene de har tilegnet seg.

2.2 Arbeidsplaner som verktøy i læringsarbeidet

Som tidligere beskrevet benytter vi arbeidsplaner som verktøy i læringsarbeidet. Det er forsket lite på arbeidsplaner i videregående skole, men det er registrert en utstrakt bruk av

arbeidsplaner i grunnskolen siden 1990 tallet og fram til nå. Elevundersøkelsen i 2009 viser at 60 prosent av elever på ungdomstrinnet bruker skriftlige arbeidsplaner. Det er svært lite litteratur som omhandler arbeidsplaner som fenomen, og særlig ikke knyttet til yrkesdidaktikk.

Dahle og Wærness har i sitt differensieringsprosjekt (2003) identifisert tre ulike plantyper. Den ene fokuserer på innholdet og det som skal læres samt hvilke arbeidsmetoder som skal brukes. Andre planer har fokus på frister for prøver, innleveringer og oppgaver som skal løses. Den tredje plantypen handler om hvordan elevene skal vurderes og hva det blir lagt vekt på i vurderingssituasjonen. På vår skole har vi utviklet en plan som forsøker å fange alle plantypene, og som inneholder all skriftlig informasjon til elevene angående perioden planen gjelder for.

Ulike forskere har ulike syn på arbeidsplanenes effekt på læringen, men flere har tatt til orde for arbeidsplanenes uheldige virkninger (Klette 2007, 2008, Dalland 2007). Forskningen er imidlertid knyttet til bruk av arbeidsplaner i grunnskolen, men inneholder momenter det kan være hensiktsmessig å vurdere for om mulig å unngå de uheldige konsekvensene arbeidsplaner kan medføre. En god arbeidsplan vil ikke automatisk føre til god læring, det er derfor også vesentlig å fokusere på hvordan denne brukes av elever og lærere i det daglige læringsarbeidet.

Klette (2007) mener at arbeidsplaner kan minne om instrumentalisme og at dette står i motsetning til reflektert profesjonskunnskap som er overordnet i all didaktisk tenkning. Hun hevder også at arbeidsplaner er best egnet for elever som er drevet av en indre motivasjon og er selvregulerte i skolearbeidet, fordi eleven mesteparten av tiden blir overlatt til seg selv og lærer som veileder ikke er tilstedeværende. Andre forskere hevder derimot at det er mulig å utvikle planer hvor en kan unngå de uheldige konsekvensene arbeidsplaner kan ha, og analyse av Elevundersøkelsen (2009) viser at det er de faglig svakeste elevene som har størst utbytte av skriftlige planer i skolen (Skaalvik og Skaalvik 2009).

Hvilke læringssyn har inspirert dagens arbeidsplaner?

Det interessante med arbeidsplaner er at de ikke har oppstått som følge av direktiver fra skolemyndighetene, men at de er utviklet i skolen som et svar på utfordringer i læreryrket og skolehverdagen (Klette 2007). Hun hevder at arbeidsplaner dekker lærernes behov for verktøy

som ellers ikke eksisterer i det pedagogiske arbeidet for blant annet tilpasset og differensiert opplæring. Arbeidsplaner er imidlertid ingen ny oppfinnelse, og kan sannsynligvis spores tilbake til Italia og Maria Montessorri (1870-1952).

”.. arbeidsplaner som læringsverktøy i skolen har røtter i romantikken, pedagogisk progressivisme, og det 20. århundres lærings- og utviklingspsykologi. Videre kan arbeidsplaner som læringsverktøy knyttes til pedagogiske modeller som Integrert dag og Verkstedpedagogikk, utviklet i britiske klasserom sent 60-tall og tidlig 70-tall (Klette 2007 s. 346).”

Arbeidsplaner er også inspirert av Daltonplanen som igjen er inspirert av den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) med sin aktivitetspedagogikk som la vekt på at eleven skal være aktiv for å lære gjennom egne erfaringer fra egen praksis (Ibid og Imsen 2009)). Progressivisme eller reformpedagogikken som den også blir kalt mente at all undervisning skulle legge vekt på å ta utgangspunkt i hva elevene er interessert i og deres evner. Like viktig var også demokrati som betegnes som en dypere livsholdning hos eleven. Retningen var pragmatisk i den forstand at vitenskapen skal brukes til å forandre verden. Han mente at dialog knyttet til praktisk handling utviklet elevens tenkning. Deweys filosofi ble også kalt erfaringslæring fordi den la vekt på at læringen er en prosess som forgår inni eleven, og at læreren tilrettelegger og veileder når eleven har behov for det. Hans retning har også blitt kalt instrumentalisme. Et karakteristisk trekk ved instrumentalisme er at eleven utfører en handling eller en aktivitet for å oppnå en belønning eller anerkjennelse, og ikke primært for å oppnå læring. Dette kan føre til at eleven blir mer opptatt av å gjennomføre oppgavene enn å fokusere på læringen og læreprosessen (Ibid).

I yrkesopplæring er det ikke hensiktsmessig at en arbeidsplan er instrumentell i den forstand at teori skal være verktøyet som skal brukes i praksis. At en arbeidsplan er instrumentell vil si at den kan oppfattes som en oppskrift og dermed blir motsetningen til det som skal være reflektert og profesjonelle vurderinger (Klette 2007). Dette kan betraktes som et snevert kunnskapssyn. Vår hensikt er å utvikle en ikke-instrumentalistisk arbeidsplan fordi det i yrkesopplæringen er et poeng at yrkest teori og yrkesoppgaver skal være utgangspunktet for å utvikle yrkeskunnskap (Hiim og Hippe 2007).

Arbeidsplaner kan være til hjelp når læringsarbeidet skal struktureres fordi det beskriver, og strukturerer det faglige arbeidet som forventes av elevene på skolen og hjemme i en tidsperiode (Skaalvik og Skaalvik 2009). En arbeidsplan skal ta utgangspunkt i læreplanen og kompetansemålene, og kan da bidra til å systematisere og konkretisere opplæringen. Idealet er at den enkelte elev skal ha en skreddersydd plan som blant annet kan inneholde:

- hvilket emne som skal behandles
- hvilke kompetansemål vi arbeider med
- hvilke læringsmål som er utarbeidet for klassen eller den enkelte elev
- hvilke arbeidsformer som skal benyttes
- hvordan det forventes at du medvirker i gjennomføringen av planen
- hvor du kan finne tilleggsstoff om emnet
- hva slags elevvurdering som skal nyttes i perioden for å undersøke om læringsmålene er oppnådd
- egenvurdering og refleksjon som sier noe om arbeidet har gått som forutsatt
- mulighet til å foreslå endringer til utarbeiding av nye arbeidsplaner

En god arbeidsplan kan dermed bidra til å gjøre undervisningen mer forutsigbar, og gi en oversikt over hvilke mål som skal oppnås i løpet av perioden, men den bør ikke være så fastlåst at det ikke er mulighet for å gjøre endringer underveis.

En god arbeidsplan fremmer motivasjon og læring

Ved å arbeide med en god arbeidsplan kan elever lære evnen til å bli selvregulert gjennom oppgaver som de kan mestre (Ibid). En arbeidsplan kan virke motiverende fordi elever ved å arbeide med planen får mulighet til å se hvilke oppgaver de er ferdig med, i tillegg til at det kan være mulighet for å lære å planlegge tiden (Skaalvik og Skaalvik 2009). Gjennom gradvis å lære å bruke en arbeidsplan, ved god oppfølging og veiledning, kan elevene få mulighet til å trene på å planlegge, gjennomføre og vurdere et arbeid. Dette er nødvendige ferdigheter alle som skal arbeide innenfor opplærings-, helse og sosialtjenesten har behov for å beherske.

En god arbeidsplan sikrer helhet og sammenheng

I formålet med opplæringa i felles programfag står det at det skal legges vekt på at refleksjon og etisk bevissthet er en viktig del av den helhetlige opplæringen, men også yrkesrettet opplæring som fokuserer på både teori og praksis vil sikre helhet og sammenheng. Vi finner også i formålet til opplæringa belegg for å forsvare en undervisning som er tverrfaglig og slik bidrar til større helhet og sammenheng. Arbeidsplaner er som oftest organisert i forhold til ulike fag, men vi fortrekker arbeidsplaner som tar utgangspunkt i temaer som er relevante for elever som har valgt utdanning innen opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker. De ulike temaene henter videre emner fra hvert av de tre felles programfagene i læreplanene for vg1, helse og sosialfag. I følge Engelsen (2009) har fagdelte planer en tendens til ikke å være

forankret i virkeligheten, og igjen føre til mental passivitet, noe som igjen kan resultere i nedsatte tankeprosesser.

St.melding nr. 30 (2003-2004) framhever at hensikten med de ulike aktivitetene i opplæringen ofte er uklare, og at dette fører til overflatelæring. Mange elever sliter derfor med å finne mening og motivasjon i opplæringen.

Arbeidsplaner og læring

Undervisning er normalt det læreren gjør i form av planlegging, tilrettelegging og undervisning, mens læringen foregår i eleven. Arbeidsplaner er i første omgang tilrettelegging for læring, men om det vil skje læring handler i stor grad om hva lærer og elev fortar seg utenom det som kan leses fra dokumentene som utgjør planen. Det kan godt foregå mye tilrettelegging og undervisning uten at læring nødvendigvis skjer, derfor er det av stor betydning hvordan lærer følger opp det planen legger opp til. Det er ikke først og fremst meningen at planen er en oppskrift for vellykket læring, den er retningsgivende og skal systematisere læringsarbeidet.

Samarbeidslæring

Forskere hevder at bruk av arbeidsplaner kan svekke de kollektive verdiene som samarbeid og sosiale relasjoner, og at et utstrakt bruk av arbeidsplaner fremmer individualisering hvor læring blir gjort til et "*personlig anliggende*". De hevder at bruken av arbeidsplaner fører til mye individuelt arbeid og at det vil føre til mindre samtalelæring i et sosialt fellesskap (Klette 2007, Dalland og Bergem 2010).

Varierte arbeidsmetoder og oppgaver

All læring skjer når vi opplever at vi arbeider med noe betydningsfullt og samtidig ser at vi forbedrer oss. Når vi skal utvikle en arbeidsplan må vi ta hensyn til dette, blant annet ved at den inneholde oppgaver som elevene opplever som relevante og interessante å arbeide med. For elever som allerede behersker noe godt, bør slippe å gjøre oppgaver som er "mer av det samme" vil oppleve det som lite meningsfullt å arbeide med noe de kan.

Den vanligste arbeidsformen er klasseundervisning, og mange mener at dette bidrar til å hemme elevaktiviteten og elevene blir passive mottakere av lærerens formidling.

Arbeidsplaner gir god mulighet for oppgaveløsning og utprøving, men en god opplæring tilbyr varierte arbeidsformer:

”En god opplæring benytter varierte pedagogiske metoder for både å motivere eleven til å lære og for å ivareta den ytre påvirkningens betydning gjennom forventninger og krav til elevene” (St.meld.nr 30 (2003-2004), s. 55).”

I opplæringsloven blir det presisert at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og at elever med sakkyndig vurdering og enkeltvedtak skal ha en individuell opplæringsplan som skal samordnes med den øvrige klassens plan. Differensiering betyr at du må forskjellsbehandle elevene i positiv forstand, og mange lærere bruker arbeidsplaner som et pedagogisk verktøy for å fremme tilpasset undervisning (Imsen 2009). Arbeidsplaner kan legge til rette for varierte oppgaver som gir elevene mulighet til å arbeide med oppgaver som passer til deres læringsbehov og yrkesinteresser, problemet er at fokuset ofte ligger på ensidige teoretiske oppgaver med mindre vekt på den praktiske siden ved yrkesutøvelsen. En arbeidsplan kan legge til rette for å lære ved hjelp av varierte oppgaver, læringssamtaler, diskusjoner, skriftlige logger og refleksjonsnotat. Eventuelt at de får arbeide med problembaserte oppgaver som er hentet fra reelle arbeidssituasjoner.

Arbeidsplaner kan lære elevene selvregulering, men da må det finnes oppgaver som den enkelte har forutsetning for å mestre. Selv små barn er selvregulerte i lek og analyser fra ungdomstrinnet i 2009 viser at det er de faglig svake elevene som har størst utbytte av skriftlige planer i skolearbeidet (Skaalvik og Skaalvik 2009).

Her har jeg gjort rede for flere virkemidler som kan gjøre opplæringen mer relevant og meningsfull for elevene. I mine fag hvor hensikten er å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, forstår jeg det slik at jeg så langt som mulig må relatere opplæringen til elevenes fremtidige yrke, noe som også gjelder alle fellesfag.

Elevmedvirkning

Kritikere hevder at arbeidsplaner de har undersøkt ikke inviterer til elevmedvirkning (Klette 2007, Bergem og Dalland 2010). Vi ønsker imidlertid å utvikle en arbeidsplan som ivaretar elevmedvirkning og hvor elever kan lære å medvirke i både planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Dersom elevene kan være med i planleggingen av

arbeidsplanene, kan dette også bidra til å utvikle forståelse for hvordan et demokrati fungerer. Elevmedvirkning bidrar til å skape interesse og engasjement for fagene (Roe 2008, Skaalvik og Skaalvik 2006).

Elevmedvirkning betyr ikke at elevene blir overlatt til seg selv for å forvalte sin egen ulykke (Klette 2007), det skal fortsatt være lærer som leder læringsarbeidet (St.meld.nr. 30 (2003-2004)). Skal elevene få en reell mulighet til å medvirke i opplæringen må dette organiseres på en slik måte at det er mulig å gjennomføre i praksis. Det er mye å hente på å involvere elevene i læringsarbeidet. Dahle og Wærness (2003) hevder at dersom skolen satser på elevmedvirkning vil elevenes motivasjon øke.

Lærebokas rolle

Det hevdes at en utstrakt bruk av arbeidsplaner lett fører til at læreboka igjen får en dominerende stilling i arbeidet på skolen (Klette 2007). Dette er en fare en bør være oppmerksom på, fordi det lett fører til at elevene ikke arbeider med åpne problemløsningsoppgaver fordi elevene heller velger oppgaver som de finner svaret i boka. Dette betyr at refleksjons- og samarbeidsoppgaver lett velges bort og dette kan få negative konsekvenser blant annet for lesekompetansen (Magerø og Skjelbred 2005). Ved utvikling av arbeidsplaner bør det utvikles ulike typer oppgaver slik at elever også kan trenes i å reflektere og ikke minst samarbeide, noe som er vesentlig i yrker de kan ta utdanning i.

En annen fare med bruk av arbeidsplaner er at elevene kan miste muligheten til den faglige tekstsamtalen når de arbeider med oppgaver i arbeidsplanen (Klette 2007), fordi dette forutsetter at elevene arbeider med det samme samtidig. Derfor kan det være hensiktsmessig at læreren gir mulighet for å arbeide med oppgaver i arbeidsplantimene som har en sammenheng med de temaer som de har arbeidet med på skolen. Da er imidlertid faren at elevene mister muligheten til å velge og de positive konsekvensene dette også har for elevens læring. En annen mulighet er at læreren bruker oppgavene fra arbeidsplanen som et supplement når gjennomgangen avsluttes i klasserommet. Det som imidlertid er viktig er at hvert tema må avsluttes med faglige oppsummeringer, noe som er sterkt anbefalt i pedagogisk og didaktisk litteratur (Imsen 2009).

Læreprosessen må ivaretas

Læring er en prosess som må forgå kontinuerlig. Klette (2007) hevder at elevene jobber lite i starten av arbeidsplanperioden, og mye på slutten, noe som fører til at de mister selve "læreprosessen". Eleven får ikke nok utfordringer, fordi de velger den minste motstandsvei. Ettergivenhet er en fare i frie arbeidsformer, den enkelte lærer må unngå å være ettergivende overfor elevene (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 55).

2.3 Hvordan vi bruker arbeidsplaner på vår skole

Vi starter alltid et skoleår med å arbeide systematisk med å skape et godt læringsmiljø i klassen. Det første faglige tema er: "Kommunikasjon og samarbeid" noe som gir mulighet for mange samarbeidsoppgaver, og for å arbeide i ulike grupper. Introduksjonsprogrammet går ut på at elevene stadig skifter grupper innenfor klassen når de samarbeider, slik at sterke og uheldige grupperinger ikke skal etableres tidlig i skoleåret. Derfor er det lærer som leder gruppesammensetningen, og målet er at alle blir kjent med alle. En del av programmet omhandler å observere og blir bevisst på hvordan elevene selv påvirker klassemiljøet og hvordan de selv kan bidra til å skape gode kår for læring. Dette er noen av oppgavene som elevene fikk da vi startet skoleåret:

- Vær bevisst på hvordan du kan påvirke selvbildet til dine medelever. Hvordan gjør du det? Får de positiv eller negative tilbakemeldinger?
- Observer hvordan medelever viser at de "ser" (legger merke til) deg.
- Hva kan du gjøre for at det skal være et godt læringsmiljø på skolen?
- Følg med i hverdagen hjemme og på skolen: Finn eksempler på Respekt, toleranse og solidaritet.

I denne periode blir eleven vanligvis kjent med hverandre, og introduksjonsøvelsene skal hjelpe elevene til å bli trygge på hverandre, noe som er viktig for å skape betingelser for at et godt læringsmiljø.

Utvikling av arbeidsplaner

Arbeidsplanen utformes og utvikles av lærerne i felles programfag og prosjekt til fordypning for vg1. I dette skoleåret har vi vært to lærere som utvikler arbeidsplanen for to klasser. Planene blir utviklet for en til fire uker om gangen, og tar utgangspunkt i den tverrfaglige årsplan som er grunnlaget for læringsarbeidet i felles programfag. Det varierer fra uke til uke hvor mange ulike fag vi arbeider med innenfor hver periode, men det kan være fra en eller to

programfag og ofte også alle tre programfag. Vi har også inkludert faget prosjekt til fordypning i årsplanen, men har ikke gjennomført dette slik vi tenkte (vedlegg 1).

Lærerne samarbeider

I forkant av hver arbeidsplanperiode har lærerne et samarbeidsmøte hvor vi planlegger neste periode. Vi tar utgangspunkt i tema som er nedfelt i årsplanen som vi har utarbeidet (vedlegg 1). Vi finner fram til kompetansemål som kan være aktuelle for perioden vi planlegger for, og vi planlegger læreprosessen med oppgaver og eventuelt felles prosjekter. Det blir også planlagt hvilken vurderingsform vi skal benytte i perioden. Elevmedvirkning i planlegging av læringsarbeidet er vesentlig. Etter hver periode har elevene i logg eller refleksjonsnotat mulighet for å si noe om hvordan de ønsker å jobbe, eller foreslå forbedringer.

En arbeidsplan på vår skole består av en ”pakke” som inneholder:

Forside, målskjema, timeplan for perioden, arbeidsoppgaver og vurderingsform i perioden(Vedlegg 2).

1. Forsiden:

Har alltid lik ”layout” for at den skal være lett å kjenne igjen, selv om innholdet kan være helt forskjellig fra gang til gang.

- Beskrivelse av hvem arbeidsplanen gjelder for, og angir lengde på perioden.
- Plass til å skrive inn eget *navn* slik at eleven opplever den som sin plan.
- En påminnelse om de *grunnleggende ferdighetene*: Å kunne lese, skrive, uttrykke seg muntlig, kunne regne og kunne bruke IKT i opplæringen
- *Tema* det skal arbeides med i perioden, hentet fra den tverrfaglige årsplanen for programfagene.
- *Mål*; *Noen ganger kompetansemålene* fra læreplanen, andre ganger har vi brukt *læringsmål* som lærerne har formulert. Andre ganger er begge deler benyttet.
- Henvisning til aktuelle sider i *lærebøkene* som skolen har kjøpt inn til elevene.
- Rubrikk for *Vurdering* hvor eleven vurderer seg selv ved å krysse av hvordan de oppfatter nivå på egen måloppnåelse etter at perioden er over i tre kategorier: ”Kan godt”, ”Kan noe”, ”Kan lite”.

2. På side to i arbeidsplanen finner elevene et ”målskjema” hvor de kan:

- Skrive inn sine egne læringsmål. Dette innføres gradvis fra skolestart.

- Plass til å beskrive hvordan de ønsker å arbeide for å nå målene de har satt seg.
- Plass til å vurdere måloppnåelsen etter endt periode.

3. De neste sidene i arbeidsplanen er timeplanen for hele perioden, for eksempel 3 uker og viser:

4. Hvilke fag som står i planen.

- Hvilke *emner* det blir fokusert på i programfagene i hver time.
- Uke, dag og dato planen gjelder for.
- Tidspunkt timene begynner og slutter.
- *Studietid* er angitt (vanligvis 2-4 timer per uke)

Ark 4 inneholder oppgavene som elevene kan velge å arbeide med i løpet av perioden.

Hvordan vi starter en ny periode

Når vi starter en ny periode med en ny plan blir planen gjennomgått side for side. Det blir snakket om kompetansemål, og elevene formulerer sine egne læringsmål. Det blir også informert om eventuelle prosjekter og vurderingsformer som skal benyttes i perioden.

Hvordan vi avslutter en periode

Når en arbeidsplanperiode avsluttes markeres dette med at elevene skriver en logg eller et refleksjonsnotat hvor de beskriver hva de har lært i løpet av perioden. I et refleksjonsnotat kan elevene vurdere sin egen læring og utvikling i perioden, og fokusere på hvordan de har arbeidet med fagene. Elevene vurderer læringsarbeidet og har mulighet til å foreslå arbeidsmetoder og forbedringer for neste periode ved logg og refleksjonsnotat.

Elevene vurderer seg selv og sin egen måloppnåelse i forhold til målene de har satt opp. Her kan de selv krysse av "Kan godt", "Kan noe" og "Kan lite" ved siden av egne læringsmål.

3 Hva sier kunnskapsløftet om tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring?

Skoleeier har det overordnede ansvaret for skolens virksomhet, men også den enkelte lærer har et stort ansvar for å tilpasse sin praksis til skiftende reformer og sørge for undervisning som er i tråd med gjeldende opplæringslov. Her vil jeg argumentere for at det finnes føringer i plandokumentene i Kunnskapsløftet som gir støtte for å utvikle tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante opplæring på vg1 helse- og sosialfag. Når vi på vår skole skal planlegge en periode med en arbeidsplan må lærerne ta utgangspunkt i føringer som er sentrale i de dokumentene myndighetene regner som rammene for opplæringen i videregående skole. De sentrale dokumentene i Kunnskapsløftet er:

- Opplæringsloven med forskrift
- Den generelle læreplanen
- De grunnleggende ferdighetene
- Prinsipper for opplæringen - Læringsplakaten
- Læreplanen for vg1 helse- og sosialfag

Kunnskapsløftet gir ikke konkrete føringer i forhold til bruk av arbeidsplaner, men planene har oppstått spontant i praksisfeltet blant annet som et svar på utfordringer som tilpasset og differensiert opplæring, eller et følt behov for et hjelpemiddel i det daglige arbeidet (Klette 2007, 2008, Bergem og Dalland 2010). Jeg har tidligere i kapitlet beskrevet at dette også var utgangspunktet ved vår skole.

3.1 Sentrale dokumenter i kunnskapsløftet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring var et av bakgrunnsdokumentene for Kunnskapsløftet, og var et resultat av Kvalitetsutvalgets arbeid med å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Rapporten peker på mange utfordringer i skolen, men hevder at det finnes organisasjonsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling. Meldingen framhever samarbeid som viktig for å utvikle en lærende organisasjon, samt sette mer fokus på å tilpasse arbeidsmåter og innhold til den enkelte elev.

Opplæringsloven med forskrift

Opplæringsloven er overordnet læreplanen, og er et bindende og forpliktende juridiske dokument. I formålet med opplæringen § 1-1 understreker at opplæringen skal være basert på grunnleggende kristne og humanistiske verdier og presiserer at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling. Det overordnede er at elevene skal bli satt i stand til å mestre livene sine for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Den generelle læreplanen

Den generelle læreplanen inneholder de verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningene for grunnopplæringen. Den ble lansert i forbindelse med innføringen av Reform 94, og ble i sin helhet videreført i Kunnskapsløftet. Den gjelder for fem skoleslag: grunnskolen, den videregående skole, fagopplæringen i arbeidslivet, voksenopplæringen og folkehøgskolene. Den generelle læreplanen skal være et hjelpemiddel for blant annet å forberede elevene på samfunnets og arbeidslivets oppgaver og ikke minst utvikle deres sosiale ferdigheter i samspill med andre. Dette betyr at skolen skal bidra til utvikling av ”Det integrerte menneske” som er summen av seks mennesketyper som er:

- Det meningssøkende menneske
- Det skapende menneske
- Det arbeidende menneske
- Det allmenndannende menneske
- Det samarbeidende menneske
- Det miljøbevisste menneske

Skolen skal dessuten også forberede elevene på voksenlivet og for å kunne tilpasse seg raske endringer i samfunnet. Den generelle læreplanen sier noe om skolens samfunnsoppgaver og hvilke pedagogiske ideer som skal være grunnlaget for undervisningen. Disse skal integreres i målene i undervisning av de øvrige fagene.

De grunnleggende ferdigheter

Kunnskapsløftet beskriver de grunnleggende ferdighetene som grunnlag for all læring og at de også skal innarbeides i læreplaner for alle fag. De grunnleggende ferdighetene skal gjøre elevene i stand til å utvikle seg faglig og personlig, og kunne delta aktivt i demokratiske prosesser i samfunnet. Dette vil si å kunne uttrykke seg muntlig, kunne lese, kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne samt kunne bruke digitale verktøy. Dette er viktige redskap i all

medvirkning. De grunnleggende ferdighetene er ment å være verktøy for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i de ulike fagene (St. melding nr. 30, (2003-2004)).

Prinsipper for opplæringen – Læringsplakaten

Læringsplakatene er en sammenfatning og utdypning av skoleeiers ansvar, og skal sikre at opplæringen er i samsvar med lover og forskrifter. Læringsplakaten skal også fremme elevenes allsidige utvikling. Mange av punktene omhandler elementer som skal føre til motivasjon og utvikling. Videre heter det at det er skolens ansvar å stimulere elevene til å opprettholde utholdenhet, nysgjerrighet og lærelyst som forøvrig er noen av kjennetegnene på motivasjon.

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble det framhevet som spesielt viktig med en mer relevant opplæring. I formålet for opplæringen i helse- og sosialfag står det at felles programfag skal bidra til å dekke samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Forøvrig skal opplæringa utvikle elevenes kunnskaper og ferdighetene, og gi grunnlag for å arbeide med mennesker i alle livets situasjoner. Både i Opplæringsloven og i Prinsipper for opplæringen presiseres at skolen skal møte elevene på en måte som gir elevene lyst til å lære. Dette innebærer både å stille krav til elevene, men også at de skal få oppgaver og utfordringer som de kan mestre.

Yrkesrettet og tverrfaglig opplæring

I formålet med opplæringen i felles programfag finner vi sterke føringer for at opplæringen skal rettes mot hele mennesket og at skolens hovedoppgave er å knytte teori og praksis sammen. Dessuten finner jeg rom for at opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær. Dette gir belegg for å tolke den teoretiske og fag delte læreplanen i Kunnskapsløftet slik at det finnes rom for å utvikle tverrfaglige arbeidsplaner som også kan forsvare en mer praktisk og yrkesrettet tilnærming:

”Heilskapen i dei felles programfaga skal gi elevane ei plattform for vidare yrkesval og leggje til rette for utvikling av fagleg forståing gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjeri, respekt og toleranse. Opplæringa skal vere praksisnær og tverrfagleg og knyte teori og praksis saman” (Formålet med opplæringen i felles programfag).

Opplæringsloven har vært endret hele 26 ganger siden 1999, og den siste endringen trådte i kraft 01.08.2010. Denne endringen stiller blant annet krav om at utdanningen skal være

relevant, noe som kan forstås slik at ikke bare programfagene skal yrkesrettes, men også fellesfag. I Forskrift til Opplæringsloven presiseres det blant annet at:

”(...) skoleeier skal sikre at opplæringen for elevene i videregående opplæring i fellesfagene gjøres mest mulig relevant for elevene ved å tilpasses de ulike utdanningsprogrammene. (Forskrift til opplæringsloven § 1-3: Om fellesfagene i videregående opplæring – s. 214).”

Her gis det både skoleeier og det øvrige personalet plikt til å gi en relevant opplæring tilpasset det utdanningsprogram elevene har valgt. Videre står det at dette må få konsekvenser for: *”arbeidsmåter, pedagogiske metoder, lærestoff og organisering.”* (Ibid). Dette kan forstås slik at alle fag, også fellesfag skal tilpasses elevenes yrkesvalg. På helse- og sosialfag skal elever bli kvalifisert til å løse krevende oppgaver i opplærings-, helse og sosialtjenesten. I felles programfag hvor jeg som faglærer har ansvar for å utforme et opplegg som kan gi et godt læringsutbytte, forstår jeg det slik at jeg så langt som mulig må relatere opplæringen til elevenes fremtidige yrke.

Prosjekt til fordypning

Opplæringsloven maner til at undervisning skal tilpasses til det aktuelle utdanningsprogram i både fellesfag og felles programfag, men også i faget prosjekt til fordypning skal eleven få mulighet til å bli kjent med de ulike yrkene som vi rekrutterer til. I faget Prosjekt til fordypning er også føringene svært tydelige:

”... det skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevant utdanningsprogram, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3 og programfag fra studiespesialiserende utdanningsprogram”(Formålet med Prosjekt til fordypning).

Skolen skal også legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. Dette kan forstås slik at elever kan få mulighet til praksis i arbeidslivet, og at det er skolens ansvar å organisere samarbeidet mellom skole og arbeidsliv.

Differensiert og tilpasset opplæring

I Kunnskapsløftet er tilpasset opplæring er svært viktig, og er spesielt trukket fram i Læringsplakaten – Prinsipper for opplæringen. Alle elever skal ha like muligheter og like rettigheter, samtidig som de skal forskjellsbehandles i forhold til at opplæringen og undervisningen skal tilpasses den enkeltes behov og interesser. I kunnskapsløftet beskrives dette som variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Dette kan også forstås slik at elever som har gjort et yrkesvalg skal ha mulighet til å ha dette som utgangspunkt for læringsarbeidet.

3.2 Læreplanene i kunnskapsløftet

I Norge har enhetsskolen hatt stor oppslutning, og det har derfor vært ansett som viktig å sikre et så likt skoletilbud som mulig til alle. Skolemyndighetene har derfor vedtatt en nasjonal læreplan. Intensjonen med Kunnskapsløftet var blant annet at elevenes og lærlingenes læringsutbytte skulle styrkes, og skulle bidra til å redusere sosiale forskjeller samt gi elevene et bedre grunnlag for valg av yrke.

Det engelske ordet for læreplan er Curriculum som betyr det som faktisk skjer i undervisningen, men vi tenker at en læreplan forteller oss om det som er tenkt skal skje i undervisningen. Læreplanmålene i Kunnskapsløftet beskriver hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg, men angir ikke hvilke metoder læreren skal benytte i opplæringen. Det blir derfor læreren som skal lede arbeide med å konkretisere målene i læreplanene. Siden målene er åpne og generelle, gir dette læreren større ”ansvar” enn for eksempel i Reform 94 hvor målene også inneholdt føringer for valg av metoder. Før Kunnskapsløftet ble innført ble gitt signaler om at det skulle gis større lokal handlefrihet til skolene og skoleeier, derfor måtte ikke målene være for detaljerte. Inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og holdninger ble fjernet og i stede ble det innført kompetansemål som kan ivareta den helhetlig opplæring.

I arbeidet med å planlegge læringsarbeidet, og i vårt tilfelle utvikle arbeidsplaner, vil læreplanen være et viktig arbeidsdokument som brukes som utgangspunkt for arbeidet (Hiim og Hippe 2006). En nasjonal læreplan viser hvilke verdier samfunnet prioriterer og dette kan kalles for den ideologiske læreplan (Ibid). I kunnskapsløftet er målene så rundt formulert at det gir stor frihet til å velge hvordan det skal arbeides for å nå de ulike målene. I St.meld. nr. 30(2003-2004) står det at: *”(...) lærerne skal ha stort handlerom når det gjelder valg av*

aktiviteter for å nå sentralt gitte mål.” Læreplanen skal tolkes og analyseres for å bli kjent med det kunnskaps-, lærings-, og elev syn som blir formidler. Ved analyse av den formelle læreplanen i Kunnskapsløftet for helse- og sosialfag oppdager vi at den har mange hensikter og er satt sammen av mange ulike grunnsyn og formidler flere ulike verdier. Et eksempel på dette er konflikten mellom naturvitenskap som har høy status, og praktisk tradisjon som har lavere status. Begge syn har ulik forståelse av hva som er god undervisning, og vil føre til ulike tolkninger som videre kan føre til at det blir stor forskjell på hva som var hensikten med læreplanen, og det som faktisk gjennomføres i praksis (Goodlad 1979 i Hiim og Hippe 2007). Dette kan resultere i at en slik plan åpner for ulike tolkninger, og dette blir kalt for den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan den blir tolket og oppfattet av lærere, og tolkningen blir utgangspunktet for lærerens planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Tolkningene påvirkes blant annet av erfaringer, holdninger og av hvilke muligheter de ser i planen. Hva som til sist blir iverksatt og hvordan den oppleves av lærere og elever på de ulike skolene, blir omtalt som den erfarte læreplanene (Ibid).

I yrkesopplæringen er det viktig å bli kompetent og kvalifisert til å utføre et yrke, og dette må være utgangspunktet for tolkningen av planen. Hiim og Hippe (2007) henviser til et hovedfagsprosjekt hvor det hevdes at: *”læreplanene må tolkes og konkretiseres i lys av yrkeskunnskapen, og ikke omvendt”* (s. 101). Dersom vi bare bruker læreplanene i de felles programfagene på helse- og sosialfag i vår tolkning av Kunnskapsløftet vil vi risikere å ende opp med en svært teoretisk arbeidsplan. Derfor må alle dokumentene i kunnskapsløftet legges til grunn for å få en helhetlig opplæring for elever som skal bli i stand til å utøve et yrke i praksis. Kunnskapsløftet legger opp til at skolene i selv skal utforme sine egne planer som utdyper og spesifiserer de nasjonale planene. Dette forutsetter at lærere er i stand til å både analysere plandokumentene, men også arbeide i team for å omsette planene til praksis. I Rammeplan for PPU, 2003 står det at:

”Lærerne må, individuelt og i teamsamarbeid, kunne analysere og vurdere aktivitetsplaner, fagplaner, arbeidsmåter og organisering av opplæringen.”

Når læreplanen inneholder generelle og åpne mål åpner dette som tidligere nevnt for ulike tolkninger og valg av mange ulike metoder. Når det blir opp til skolen og læreren å konkretisere målene, åpner dette igjen for at læreren kan benytte mange løsninger for hvordan undervisningen skal organiseres. Vide mål kan også åpne for at læreren kan fortsette i samme

spor som i Reform 94, og dermed medfører ikke Kunnskapsløftet noen endring i skolen. Dette kan benevnes som den *praktiserte læreplanen* (Hiim og Hippe 2007). Dersom verdiene i lærerplanen går på tvers av lærerens egne verdier, kan dette føre til at læreren tilpasser reformen til seg selv og ikke tilpasser sin undervisning til føringene i Kunnskapsløftet.

Læreplanen i Kunnskapsløftet kan tolkes som en målstyrt læreplan, og kan ved første øyekast også mistenkes for å være tuftet på et instrumentalistisk syn på kunnskap. Instrumentalisme genererer et skille mellom teori og praksis, som handler om å lære teori for praksis, det vil si at elevene før de utsettes for praktiske situasjoner først skal ha lært en del teori som så skal anvendes i praksis.

Ralph W Tylers teori har fått stor betydning for hvordan det arbeides med mål også i Norge (Hiim og Hippe 2006). Hans teori stammer fra amerikansk læreplantradisjon på 1900 tallet utviklet Tyler-rasjonalen med atferdsorienterte mål som går ut på at fire punkter må være til stede når læreplaner og undervisning utvikles. Dette var:

1. Hvilke utdanningsmål bør skolen søke å nå?
2. Hvilke læringserfaringer bør det legges til rette for slik at disse målene kan nås?
3. Hvordan kan disse læringserfaringene organiseres mest mulig effektivt?
4. Hvordan kan vi vurdere om disse målene blir nådd?

Tanken var å styre elevene mot mål som skolen og lærerne har satt opp på forhånd, og valgt passende aktiviteter og organisasjonsformer for deretter undersøke om målene er nådd. (Ibid). Tyler-rasjonalen er kritisert for at den forsøker å styre elevene ved ytre stimulans på samme måte som behavioristisk læringsteori og mål-middel-tenkning. Dersom Kunnskapsløftet tolkes med utgangspunkt i Tylers prinsipper vil dette kunne medføre at elever blir styrt av ytre faktorer som i følge motivasjonsforskere ikke fører til god læring.

Analyse av lærerplanene i felles programfag på vg1, helse- og sosialfag

Målene i læreplanen er formulert i kompetansemål som angir hva eleven skal kunne mestre etter endt opplæring. Kompetanse kan defineres som evnen til å mestre komplekse utfordringer (St. meld. nr 30 (2003-2004)), og kompetanse kjennetegnes ved å vise evne og vilje til å bruke kunnskap til å anvende dem i en gitt situasjon som grunnlag for handling (Ekelund 2005). Kompetanse har erstattet det kunstige skillet mellom de ulike enhetene med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vi tidligere fant i Reform 94. I kunnskapsløftet er det meningen at teori og praksis skal utgjøre en helhet.

For å vite mer om hva vi skal legge vekt på når vi planlegger undervisning er det nødvendig å analysere innholdet i læreplanene. Ved nærmere ettersyn viser det seg at de fleste målene i læreplanen for felles programfag på vg1, helse- og sosialfag, i hovedsak inneholder flest kunnskapsmål, og færre ferdighetsmål. Engelsen (2009) beskriver ulike læreplantyper fra pedagogisk teori og tradisjon som hun plasserer i fire hovedpunkter:

- En fagdelt plan,
- En bredfeltplan
- En plan basert på sosiale prosesser og livsfunksjoner
- En aktivitets- eller erfaringsplan

I Kunnskapsløftet kan vi finne elementer av alle de fire læreplantypene. Slik jeg vurderer det, er den fagdelt læreplanen samt aktivitets- og erfaringsplanen de mest fremtredende.

Læreplanen på vg1, helse- og sosialfag er en *fagdelt plan* som er delt inn i tre fag som er kalt for ”Kommunikasjon og samhandling”, ”Yrkesutøvelse” og ”Helsefremmende arbeid”.

Navnene på fagene signaliserer at det er et yrkesorientert fokus i Kunnskapsløftet, og kan gi en forventning om at læreplanen inneholder mål som tar utgangspunkt i yrkesfunksjoner. Det overraskende her er at ingen av målene i faget ”Yrkesutøvelse” er praktisk orienterte, da alle er formulert som kunnskapsmål som ”Drøfte”, ”Gjør greie for” og ”Gi eksempler på”. I fagene ”Kommunikasjon og samhandling” og ”Helsefremmende arbeid” finnes det et flertall av teoretiske mål framfor praktiske mål (Bjerknes 2011). Dersom bare den enkelte fagplan legges til grunn for tolkningen kan dette bidra til å teoretisere opplæringen for helse- og sosialfag og få konsekvenser for både gjennomføringen og vurderingen av opplæringen på vg1.

En fagdelt læreplan kan føre til at undervisningen blir lite virkelighetsnær, og gjør det vanskelig å sette ulike temaer i en sammenheng (Engelsen 2009). Kompetansemålene presiserer hvilken kompetanse som skal være oppnådd i programfagene etter vg1. Tverrfaglig undervisning i felles programfag og prosjekt til fordypning, samt det å lære fagene gjennom mer praktisk og virkelighetsnær undervisning, vil gjøre det enklere å sørge for mer helhet og sammenheng i læringsarbeidet. I følge Engelsen (ibid) kan uenighetene om hvordan læreplanen skal tolkes skyldes at lærerne legger vekt på ulike sider av det forskjellige budskap som gjengis i læreplanen. Det er en utfordring for lærerne å finne fram til et felles pedagogisk syn som alle kan stå inne for.

Kunnskapsløftets hensikt for yrkesfag var å styrke yrkesrelevansen, og da må også arbeidsmetodene og vurderingsformene gjenspeile dette. Læreplanen for vg1 helse- og sosialfag er en funksjonsbasert læreplan. Dette betyr at læreplanen tar utgangspunkt i sentrale arbeidsoppgaver og yrkesfunksjoner, og ikke i skolefag og vitenskapsdisipliner. Dette betyr at vi i Kunnskapsløftet finner belegg for en praktiske og yrkesrettede arbeidsformer.

Prosjekt til fordypning

Skal elevene får en mer helhetlig opplæring må læreplanmålene tolkes sammen med de andre grunnlagsdokumentene i Kunnskapsløftet. Ved for eksempel sette programfagene i sammenheng med faget Prosjekt til fordypning. I Oslo har dette faget en lokal læreplan som er utarbeidet av Ressursskolen i Oslo for alle yrkene innen helse- og sosialfag. Her velger elevene ut mål de ønsker å arbeide med fra læreplanen for sitt yrke. Når de har valgt mål, er det opp til eleven i samarbeid med lærer å planlegge hvordan faget skal gjennomføres.

Lærerens hjelpemidler i læringsarbeidet er pedagogikk og didaktikk. Når vi velger innhold og fremgangsmåter i undervisningen bør dette gjøres ut fra velfunderte og etiske refleksjoner. Valgene er selvsagt influert av lærerens egne normer og kjøreregler, noe som kan resultere i at opplæringen kan bli svært forskjellig. Derfor er det viktig at lærere på samme skole utvikler en felles praksisteori. Praksisteori består av all erfaring og kunnskap en person har. Den vil være farget av lærerens verdier, livssyn og politisk ståsted (Handal og Lauvås 2000).

4 Didaktiske og yrkesdidaktiske muligheter

I forrige kapittel har jeg gjort rede for føringer Kunnskapsløftet gir i forhold til tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring.

Når undervisning skal planlegges i yrkesopplæring er pedagogikk og didaktikk et redskap til å ta vare på helheten i de reflekterte valg vi foretar. Pedagogikk handler om opplæring, oppdragelse og sosialisering (Imsen 2009), mens yrkespedagogikk er opplæring, oppdragelse og sosialisering rettet mot et bestemt yrke eller bransje. I dette kapitlet vil jeg først beskrive min tolkning av didaktikk og gjøre kort rede for ulike retninger innen didaktikken. Videre vil jeg ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen disponere teorien jeg mener er relevant for å belyse min problemstilling i forhold til de ulike kategoriene i relasjonsmodellen

Didaktikk og yrkesdidaktikk

Didaktikk blir vanligvis beskrevet som undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*, det vil si hva undervisningen skal inneholde, hvilke metoder og arbeidsformer som skal benyttes og begrunnelsene for valgene som foretas (Imsen 2009). Når vi på vår skole skal planlegge og legge til rette læringsarbeidet på helse- og sosialfag er yrkesdidaktikk mer anvendelig, og velger derfor følgende definisjon:

”Yrkesdidaktikk er praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim og Hippe 2007 s. 19).

Det er også flere retninger innen didaktikk, og da kan vi velge mellom en vitenskapssentrert didaktikk, proessorientert didaktikk og kritisk didaktikk eller relasjonstenkning som har sitt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Den *vitenskapssentrerte didaktikken* er basert på mål - middel didaktikken og har et instrumentelt syn på kunnskap og læring. Den har en overdreven tro på at mål kan konkretiseres og at teori lett kan overføres til praksis. Uten kobling til praktisk erfaring vil denne formen for kunnskap gi liten mening og relevans i yrkesutdanningen. Den *proessorienterte didaktikken* baserer seg på erfaringsbasert læring (konfluent) og legger vekt på at det skal være en sammenheng mellom praksis og teori. Medvirkning i læreprosessen er sentralt, og har et praktisk syn på læring. Denne retningen kan bli for diffus i henhold til mål og vurdering, og kan risikere å fjerne fokus på det faglige innholdet. Den *kritiske didaktikken* baserer seg på at opplæringen skal være samfunnsrelevant,

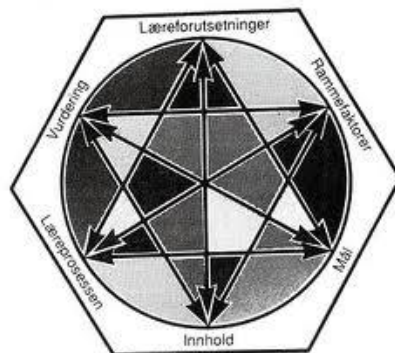
ha fokus på verdier og danning. Individuell og kollektiv medvirkning er grunnlaget i læreprosess og vurdering, derfor skal det være vide og generelle mål. Her kan det bli mye ensidig fokus på sosiale og personlige forhold, og verbal kunnskap verdsettes høyt (Hiim og Hipp 2007). De ulike pedagogiske retningene har alle både styrker og svakheter, men må forstås ut fra den tiden de vokste fram i og kan ikke i sin helhet overføres til å brukes hos oss.

Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen representerer et utvidet syn på didaktikk og er et egnet hjelpemiddel når yrkesopplæring skal planlegges, gjennomføres, vurderes og kritisk analyseres (Hiim og Hippe 2006), og er et hjelpemiddel for å ta vare på helheten i opplæringen. Tenkningen i *den didaktiske relasjonsmodellen* er inspirert av både vitenskapssentrerte didaktikk og kritisk-humanistisk didaktikk og kan gjensidig utfylle hverandre i forhold til å utvikle tverrfaglige arbeidsplaner som benytter praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter på vg1 helse- og sosialfag. Denne teorien legger vekt på at det faglige innholdet og teorien skal relateres til yrkesfunksjoner hvor refleksjon og begrunnelser for handling er vesentlig. Dette kan være et godt hjelpemiddel i forhold til å sikre at yrkesopplæringen blir meningsfull og relevant.

Relasjonsmodellen er kritisert for at den fokuserer for lite på sosial læring, men dette kan blant annet kompenseres ved å bringe inn elevmedvirkning hvor sosial læring blir en naturlig konsekvens. Når god opplæring skal planlegges, gjennomføres og vurderes må:

”... de følelsesmessige og handlingsmessige sidene ved elevenes/studentenes læring og undervisningsprosess sterkere inn i didaktikken. Også de intellektuelle aspektene blir klarere når forståelse, følelser og handling ses i en sammenheng”(Hiim og Hippe 2006 s.59).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen: (Hiim og Hippe 2006, 2007)

Når vi planlegger, gjennomfører og vurderer samt kritisk analyserer undervisning, må vi hele tiden ha fokus på om det er sammenheng mellom mål, innhold, arbeidsmåter, deltakernes forutsetninger, vurderingsopplegg og de rammene vi har til rådighet. Dette vil kunne sikre et helhetlig fokus når det overordnede er elevenes læring. *Den didaktiske relasjonsmodellen* består av seks kategorier som gjensidig påvirker hverandre. Noen vil hevde at all planlegging bør begynne med å fokusere på *mål*, men det viser seg også i praksis at mange begynner sin planlegging med: *"Hva skal vi gjøre i neste periode"* (Imsen 2009 s. 403). Når den didaktiske relasjonsmodellen benyttes som utgangspunkt kan planleggingen starte ved en hvilken som helst kategori. Dersom en kategori endres vil dette føre til påvirkning av de andre elementene som inngår i relasjonen. Dermed vil det være mindre sannsynlig at for eksempel mål og innhold ikke er i samsvar med de andre kategoriene (Hiim og Hippe 2006).

4.1 Hva bør elevene lære?

Når det gjelder *innholdet* i læringsarbeidet er det i yrkesopplæring naturlig å fokusere på yrkesoppgaver og yrkesteorier elever vil ha behov for i utøvelsen av yrket. Målene i læreplanen for vg1 helse- og sosialfag viser at elevene skal oppnå kompetanse. Kompetanse kan beskrives som *"evnen til å møte komplekse utfordringer"* (St. meld. nr. 30 (2003-2004) s 31). Dette betyr at de både må ha teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og holdninger som gjør dem egnede til å kunne praktisere et yrke på en god måte.

Det er svært vanlig å fokusere på det teoretiske innholdet som da har en tendens til å resultere i forelesninger som blir dosert av en lærer. En slik undervisning baserer seg på at teori læres først for automatisk å overføre til praksis, noe som ofte viser seg vanskelig for elever som ikke kjenner praksisfeltet. Dette er eksempel på et snevert kunnskapssyn (Hiim og Hippe 2007). For eksempel er ikke naturvitenskap egnet til å belyse følelser, moral og etikk som er svært sentrale i yrker innen opplærings-, helse- og sosialtjenesten. Dette fordrer en annen måte å tenke læring på. Stenhouse (1975) utviklet prosessenkning som en reaksjon på mål - middel tenkningen. Han mente at ikke all kunnskap egnede seg til å deles opp i adferdstermer, kvantifiseres og måles, men at dette bare er mulig i forhold til ferdigheter, fakta og beskrivende data, og at andre kunnskapsområder ikke kan forstås på samme måte. Innholdet i opplæringen bør fokusere på at innholdet i opplæringen tar utgangspunkt i yrkets arbeidsfelt, arbeidsprosesser og arbeidsoppgaver: *"Med yrkeskompetanse mener vi det en fagarbeider må kunne for å utføre et yrke i samsvar med markedets krav og behov for fagarbeid."* (Nilsen og Sund 2008 s. 9). De opererer med begrepet "Nøkkelkompetanse" som defineres som

kompetanse det er behov for i alle yrker, men som ikke er spesielt knyttet til et bestemt yrke (Ibid). Hva er så nøkkelkompetanse i yrker innen opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker? Slik jeg ser det er evne til refleksjon, Sosial kompetanse som inkluderer evnen til kommunikasjon og samarbeid, etisk bevissthet, kunne arbeide selvstendig og evnen til å vise empati og omsorg og kreativitet i forhold til å bruke kunnskap på nye måter for å løse problemer som oppstår.

Øve opp refleksjonsevnen

Tanke og handling er en helhet, så en oppdeling av teori og praksis er derfor uheldig. Elevene må få erfare situasjoner hvor de blant annet kan prøve ut teorien i praktiske situasjoner, ved for eksempel å observere og analysere en kommunikasjonsprosess ved hjelp av de teoretiske begrepene: sender, budskap, mottaker, en-veiskommunikasjon og to-veiskommunikasjon. Erfaring med begrepene i praksis vil kunne hjelpe elevene til å prøve om teorien stemmer i forhold til dette. Refleksjon blir vesentlig for å utvikle begreper for å beskrive og forklare fenomener i praksis. Det kan være like hensiktsmessig å starte en opplæring i praksis for gjennom refleksjon å finne fram til teorier om fenomenet.

I et holistisk læringssyn er det ikke meningsfylt at teorien opptrer alene, men må finnes i sammenheng med praksis for å kunne tolke og forstå praksis gjennom refleksjon. Det å kunne reflektere i en handling betyr at du er i stand til å tenke mens du utfører en arbeidsoperasjon. For en elev som skal hjelpe en pasient med personlig hygiene på sykehjemmet, betyr det blant annet at hun må vurdere brukerens allmenntilstand før hun for eksempel stiller krav til å følge de vanlige rutinene. Hun reflekterer over hva denne situasjonen krever før hun utfører neste ”operasjon”, dette kan beskrives som en samtale med situasjonen mens den pågå, dette beskrives som refleksjon-i-handling. Refleksjon-over-handling betyr at hun tenker tilbake på det som har skjedd, etter at situasjonen er over (Schøn 1998). Hun ”*problematiserer og stiller spørsmål, begrunner og lærer av yrkespraksis*”(Hiim og Hippe 2007). Dette kan blant annet bety at apotekteknikeren tenker over hva som bidro til konflikten som oppstod med en kollega. Hun kan for eksempel stille seg spørsmålet: ”Hva kunne jeg gjort annerledes for å dempe konflikten?” Begge refleksjonsformene er nødvendig i et yrke for å kunne handle selvstendig og ansvarlig i forhold til de valg vi tar.

Læring gjennom refleksjon

Erfaring med fenomener er helt nødvendig for å kunne utvikle seg til å bli en dyktig yrkesutøver. Det er sannsynligvis ikke mulig å bli en rutinert yrkesutøver i løpet av det første året på videregående skole, men det er nødvendig å tilegne seg redskapene som kan hjelpe eleven videre i denne prosessen. I formålet med opplæring i felles programfag står det at opplæringa skal legge vekt på at ”*refleksjon og etisk bevissthet er en viktig del av den helhetlige opplæringen*”(Utdanningsdirektoratet 2006). Dette betyr at elever må øves opp i å bli bevisst og kjent med egne tanker, reaksjoner og væremåte. Å reflektere betyr å tenke, og dette er en egenskap som må utvikles over tid. For å kunne tenke, må du ha relevante begreper. Skal begrepene ha en mening må begrepene knyttes til handlinger. For mange av våre elever som kommer fra kulturer hvor det faktisk kan være ”farlig” å tenke og mene noe selv, er dette en svært vanskelig øvelse. De har også stor tillit til at læreren har de riktige svarene, så det å skulle kunne være kritisk er dermed ikke en gitt ferdighet. Dersom denne refleksjonen knyttes til yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner blir dette også et nøytralt tema for å ta utgangspunkt i dette:

”Det som skjer i praksisfeltet må brukes som grunnlag for aktiv refleksjon og systematisk begrepsutvikling” (Hiim og Hippe 2007 s. 180).

Å tenke mens man holder på med en arbeidsoppgave, og gjøre fortløpende vurderinger kalles for refleksjon - i - handling, mens refleksjon - over - handling skjer ved å analysere en situasjon etter at hendelsen har funnet sted (Schøn i Hiim og Hippe 2007). Dette bidrar også til å utvikle begreper som er knyttet til yrkesutøvelsen, fordi erfaring vil gi handlingen begreper. Dette vil imidlertid være *tom kunnskap* dersom begrepene ikke blir gitt et innhold eller en mening.

Utvikle kompetanse

Dreyfus og Dreyfus (1986, i Hiim og Hippe 2007) har utviklet en modell som beskriver fem trinn i en stige fram mot å utvikle kompetanse. Det første trinnet beskriver *nybegynneren* som er kjennetegnet på en yrkesutøver som ikke har erfaring med området. På dette stadiet vil hun ha behov for regler for å kunne løse en oppgave. Dette kan for eksempel være å lære prosedyrer i forbindelse med å måle blodtrykk eller hvordan utføre en blodprøve. Eleven vil da være mindre opptatt av relasjonen til pasienten. I det andre nivået har yrkesutøveren erfaring og vil være en *viderekommen begyner* hvor hun vil registrere pasientens

reaksjoner som frykt eller smerte. På det tredje nivå betegnes yrkesutøveren som *kompetent*, og vil føle mer ansvar for situasjonen i tillegg til å kunne føle og vise empati for en engstelig pasient. I det fjerde stadiet har yrkesutøveren utviklet *dyktighet*, og vil kunne reagere raskere, men reaksjonen er ennå ikke automatisert. I det femte og siste stadiet betegnes yrkesutøveren som ekspert. På dette stadiet kan hun vurdere en situasjon og avgjøre hvordan oppgaven skal løses fordi hun har erfaring med ulike situasjoner som krever ulik behandling. ”*Det som må gjøres blir gjort.*” (Hiim og Hippe 2007 s. 58).

Sosial kompetanse

Den fagspesifikke lærerplanen for helse- og sosialfag inneholder mål som sier at elevene skal kunne forklare hva sosial kompetanse er og gi eksempler på hvordan en selv kan bruke sosial kompetanse i møte med mennesker (Utdanningsdirektoratet 2006). Sosial kompetanse handler om å kunne ta fram de rette ferdighetene i riktig situasjon, og innebærer at du tror at du duger. En som er sosialt kompetent har også en evne til å tolke andres signaler, og deretter kunne handle på grunnlag av signalene som sendes. For å beherske dette er gode kommunikasjonsevner vesentlig, og for å bli sosialt kompetent kreves det at du må ”gjøre” en aktiv handling for å utvikle en slik kompetanse.

Evne til kommunikasjon

En del av den sosiale kompetansen innebærer evne til kommunikasjon. En profesjonell yrkesutøver skal være i stand til å kunne håndtere både hyggelige og vanskelige situasjoner. Kommunikasjon er en ferdighet hvor du bruker hele kroppen. I følge læreplanen for vg1 helse- og sosialfag skal elevene kunne kommunisere med ulike brukere ut fra deres behov og modningsnivå, og innebærer både å beherske det verbale språk, skriftspråket, og være seg bevisst sin ikke-verbale kommunikasjon. Dette må elevene få mulighet til å øve på, og både rollespill og muntlige presentasjonsformer med påfølgende refleksjoner vil kunne utvikle kommunikasjonsferdighetene.

Læreplanen presiserer også at elevene både skal drøfte og prøve ut ulike modeller for konflikthåndtering, dette handler både om å løse sine egne konflikter men også å kunne opptre som nøytral megler i en situasjon.

Evne og vilje til samarbeid

Samarbeidsevne er også en egenskap som inngår i det å ha sosial kompetanse, fordi elevene skal bli i stand til å samarbeide med kolleger, kunder, pasienter og pårørende. I læreplanens

generelle del er ”Det samarbeidende mennesket” en av komponentene til å bli ”Det integrerte mennesket ,” som i denne sammenhengen betyr et helt menneske (Den generelle læreplanen). I følge den generelle læreplanen og læringsplakaten skal skolen legge til rette for samarbeid. Å utvikle sine egenskaper og sin selvoppfatning kan bare skje i samhandling med andre, og er også læring som må foregå ved ”å gjøre”. Denne formen for læring må foregå i en sosial sammenheng i samhandling med andre, og derfor må en arbeidsplan i yrkesutdanningen kunne tilby oppgaver og øvelser som legger til rette for slik læring. Det vil også være naturlig å trene på dette i naturlige situasjoner i klasserommet som kan benyttes til å lære samarbeid, men også å arbeide med å bli bevisst på hva en god samarbeidspartner faktisk gjør når hun samarbeider.

En metode som ofte benyttes er ”Samarbeidslæring”. Metoden egner seg godt når det skal legges vekt på at hvert medlem i en gruppe er avhengig av den enkelte for at gruppen skal nå sine mål. Denne læringsformen øver opp elevenes evne til å ta avgjørelser, lede, bygge opp tillit, kommunisere samt løse konflikter. Metoden innebærer også at de vurderer prosessen under arbeidet (Johnson og Johnson, 2003 i Ekelund 2007), og bidrar på denne måten til å kunne nå flere mål. Ved å observere hvordan andre samarbeider blir de også bevisst på hvordan de selv bidrar til et samarbeid.

Sosial- og kulturkompetanse oppnås best ved å øve seg i samhandling med andre samt ved hjelp av problem og konflikthåndtering i møte med andre. (ibid). Dette betyr at en god arbeidsplan bør legges vekt på kollektive læringsformer ved å legge til rette for oppgaver som skal løses i et fellesskap. For mange vil deltakelse i praksis på en arbeidsplass kunne være den beste måten å tilegne seg kunnskap om et yrke:

”For mange elever kan det være slik at sosial og kulturell kompetanse læres best som en naturlig del av yrkeskompetansen i et arbeidsfellesskap som de ønsker å være en del av (Hiim og Hippe 2007 s. 90).”

Kunne arbeide selvstendig

For elever som skal bli kvalifisert til å arbeide i opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker er det viktig at de får delta i beslutninger og også vurdere mulige konsekvenser av de valg de tar. At elever får medvirke i opplæringen vil hjelpe elevene til å trene på dette under forhold hvor det er læreren som har det overordnede ansvaret for læringsarbeidet. Eleven skal være en aktiv deltaker og skal kunne delta i å både planlegge, gjennomføre og vurdere arbeid. En av

skolens mange oppgaver blir å legge til rette for at elevene kan utvikle seg til selvstendige og uavhengige personligheter. Hvordan dette skal foregå er der mange meninger om. Det å få ansvar, ha ansvar og bli regnet med er vesentlig, men kanskje viktigst av alt vil det være at eleven har tiltro til seg selv og sine evner. Også evne til refleksjon vil være et viktig element og vesentlig i forhold til å utvikle seg til å bli i stand til å ta selvstendige og velfunderte avgjørelser.

Etisk bevissthet

Den generelle læreplanen framhever at: *"barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningsskikk - har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet"*(s. 25). Det integrerte menneske skal bli i stand til å ta ansvar for seg selv og andre og *"Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett"*(s. 25). Også den fagspesifikke læreplanen understreker betydningen av å kunne forklare hva etiske dilemmaer er, og kunne gi eksempler på slike dilemma (Utdanningsdirektoratet 2006). Deretter skal disse kunne kobles til situasjoner som elevene vil kunne komme til å møte i sitt yrke, av både små og store dilemma. Det finnes ikke riktige og gale svar i forhold til etiske dilemma, og kjennetegnet på de store etiske problemstillingene er negative konsekvenser uansett hvordan du velger å løse problemet. På skolen handler det i første omgang om å kunne identifisere ulike dilemma for så å reflektere og drøfte hvilke konsekvenser de ulike valg kan få. Gjennom en slik metode vil elevene også kunne bli bevisst sine egne holdninger for så å kunne både vurdere og begrunne egne handlinger.

Å vise empati og omsorg

Når elevene skal ut i yrkeslivet vil de møte mennesker som er i ulike sårbare situasjoner. Empati innebærer å kunne sette seg inn i en annens situasjon ved både å tolke signaler om en annens sinnstilstand, men også om å kunne leve seg inn i hvordan en annen person har det. Empati henger nøye sammen med omsorg, en kan ikke vise omsorg uten å ha forståelse for den andre (Martinsen, 1990 i Ekelund 2005). Empati er ikke en medfødt egenskap, men er mulig å øve opp ved for eksempel å hente opp egne erfaringer. Ved rollespill og øvelser med å forestille seg hvordan en selv ønsket å bli møtt av andre i samme situasjonen, og ved erfaring og refleksjon i forhold til å leve seg inn i en annens situasjon er vesentlig for denne læringen.

Kreativitet

Som profesjonell yrkesutøver vil elevene måtte tenke ut nye løsninger og muligheter på problemer som oppstår. Vanligvis blir denne egenskapen sett på som medfødt og genuin, men er en evne som kan læres. En viktig forutsetning er at kreative ofte også har solid kompetanse i tillegg til at utholdenhet er ett av kjennetegnene på en person med kreative evner (Kaufmann, 2006). Forskning viser at skolen ikke legger tilstrekkelig til rette for kreative prosesser, da kreative elever ofte blir oppfattet som forstyrrende. Det som kan fremme kreativitet i klasserommet er:

”fleksibilitet i romplasseringer, rik tilgang på læringsmateriale, elevvalg av aktiviteter og individuell læring, eller smågruppelæring fremfor store klasser”. Kaufmann, 2006 s. 109-110).

Arbeidsmåter som er problemorientert vil også kunne utløse kreativitet, og rollespill setter ofte i gang entusiasme i forhold til skapende virksomhet.

4.2 Mål

Den didaktiske relasjonsmodellen er også kritisert for at den ikke hevder at mål og innhold må være overordnet i enhver planlegging av opplæringen, og at den ikke ivaretar kultur- og samfunnsforhold som også i stor grad påvirker lærerens planlegging (Imsen 1999). Dette kan ivaretas ved å betrakte disse som rammefaktorer (Hiim og Hippe 2006, 2007). Hva som er *målet* med opplæringen vil uansett være en kategori det må tas hensyn til når vi planlegger undervisning, og hvordan dette skal gjøres er det stor uenighet om. Dahle og Wærness (2003) hevder at elever som har planer og arbeider med mål er mer motiverte. Dette kan ha en sammenheng med at de blir mer bevisst på hva de skal lære.

Engelsen, 2009 hevder at de generelle og vide kompetansemålene i Kunnskapsløftet må ”brytes ned” til mer konkrete mål eller delmål, for deretter å brytes ned til arbeidsmål for undervisningen. Tyler og hans Tyler – rasjonal som har fått stor betydning for synet på målstyring i skolen, la vekt på atferdsmål som fokuserer på hvordan elevene tenker, handler og føler (Hiim og Hippe 2006). Denne måten å tenke mål på, er nyttig for ”Kvantitativ kunnskap” som faktakunnskap og ferdigheter, men er mindre egnet til ”kvalitativ kunnskap” som omhandler følelser og læring knyttet til for eksempel kreativitet. Tylers målprinsipper vil kunne føre til at det blir lagt for stor vekt på teoretisk kunnskap, og at annen vesentlig kunnskap vil kunne bli utelatt (Ibid).

I den didaktiske relasjonstenkningen er det ikke meningen at undervisningen skal styres og kontrolleres av presise mål, men at målene skal bevisstgjøre elevene på hva de skal lære og hva som er hensikten med undervisningen (Hiim og Hippe 2006). Dersom målene blir for styrende og i tillegg er bestemt av andre, vil dette føre til liten mulighet for elevmedvirkning. Imidlertid vil presise mål fungere som motiverende og bevisstgjørende dersom det er eleven selv som har formulert disse (Illeris 1975). Mål hvor eleven ikke har medvirket vil i verste fall være meningsløse (Hiim og Hippe 2006).

Formulere egne læringsmål:

For de fleste mennesker er det å ha et mål med en handling avgjørende for motivasjonen. Det er imidlertid viktig at målene er realistiske (Roe 2008). Når elevene formulerer sine egne læringsmål er dette ofte mestringsmål og prestasjonsmål. Mestringsmål beskriver hvordan du skal lykkes, mens prestasjonsmål handler om å "bli best" (Manger og Wormness 2005).

Det viser seg at når lærerne fokuserer på læringsmål og det er en sammenheng mellom læringsmål og aktiviteter i klasserommet, bidrar dette til læring (Dahle og Wærness 2003). Hensikten er å få så mange elever som mulig til å reflektere over forholdet mellom mål, kompetansenivå og oppnådd kompetanse. Det er imidlertid vesentlig at målene retter seg mot hva eleven skal oppnå, fordi mål som fokuserer på hva læreren skal gjøre vil gjøre eleven til passive mottakere som mottar et "budskap" fra lærer.

Læreplanmålene for helse- og sosialfag inneholder, som tidligere nevnt, mange kunnskapsmål som peker mot den intellektuelle kunnskap elevene skal tilegne seg. Utfordringen blir å formulere mål som både inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Mestringsmål eller ferdighetsmål kan passe når du skal formulere mål for å oppnå forståelse og innsikt, men prosessmål egner seg bedre når selve prosessen, eller erfaringen er viktig. For å ivareta en helhetlig opplæring i yrkesopplæringen kan det være hensiktsmessig å ha ulike typer mål, både adferds-, mestring - og prosess mål. Når det skal utvikles arbeidsplaner på vgl, helse- og sosialfag må elevene selv over tid lærer å formulere egne mål. Dette vil bevisstgjøre og klargjøre for elevene hva de skal lære. Det er imidlertid vesentlig at målene tar utgangspunkt i yrkesfunksjoner og er funksjonsbasert (Hiim og Hippe 2007).

I den didaktiske relasjonsmodellen er det viktig at målkategorien er i samsvar med de andre kategoriene i modellen, noe som betyr at målene må være i samsvar med for eksempel elevenes læreforutsetninger og faginnholdet. Det er imidlertid en utfordring å formulere mål som ikke ødelegger intensjonen med tverrfaglighet som skal ta vare på helheten i opplæringen. Dersom målene blir formulert rundt hvert enkelt fag og i tillegg deler målene opp i kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål, vil dette føre til at vi er tilbake til en oppsplittet kunnskap og helheten igjen blir borte. Les mer om mål i læreplanen for vg1 helse- og sosialfag kapittel 3.2.

4.3 Rammefaktorer

Rammefaktorer anses å være forhold som kan fremme og hemme undervisning og læring (Hiim og Hippe 2006). Det kan dreie seg om rammer utenfor skolen som er samfunnets gitte rammer som for eksempel lærerplaner eller lover. Også rammer innenfor skolens egen virksomhet er avgjørende for hvordan læringsarbeidet kan organiseres. Det kan handle om å kunne bruke spesialrom og gruppe rom eller å ha utstyr tilgjengelig som er nødvendig, eller mulighet for å samarbeide med arbeidslivet for å gjøre utdanningen relevant og meningsfull for elevene. På mange skoler kan rammefaktorene være til hinder for å kunne tilegne seg helhetlig yrkeskunnskap.

Organisering av skolehverdagen

En av rammene i skolen er hvordan skolen er organisert og hvilken kultur som er rådende. En lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin virksomhet ved blant annet å systematisk vurdere og evaluere de erfaringene de gjør, og bli klar over sine svakheter og styrker. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, sier følgende:

”Refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.”

(s. 26)

I en lærende organisasjon legges det til rette for at en lærer av hverandre for å sette i verk tiltak som kan føre til forbedringer. For at dette skal være mulig å gjennomføre må det bli lagt til rette for dette fra ledelsens side.

Når en organisasjon ønsker å gjennomføre et utviklingsarbeid eller en endring, er det vanlig å møte på ulike hindringer. Endringer innebærer at ingen helt vet hva som blir utfallet av arbeidet, og dette kan gi en følelse av utrygghet som kan fremkalle psykologiske barrierer i forhold til det nye som kan oppstå. Dette kan føre til at de involverte bevisst eller ubevisst kan komme til å sabotere endringene av frykt for det ukjente i situasjonen. Utrygge personer vil i slike situasjoner bli mindre fleksible og vil gjøre motstand mot forandringene (Skogen 2004).

Andre hindringer vi kan møte er praktiske barrierer (Ibid), det kan handle om tid eller mangel på ressurser. I skolen er det spesielt fag- og timefordeling som kan være til hinder for å frigi tid til samarbeid, og hvordan fordele lærerressursene. Den tradisjonelle fagdelte timeplan styrer ofte mye av virksomheten. Det kreves stor kreativitet å få til å frigjøre et helt team rundt en klasse for å ha mulighet til for eksempel å møtes til blant annet å planlegge undervisning.

Tverrfaglige planer påvirker hele organisasjonen

Skal det være mulig å gjennomføre utvikling i en organisasjon, må læringsarbeidet tilrettelegges og støttes av skolens lederteam. Ved strukturelle endringer ved blant annet å utarbeide strategiske planer og timeplaner for skolen, er en kompetent skoleledelse en nøkkelfaktor for å kunne arbeide godt med skoleutvikling. Det å få rom og plass til å gjøre nødvendige endringer, og ikke minst ha innsikt til å benytte lærenes forskjellige kompetanse er avgjørende. For å lykkes med et utviklingsarbeid bør arbeidsformer som å for eksempel arbeide i team, være forankret i skolens overordnede styringsdokumenter for å kunne fungere i praksis.

Det er helt avgjørende å ha støtte i ledelsen for å kunne gjennomføre tverrfaglig opplæring fordi dette krever strukturelle endringer i organiseringen. Ved en tverrfaglig arbeidsform er det hensiktsmessig at hver klasse har færrest mulig antall lærere involvert i teamet, og hver lærer blir mest mulig samlet rundt en klasse. Da må en fagdelt timeplan "løses opp" slik at lærerne ikke lenger underviser i enkelt fag i felles programfag, men temabasert. Det kan frigjøres ressurser ved at klassene på sammen nivå har en timeplan som er lagt parallelt, slik at klassene har de samme fagene til samme tid. Denne organiseringen gir også samarbeidsmuligheter for lærere som underviser i de samme fagene undervisningsfri til samme tid, og frigjør dermed tid til å planlegge og vurdere felles opplegg.

Profesjonelle og forskende lærere

Om læreren skal betraktes som en rammefaktor er det delte meninger om, men læreren kan både hindre og fremme læring (Hiim og Hippe 2006). *”Av alle ressurser i skolen er lærerens kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest”* (St. meld. nr.30 (2003-2004) s. 94). Skolemyndighetene har satt fokus på hvor viktig læreren er i forhold til elevenes læring, og lærerens viktigste oppgave er å legge til rette for målrettet og systematisert læring. Kvaliteten på læringsarbeidet er også avhengig av lærerens evne til faglig og metodisk fornying og til å reflektere over egen praksis (NOU 1996:22).

I utgangspunktet har læreren frihet til å kunne velge de metoder og pedagogiske begrunnelser hun ønsker å bruke. Imidlertid viser det seg ofte å være enklest å velge å gå i de samme spor som en tidligere har erfart fungerer. Dette kan imidlertid føre til rutinepreget og lite variert undervisning. Lærerens grunnsyn er avgjørende for hvordan hun utøver lærerrollen og denne er påvirket av lærerens erfaringer, kunnskapssyn og verdier, noe som kan betegnes som praksisteori (Handal og Lauvås 2000). Å være en profesjonell lærer betyr blant annet å være en forskende lærer, noe som innebærer å ha en kritisk holdning til egen undervisning og undervisningspraksis. Den gode lærer stiller kontinuerlig spørsmål ved egen undervisning og viser en analytisk kompetanse (Stenhouse 1975). Lærere må ha endrings- og utviklingskompetanse når de skal fornye den pedagogiske virksomheten (Rammeplan for Yrkesfaglærerutdanning 2006), og skal skolen forandre seg, må først og fremst læreren utvikle seg (Stenhouse, 1975), og dette skjer gjennom at læreren reflekterer over sin egen praksis og deretter gjør nødvendige endringer.

Ha evne og vilje til samarbeid

Læreryrket har i stor grad vært preget av ”den privatpraktiserende lærer” som kan arbeide veldig selvstendig med sine oppgaver, men dette kan i noen tilfeller føre til å svekke kvaliteten på opplæringen enn om vi arbeider i team. Det hevdes også at: *”skolens ”entallstyranni” som handler om hvordan skolehverdagen organiseres i en og en time, i ett og ett klasserom med en og en lærer kan være dårlig egnet til å skape kultur for læring.”* (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 27). Å arbeide i team handler om å arbeide mot et felles mål, og at alle som er medlem i teamet har et felles ansvar for å nå målet. En av fordelene med å arbeide i team er at en har tilgang på et større utvalg av kompetanse, men det vil selvsagt ikke være hensiktsmessig å løse alle lærerens oppgaver ved hjelp av teamarbeid. Ulike skoleforsøk

hevder at teamorganisering og felles ansvar for opplæringen førte til bedre samarbeidsformer mellom lærerne (Engelsen 2009). Ved å fjerne fokus på hva enkeltlærere kan få til, men heller rette fokus på lærersamarbeid kan ressurser og kompetanse som finnes i lærerkollegiet utnyttes på en bedre måte. (Hiim og Hippe 2006). En lærer som har sin styrke i forelesninger eller har kompetanse i samarbeidslæring bør få gjøre mest mulig av det hun er dyktig til.

4.4 Læreforutsetninger

Når læringsarbeidet skal planlegges må læreren ta hensyn til elevenes læreforutsetninger. I den didaktiske relasjonstenkning betyr det å vurdere elevenes psykiske, fysiske, sosiale og faglige muligheter og utfordringer i forhold til undervisningen (Hiim og Hippe 2006).

Det er svært vanlig å rette kartlegging av elevens forutsetninger til de faglige utfordringene og da ofte i form av tester som kartlegger kognitive aspekter. I yrkesopplæring som retter seg mot opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker er det like viktig å kartlegge elevens ressurser og begrensninger i forhold til for eksempel psykiske og sosiale forhold, men også i forhold til nøkkelkvalifikasjonene som er omtalt i kapittel 4.1. Dette kan også dreie seg om å kartlegge elevens yrkesinteresser, sosiale ressurser eller begrensninger for å legge til rette for god læring.

Tilpasset og differensiert opplæring

Fordi alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter må læreren legge til rette for *tilpasset og differensiert* opplæring for hver enkelt elev. Tilpasset opplæring blir beskrevet i Læringsplakaten og handler om å stille realistiske krav til elevenes forutsetninger. Dale og Wærness (2003) skiller mellom differensiert og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring betyr å ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov, mens differensiering handler om å beherske og bruke ulike strategier og arbeidsmåter.

Yrkesopplæringen skal kvalifisere elevene for et yrkesliv og samtidig setter dem i stand til å mestre sine egne liv. Mange av mine elever har et annet morsmål enn norsk, og må samtidig som de skal lære et yrke, utvikle sine ferdigheter i å lese, skrive og snakke. De aller fleste har også bestemt seg for hvilket yrke de vil ta utdanning til, og dette er forhold jeg som lærer må ta hensyn til når jeg skal legge til rette for læring. Andre forhold jeg må ta hensyn til er at elevene er voksne. De har gjerne erfaring i form av ulønnet arbeid i hjemmet, og mange har

også erfaring fra arbeidslivet. De forstår og kjenner til oppgaver og funksjoner i yrket de ønsker utdanning i, men ønsker å erverve seg de faglige begrunnelsene for handlingene.

En av lærernes største utfordring er tilpasset og differensiert undervisning, og kan være vanskelig å gjennomføre innenfor rammen av vanlig teoretisk formidlingspreget undervisning i klasserommet. Mange lærere ser nok et større handlingsrom enn de egentlig benytter, men en av løsningene kan være å organisere ressursene på en annen måte enn det som er tradisjonelt. Differensiering innebærer blant annet at elevene kan lære å beherske ulike læringsstrategier og arbeidsmåter i forhold til hva som er hensiktsmessig til det de skal lære. I yrkesopplæringen er det for eksempel ikke meningsfullt å lese om hvordan yte service til kunder i apoteket hvis du ikke får erfaring med dette i praksis. Du vil heller ikke erverve god yrkeskunnskap om prosedyrer i forhold til å hindre smittespredning på sykehus dersom du aldri får trent på dette i praksis.

All differensiering tar hensyn til elevenes forutsetninger, dette betyr at vi må variere undervisningen slik at den harmonerer best mulig med enkeltelevens evner og forutsetninger (Imsen 2003). Dette krever at læreren må arbeide på flere plan og nivåer samtidig.

”Når undervisningen skal tilpasses den enkelte elev, krever dette god planlegging og organisering, blant annet fordi det er mange hensyn å ta” (læreplanens generelle del, side 34).

Varierte arbeidsoppgaver

For å lære ulike læringsstrategier må elevene ha tilgang på forskjellige arbeidsoppgaver slik at de kan lære å velge læringsstrategier som egner seg til det de skal lære. Det viktigste er at elevene får tilbud om varierte arbeidsoppgaver slik at alle kan finne oppgaver som de føler at de mestrer og som gir dem nok utfordringer. Når elevene oppfatter det som sannsynlig å lykkes med oppgavene kan dette også bidra til å øke motivasjonen (Skaalvik og Skaalvik 2006).

Når elever kan medvirke i forhold til å kunne velge oppgaver og oppgavetyper, kan de velge å arbeide med individuelle oppgaver, ulike oppgavetyper eller samarbeidsoppgaver. Ved hjelp av en arbeidsplan kan elevene få mulighet til å arbeide med oppgaver med forskjellig progresjon, ulik arbeidsmengde, tempo og vanskelighetsgrad, mens det er felles gjennomgang av teoristoff, øvelser og etterlesninger. Når elever arbeider med noe betydningsfullt vil dette

kunne bidra til å øke motivasjonen (Lillemyr 2007), og derfor vil det være nødvendig å utvikle oppgaver i arbeidsplanene som kan tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. En forutsetning kan for eksempel være elevens alder, evner, interesser, kulturelle- og sosial bakgrunn. Dette betyr at læreren blant annet må sette seg inn i og ta hensyn til hva det er som opptar elevene.

Differensierte arbeidsoppgaver kan innebære *pedagogisk differensiering* som innebærer tilpassning innenfor klassens rammer, eller en kan differensiere ved å dele elevene i grupper eller klasser etter nivå, dette benevnes som organisatorisk differensiering (Telhaug, 1974 i Imsen 2009). I henhold til opplæringsloven er det ikke tillatt å dele elever inn i ”sterke” og ”svake” klasser, i Norge må klassene representere et gjennomsnitt av befolkningen (Imsen 2009).

Det er også mulig å benytte *kvantitativ differensiering* som vil si at elevene kan velge faglig nivå, noe som betyr at lærer tilpasser oppgaver til det nivået eleven kan mestre.

Tempodifferensiering vil si at eleven får bruke mer tid på å utføre oppgavene. Pedagogisk tilpassning kan innebære at læreren lager flere sett med oppgaver, eller elevene kan selv få velge hvilke oppgaver de kan utføre, innenfor en ramme som læreren setter. På denne måten kan læreren utforme varierte arbeidsoppgaver som kan ha ulik vanskelighetsgrad og forskjellig arbeidsmengde. Tilpassning kan også innebære at alle elever arbeider mot det samme målet, men det gis ulik mulighet i forhold til innhold eller tempo i løsning av de ulike oppgavene.

I yrkesopplæring bør det være naturlig at både innhold og mål kan være forskjellig, spesielt dersom differensieringen tar utgangspunkt i elevenes yrkesinteresse. Dette innebærer også at de kan oppnå ulik grad av måloppnåelsen. Det er også mulig å variere det faglige innholdet, men er ikke hensiktsmessig å utelukke for eksempel nøkkelkvalifikasjoner som er sentrale i alle yrker. Alle må ha oppnådd et visst nivå i forhold til de mest sentrale funksjonene i yrket, og at det kreves et minimum av kompetanse som elevene må ha tilegnet seg for å kunne utføre yrket i praksis (ibid).

En annen metode er å *breddedifferensiere* som betyr at elever som arbeider raskt får flere oppgaver av samme slag (Imsen 2009). Denne formen for tilpassning kan føre til at flinke elever opplever lite mening med å gjøre flere oppgaver om noe de allerede kan. Hvis de heller

får nye utfordringer og nye erfaringer, kan de utvikle seg og lære mer. Denne type differensiering er derimot egnet dersom eleven arbeider med stoff eller praktiske øvelser som krever at handlingen automatiseres. På vg1 i helse og sosialfag kan dette for eksempel være å kunne måle blodsukker ved hjelp av et måleapparat, eller det kan handle om å øve inn begreper som er sentrale i yrkesutøvelsen. Denne strategien egner seg godt når noe skal automatiseres, men det vesentlige må være å benytte metoder og differensieringsprinsipper som passer til det eleven skal lære.

4.5 Læreprosessen

I en læreprosess handler det om hva læreren og elevene velger å forta seg i undervisningen og hvordan valgene blir begrunnet (Hiim og Hippe 2006). Lærerens syn på læring påvirker hva læreren legger vekt på i læreprosessen. På samme måte som vi kartlegger elevenes læreforutsetninger, må vi også i planlegging av læreprosessen ta hensyn til elevenes psykiske, fysiske, sosiale og faglige muligheter og utfordringer. I didaktisk relasjonstenkning blir det lagt vekt på at:

”Læring foregår både i en personlig, individuell og i en sosial sammenheng, og så vel individuelle som sosiale forhold kan utnyttes for å styrke læreprosessen.”(Ibid, s. 221).

Hva fremmer motivasjon for læring?

All læring starter med en eller annen form for motivasjon. Motivasjon griper inn i alle livets situasjoner, og er svært avgjørende for om vi kan hente fram energi som påvirker tanker, opplevelser og de aktiviteter vi velger å engasjere oss i. Motivasjon kan defineres på følgende måte:

”Begrepet motivasjon er mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger.” (Lillemyr 2007 s. 29.)

Motivasjon viser seg ved lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet (Dale og Wærness 2003), og har også betydning for hvordan vi utvikler oss som mennesker i forhold til hvem vi er og hvem vi blir. Hvordan vi ser på oss selv har nødvendigvis også stor innvirkning på vår motivasjon.

Det å ha en sterk motivasjon gir læring av god kvalitet og motivasjon som er fremkalt av belønning eller straff blir ofte omtalt som ytre motivasjon (instrumentell), mens en selvstendig motivasjon blir betegnet som indre motivasjon eller selvregulert motivasjon. I følge Lillemyr (2007) er det den indre motivasjonen som gir best effekt på læring og utvikling av det han kaller en sunn personlighet.

Det er ikke alltid lett å observere motivasjon, men det viser seg at motiverte elever har lyst til å lære, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide mot et mål. Motivasjon visere seg også gjennom den kraft, styrke eller intensitet som ligger bak handlingene (Lillemyr 2007), slik at motiverte elever vil vise en høy innsats, særlig på vanskelige oppgaver ved å anstrenge seg over tid og utvise stor utholdenhet i arbeidet. Eller som Dalle og Wærness (2003) sier det:

”Elevenes innsats gjenspeiler deres motivasjon (side 10)”.

Elever som ikke er indre motivert er det mulig å stimulere ved at tre grunnleggende behov må tilfredsstilles, og dette er behovet for følelsen av å være kompetent, behov for medbestemmelse samt behovet for tilhørighet (Deci og Ryan 2000). Derfor vil både trivsel på skolen og i elevgruppa være avgjørende, men også gjennom å tilby oppgaver de synes er meningsfullt å jobbe med, og at de føler at de behersker oppgavene de arbeider med. Det å ha gjort et bevisst yrkesvalg vil ha innvirkning på elevenes motivasjon, og også ved å ha innflytelse i forhold til valg av oppgaver og vurderingsformer vil også kunne motivere elever til å lære.

Vite hva som fremmer læring

Det finnes mange definisjoner på læring, og de fleste definerer læring som en relativt varig forandring i opplevelse eller atferd, som følge av tidligere erfaring (Skaalvik og Skaalvik 2007). Læringen inkluderer ikke bare kunnskaper, ferdigheter og ytre atferd, men også sansepåvirkning gjennom for eksempel gjentatte erfaringer og øvelser. Læring kan vise seg i atferd, men kan også foregå i det skjulte i tankene, eller gjenspeiles i en holdning eller som en følelse. Læring dekker alle prosesser som fører til varig kapasitetsendring enten de har motorisk, kognitiv eller psykodynamisk karakter (Illeris 1975).

Læringsarbeid kan forklares som det arbeidet som foregår med planlegging til gjennomføring for til sist å vurdere alle forhold som kan påvirke læringen, dette omtales også av mange som undervisning. Læringsarbeid er vanligvis tenkt som lærerens arbeid, mens læringen er

elevenes arbeid. Nå som elevene skal inkluderes mer i læringsarbeidet er det ikke lenger praktisk å ha et så skarp skille mellom disse begrepene.

Undervisning som er forankret i elevenes yrkesvalg

Det viser seg også at elever som har bestemt seg for et yrke eller har utdanningsplaner er mer motiverte for skolearbeidet (Dale og Wærness 2003), derfor er det en fordel om elevene tidlig får kartlagt hvilke interesser de har i forhold til yrke eller utdanning. Dette er vesentlig i motivasjonsarbeidet, fordi elever som føler at de arbeider med noe betydningsfullt også blir mer motiverte (Lillemyr 2007).

I yrkesopplæring hvor elever skal kvalifiseres til et yrke må fokus rettes mot hvordan elever best kan bli i stand til å utføre ulike yrkesoppgaver og funksjoner, og det er vesentlig at de arbeider med temaer og oppgaver som kan knyttes til nøkkelkvalifikasjoner i yrket og elevenes yrkesinteresser. Kunnskapsløftet oppfordrer skolene til å , og for mange elever kan det å oppleve yrke i praksis utløse både motivasjon og læring dersom dette bidrar til at de blir sikrere i sitt yrkesvalg.

Læreprosessen i yrkesopplæring skal først og fremst utvikle kunnskap om yrket som ikke alltid er mulig å forklare med ord:

”Utvikling av yrkeskompetanse krever praktisk yrkeserfaring og erfaring med utøvelse av skjønn. Mye vesentlig profesjonell kunnskap er dessuten av ikke-verbal karakter, og omfatter tilegnelse av ulike former for ferdigheter og håndlag”

(Hiim og Hippe 2007 s.39).

Kunnskap i form av *taus kunnskap* er kunnskap det ikke er lett å uttrykke ved hjelp av språk, men dette er kunnskap som viser seg i våre handlinger. *Påstandskunnskap* er det motsatte og er kunnskap det er mulig å settes ord på. Begrepene kan for eksempel benyttes til å forstå eller begrunne hvorfor vi utfører handlingen. Kunnskap kan også observeres på andre måter som for eksempel med sansene som også kalles for *sansemessig kunnskap* (Ibid). Denne kunnskapen gjør at vi bare ”ser”, eller umiddelbart ”vet” hva som er hensiktsmessig å gjøre i en gitt situasjon.

Å lære av erfaring

Yrkeskunnskap handler om at elevene både skal lære ”å kunne hvordan” og ”å vite at”, noe som inkluderer bruk av sansene og ikke minst å reflektere i og over handlingen for ”å vite

hvorfor” (Schøn 1983). Dette kan for eksempel foregå i et skoleverksted, en klinikk eller en praksisplass i arbeidslivet. Læring av den ”tause kunnskap”, som det ikke alltid finnes teoretiske begreper for å kunne beskrive, kan bare læres i en ”ekte” situasjon. Yrkeskunnskap læres best ved at de teoretiske begrepene får et innhold ved å erfare situasjoner underveis i læringsprosessen (ibid)). Imidlertid er det ikke nok med erfaring. For at læring skal finne sted må det vi erfarer bearbejdes gjennom refleksjon, og for å forstå disse erfaringene må dette formuleres med ord (Bjerknes og Bjørk 1997).

Å lære ved å oppdage

Konfluent pedagogikk har sine røtter i eksistensialistisk filosofi (Hiim og Hippe 2006) og blir også benevnt som helhetspedagogikk. Denne metoden legger vekt på å utvikle hele mennesket og inkluderer både følelser, intellektuelle og psykomotoriske aspekter (Grenstad 1986). Retningen innebærer at elever arbeider med begreper, løser problemer både individuelt og i grupper hvor de skal dele med hverandre gjennom å trene på og erfare. Gjennom erfaringene de gjør skal de bli klar over egne følelser og holdninger. Denne metoden egner seg godt når elever arbeider med prosessorienterte mål som for eksempel handler om å lære om roller i et gruppearbeid, eller når de skal lete etter situasjoner som for eksempel handler om etiske dilemmaer.

Helhet og sammenheng

Helhet og sammenheng kan betyr at det er sammenheng mellom de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Da er det sammenheng mellom mål og vurdering og de aktiviteter som blir valgt i læringsarbeidet. I en arbeidsplan skal det være sammenheng mellom målene i læreplanen, leksjoner på skolen og oppgavene som elevene skal arbeide med på skolen og hjemme.

Felles programfag i helse- og sosialfag har blitt ordnet i temaer og satt sammen slik at fagene settes i sammenheng med hverandre. Dette betyr at kunnskapene fra kommunikasjon og samhandling må kobles til for eksempel yrkesutøvelsen, eller omvendt. Når de enkelte fag opptrer i en sammenheng vil dette kunne bidra til en større helhetlig forståelse og elevene erverver en mer helhetlig kompetanse som gjør dem bedre rustet til å møte utfordringer i livet og i arbeidslivet. Fordi fagene er selvstendige fag som skal avsluttes med en formell vurdering i form av en standpunkt karakter i hvert fag, har vi valgt å synliggjøre på første side i arbeidsplanen hvilke fag de ulike emnene tilhører. Tverrfaglig temaundervisning kan bidra til større helhet og sammenheng, men det viktigste er at elever får knytte den teoretiske

kunnskapen til praksis. Denne opplæringen kan ivaretas ved å kombinere praksis i arbeidslivet med skolebasert undervisning.

Sammenheng mellom teori og praksis

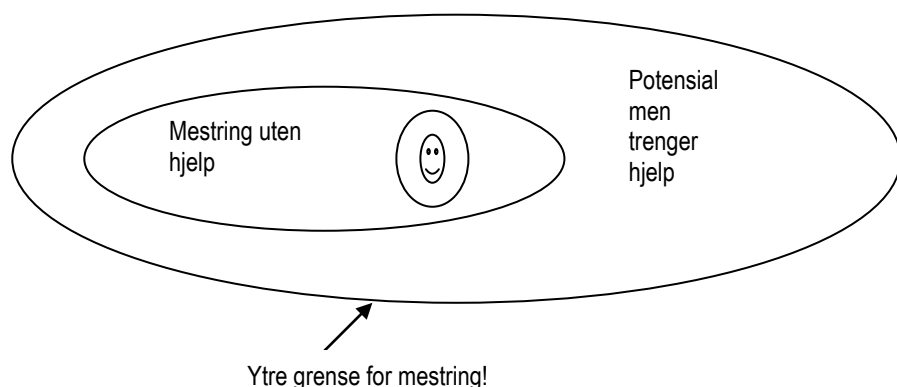
Føringene i kunnskapsløftet sier at opplæringa skal være praksisnær, og da må praktiske øvelser og oppgaver få større plass. Dette har vært mindre vektlagt på vår skole, til tross for at yrkene vi rekrutterer til er praktiske. Våre elever har fått en teoretisk vinkling på yrkeslivet som ikke er nok til at elever utvikler god yrkeskompetanse. Dette synet er åpenbart preget av at teori og praksis er adskilte deler hvor teori læres på skolen for at elevene skal anvende dette i praksis. Vår praksis må derfor dreies mer mot at praksis og teori ses som en helhet hvor det blir helt avgjørende at læringen baseres på realistiske situasjoner fra virkelige situasjoner i arbeidslivet (Hiim og Hippe 2007). Skal elevene oppleve opplæringen som meningsfull og relevant er det vesentlig å ha et like stort fokus på det praktiske og knytte teori og praksis mer samme både i forhold til det å utvikle læringsmål, arbeidsoppgaver og vurderingssituasjoner. Dette kan vi gjøre ved å ta utgangspunkt i yrkenes funksjoner og arbeidsoppgaver, og dessuten et tett samarbeid med det lokale arbeidsliv.

Læringsamtaler og veiledning er viktig i læreprosessen

Læringen øker når elever får samtale med noen om faget. Dersom elevene får snakke med noen, for eksempel i en læringsamtale, er det sannsynlig at de også husker lærestoffet bedre (Dale, Wærness, Lindvig, 2005). Det blir lærerens oppgave å veilede elevene slik at de utvikler begreper og forståelse for det å utøve et yrke. All læring bør bearbejdes, noe som kan gjøres gjennom en etterlesning.

Etterlesningene innebærer en strukturert felles gjennomgang av utfordringer i yrkesoppgavene hvor en knytter relevante begreper og yrkest teori til de aktuelle oppgavene” (Hiim og Hippe2007).

Figur 2: Den proksimale utviklingszone, Vygotski



Fagsamtalen kan være et hjelpemiddel for å ta vare på læringsprosessen og kan hjelpe elever til å se sammenhenger. Det skal være en balanse mellom selvstendig arbeid og formidlingspreget undervisning. Vygotsky utviklet den proksimale utviklingszone hvor han mener at vi ikke er i stand til å gjøre en handling alene før man har utført den sammen med andre (fig 2). Det eleven kan klare selv uten hjelp betegnes for å ligge innenfor elevens mestringssone, men det eleven kan klare med hjelp blir benevnt som elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik og Skaalvik 2009). Her vil fagsamtalen, veileder i praksis eller lærere og andre elevers støtte kunne bidra til at eleven kan utvikle seg mer enn hun ville klare alene.

Elevmedvirkning

I kunnskapsløftet har elevmedvirkning fått større plass, og det betyr at elevene skal ha mulighet til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av sin egen undervisning.

Utdanningsetaten i Oslo definerer og begrunner elevmedvirkning på denne måten:

”Elevmedvirkning handler om at elevene, sammen med læreren, skal være med på å bestemme innholdet eller målene i undervisningen. I arbeidet med faget bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisste egne læreprosesser, noe som gir større innflytelse på egen læring”

www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vurdering_for_laring/14.02.09

Mye i skolen er *gitt* og bestemt av skolemyndighetene som har vedtatt den nasjonale læreplanen, og lærerne planlegger og gjennomfører det meste av undervisningen. Elevene blir i stor grad overlatt til å følge et opplegg som andre hele tiden har bestemt. Elevmedvirkning i læringsarbeidet vil også kunne bidra til en mindre instrumentell læring fordi elevene opplever å ha innflytelse. Dette vil kunne føre til økt motivasjon og bedre læring. Det å kunne bestemme selv er avgjørende for å kunne utløse den indre motivasjonen (Deci og Ryan, 2000 i Skaalvik og Skaalvik, 2007). Det er imidlertid viktig at medvirkningen er reell og ikke preget av skinndemokrati slik mange opplever at demokrati i skolen fungerer. Dersom de opplever medvirkning vil de også føle en større lojalitet til arbeidet de gjennomfører når de selv har bidratt i planleggingen. Gjennom elevmedvirkning blir elevene også mer aktive i læreprosessen og får mer oversikt og kontroll (St. meld. nr 30(2002-2003)).

Elevmedvirkning egner seg godt til å nå ulike mål i den generelle læreplanen og bidrar dessuten til at arbeidsplaner blir mindre preget av instrumentalisme. All medvirkning innbefatter evne til samarbeid:

”De samarbeider med lærere/instruktører om arbeidsmåter, grunnlag for vurdering og innhold i yrkesutdanningen” (Nilsen og Sundt 2008 s. 86)”.

Eksempler på hva eleven kan medvirke til er blant annet:

- Velge mellom forskjellige typer oppgaver med ulik vanskelighetsgrad
- Bestemme hvor lang tid de skal bruke på oppgavene
- Velge grupper når de skal samarbeide
- Utvikle og foreslå samarbeidsoppgaver
- Valg av læringsstrategier
- Om de skal lese, regne og bruke digitalt verktøy
- Bestemme vurderingsformer og vurderingskriterier
- Å velge arbeidsmåter eller metoder
- Velge mål de skal arbeide med

4.6 Vurdering

Når det gjelder vurdering er det mange forhold som kan vurderes, både læreplanene, skolens planer og undervisningen. Her vil det legges mest vekt på vurdering av elevenes læring og vurdering av elevenes læring. Den didaktiske relasjonsmodellen er et hjelpemiddel til å sørge for at vurderingen er i samsvar med de andre kategoriene som mål, rammefaktorer, innhold, læreforutsetninger og læreprosess. Disse må ha en sammenheng med hva som vurderes og hvordan vurderingen foregår.

Vurdering i Kunnskapsløftet

I kunnskapsløftet er vurdering forholdsvis uklart formulert. Vurdering skal være knyttet mot mål i læreplanen, elevenes læringsmål og tydelige vurderingskriterier.

”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.” (Den generelle læreplanen s. 25)”

I henhold til forskrift til opplæringsloven skal elevene vite når de blir vurdert og hvilke vurderingskriterier som gjelder for vurderingen. Vurdering kan gis som en veiledning for

læringen og kalles da *underveisvurdering*, mens vurdering av elevenes kompetanse i læringen blir benevnt som *sluttvurdering*. Vurdering er viktig for både læringsutbytte og den faglige utviklingen, men skal også gi både eleven og samfunnet informasjon om hvilken kompetanse eleven har oppnådd etter fullført utdanning.

Vurdering forteller hvordan elevene lykkes med læringsarbeidet og bør foregå kontinuerlig, og kan i så måte også benyttes som motivasjon. Hva som er god vurdering av elevenes prestasjoner er imidlertid omdiskutert, men hva vi ønsker å vurdere må ha sammenheng med hvordan vi vurderer. Vurderingen skal være en del av elevenes læringsarbeid som etterfølges av tilbakemelding som samtidig gir elevene veiledning om læringens effekt. Gjennom året er det viktig at det benyttes varierte vurderingsformer (Engelsen 2009), fordi det skal få frem styrker og svakheter hos elevene. Elevene bør få mulighet til å vise sin kompetanse gjennom en vurderingsform de behersker slik at det faktisk er læringen vi måler.

Vurdere yrkeskunnskap

Vårt lærings- og kunnskapssyn har betydning for hvordan vi vurderer. Det vanlige er å vurdere all kunnskap med utgangspunkt i Tylers prinsipper som beskrives i Hiim og Hippe 2006 hvor det også er utviklet et system for vurdering kalt for Blooms taksonomier. Systemet skulle kontrollere om arbeidsformene ga de forventede resultatene. Vurderingen tok spesielt sikte på å kontrollere faktakunnskap.

Denne form for vurdering egner seg ikke like godt for å vurdere yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Når målene og innholdet tar utgangspunkt i sentrale yrkesoppgaver og funksjoner, må også vurderingen ha det samme utgangspunkt dersom det skal være i samsvar med de andre kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Det er derfor viktig at det blir den helhetlige kunnskapen vi vurderer siden det er det vi også har fokusert på i opplæringen.

”Utførelse, beskrivelse og begrunnelse av yrkesoppgaver utgjør grunnlaget for vurdering i yrkes- og profesjonsutdanning”(Hiim og Hippe s. 231).

Målet i opplæringen er elevens helhetlig kompetanse, og da skal også vurderingen være helhetlig.

”... vurderingen må baseres på et vidt kunnskapsbegrep hvor teori og praksis eller påstandskunnskap, taus kunnskap og fortrolighetskunnskap utgjør en helhet.”(Hiim og Hippe 2007)

Helhetlig kompetanse er ikke bare summen av teoretiske kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men innbefatter også den tause og sansemessige kunnskapen som ikke kan måles ved hjelp av kognitive tester. Denne kunnskapen skal vurderes samlet og ikke i enkeltdeler. Vurdering må i likhet med arbeidsformer og metoder tilpasses eleven. I en vurdering, sett ut fra et utvidet kunnskapsbegrep, skal være vurdering av elevens helhetlige utvikling.

Vurdering gir dessuten elevene informasjon om hvordan de lykkes med læringsarbeidet, og gjennom dette får eleven mulighet til justere det videre arbeidet i forhold til den tilbakemelding som blir gitt. Dette betyr at vurdering også kan være en del av læreprosessen og kan benevnes som vurdering for læring, mens vurdering av læring handler om å vurdere læringens effekt (Engh, Dobson, Høihilder 2007)

Elevene vurderer seg selv og hverandre

Elevene kan også vurdere sin egen læring i forhold til de læringsmål de har arbeidet med ved bruk av mapper, egne notater, vurdere måloppnåelsen i forhold til egen innsats og vurdering av nivå på ny kunnskap de har ervervet. Dersom vi benytter prosessorienterte mål, må også vurderingen ta høyde for at det er prosessen vi vurderer. Som all undervisning skal man vite når og hvordan vi blir vurdert.

Elevene kan også trenes i å vurdere hverandre, som et ledd i kritisk tenkning men også for å kunne lære å gi konstruktive tilbakemeldinger. Ved å vurdere andre blir man også kjent med hvordan vurdere og kan gi en større forståelse for hvordan komme fram til vurderingsresultatet.

Sluttvurdering

Hva som er målet med undervisningen har selvsagt innvirkning på hva vi vurderer og hvordan vi gjør det, og ikke minst er det en fordel at elevene har god kjennskap til hva vi vurderer (vurderingskriteriene). Sluttvurderingen skal vise hvilken kompetanse eleven har i form av en standpunktkarakter og eller eksamen som da vises ved en karakter og må derfor knyttes opp mot kompetansemålene i læreplanen for vg1, helse- og sosialfag. Slik jeg forstår det vil det være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes læringsmål i underveis vurderingen, mens det er kompetansemålene som avgjør sluttvurderingen, men både underveis- og sluttvurderingen må

forankres i kompetansemålene for fagene som skal vurderes. Her vil elevene først og fremst vurdere hva de har forstått fremfor kontroll av karakternivå.

Elevene vurderer læringsarbeidet

Det kan også være aktuelt å vurdere tilretteleggingen av læringsarbeidet, for å finne de positive sidene ved av undervisningen eller for å identifisere de negative sidene læringsarbeidet eventuelt har. Informasjonen dette gir kan brukes til å forbedre vår virksomhet i skolen for å søke å gi eleven et så godt læringsutbytte som mulig. Med et annet ord kan dette også beskrives som skolevurdering som har til hensikt å skape et godt læringsmiljø og øke elevenes læringsutbytte og personlige utvikling. Elevenes opplevelse av undervisningen kan hentes inn gjennom logger, refleksjonsnotat, klassemøter eller daglige vurderinger.

Elevmedvirkning

Også i vurderingsarbeidet kan elevene inkluderes i forhold til å velge vurderingsformer og være med i utviklingen av vurderingskriterier. Vurdering av læring og vurdering for læring og uformell vurdering.

5 Prosjektets forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av metode for prosjektet, og begrunne hvorfor metoden er godt egnet til å innhente informasjon om hvordan vi kan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring. Videre vil jeg redegjøre for min egne rolle som forsker og informant i egen praksis, samt de etiske vurderingene ved forskningsarbeidet. Jeg vil også gjøre rede for de hermeneutiske prinsippene for innsamling og tolkning av data, og hvilke metoder som er benyttet i prosjektet. Til slutt i kapitlet vil jeg beskrive hvordan dataene blir presentert og hvordan jeg vil tolke og vurdere den informasjon som blir innhentet. Til slutt i kapitlet vil diskutere pålitelighet og gyldighet før grovplanen for prosjektet presenteres. Den er strukturert etter den didaktiske relasjonsmodellen.

5.1 Pedagogisk aksjonsforskning som metode

I kapittel 4 har jeg gjort rede for mitt kunnskapssyn og argumentert for et helhetlig syn på kunnskap, noe som også har påvirket mitt valg av forskningsstrategi. Dette forsknings- og utviklingsarbeidet har en problemstilling som er av praktisk karakter som viser til at vi ønsker en utvikling. Dermed vil en naturvitenskapelig metode ikke være egnet når vi ønsker å belyse prosesser som vi her skal undersøke. Den naturvitenskapelige forskningstradisjon handler om å finne fram til absolutte og generelle sannheter, og vil ikke egne seg like godt til å få innsikt i deltakernes erfaringer og opplevelser. Mitt læringssyn baserer seg på erfarings basert læring i kombinasjon med refleksjon i-handling og refleksjon-over-handling som er vesentlig i en yrkesopplæring. Dette leder til en kvalitativ metode som handler om å få innsikt i aktive prosesser og menneskers forståelse av sin virkelighet.

Metode handler om å innhente pålitelig informasjon, og Kvale (2006) betegner metode som veien til målet. Ved valg av metode er det viktig å velge en strategi som er hensiktsmessig for det vi skal undersøke. Når vi skal planlegge, gjennomføre og vurdere ulike undervisningsopplegg og vurdere hva vi kan oppnå er pedagogisk aksjonsforskning en mer egnet strategi. Pedagogisk aksjonsforskning kan defineres som:

”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser.

Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv (Hiim 2010 s. 18).

Hvorfor vi velger pedagogisk aksjonsforskning

I Norge er pedagogisk aksjonsforskning fremdeles en omstridt og lite brukt tradisjon. Metoden har vært benyttet i England av blant annet Stenhouse og Elliot på 1960 og 1970 tallet, og i Australia hvor kunnskapsutvikling og forskning tar utgangspunkt i praktiske oppgaver i læreryrket for å utvikle ny viten (Hiim 2010). For å få fram så god kunnskap som mulig, må læreren kunne forske i egen virksomhet for å fremskaffe og dokumentere det som er relevant for kolleger og profesjonen (ibid).

Vi har ikke til hensikt å utvikle en oppskrift på hvordan utvikle tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevant opplæring og som siden skal fungere hos alle som ønsker å bruke dette i undervisningen. All pedagogisk aksjonsforskning er kontekstavhengig, og kan ikke automatisk overføres og generaliseres til en annen virksomhet. Vi ønsker å utvikle kunnskap som er relevant for oss og vise til et eksempel på hvordan læringsarbeid kan utvikles i et samarbeid mellom våre elver og våre lærere og med våre rammer. Målet er å utvikle ny praktisk-pedagogisk kunnskap som først og fremst gir kunnskap til vår egen virksomhet, men som også kan være til inspirasjon for andre som arbeider med pedagogiske utfordringer.

Hvordan vi gjennomfører et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt

Aksjonsforskning kan beskrives som en spiral med planlegging, handling, observasjon, refleksjon, ny planlegging (McNiff og Whitehead 2002). Dette gjennomføres ved å samarbeide om en grovplan for prosjektet, gjennomføre en aksjon for videre å reflektere over resultatene og prosessen som så vil munne ut i en ny problemstilling. Dette vil så resultere i oppstart av en ny fase som kan gjentas. Utviklingen i prosjektet er avhengig av den kunnskapen som deltakerne utvikler sammen.

Dokumentasjon

Skal profesjonell virksomhet kunne kvalifiseres som forskning, stilles det krav til systematisk dokumentasjon. Dette gjelder også i pedagogisk aksjonsforskning. Dette omfatter systematisk datainnsamling, profesjonalitet i utvelgelse og presentasjon, men også ved tolkning av data (Hiim 2010). Hva som skal dokumenteres henger sammen med hva som er hensikten med

prosjektet. I dette prosjektet ønsker vi å vise til et eksempel på muligheter som finns for å utvikle vår egen praksis, men også hente inn kunnskap om hva vi kan oppnå ved det vi utvikler. Vi vil legge vekt på å dokumentere elevens meninger og stemmer om det de opplever.

Demokratisk samarbeid

I dette prosjektet skal jeg samarbeide med lærere og elever om å planlegge det vi skal utvikle. Vi skal sammen gjennomføre planen, og vi skal sammen vurdere de erfaringer vi har fått. Ingen av oss vet utfallet av det vi undersøker, og er alle ansvarlige for å bidra med kunnskap til fellesskapet. Vi skal utforske praktiske situasjoner som har konsekvenser for både elever og lærere, og sammen skal vi lære av prosessen. I aksjonsforskning bidrar alle deltakerne til forskningen, fordi den som kjenner fenomenet og utfordringene også skal være med å drive fram endringsarbeidet i fellesskap. En slik måte å arbeide på vil kunne bidra til at alle får et eierforhold til den kunnskap vi utvikler, og en felles forståelse og historie i forhold til det vi utvikler.

Jeg ønsker å få tilgang til elevenes og kollegers tanker, meninger og handlinger for å få erfaring med å delta i en utviklingsprosess. Deltakernes stemmer er viktig i et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt, og dette betyr at vi må være åpne for at det finnes ulike oppfatninger av det vi undersøker (Hiim & Hippe 2007). I dette prosjektet blir også elevenes tilbakemeldinger og oppfatninger om de endringene vi gjennomfører vesentlig å få fram. Her vil ikke elevene "bli forsket på", men er en del av et fellesskap som utvikler planene i samarbeid med lærere på teamet. Her vil det være våre elever som kan beskrive hva de mener er en god plan, og vi som profesjonelle lærere reflekterer over den praksis vi har for så å utvikle nye planer ut fra den kunnskap våre elever bidrar med. Når hensikten er å utvikle ny kunnskap om fenomenet arbeidsplaner, er pedagogisk aksjonsforskning et godt egnet redskap. Erfaringene skal bidra til å forbedre egen praksis slik at elever tilegne seg yrkeskunnskap som etter hvert gjør dem kompetent til å utføre et yrke.

Erfaringsdeling

Typiske trekk ved pedagogisk aksjonsforskning er at det handler om å utføre og beskrive en aksjon i praksis for deretter å vise eksempler på hva du har gjort og hvordan du gjorde det. Det som har skjedd skal dokumenteres for å vise til praktiske eksempler som andre innen samme profesjon kan finne nyttig. Dersom vi bare utvikler kunnskap for egen virksomhet kalles dette for aksjonslæring. Erfaringsdeling handler også om felles analyse av aksjonen

som så skal dokumenteres og som igjen kan resultere i tiltak for så igjen å gjenta prosessen. Dette kan foregå i det uendelige, inntil deltakerne blir enige om en avslutning.

5.2 Min rolle som forsker og informant i egen praksis

Som aksjonsforsker deltar jeg selv i den praksis jeg forsker i, noe som betyr at jeg både aksjonere, reflektere over det vi erfarer og analysere dette kritisk. Siden jeg har planlagt og satt i gang prosjektet og har arbeidet i skolen med pedagogiske utfordringer i mange år, har jeg mer informasjon om fenomenet vi undersøker enn de øvrige deltakerne. Dette gir meg større makt i forhold til å ta beslutninger siden det er jeg som både samler inn data og dokumenterer utviklingsprosessen. Dette betyr at deltakerne i prosjektet kan oppfatte meg som en autoritet, noe som kan føre til at de vil være mer forsiktig med å være kritisk til det vi undersøker. Det hviler derfor et større ansvar på meg som forsker i forhold til at deltakerne skal ha tillit til at jeg behandler den informasjonen de deler på en etisk forsvarlig måte, og at de opplever at de blir ivaretatt.

Pedagogisk aksjonsforskning handler om å ta utgangspunkt i følt problem i egen virksomhet (Hiim 2010). Det kan være en fordel å kjenne virksomhet du forsker i, og det betraktes for å være en ressurs at forskningen utføres av de som "eier" problemet (McNiff og Whitehead 2006). En av utfordringene med å forske i sin egen praksis blir å være kritisk til det vi utvikler og det vi undersøker. Jeg skal studere min egen praksis, og må være bevisst på at jeg må se på min egen virksomhet med et profesjonelt og kritisk blikk. Den teoretiske forankringen vil være til hjelp når vi tolker og analyserer vår praksis, eller å vurdere vår praksis opp i mot teorien. Når forskerne kjenner virksomheten er det også lette å ta mange dagligdagse rutiner så selvfølgelig at det vil være vesentlig informasjon som går tapt.

At min nærmeste kollega og jeg ikke har samarbeidet før er en ny situasjon for oss begge. Det er både en utfordring og en ressurs at vi ved hjelp av pedagogisk aksjonsforskning har mulighet til å utvikle et felles elev- og læringssyn. I møter og i det daglige samarbeidet må vi ofte forta raske avgjørelser og diskutere løsninger på problemer som oppstår underveis. Gjennom dette samarbeidet vil det kunne oppstå en ny forståelse av virkeligheten som vil være en ressurs i det videre forskningsarbeidet. Sammen med min nærmeste kollega vil også mine øvrige kolleger i teamet være viktige i arbeidet med kritisk å analysere det vi erfarer, og de tiltak som vi videre skal arbeide med.

I aksjonsforskning er samarbeid hvor alle deltakerne skal kunne delta demokratisk svært sentralt, og dette var en annen utfordring for oss som ikke har samarbeidet før. Min rolle overfor en kollega som er svært ressurssterk og erfaren, må føle seg ”underlegen” og fremmed i forhold til at det er jeg som eier og driver prosjektet. Dette medfører at hun i starten må følge mine instruksjoner fordi hun ikke tidligere har arbeidet med våre arbeidsplaner som læringsverktøy, og er vant til å jobbe på en helt annen måte. Det var derfor viktig for meg at min kollega oppfattet seg som en likeverdig deltaker i utviklingsprosessen, og det ble lagt vekt på at vi i fellesskap utviklet ny årsplanen (temaplanen) og deltok med å planlegge, gjennomføre og vurdere aksjonene. *“En virksomhet som har utviklet systemer for felles planlegging, medbestemmelse, prosjektorganisering og systematisk felles vurdering betegnes som en lærende organisasjon,”* (Hiim og Hippe 2007).

5.3 Etiske vurderinger

For å sikre at alle deltakerne i prosjektet skal kunne føle seg trygge på at de ikke blir utlevert eller presentert på en lite gunstig måte, er det viktig for meg å følge de etiske retningslinjene for forskere. Det vil være nødvendig å vurdere de etiske aspektene under hele studien. Kvale (2001) opererer med tre viktige etiske regler i forskning med mennesker, og dette benevner han som det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Etiske dilemmaer

I all forskning vil det kunne oppstå etiske dilemmaer. Kjentegnet på et etisk dilemma er at løsningen på dilemmaet uansett vil få uheldige konsekvenser for noen av de berørte partene. Det kan for eksempel bli oppdaget uheldige forhold som vil få uheldige konsekvenser for deltakerne dersom dette publiseres, men at det samtidig vil være uheldig for profesjonen at dette ikke kommer frem. Da må jeg som forsker avveie hvilke av de avgjørelsene som vil få færrest uheldige konsekvenser.

Det informerte samtykke

Under planlegging av prosjektet må deltakerne få så god og riktig informasjon som mulig om hva som er hensikten med studien, og hvordan denne informasjonen skal bli behandlet i etterkant. Elevene ble tidlig i skoleåret informert om mitt forskningsarbeid, og min kollega var informert om mitt mastergradsarbeid og forskning omkring arbeidsplaner før hun valgte å

inngå i et samarbeid med meg. I annen forskning er det vanligvis mulig å reservere seg fra prosjektet, men dette vil være vanskelig i en forskning som er så nært knyttet til undervisningen som her. Deltakerne i prosjektet har likevel blitt informert om at det er frivillig å delta med refleksjoner til forskningsarbeidet, og det blir da min jobb som forsker å si ut hvilken informasjon som skal med dersom noen ønsker å reservere seg.

Kvale (2008) hevder at det kan være vanskelig å gi full informasjon om prosjektet fordi betingelsene lett kan endre seg underveis, men elevene ga uttrykk for at dette var betingelser de kunne akseptere så lenge de selv var deltakere og hadde mulighet til å påvirke det som skjer. Det er et dilemma at pedagogisk aksjonsforskning både er basert på frivillighet, men i pedagogisk aksjonsforskning må en elev eller lærer måtte gå til så drastiske tiltak som å forlate gruppa dersom en vil unngå å være deltaker i prosjektet. Dette stiller strengere krav til meg som prosjektleder om at elevene må få god og riktig informasjon, at alle føler at de har en reell mulighet til å påvirke utfallet. Dette er et av flere forhold det er viktig å være klar over i pedagogisk aksjonsforskning

Konfidensialitet

Når informasjonen skal dokumenteres i rapporten må jeg som forsker være bevisst på hvordan jeg presenterer informantene, og jeg tenker at det er viktig at ikke elevene skal identifiseres eller kunne spores for å finne tilbake til hvem som befinner seg bak de ulike sitatene.

Deltakerne i prosjektet har også blitt informert om at jeg ikke kommer til å bruke deltakernes navn i presentasjon av data fra forskningen, og at ingen andre vil ha tilgang på forskningsmaterialet underveids i studien. De er også informert om at all rådata vil bli makulert når rapporten er fullført.

Konsekvenser

Som forsker og prosjektleder må jeg ta ansvar for å vurdere om den informasjonen som presenteres vil være til skade for enkeltpersoner eller gruppa de er representanter for.

Jeg vurderer likevel pedagogisk aksjonsforskning som en mer etisk forskningsmetode enn annen type forskning. Dersom jeg underveis i prosessen oppdager at det oppstår eller finnes praksis som rammer deltakerne i prosjektet på en uheldig måte, vil jeg som aksjonsforsker ha mulighet til gjøre endringer som bedrer situasjonen (Tiller 2004).

Prosjektet vil også kunne medføre at mine kolleger og elevene må bruke mye tid på å diskutere og vurdere ulike oppgaver og gjennomføre ulike planer, men på sikt vil dette også

kunne medføre en forbedring av læringsutbytte for alle som deltar i prosjektet. De erfaringene vi gjør underveis i dette prosjektet vil også kunne komme til å få konsekvenser for elever som senere blir elever ved vår skole.

5.4 Hermeneutiske prinsipper for innsamling, tolkning og presentasjon av data

For at innsamling, tolkningen og presentasjon av resultatene ikke skal bli løsrevet fra sin sammenheng, må dataene settes i sammenheng med feltet og området som undersøkes. Dette vil gjøre det enklere å forstå resultatene for den konteksten utviklingsprosjektet foregår i. Jeg har valgt å bruke Winters hermeneutiske prinsipper når jeg skal behandler data i dette pedagogiske aksjonsforskningsprosjektet (Winter i Hiim og Hippe 2006).

Refleksiv kritikk

Refleksiv kritikk betyr at jeg som forsker må være kritisk til min egen praksis og være åpen for at det ikke finnes bare en sannhet. Dette betyr at jeg må slippe til ulike meninger og tolkninger for å få frem en så gyldig informasjon som mulig. Ved å la elevene slippe til med både muntlig og skriftlig tilbakemeldinger gis det mulighet til å få større tilgang på nyansert informasjon. Det er viktig å være bevisst på at jeg ikke bare leter etter svar som bekrefter forskerens syn, men lar alle stemmer komme fram (Hiim og Hippe 2007). Dette betyr blant annet at jeg når jeg tolker informasjonen jeg får tilgang til vil være farget av mine egne erfaringer med fenomenet som omhandler de oppgaver og arbeidsplaner vi har utviklet. Jeg må vær bevisst på å slippe til også de stemmer som ikke er i overensstemmelse med min overbevisning og forståelse. Skal informasjonen vi får tilgang til føre til forbedringer og ny forståelse, må alle nyansene få slippe til. Refleksiv kritikk handler også om at mine tolkninger påvirkes av min forforståelse som jeg har gjort rede for i kapittel 1-4, og leseren kan selv vurdere sammenhengen.

Dialektisk kritikk

Dialektisk kritikk betyr å være klar over at alt opptrer i en kontekst og ikke kan tolkes uavhengig av den sammenheng og helhet som den befinner seg i. Dette betyr at de funn som blir gjort i dette prosjektet ikke nødvendigvis er gyldig i alle andre sammenhenger. Det kan også innebære at endringer på ett område kan påvirke helheten og føre i en helt annen retning

enn vi i utgangspunktet hadde tenkt. Dialektisk kritikk handler også om at de enkelte delene opptrer i en helhet og at helheten må forstås ut fra delene.

At dette er et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med mitt masterstudium vil bety at jeg er ekstra positiv, noe som vil kunne påvirke eleven både i forhold til innstilling til prosjektet, men også i tilknytning til læringsutbytte

Det blir hevdet at alt som det settes ekstra fokuseres på, automatisk også vil kunne oppleves positivt. I dette prosjektet vil det bli satt fokus på elevenes opplevelser av de endringer som blir gjennomført, noe som vil kunne påvirke elevenes svar og holdninger til fenomenet. Det kan også hende at elever som føler at de har et greit forhold til meg som lærer og prosjektleder vil være positive til oppgavene og i refleksjonsnotatene. Elever som ikke er like engasjert i fenomenet det forskes på, vil da kunne være mindre positive til det vi fokuserer på. Jeg kan også risikere at elever blir så farget av mitt syn at de i sine svar vil kunne forsøke å svare i tråd med hva de tror at jeg ønsker å høre. Disse forholdene er det viktig å være klar over når den informasjon jeg får tilgang til skal analyseres og tolkes.

Samarbeid

I et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt er samarbeid helt avgjørende dersom deltakerne skal lære og ha mulighet for å utvikle ny kunnskap. Gjensidig tillit og god kommunikasjon er nødvendig for at deltakerne skal dele sine erfaringer, og alle må føle seg så trygge på at det de deler er viktig for helheten i prosjektet. Ved å benytte ulike kommunikasjonsformer, kan vi sikre at flere ulike stemmer kommer fram, noe som også vil kunne bidra til å styrke validiteten og reliabiliteten. Dersom samarbeidet ikke fungerer vil dette påvirke tilfanget på nyansert data,

Risiko

All pedagogisk aksjonsforskning som befatter seg med levende mennesker innebærer en risiko. Dette kan bety at forskeren må leve med at det er uvisst hvilken retning forskningen tar, og at det er åpent i forhold til hva utgangen av prosjektet blir. Dette betyr at forskeren hele tiden må gjøre nye vurderinger og legge nye planer som kan avvike fra den grovplan og tidsplan som ble lagt. Det kan også hende at prosjektet ikke bekrefter det jeg som forsker og prosjektleder på forhånd trodde, noe som kan innebære at forskeren eller deltakerne i prosjektet opplever prosjektet som mislykket, eller i verste fall kan få uheldige konsekvenser for deltakerne.

Pluralistisk struktur

Når jeg har valgt å benytte pedagogisk aksjonsforskning som metode har jeg også akseptert at jeg ikke er ute etter å finne den ene sannhet, men at jeg i praksis leter etter flere sannheter og tolkninger av omkring de arbeidsmetodene vi velger. De avgjørelser vi har tatt har blitt bestemt i forhold til at “flertallet bestemmer”. Dermed er det ikke sikkert at alle elever er like fornøyd med alle typer oppgaver. Pluralistisk struktur betyr at forskeren bevisst leter etter motsetninger og forskjeller som kan bidra til å skape ny informasjon og viten for å kunne forbedre praksis. Dette vil gjenspeile seg i hvordan jeg stiller spørsmål til deltakerne og om jeg i datatilfanget kun viser fram de svarene som bekrefter mitt syn. I dokumentasjon av prosjektet vil jeg bevisst forsøke å vise fram de kritiske stemmene som eventuelt måtte komme frem i innsamlingen av data.

Teori-praksis-transformasjon

I et helhetlig perspektiv opptrer teori og praksis i sammenheng. I dette prosjektet tar vi utgangspunkt i et praktisk problem som har ført til at vi vil prøve ut tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter i egen virksomhet, og vil forsøker å belyse dette teoretisk. Teorien vil kanskje føre til at vi gjøre endringer i praksis og som i sin tur vil påvirke vår forståelse av teorien. Dette vil igjen påvirke de valg vi vil gjøre i vårt videre arbeid med å forbedre vår praksis i forhold til å utvikle arbeidsplaner og arbeidsoppgaver til elevene. Dette innebærer

”.. at både praktiske handlinger beskrives og teoretiske prinsipper klargjøres, for at de kan bygge på hverandre i utviklingen av undervisnings- og læringsstrategier.”(Gjerpaasen 2010)

5.5 Innsamling av data

For å sikre en så høy validitet og reliabilitet som mulig velger jeg å støtte meg til flere kilder for å innhente informasjon om det jeg ønsker å belyse når fenomenet arbeidsplaner skal belyses. Alle metoder har sine svakheter, og ved å benytte flere metoder kan dette bidra til mer pålitelig informasjon siden metodene vi har valgt søker å utfylle hverandres i en helhet. Når det benyttes flere metoder kalles dette for metodetriangulering, og dette kan anses som en sikring mot feilkilder. Det en metode ikke kan avdekke, kan en annen metode belyse på en bedre og utfyllende måte (Kvale 2001).

Her vil jeg begrunne hvorfor jeg velger de ulike metodene, men også hvordan metodene er gjennomført i utviklingsarbeidet.

Elevlogg

Det er delte oppfatninger om hva en logg er, men i sammenheng med læring oppfatter jeg det som en metode for å bli mer bevisst på hva og hvordan du lærer. Vi har satt av tid til å skrive logger i elevenes timeplan hver fredag. Noen ganger kan elevene skrive fritt ut fra hva de har erfart, men andre ganger får de spørsmål som tar utgangspunkt i fokusområdet for perioden. Logger kan ha flere formål. De kan hjelpe elevene til å bli bevisst på hva de har lært, men kan også benyttes som en øvelse hvor elever får skrivetrening. Jeg samler inn alle loggene, og gir tilbakemelding på det de skriver. Logger kan også være en god metode for at elevene kan skrive om ting de synes det kan være vanskelig å si til læreren. I en logg har også læreren mulighet for å gi tilbakemelding og eventuelle oppmuntringer. Noen ganger har elevene også skrevet anonyme logger for at de ikke skal være redde for å skrive hva de mener og dermed utelate viktige ting som være viktig for å utvikle ny kunnskap i prosjektet.

”I loggene kan jeg se hvilke resultater som er oppnådd, hva som har skjedd, hvilke intensjoner som var ivarettatt og hva som ikke har gått som planlagt.” (Hiim & Hippe 2001, s. 276)

Lærerlogger

Jeg har selv skrevet logger og refleksjoner underveis i prosjektet, dette kan være en hjelp for å huske tilbake til episoder og hendelser underveis, men også for meg er logger bevisstgjørende og klargjørende i forhold til episoder og hendelser underveis i prosjektet. Loggene dokumenterer også utviklingen og endringene som skjer underveis. Jeg har ikke pålagt min nærmeste kollega å skrive logger av hensyn til at hun ikke skal belastes med merarbeid, fordi hun allerede har svært mye nytt å se inn i.

Elevarbeider

I løpet av prosjektperioden har elevene gjennomført mange større og mindre oppgaver. Disse er svært viktige i forhold til å undersøke om oppgavene i arbeidsplanen gir elevene større innsikt i yrkeskunnskap. Bidrar oppgavene vi har utformet til å utvide elevenes kompetanse? Vi har også analysert elevenes mål, og deres opplevelse av måloppnåelsen. Det er derfor av interesse å analysere elevarbeider for å få innsikt i om elevene faktisk får en opplæring som tar hensyn til prinsipper i Kunnskapsløftet.

Klassemøter

Det ble gjennomført en gruppesamtale med elevene etter at hver periode var gjennomført. Samtalen ble ofte gjennomført etter at loggene var analysert, og dermed var det mulig å stille spørsmål om ting som ikke kom klart nok fram i elevenes logger. Dette kan bidra til å sikre at de som ikke har like lett for å uttrykke seg skriftlig får mulighet til å si hva de mener muntlig. Dette vil kunne sikre at flere får sagt det de ønsker.

Møter med kolleger

Min kollega og jeg har gjennomførte mange samarbeidsøkter hvor vi har lagt planer og evaluerer samt reflekterte over vår egen praksis. Det har også vært vesentlig for oss å diskutere og drøftet våre valg og erfaringer for å forbedre utvikling av arbeidsplaner og oppgaver.

Deltakende observasjon

Som kontaktlærer for min egen klasse går jeg mye rundt i klassen mens elevene arbeider med oppgaver eller gruppearbeid. Jeg er bevisst på at alle skal føle seg sett, så når de arbeider sørger jeg for å ha snakket med hver enkelt elev underveis i økten. Når de arbeider i grupper tar jeg med en stol og setter meg ned og snakker med gruppene og får innsikt i gruppeprosessen. Da har jeg mulighet for å veilede elevene videre dersom noe skulle være vanskelig. Disse ”møtene” gir meg også god informasjon om den enkelte elev, men også om hvordan de samhandler i forhold til hverandre. Jeg får også verdifull innsikt i de ulike oppgavene, for eksempel om de fungerer i forhold til intensjonen eller lignende. Det kan også hende at oppgaver som er utformet ikke er så opplagt for elevene som de er for oss som har utviklet dem.

Som deltakende observatør er jeg subjektiv, og faren er at det jeg observerer kan bli tolket med bakgrunn i min forståelse. Jeg kan misforstå og jeg kan utelate ting, fordi jeg der og da ikke vurderer observasjonen som viktig, og dermed står i fare for å gjøre nettopp det,

Analysere arbeidsplaner vi benytter i prosjektet

Sammen med mine elever vil jeg analysere arbeidsplanene og forsøke å vurdere hvilke elementer som er positive for læringsutbytte, men også sammen med min kollega vil dette være viktig å gjøre etter hver avsluttet periode.

Elevenes refleksjonsnotater

Logger og refleksjoner har mange likhetstrekk, men vi har valgt å si at refleksjonsnotat er mer kretset rundt tanker og følelser rundt en hendelse, mens loggene fokuserer på hva du har gjort og i mindre grad på hva du har tenkt og følt om det som hendte. Våre elever skriver refleksjonsnotat, men vi velger å ikke gjøre det hver uke, men da fokuserer vi på læring og opplevelser over en lengre periode eller et emne. Loggene omhandler kortere periode og er kortere enn et refleksjonsnotat.

5.6 Tolkning av forskningsdata

Jeg som forsker har noen forestillinger og meninger om hva som er god yrkesopplæring, og dette vil påvirke hvordan jeg tolker data jeg får tilgang til. Jeg må være bevisst på at jeg kan stå i fare for å lete etter det jeg, som forsker ønsker å finne, og at jeg da ikke får øye på vesentlige poeng i elevens tilbakemeldinger. Jeg må derfor stille meg kritisk til mine egne tolkninger, og forsøke å presentere resultatene ved å være så tro mot kildene som overhode mulig. Kvale (2001) deler tolkning av data inn i tre nivåer. Nivå en er informantenes bidrag i form av deres logger, refleksjonsnotat eller i oppgavebesvarelser. Nivå to er forskerens tolkning av dataene og nivå tre blir å tolke informasjonen i forhold til relevante teorier.

5.7 Presentasjon av data

I kapittel 2.3 har jeg beskrevet hvordan vi bruker arbeidsplaner på vår skole, dette kan være nødvendig å ha innsikt i når dataene skal tolkes. Dataene fra prosjektet vil bli presentert ved at jeg beskrive hvordan utviklingsarbeidet ble gjennomført, elevens refleksjoner og tilbakemeldinger, men også sitater fra elevens arbeider vil bli presentert her. Jeg vil også gjengi en del tilbakemeldinger vi har fått og hvordan beslutningene ble tatt i løpet av prosessen. Når jeg presenterer resultater har jeg kategorisert elevenes sitater i temaer og emner som har tydelig har pekt seg ut. Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg fått tilgang på en betydelig mengde data, og kan derfor ikke presentere alt. Elevenes logger, refleksjonsnotat og elevarbeider blir gjengitt ordrett som sitater, med unntak av skrivefeil og ordstillingsfeil som jeg velger å rette på, men da uten å endre på meningsinnholdet. Jeg har også spesielt valgt å fremheve de data som er kritiske, disse kan ha noe viktig å fortelle oss.

5.8 Verifisering

Verifiseringen handler om validitet og gyldighet

De hermeneutiske prinsippene som tidligere er omtalt i kapittel xx er en hjelp til å sikre reliabilitet i forskningen. Validitet handler om å undersøke om en metode undersøker det den hadde tenkt å undersøke (Kvale 2008). I dette prosjektet var det viktig å velge en forskningsmetode som egnet seg for det jeg ville undersøke, og reliabilitet handler nettopp om å vurdere om metoden undersøkte det vi hadde tenkt. I dette prosjektet var ikke hensikten å finne en riktig sannhet, men vi ville finne flere sannheter, noe som ikke ville være mulig dersom vi hadde benyttet en naturvitenskapelig metode. I presentasjonen av dataene har jeg lagt vekt på å vise fram elevenes egne stemmer slik at leserne selv kan bedømme reliabiliteten i forskningen. Videre har jeg gjort rede for konteksten fenomenet arbeidsplaner opptrer i, slik at det er mulig å kjenne sammenhengen vi opererer i.

Å validere handler om å kontrollere (Kvale 2008), og i dette prosjektet har jeg valgt å kontrollere min egen forforståelse opp mot faglitteratur på aktuelle områder for så å undersøke hvordan dette arter seg i praksis. Stemmer praksis med teorien, og hva kan teorien fortelle praksis. Mine informanter har blant annet bidratt med refleksjoner og egne erfaringer i skriftlig og muntlig form, for å sikre at denne informasjonen er riktig har jeg ofte valgt å gå tilbake for å undersøke om jeg har forstått utsagnene riktig. Dette er et eksempel på å validere gyldigheten i forskningen. Underveis i skriveprosessen har jeg også vist elevene hvordan jeg har flettet inn utsagnene deres i presentasjonen av forskningskapitlet for å forsikre meg om at deres sitater ikke blir presentert på en måte som elevene opplever som krenkende.

5.9 Plan for prosjektet

Før utviklingsarbeidet startet ble det utarbeidet en grovplan for prosjektet. Her følger en beskrivelse av hvordan prosjektet ble planlagt og gjennomført. Når en grovplan skal utvikles er den Didaktiske relasjonsmodellen et godt hjelpemiddel for å sørge for helhet i planen (Hiim og Hippe, 2006). På samme måte som i planlegging av undervisning vil en endring i en kategori føre til endringer i en annen. Bakgrunnen for prosjektet er at vi ønsker finne ut hvordan vi kan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring og vi vil også undersøke hva vi kan oppnå ved en slik strategi. Hensikten er å forbedre de planene vi bruker slik at eleven kan få arbeide med relevante oppgaver.

Hvem deltar i utviklingsarbeidet

I dette prosjektet deltar jeg som prosjektleder, min nærmeste kollega og min klasse med 15 elever. Høsten 2010 startet vi et samarbeid med både en ny klasse og en ny lærer, og i den forbindelse var det viktig at jeg som prosjektleder ikke kom med ferdige løsninger. Det var derfor viktig at planen ikke var for fastlåst slik at det vil være mulig å gjøre endringer underveis i samarbeid med mine elever og min kollega. Alle parter i prosjektet må få mulighet til å medvirke i utviklingsarbeidet, slik at alle kan føle seg som reelle deltakere i prosjektet. Planen må være så fleksibel at den gir rom for å gjøre endringer i planen underveis dersom det blir nødvendig.

I prosjektet deltar jeg som prosjektleder og min kollega som sammen har ansvar om å utvikle et opplegg for to klasser. Vi utvikler arbeidsplaner som er lik for begge klassene. Det betyr at det vi planlegger av undervisning og oppgaver blir planlagt for begge klassene, men det hender at det er små variasjoner. I lærerstyrte timer har hver lærer full frihet til å legge opp undervisningene slik hun måtte finne hensiktsmessig for det som elevene skal lære. Min kollega har kontaktlæreransvar for den ene klassen med 18 elever mens jeg har ansvar for en klasse med 15 elever. Min kollega har gradvis blitt involvert i arbeidet, men har brukt den første tiden til å bli kjent med planene og hvordan de utvikles og hvordan de brukes i praksis. Det er en fordel at læreren har et eierforhold til planene for å ha førstehåndskunnskap når du skal veilede elevene i bruken av planen, men også når du skal arbeide med å endre dem.

Grovplan for prosjektet:

Bolk 1: Planlegge prosjektet og tilpasse årsplanen til voksne på vg1 i møte med min kollega og min klasse

Bolk 2: Endre arbeidsoppgavene som følger elevens arbeidsplaner

Bolk 3: Vurdere og kritisk analyse av endringene som blir planlagt og gjennomført i samarbeid med kolleger og elever

Mål for prosjektet

Et mål skal si noe om hva som er hensiktene med vårt prosjekt. Vi har kommet fram til at målet for dette prosjektet vil være todelt, så derfor har vi utviklet ett sett mål for elevene og eget mål som vil gjelde for lærerne.

Elevene skal:

Gjennom å medvirke i arbeidet med å utvikle (planlegge og gjennomføre) og kritisk vurdere læringsarbeidet skal elevene bli bevisst på hvordan de lærer og få innsikt i det yrket de ønsker utdanning i.

Lærerne skal:

I samarbeid med elevene utvikler vi arbeidsplaner som inneholder oppgaver som er tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante som kan bidra til å øker elevenes yrkeskunnskap.

Rammebetingelser

Rammene forteller noe om hvilke muligheter og begrensninger som gjelder for prosjektet, men også for undervisningen generelt. (Hiim og Hippe 2006). De aller fleste som arbeider i skolen har ofte et større handlingsrom enn de egentlig benytter, og i dette prosjektet blir noe av hensikten å se om det finnes muligheter vi ennå ikke har klart å identifisere.

Læreplanene i Kunnskapsløftet kan betraktes som en av rammene og gir føringer for antall timer og fag. Også lærernes arbeidstidsavtale kan hindre at det blir problematisk å finne ledig tid til møter og samarbeid.

I videregående har vi forholdsvis trange økonomiske vilkår, og dette påvirker alltid hvor stor tilgang vi har på læremidler, Ikt utstyr, digitale hjelpemidler og vikar midler. På vår skole har vi hatt mulighet til å sette inn ekstra ressurser på klassene i norsk. Jeg som kontaktlærer har vært støttelærer og har fulgt faget gjennom hele året, noe som er en ressurs i forhold til å kunne finne områder som vi kan samarbeide om. I tillegg har elevene fått tilbud om to timer ekstra undervisning i norsk hver uke. Dette har bidratt til å styrke elevenes forståelse i forhold til også felles programfag.

Naturfag har lagt opp sin årsplan i forhold til felles programfag, og underviser for eksempel om ernæring samtidig som vi jobber med samme tema i felles programfag. Naturfag undervises forøvrig fire timer per uke i vår semesteret og matematikk underviser i fire timer per uke i høstsemesteret. Disse fagene blir intensivert i hvert sitt halvår, noe vi har hatt gode erfaringer med.

Fysiske forhold

Elevene har begrenset mulighet til å bruke andre rom enn eget klasserom. Alle tre klassene har sine klasserom som er i tilknytning til hverandre. På vår skole har vi begrenset mulighet for å benytte andre rom. For oss ville det vært ideelt med flere gruppe rom og til spontant kunne ta i bruk et stort klasserom for å ha undervisning med begge klassene når behovet oppstår. Vi har imidlertid god tilgang på PCer og den ene klassen har hatt et klasserom hvor de hele tida kan bruke Ikt i undervisningen.

Skolen har også et bibliotek med tilhørende studierom. Dette bidrar til at det noen ganger er mulig for elevene å påvirke hvor, når og hvordan de skal arbeide med fagene og oppgavene.

Tid til Samarbeid

Det er satt av 2 timer per uke for at lærerne skal samarbeide. Dessverre er det ofte bare programfaglærerne som kan møte fordi de andre lærerne tilhører flere team og også må møte på andre møter. Disse forholdene gjør det utfordrende i forhold til å finne nok ledig tid for alle lærerne til å samarbeide.

Ved at timeplanene er lagt parallelt for begge klassene har som oftest de lærerne som underviser i samme fag undervisningsfri til samme tid, og da frigjøres det en mulighet for lærere med samme fag til å samarbeide om faget.

Elevenes læreforutsetninger under utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet ble gjennomført i en klasse med voksne elever på helse- og sosialfag, vg1 og vi har to klasser. I den ene klassen er det 18 elever og i den andre klassen er det 15 elever. Flertallet av elevene i min klasse har ikke tidligere gått på norsk skole, men har gjennomført kurs i norsk eller to til tre år i grunnskole for voksne. Mange har erfaring fra arbeidslivet, og er nå i gang med en omskolering av helsemessige årsaker som krever skifte av yrke. Andre har vært hjemmearbeidende med barn over flere år. Svært mange av elevene har gjort et bevisst yrkesvalg før de begynte på vg1, og flertallet ønsker å bli apotekteknikere, men vi har også elever som ønsker å ta utdanning inne hudpleie, helsearbeiderfaget, barn- og ungdomsarbeiderfaget, helsesekretæryrket og ambulansarbeiderfaget. I voksenopplæring er systemet slik at når du har valgt yrkesfag, har du samtidig valgt bort muligheten for å kunne ta høyere utdanning. Dersom du ønsker høyere utdanning, må du velge en annen studieretning enn yrkesfag, noe som betyr at våre elever har foretatt et bevisst yrkesvalg. Alle har imidlertid mulighet for å endre utdanningsplaner i løpet av året.

De fleste er svært motiverte og interesserte for fagene og for å lære, det er imidlertid tre til fire elever som sliter med både å lese og skrive norsk. Disse har fått tilbud om et norsk kurs for å avhjelpe på situasjonen. Elevene har liten erfaring med norsk skolesystem, og synes det er vanskelig å omstille seg fra den skoletradisjon de er vant til fra sitt hjemland. Der er det å kunne gjengi noe de har lest eller hørt av stor verdi. De har erfart at norsk skole verdsetter andre kvaliteter og synes det er vanskelig å skulle løse oppgaver hvor du må ”tenke selv” og bruke faget til å argumentere, og begrunne din mening og ditt syn. Flere av elevene gir uttrykk for at det er uvant ikke å skulle ”huske” og gjengi fagstoffet.

Læringsmiljøet er i hovedsak positivt og de arbeider systematisk med skolearbeidet, de fleste leverer oppgaver til riktig tid og ber om mye veiledning mens de arbeider med oppgaver. Hos mange av disse elevene er det et åpent konkurransepreg hvor de både konkurrerer om å være ”best”, men også om å gjøre den mest imponerende innsatsen.

Mange av elevene har stort forsørgeransvar og jobber ved siden av full tid på skolen, og for mange betyr det at mesteparten av læringen skjer på skolen. Mange av elevene har ikke mulighet til å arbeide med skolearbeid hjemme.

Lærernes læreforutsetninger under gjennomføring av utviklingsarbeidet

Jeg startet med kartlegging i vg1 klasser for ungdom i skoleåret 2009/2010 og planla å gjennomføre utviklingsarbeidet med arbeidsplaner i disse klassene høsten 2010. Imidlertid ble det gjort endringer i personalgruppa og etter avtale med ledelsen startet jeg med å undervise voksne høsten 2010, dermed kunne jeg ikke videreføre det arbeidet som var startet. Ved overflytting til ny elevgruppe ble det avklart med ledelsen at jeg skulle få videreføre det planlagte prosjektet i masterstudiet. Den nye kollegaen som skulle samarbeide med meg, måtte være villig til å gå inn i mine planer og mitt opplegg. Dette hadde ledelsen klarlagt med min kollega på forhånd. Min nye kollega ble informert om dette da hun valgte å samarbeide med meg, og hun ble teamleder for voksenteamet som jeg nå tilhører. Vi fikk sammen ansvar for to vg1 klasser og er begge kontaktlærere for hver vår gruppe, og vi benytter de samme planene i begge klassene. I dette skoleåret samarbeider vi for første gang. Planene vi bruker har jeg utviklet i samarbeid med tidligere kolleger, og min nye kollega har brukt starten av skoleåret til å bli kjent med opplegget. I starten var det jeg som utviklet planene for våre grupper, men det var viktig for meg at min kollega skulle bli involvert i planleggingsarbeidet etter hvert som hun får oversikt over opplegget for å ha mulighet til å foreslå forbedringer om hvordan utvikle og bruke arbeidsplaner som er i tråd med sentrale føringer i Kunnskapsløftet.

Min kollega i skoleåret 2010/2011 er utdannet sykepleier, og har lang erfaring blant annet fra barnevern, som helsesøster og fra arbeid innen psykiatri. Akkurat nå tar hun videreutdanning i norsk som 2. Språk. Hun har arbeidet i videregående skole i 8 år, og har arbeidet både med ungdom på vg2 nivå inne helsefagarbeiderfaget og helseservicefaget. Hun har arbeidet innen voksenopplæring de to siste årene både på vg1 og vg2 nivå.

Vi er begge utviklingsorientert og opptatt av å gi et best mulig tilbud til elevene. Vårt utgangspunkt er at alle elever kan lære og utvikle seg, noe som kan betegnes som et positivt elev syn. Vi er bevisst på at vårt hovedoppdrag er at vi skal bidra til elevenes læring samtidig som vi har i tankene at vi skal bidra til å utvikle gode og profesjonelle yrkesutøvere som skal løse store og krevende oppgaver i samfunnet. Vi har konstruktive og utviklende faglige diskusjoner, og på møter og planleggingsdager diskuterer vi mulige utviklingsområder.

Innhold og læreprosess i forhold til utvikling av en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring

Rammene for innholdet i yrkesopplæring er i stor grad bestemt av styringsdokumentene i Kunnskapsløftet, men disse har gitt læreren ansvaret for å forvalte dette med sitt profesjonelle skjønn.

Når vi planlegger undervisning er det av betydning at vi ønsker å appellere til det helhetlige mennesket. Det er derfor avgjørende at vi tar hensyn til elevenes intellektuelle forutsetninger, men at vi også tar hensyn til det sosiale og de psykologiske forholdene som er viktige aspekt i forhold til læring. I følge Kunnskapsløftet skal opplæring bidra til å utvikle elevene faglig, men også bidra til deres personlige utvikling. Ved planlegging av undervisning vil det å lære gjennom refleksjon, gjennom å oppdage og ved selv å delta aktivt være sentralt i dette prosjektet. Elevene vil inviteres til å medvirke i prosessen med å planlegge nye arbeidsplaner og oppgaver og være aktive i forhold til å gjennomføre oppgaver og gjøre erfaringer med det vi planlegger i fellesskap. Gjennom refleksjon og kritisk analyse finne fram til læringsaktiviteter som fremmer motivasjon og læring.

Vi vil utvikle nye arbeidsplaner to en, to eller tre uker om gangen. Vi startet med å kartlegge hva som bør forbedres. Videre utvikler vi en plan som tar hensyn til forslag som elever og lærere presenterer. Etter hver periode vil det bli lagt opp til å kunne reflektere over det som har skjedd i løpet perioden, enten muntlig eller skriftlig. Noen ganger også begge deler. Det

vil også bli gitt mulighet for å foreslå forbedringer etter hver periode, slik at dette kan komme med i planer som sener skal utvikles.

I disse refleksjonene vil det også bli gitt mulighet for elevene å vurdere sin egen læring, og også for å vurdere hvordan de lærer. Dette mener vi vil gjøre elevene mer bevisst på hva som øker elevenes læringsutbytte, og i neste omgang vil hjelpe elevene til å velge hensiktsmessige læringsaktiviteter. Det faglige fokuset vil hele tiden være på at elevene skal ha mulighet til å utvikle sin yrkeskunnskap.

For å kunne nå målene for dette prosjektet vil elevmedvirkning være svært sentralt og fokus på varierte arbeidsmetoder og utvikle oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes yrkesvalg.

Vurdering av prosjektet

For hver periode vi arbeider med å utvikle våre arbeidsplaner med oppgaver som har til hensikt å være tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant vil det foregå en vurdering av de arbeidsplanene vi utvikler. Dette kan anses som underveis vurdering av prosjektet. Når prosjektet avsluttes vil hver del av prosjektet bli vurdert opp mot helheten og de mål vi har satt oss for prosjektet. Da vil elevenes og lærernes mål være grunnlaget for vurdering av prosjektet. Illeris (1975) og Stenhouse(1975) hevder at en systematisk vurdering er viktig for utvikling i skolen, og her vil både elever og to lærere delta i vurdering av prosjektet. Skolen blir også vurdert i forhold til Elevundersøkelsen og i tillegg blir hver lærer også vurdert av elever i sin egen klasse.

I dette kapitlet har jeg først beskrevet hvorfor jeg har valgt pedagogisk aksjonsforskning som metode for å forske i egen praksis. Jeg har trukket fram områder som egner seg når du skal utvikle et fenomen. I pedagogisk aksjonsforskning er samarbeid vesentlig, og alle deltakerene forsker med. Aksjonsforskning er også en egnet metode i forhold til å knytte praksis og teori sammen til en helhet, og at disse faktorene er gode argumenter for å benytte aksjonsforskning for dette prosjektet.

6 Hvordan har vi arbeidet med tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsoppgaver?

I dette kapitlet følger en beskrivelse av det pedagogiske forskningsprosjektet som ble gjennomført fra uke 48 høsten 2010 og fram til og med uke 12 våren 2011 i to klasser. Vi har undersøkt hvordan vi kan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring, og hva vi eventuelt kan oppnå ved en slik strategi.

Endringsarbeidet ble planlagt av to lærere og i to klasser, men kun den ene klassen har bidratt med data i form av klassemøter, logger, refleksjonsnotat og elevarbeider. Forskningsarbeidet blir presentert kronologisk i bolker og er gjennomført på programområde helse- og sosialfag videregående 1 for voksne. Sammen med min kollega har vi utviklet arbeidsplanene gjennom hele prosjektet. I seks uker deltok også en student fra Høyskolen i Akershus.

Vi utforsket flere områder, men av hensyn til omfanget presenteres fem aksjoner som alle bidrar til å belyse fokusområde i henhold til problemstillingen for forskningsprosjektet og består av:

- Aksjon 1: Vi utvikler og arbeider med ulike typer oppgaver, uke 48-2
- Aksjon 2: Vi utvikler og arbeider med praktiske oppgaver, uke 3-5
- Aksjon 3: Praksis i arbeidslivet, uke 6-7
- Aksjon 4: Tverrfaglig og yrkesrettet oppgave, uke 9-10
- Aksjon 5: Vi utvikler og arbeider med tema psykisk helse, uke 11-12

Hver aksjon blir presentert i henhold til Kvaales (2001) tre kategorier ved at hver aksjon blir beskrevet slik:

1. Hvordan hver aksjon er planlagt.
2. Hvordan vi har arbeidet.

3. Presentasjon av relevante utdrag fra elevenes logger, refleksjonsnotat, elevarbeider og oppsummeringer i klassemøte.
4. Deretter tolker og drøfter jeg de funn som foreligger i hver aksjon i forhold til kategoriene tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant

Den didaktiske relasjonsmodellen vil være et hjelpemiddel ved analyse av resultatene i hver aksjon, men dette vil ikke bli nevnt ved hver *oppsummeringen* som kommer til slutt i hver aksjon. Jeg velger å drøfte etter hver aksjon for ikke å miste sammenhengen mellom drøftingen og de funn som blir gjort underveis i aksjonene. Hovedfunnene i hver aksjon vil videre bli hentet fram og drøftet i kapittel 6.

6.1 Vi etablerer samarbeid og utvikler ny årsplan

Årsplanen er grunnlaget for alt læringsarbeid og er utgangspunkt for hver arbeidsplan som blir utviklet gjennom året. Min nye kollega og jeg startet samarbeidet i uke 33 med å utvikle en ny årsplan på grunnlag av den vi tidligere benyttet i vg1 klassene for ungdom. På starten av skoleåret arbeidet vi med temaer som fokuserer på nøkkelkvalifikasjoner (Ekelund 2007) som er nødvendig for alt personell i opplærings-, helse- og sosialsektoren (vedlegg 1). Emnene har i høst stort sett vært hentet fra fagene ”Kommunikasjon og samhandling” og faget ”Yrkesutøvelse”. Færre temaer er i denne perioden hentet fra faget ”Helsefremmende arbeid”. Elevene har også i starten av skoleåret fått mulighet til å fordype seg i yrker de ønsker å vite mer om, og sette seg inn i arbeidsoppgaver for de ulike yrkene for å ha best mulig grunnlag for det videre arbeidet med fagene.

Elevmedvirkning

Flere elever i den andre klassen etterlyste mer helsefag, spesielt elever som ønsker å bli ambulansesarbeidere. Disse ønsker å lære mer om temaer som de anser som viktig for å utføre en god jobb innen ambulansesarbeider faget. Dette måtte vi selvsagt ta alvorlig. Så i begynnelsen av november startet arbeidet med å revidere årsplanen.

Diskusjon i lærermøte

I januar 2011 diskuterte vi i et planleggingsmøte de forslag vi hadde utvekslet på e-post i forhold til å endre årsplanen, og min kollega foreslo både muntlige og skriftlige vurderingssituasjoner i de ulike programfagene for det neste halvåret. Det ble også bestemt at elevene skal tilbys praksis i arbeidslivet i uke seks og syv, men at det også skal utvikles et alternativt opplegg på skolen.

Min kollega mener at den temabaserte årsplanen får for mye av faget helsefremmende arbeid i løpet av kort tid i vårsemesteret, og at noen kapitler i boka burde vært gjennomført i høsthalvåret. Hun har også påpekt at det blir vanskelig å få til nok vurderingssituasjoner i fagene yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling, siden disse fagene er mest vektlagt i høstsemesteret. Dette tar vi opp til vurdering igjen neste gang vi skal utarbeide en årsplan på vgl.

Ny tverrfaglig årsplan

Et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet er å ivareta helhet og sammenheng. En tverrfaglig arbeidsplan for en periode blir hos oss utviklet med utgangspunkt i en tverrfaglig årsplan. Dersom det skal være mulig å utvikle gode tverrfaglige arbeidsplaner må årsplanen være ordnet i tema. I hver periode blir emner som hører naturlig koblet sammen fra de ulike programfagene:

- Helsefremmende arbeid
- Kommunikasjon og samhandling
- Yrkesutøvelse

I figur 3 presenteres utdrag både fra den opprinnelige planen og den endrede planen. Det som ble endret i planen fra november 2010 og januar 2011 er markert med **fet skrift**. Den endelige og fullstendige årsplanen kan ses i vedlegg xx. Planen som er gjengitt her viser kun ukenummer, tema og ikke hvordan faget prosjekt til fordypning er forsøkt knyttet opp til programfagene.

6.1.1 Beskrivelse av endringene

Tidligere har vi satt av mange uker til tema barn. I våre klasser er det få som ønsker utdanning som barne- og ungdomsarbeidere, derfor har vi satt av færre uker på dette temaet. Det vil også være mindre relevant for barne- og ungdomsarbeidere å arbeide i mange uker med temaer som handler om for eksempel eldre. Da må disse elevene få tilbud om oppgaver som er mer relevante og er knyttet opp til sitt eget yrke.

Når perioden med tema barn og ungdom ble mer komprimert, opprettet vi nye kategorier med psykisk helse og kriser som eget tema i årsplanen. Vi valgte også å fokusere på tema rusmidler og tobakk og knyttet dette sammen med livsstilssykdommer og

respirasjonssystemet. Dette er temaer som er svært relevant for alle som skal arbeide innen oppvekst-, helse- og sosialtjenesten.

Figur 3 (Johnsen): Endringene i årsplanen (angitt med **fet skrift**):

Årsplan august 2010		Årsplan revidert i november 2010 og januar 2011	
Uke	Tema	Uke	Tema
34	Bli kjent	34	Bli kjent
35	Kommunikasjon og samarbeid	35	Kommunikasjon og samhandling
36			
37			
38	Celler og vev, hud, organsystemer	38	Kroppens oppbygning og funksjon
39			
41	Mennesker fra ulike kulturer ”Kulturprosjekt”	41	Å arbeide med mennesker fra ulike kulturer ”Kulturprosjekt”
42			
43			
44	Å arbeide profesjonelt, Sosial kompetanse	44	Å arbeide profesjonelt
45			
46			
47			
48	Å arbeide med: Barn 0-6 år	47	Å arbeide med barn 0-12 år
49			
50			
		50	Tentamen i norsk og engelsk. Eksamen i matematikk
		51	
51	Barn 6-12 år	1	Å arbeide med ungdom
1			
2-5	Ungdom	3	Helse og livsstil (folkehelsearbeid)
6	Bli bedre kjent med ditt yrke	6	Praksis i arbeidslivet
7			
9	Smitte og immunforsvar ”Hygiene-prosjekt	8	Vinterferie
10			
11-15	Helse, livsstil og kosthold	9	Smitte og immunforsvar ”Hygiene-prosjekt
		10	
11		Psykisk helse	
17	Eldre og funksjonshemmede	12	Tobakk og Rusmidler
18			
19	Samfunn og arbeidsliv	15	Å arbeide med eldre og funksjonshemmede
20			
21			
22	Førstehjelp	18	Samfunn og arbeidsliv
23	Eksamen	21	Førstehjelp Eksamen
24			
		22	

Ny plan for faget prosjekt til fordypning

Vi har ikke klart å gjennomføre opplegget med prosjekt til fordypning slik det ble planlagt og er framstilt i årsplanen (vedlegg 1) og derfor ble det i lærermøte bestemt at de av elevene som ønsket det kunne være i praksis i uke 6-7. Dette ble avklart og godkjent i samarbeid med fellesfaglærer som da ”mistet” sine timer. Lærerne fikk tilbake disse timene når perioden var over.

6.2 Aksjon 1: Vi utvikler ulike oppgaver, uke 48-2

I den første aksjonen utvikler vi ulike typer oppgaver for å kartlegge elevens læreprosess i forbindelse med at de arbeider med disse oppgavene. I alle oppgavene har vi forsøkt å legge vekt på at det skal være sammenheng mellom kompetansemål, elevenes læringsmål, arbeidsformer og de vurderingsformer vi bruker.

6.2.1 Hvordan vi har arbeidet med å planlegge og utforme oppgaver

Klassemøte 1:

Før første arbeidsplan i prosjektet ble utviklet hadde vi en diskusjon i klassen om hvordan vi skulle arbeide. Vi diskuterte blant annet:

- Ikke alle temaer er like relevant for alle

Tema barn ble diskutert fordi det vil være flere temaer som vil være mindre relevant for noen av yrkene elevene har valgt. Vi snakket om at hudpleiere og apotekteknikere sjelden vil komme til å arbeide direkte med barn, men en apotektekniker vil komme til å selge medisiner og produkter som er aktuelle for barn. De som ønsker å bli apotekteknikere mener at de vil ha mindre nytte av detaljkunnskap om barns utvikling. Denne diskusjonen skapte en større bevissthet omkring kompetansebehov de har for å kunne utføre yrket.

- Elevmedvirkning i forhold valg av temaer

Alle elevene i min gruppe har egne barn og ønsker derfor, uavhengig av yrkesvalg å lære om barns utvikling. De hevder at synet på barn i Norge er svært forskjellig fra deres egen kultur, og ønsker å lære om den norske kulturens syn på barn. Derfor valgte alle å delta i arbeidet med arbeidsplanen med tema barn og ungdom. Det ble presisert at de som ikke ønsker å følge det planlagte opplegg i forhold til temaer de mener ikke er relevante for sitt yrke, vil ha mulighet for å be om å få andre oppgaver. Det var det imidlertid ingen som valgte dette i prosjektperioden.

Klassemøte 2:

Ved en analyse av våre arbeidsplaner fant vi flere forbedringsområder. Det ble avholdt et klassemøte hvor vi diskuterte innholdet i opplæringen og arbeidet med arbeidsplanene vi hittil har brukt. Dette ble foreslått:

1. Utvikle ny forsiden arbeidsplanen:

- Læringsmålene må bli mer praktiske
- Forsiden bør få mindre tekst

2. Utvikle nytt skjema hvor elevene kan formulere egne læringsmål

3. Arbeide med ulike vurderingsformer

4. Utvikle nye typer oppgaver:

- Praktiske oppgaver
- Yrkesrettede oppgaver
- Tverrfaglige oppgaver

Vi har arbeidet med alle fokusområdene, men her presenteres punkt 4 som omhandler å arbeide med ulike typer oppgaver.

Videre vil jeg beskrive hvordan vi har utformet og brukte arbeidsplanene, og hva elever og lærere har erfart gjennom denne utviklingsprosessen. Vi startet med å arbeide med kompetanse- og læringsmål, og gjennomførte flere arbeidsøkter i forhold til dette. Se figur x.

Figur 4:Oversikt over andre områdene vi også undersøkte:

Hva vi gjorde:	Hva vi erfarte
<p>Endret forsiden i arbeidsplanen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jerne læringsmål som lærene har formulert • krev inn kompetansemål fra læreplanen og emner som behandles i perioden • levne arbeidet med å formulere sine egne læringsmål 	<p>Forsiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le lettere å forstå når det ble mindre tekst <p>Målene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • levne opplever det som vanskelig å utforme læringsmål • år målene ble praktiske. Måtte også oppgavene rette seg mer mot praksis
<p>Vi utvikler samarbeidsoppgaver</p>	<ul style="list-style-type: none"> • levne blir bedre kjent med hverandre • ærer å samarbeide • jør erfaringer i forhold til ulike gruppeprosesser
<p>Vi arbeider med vurdering og vurderingskriterier</p>	<ul style="list-style-type: none"> • et må benyttes varierte arbeidsformer • kke for mange vurderingskriteriene og de må passe til det som skal vurderes
<p>Vi arbeider med tverrfaglige oppgaver uten fokus på yrke</p>	<ul style="list-style-type: none"> • verrfaglige oppgaver uten yrkesfokus egner seg best for å lære faktakunnskap • ye av innholdet ble gjengivelse av fagtekster • le for mange læringsmål og vurderingskriterier å forholde seg til

6.2.2 Vi prøver ut ulike oppgavetyper

Vi startet forskningsprosjektet med å arbeide med kompetansemål og læringsmål. Tidligere har vi tilbudt elevene å arbeide med oppgaver fra boka under noe vi har kalt for ”Enten oppgaver” og ”Eller oppgaver”. ”Enten oppgaver” har bestått av repetisjonsspørsmål, mens ”Eller oppgavene” har vært friere oppgaver som gir mulighet for selv å utforme svaret. Repetisjonsspørsmålene passer godt for elever som trenger å trene på en lesestrategi som går ut på ” å lete etter svaret i boka”, også kalt skumlesing. De av elevene som ikke behersker flytende lesing, trenger denne ferdigheten for å utvikle seg til å bli bedre lesere. Selv om elevene har hatt mulighet for å velge, har de oppfattet repetisjonsspørsmålene som viktigst. Vi har også tidligere tilbudt praktiske oppgaver som vi har kalt for ”Gjøre oppgaver”(se vedlegg 2). Eleven har også hatt mulighet for å velge andre oppgaver (skriftlige og teoretiske). Noen av oppgavene forventer vi at alle skal gjøre, mens andre oppgaver hadde elevene mulighet til å velge selv.

6.2.3 Elevenes vurdering av oppgavene i arbeidsplanen

Repetisjonsspørsmål

Mange av elevene er negative til repetisjonsspørsmål. De mener det tar lang tid å gjøre dem, og at det kan bli kjedelig i lengden ” å finne svaret ” i boka. De hevder likevel at de lærer mye ved å gjøre dem, og at man husker mere av faktakunnskapen. De ønsker å ha mulighet for å arbeide med repetisjonsspørsmålene, men presiserer at det må være frivillig. Mange skriver i loggen at de i denne perioden har gjort repetisjonsspørsmålene til tross for at det nå er tilbud om flere praktiske oppgaver. Det viser seg imidlertid at elevene er svært opptatt av å fullføre oppgavene. Mange skriver i loggene at de ikke er ferdig med oppgavene og skriver: ”*Jeg har gjort noen oppgaver, men er ikke ferdig*”, eller ”*Jeg har begynt med repetisjonsspørsmål, men er ikke ferdig.*” Flere skriver også at de er *ferdige* med oppgavene.

Varierte oppgaver

Noen mener at vi trenger flere typer oppgaver, både repetisjonsspørsmål og flere ”Tenkeselv” oppgaver. De fleste i klassen oppfatter at ”Enten oppgavene,” altså repetisjonsspørsmålene som viktigst å arbeide med. De etterlyser ”ordentlige” oppgaver, hvor hele oppgaven er skrevet inn i arbeidsplanen, fremfor henvisning til oppgaver i boka og til repetisjonsspørsmålene.

Samarbeidsoppgave: Å arbeide med ungdom

Elevene presenterte arbeidet enten alene eller i grupper. De hadde valgt ulike temaer som rettet seg mot ungdom for framlegget sitt med utgangspunkt i yrket sitt:

- Barne- og ungdomsarbeideren presenterte hvordan hun ville gjennomføre en informasjonskveld på en fritidsklubb hvor hun ville invitere helsesøster til et tverrfaglig samarbeid hvor de sammen veileder ungdom i forhold til temaer som gruppepress, seksualitet og psykiske belastninger i ungdomstiden.
- Apotekteknikere presenterte et rollespill hvor de veiledet en ung slank kvinne som kom til apoteket for å kjøpe ”slankepiller” til ikke å kjøpe dem før hun har snakket med legen.
- Apotekteknikere presenterte et rollespill der de veiledet en ungdom med kviser i forhold til stell av hud.
- Apotekteknikere presenterte et rollespill der de veiledet ungdom i forhold til bruk av prevensjon og angrepiller.

- Helsefagarbeidere arrangerte en ungdomskveld for å diskutere holdninger til alkohol og de viste hvordan ved hjelp av et rollespill

Elevenes vurdering av muntlig vurdering:

Elevene liker at de har mulighet for å velge vinkling på presentasjonen til framlegget, og at de kan ta utgangspunkt i sitt yrke for å løse oppgaven.

Framføringer er positivt og flere elever skriver i loggen sin at de liker framføringer og begrunner dette:

*”Da hører du også hva andre har lært, og det kan være noe annet enn det du selv har lært.”
Lærer mye av å se hvordan andre gjør det på en framføring, ser at det kan være forskjellige måter å gjennomføre et framlegg.”*

Elevene fokuserer mye på selve framføringen og beskriver at de lærer mye om det å gjennomføre en framføring: *”Jeg har lært mye om hvordan man prater om viktige ting.”* En annen elev uttrykker det på denne måten: *”Vi får trening i å bruke språket muntlig.”* Å føle at du lykkes med en presentasjon får også fram gode følelser når hun mestrer oppgaven slik denne eleven skriver: *”Jeg er kjempe fornøyd fordi jeg føler at jeg endelig har lært hvordan man skal snakke i en framføring.”* Mange opplever også læring, enten gjennom den kunnskapen de selv har funnet fram til ved å forberede seg til presentasjonen, eller ved å lytte til de andre:

”Det gikk kjempebra på framlegget, jeg har fått mye kunnskap, enten fra det temaet vi jobbet med eller det de andre har jobbet med.”

6.2.4 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Denne perioden ble benyttet til å kartlegge hvordan vi skal arbeide videre i forhold til valg av ulike oppgaver. Vi ønsker å finne fram til oppgaver som er optimale i forhold til å utvikle elevenes nøkkelkompetanse.

Tverrfaglig og yrkesrettet

Elevenes læringsmål har vært rettet mot hvert enkelt fag, og av den grunn ble ikke oppgaven tilstrekkelig tverrfaglig. Vi la også vekt på at framlegget ble vurdert i helsefremmende arbeid. Dette er ofte det problematisk i forhold til å arbeide tverrfaglig, fordi føringene i Kunnskapsløftet presiserer at elevene har rett til vurdering i hvert enkelt fag. Elevene beskrev at det ikke var samsvar mellom vurderingskriterier og fag. Det var forvirrende at faget de

skulle vurderes i var helsefremmende arbeid, men vurderingskriteriene fokuserte på framføringen som var mer rettet mot kommunikasjonsfaget. En elev uttalte følgende: ”Det er ikke vanlig å bruke Power Point på apoteket når jeg veileder en ungdom i hvordan hun skal bruke p-piller”. Dette utsagnet viser at eleven holdt fokuset på hva som var relevant for yrket sitt.

Praktiske arbeidsmetoder

I forhold til hvilken nøkkelkompetanse elevene har fått erfaring med, beskriver de at de har lært å samarbeide. De har også blitt mer bevisst på ulike gruppeprosesser i et gruppearbeid. Flere beskriver gleden over at de behersker å presentere et gruppearbeid i rollespillet, og dette viser at de har arbeidet både med å trene på å kommunisere og på å samarbeide.

Viktige funn som får konsekvenser for det videre arbeid

Elevene gir uttrykk for at de er fornøyd med at de får mulighet til å velge vinkling på oppgaven, og alle har valgt rollespill som presentasjonsform. Dette understreker betydningen av hvor viktig elevmedvirkning er for elevens innsats og motivasjon for læringsarbeidet (Skaalvik og Skaalvik2006).

Når det gjelder repetisjonsspørsmålene viser det seg at eleven arbeider med disse til tross for at de synes at de ikke er spesielt motiverende, og det viser seg at de er mer opptatt av fullførelse av oppgavene enn av læringen. Dette bekrefter Klettets (2007) påstand om at arbeidsoppgaver i arbeidsplanen kan minne om instrumentalisme. Elevene arbeider med oppgavene fordi de føler at de må. Dette vil få konsekvenser i forhold til at vi kommer til å legge mindre vekt på disse etter denne perioden. Disse oppgavene var tidligere i skoleåret oppgaver som vi vurderte som viktige å gjennomføre for elever med behov for å trene på å lese og skrive. Dette kan ha gitt elevene signaler om at disse er viktigste å gjøre. Jeg tolker også elevenes logger slik at de oppfatter noen typer oppgaver som mer verdifulle enn andre, og at de derfor velger oppgaver hvor de finner svaret i boka først. Flere elever etterspør likevel flere ”tenke selv” oppgaver. Mye tyder på at vi også må fokusere mer på læring fremfor fullførelse av oppgavene. Det er viktig at elevene blir bevisst på hvordan de lærer for å kunne velge oppgaver som gir effekt på læringen.

Tilbakemeldinger både i logg og klasse møte tyder på at det må tilbys varierte oppgaver i arbeidsplanen, for variasjonen i tilbakemeldingene er stor. Når intensjonen er tilrettelagt og

tilpasset opplæring, må alle ha mulighet til å finne oppgaver som passer deres måte å lære på og det faglige nivået de befinner seg på. Lærer kan også med fordel gå i dialog med elevene om de oppgavene de velger og hvorfor. Dette kan gjøre elevene mer bevisst på hvordan de selv lærer. Det kan også hende at det er behov for repetisjonsspørsmål for noen tidlig i skoleåret, men at det senere i skoleåret. Når de behersker de ulike lesestrategiene bedre kan de gå over til å arbeide mer med selvstendige oppgaver.

Lærere må arbeide mer med å finne gode metoder for vurdering av tverrfaglige arbeider. Det er uheldig at tverrfaglige oppgaver fører til at det likevel fokuseres på enkeltfag. Dette vil føre til at det helhetlige perspektivet igjen vil bli borte.

6.3 Aksjon 2: Vi arbeider med praktiske oppgaver, uke 3-5

Siden mange i klassemøte og i loggene gir uttrykk for at de enten ikke gjør repetisjonsspørsmålene (de er ikke ferdig), eller gir uttrykk for at oppgavene er lite motiverende å arbeide med, utviklet vi flere oppgaver som de kaller for ”tenke selv ” oppgaver. Dette er oppgaver hvor eleven selv må være mer aktive for å komme fram til og formulere et svar uavhengig av muntlig eller skriftlig presentasjonsform. Ved utvikling av oppgaver til arbeidsplanen la vi nå mer vekt på å utvikle også flere praktiske oppgaver, men vi beholdt fortsatt repetisjonsspørsmålene. Vi presiserte at det var frivillig å gjøre dem.

6.3.1 Gjennomføring av å arbeide med praktiske oppgaver:

Her beskriver jeg kort tre ulike oppgaver elevene har arbeidet med (se figur xx):

- Lære å måle blodtrykk
- Vurdere ditt eget kosthold

Figur 5: Praktisk oppgave som ble tilbudt i prosjektperioden

<p>Kretsløpet og hjerte- og kar sykdommer, uke 3-5 Måle blodtrykk og forklare hvordan dette gjøres. Hva bruker vi informasjonen om blodtrykket til? Hvilken informasjon kan tallene gi oss?</p>
--

1) Lære å måle blodtrykk, uke 3-5 (se figur 5)

Når vi arbeidet med tema ”Helse og livsstil” i uke 3-5 ble det i den forbindelse undervist om hjertets oppbygning og funksjon knyttet til livsstils sykdommer. Da fikk elevene blant annet lære å måle blodtrykk på hverandre med stetoskop og måleapparat. For å kunne gjennomføre øvelsen samarbeidet to elever, og som observatør registrerte jeg at de diskuterte ulike

framgangsmåter mens de arbeidet. Deretter måtte de finne ut hva tallene de kom fram til kunne fortelle oss (dette var en oppgave i arbeidsplanen). Elevene har ikke nevnt denne øvelsen i loggene sine. De oppfattet den kanskje ikke som en oppgave i arbeidsplanen, siden den ble gjennomført i forbindelse med en forelesnings økt om hjertets oppbygning og funksjon.

6.3.2 Elevenes vurdering av arbeidet med å utvikle praktiske oppgaver

Da perioden med denne arbeidsplanen ble avsluttet fikk elevene i oppdrag å skrive logg hvor de fikk gi uttrykk for sine synspunkter i forhold til arbeidsplanen og de nye oppgavene. Det ble også gjennomført et klassemøte den om erfaringene med oppgavene. Til loggene fikk elevene åpne spørsmål og jeg referer også fra oppsummeringen etter møte:

- Det er bare en elev som kommenterer at det har blitt flere praktiske oppgaver i arbeidsplanen. Denne eleven ønsker å ha mulighet til å velge mellom flere ulike ”Gjøre oppgaver” (de praktiske).
- Flere elever er fornøyd med at det nå var færre repetisjonsspørsmål, og at de var fornøyd med at det var ulike typer oppgaver. Slik en sa: ”*Det var en bra blanding*”.

Figur 6: ”*Vurdering av eget kosthold*” oppgave i uke 3-5

<p style="text-align: center;">Vurdere eget kosthold</p> <p style="text-align: center;">Dette gjør du hjemme: Registre alt du spiser og drikker i løpet av en dag. Dette gjør vi på skolen: Fører alt inn på ”mat på data” programmet. Vurder ditt eget kosthold (hva du spiser og drikker samt hvor ofte du spiser) opp i mot det som er anbefalt av kostholdsmyndighetene av energi, fett, protein, karbohydrater, vitaminer og mineraler (se skjema). Har du et bra kosthold? Velg presentasjonsform (muntlig, skriftlig, bilder) og egne vurderingskriterier.</p>
--

Elevenes vurdering av ”vurdering av eget kosthold”

I klassemøte sier elevene at de likte den praktiske oppgaven som het ”Vurdere eget kosthold”. Elevene forteller at de ikke har oppfattet denne oppgaven som så viktig fordi den ikke var skrevet på eget ark (men var en av oppgavene i arbeidsplanen).

De bruker positive ord når de oppsummerer og skriver i loggene om denne oppgaven:

”kjempebra”, ”lært mye”, jeg er fornøyd” eller ”fått mye kunnskap.”

I denne oppgaven kunne elevene velge presentasjonsform, og alle valgte skriftlig innlevering, til tross for at de kunne velge mellom presentasjonsform muntlig, skriftlig og bilde presentasjon. De skriver i loggen at;

De liker skriftlige oppgaver hvor de kan fordype seg i et tema slik en elev skrev: *”Da ser du det du har lært selv.”* Elevene beskriver at de liker skriveoppgaver, fordi det gir skrivetrening, og mulighet til å bruke fag uttrykk de har arbeidet med under fagsamtalene. En elev sier: *”Jeg lærer mer ved å gjøre mappeoppgavene enn å gjøre oppgavene i arbeidsplanen, fordi jeg bruker lang tid på å gjøre det, og da får jeg tenke mye over det jeg gjør.”*

6.3.3 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Hensikten med disse oppgavene var at elevene skulle få arbeide med praktiske oppgaver, dette var forøvrig at elevene tidligere hadde gitt uttrykk for, men også fordi vi hadde et ønske om å gjøre helse- og sosialfag mindre teoretisk.

Praktiske arbeidsmåter

Gjennomføringen av oppgaven var praktisk, men de hadde mulighet å velge presentasjonsform på oppgaven. Derfor var det ekstra overraskende at alle valgte skriftlig innlevering av ”mat på data” oppgaven. En av årsakene kan være at de selv ikke syntes at kostholdet deres var tilstrekkelig sunt til å presentere for hele klassen, så for mange kan dette ha vært et følsomt tema. En annen mulig årsak er at elevene har mest erfaring med at skriftlige oppgaver gir dem et godt læringsutbytte. Tilbakemeldingene tyder på at de lærer mye av å fordype seg i et tema. De gir også uttrykk for at de ønsker flere fordypningsoppgaver.

Det er kun en elev som kommenterer at det har blitt flere praktiske oppgaver, og her har jeg ikke noen holdepunkter for hvorfor de ikke er opptatt av det denne gangen. Dette fikk vi heller ikke forklaring på i klassemøte når vi avsluttet perioden.

Tverrfaglig og yrkesrettet

Oppgavene elevene arbeidet med var nok interessante, men ga dem ingen konkrete kunnskaper om yrket de planlegger utdanning i, og kan være årsaken til at elevene var nokså nøkterne i sin beskrivelse av ”Mat på data” oppgaven. Dette kan også bety at eleven ikke helt opplever mening med de oppgavene de har arbeider med. En konfluent metode fremhever betydningen av meningsfull undervisning, i betydningen av at dette angår dem og at de får arbeide med noe de opplever som betydningsfullt for dem i livet. For det videre arbeidet betyr det at vi fortsatt må utvikle ulike typer oppgaver som alle har mulighet for å mestre, og at de skal være meningsfulle å arbeide med.

Viktige funn og konsekvenser for videre arbeid

Oppgavene var ikke imidlertid ikke tverrfaglig, og hadde sitt fokus på helsefaget. Ingen av elevene kommenterer dette. Det de imidlertid gir sterkt uttrykk for er at de er glade for at det har blitt færre repetisjonsspørsmål, og at det denne gang er frivillig å gjøre dem. En ”bra blanding” av ulike oppgaver vil både ta hensyn til at elever lærer på forskjellige måter og for å ha mulighet for å medvirke til å velge oppgaver. Samtidig som det gis mulighet for medvirkning er det viktig at det samtidig skjer en bevisstgjøring i forhold til hvordan de selv lærerlærer. Dette kan bidra til at de unngår å velge oppgaver ut fra bekvemmelighet eller av vanemessige årsaker. Klette (2007) hevder at elever som arbeider med oppgaver fra en arbeidsplan ofte velger ”den minste motstands vei” og dermed ikke får nok utfordringer fordi de arbeider med oppgaver som gir dem mulighet til å lære mer. Like viktig er det at elever ikke får oppgaver som de ikke kan mestre. Når de føler seg kompetente, føler tilhørighet og har mulighet for medbestemmelse vil dette kunne utløse motivasjon (Lillemyr 2007). Det viktigste som utløser ønske om å lære er at elevene oppfatter læringsarbeidet som meningsfullt.

Møte med lærere fra felles programfag og fellesfag:

Min nærmeste kollega har tidligere fortalt meg om ulike felles prosjekter hun har gjennomført samme med fellesfaglærere og hun innkalte dermed til møte for å diskutere mulige tverrfaglige oppgaver vi kunne samarbeide om. I dette møte ble vi enige om å gjennomføre felles opplegg med norsk- og naturfaget i uke 6 og 7 samt i uke 9 og 10. Vi gjennomførte også et planleggingsmøte senere hvor vi utformet oppgaver. Til dette møte var det bare en norsklærer som møtte, og vi utformet oppgaven til hygieneprojektet for uke 9 og 10 sammen. De oppgavene vi kommer til å omtale her er:

- ”Praksis i arbeidslivet” uke 6 og 7
- Tverrfaglig og yrkesrettet oppgave: Hygieneprojekt, uke 9 og 10
- Psykisk helse; uke 11 og 12

Planlegging av yrkesrettede oppgaver

Elevene i våre klasse har gjort bevisste yrkesvalg. Skal de bli gode fagarbeidere er det viktig at de får arbeide mest mulig med yrket sitt også i det første året i videregående skole. I elevenes logger fra uke 2 skriver elevene at de ikke får arbeidet nok med yrket de har valgt.

De viser til at de lærer om yrket sitt i enkelte perioder og i arbeidet med enkelte oppgaver, men at det ellers ikke fokuseres nok på det. Elevene har også gitt uttrykk for at de ønsker ”fordypningsoppgaver” som de kan arbeide med over tid. Derfor har vi bevisst valgt tverrfaglige temaer fra oppgaver i felles programfag som rettet seg mot elevenes yrkesvalg til de neste aksjoner. Hensikten var å bli kjent med yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner i yrket de ønsker å kvalifiseres for.

Konsekvenser for det videre arbeidet

Arbeidsplanen for neste periode inneholdt tre ulike oppgaver for utgangspunktet var konkrete oppgaver i yrket. Vårt mål var at oppgavene skulle gi mulighet til å bli kjent med sitt eget yrke. Til praksisukene utviklet vi tre ulike oppgaver som ble samlet i et Praksishefte til uke 6-7 (vedlegg 3)

6.1 Aksjon 3: Praksis i arbeidslivet, uke 6-7

Fokusområde: Tverrfaglige oppgaver forankret i elevenes yrkesvalg

Elevene i min gruppe har gjort et bevisst yrkesvalg før de begynte på vg1. Da skoleåret startet viste kartleggingen at alle elevene i min gruppe ønsket å bli apotekteknikere. I løpet av skoleåret har 5 av 15 elever valgt noe annet. De fleste har yrkeserfaring og mange har i flere år vært hjemmearbeidende med barn. Flere av elevene har vært i arbeidslivet og har kjennskap til det yrke de ønsker å utdanne seg til, og disse elevene ønsker derfor heller å arbeide med oppgaver rettet mot ”yrket sitt” på skolen. De mener at de har et større behov for å lære *om* kommunikasjon og teori *om* yrket. Oppgavene var utformet slik at alle yrker kunne arbeide med disse.

Planlegge praksis


- I skoleåret 2010/2011 har elevene fått mulighet til å være ute i praksis i to sammenhengende uker. Hensikten med praksis er at elevene skal bli mer kjent med yrkesoppgaver og funksjoner i yrke de har valgt.
- Det var kun to elever i min klasse som valgte praksis i arbeidslivet. Den ene hadde sin praksis i en barnehage, mens den andre var i praksis på et legekantor.
- De øvrige elevene, ni apotekteknikere, tre helsefagarbeidere og en helsesekretær arbeidet på skolen med skriftlige oppgaver. To av elevene som ønsker å bli helsefagarbeider har tidligere arbeidet i sykehjem, en har ikke erfaring med å arbeide med eldre. De som ønsker å bli apotekteknikere har ikke tidligere arbeidet i apotek, men mange har imidlertid annen arbeidserfaring.

- Elever som ønsket å bli apotekteknikere fikk tilbud om et opplegg sammen med en lærer som underviser ved vg3 apotekteknikk avdelingen. Opplegget omfattet deltakelse i undervisningen i til sammen to dager i løpet av praksisperioden. Resten av perioden skulle de arbeide med ulike oppgaver som blir beskrevet i vedlegg 3.

6.1.1 Gjennomføring av perioden ”Praksis i arbeidslivet”

Både de som arbeidet med oppgaver på skolen og de som var i praksis fikk utdelt et ”Arbeidshefte” i forbindelse med praksis som er knyttet til faget prosjekt til fordypning i uke 6 og 7. De skriftlige oppgavene ble samlet i fysiske mapper. Oppgavene ble rettet direkte mot yrkene de ønsker utdanning i. Se forside figur 7 og hele hefte (vedlegg 3).

Figur 7: Forside til hefte med en oversikt over innholdet:

Prosjekt til fordypning Helse og sosialfag Vg1, voksenopplæringen	
Skoleåret 2010/ 2011	
Arbeidshefte for elever	
som skal arbeide med sitt yrkesvalg i bedrift og på skole i uke 6 og 7	
	
Innhold	
Formål med prosjekt til fordypning på Vg1
Organiseringen av faget ved vår videregående skole.
Logg og refleksjonsnotat.....
Oppmøteliste i praksisperioden i faget Prosjekt til fordypning uke 6 og 7	
Vurderingskriterier i PTF, Vg1
Oppgave: Kommunikasjon på arbeidsplassen
Oppgave: Søknad og CV
Oppgave: ”Det samarbeidende mennesket”
Vurderingskriterier for oppgaver til mappa i faget PTF:
Vurderingskriterier i norsk:

For å gjøre praksisperioden så realistisk som mulig for elevene som arbeidet på skolen fikk de starte perioden med å planlegge hvordan de ville arbeide med oppgavene i løpet av perioden.

Planen ble levert til faglærer første dag i perioden.

Elever som arbeidet på skolen fikk mulighet for å løse virkelighetsnære yrkesrelevante oppgaver, alle oppgavene var skriftlige med innslag av en observasjonsoppgave (vedlegg 3):

- Skrive søknad og CV
- ”Kommunikasjon på arbeidsplassen”
- ”Det samarbeidende mennesket”

I tillegg skrev elevene logg for hver dag hvor de beskrev hvordan de har arbeidet, og hvilke erfaringer de har gjort. Da perioden var over skrev de et refleksjonsnotat om sin egen læreprosess når hele perioden var over. Elevene var informert om at besvarelsene ble vurdert i

både prosjekt til fordypning og feles programfag. Søknad og cv ble i tillegg vurdert med karakter i norskfaget.

Veiledning av elever i perioden

Elever i praksis fikk tilbud om å skrive søknad og cv, og fikk velge en av de to øvrige oppgavene. De hadde også mulighet til å søke veiledning på sin arbeidsplass i forhold til oppgavene. En lærer besøkte elvene i praksis i løpet av perioden og var i telefonkontakt en gang. I møte snakket vi om arbeidsoppgavene og utfordringer som de møtte, og hvordan de kunne løse den skriftlige oppgaven.

De av elevene som arbeidet med oppgaver på skolen ble veiledet av flere lærere. I tillegg til lærere i felles programfag deltok både norsk og naturfaglærere i veiledningen.

Hvordan elevene har arbeidet med oppgavene:

Elevene benyttet 6 timer per dag på skolen til å fordype seg i oppgavene i faget prosjekt til Fordypning, i henhold til planen de utviklet den første dagen. Elevene arbeidet med å lese om temaene kommunikasjon og samarbeid og uttrykte frustrasjon over lite faktastoff om praktisk samarbeid. Dette førte til at elevene diskuterte hva som kan betegnes som et godt samarbeid, og beskrev situasjoner de tidligere hadde erfart i gruppearbeid.

Jeg vil her presentere eksempler fra elevens besvarelser. De jeg har valgt å presentere er emner som er typiske i besvarelsene, og representative for det elevene skriver i oppgavene sine. Jeg har også bevisst lett etter data som er kritisk til mine antakelser.

Videre vil det bli referert fra elevenes logger og refleksjonsnotat. Når jeg har kategorisert elevens tilbakemeldinger er de kategorisert i stikkord som blir gjengitt i presentasjonen av dataene.

Jeg har valgt å beskrive apotektechnikernes refleksjoner etter en dag i skolens eget apotek "Sfninxen" under et eget avsnitt.

Elevene hadde mange refleksjoner omkring oppgavene de fikk arbeide med i løpet av denne perioden:

Beskrivelse av oppgaven

Oppgaven handler om å identifisere kjennetegn på godt samarbeid og bli bevisst *positive og negative samarbeidssituasjoner*. Det var også nødvendig å analysere årsakene til at samarbeidet ble slik de beskriver og foreslå hva de kunne gjort på en annen måte. I oppgaven skal de også fokusere på *yrkesetiske retningslinjer* og de skal også beskrive personlige *egenskaper* som gjør dem egnet til yrke de har valgt (se vedlegg 3). Hensikten med oppgavene er at elevene skal bli mer kjent med yrket de ønsker å kvalifiseres for, og at de ved dette kan tilegne seg kunnskap om nøkkelkvalifikasjoner som er nødvendige i yrkesutøvelsen..

6.1.2 Elevenes vurderinger

Reaksjon på oppgavene

I refleksjonsnotat har elevene beskrevet at de ikke var udelt positive da de fikk se oppgavene i starten av perioden. De kjente igjen temaene fra tidlig i skoleåret og mange trodde det ville bli enkelt å arbeide med oppgavene: *"Når jeg begynte med oppgavene trodde jeg at jeg kunne alt om tema, men det var ikke slik. Jeg måtte lese mer og spørre de andre og dele ideer og tanker. "En annen elev sier videre: "De oppgavene hadde vi allerede snakket mye om, og jeg trodde ikke at det skulle være så vanskelig å svare på. Andre elever beskriver andre reaksjoner: "Jeg trodde det var litt vanskelige og lange oppgaver. Spesielt når vi fikk mange beskjeder av lærerne."*

Eksempler fra elevenes skriftlige besvarelser: "Det samarbeidende menneske"

Elevene beskriver at de har tilegnet seg kunnskap om yrket

Elevene beskriver at de har fått kunnskap om hvilke yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner som er sentrale for å kunne gjøre en god jobb i yrke de har valgt. En elev som ønsker å bli apotektekniker har fått innsikt i hvilke arbeidsoppgaver hun vil komme til å utføre, men har også blitt bevisst på hvilke kunnskaper og ferdigheter hun trenger for å utføre oppgavene: *"Jeg har valgt et yrke og det er apotektekniker. Mine oppgaver er å sette varer inn i hyllene og jeg må ha kunnskap om legemidler. Hvis noen medisinerer må bestilles må jeg gjøre det for kunden, og jeg må spørre farmasøyten om hjelp hvis jeg ikke klarer det. Jeg må forklare kunden hvordan medisinen skal brukes. Jeg må selge medisiner og ekspedere kunder. Jeg må kunne litt matematikk fordi jeg må kunne forklare for eksempel foreldre hvor mye medisin de skal gi barna sine i milligram eller milliliter, eller hvordan de bruker riktig type Paracet. Jeg må ha toleranse for kunden. Jeg må være høflig og gi god service og omsorg. Jeg må ha et*

godt samarbeid med kollegene mine, og må være veldig nøyaktig når det gjelder å gi medisiner til kunder. Jeg må lese bra og forstå hva legen har skrevet på resepten.”

En annen elev som ønsker å bli apotektekniker beskriver hva hun har forstått at kunnskaper og ferdigheter står i sammenheng med hverandre og skriver: *”Apotekteknikeren trenger mye kunnskap, være serviceinnstilt, lytte godt og har mye ansvar.”*

En helsefagarbeider trekker også fram nødvendigheten av å kunne lese og skrive fordi hun skal kunne skrive rapport om pasienten. Hun har lang praksis fra sykehjem: *”En av de viktige arbeidsoppgavene til helsefagarbeideren er å skrive rapport, og da er det viktig å gi videre meldinger til kollegaer om pasientens situasjon. Da må jeg skrive etter hver vakt hvordan alle pasienter hadde det gjennom vekten. Det kan for eksempel være om de har vært aktive eller slappe, om de har spist godt og om det har vært noen endringer i medisin som pasienten pleier å ha.*

Samtidig som hun er bevisst sine oppgaver er hun også opptatt av etiske og juridiske spørsmål knyttet til arbeidsoppgavene: *”En annen viktig oppgave for helsefagarbeideren er å dele ut medikamenter til pasienter eller brukere, og dette må skje etter gjeldende lovverk. Helsefagarbeideren har ikke lov til å gjøre det uten å ha gjennomført medisinkurs for å få nok kunnskaper om de forskjellige medikamenter og bivirkninger, og dette er viktig for pasientens sikkerhet. ”Utsagnet viser at kunnskaper, ferdigheter og holdninger ikke kan operere adskilt, men er sammenvevd til kompetanse.*

Hun er også bevisst på at hun som helsefagarbeider har behov for mange kunnskaper i en situasjon hvor hun skal veiled pasienter eller brukere: *Det er også viktig med gode kunnskaper om ernæring da helsefagarbeideren har veiledningsoppgaver i forhold til å veilede pasienter på en riktig måte når det gjelder næringsstoffer. Hvis man velger å jobbe som helsefagarbeider er det viktig at man skal ha gode kunnskaper om matvaregrupper og næringsstoffer som mennesker trenger på forskjellige alderstrinn”*

Eksempel på et dårlig samarbeid

En elev beskriver en samarbeidssituasjon som ikke fungerte. Da hun arbeidet på sykehjem fikk hun i oppgave å lære en elev i praksis hvordan dusje en pasient. Hun forklarte med ord hvordan praksiseleven skulle gjøre det, og regnet med at vedkommende skjønnte det. Det ble

full krangel mellom pasient og praksiseleven. Og min elev måtte overta jobben. Så skriver min elev: *”Jeg tenkte på hvordan jeg kunne hjulpet min kollega å gi pasienten bedre service i stede for å klage på henne eller gjøre jobben som hun har ansvar for. Jeg kunne først og fremst tilbudt praksiseleven å observere meg når jeg er hos en pasient i stede for å forklare med ord, da kunne hun forstå bedre hva hun måtte gjøre.”* Denne eleven har oppdaget den tause dimensjonen i kunnskapen, og beskriver dette som dårlig samarbeid. Hun har oppdaget at ikke all kunnskap kan overføres ved hjelp av ord, og at mye læring forgår blant annet ved å observere og gjennom erfaring.

Eksempler på godt samarbeid

En elev beskriver her hva hun gjør når hun vil hjelpe en person som er passiv i et teamarbeid for å inkludere vedkommende i gruppa: *”..hvis vi diskuterer og har merket at en i gruppa ikke sier noe (...)så pleier vi å spørre om hva han synes for å vise at vi ser han og at han er en del av gruppa.”* Hun har også tenkt mye på hvordan hun selv kan bidra til et godt samarbeid: *”Når det gjelder grupper jeg har samarbeidet i så kunne jeg gjøre mye for å forbedre samarbeidet. For eksempel å ikke fokusere på problemer, men samtidig kan jeg være mer åpen og snakke om hva jeg føler når noen for eksempel ikke har jobbet med det vi har planlagt. Andre ganger må jeg bare takle det.”*

Samarbeid kan være vanskelig

En elev viser at hun setter pasienten i sentrum når hun skriver at samarbeid kan være vanskelig, men at vi da må være opptatt av gode løsninger for pasienten: *”Det er ikke alltid lett å jobbe sammen med andre, særlig når man ikke kjenner hverandre så godt. Men hvis vi tenker at alt dette handler om helsa til pasienten, og at vi skal finne best mulige løsninger for dem sammen, kan det bli motivasjon for å samarbeide.”*

Det kan også være vanskelig å sette seg inn i nye situasjoner, men en elev viser til et godt samarbeid hvor hun følte at hun fikk god veiledning og opplæring av en kollega da hun var ny i jobben. Her foregikk ikke opplæringen bare med ord, men gjennom å delta og observere: *”(...) en kollega prøvde å lære meg om arbeidsrutiner, jobboppgaver og fortalte meg om alle beboerne for at jeg kunne bli kjent med deres forskjellige sykdommer og psykiske situasjon. Han viste meg respekt og tillit, og da fikk jeg prøve flere arbeidsoppgaver og fikk lov å observere han når han delte ut medikamenter og utførte sår stell. På den måten kunne jeg lære masse nye ting som jeg ikke kunne fra før.”*

Bli etisk bevisst

Gjennom arbeidet med denne oppgaven viser elevene at de har reflektert over hva yrkesetikk innebærer og hvordan bruke dette i jobben sin som apotektekniker. Slik en elev skriver i besvarelsen sin: *”Yrkesetiske retningslinjer er skrevne regler som gjelder i et bestemt yrke og som sier noe om hvordan vi skal fungere godt på en arbeidsplass, samtidig som det hjelper oss å vite hvordan vi skal oppføre oss i en vanskelig situasjon.”* Hun gir også et eksempel på dette. *”Å vise lojalitet overfor kunder er for eksempel når en kunde kommer for å kjøpe angrepille en uke etter ubeskyttet samleie, da er det viktig at jeg snakker med kunden om at den angrepillen ikke virker, fordi det er for seint.”*

En annen elev som ikke har erfaring fra arbeidslivet skriver litt mer generelt om dette: *”Jeg har jobbet med yrkesetiske retningslinjer og har fått mye kunnskaper om hvordan man oppfører seg på arbeidet og om lover og regler som gjelder i det yrket som jeg har valgt.”*

Neste skritt i arbeidet med dette temaet kan være å gå inn på de enkelte punktene i de yrkesetiske retningslinjene for å bli kjent med hva dette innebærer.

Å være egnet til et yrke

I denne oppgaven fikk eleven også mulighet til å reflektere over hvilke egenskaper de mener er nødvendig i utøvelse av yrket, og hvilke egenskaper de mener er en styrke hos dem selv:

”Jeg er flink til å samarbeide med andre, for eksempel liker jeg å jobbe i grupper og dele oppgaver sammen og hjelpe den andre som trenger hjelp og gi dem støtte. Samtidig er jeg flink til å følge regler...”

En annen elev fremhever sine ferdigheter i kommunikasjon: *”Jeg tenker at yrket passer for meg fordi jeg liker å hjelpe folk. Jeg er også flink til å kommunisere med mennesker ved for eksempel at jeg bruker øyekontakt mens jeg snakker. Samtidig er jeg flink til å lytte når andre folk forteller meg(...).”*

Bevisst sine evner til omsorg, kommunikasjon og samarbeid

”Jeg er en omsorgsfull person som har evne til å takle forskjellig typer mennesker og jeg jobber både selvstendig og nøyaktig med arbeidet jeg har ansvar for. Jeg kan samarbeide ved å følge beskjeder, gjøre den jobben som jeg får og dele tanker og ideer med mine kolleger og til og med unngå konflikter.”

Helsesekretæren kjenner sine kvaliteter

”Jeg er flink i matematikk og IKT. Så jeg kommer ikke til å slite meg ut på grunn av data og regninger. Dette er en kjempefordel for en som vil bli helsesekretær.”

Eksempler fra elevenes skriftlige besvarelser i oppgave: ”Kommunikasjon på arbeidsplassen”

I denne oppgaven skulle elevene enten beskrive en selvopplevd situasjon eller observere en situasjon mellom to yrkesutøvere. De skulle også beskrive en erfart situasjon eller observere en samtale mellom en yrkesutøver og en pasient eventuelt kunde eller bruker av en tjeneste. Oppgaven ga også føringer om at de skulle beskrive forskjellene i kommunikasjonen i disse to situasjonene, og til slutt beskrive hvorfor det er viktig med et godt samarbeid (vedlegg xx).

Å lære gjennom observasjon

Oppgaven la opp til at elevene kunne observere ulike kommunikasjonssituasjoner for å se om det var noen forskjeller i måten det ble kommunisert på, for deretter og diskutere hvorfor. Flere elever synes dette var en spennende måte å lære på, og en elev skriver dette i refleksjonsnotatet: *Det var nytt for meg å være ute å observere de andre i kommunikasjon, og det syntes jeg var en interessant opplevelse”.*

Observasjon av samtale mellom to ansatte i sykehjem:

Ved å observere noen som kommuniserer kan man bli bevisst på hva som skjer og tolke dette ut fra teorier en har lært om fenomenet. Hun beskriver at det foregår en toveis kommunikasjon, og at de er aktive lyttere og hvordan de leverer budskapet sitt. Denne eleven viser at hun med teori kan analysere denne samtalen mellom to yrkesutøvere: *”I denne oppgaven har jeg observert en kommunikasjon mellom en ansatt og en lege. Samtalen handler om en bruker, det var en slags rapport eller resymè over brukerens situasjon. I denne samtalen både ansatt og lege følger kommunikasjonsregler for god kommunikasjon, de lytter til hverandre, de gir tilbakemelding og velger bestemte ord som må brukes i samtalen. Det vil si at det var en toveiskommunikasjon mellom dem. Begge bruker formell og faglig språk og selvfølgelig begge er aktive lyttere og klar til å diskutere og for å gi tilbakemelding. Dette merket jeg med den måten de bruker kroppen. I denne kommunikasjonen brukte de kroppsspråk, de viser interesse til samtalen med øyekontakt og med den måten de sitter på, da merker jeg at begge lytter til hverandre med stor interesse. Denne samtalen var interessant,*

men det var vanskelig for meg å følge hele kommunikasjonen da den inneholdt mange faglige uttrykk som navn på medikamenter og sykdommer som er ganske nye for meg.”

Tilpasse kommunikasjon til situasjonen

En annen elev har gjennom arbeid med kommunikasjonsoppgaven blitt bevisst på at det kan være forskjellig å kommunisere med unge og eldre: *”Jeg kommer hver dag til å møte folk i ulike alder for eksempel noen er unge, noen er gamle. Her er det viktig for meg å ha nok kunnskap, for eksempel at jeg snakker tydelig og litt høyt med gamle folk som kanskje har dårlig hørsel...”*

Elevenes læringsutbytte ved å arbeide med oppgavene

Når elevene skal beskrive hva de har lært ved å gjøre disse oppgavene skriver de at de har fått mer kunnskap om yrket sitt *”På skolen har jeg jobbet med læreplanen og lært om læreplanmål og fått mye kunnskap og ble kjent med dette yrke som jeg har valgt.”*

En annen elev beskriver også sitt læringsutbytte: *”Disse oppgavene som jeg har jobbet med i de to siste ukene er veldig viktige for å kunne lære og å bruke både teori og praksis, når man jobber på en arbeidsplass. Jeg har fått mye kunnskap og synes dette er tilpasset opplæring.”*

Kommunikasjon

”I denne perioden lærte jeg mye om hvordan man kommuniserer med mennesker, og om hvordan man kan ha et godt samarbeid på arbeidsplassen.

”Jeg har lært mye om hvordan kommunikasjon foregår mellom ansatte og mellom kunder og ansatte i apotek, og hvordan samarbeid fungerer mellom mennesker. Vi repeterte kommunikasjon og samarbeid leksene våre.”

Ta ansvar

Under arbeidet med oppgavene i løpet av disse ukene laget elevene en plan for arbeidet, og det var alltid lærere til stede for å veilede, men mye ansvar var overlatt til elevene selv for at oppgavene ble gjort, og hvordan de valgte å løse oppgavene. En elev trekker fram dette i sitt refleksjonsnotat: *”Jeg lærte å ta ansvar. Hvis jeg ikke gjør, er det dumt bare for meg.”*

Samarbeid

Flere elever beskriver at de synes de skriftlige oppgavene har vært veldig nyttige, selv om flere reagerte negativt på temaene i starten, fordi flere mente at vi hadde arbeidet mye med temaene før: *"(...) samarbeids og kommunikasjonsoppgavene var veldig nyttige for meg, fordi jeg har lært enda bedre om disse temaene og på en måte repeterte jeg leksene som vi har hatt for noen måneder siden."*

De har ikke bare lært noe, men skriver at de har opplevd noe: *"Jeg opplevde mye fordi jeg lærte hvordan man samarbeider med kunder og ansatte."*

Blitt kjent med seg selv

De bekrefter også at refleksjon over praksis kan gjøre en forskjell når du skal lære om yrket sitt: *"Oppgavene har hjulpet meg til å bli bevisst på mine egne tanker og holdninger, og jeg har fått reflektert over hvordan jeg reagerer i ulike situasjoner."* En annen elev bekrefter også dette: *"Alt i alt denne uka har jeg lært mye, kanskje mest om meg selv."*

Elevenes tilbakemeldinger i refleksjonsnotat på organisering av "Praksis i arbeidslivet":

"Det var en god og interessant repetisjonsoppgave. Jeg trodde at jeg kunne alt om de oppgavene, men jeg trengte mer kunnskap og fordype meg i fagene"

"Det var vanskelige oppgaver, synes jeg. Alt dette har vi lært fra før, men det var noe annerledes å skrive helt alene. Det største problemet var å bruke "språk". Jeg klarte ikke å skrive alt jeg ville si på grunn av vanskelighet med norsk."

Hva de ønsker å bli flinkere til:

Det er veldig forskjellig hva elevene mener at de ønsker å lære mer om. Det er tydelig at de er motivert for å lære mer om yrkesoppgaver og funksjoner i yrket de ønsker utdanning i. Det er også dette som staker ut retningen for hvordan undervisningen skal legges opp vider dersom en ønsker å ta hensyn til elevenes læringsbehov og interesser.

- ***Lære mer om medisiner***

"Jeg ønsker" å gå videre" og kunne lære mer om medikamenter og få sjansen til å delta på et medisinkurs."

- ***Skrive jobbsøknad***

"Det var vanskelig for meg å skrive jobbsøknad, og derfor tror jeg at jeg må trene mer på det. Det blir en utfordring for oss når vi blir ferdig på skolen. For å skaffe en god jobb må man klare å skrive en god søknad."

- ***Lese, skrive og snakke norsk og engelsk***

Elevene er også opptatt av å forbedre seg i de grunnleggende ferdighetene fordi de ser at dette er nødvendig for en god kommunikasjon i jobben. En elev som ønsker å jobbe i apotek: *”Jeg ønsker å bli bedre til å kommunisere på norsk, fordi god kommunikasjon er en viktig del av jobben min. Samtidig trenger jeg å bli bedre i engelsk, fordi vi får kunder som ikke kan norsk, derfor er det viktig at jeg kan en god del engelsk også.*

Også helsesekretæren anser dette som viktig: *”For å bli en god helsesekretær bør jeg bli flinkere til å snakke og skrive norsk. Hvis jeg ikke er flink i norsk øker risikoen for misforståelser mellom meg og pasienter.”*

Lære mer om kroppens funksjon og funksjonssvikt

For en helsefagarbeider er det nyttig å ha kunnskap om hvordan kroppen er bygget opp og fungerer, og dessuten kjenne til symptomer på ulike sykdommer. Dette er også en oppdagelse en elev gjorde under arbeidet med de skriftlige oppgavene: *”Mitt hovedpunkt er at jeg må få mer kunnskaper om de forskjellige sykdommer, i helsefagarbeid kommer man til å jobbe med syke mennesker i forskjellig alder.”* En annen elev har gjort en lignende oppdagelse: *”Jeg vil lære mer om anatomi og sykdommer.”*

Å lære gjennom praksis

- ***Ønsker praktisk erfaring***

De av elevene som ikke har vært i praksis i apotek har etter to praksisuker følt et behov for å få se hvordan teorien fungerer i praksis, og de opplever det som nødvendig å få utført de oppgavene som de nå har lært om: *”..jeg er ikke så flink til å jobbe raskt fordi jeg trenger veldig mye tid for å løse en oppgave (...) i arbeidslivet og særlig i apotek bør man være effektiv (...) her kan jeg bli flinkere gjennom å trene mer på det gjennom erfaring i jobben.”*

En annen elev skriver følgende etter at hun har forklart hva som var bra med å arbeide med de skriftlige oppgavene: *”I tillegg til dett er det nødvendig at man har praksis i apotek for å lære praktiske rutiner på apotek. Denne eleven understreker at praksis er helt nødvendig for å kunne arbeide med teorien:” Jeg synes oppgavene var vanskelige fordi jeg ikke har opplevd dette.”*

Mål og læring

- ***Hvordan elevene vurderer sin egen måloppnåelse:***

Det å ha et mål er viktig for motivasjonen, slik en elev skriver: *Jeg håper at jeg når målene mine (bli apotektekniker). Det gir motivasjon til å jobbe videre når man har et mål* ”.

Elever som ikke har vært i praksis sier at de ikke har en opplevelse av å ha nådd målene sine. De mener at det ikke er nok med teoretiske kunnskaper for måloppnåelse. Her er flere eksempler på elevens tilbakemeldinger:

”... jeg kan ikke si at jeg har nådd målene, da mangler jeg praksis som jeg synes hjelper mye for å jobbe med målene. Jeg vil ha praksis ved siden av teori for å nå kompetansemålene som er basert på både kunnskaper og ferdighet.” En annen elev skriver dette: *”..jeg har ikke nådd målene fordi jeg ikke har jobbet i praksis.”*

”Jeg var flink i teori, men jeg fikk ikke gjøre alt jeg hadde planlagt i praksis.”

En elev som har vært i praksis på et legekantor skriver om målet hun hadde formulert før hun gikk ut i praksis: *”Målet var ”å kommunisere med kunder i ulike livssituasjoner og kommunisere med kolleger og andre fagpersoner”*. Hun hevder at hun fikk oppnådd målet gjennom at hun faktisk hver dag kommuniserte med pasientene og kollegene på legekantoret.

Elevenes tilbakemeldinger fra ukene i praksis eller arbeide med oppgaver på skolen:

Hvordan de har arbeidet

Tidligere har elevene forklart at det har vært forvirrende når flere lærer har veiledet, men denne gangen var det ingen som syntes dette, en elev ga tilbakemelding på hvordan hun opplevde veiledningen: *”Jeg har jobbet med oppgavene som vi har fått, det var interessant fordi jeg fikk veiledning fra flere lærere og det var en lærerik periode for meg. Jeg prøvde å gå dypere i yrket jeg har valgt med å lese fra notater og med å dele tanker med andre. Da kunne jeg lære mer om kommunikasjon og samarbeid.”*

Læring gjennom samarbeid

Elevene beskriver at de har samarbeidet og diskutert med andre mens de har arbeidet med oppgavene, selv om vi ikke har oppfordret til dette. *”Jeg likte best å jobbe sammen med andre om oppgavene, da brukte jeg mine opplevelser fra både jobben og i gruppearbeidet på skolen, og så brukte jeg kunnskapene som vi har fått gjennom undervisning.”*

Dette bekreftes også av en annen elev: *”Etter diskusjon med de andre forstod jeg hvordan jeg skulle jobbe med oppgavene”,* den samme eleven sier også: *”det var interessant å samarbeide med den andre klassen og få veiledning fra flere lærere.”*

Meninger om oppgavene

Det var delte meninger om oppgavene, de aller fleste likte opplegget i forhold til praksis: *”Oppgavene var veldig bra, jeg har skrevet og har lært hvordan man kan skrive CV og søknad.”* En annen elev skriver: *Oppgavene var nyttig for meg, jeg lærte mye av de oppgavene om hvordan man skal bruke den i mitt framtidige yrke når jeg skal jobbe i apotek.”*

Noen mente også at oppgaven inneholdt for mange skriveoppgaver, så det burde vært større variasjon i oppgavetyperne for eksempel etterlyser de mer praktiske oppgaver i løpet av en to ukers periode. De fleste oppgavene var teoretiske og det ble mye skrivearbeid slik en elev skriver i loggen sin: *”I dag satt jeg på klasserommet, og var veldig lei av det fordi det meste av tiden min går til å skrive. Dagen min var kjedelig. Det viktigste jeg har lært var å være tålmodig, og ikke gi opp med en gang.”*

Å lære ved elevmedvirkning

De av elevene som har arbeidet med oppgavene på skolen beskriver at de har hatt en opplevelse av at de har bestemt mye selv, til tross for at lærerne hadde laget oppgavene, og at de måtte arbeide med alle: *”Vi fikk velge å jobbe med oppgaver vi valgte selv, alle har laget sin egen plan, og vi fikk velge å jobbe hjemme en dag”*

Flere trekker fram muligheten for å lage en plan over hvordan de skulle arbeide med oppgavene som positivt, selv om de også syntes at dette var krevende: *”Jeg har planlagt selv hvordan jeg skulle jobbe med oppgaver uten tvang. Det var ikke lett fordi jeg ikke var vant til det, men da lærte jeg å planlegge selv.”*

Elevene beskriver at de opplever å ha innflytelse på læringsarbeidet når de har mulighet til å velge mellom å arbeide på skolen med oppgaver eller i praksis: *”Vi fikk velge om vi ville være i praksis eller jobbe med oppgaver på skolen.”*

Apotektekniernes dag i apoteket "Sfnixen" tirsdag 08.02.11

Det er ti elever i min klasse som ønsker å bli apotektekniere. Ingen av disse elevene var i praksis. Ni av disse fikk tilbud om å få være til stede på skolens eget apotek "Sfnixen" i to dager. Dette skjedde i de samme to praksisukene.

Dag 1: Å lære ved å planlegge, gjennomføre og vurdere rollespill

- Dagen startet med litt informasjon om smertestillende medikamenter. Denne kunnskapen skulle de videre bruke til å utforme og delta i et rollespill hvor de vekslet mellom å spille kunde og apotektekniere i en situasjon på apoteket.
- To elever i hver gruppe fikk tid til å forberede rollespillet som tok utgangspunkt i caser som tar utgangspunkt i realistiske situasjoner.
- De gjennomførte rollespillet og fikk erfaring med å veilede ulike kunder om bruk av diverse legemidler.
- Etter rollespillet ble elevene invitert til påfølgende refleksjon rundt erfaringene.
- De fikk en tilbakemelding av faglærer.

Dag 2: Å lære ved å observere elever som arbeider med å ekspedere resepter

Denne dagen var det meningen at elevene skulle være observatører i en klasse hvor de arbeidet med å ekspedere resepter som blir gjort ved hjelp av et dataprogram (Farma-pro) som benyttes i de fleste apotek. Dette opplegget ble dessverre avlyst på grunn av sykdom.

Elevenes vurdering av opplegg med å lære ved rollespill

Sitatene jeg benytter er hentet fra refleksjonsnotat som elevene skrev til læreren fra apotektekniere linja etter at undervisningen var gjennomført. Ansvarlige faglærer og elevene har gitt meg tillatelse til å benytte elevenes refleksjoner. Jeg lar elevenes egne utsagn beskrive hvordan de arbeidet denne dagen:

Å lære gjennom rollespill

Rollespill viste seg å være en god metode for å lære om sitt framtidige yrke:

"Vi lærer gjennom rollespill fordi vi lærer måten vi skal kommunisere med kunder. "Flere trekker fram nødvendigheten av å ha kunnskap om medisiner når de skal veilede kunder:

"Gjennom rollespillet har jeg oppdaget at å jobbe som apotektekniere må man være veldig kunnskapsrik og vise respekt og empati og ha tålmodighet og det siste og ikke minst holde taushetsplikten som er kjempeviktig".

Å lære gjennom erfaring

”Når jeg gjør er ikke det samme som det jeg leser i boka eller på nettet.”

Sammenheng mellom teori og praksis

Elevene gir uttrykk for at arbeidsmetoden med rollespill som ble brukt hjalp dem til å knytte sammen teori og praksis: *”Jeg likte veldig godt måten det ble undervist på, at vi først fikk litt informasjon om tema og etter det måtte vi bruke denne informasjonen i rollespillet.”*

”Vi har lært masse gjennom teorien (om smertestillende medisiner). Vi har også lært om behandling og om kommunikasjon med pasienter gjennom rollespillet som hver gruppe har hatt.” En elev har gjort en svært viktig oppdagelse om sammenhengen mellom teori og praksis: *”I rollespillet når jeg skulle selge medisiner var det ikke så lett som jeg trodde, for man må ha mye kunnskap om medisiner.”*

Sikrere i sitt yrkesvalg

Dagen med teori og praksis i apoteket ”Sfnixen” gjorde denne eleven sikrere i sitt yrkesvalg, og er et godt eksempel på at det å prøve yrket i praksis er vesentlig for å kunne gjøre et passende yrkesvalg: *”I dag ble jeg helt sikker på at denne jobben er akkurat den som jeg ønsker meg.”* Ved å delta i rollespill som apotektekniker lærer en å kjenne seg selv, og bli bevisst hvordan en selv opptrer: *Vi spilte roller hvor jeg har opplevd hvordan man kommuniserer med kunder(...) jeg har blitt kjent med meg selv og hvordan jeg kommuniserer med kunder.”*

Hva har elevene lært?

På spørsmål om hva de har lært svarer mange at de har lært mye teori som er nødvendig for å kunne gjøre en god jobb i apoteket. Elevene gir uttrykk for at de har for lite kunnskap om medisiner til å kunne gi god veiledning til kunder.

- **Nå kan de noe om smertestillende medikamenter**

”Jeg har lært hva som er forskjell mellom Paracet og andre smertestillende medisiner.” En annen elev skriver: *”Jeg har lært om forskjellige bivirkninger med de forskjellige medisiner.”* En tredje elev skriver at hun har fått detaljkunnskap, hun skjønner at ikke alle smertestillende medikamenter kan brukes på hodepine, og at årsakene til hodepinen først må kartlegges: *”Jeg har lært om forskjellig type hodepine. De har forskjellig årsaker og de trenger forskjellig type behandling.”*

- ***Kunnskap om sentrale arbeidsoppgaver og funksjonert***

Det viser seg at en dag i apoteket ga elevene kjennskap til hvilke egenskaper som er nødvendig for å beherske yrket, men også om sentrale arbeidsoppgaver og funksjoner en apotektekniker har. De fokuserer spesielt på kommunikasjon: ”Jeg har lært at apotekteknikeren har stort ansvar, må kunne kommunisere på en god måte, må ha selvkontroll og like å hjelpe mennesker.” Flere trekker fram hvor viktig det er å beherske kommunikasjon. De har også blitt bevisst hvordan kommunisere: ”Jeg lærte hvordan stille spørsmål til kunden.” ”Jeg har lært hvordan man opptrer med kunder og hvilke spørsmål man kan stille til kunder.”

6.1.3 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Ved analyse av elevenes tilbakemeldinger i logger, refleksjonsnotat og besvarelser på arbeidsoppgaver er det overraskende hvor stort læringsutbytte har vært. Både elever som har vært i praksis og de som har arbeidet med oppgaver på skolen beskriver at de har tilegnet seg kunnskap om yrket sitt. Det å arbeide med oppgaver som retter seg mot praksis i arbeidslivet viser seg å være nyttig på flere områder. Jeg vil her spesielt fokusere på det som kommer fram angående elevenes nøkkelkompetanse.

Beskrivelse av nøkkelkompetanse:

Evne til refleksjon

Elevene beskriver at de i starten er kritiske til oppgavene fordi de kjenner igjen temaene ”kommunikasjon” og ”samarbeid” fra tidlig i skoleåret, og oppfatter dette i første omgang som repetisjon. Denne gangen er imidlertid oppgavene knyttet til yrkesutøvelsen, og de reflekterer over at oppgavene ble helt annerledes å arbeide med enn de hadde tenkt.

De har også reflekter over hva det vil si å være egnet til et yrke, og beskriver egenskaper som de mener er nødvendig for å kunne utføre yrke på en god måte. De trekker fram eksempler som det å ha evne til å vise omsorg, kunne samarbeide, å være en god lytter, og kunne arbeide selvstendig. De er også opptatt av hvilke egenskaper de selv har som vil fungere bra i yrke de har valgt. Flere forklarer at de har blitt sikrere i sitt yrkesvalg.

En elev beskriver svært godt at hun gjør en refleksjon - i- handling slik Schön (1983) beskriver det, når hun i et rollespill oppdager at hun ikke har tilstrekkelig med kunnskap om

smertestillende medisiner til å kunne veiled en kunde til å velge riktig type medisin. En annen elev, som ønsker å bli helsefagarbeider, beskriver at hun skulle lære en elev i praksis hvordan utfører et morgenstell hos en bruker på sykehjemmet. Denne opplæringen var ikke helt vellykket, og etter denne situasjonen snakker hun med situasjonen slik Hiim og Hippe (2007) beskriver. Hun stiller spørsmål til seg selv om hva hun kunne gjort på en bedre måte for å hjelpe denne eleven til å utføre jobben sin. Dette er et eksempel på en refleksjon-over-handling.

Sosial kompetanse

Elevene var ikke blitt oppfordret til å samarbeide mens de arbeidet med oppgavene, men de beskriver flere situasjoner der samarbeid oppstod spontant fordi de følte et behov for å diskutere temaene med noen. Det er også en god læringsstrategi å innhente kunnskap hos hverandre, og dele erfaringer og opplevelser med medelever. I en slik samtale får eleven mulighet til å benytte begrep og fag uttrykk. Forskning viser også at samtale fører til at elever husker lærestoffet bedre (Dahle, Lindvig, Wærness 2005) De av eleven som har vært i praksis beskriver at de har erfart samarbeid i praksis, og en av elevene forklarer at hun hadde det som mål å lære å samarbeide med personalet på legekantoret. Hun beskriver svært levende hvordan de har samarbeidet.

I oppgavebesvarelsene reflekterer elevene over samarbeid de har opplevd som positivt, og samarbeidssituasjoner de mener har vært vanskelige. Elevene beskriver også hva de selv gjør for å være en god samarbeidspartner, og hvordan de kan opptre for å inkludere andre i et samarbeid. Flere beskriver også at god kommunikasjon er vesentlig i alt samarbeid. De beskriver at de har et realistisk forhold til at samarbeid kan være krevende å få til.

Arbeide selvstendig

Flere av elevene beskriver muligheten til selv å planlegge hvordan de ønsket å arbeide med oppgavene som positivt. Det var også opp til eleven å bruke tiden de hadde til rådighet på en god måte. I klassemøte var det flere elever som ga uttrykk for at de arbeidet lite de første dagene, fordi de trodde at oppgavene var lette. Etter hvert som de erfarte omfanget, beskriver de at de arbeidet mer effektivt. Når elever arbeider selvstendig med oppgaver over så lang tid er læreprosessen svært viktig. Ved "frie" arbeidsformer vil mange elever venter med å gjøre oppgavene til de siste dagene før "fristen" (Klette 2007), og mister dermed den gode læreprosessen som består av ulike faser. I slike situasjoner er det nødvendig at det er lærer til stede som veileder og stiller spørsmål, for å bidra til et stort læringstrykk. "Når lærerne er

ettergivende, bidrar dette til å senke kvaliteten på opplæringen.” (St.meld. nr.30 (2003-2004 s. 15)).

Etisk bevissthet

I besvarelsene gir eleven uttrykk for at de er opptatt av de etiske sidene ved yrkesutøvelsen. De peker på at apotekteknikerne har stort ansvar i forhold til å skrive ut riktige medisiner, og gi god og riktig veiledning til kundene. Helsefagarbeideren viser til at hun må opptre ansvarlig i forhold til å ”dele ut” medisiner til de eldre på sykehjemmet. Hun er også opptatt av de juridiske spørsmålene knyttet til jobben som helsefagarbeider.

Vise empati og omsorg

Det kommer ikke fram i disse oppgavene at elevene er opptatt av disse sidene ved yrkesutøvelsen. Dette var heller ikke tema for arbeidsoppgavene. Kun en elev skriver at hun passer til yrke hun har valgt fordi hun er en omsorgsfull person. Teoretiske oppgaver er da heller ikke egnet til å praktisere empati og omsorg, og er et godt eksempel på at ”å gjøre” oppgaver vil fungere bedre. Derimot kan det godt hende at elevene viste empati og omsorg for hverandre mens de arbeidet med oppgavene, men dette kommer ikke fram i elevenes refleksjonsnotat, logger og besvarelser.

Kreativitet

Dette kan blant annet handle om å finne nye løsninger og nye måter å løse en oppgave på. Skriftlige oppgaver kan utløse kreative prosesser, men dette kan noen ganger være vanskelig for observatører å identifisere. Eleven kan selv ha en opplevelse av kreativitet uten av det nødvendigvis synes for observatører. De som hadde en ”praktisk dag” på vg3 for apotekteknikere beskriver at de arbeidet kreativt med å både planlegge, gjennomføre og vurdere rollespill når de ”ble” kunde og apotektekniker.

Læreforutsetningene

Da lærerne utarbeidet oppgavene forsøkte vi å ta hensyn til at alle skulle få mulighet til å arbeide med oppgaver de hadde forutsetning for å klare. Dette er vesentlig for elevens motivasjon for arbeidet, men like viktig er opplevelsen av at arbeidsoppgavene gir mening (Nilsen og Sund 2008). Det viste seg imidlertid at elevene syntes oppgavene var interessante å arbeide med, men at det var for lite variasjon. En av elevene beskriver at hun fikk testen sin

utholdenhet, fordi hun syntes det ble for stort fokus på å skulle skrive. En opplevde oppgavene som vanskelige, fordi hun måtte skrive selvstendig. Dette var også en elev som har strever mye med både å lese og skrive. Fram til nå har hun arbeidet med repetisjonsspørsmålene fra læreboka, og for henne ble denne typen oppgaver en stor utfordring i forhold til å skulle formulere setninger på selvstendig grunnlag. At oppgavene blir utfordrende betyr ikke at eleven ikke skal arbeide med skriveoppgaver, men det kan være hensiktsmessig at det gjennom hele året blir fokusert på selvstendig skriving og at omfanget tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. For å opprettholde motivasjonen må eleven få oppgaver som også er så utfordrende nok for å utvikle seg både personlig og faglig.

Elevene gir svært positive tilbakemeldinger på oppgaven som handlet om å observere situasjoner hvor det foregår en kommunikasjon. De hevder at de gjennom denne oppgaven har blitt mer bevisst hvordan de selv kommuniserer og hva som fremmer god kommunikasjon.

Ved analyse av elevenes skriftlige arbeider, logger og refleksjonsnotat viser det seg at de som har erfaring fra arbeidslivet kan beskrive sine arbeidsoppgaver og erfaringer svært presist, mens de som ikke har hatt praksis i sitt yrkesvalg beskriver sin kunnskap om yrket i mer generelle vendinger. Uten erfaring fra praksis kan det være vanskelig å gi begrepene et meningsbærende innhold (Hiim og Hippe 2007).

Elevene i denne klassen har erfaring fra arbeidslivet, og denne erfaringen har stor betydning når teori om kommunikasjon skal forbindes med de praktiske situasjonene. Dette bidrar til at eleven kan anerkjenne og verdsette deres egne erfaringer som en ressurs i læringsarbeidet. En slik form for læring betegnes som en induktiv arbeidsmåte hvor det blir tatt utgangspunkt i erfaringer og praksis, for så å konkludere med utgangspunkt i det som er erfart (Nilsen og Sund 2008).

Elevmedvirkning

Eleven gir uttrykk for at de opplever at de har hatt mulighet til å medvirke gjennom dette opplegget. De fikk velge mellom praksis i arbeidslivet eller å arbeide med oppgaver på skolen, men fikk ikke velge hvilke oppgaver de skulle utføre. Derimot hadde de selv mulighet til å avgjøre arbeidsmetoder og fremgangsmåter i forhold til hvordan løse oppgavene.

Lærerne bør vurdere å utforme arbeidsoppgaver med flere valgmuligheter neste gang et slikt opplegg blir planlagt.

Læreprosessen

Det å ha et mål blir trukket fram som viktig, og spesielt i forhold til valg av utdanning. Dette må også gjenspeiles når opplæring blir planlagt.

Motivasjon til å lære mer

Å arbeide med skriftlige oppgaver som er rettet mot yrke er en metode som kan egne seg godt i forhold til å motivere elever til å ønske å ”lære mer”. Slike oppgaver kan også benyttes som forberedelse for elever som skal ut i praksis.

Det er tydelig at elevene som ønsker å bli apotek teknikere har hatt et stort utbytte av den ene dagen i skolens eget apotek ”Sfnixen”. De beskriver at undervisningsopplegget har forbundet teori til praksis. Et yrkespedagogisk prinsipp er at undervisning som tar utgangspunkt i praktiske situasjoner hjelper elevene til å knytte teori til praksis. Vitenskapsteoretisk betegnes prinsippet som å gå fra induktiv til deduktiv metode (Nilsen og Sund 2008).

Elevene beskriver også rollespill som en god metode for læringsarbeidet fordi de får kjenne på sine følelsesmessige reaksjoner i arbeidet, og etterpå få sette ord på opplevelsen. Ved at eleven selv gjør oppdagelsen vil gi en mer varig effekt på læringen.

Det er sannsynlig at praksis i skolens apotek har bidratt til å gjøre arbeidet med de teoretiske oppgavene enklere for disse elevene. For disse var rollespill en god måte å lære på, de beskriver at de gjorde ulike oppdagelse som er relevant for yrket de ønsker å lære mer om. De beskriver noe detaljkunnskap om medisiner, men også at de har fått kunnskap om viktige arbeidsoppgaver og funksjoner i yrket. Elevene har dessuten også reflektert over hva det vil si å være egnet til et yrke, noe som må være vesentlig i all yrkesopplæring. Elever gir uttrykk for at de er sikrere på sitt yrkesvalg.

Tverrfag, praktisk og yrkesrettet

Ved å analysere elevenes svar på oppgavene finner jeg at de i denne oppgaven har hentet sine kunnskaper fra faget ”yrkesutøvelse” og faget ”Kommunikasjon og samhandling” og knyttet dette til situasjoner i praksis. Mange har også hentet inn kunnskaper som i henhold til

faginndeling i programområde tilhører faget helsefremmende arbeid. Dette kan tyde på at denne læringsstrategien kan betegnes som tverrfaglig.

Det er svært interessant at de av elever som ikke har vært i praksis i arbeidslivet ikke har en opplevelse av å ha nådd sine læringsmål for perioden. De viser at de forstår at den kunnskapen de har tilegnet seg er mangelfull, fordi de har begrenset innsikt i hvordan teorien de har tilegnet seg fungerer i praksis.

Å bli bevisst sitt utviklingspotensial

Elevene beskriver at de har lært mye om yrket, og hvilke arbeidsoppgaver og funksjoner de vil komme til å ha. Mennesker som skal arbeide innenfor opplærings-, helse, og sosialfaglige yrker må bruke sine egne personlige egenskaper og sin sosiale kompetanse for å kunne gjøre en god jobb. Det er vesentlig at elevene har tenkt gjennom hvilke egenskaper de har som kan være en styrke i arbeidet med mennesker, og hvilke egenskaper som må utvikles. Flere skriver om hva de selv synes de behersker godt, og er blant annet evnen til å kunne samarbeide og kommunisere.

Elevene beskriver sitt læringsutbytte, og en slik erfaring kan være en større drivkraft for motivasjon enn om vi som lærere forteller elevene hva de bør kunne noe om. De beskriver også i refleksjonsnotatene og oppgavene at de etter å ha arbeidet med disse oppgavene har følt et behov for å både lære og oppleve mer. Flere elever nevner faglige kunnskaper som går ut på å lære mer om kroppens ulike funksjoner og om medisiner, men også flere ønsker praktisk erfaring for å bli kjent med rutiner på arbeidsplassen og for å bli raskere til for eksempel å ekspedere kunder i apotek. Noen elever trekker også fram behovet for å trene mer på de grunnleggende ferdighetene som å lese, skrive, kunne regne og bruke dataverktøy. For en elev har også arbeidet med disse oppgavene ført til motivasjon for å lære seg engelsk fordi hun har oppdaget at det vil komme kunder til apoteket hvor hun vil måtte snakke med kunder som hun må kommunisere med på engelsk.

Egne erfaringer og oppdagelser blir en større drivkraft for motivasjon og for læringsarbeidet enn om vi som lærere forteller eleven hva de bør kunne noe om. Oppgavene vi utarbeidet tok utgangspunkt i teorier om kommunikasjon, men ble vinklet mot elevens yrker. Det viste seg at elevene ved å arbeide med disse oppgavene gjorde oppdagelser det ikke hadde vært mulig ved at mer lærerstyrt undervisning. Oppgaveløsning slik som i eksemplet her bidrar til at elevene

selv resonerer, analyserer og trekker logiske slutninger, og ny kunnskap kan flettes inn sammen den kunnskapen som allerede er der (Grenstad 1986).

Denne type opplegg egner seg godt når hensikten er å lære seg selv å kjenne. Dette kan være i forhold til egne holdninger og egenskaper, samt oppdage sitt eget læringsbehov. Erfaringene vi her har gjort vil få betydning for vår planlegging av undervisning i forhold til at denne metoden egner seg godt til å utvikle nøkkelkompetanse, men med unntak av empati og omsorg. Ved planlegging videre av undervisning bør vi også legge vekt på å variere mellom ulike arbeidsmetoder i løpet av 14 dager, selv om elevene gir uttrykk for at det er viktig at de får tid til å fordype seg i et emne.

6.2 Aksjon 4: Tverrfaglig og yrkesrettet oppgave, Hygieneprosjekt uke 9-10

Vi har tidligere fått tilbakemelding fra elever om at de var fornøyd med et opplegg som ble gjennomført tidlig i skoleåret hvor norskfaget arbeidet med samme tema som i programfagene. De ønsket flere tverrfaglige oppgaver. Jeg trodde ikke det var så lett å få til, men min kollega var optimistisk og innkalte til et møte for å diskutere muligheten med fellesfaglærerne.

6.2.1 Planlegge tverrfaglige oppgaver med fellesfag

Min kollega har fortalt meg om tidligere oppgaver hun har utviklet og arbeidet med. Dette var blant annet et tverrfaglig opplegg innen tema hygiene hvor alle fag og lærere deltok. Vi ble enige om å invitere alle lærerne og fagene til å delta i oppgavene. Min kollega som også er leder for voksenopplæringsteamet innkalte til et møte med alle lærere som er involvert i vg1, for å diskutere muligheten for å utvikle tverrfaglige oppgaver.

Det ble avtalt et nytt planleggingsmøte hvor vi skulle diskutere det videre arbeidet. Før møte ble det utformet forslag til oppgaver som ble lagt inn i vår felle læringsarena "Fronter" som har en funksjon som gjør det mulig for alle lærere å arbeide på samme dokument og gjøre endringer i samme dokument. Alle faglærere fikk nå mulighet til å gå inn på dokumentet for å føre endringer, kompetansemål og vurderingskriterier for sitt eget fag.

Hvordan vi har arbeidet med tverrfaglig oppgave: Hygieneprojekt, uke 9-10

Oppgaven ble utviklet på et møte med to programfaglærere og to norsklærere. Også denne oppgaven ble lagt inn på ”Fronter” hvor alle lærere har mulighet for å gå inn å arbeide og gjøre endringer i samme dokument.

6.2.2 Gjennomføring av hygiene prosjekt

Før elevene startet med prosjektet utformet de sine egne mål hvor de skrev ned hva de ønsket å lære. Perioden med tema ”Smitte og immunforsvar” varer i to uker, og ”Hygieneprojektet.” foregår i en av disse ukene. Elevenes læringsmål utarbeider de selv for hele perioden, og ikke bare for prosjektet. Våre arbeidsplaner (vedlegg 2) gir oversikt over hvilke kompetansemål fra læreplanen det skal arbeides med i perioden. På denne måten blir det satt fokus på hva de skal lære og elevene kan tenke ut hvordan de ønsker å jobbe med målene, og får medvirke til hvordan de ønsker å arbeide med emnet.

I figur 8 finnes de kompetansemålene elevene tok utgangspunkt i ved utvikling av sine egne læringsmål:

Figur 8: Kompetansemål vi arbeider med i denne perioden:

Naturfag	Norsk	Helsefremmende arbeid	Kommunikasjon og samhandling
Gjøre rede for noen hovedbestanddeler i kosmetiske produkter og lage et slikt produkt med egen varedeklarasjon	Bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i sakprosa og kreative tekster Kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner	Gjør rede for hva den enkelte kan gjøre for å opprettholde et godt immunforsvar og forebygge smittespredning, og forklare hva smittespredning kan føre til	Du skal kunne kommunisere med ulike brukere ut i fra deres behov og modningsnivå

Her følger noen eksempler på noen typiske mål som elevene formulerte: Jeg vil lære om:

- Smittekjeden
- Hvordan man lager såpe og hvilke kjemiske stoffer den inneholder
- Hvordan såpe påvirker bakterier
- Hygiene og hygieneregler

- Å kommunisere
- Smittsomme sykdommer og hvordan vi kan forebygge smitte
- Immunforsvaret og hvorfor det blir svakt

Ingen har formulert mål som gjelder for norskfaget

Under arbeidet med denne oppgaven ble elevene plassert i grupper på tvers av de to klassene på vg1. Dette har elevene også gjort ved et par anledninger tidligere i år. Alle elever med samme yrkesvalg ble plassert i samme gruppe. De som ønsker å bli apotektekniker var så mange som ti stykker, så denne gruppa ble delt i to mindre grupper. Oppgaven måtte løses med utgangspunkt i elevenes yrkesvalg når de utarbeidet reklameplakaten for produktet (såpe eller krem) som de produserte sammen med naturfaglærer. Oppgaven er beskrevet i figur 9:

Figur 9: Gruppeoppgave

Gruppeoppgave:

1. Ta utgangspunkt i deres fremtidige yrke. Bli enige om en problemstilling for prosjektet ved hjelp av kompetansemålene i programfag som er definert i denne oppgaven. Begrunn valget av problemstilling.
2. Dere skal lage en krem eller såpe med naturfaglærerne og skrive en rapport om prosessen
3. Lag en reklameplakat på papir eller digitalt for såpen eller kremen (norsk)

Prosjektet ble avsluttet med et framlegg for medelever hvor de presenterte problemstillingen og reklameplakaten for alle faglærerne med unntak av engelsk. De kunne fritt velge presentasjonsform. Dette var kravene og vurderingskriteriene til framføringen: **Presentasjon og vurdering** (se figur 10)

Arbeidet til gruppen skal presenteres for norsk- og programfaglærere torsdag 10.03 fra kl. 12:15. Gruppen får 15 minutter til presentasjon og 5 minutter til spørsmål fra tilhørerne.

- presentasjon av problemstillingen med faglige begrunnelser
- presentasjon av reklameplakaten

Figur 10: **Vurderingskriterier:**

Naturfag	Norsk	Helsefremmende arbeid	Kommunikasjon og samhandling
	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad gruppa begrunner og forklarer valg av virkemidler i forhold til budskap og målgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunne begrunne problemstillingen • Viser at du kan bruke kunnskapen om hygiene, smitte og immunforsvar 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentasjonen er tilpasset målgruppen. • Holder tidsrammen • Alle deltar like mye i presentasjonen • Kunne stille faglige spørsmål til de andre gruppene

Alle gruppene valgte rollespill for å presentere reklameplakat og produktet sitt. Dette hadde de lagt svært mye arbeid i. Rollespillet var basert på ulike yrkesroller, men ikke spesielt tilpasset elevenes yrkesvalg. Her deltok “journalister”, “leger” og “biologer”.

6.2.3 Elevenes vurdering av tverrfaglig opplegg ”Hygieneprojekt”

I loggen fikk elevene disse spørsmålene.

- Har du nådd målene dine for perioden
- Hva har du lært om yrket ditt?
- Hva var det mest positive med prosjektet?
- Hva bør forbedres?
- Hva mener du om vurderingskriteriene i prosjektet?
- Noe annet lærerne bør vite?

Siden vår hovedoppgave er å utdanne yrkesutøvere var det av interesse å finne ut om et prosjekt som dette kan bidra til å øke elevenes kunnskap om yrket sitt. Vi valgte derfor å stille spørsmålet:

Elevene vurderer sin egen måloppnåelse:

Når perioden er over vurderer elevene sin egen måloppnåelse. Dette er svarene som elevene skriver i loggen sin når jeg ber dem beskrive egen mål oppnåelse:

- Jeg har lært mye om hygiene
- Mitt mål var å gjøre det godt i gruppearbeid
- Jeg har ikke nådd målene mine, fordi jeg hadde mye å si, men da jeg stod foran klassen glemte jeg alt. Jeg har lært om håndhygiene og samarbeid
- Ja, jeg har nådd målet mitt og det var å vite mer om hygiene og smittekjeden. Jeg har lært mer om reklame også.
- Målet var å kunne samarbeide i tverrfaglig prosjekt, og det gikk greit for meg

Hva har du lært om yrket ditt?

I svarene som kom fram her var det svært få som beskrev noe som kunne tyde på at de hadde utvidet sin kunnskap om yrket. To elever knytter kunnskapen om hygiene til yrket sitt skriver dette i loggen sin:

”Jeg har lært at hygiene er veldig viktig for helsefagarbeidere. Prosjektet har gjort meg mer interessert i å vite mer om håndhygiene og hvordan bryte smittekjeden.” Den andre skriver: ”Alle må tilpasse hygienen til sin arbeidsplass, og ikke bare på arbeidsplassen, men det er viktig i livet for å holde oss friske.”

Fått kunnskap om hygiene:

Hovedtyngden av tilbakemeldingen går ut på at de har lært mye om hygiene.

”..at jeg må beskytte meg, vaske hendene nøye og ofte. Lært om hygiene og smittekjeden og kroppens immunforsvar og hvordan man kan lage såpe og hva slags såpe som er bra for huden.” Flere skriver omtrent det samme som denne eleven: ”Jeg har lært om immunforsvar. Jeg har lært hvordan man lager såpe og hygiene, smitte og immunforsvar.” En annen elev spesifiserer litt mer: ”Gjennom prosjektet gikk jeg dypt inn på hygieniske regler og jeg har lært mer om smittekjeden.”

Å løse oppgaver:

Flere skriver også at de har lært mer om hvordan de kan løse tverrfaglige oppgaver. *”Jeg har lært at det er ulike måter å løse oppgaver.”* Å løse tverrfaglige oppgaver er litt annerledes enn vanlige oppgaver.

Tørre å si noe

”Jeg har lært å tørre å si noe om fagstoffet og hvor viktig hygiene er i både livet og yrket mitt”

Lært å løse problemer

De beskriver også adferd som ikke er forenelig med et godt samarbeid, men at de vet hvordan et slikt problem kan håndteres: *”Vi var en stor gruppe, og noen kom seint, og uten å gi beskjed (det var det verste). Men jeg har lært å takle det.”*

De beskriver også at samarbeidsprosessen går gjennom flere faser og kan være utfordrende på ulike måter:

*”Jeg synes at vi må lære å takle uenighet, og at det ikke er farlig å jobbe med folk du ikke kjenner fra før.” En annen skriver: ”Jeg har lært veldig mye: Løse konflikt og bli enig til slutt” og ”Jeg har lært mye om gruppesamarbeid og det viktigste var at vi ble enige til slutt. Det ble et godt samarbeid. Jeg har lært å være tålmodig, og det var mitt mål å lære på skolen.” En annen beskriver at det er viktig å løse oppgaven på en god måte: *Jeg prøvde å**

rette det som var feil med oppgaven, og alle var opptatt med å finne en bra løsning for oppgaven." Her kommer det også fram at de har lært å løse problemer. "Jeg har lært om hvordan jeg kan løse problemer, og hva vi kan gjøre bedre."

Utvidet nettverk

Det å utvide sitt sosiale nettverk beskrives som positivt: "Jeg ble kjent med elever i den andre klassen" og "Jeg har lært å bli kjent med forskjellige folk."

En elev som var medlem i en gruppe med svært store konflikter i starten skriver følgende på spørsmål om hva som var det mest positive med prosjektet i forhold til det å samarbeide: "Det meste var positivt selv om gruppa ikke var enig fra begynnelsen. Jeg var veldig fornøyd med samarbeidet med den andre klassen." Dette var en gruppe som presenterte et meget godt gjennomarbeidet prosjekt.

Lært samarbeid

Loggene beskriver hva de har lært om samarbeid i løpet av prosjektet som varte i fire skoledager (fra mandag til og med torsdag). Som observatør registrerte jeg at elevene samarbeidet ivrig om prosjektet, og at de forsøkte å skjule konflikter de hadde. Dette kan tyde på at de hadde sterk lojalitet til de øvrige medlemmene i gruppa. Denne uttalelsen kan bekrefte dette inntrykket:

"Vi støttet hverandre, ingen konflikt og krancling. Vi diskuterte og det er nødvendig når man samarbeider sammen med nye personer. Diskusjonen førte til et bra resultat." En annen skriver at hun opplevde å bli ivaretatt av de andre gruppemedlemmene:

"Jeg er svak og er redd ved fremføringer, men de andre var veldig snille med meg." Dette er en elev som helt fra skolestart har vært engstelig for framføringer, og som blir taus når hun skal gjennomføre en presentasjon i store grupper.

Elevene vurderer sin egen rolle i gruppa:

En elev er antakelig ikke fornøyd med sin egen innsats i gruppa og skriver: "Jeg er lei meg og skuffet fordi jeg føler dårlig samvittighet ovenfor de andre."

Megleren

De fleste utsagnene viser at de fleste har klare oppfatninger av at de tar ansvar og har bidratt til gruppearbeidet: Noen oppfatter seg selv som megleren:

"Jeg følte ikke at jeg hadde noen rolle, men jeg har prøvd å hjelpe de i gruppa som er usikker så alle kan få si like mye og at alle skal si sin mening, og at vi må hjelpe hverandre når vi skal

presentere til slutt.” Dette beskriver også en annen elev: *”Jeg jobbet mye med Power Point presentasjonen. Jeg hadde ikke noen spesiell rolle, men hjalp de andre slik at alle skulle snakke like mye på presentasjonen.”*

Lederrollen

En elev var medlem i en gruppe som hadde en selvutnevnt, streng og lite demokratisk leder. Hun har lært noe om demokrati: *”det er ikke alltid lett å bli hørt om det du sier, hvis flertallet ikke er med deg.”* Kun en elev beskriver at hun tok lederrollen: *”Jeg prøvde å få orden på min gruppe, og jeg var opptatt med at alle skal gjøre sin jobb.”*

Den aktive

De fleste beskriver seg selv som et grupped medlem som har hatt en aktiv rolle som utfører nødvendige oppgaver i gruppa. Mye tyder på at de har lagt en plan og fordelt oppgavene slik at grupped medlemmene har hatt egne ansvarsområder:

”Jeg har tatt ansvar for å lage reklame, men vi diskuterte hele tida. Min rolle var å stille spørsmål til de andre i gruppa og undersøke om de svarer (husker) riktig”

”Jeg har hatt ansvar for IKT og innledningen og avslutningen”

”Min oppgave var å presentere gruppa mi og ha ansvar for å presentere innledningen og introdusere min kollega som skulle presentere problemstillingen og begrunne.”

”Når gruppa mi skulle fortelle om reklame var det min oppgave å fortelle om språket i reklamen vår.”

Viktig å stille kritiske spørsmål

To elever beskriver at de har hatt rollen som den som skaper ideer:

”Jeg var medarbeider som kom med noen forslag.”

Det samme skriver også en annen elev som i tillegg til å være ide skaper også sørger for å stille de kritiske spørsmålene: *”Jeg kom med nye ideer hele tiden og var flink til å kritisere.”*

God kommunikasjon en forutsetning for godt samarbeid

De beskriver at de har lært noe om at god kommunikasjon er viktig for at et gruppearbeid skal fungere: *”Først lærte jeg at et godt samarbeid fører til et godt resultat og skaper trivsel i gruppa. Og at det er veldig viktig å spørre de andre om noe vi ikke kjenner, og at det er viktig å lytte aktivt til hverandre.”*

En annen elev har blandende følelser i forhold til dette samarbeidet. Og antyder muligens at elever i de to klassene representerer forskjellig samarbeidskultur. Det er mulig at eleven mener at de snakket om ting som ikke var relevant for oppgaveløsningen. *”Det var første gang jeg samarbeidet med noen fra den andre klassen. Det var morsomt, men jeg likte ikke måten de jobbet på. De snakket altfor mye.”*

Samarbeid kan være vanskelig

Det er svært få som beskriver negative erfaringer med gruppesamarbeidet i denne oppgave, men en skriver:

”Det var dårlig for meg, fordi noen i gruppa ikke trodde på det jeg sa. Det var noen i gruppa som visste best og ville vise seg og det førte til dårlig samarbeid. Jeg forsøkte å samarbeide”.

Det var også denne gruppa som hadde en autoritær leder som ikke tok hensyn til gruppemedlemmenes synspunkter.

Hva var det mest positive med prosjektet?

Eleven ga tydelig tilbakemelding på at de syntes at det mest positive med prosjektet var:

Tverrfaglighet

Det var flere som trakk fram tverrfaglighet som noe positivt med prosjektet: *”Jeg likte det tverrfaglige prosjektet, med å lage reklame i norskfaget, og ha det sammen med naturfag og programfag synes jeg var veldig bra.”* En annen elev skriver dette: *”At vi hadde fire fag i samme prosjektet og at vi har lært noe om hvordan man jobber i prosjekt.”*

Det var også fler som syntes at oppgaven ble vanskelig å løse når den ble tverrfaglig, så ikke alle var positive: *”Det er ikke positivt med 3 fag som skal presenteres i samme prosjekt.”*

Dette kan ha sammenheng med at alle fag hadde hver sine mål og hver sine vurderingskriterier som mange beskriver som forvirrende: *”Det var litt vanskelig å forstå i begynnelsen fordi vurderingskriteriene var fra tre forskjellige fag. Vi forstod ikke hvordan vi skulle klare å presentere dette på 20 minutter.”*

Veiledning

Elevene var fornøyd med veiledningen: *”Jeg synes at lærerne har vært veldig flinke til å hjelpe oss, vi hadde også god tid til å forberede oss.”* Flere trekker fram at lærerne var strenge: *”Jeg synes lærerne våre er veldig flinke og samtidig strenge. Det hjelper oss for å*

jobbe mere og de ble veldig fornøyde og glad.” Flere trekker fram dette med at lærerne var strenge, noe som kan tyde på at de opplevde at vi hadde store forventninger til det de skulle prestere.

Når elevene arbeider med større oppgaver oppgir som oftest elevene at det er et problem at lærerne ikke er helt enig om alle detaljer, og at de veileder på ulik måte. Dette gjør at de ikke stoler helt på den veiledningen de får fordi de ikke er helt sikre på at lærer snakker sammen og er enige. De har oppfattet at også lærere er forskjellige: *”Noen ganger trengte jeg å snakke med norsklærer men hun hadde fri, mens vi jobbet med prosjektet. Jeg spurte norsklæreren i den andre klassen, men jeg ble litt usikker på svaret jeg fikk.”*

De sier også at de ønsker mer beskjed i naturfag: *”Lærerne må gi riktig beskjed til oss når det gjelder oppgaven.”* Dette skyldtes at naturfaglæreren hadde vært syk og at informasjon om oppgaven og vurderingskriteriene ikke hadde kommet med i oppgaven, dermed fikk de kriteriene bare noen dager før framlegget av prosjektet.

”Alle våre lærere er bra, flink til å undervise og forklarer bra, men vi må få mer forklaring i naturfag.”

Vurderingskriteriene

Elevene gir uttrykk for at det blir mange vurderingskriterier å forholde seg når de har ulike kriterier i alle fagene som er med i prosjektet. De presiserer også at det er viktig: *”(...) at de skriver vurderingskriteriene helt fra starten (uheldig at naturfag hadde forskjellige vurderingskriterier og de stod ikke på oppgaven fra starten av).”*

Selv om vurderingskriteriene var vanskelige mener de at det er bra å ha det med: *”Jeg mener at vurderingskriteriene i prosjektet var bra og var veldig vanskelige.”* En elev som hadde forsøkt å bruke vurderingskriteriene som veiledning skriver at hun ikke greide å følge dem og forklarer hvorfor: *”Vurderingskriteriene er veldig viktig og nyttig men jeg klarer ikke å følge dem riktig. Jeg er ikke vant til det.”*

Hva bør forbedres?

På spørsmål om hva som bør forbedres i forhold til prosjektet svarer flere at de kunne trengt mer tid til å arbeide med prosjektet.

Et av vurderingskriteriene til framlegget i faget kommunikasjon og samhandling var at de skulle stille spørsmål til de andre gruppene. Dette syntes eleven var veldig vanskelig og

mange grudde seg til dette: *”Det var vanskelig at vi måtte svare på spørsmål fra tilhørerne.”* Jeg overhørte en oppfordring fra noen av gruppene til sine medelever om at de ikke måtte stille spørsmål, for de var redd for å få spørsmål de ikke kunne svare på.

6.2.4 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Metoder vi har benyttet i denne perioden var: tverrfaglig oppgave med fokus på yrkene og samarbeidslæring.

Tverrfaglig arbeidsmåte

I logger og refleksjonsnotat hevder elevene at de synes de tverrfaglige oppgavene er vanskelige fordi det gir dem mange kompetansemål og vurderingskriterier å forholde seg til. De fikk ikke tydelige vurderingskriterier fra naturfaglærer siden han hadde vært syk da oppgaven ble utviklet, noe som gjorde eleven litt usikre i forhold til vurdering av framlegget. Samtidig som de beskriver tverrfaglige oppgaver som vanskelig, beskriver de oppgaven som positivt.

Yrkesretting og nøkkelkompetanse

Det kan synes som fokuset på yrket forvant helt fullstendig både når de arbeidet med problemstillingen, men også når de presenterte framlegget. Yrkene var representert i rollespillet, men var egentlig ikke knyttet til yrkesoppgaver og funksjoner slik det anbefales i yrkesopplæring (Hiim og Hippe 2007).

Elevenes tilbakemeldinger tyder likevel på at de har fått erfaring med det jeg har kalt for nøkkelkompetanse.

Elevenes refleksjoner

Etter gjennomføringen av prosjektet beskriver elevene sitt læringsutbytte, og det de vier størst plass er tema ”kommunikasjon og samarbeid”. De beskriver først og fremst at godt samarbeid er vesentlig i et gruppearbeid, men også nå kommer det fram at de synes samarbeid er vanskelig. I loggene trekker de frem at en ikke behøver å være enige om alt, men at det å diskutere kan føre til et godt resultat. De har også blitt bevisst hvilke roller de selv hadde i gruppa. Noen var lederen, megleren og noen stilte kritiske spørsmål. Mange beskriver at de hadde en ”aktiv rolle” i forhold til å gjennomføre oppgavene som var planlagt. Loggene viser også at gruppene har laget en plan for hvordan de skulle arbeide, og de har fordelt oppgavene

mellom seg.. Eleven har både arbeidet selvstendig og samarbeidet, de beskriver også at de har hatt omsorg for hverandre, og i en gruppe fikk en elev mye empati og praktisk hjelp til å gjennomføre sin del av den muntlige presentasjonen.

De beskriver også konflikter som har oppstått, men som de mener at de har klart å løse. Disse handlet om personer som ikke kom til avtalt tid, eller ikke hadde tatt ansvar for oppgavene slik som avtalt. De viste stor lojalitet til gruppe medlemmene og var svært tilbakeholdne med å ”sladre” på de som ikke holdt sine avtaler. Flere framhever at de må klare å håndtere konflikter.

I denne oppgaven fikk eleven vist fram sine kreative egenskaper. De utviklet en reklameplakat som skulle være så innbydende at den kunne ”selge” såpen de hadde laget i naturfaget. De planla og gjennomførte også et rollespill hvor de presenterte prosjektet og produktene. Dette skapte stort engasjement. Dahle og Wærness (2003) hevder at elevens innsats gjenspeiler elevens motivasjon.

Innhold og læreprosessen

Elevenes vurdering av måloppnåelse er ikke direkte knyttet til hvilken fagkompetanse de har oppnådd. De fleste av elevenes læringsmål var knyttet til det å lære hygiene og samarbeid. Der gruppearbeidet ikke fungerte godt, mente eleven at hun ikke hadde nådd målet hun hadde satt seg. Elevene gir fortsatt uttrykk for at de synes det er vanskelig å utforme sine egne læringsmål. Skal elevene bli flinkere, må også lærerne ha et bevisst forhold til hvordan arbeide med mål i forhold til tverrfaglige arbeidsmåter. I yrkesutdanning er det yrkeskompetanse som skal vurderes (Hiim og Hippe2007), og hva som er yrkeskompetanse, og hva som skal vurderes må også lærerne ha et avklart forhold til. Mye tyder på at vi fortsatt må arbeide mer med mål, både det å formulere mål, men også å vurder måloppnåelsen. I denne

Det kan synes som denne oppgaven ikke har ført til mer yrkeskunnskap, men eleven har tilegnet seg annen kunnskap som kan være nyttig i utøvelse av yrket. Naturfaglærerens vurdering var at elevene har lært mer om naturfag gjennom dette prosjektet enn de ville kunne oppnå ved en vanlig lærerstyrt time. Norsklærer viser også til et stort læringsutbytte i forhold til reklame som sjanger og det å presentere reklameproduktet sitt ved hjelp av visuelle og auditive uttrykksformer. Felle programfaglærerne er fornøyd med at vi har fått til et

tverrfaglig prosjekt. Dette er en arbeidsform vi gjerne kan utvikle. Vi må diskutere hvordan vi skal vurdere prosjektet, og hvordan vi kan løse problemet med at eleven synes at det blir for mange vurderingskriterier og mål å forholde seg til. Det må også vurderes hvordan vi kan få et større fokus i forhold til elevens yrkesvalg slik at vi tolker og konkretiserer læreplanen ut fra yrkeskunnskapen (Hiim og Hippe 2007).

6.3 Aksjon 5: Vi arbeider med tema psykisk helse, uke 11-12

Her vil jeg beskrive hvordan vi har arbeidet med tema ”Psykisk helse”, og hvilke erfaringer vi har gjort i denne perioden i forhold til oppgaver som er rettet mot elevenes yrkesvalg. Deretter vil jeg sitere fra logger, klassemøte og noen av elevenes arbeider som var vurderingssituasjonen i denne perioden.

6.3.1 Planlegge emnet psykisk helse

I årsplanen er det satt av to uker til tema psykisk helse. Alle tre programfag var representert i valg av emner til tema som omhandlet blant annet psykiske problemer og lidelser, ulike følelser, håndtering av krise- og sorgreaksjoner og hvordan arbeide med mennesker som har opplevd eller er i krise og sorg.

I denne uken hadde min kollega en student i praksis som inntil nylig har arbeidet i psykiatrien. Hun har solid kompetanse i hvordan det er å arbeide med psykisk syke. Også min kollega har erfaring fra arbeid i psykiatrien. For å benytte oss av denne kompetansen valgte vi å dele våre to klasser i tre grupper som bestod av 8-10 elever. Hver lærer fikk ansvar for hvert sitt emne som varte i 90 minutter per økt. Elevene ble på forhånd plassert i mindre grupper, på tvers av de to vg1 klassene.

Reduksjon av mengden oppgaver i arbeidsplanen

I denne perioden bestod arbeidsplanen av en forside, målskjema hvor elevene kunne skrive inn sine egne læringsmål, timeplan og en oversikt over hvilke grupper eleven tilhørte i denne perioden. Elevene har gitt uttrykk for at de ønsker flere fordypningsoppgaver og oppgaver som har fokus på deres utdanningsplaner. På grunnlag av dette utviklet min kollega, hennes student og jeg en oppgave til arbeidsplanen. I denne oppgaven kunne eleven selv velge vinkling slik de ønsket, men med utgangspunkt i aktuelle arbeidsoppgaver i yrket. Se figur 11.

6.3.2 Gjennomføring av tema psykisk helse

Det ble lagt vekt på at elevene i denne perioden skulle ”lære gjennom opplevelser”. Vi startet med at elevene utformet sine egne læringsmål med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen, slik det nå har blitt en rutine i starten av hver ny periode.

Elevene ble også informert om at vurderingssituasjonen i denne perioden: å skrive et lengre refleksjonsnotat om egen måloppnåelse og om læringsutbytte i perioden. Videre i uken ble det på ulike måter undervist i emner som følelser, krise- og sorgreaksjoner, forsvarsmekanismer og kort om ulike psykiske problemer og lidelser. Det ble ikke lagt spesielt vekt på at undervisningen i hver time skulle rettes mot elevenes yrker.

Gruppene byttet på å få undervisning i tre forskjellige klasserom i løpet av tre dager, slik at alle elever til slutt hadde vært innom alle temaer og hver av de tre lærerne. Det viste seg at det i små gruppene også ble lettere for elevene å ta ordet og mye av undervisningen ble lagt opp som dialog undervisning. Det ble også vist en film: ”De gales hus” og flere dokumentar - filmer, blant annet fra programmet ”Puls”. Det ble lagt inn små gruppeoppgaver og ulike aktiviteter, blant annet tegning som terapi for å utrykke følelser. Den ene dokumentaren handlet om mennesker i ulike aldre som beskrev ulike kriser de hadde erfart i forbindelse med en skade eller en ulykke. Elevene fikk i oppgave å lete etter fasene i en krise etter hvert som hovedpersonene ble intervjuet. Vi stanset filmen flere ganger for å diskutere det vi så og hørte.

Vurderingssituasjon i denne perioden

I starten av perioden ble elevene informert om at besvarelsen skal leveres til lærer og at den ble vurdert med ”Bestått” eller ”Ikke bestått”. Det ble ikke gitt noen vurderingskriterier, så elevene stod fritt til å løse oppgaven slik de selv ønsket det, men ble bedt om å være oppmerksom på sine egne læringsmål.

Figur 11: Oppgavetekst til “Å arbeide med mennesker med psykiske problemer”

Psykisk helse (uke 11-12) Ta utgangspunkt i ditt eget yrke som profesjonell yrkesutøver.

Hvordan kan du i løpet av en vanlig arbeidsdag legge til rette for læring/gode opplevelser for en person som sliter psykisk.

Du velger selv hvilket psykisk problem det skal handle om, og hvilken situasjon dette er. Prøv å beskrive dette så nøyaktig som mulig.

6.3.3 Elevenes vurderinger og arbeider

”Å lære gjennom fortelling”

Helsesekretæren

En elev som ønsker å bli helsesekretær beskriver en situasjon hvor det kommer en dame som vil snakke med legen. Hun beskriver hvordan hun forstår at pasienten sliter psykisk, og hvilke tegn hun ser etter når hun vurderer situasjonen. Hun skriver:

”Når jeg spør hvorfor hun vil ha time hos legen med en gang, ser hun seg rundt før hun svarer, samtidig som ansiktet blir rødt og øynene blir full av tårer.” Hun viser at hun kan bruke kunnskapen om psykiske problemer til å vurdere en pasient og kunne ta hånd om en pasient som har det vanskelig.

En annen ”helsesekretær” beskriver hvordan hun tar kontakt med en pasient som sitter på venterommet og virker veldig trist men urolig. Kvinnen har vært på svangerskapskontroll på legekantoret for en stund siden, så hun tar kontakt med henne ved å spørre om barnet hennes. Etter en lengre samtale viser det seg at hun er ensom, så helsesekretæren forteller henne om barselgrupper som finnes på helsestasjonen. Ved å snakke med pasienten får hun vist service og omsorg. Hun tolker pasientens oppførsel ved å ”sette sammen” det hun vet om pasienten fra før, og det hun får informasjon om i denne samtalen som et sannsynlig tegn på svangerskapsdepresjon.

Helsefagarbeideren

En elev som har arbeidet med eldre beskriver at hun før denne undervisningen ikke var klar over at pasienter på sykehjemmet kunne være deprimerte, fordi hun ikke syntes det var så uvanlig at de eldre var ”rolige”. Etter undervisningen denne uken har hun forstått at dette kan være tegn på depresjon: *”I den avdelingen jeg jobbet i var jeg hver dag i kontakt med eldre som slet med depresjon. En dame satt neste alltid på rommet sitt og ville ikke være sammen med de andre på fellesstua. Jeg prøvde hele tiden å tilby henne å komme utenfor rommet, men*

dessverre så hjalp det ikke.” Her viser hun eksempel på at hun nå vet at tilbaketrekking og isolasjon kan være et tegn på psykiske problemer.

Apotekteknikeren

En av elevene som ønsker å bli apotektekniker skriver i sin besvarelse: *”Jeg skal skrive om en situasjon med en kunde som kom til apoteket, fordi hun sliter med depresjon(pleier å kjøpe medisiner for det) og hvordan jeg kan legge til rette for å gi henne en god opplevelse og riktig veiledning.*” Hun beskriver en kunde som begynner å krangle og klage på at det tar så lang tid i køen, fordi hun har fått et angstanfall. Så skriver eleven videre: *”Siden hun er så sint så tenker jeg at hun kanskje bruker en forsvarsmekanisme som vi kaller for forskyvning.*” Videre beskriver eleven at hun tar seg tid til å snakke med kunden, selv om hun egentlig var travelt opptatt med å fylle varer i hyllene. Hun beskriver at hun vurderer situasjonen i forhold til den kunnskapen hun nå har om forsvarsmekanismer og psykiske problemer, og kombinerer dette med praktisk handling..

Elevenes vurdering av perioden med psykisk helse

I uke 12 ble perioden avsluttet med at elevene i 90 minutter skrev en vurdering av disse to ukene. Elevene skrev veldig omfattende refleksjonsnotat, og av hensyn til omfanget kan jeg ikke gjengi alt. Gjengir spesielt de som belyser problemstillingen på prosjektet. Elevene fikk følgende stikkord til refleksjonen som en avslutning på perioden:

Vurdere deg selv og din egen måloppnåelse

- I forhold til dine egne læringsmål
- Hva har du lært om psykisk helse i løpet av denne perioden?
- Hvordan kan du bruke denne kunnskapen om psykisk helse i ditt framtidige yrke?
- Hvordan kan vi ta vare på vår egen psykiske helse?

Vurder din egen måloppnåelse i forhold til dine egne læringsmål:

De fleste hadde skrevet at de ville lære om psykiske problemer og forsvarsmekanismer, krise- og sorg reaksjoner. En elev skriver at hun har nådd mange av målene sine, men ønsker å lære mer: *”men kanskje jeg skulle jobbe mer med psykomotoriske lidelser. Jeg må lese mer om det, og kanskje finne flere eksempler på nett.”*

Flere gir uttrykk for at de har lært mye mer enn de hadde håpet. En elev skriver at hun hadde skrevet opp så mange som åtte læringsmål, likevel skriver hun: *”men faktisk har jeg lært mye mer i perioden enn jeg har forventet.”*

”Å lære gjennom å oppdage”

En elev som ønsker å bli barne- og ungdomsarbeider har vært i praksis og har hatt en opplevelse med et barn som er mye lei seg, har gjennom dette blitt motivert til å lære om psykiske problemer. Dette er et eksempel på hvor viktig det er at elever får ekte erfaringer fra praksis for å gi teorien på skolen mening og innhold. Hun skriver: *”Jeg vil lære hvordan jeg kan kommunisere med folk som har angst og er deprimert. Jeg har opplevd en situasjon i praksis. Jeg hadde ansvar for en femårig jente som hadde mistet faren sin. Hun isolerte seg fra de andre barna, hun var ofte lei seg, gråt mye og ville ikke snakke.”*

Vi har tidlig i skoleåret arbeidet med Maslows behovsteori, og nå ble denne teorien hentet fram igjen. En elev viser at hun gjorde en oppdagelse: *”Jeg forstod at tanker, følelser og reaksjoner alltid henger sammen. Læreren brukte Maslows behovspyramide til å forklare disse sammenhengene. Jeg syntes det var noe nytt å tenke på det, fordi jeg aldri har tenkt på at følelser påvirkes av tanker, eller motsatt.”*

”Lære ved å se en dokumentar”

Flere elever gir uttrykk for at de har lært å identifisere faser i en sorg- og krisereaksjon etter å ha sett dokumentaren med fire personer som selv hadde erfart en krise. En elev skriver om sorgfasene: *”Jeg kunne tidlig i dokumentarfilmen se hvilke faser de var i når de fortalte om sykdommen sin.”*

”På seg selv kjenner vi andre?”

Helsefagarbeideren skriver: *”Jeg har lært om å kjenne meg selv og ikke minst forstå andres forsvarsreaksjoner. Jeg har lært at det ikke finnes bare en måte å bearbeide våres følelser med, da folk er forskjellige. Og det kommer jeg til å oppleve i min framtidige jobb.”*

Hvordan kan du bruke denne kunnskapen om psykisk helse i ditt framtidige yrke?

Elevene beskriver i sine refleksjoner at de føler seg mer kompetente i forhold til å møte mennesker som sliter psykisk:

Hvordan kunnskap om psykisk helse blir viktig i yrket

En elev skriver at det var interessant å lære om ulike forsvarsmekanismer: *"..det er en stor sjanse for at jeg treffer mennesker som er i en av disse fasene(krise- og sorg) når jeg jobber som helsesekretær. Så disse teoriene kan hjelpe meg til å forstå andres situasjoner og bli empatisk. (...)å kunne forstå hvilke forsvarsmekanismer som blir brukt i hvilke situasjoner. Uten denne kunnskapen og teoriene får vi store vansker i praksis. For eksempel kommer jeg til å treffe folk som har forskjellige fysiske og psykiske problemer. Kanskje noen er sure på meg uten grunn? Da kan jeg bruke kunnskapene og tenke: "hun er ikke sint på meg egentlig, men hun har sikkert et annet problem(hun bruker forsvarsmekanismen forskyvning). Nå vet jeg det, så behøver jeg ikke bli lei meg på grunn av noen irriterende pasienter."*

En elev som ønsker å bli apotektekniker skriver: *"Når det gjelder yrket, så kan jeg bruke kunnskapene som jeg fikk i denne perioden i mitt framtidige yrke som apotektekniker. For eksempel når jeg skal jobbe i et apotek må jeg ha nok kunnskaper om de forskjellige sykdommene, fordi jeg ofte møter kunder eller pasienter som har slike vanskelige situasjoner eller har det vondt og smerte."*

Empati og innlevelse

En elev mener at kunnskapen om psykiske problemer kan hjelpe henne i jobben som apotektekniker og ta vare på sin egen psykiske helse: *"Jeg kan oppfatte hvordan kundene har det inni seg, og da kan jeg vite hvordan jeg skal kommunisere og hjelpe dem på riktig måte. Denne kunnskapen kan hjelpe meg mye i mitt yrke og gjøre meg til en dyktig apotektekniker. Jeg kan ta vare på min egen psykiske helse ved for eksempel å ha et godt samarbeidd, god kommunikasjon eller jeg skal ikke ta med meg problemer fra arbeidsplassen hjem."*

Elevene beskriver hvordan de kan ta vare på sin egen psykiske helse

"Jeg har tenk mye på hvordan jeg skal hjelpe meg og mine nærmeste for å unngå psykiske problemer (...)det er bra å være optimistisk (...) ha et godt selvbilde og stole på seg selv. Som helsefagarbeider må jeg ikke tenke så mye på det som skjer i sykehus eller sykehjem når arbeidsdagen min er ferdig. For å ta vare på meg selv må jeg lære å skille mellom jobb og privatliv"

Denne eleven skriver at en sunn livsstil kan forbygge psykiske problemer og viser at hun har kunnskap om at fysisk helse også tar vare på den psykiske helsa: *”Jeg synes vi må beskytte oss selv. Unngå røyk, alkohol og rusmidler, unngå stress, ha god søvn og godt kosthold”*.

6.3.4 Oppsummering og vurdering av perioden med psykisk helse

I denne perioden var elevene svært tydelige på at de har lært mye om tema ”psykisk helse” til tross for at vi ikke har fokusert spesielt mye på yrkene. Det har vært en del teoritimer om følelser, ulike psykiske lidelser og om forsvarsmekanismer i tillegg til krise og sorgreaksjoner. I tilknytning til hvert tema har vi også lagt inn en del øvelser og diskusjoner.

Yrkesrettet praktisk og tverrfaglig fokus

Det spesielle med denne perioden er at elevene i refleksjonene og fordypningsoppgave, viser at de har fått god innsikt i arbeidsoppgaver og funksjoner de vil komme til å ha i yrket sitt. Oppgaven var både rettet mot den praktiske yrkesutøvelsen og tverrfaglig. Elevenes besvarelser viste at de ved å arbeide med denne oppgaven var innom kompetanseområder som dekket alle de tre programfagene. Det de skriver om knyttes til yrkesutøvelsen, eller hvordan de selv kan ta vare på sin egen helse for å være i stand til å gjøre en god jobb. Årsaken kan være at oppgavene som fulgte arbeidsplanen denne gangen var direkte linket til tema og yrket, i tillegg til at oppgaven hadde frie rammer i forhold til både fag og vurderingskriterier. Det kan også hende at elevene ble engasjert av temaet, slik at oppgaven ble mer motiverende å arbeide med.

For det videre vil erfaringene fra denne perioden føre til at vi vil prøve ut flere “frie” oppgaver hvor elevene i større grad kan medvirke til hvordan oppgaven skal gjennomføres og vurderes. Vi tror også at det har vært en fordel at elevene ikke har hatt for mange andre oppgaver å konsentrere seg om. Dette kan bety at eleven får konsentrere seg mer om tema, gir et mer helhetlig perspektiv ved denne type oppgaver enn om de løser mange oppgaver som spriker i alle retninger for å favne flest mulig fag. Dermed får en fokusert oppgave som dette en bedre effekt på selve læringen. Differensieringsprinsipper må fortsatt være viktig i forhold til at alle skal ha mulighet til å arbeide med noe de synes er viktig for arbeid og livet forøvrig.

Fokuset på yrkesforankring i løpet av dette forskningsprosjektet kan ha ført til at elevene har blitt mere trent i å linke de temaer det arbeides med opp i mot sin egen yrkesutøvelse. De har også fått trening i å reflektere over hvordan teoretisk kunnskapen kan knyttes opp mot deres framtidige yrke. Det er en klar tendens til at elever som har erfaring fra arbeidslivet beskriver

mer detaljert de arbeidsoppgaver og funksjoner hvor de kan anvende kunnskapene om psykisk helse. Elever som ikke har erfaring fra yrket sitt beskriver ikke slike detaljer. Denne eleven ønsker å bli heldefagarbeideren, men har ennå ikke hatt praksis: *”Jeg kan sikkert bruke kunnskapen jeg har fått i mitt framtidige yrke som helsefagarbeider. Jeg tror at jeg kommer til å møte en pasient som er psykisk syk eller deprimert, så nå har jeg den kunnskapen som kan hjelpe meg i fremtiden.”* Hun tenker at den teoretiske kunnskapen kan overføres til praksis den dagen hun begynner å arbeide med syke og eldre.

Når det gjelder hvilken nøkkelkompetanse eleven har tilegnet seg ved å arbeide med denne type oppgave, viser elevene i sine refleksjoner betydelig mengde innlevelse i brukernes situasjon. Gjennom refleksjonsnotatene har de fått trening i å skrive ned sine tanker, og sette ord på det de mener er viktig å ta hensyn til i møte med mennesker som sliter med psykiske problemer. Ved å arbeide på denne måten har de tenkt seg inn i situasjoner som kan oppstå og har fått mulighet til å anvende teorikunnskapene om for eksempel symptomer på ulike psykiske problemer. Det viste seg at mange ikke var klar over at stadig tilbaketrekking kan være et tegn på at mennesker sliter, og dette har flere skrevet om i sin besvarelse. Nå ble erfaringen i praksis nyttig i forhold til å forstå tegnene på psykiske problemer. I denne besvarelsen fikk elevene mulighet til ta i bruk sin kreativitet. Det var mulighet for å samarbeide om disse oppgavene, men de fleste valgte å arbeide selvstendig. Ethiske refleksjoner var det svært få som beskrev, så dette er absolutt noe vi kan komme tilbake til.

Læreprosessen og læreforutsetningene

En aktiv elev vil få et bedre læringsutbytte, derfor er det av stor betydning at tema engasjerer elevene. Elevene fortalte i klassemøte at de hadde grudd seg til denne perioden fordi de forbandt tema med noe negativt. Derfor var det ekstra viktig at temaet ble introdusert på en måte som kunne virke motiverende. Det de visste om temaet fra før uttrykte de med negative ord og begreper. Med et slikt utgangspunkt var det viktig at vi var oppmerksomme på at tre forhold måtte ivaretas for at eleven skal bli motivert. Disse forholdene er følelsen av å mestre situasjonen, at de føler at de kan være med på å bestemme og at de får dekket behovet for tilhørighet, (Deci og Ryan 2000). Elevene fikk tilhøre en mindre og faste grupper i hele perioden, undervisningen la vekt på opplevelser fremfor prestasjoner, dermed var det sannsynlig at elevene fikk følelsen av å mestre. De fikk også mulighet til å medvirke i forhold til hvordan de løste oppgaven.

Når elever arbeider med fordypningsoppgaver har de mulighet for å benytte de læringsstrategiene som passer best for dem selv, men også for det de skal lære. Mange må ha hjelp til å komme i gang. Mange starter med å tegne et tankekart, andre benytter pedagogisk sol. Oppstart av en oppgave kan med fordel skje med en samlet gruppe. Vår erfaring er at denne type oppgave egner seg godt til å ta vare på læreprosessen, og særlig dersom elevene begynner å arbeide med oppgaven tidlig i perioden.

6.4 Oppsummering av aksjonsforskningsprosjektet

I dette aksjonsforskningsprosjektet har vi prøvd ut ulike oppgaver for om mulig å danne et bilde av hvilke arbeidsmåter som er godt egnet til å arbeide med tverrfaglige, praktiske og yrkesrettede arbeidsmåter. Det er vanskelig å gi et sikkert svar på hva som skal til for at opplæringen blir mer helhetlig. I vårt prosjekt ser det foreløpig ut til at oppgaver som er yrkesrelevante og forankret i yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner gir et størst utbytte i forhold til å utvikle kunnskap og utvikle elevenes nøkkelkompetanse. Dette vil bli drøftet i kapittel 7.

6.5 Har vi nådd målene for prosjektet?

I dette kapitlet har jeg fulgt mine elever på vg1 helse- og sosialfag i en periode på 15 uker i løpet av et skoleår. Målsetningen for prosjektet var at:

Elevene har gjennom prosjektet medvirket til å utvikle (planlegge og gjennomføre) samt kritisk vurdere ulike arbeidsmåter for å få innsikt i yrker de ønsker utdanning i og om mulig bli mer bevisst på hvordan de lærer.

Metodene som er benyttet har gitt rikelig tilgang på data til det pedagogiske forskningsprosjektet, men er har helt klart appellert mest til de elevene som behersker å skrive. Dette kan ha ført til at elever som uttrykker seg bedre muntlig ikke har fått like god plass i datatilfanget, selv om vi har forsøkt å la deres stemmer komme fram i klassemøter og i veiledningssituasjoner.

Lærene har i samarbeid med elevene fått erfaring i å forsøke å utvikle den optimale arbeidsplan som fremmer differensiert og tilpasset opplæring slik at elevene tilegner seg nøkkelkompetanse og yrkeskunnskap. Erfaringene vi har fått utviklet ny kunnskap om vår praksis og viser at det fortsatt er mange utfordringer å ta fatt på i tilknytning til læringsarbeidet. Vår

For å få fram elevenes syn på det vi har arbeidet med har jeg valgt å referere fra elevenes opplevelser, relatert til problemstillingen. I neste kapittel vil jeg drøfte det vi har erfart opp mot relevant teori.

7 Hvilke arbeidsmetoder er egnet ved tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsformer

I kapittel 6 har jeg gjort rede for hvordan vi har arbeidet gjennom 6 aksjoner med å utvikle tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter i opplæringen. Vi har arbeidet med repetisjonsspørsmål hvor elevene finner svarene i bøker og kan reprodusere innholdet. Elevene har fått arbeide med praktiske oppgaver, og oppgaver basert på enkelte fag og oppgaver som tar utgangspunkt i elevens yrker. Det har også hatt mulighet for praksis i arbeidslivet og oppgaver som baserer seg på situasjoner eller problemer de kan møte i forbindelse med utøvelse av yrket. Elevene har fått arbeide på ulike måter med mulighet for medvirkning i valg av strategi for læringsarbeidet. De har arbeidet med framføringer, i grupper og har løst oppgaver ved å skrive og spille roller individuelt og i grupper. Disse erfaringene har jeg drøftet etter hver aksjon i kapittel 6.

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte de erfaringene vi har gjort under arbeidet med prosjektet og drøfte dette opp mot relevant teori. Jeg vil videre reflektere over hvilken ny kunnskap og innsikt dette prosjektet har utviklet i forhold til å utvikle ny kunnskap om å benytte tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter i opplæringen. Til slutt i kapitlet vil jeg drøfte om denne kunnskapen også vil kunne være nyttig for andre som arbeider med utfordringer innenfor yrkesopplæring. Videre vil jeg gjøre rede for hvilke konsekvenser denne nye kunnskapen vil få for vårt videre i arbeide med å forbedre egen praksis.

Problemstillingene for masteroppgaven er:

Hvordan utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring ved vgl programområde helse- og sosialfag?

Hva oppnår vi ved en slik strategi?

7.1 Hvordan har vi arbeidet i aksjonsforskningsprosjektet

For å kunne arbeide faglig forsvarlig i praksis er det vesentlig at elever etter vg1 på helse- og sosialfag har utviklet nøkkelkompetanse som er nødvendig i alle yrker (Nilsen og Sund 2008). I dette prosjektet har jeg definert nøkkelkompetanse til å være evne til refleksjon og beherske kommunikasjon og samarbeid. Videre bør elever kunne arbeide selvstendig i tråd med etiske retningslinjer, og kunne vise empati og omsorg. Jeg regner også kreativitet som en nøkkelkvalifikasjon i arbeidslivet. All opplæringen bør stimulere til å utvikle elevenes personlige egenskaper.

Hensikten med all opplæring innen helse- og sosialfaglige yrker er at elevene skal bli i stand til å løse krevende oppgaver i samfunnet, derfor vil det være interessant å diskutere hvilke arbeidsmåter som kan støtte elevenes læreprosess. Det er særlig tre prinsipper som vil være sentrale i yrkesopplæring (Nilsen og Sund 2008). Dette er:

- Yrkes- og praksisorientering
- Problemløsningsorientering
- Erfaringslæring

Yrkes- og praksisorientering

Opplæringen på Helse- og sosialfag har en tendens til å bli svært teoretisk, og det har ikke alltid vært vanlig å ta utgangspunkt i elevenes utdanningsplaner. Praksis- og yrkesorientering vil si at det tas utgangspunkt i

“utfordringer og oppgaver i yrkesfaget” (Nilsen og Sund 2008).

Styringsdokumentene i kunnskapsløftet gir føringer for at opplæringen skal være tverrfaglig, noe vi på vår skole har valgt å ta på alvor. Tverrfaglig undervisning kan legge til rette for å sikre en mer helhetlig opplæringen (St. meld. nr. 30(2003-2004)). Våre elever har ikke stilt spørsmål med at vi har valgt å undervise i tema og ikke i fag. Dette kan bety at de opplever dette som en god måte å lære på, men kan også være et uttrykk for at de ikke har reflektert over vår praksis.

I dette prosjektet ble vi klar over at våre elever i starten av prosjektet i hovedsak arbeidet med oppgaver hvor de hadde mulighet for å reprodusere fra lærerbøker og andre skrevne kilder. Dette fortsatte de også med etter at de fikk tilbud om mer praktiske oppgaver. Det viste seg at de praktiske oppgavene ikke engasjerte elevene tilstrekkelig. Elevene oppfattet

kontrollspørsmålene som viktigst, og var mer opptatt av å fullføre oppgavene framfor læringen slik Klette (2007) hevder er en fare, når elever arbeider med arbeidsplaner. Når våre elever arbeidet med oppgaver fra læreboka ble denne også svært styrende for læringsarbeidet. Opplæringen ble sentrert rundt enkeltfag og det tverrfaglige fokuset ble borte. Dette kan være en organisasjonsform som ikke fremmer kultur for læring. (St. meld. nr. 30 (2003-2004).

Ved å sentrere opplæringen rundt praktisk arbeid som er relevante for yrkesutøvelsen, oppdaget vi at opplæringen automatisk ble mer praktisk. Det viste seg også å engasjere elevene mer enn vi tidligere har sett. Årsaken til dette kan være at en yrkesutøver må ha en sammensatt kunnskap for å utføre ulike arbeidsoppgaver, og da kan ikke yrkeskunnskap deles inn i kunnskaper, ferdigheter og holdninger uten å bli en mangelfull kunnskap (Hiim og Hippe 2007). Det er sannsynlig at emnene ble meningsfulle å arbeide med når oppgavene ble mer helhetlig og med mer fokus på yrkeskunnskap.

Elever skal oppnå kompetanse og nøkkelkompetanse, og ved en tverrfaglig organisering vil innhold og arbeidsmåter opptre mer helhetlig. Dette er et viktig prinsipp også i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hipp 2007). Da våre elever arbeidet med Hygieneprojektet i uke 9 og 10 var oppgaven utformet med tanke på at den skulle oppfattes som tverrfaglig. Det var satt opp kompetansemål fra alle fag som var inkludert i oppgaven, og i hvert fag var det utviklet vurderingskriterier. Det viste seg at fokuset på yrket forsvant, og elevene var mest opptatt av å utvikle reklameplakater for markedsføring av såpe. Dette er i beste fall relevant yrkeskunnskap for hudpleier og apotekteknikere. Den sannsynlige årsaken var at oppgaven ikke var fundert i yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner og dermed ble produktet (reklameplakaten) utgangspunktet for hvordan de arbeidet med oppgaven.

Elevene ga også uttrykk for at dette med vurdering og vurderingskriterier var altfor komplisert når de hadde så mange fag og mål å forholde seg til. Elevene beskrev det som forvirrende at de selv hadde skrevet opp læringsmål, men at de ble vurdert ut fra kompetansemål i fire fag. Dermed visste de likevel ikke hva de ble vurdert etter, til tross for at det var gitt tydelige vurderingskriterier. Dette er i kontrast til at det er utførelse, beskrivelse og begrunnelser av oppgaver i yrke som skal være grunnlaget for vurdering (Hiim og Hippe 2007). Det er også i forhold til dette med kompetansemål og læringsmål i hvert enkelt fag at vi finner en mulig brist i Kunnskapsløftes helhetstanke. Vi finner mange holdepunkter i Kunnskapsløfte for at det finnes føringer for at undervisningen skal være tverrfaglig, men

dette gjenspeiler seg ikke i kompetansemålene. Dermed kan det ende opp med at den tverrfaglige undervisning blir vurdert i forhold til enkelt fag som kan føre til at helheten igjen blir borte. Dette kan videre føre til at undervisningen blir lite relevant både for eleven og bransjene som har behov for profesjonelt personell som kan sitt fag.

Årsplaner og arbeidsplaner er skolenes konkretisering av læreplanene, men det er avgjørende at disse har et tverrfaglig fokus (Kunnskapsløftet, 2006). Å organisere en tverrfaglig opplæring er mer krevende enn å organisere opplæringen etter en faginndeling, og fordrer god oversikt over kompetansemål i læreplanen og emner som kan organiseres tverrfaglig. Dette er vesentlig da en fagdelt plan har en tendens til ikke å bli tilstrekkelig virkelighetsnær. Dette har en tendens til å føre til mental passivitet som videre fører til nedsatte tankeprosesser (Engelsen 2009). Å ha planer som er tverrfaglig viste seg ikke å være nok. Analyse av våre årsplaner viste at de var organisert tverrfaglig, men når ideen ble overført til våre arbeidsplaner ble de igjen fundert i fag. Vi *trodde* vi hadde en tverrfaglig arbeidsplan. Det viste seg at både oppgaver og læringsmål tok utgangspunkt i enkeltfag, og dermed ble det tverrfaglige fokuset borte. Mye kan tyde på at Engelsens påstand ble bekreftet av våre elever som ikke stilte spørsmål ved vår praksis i forhold til bruk av arbeidsplaner. De valgte også å fortsette med å velge å svare på spørsmål av reproduserende art, til tross for at de fikk tilbud om andre oppgaver underveis i prosjektet

Problemorientering

Når elever skal arbeide med fagene er en deduktiv arbeidsmåte lite egnet i yrkesopplæring (Nilsen og Sund 2008). Denne metoden tar utgangspunkt i det teoretiske og det logiske. For mange elever kan det være mer hensiktsmessig å starte med hvordan det fungerer i praksis for senere å utforske dette med det logiske og det teoretiske. I våre praksisuker der elever arbeidet med oppgaver som var knyttet til kommunikasjon og samarbeid på arbeidsplassen, var eksemplene hentet fra praksis. Dette ble bearbeidet ved at de gjennom blant annet å skrive og diskutere gjorde teorien til sin egne ved å knytte dette til noe de kjente fra før. Gjennom disse oppgavene ble de bevisst på kunnskap de vil være behov i deres framtidige yrkesliv. Når de i sine besvarelser nevner kunnskap de har behov i yrket sitt nevner de ikke bare teori, men også ferdigheter det er nødvendig å beherske i yrkesutøvelsen. De har selv oppdaget forbindelsen mellom teori og praksis. Skille mellom praksis og teori kan med fordel mykes opp, og praksis oftere bør være utgangspunkt for teoriutvikling (Hiim og Hippe 2007). Dette kan for eksempel dreie seg om å “gjøre” for å lære.

Erfaringslæring

I dette aksjonsforskningsprosjektet hevdet de fleste av våre elever at de ikke har hatt en opplevelse av å ha nådd målene de satte seg for praksisperioden. Dette mente de skyltes at de ikke hadde vært i praksis. Slik en elev uttrykte det: *”Jeg syntes oppgavene var vanskelige fordi jeg ikke har opplevd dette.”* Det handler om å kunne utvikle sin egen praksisteori som de tilegner seg gjennom innsikt og kunnskap de får gjennom å utføre handlingene. Dette kan dreier seg blant annet om den tause og den fortrolige kunnskapen, som bare kan utvikles i ekte situasjoner på en arbeidsplass (Hiim og Hippe 2007).

Refleksjon er vesentlig i all yrkesutøvelse, og kan beskrives som en samtale med situasjonen hvor yrkesutøveren handler, tenker og snakker (ibid), og det er dette elevene våre har gjort i forbindelse med to av oppgavene i vårt prosjekt hvor yrkesutøvelsen var i sentrum for oppgavene de skulle løse. Gjennom refleksjonsnotatene beskriver de sitt eget læringsutbytte og hvordan de tenker når de løser oppgavene. Dette bidrar til at de bearbeider sine opplevelser som igjen fører til at de utvikler ny forståelse for det de har arbeidet med. *”Internalisering skjer når den nye innsikt og forståelsen omgjøres til personlig kunnskap.”* (Ekelund, 2005). Det å bruke språket både i muntlig og skriftlig stimulerer både tankene og læringen.

Erfaringslæring kan bidra til å starte en bevisstgjørende prosess hos elevene. Dette betyr at eleven lærer ved å bli følelsesmessig engasjert. En slik læreprosess blir beskrevet som en Konfluent metode hvor læringen handler om “å oppdage” (Grenstad 1986). Den beskrives som en prosessorientert læring som legger vekt på bevisstgjøring og til å bli kjent med seg selv. I samarbeidslæring må eleven selv vær aktiv i læreprosessen. Konfluent pedagogikk er en metode som hevder at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål (Grenstad 1986)). Målene her vil da være av prosessorientert karakter, hvor hensikten vil være at læringen skal være bevisstgjørende. I arbeidet med å utvikle nøkkelkvalifikasjoner blir det å appellere til elevenes følelser kunne engasjere dem sosialt, og er en viktig del av læringsarbeidet.

Å lære ved å oppdage

I starten av prosjektperioden utviklet vi praktiske oppgaver, men det viste seg at eleven fortsatte å gjøre repetisjonsspørsmål fra læreboka. De ga heller ikke uttrykk for at de syntes at praktiske oppgaver var spesielt betydningsfullt. Etter flere runder med ulike oppgaver, etterlyser imidlertid elevene flere praktiske oppgaver. Dette skjer blant annet etter at de har arbeidet med yrkesrettede oppgaver på skolen i to uker. Det interessante er at elevene ikke oppfatter at de har nådd målene de har satt seg for perioden fordi de ikke har hatt praksis, og etterlyser mer praksis. Dette er et eksempel på at de ved å arbeide teoretisk med oppgaver etter hvert får et behov for å erfare det de har arbeidet med,

I perioden vi arbeidet med psykisk helse var det en elev som plutselig forstod hvorfor en eldre kvinne på sykehjemmet isolerte seg og ikke ville komme ut fra rommet sitt. Eleven skriver at hun nå forstod at den eldre kvinne på sykehjemmet sannsynligvis slet med psykiske problemer. Hun hadde lært at et symptom på depresjon er tilbaketrekking, noe som fikk henne til å tenke på at dette kunne være grunnen til at denne brukeren trakk seg vekk fra sosiale sammenhenger. Dette viser at praksis er svært vesentlig i forhold til å gi teoretiske begreper mening og innhold.

Utvikling av nøkkelkompetanse dreier seg i stor grad om å utvikle sine egenskaper, og dette handler om å være i en kontinuerlig prosess. I løpet av et skoleår blir elevene kjent med seg selv og sine muligheter og begrensninger. Dette er læring som må foregå i samhandling og dialog med andre. Læring av en slik karakter krever en konfluent tilnærming, uten at det er meningen at det bare er denne metoden som skal benyttes. I vårt prosjekt der elevene deltok i ulike gruppearbeid benyttet vi erfaringslæring. En elev oppdaget mens hun deltok i et rollespill hvor hun var apotektekniker, at veiledning var vanskelig. Hun var ikke i stand til å veilede en kunde i forhold til riktig bruk av medisiner, fordi hun ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap. Hun skriver senere i et refleksjonsnotat at hun nå ønsker å lære mer om medisiner, fordi hun skjønner at dette er nødvendig for å kunne gjøre en god jobb i apoteket. Ved å erfare blir de bevisst sitt læringsbehov som videre vil være en sterk motivasjonsfaktor. Når de erfarer å jobbe med noe de opplever som betydningsfullt blir de også mer motivert for oppgaven (Lillemyr 2007). I denne sammenheng skapte denne situasjonen motivasjon til å utforske nye områder, og ble en motivasjonsfaktor og drivkraft i tilegnelse av ny kunnskap.

Den generelle læreplanen legger stor vekt på at elevene skal tilegne seg “livskompetanse”. Dette er også kompetanse som er viktig for en som arbeider i opplærings- helse og sosialfaglige yrker. Samarbeidsoppgaver bidrar i stor grad til å aktivere både evnen til refleksjon, men også til å utvikle elevens sosiale kompetanse. Det synes som dette skjer uavhengig av om oppgavene er linket opp til yrkesoppgaver og funksjoner eller ikke. Analyse av datamaterialet viser at samarbeidsoppgaver i stor grad hjelper elevene til å bli kjent med seg selv, og blir klar over egne tanker og holdninger. Slik en elev sa: *“Jeg har fått reflektert over hvordan jeg reagerer i ulike situasjoner.”* De beskriver at de har blitt bevisst hvilke roller de inntar i gruppearbeid, og hvilke sterke og mindre sterke egenskaper de selv har. Metoden egner seg spesielt godt til å utvikle elevens nøkkelkompetanse både i forhold til å lære kommunikasjon og samarbeid, eller å utvikle sin analytiske evne. De beskriver at de får utviklet sin evne til å vise empati og omsorg i samarbeidslæring, her får de også øvd opp sin kreativitet ved å finne løsninger på problemer som oppstår, eller bruke kunnskap på en ny måte.

Arbeidsplaner som organiserer læringsarbeidet

Vi har utviklet våre arbeidsplaner i gjennom hele prosjektperioden. Vi benytter arbeidsplaner som et verktøy til å organisere læringsarbeidet. Våre planer ble utviklet for å sikre større helhet i opplæringen ved blant annet å arbeide tverrfaglig. Under arbeidet med dette prosjektet har vi sett at planene på lang nær fungerer så tverrfaglig som vi har trodd. Dette er beskrevet tidligere i kapitlet. Bruken av arbeidsplaner er også omtalt i drøftingen til aksjonene i kapittel 6.2 og 6.3. I prosjektets siste uke beholdt vi arbeidsplanens første del, og forkastet alle oppgaver vi tidligere har utarbeidet og systematisert i en arbeidsplan. “Oppgavepakken” ble erstattet med en enkelt oppgave, og det viste seg at elevene likevel hadde hatt et godt læringsutbytte i løpet av denne perioden. De var ikke preget av at de hadde utført oppgavene fordi de ville “bli ferdig”, men hadde skrevet svært engasjert og levende om det å arbeide som helsesekretær, helefagarbeider og apotektekniker som møter mennesker med psykiske lidelser. Denne oppdagelsen vil ikke føre til at vi forkaster arbeidsplanene, men vi må vurdere de negative konsekvensene opp mot det som vi mener er positivt. Under denne utviklingsprosessen har reproduksjons oppgaver mistet sin verdi.

Elevene beskriver i klassemøter, via logger og refleksjonsnotat at de oppfatter de teoretiske oppgavene som viktigst, det er antakelig derfor de velger å arbeide med disse oppgavene. Dette kan ha en sammenheng med at vi tidlig i skoleåret valgte å gå ut med å si at alle ”enten

oppgaver”, det vil si repetisjonsspørsmålene måtte gjøres av alle, og at de resterende var valgfrie. Elevene har ikke tolket dette som elevmedvirkning. I det første kartleggingsmøte for dette prosjektet sa eleven at de ikke synes oppgavene var spesielt motiverende for læringsarbeidet, men hevder likevel at de lærer mye ved å gjøre dem. Faktakunnskap er da også svært håndgripelig, og lett å måle i forhold til å undersøke hvor mye elevene har tilegnet seg av denne kunnskapen. Også elevene er preget av at den “virkelige” kunnskap er teoretisk.

Mange forskere er kritisk til bruk av arbeidsplaner i opplæringen (Klette 2007, Bergem og Daalland, 2010), men vår erfaring er at dette kan være et godt verktøy for å organisere læringsarbeidet. Dette forutsetter at planene blir brukt med klokskap og at en må være oppmerksom på de uheldige konsekvenser en ukritisk bruk av en arbeidsplan kan ha. Arbeidsplaner gir elevene oversikt over hva som skal skje i perioden, og bidrar til forutsigbarhet. Dette gir elevene struktur og oversikt som viser hvilke aktiviteter og arbeidsoppgaver som er planlagt. *”En slik ytre struktur vil også bidra til å skape en indre struktur.”*(Analyse av Elevundersøkelsen 2010 s. 33). Dette gir elevene mulighet til å planlegge tiden de har til rådighet, og gradvis lære å ta mer ansvar for læringsarbeidet og slik organisering kan hjelpe elevene til å bli mer selvstendige (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Arbeidsplaner kan altså stimulere elevene til å trene på å planlegge læringsarbeidet og arbeide selvstendig, og selv ta mer ansvar for sin egen læring. Fortsatt er det læreren som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for læringen, men elevmedvirkning er vesentlig. Forskere hevder at arbeidsplaner ikke inviterer til elevmedvirkning (Klette 2007, 2008, Bergem og Dalland 2010), men slik vi bruker arbeidsplaner blir elevene inkludert ved at planene blitt utarbeidet i samarbeid med elevene. Underveis i dette prosjektet har elevmedvirkningen vært vesentlig mer praktisert, og nettopp elevmedvirkning vil kunne hindre at arbeidsplanen blir instrumentell og oppfattet som en oppskrift for læringen.

Det hevdes at arbeidsplaner fremmer individuelle arbeidsformer og at samarbeidslæring forekommer sjelden (Klette 2007, Bergem og Dalland 2010). I vårt prosjekt utviklet vi oppgaver til arbeidsplanen som bevisst la vekt på at elevene samarbeidet. Det viste seg også at samarbeid oppstod spontant, og elevene henviser også til at de spurte hverandre og diskuterte oppgaver som de arbeidet med. Det vil også være slik det fungerer på en arbeidsplass, vi spør en kollega om råd, og drøfter ulike løsninger på et problem eller en utfordring.

En tverrfaglig arbeidsplan kan også være et egnet redskap for å organisere tilpasset og differensiert opplæring, men planene bør alltid ha elevenes utdanningsplaner som utgangspunkt. Elever som har utdanningsplaner er mer motivert enn andre (Dale og Wærness 2003). Skal motivasjonen holdes ved like må elevene arbeide med noe de oppfatter som relevant og meningsfullt.

Hvordan har vi tatt vare på læringsprosessen

Elevene våre skriver i sine refleksjoner at lærerne var strenge under “hygieneprojektet”, slik en elev skrev i refleksjonsnotatet: *“Det hjelper oss for å jobbe mer.”*

Elever som sliter med konsentrasjonen og lett blir avledet har lite utbytte av “frie” arbeidsformer hvor de blir mer overlatt til seg selv (Klette, 2008). Oppfølging av elevene kan med fordel være tett opprettholde et jevnt læringstrykk med faglige utfordringer tilpasset den enkelte elev. Lærerens forventninger til eleven påvirker elevenes innsats. En elev det ikke stilles forventninger og krav til, vil oppfatte at læreren ikke tror at han eller hun kan oppnå noe. Lave forventninger, kan også føre til lavt læringstrykk, som deretter kan bidra til å senke elevenes innsats og motivasjon. Men også det motsatte, at læreren stiller for høye krav og har for store forventninger, kan føre til at elever som er redde for å mislykkes redusere innsatsen (Lillemyr 2006).

Arbeide med ulike læringsstrategier

I dette prosjektet har eleven benyttet ulike læringsstrategier. Disse er beskrevet i kapittel 6. For å komme inn i en læreprosess må eleven selv være aktive og beherske noen strategier som kan være en hjelp i læringsarbeidet. Dette blir i Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring beskrevet som læringsstrategier:

“Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid” (St. meld. nr. 30 (2003-2004) s. 36).

Det finnes ikke en læringsstrategi som er universell og som kan benyttes i alle læringssituasjoner, men det avgjørende er å beherske ulike strategier som kan passe til det du skal lære. Elever må nødvendigvis bruke forskjellige strategier hvis de skal forstå en tekst eller om de skal lære å betjene et apparat som måler glukose nivået i blodet. Læringsstrategier må innøves og repeteres som en naturlig del av undervisningen, Det å bli bevisst på og reflektere over egen læreprosess og hvordan de lærer kan bidra til god læring. De grunnleggende ferdighetene kan kombineres med

ulike læringsstrategier i faget og danne grunnlag for god læring blant annet ved å skrive for å lære. I yrkesopplæringen blir det å begrunne og være kritisk til opplysninger viktige læringsstrategier, men også faglig argumentasjon kan være en annen strategi i læringsprosessen (Elstad og Thurmo 2006). Dessuten er det å øve inn ferdigheter for å automatisere ferdigheten vesentlig for å beherske praktiske handlinger. Den beste læringen foregår i en sosial kontekst, og samarbeidslæring kan være en annen strategi for å lære av og med hverandre.

7.2 Hva har vi oppnådd ved å bruke praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter?

I forrige kapittel har jeg diskutert funn fra det pedagogiske aksjonsforskningsprosjektet opp i mot relevant teori og min egen for forståelse. Videre vil jeg forsøke å oppsummere hva vi har oppnådd ved hjelp av å arbeide med tverrfaglige, praktiske og yrkesrelevante arbeidsmåter. Vi mener å ha belegg for å kunne si at vi har oppnådd følgende:

Vurdert egnethet

Ved å arbeide med de yrkesrelevante oppgavene i uke 6 og 7 og 11 og 12 har elevene reflektert over hvilke egenskaper de har som gjør at de egner seg til det yrke de tar sikte på å utdanne seg til. Noen trekker fram nøyaktighet eller at de er flinke til å kommunisere.

Motivasjon for læring gir en positiv læreprosess

Underveis i prosjektet merket vi at elevens motivasjon endret seg fra å være lærevillig, men noe distansert til læringsarbeidet. Det var særlig når eleven fikk arbeide med oppgaver som var knyttet til deres utdanningsplaner at motivasjonen var merkbart større. Elever som oppfatter at de arbeider med noe meningsfullt viser det i form av intensitet og innsats i læringsarbeidet (Dahle og Wærness 2003).

Vet hva vi har lært

Gjennom systematisk å reflektere både muntlig og skriftlig ble elevene bevisst på hvordan de lærer og hva de lærer. Ved å sette ord på sine tanker utvikler de sitt begrepsapparat som kan hjelpe dem videre med å utvide begrepsapparatet. De beskriver hvilken ny kunnskap de nå ønsker å utforske og undersøke.

Fått mye skrivetrening

Gjennom logger, refleksjonsnotat og skriftlige oppgaver har eleven fått mulighet til systematisk å beskrive hendelser, sette ord på følelser og skrive ned sine tanker i forhold til sin egen læreprosess og læringsarbeidet. Dette bidrar til å bevisstgjøre eleven på hva de lærer, men også på hvordan de lærer.

Utviklet vår sosiale kompetanse

Elevene i klassen er positive og behandler hverandre med respekt. Selvsagt har det oppstått konflikter og misforståelser, men dette har de klart å løse, og de er også bevisst på at kommunikasjon er vanskelig. Et felles aksjonsforskningsprosjekt kan være årsaken til at klassen er sammensveiset. De framhever også betydningen av å kunne regne, skrive, lese godt og snakke engelsk.

Blitt bevisst på hvordan vi kommuniserer og samarbeider

I prosjektperioden ble det lagt inn en observasjonsoppgave der elevene skulle observere kommunikasjonssituasjoner som foregikk mellom to kolleger eller mellom en ansatt og en bruker eller pasient. Hensikten var å bli bevisst på kommunikasjonsprosessen, men at de også skulle kunne forestille seg hvordan kommunikasjonen er viktig som yrkesutøver. Tema kommunikasjon hadde vi arbeidet med tidlig i skoleåret, men ble trukket fram igjen nå i tilknytning til deres eget yrkesvalg. Det viste seg at observasjon var en god metode som førte til at de ble mer bevisst på hvordan de selv kommuniserer. Elevene beskriver også at de har blitt klar over hvor viktig det er med gode kommunikasjonsevner både privat og i arbeidslivet

Blitt tryggere i muntlige framlegg

Vi har beskrevet to framlegg i løpet av prosjektperioden. Elevene beskriver spesielt framføringene ved "Hygieneprojektet" i uke 11. Det "Muntlige framlegg" var avslutning på prosjektet, og elevene skulle da presentere produktet de hadde laget samt reklameplakaten for produktet. Elevene sier de lærer mye ved å muntlige framlegg, og uttrykker stor glede ved at de tør dette. De hevder de lærer mye av å høre på andres presentasjoner.

Blitt bevisst på arbeidsoppgaver og funksjoner i yrket sitt

Elevenes arbeider, refleksjonsnotat og logger viser at de har blitt kjent med noen oppgaver og funksjoner de vil komme til å måtte fylle i sitt framtidige yrkesliv. De beskriver blant annet

veiledningsfunksjoner i forhold til brukergruppa de skal arbeide med, men også omsorgs og servicefunksjoner.

Blitt mer bevisst på hvordan arbeide med mål

I prosjektperiode har vi arbeidet med mål. I starten var det lærerne som utviklet læringsmålene for elevene. I henhold til Hiim og Hippe (2006) er mål meningsløse dersom eleven ikke har hatt mulighet til å forme dem selv. Dette var også en oppdagelse vi gjorde. Vi sluttet med å skrive læringsmål på arbeidsplanens forside, men på forsiden valgte vi å sette opp kompetansemålene fra læreplanen med emner som var aktuelle i perioden. Videre fikk eleven selv utforme sine læringsmål med utgangspunkt i hva de vil ha behov for i utøvelse av sitt yrke. Gradvis begynte målene å bli noe de arbeidet bevisst med, men dette arbeidet måtte fortsette også etter at prosjektperiode var over.

Elever som har vært i praksis beskriver at de har en opplevelse av å ha nådd målene de har satt seg for praksisperioden, i motsetning til elever som arbeidet med Yrkesrelevante oppgaver på skolen. Oppgaver og refleksjonsnotat De hevder likevel at de har lært mye om

Rollespill er en god metode

Elevene som har valgt å fordype seg i apotekteknikerens arbeidsoppgaver og funksjoner fikk hospitere i skolens eget apotek Sfnixen en dag. Der fikk de mulighet til å spille roller som kunde og apotektekniker, noe som viste seg å være en god metode: *"Gjennom rollespillet har jeg oppdaget at å jobbe som apotektekniker må man være veldig kunnskapsrik."* Det ville ikke denne eleven kunne oppdaget dersom hun ikke hadde erfart i denne situasjonen at hun skulle svare på spørsmål og stille gode spørsmål for å kunne hjelpe kunden. En annen elev beskriver også at hun på forhånd hadde trodd at det var ganske enkelt å arbeide i apotek, men etter denne dagen beskriver hun: *"I rollespillet når jeg skulle selge medisiner var det ikke så lett som jeg trodde, for man må ha mye kunnskap om medisiner."*

Disse erfaringene vil være viktige i forhold til å støtte elevenes læringsprosess. Ved slike praktiske øvelser forbindes praksis og teori til en helhet. Gjennom opplevelser i rollespillet gjør de oppdagelser som kan skape behov for ny læring.

Ved å arbeide med tverrfaglige, praktiske, yrkesrelevante oppgaver, beskriver eleven i logger og refleksjonsnotat at de i tillegg har lært:

- **Å ta ansvar**
- **Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppgaver**
- **Blitt bevisst egne kvaliteter og begrensninger**
- **Blitt klar over sitt eget utviklingspotensial**
- **Blitt klar over betydningen av kunnskap**
- **Samarbeid og bevisst sin egen rolle i et samarbeid**
- **Kjenner på ulike gruppeprosesser**
- **Utvidet sitt nettverk**
- **Løse oppgaver og problemer**

7.3 Aksjonsforskning som metode

Å arbeide med et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt har vært en spennende og givende prosess. Å forske i egen praksis gir nye perspektiver på gamle vaner, tankemåter og handlingsmønstre som har etablert seg etter 16 år i skoleverket. Pedagogisk aksjonsforskning egner seg godt til å kunne forkaste praksis som ikke fungerer, og samtidig finne nye muligheter og emner å forske videre på. Aksjonsforskeren lever med fasene, noe som er en mer behagelig endringsprosess enn de mange omstillingsprosessene vi kan utsettes for i arbeidslivet. I en aksjonsforskningsprosess har du selv en følelse av at du selv kan styre prosessen, selv om ingen egentlig kan forutsi hvor utviklingen bringer oss. Utviklingen går gjerne sakte, mens du reflekterer og handler i samarbeid med dine medforskere. Den felles refleksjon er da også svært vesentlig i aksjonsforskning (McNiff 2002). Det er i møte mellom meningsytringen og de forskjellige stemmene at den nye kunnskapen utvikles, og senere prøves ut. Aksjonsforskning kan beskrives som en spiral med planlegging, handling, observasjon, refleksjon og ny planlegging (ibid). Grovplanen vi utviklet for prosjektet var utgangspunkt for prosjektet. Prosessen har blitt dokumentert ved hjelp av elevenes arbeider, logger, refleksjonsnotat, klassemøter og egne observasjoner. Mangfoldet i valg av metoder er et ledd i valideringen. Dataene er tematisert og sammenfattet, og jeg har tolket dataene og drøftet disse opp mot relevant teori. De hermeneutiske prinsippene ble brukt som ramme for min tolkning av dataene.

Gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet har jeg utviklet min egen kompetanse i forhold til at jeg nå har lært om teorier jeg kan forstå praksis med. Ved å forske videre i min egen praksis kan det utvikles ny teori. Erkjennelsen om at praksis og teori er uløselig knyttet til hverandre til en helhet gir meg forståelse for at opplæringen på vg1, helse og sosialfag må være helhetlig for å være relevant og meningsfull. Dette er min nye forståelse etter at jeg som praktiker, mer eller mindre ubevisst, i mange år har deltatt i å teoretisere opplæringen ved helse- og sosialfag.

I mange tilfeller har vi flere muligheter innen for skolens rammer enn vi selv tror.

Utfordringen blir å utnytte mulighetene som dette gir (Berg og Wallin 1983, i Hiim og Hippe 2006). Samtidig er det viktig å være klar over at det ikke er mulig å planlegge den enkelte

elevs læring til minste detalj, men vi har mange muligheter for å legge til rette og organisere for at læring skal skje.

Gjennom dette arbeidet har jeg blitt bevisst på hva som er god kunnskap for elever som skal arbeide i opplærings-, helse- og sosialfaglige yrker. Jeg vet også litt mer om hvordan jeg kan legge til rette for at mine elever skal få en god læreprosess. Om den kunnskapen vi har utviklet kan få konsekvenser for arbeidet er vanskelig å si, men vi som har deltatt i dette endringsarbeidet har deltatt i en læreprosess som vil fortsette. Når vi så i fortsettelsen begynner med et nytt skoleår vil vi gå inn i det nye skoleår med nye erfaringer, hvor vi bringer med oss den kunnskap som er utviklet i løpet av dette prosjektet.

7.4 Nye prosjekter i det nye skoleåret

Det mest interessante som kom fram i dette prosjektet var kunnskapen om at våre arbeidsplaner ikke fungerte så tverrfaglig som vi håpet. Dette blir noe vi må arbeide videre med. Hvordan skal vi få til en mer tverrfaglig undervisning, og hvordan skal vi vurdere når kompetansemålene i felles programfag legger opp til en fagdelt vurdering. Føringer på egen skole nå ser ut til å være yrkesretting av alle fag, men foreløpig vet vi ikke nok om hvordan dette skal organiseres.

En av mine kolleger som underviser på vg3 apotekteknikk for voksne og jeg, har diskutert et samarbeidsprosjekt hvor vi skal prøve å legge til rette for en “mykere” overgangen mellom vg2 helseservicefag og vg3 apotekteknikk. Dette forutsetter at jeg får følge min nåværende klasse videre til vg2. Hvordan lærerressursene skal fordeles er foreløpig ikke avklart. Dersom jeg beholder min nåværende klasse også til neste skoleår, vil jeg endre strukturen vi har i dag og rette opplæringen mot apotekteknikernes, helsesekretærenes og tannhelsesekretærenes arbeidsoppgaver og funksjoner.

7.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet de arbeidsmetoder vi har benyttet i forskningsarbeidet med å utvikle en tverrfaglig, praktisk og yrkesrelevant opplæring på vg1 programområde helse- og sosialfag. Videre har jeg beskrevet hva vi har oppnådd ved hjelp av en slik strategi. I siste del av kapitlet diskuterer jeg erfaringer med pedagogisk aksjonsforskning som metode, og sett på mulige prosjekter i forhold til nye endrings- og utviklingsprosjekter.

Litteratur

Bakkene, Camilla, Eivind Galtvik (2004): Elevens arbeidsplan og læreren som veileder, Oslo, Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Bergem, Ole Kristian og Cecilie Dalland (2010): Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi? Oslo, Universitetsforlaget.

Bjerknes, Ellen: www.fiff.no, 15.02.11. <http://www.fiff.no/fou/Default.aspx?did=9730192>

Bjerknes M.S. & Bjørk I.T. (1997): Praktiske Studier. Perspektiver på refleksjon og læring, Oslo, Tano

Dale, Erling Lars (red) (2009): Læreplan i et forskningsperspektiv, Oslo, Universitetsforlaget

Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness(2003): Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle, blick for den enkelte, Cappelen akademiske forlag, Oslo.

Dale, Erling Lars, Yngve Lindvig og Jarl Inge Wærness (2005): Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet, LÆRINGSlabens publikasjon 10 / 2005.

Dalland, Cecilie (2007): Du skal vite litt om energi, Bruk av læringsmål på elevenes arbeidsplaner. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

Deci E. L. og Ryan, R. M. (2000): When Rewards Compete With Nature. I Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. C. Sansone og J. M. Harackiewicz (red). Academic Press. San Diego.

Dyste, Olga, Frøydis Hertzberg, Thorlaug Løkensgard Hoel(2004): Skrive for å lære. Oslo. Abstrakt forlag.

Engelsen, Britt Ulstrup (2009): Kan læring planlegges? Oslo. Gyldendal akademiske.

Ekelund, Torill (2005): Hva skal jeg bli? og Hva passer jeg til? Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus

Ekelund, Torill (2007): Yrkesdidaktikk for grunntutdanning i helse- og sosialfag. Oslo. Gyldendal akademiske.

Elstad, Eivind, Are Turmo (2006): Læringsstrategier, Oslo, universitetsforlaget.

Engh, Roar, Stephen Dobson og Eli Kari Høyhilder (2007): Vurdering for læring. Høyskoleforlaget, Kristiansand s

Grenstad, Nils Magnar (1986): Å lære er å oppdage. Oslo. Didakta forlag.

Handal, Gunnar og Per Lauvås(2000): Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo. Cappelen Damm

- Hiim, Hilde (2010): Pedagogisk aksjonsforskning. Oslo. Gyldendal Akademiske
- Hiim, Hilde, Else Hippe (2007): Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere, Oslo, Gyldendal.
- Hiim, Hilde, Else Hippe (2006): Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling, Oslo, Gyldendal.
- Hustad, John(2002): Skolen som forsvann. Gjøvik: Det norske samlaget.
- Høyhilder, Eli Kari (red)(2008): Elevvurdering: En metodebok for lærere, Oslo: Pedlex.
- Illeris, Knud (1974): Problemorientering og deltagerstyring. København: Munksgaard
- Imsen, Gunn (2009): Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk, Oslo, Universitetsforlaget.
- Johnsen, Kjersti (2009): Hvordan kan elevmedvirkning ved planlegging av læringsarbeidet bidra til motivasjon og læring? Mastergradsprosjekt, Høgskolen i Akershus
- Johnsen, Kjersti (2008): Hvordan tilrettelegge og organisere samhandling mellom skole og det lokale arbeidsliv slik at elever kan foreta passende yrkesvalg på vg1 helse- og sosialfag? Mastergradsprosjekt, Høgskolen i Akershus
- Johnsen, Kjersti (2008): Hvilken betydning har kombinasjonen av opplæring i bedrift og skole for elevenes helhetlige opplæring og deres yrkesvalg på vg1 helse- og sosialfag, og hvilke tiltak bør iverksettes for innværende skoleår? Mastergradsprosjekt, Høgskolen i Akershus
- Kaufmann, Geir (2006): Hva er kreativitet?, Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, Kirsti (2008). "Når elever får ansvaret for å forvalte sin egen ulykke". I: *Bedre skole*, nr. 1.
- Klette, Kirsti (2007): "Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring". I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 4.
- Kvale, Steinar (2001): Det kvalitative forskningsintervju, Oslo, Gyldendal.
- Lillemyr, Ole Fredrik (2007): Motivasjon og selvforståelse, Universitetsforlaget, Oslo.
- LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløfte.
- McNiff, Jean with Whitehead, Jack (2002): Action Research. Principles and Practice. London: Routledge Falmer
- Manger, Terje og Bjørn Wormness (2005): Motivasjon og mestring, Bergen, Fagbokforlaget
- Maagerø, Eva og Dagrun Sjelbred i Utdanning nr 9, 2005)
- Maagerø, Eva, Elise Seip Tønnesen (2006): Å lese i alle fag, Oslo, Universitetsforlaget

Nilsen, Sigmund Egil og Grete Haaland Sund(2008): Læring gjennom praksis. Oslo, Pedlex

NOU: 2008:18, Fagopplæring for framtida

Oxford Research (2010): Meninger fra klasserommet, Analyse av elevundersøkelsen 2010. Kristiansand.

Roe, Astrid ((2008): Å lære lesestrategier, Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre Skole* (3)

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik: Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø, Tano A.S. 2006, Oslo.

Skogen, Kjell (2004): Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving, Oslo, Universitetsforlaget.

Støten, Kristin (2008): Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag. Oslo, Gyldendal.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Oslo, Kunnskapsdepartementet

Thurèn, Torstein (2001): Vitenskapsteori for nybegynnere. Oslo. Gyldendal Norske Forlag AS

Tiller, Tom (red) (2004): Aksjonsforskning i skole og utdanning, Kristiansand, Høyskoleforlaget

<http://www.fiff.no/fou/?did=9730192>

www.oxford.no

www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/vurdering_for_laring/14.02.09

www.udir.no

Vedlegg

Årsplan for vg1, helse- og sosialfag, IHSVO skoleåret 2010/2011

Vedlegg 1

Revidert: 29.01.11

ke	Tema	Programfag	Mål i læreplanen	Prosjekt til fordypning (m/vurdering)	Aktiviteter	Vurdering i Programfag
34	Bli kjent	Informasjon, Bli kjent øvelser, omvisning på skolen, tur, presentasjon av minoritetsrådgiver, rådgiver, helsesøster og miljøarbeider, innføring i ulike fag og arbeidsmetoder, kartlegging av motivasjon, lesing og skriving samt matte kunnskaper, inndeling i klasser, og valg av tillitsvalgt, reglement, ordenselever.	Generelle læreplanmål H1 K3, K4, K8,	Presentasjon av deg selv	Tur til Frogner- parken, samtale med alle, intro: Mappedoppgav, "Bli-kjent"-øvelser.	Oppgave som omhandler tur til Frogner- parken
35 36 37	Kommunikasjon og samhandling	Lære ulike arbeidsmetoder og begreper i læringsarbeidet/læringsstrategier. Grunnleggende behov, kommunikasjon, empati, grupper, roller, samarbeid/samarbeidslæring. Helhetlig menneskesyn, menneskeverd, verdier, normer, holdninger, toleranse/respekt, solidaritet, selvbilde, følelser, konflikter	Generelle læreplanmål H1, H2 K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9	"Yrkesorientering" Velge yrke, innhente info om ulike yrker Besøk av gamle elever/arbeidsplasser med info om ulike yrker	CD-rom om yrker, lærings-strategier, leseskjema, vurdering, studieteknikk, Kommunikasjonsøvelser, Lære presentasjons-teknikk, se film: 99 % ærlig eller Dead man walking	
38 39	Kroppens oppbygning og funksjon	Celler og vev, hud, organsystemer	Generelle læreplanmål H6			
41 42 43	Kultur og "kulturprosjekt"	Ulike kulturer og religioner, Menneskerettigheter, solidaritet, Å arbeide med mennesker fra ulike kulturer	H1, H2 K1, K2, K3, K4 Y2, Y7, Y8		Nasjonalgalleriet, Film: alt om min far, sønd. engler, Besøk i Kirke/ Moske, debatt	Framlegg om ulike kulturer
44 45 46	Å arbeide profesjonelt, Sosial kompetanse	Hva bestemmer yrkesvalget, ulike yrkesmuligheter H/S (alle nivåer), egnethet, kjennetegn på profesjonalitet, Lov om helsepersonell med taushetsplikt, tverrfaglig samarbeid, brukermedvirkning, autorisasjon, profesjonell service/omsorg, etikk og yrkesetikk, yrkesetiske retningslinjer, verdigrunnlag/menneskesyn (rep). Vurderer egne holdninger, veiledning, moral, Hva er sosial kompetanse,	Generelle læreplanmål K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 Y3, Y4, Y5, Y6, Y8	<u>Gruppeoppgave med framlegg:</u> "Sosial kompetanse" i de ulike yrkene. Hva må du ha kunnskaper om, hva bør kjennetegne holdning- ene dine, og hvilke ferdigheter bør du ha? Vurderes med bestått, ikke bestått.	Nettsider(fagforbundet, ndla.no, safh.no, utdanning.no) Skrive under taushetsplikt, rolle- spill, forberede praksis, sette seg mål for praksisuka, film: institusjonen	Prøve
47 48 49	Barn 0-12 år	Menneskets normale utvikling 0-12 år (fysisk, intellektuelt og sosialt), utviklingslære (Piaget, Erikson) Kommuniserer med barn, sosialisering, nettverk, empati (rep) Barns oppvekstforhold	Generelle læreplanmål Y1, Y3, Y4, Y5, Y6,	<u>Mappeoppgave:</u> Hva må du kunne om Kommunikasjon/sam-arbeid,	Bygdøy juletradisjoner.	Praktisk oppgave: arrangere "barnas dag"

		(barnehager, skoler, SFO), lover, tverrfaglig samarbeid. Barns kosthold, fritidsaktiviteter/fritidstilbud, trening og trivsel	Y7, Y8 K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 H1, H2, H3, H8	celler, vev og hud, kultur og religioner, sosial kompetanse og det å være en profesjonell yrkesutøver i det yrket du ønsker å utdanne deg til? Gi eksempler og begrunn svaret ditt	Rapport. Kjøkken. Arven (dokumentar om skolegang blant sigøynere i Norge)	
50 51		Tentamen i norsk og engelsk , eksamen i matematikk				
1 2	Ungdom	Ungdoms fysiske, intellektuelle og sosiale utvikling, kommunisere med ungdom, ungdomskultur, meningsfull fritid, ungdoms helse/kostvaner, hørsel og hørselsskader, Pubertet, menstruasjon, seksualitet, prevensjon, abort, kjønnsorganer, kjønnsykdommer	Generelle læreplanmål Y1,Y3,Y4,Y5, Y6,Y7,Y8 K1,K2,K3, K4,K5,K6, K7,K8,K9 H1,H2,H3,H5,H6, H8		(MIRA-senteret)Riverside, agenda Xe.l., dikt, foto, Ung-info, Suss, Film: tinnitus, støymåler	Muntlig framlegg HEF
3 4 5	Helse og livsstil	Hva er livsstils sykdommer og feil livsstil? Livsstilssykdommer (astma/kols, diabetes, åreforkalkning, angina og infarkt, hjertesvikt og hjerneslag) Hjerte og kretsløpet (sirkulasjonssystemet), Def. helse begrepet og helsefremmende arbeid, hva er folkehelse? Risikofaktorer? Matvarene, fordøyelsen, repeterer næringsstoffene og måltidene, Lære "Mat på data", Egenomsorg (kosthold, mosjon m.m),	Generelle Læreplanmål H1, H2, H3, H4, H5, H6, Y4, Y6		Intro: Mat på data oppgave/ vurdere eget kosthold, Film: Tv3 (svensk tale): "Du blir hva du spiser", Kildekritikk: seriøse nettsteder: Fhi, shdir. Blodsukker-test/ frokost, Vurdere eget kosthold	Prøve i sirkulasjonssystemet og sykdommer HEF oppgave om fordøyelsen (Hamburgerens reise) "Mat på data" oppgave
6 7	Bli bedre kjent med ditt yrke		Generelle læreplanmål og Alle mål som det er arbeidet med hittil	Mappeoppg Elevene velger aktuelle mål fra den lokale læreplanen i faget Innlevering av oppgaver i mapper, Vurdering fra bedrift + på skolen		Elever ute i bedrift Eller oppgaver på skolen
8	Vinterferie					
9 10	Smitte og immunforsvar "Hygiene	Hygienes historie, Personlig hygiene, kjøkkenhygiene, smittekjeden, ytre immunforsvar, normalflora, allergi, indre immunforsvar, hvordan styrke immunforsvaret,	Generell læreplanmål H5		Olafiaklinikken Teknisk museum Freia	HEF, Muntlig prøve/framføring: smittsomme sykdommer.

	prosjekt		Y3			KOS: Lag en brosjyre om hvordan de bør i vareta hygienen på deres arbeidsplass.
11	Psykisk helse	Ulike psykiske problemer, Utviklingskriser, krise- og sorgreaksjoner, bearbeiding av krise og sorg, spiseforstyrrelser, kommunisere med mennesker i krise- og sorg	Generelle læreplanmål	<u>Mappeoppgave</u> i PTF: Hva må du kunne om: psykisk helse for å kunne gjøre en god jobb i det yrket du har valgt? Ta utgangspunkt i målene på vg3 for den aktuelle utdanningen. Gi eksempler og begrunn	Besøk fra "Rådet for psykisk helse"	Muntlig framlegg i KOS
12 13 14	Livsstil og risikofaktorer	Rusmidler (alkohol, narkotika), tobakk, farer og skader (virkninger) ved bruk av rusmidler, for respirasjonssystemet, astma/kols, repetere sirkulasjonssystemet, åreforkalkning, angina og infarkt, hjertesvikt og hjerneslag				
15 17	Å arbeide med eldre og funksjonshemmede	Aldring (fysiske, sosiale og psykiske endringer), funksjonshemming, å kommunisere med eldre og funksjonshemmede, veiledning, vurdere egne holdninger, Hørsel- og synsendringer (øre, Øye), Kosthold for eldre Nerver sanser og hormoner	Generelle læreplanmål H3, H6 K2, K3, K4 K6, K7, K8, K9 Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8	<u>Mappeoppgave:</u> Hva trenger du å vite om rusmidler, smitt og immunforsvar og helse- og livsstil i det yrke du skal utdanne deg i? Ta utgangspunkt i målene på vg3. Gi eksempler og begrunn	Praktisk øvelse med å være rullestolbruke, døv og blind	YRK, Oppgave om hvordan leve med kronisk sykdom eller funksjonshemming . Kap.5.
18 19 20	Samfunn og Arbeidsliv	Velferdsstatens utvikling, Statens forebyggende arbeid (folkehelsearbeid): Helseinformasjon/ opplysningskampanjer /reklame, Mat og samfunnet, kostholdsinformasjon, helse og sosialtjenesten (stat, fylke og kommune), samfunnsendringer, lover, helsefremmende arbeid, Forebygging av skader og ulykker, arbeidsmiljø, ergonomi og helse, miljø og helse, muskler og skjelett	Generell læreplanmål H1,H2,H4,H6,H8 Y1,Y2,Y5		Besøk på et sykehjem eller hjelpemiddel-sentralen, Minitingetdebatt Veiledningsøvelse (etiske dilemmaer)	YRK og HEF, muntlig fremlegg: Oppgaven om reklame, se 2009/2010 HEF, delta på praktisk undervisning i ergonomi
20 21	Livreddende førstehjelp	Grunnleggende førstehjelp, repetere muskler og skjelett, hjerte og kretsløpet, respirasjonssystemet, kriser	Generelle læreplanmål H7	<u>Framlegg:</u> Hva har du lært om yrket ditt i løpet av dette skoleåret? Har du valgt riktig yrke?	Samarbeid på Holtet vgs ambulansesfag, de lager en førstehjelpsdag for oss	

Et eksempel på en forside i arbeidsplan

Vedlegg 1

Elevens navn:			Vurdering:		
Mål: Se læreplanen	Tema: Kommunikasjon og samarbeid og yrkesorientering	Sider i boka	Kan godt	Kan noe	Kan lite
<i>Du skal kunne uttrykke deg muntlig, skriftlig kunne lese, kunne regne og kunne bruke ikt</i>					
Helsefremmende arbeid					
Kunne definere helse og vite hvordan kommunikasjonen påvirker helsen		11-14			
Kommunikasjon og samhandling:					
Kjenne til menneskets grunnleggende behov		118-120,			
Vite hva kommunikasjon er og forklare kommunikasjonsprosessen		12-31			
Redegjøre for ulike måter å kommunisere på og beskrive hvordan man kan kommunisere på en god måte, og praktisere dette i øvelser og samhandling med andre		61-68			
Vite hva menneskeverd og menneskerettigheter er og kjenne til ulike typer menneskesyn		69-76			
Vite hva verdier, normer og holdninger er og bli bevisst egne holdninger og væremåte					
Vite hva empati er og kunne gi eksempler og vise empati		39, 47-50			
Vite hva respekt, solidaritet og toleranse er, og bli bevisst på hvordan du selv viser dette		14-16			
Forklare hva selvbilde er, vite hva som påvirker selvbilde og hvorfor det er nødvendig med et godt selvbilde.					
Kjenne til ulike typer følelser, bli kjent med egne følelser og vite hva det vil si å håndtere ulike følelser i ulike situasjoner					
Kunne definisjonen på en gruppe, vite hvordan grupper dannes og hvordan er gruppe kan fungere godt					
Fortelle hva en rolle er, og beskriv dine ulike roller.		176-180			
Gi eksempel på hva en rollekonflikt er					
Bli bevisst hvilke egenskaper en person som samarbeider godt har.		87			
Forklare ulike typer konflikter		88			
Kunne løse konflikter, blant annet i rollespill		87			
Yrkesutøvelse:					
Bli kjente med ulike yrker, gjøre bevisste og passende yrkesvalg					
Andre mål:					
Vite hva som bidrar til et godt læringsmiljø og selv bidra til dette		86, 45-46			
Reflektere over hvordan du lærer best og øve på ulike strategier		93-105			
Vite hva og hvordan vi vurderer når vi setter karakter og bli bevisst vurderingskriterier som gjelder		10-23			

Et eksempel på ark 2 i arbeidsplanen:

Egne læringsmål:	Tema: Smitte og immunforsvar	Hvordan lære skal jeg arbeide?	Kan godt	Kan noe	Kan lite
Jeg vil lære mer om:					

Eksempel på en timeplan uke 35, 2010

Vedlegg 2


Time	Mandag 30. august	Tirsdag 31. august	Onsdag 1. september	Torsdag 2. september	Fredag 3. september
1 8.30- 10.00	Norsk	Engelsk	Programfag: Alle i Auditoriet Gjennomgå arbeidsplanen, Info. Om programfagene	Norsk	Programfag: Hva er empati?
2 10.15- 11.45	Engelsk	Norsk	Programfag: Utdeling av bøker, Underskrive kontrakter	Programfag: 1HSVOA: Hva er helse?Grunnleggende behov, Maslows behovspyramide 1HSVOB:11.00 Nobels fredssenter	Programfag: Kommunikasjon
3 11.45- 12.15	11.45-12.30 midtttime	matpause	matpause	matpause	matpause
4 12.15- 13.45	Matematikk Ferdig 14.00		Matematikk	Programfag: Hva er helse? Grunnleggende behov, Maslows behovspyramide	Skrive refleksjonsnotat Nyhetssak Arbeidsplan: v/ Kjersti veileder Ann Irene samtaler
5 14.00- 15.30				Jobbe med arbeidsplan: Ann Irene veileder:	

Eksempler på oppgaver i arbeidsplanen

Vedlegg 2

Oppgaver du kan velge å jobbe med (spør lærer hvis du er i tvil om hva du skal velge):

Arbeidsoppgaver for uke 35-38:

Enten:	Eller:
<p>Yrkesutøvelse/Prosjekt til fordypning): Les side 10-15 om de ulike yrkene <input type="checkbox"/> Velg 3 yrker du ønsker å vite mer om <input type="checkbox"/> 1. _____ 2. _____ 3. _____ Beskriv arbeidsoppgaver og jobbmuligheter for disse yrkene <input type="checkbox"/></p> <p><u>Menneskesyn, verdier, normer og holdninger</u> Les side 62-76 <input type="checkbox"/> Gjør repetisjonsspørsmål 1-12 side 82 <input type="checkbox"/></p> <p><u>Konflikter</u> Les side 93-105 <input type="checkbox"/> Gjør repetisjonsspørsmål 7-18 side 109 <input type="checkbox"/></p>	<p>Yrkesutøvelse /Prosjekt til fordypning): Les side 10-15 om de ulike yrkene <input type="checkbox"/> Har du allerede bestemt deg for et yrke? Hvilket? _____ <input type="checkbox"/> Beskriv arbeidsoppgaver og jobbmuligheter for dette yrket Hvorfor velger du dette yrket? <input type="checkbox"/></p> <p><u>Menneskesyn, verdier, normer og holdninger</u> Les side 62-76 <input type="checkbox"/> Gjør arbeidsoppgave 3.2, 3.6, 3.7 side 83 <input type="checkbox"/></p> <p><u>Konflikter</u> Les side 93-105 <input type="checkbox"/> Gjør arbeidsoppgaver 4.5, 4.6, 4.7, 4.10,4.11 side 110 og 111 <input type="checkbox"/></p>
<p>”Gjøre oppgaver”: For alle <i>Det er lov å samarbeide med noen</i></p>	<p>”Gjøre oppgaver”: Valgfritt <i>Det er lov å samarbeide med noen</i></p>
<p>Finn en nyhetssak som passer til tema vi arbeider med på skolen fra aviser eller nyheter på nett til 7. Time på fredager <input type="checkbox"/></p> <p>Følg med i hverdagen hjemme og på skolen: Finn eksempler på Respekt, toleranse og solidaritet <input type="checkbox"/></p> <p>Vær bevisst på hvordan du kan påvirke selvbildet til dine medelever. Hvordan gjør du det? Får de positiv eller negative tilbakemeldinger? <input type="checkbox"/></p>	<p>Rollespill i oppgave 4.8 side 110-111 vises for klassen i 7.time fredag 11.09.09 <input type="checkbox"/></p> <p>Finn ord som betyr det motsatte av respekt, toleranse og solidaritet og gi eksempler <input type="checkbox"/></p> <p>Observer hvordan medelever viser at de ”ser” (legger merke til deg) <input type="checkbox"/></p> <p>Hva kan du gjøre for å at det skal være et godt læringsmiljø på skolen? <input type="checkbox"/></p>
<p>Tenke/reflektere/diskutere (for alle)</p>	<p>Tenke/reflektere/diskutere (valgfritt)</p>
<p>Hva tenker du om dette? Hva er viktige verdier for deg og hvorfor? Har du noen ganger endret en holdning til noe eller noen? Hva var årsaken til at du endret holdning?</p>	<p>Hva tenker du om dette? ”Narkomane er selv skyld i sin egen situasjon” ”Man kan ikke stole på fremmede”</p> 

Oppgave 2:

”Det samarbeidende mennesket”



Beskriv vanlige arbeidsoppgaver i yrket du har valgt.

Beskriv hva som er kjennetegnet på et godt samarbeid (bruk fagstoff), og forklar hvorfor det er bra å samarbeide når en skal gi et best mulig tilbud til brukeren (eksempel et tverrfaglig samarbeid).

Tenk gjennom en situasjon der du samarbeidet med noen. Beskriv et **samarbeid** som ikke fungerte og forklar hvorfor det var vanskelig å samarbeide. Hva kunne du gjort for å bedre samarbeidet?

Beskriv en situasjon der du opplevde et godt samarbeid. Hva gjorde dere som førte til et positivt samarbeid?

For eksempel:

-lytter eller lytter ikke
-blir sint eller er tålmodig
-være forståelsesfull eller avvisende
- Starter en krangler eller løser en konflikt

Hvordan vil du bruke de yrkesetiske retningslinjene for yrket ditt?

Hvilke egenskaper har du som gjør at du passer til yrket du har valgt?

Hva kan/bør du bli flinkere til (trene mer på)?

Hvilke mål har du jobbet med fra læreplanen til det yrket du har valgt? Har du nådd målene?

Kommunikasjon på arbeidsplassen

Les i den lokale læreplan for ditt fremtidige yrke.

LÆREPLAN: (Skriv inn hvilken læreplan du bruker i denne oppgaven)

KOMPETANSEMÅL: (skriv inn hvilket kompetansemål som handler om kommunikasjon)

Observer hvordan kommunikasjonen foregår på en arbeidsplass.

Bruk kunnskaper du har om kommunikasjon fra faget kommunikasjon og samhandling og svar på følgende oppgaver:

1. Beskriv en situasjon der to eller flere ansatte snakker sammen.
 - a) Hva handler samtalen om?
 - b) Hva er målet /hensikten med samtalen?
 - c) Er det enveis eller toveis kommunikasjon?
 - d) Bruker de kroppsspråk? Beskriv dette.
 - e) Hva er målet med kroppsspråket?
2. Beskriv en situasjon der kommunikasjonen foregår mellom bruker/ barn /pasient/ kunde og en ansatt
 - a) Hva handler samtalen om?
 - b) Hva er målet /hensikten med samtalen?
 - c) Er det enveis eller toveis kommunikasjon?
 - d) Bruker de kroppsspråk? Beskriv dette. Hva er målet med kroppsspråket?
3. Er det noen forskjell på kommunikasjonen som foregår i de to oppgavene ovenfor?
Forklar
4. Beskriv hvorfor det er så viktig med god kommunikasjon i det yrket du har valgt

Oppgaven legges inn i din mappe i faget.

Oppgave: Søknad og CV

Skriv en søknad om arbeid i ditt fremtidige yrke og en CV som skal vedlegges den.

Du kan bruke disse punktene til utarbeidelse av din CV:

- a) Persondata (navn, fødselsdato, mailadresse og sivilstatus)
- b) Bakgrunn
- c) Utdanning (Hvilken utdanning og hvorfor)
- d) Fremtidsplaner
- e) Erfaring fra arbeidslivet
- f) Språk og IT kunnskaper
- g) Interesser/ hobby
- h) Personlige egenskaper

Oppgaven settes inn i mappa for faget