

**Masteroppgave i yrkespedagogikk
2011**

Helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi

Anne Jorun Eide

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



Summary

This Master degree project in vocational education has been based on the introduction of The Knowledge Promotion in the educational programme for hair design at Strømmen junior college. With the introduction of KPR a new curriculum was implemented, and regulations to the Education Act were made, including requirements for student assessment.

The described purposes of the curriculum will provide the basis for the hair design profession, which is important to master in both social and working life. Students and apprentices will be able to meet the complex challenges and tasks in a variety of areas, which will form the basis of professional competence. A good vocational education must therefore seek to protect the "overall process".

The competency goals of the curricula are experienced as general, sometimes very extensive and less specific. In practice it is challenging to create unity and coherence in learning, thus teaching will be somewhat random. This creates different interpretations and preparation of learning activities, and the basis for assessment work among teachers. The new requirements of The Education Act, as described, allows the focus to how we conduct our assessments of the students had to change. KPR states that it is the final competence that shall be graded and documented.

Students should now be familiar with the curriculum, they should know the objectives of the training, and know what they master and what is emphasized in the assessment of their education. KPR makes requirements including the need for direction, such as conversation that promotes learning. It calls for closer monitoring and direction than before. Teachers should follow the student's development and the focus on feedback should be emphasized, resulting in increased knowledge for the students. This requires a more systematic and regular monitoring and evaluation, both with and without character.

Lack of interpretation and understanding makes both teaching and assessment challenging. In order to achieve unity and coherence in learning, there was a need among teachers to develop a system that took care of and could provide new knowledge about the cohesion and unity for

training and assessment. The thesis in this master degree is: **How to develop a comprehensive training and assessment strategy that can help strengthen students' basic vocational skills in hair design?**

This Masters degree describes the planning, implementation, documentation and analysis of measures implemented in the hair design course at Strømmen junior college. The measures are aimed at the development and facilitation of an educational and professional "way system" in which both training and assessment are included. To work with a system should aim to provide context and a holistic perspective, to give students a better opportunity to develop vocational skills. Furthermore, collaboration with colleagues has been a prerequisite for the best common understanding and knowledge, and together develop, plan, facilitate and evaluate a new common practice in the team.

The thesis presented has arisen several research questions. To make the development it is used theory aimed at the teachers' practices in student assessment, to answer the research question 1, which is: **What does the key document say on comprehensive training and assessment, and student skills in the hair design course?** Further theory is used to illustrate the theoretical concept of professional competence and professional knowledge that may be of importance for comprehensive training and assessment, to answer the question 2: **What is holistic training and assessment strategy in the vocational training in hair design?** I have chosen and applied theory to shed light on learning and development in an apprenticeship learning perspective, and answer the research question 3, which is: **How can comprehensive training and assessment be highlighted in an apprenticeship learning perspective?** Theory that can say something about: **How can mentoring help in continuously assessing the students learning process?** is used to answer question 4.

To gain knowledge I have used didactic and pedagogic approaches, and different literature. It has been a mutual dependence between theory and practice. Since I chose to identify the challenges and problem areas in my own practice and wanted to make a change and development together with colleagues and students, this thesis is anchored in relation to action research. It is used qualitative methods. It has been necessary to document and systematize

the work that has been made in such a way that others can see the development of the process. I have therefore described several aspects of actions.

During the action research efforts we have worked with goals and plans that are implemented and evaluated - and in turn has led to new plans and goals. You can see a spiral effect where you are planning an action, perform it, evaluate and adjust the light of findings that have emerged. The actions are built on each other and show a progression in the facilitation of the "system" in order to achieve the final result. In order to achieve the goal, I have been working closely with colleagues and students at the educational programme. The teachers in the team have collaborated and jointly taken responsibility for the development work that was completed in a school year.

The assessment of the work is done in different ways. There are reviews of each action, which aims to find the result, what to change, what is supplied and what will be passed on to the next action. The direction of the process is described furthermore new information and knowledge is presented. During the course of the process we evaluated our work through a critical analysis of the planning, implementation and evaluation. Assessment throughout the process is completed by the teachers and the students who are participants in the project. My reviews are based on resumes of team meetings, feedback from teachers and students, reflection, evaluation of various student work and student conversations.

Results are from four actions. The process of each of the actions is a continuation based on research findings, and is closely linked to the issue that formed the basis for this development. The visible results of the cooperation in the team's actions (periods) was planned, carried out with different curriculum and different approaches in the assessment. It is a system that provides unity and coherence in training and assessment practices based on a one-year plan with four periods, with different focus and content. This has been the basis of an objective to improve and develop the teaching team and my own practice, to develop a system of comprehensive training and assessment. The actions carried out have led to experience and new knowledge from the measures that are continuing into new processes.

The research findings have led to the development of knowledge and understanding of the use of basic documents in practice among teachers. The effect of new guidelines in curriculum analysis and student assessment may have a significant influence on student learning efforts. Teachers' experiences and knowledge of curriculum analysis and student assessment was developed and this was an extensive work, however the actions were necessary and resulted in positive development of their practice. It appears that conscious direction and systematic feedback can contribute positively to students' development and learning.

Sammendrag

Dette mastergradprosjektet i yrkespedagogikk har tatt utgangspunkt i innføringen av Kunnskapsløftet for frisørfag på Strømmen videregående skole (SVS). Med innføring av Kunnskapsløftet kom nytt læreplanverk, og det ble gjort endringer i Forskriften til opplæringsloven, blant annet kravene til elevvurdering.

I læreplanverket beskrives formål som skal legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse, som er viktig for å mestre samfunn og arbeidsliv. Elever og lærlinger skal settes i stand til å møte komplekse utfordringer og oppgaver på en rekke områder, som skal danne grunnlaget for yrkeskompetansen. En god yrkesutdanning må derfor søke å ivareta den ”helhetlige prosessen” som må til.

Kompetansemålene i læreplanene oppleves generelle, til dels svært omfattende og lite konkrete. I praksis blir det problematisk å skape helhet og sammenheng i læringsarbeidet, og opplæringen blir noe tilfeldig. Det skaper ulike tolkninger og tilrettelegging av læringsarbeidet, og i grunnlaget for vurderingsarbeidet blant lærerne. De nye kravene i Forskrift til opplæringsloven som er beskrevet, gjorde at fokus for hvordan vi gjennomfører våre vurderinger av elevene måtte endres. I kunnskapsløftet er det sluttkompetansen, som skal karaktersettes og dokumenteres.

Elevene skal være kjent med hva de skal lære, de skal vite målene for opplæringen, vite hva de mestrer og hva som vektlegges i vurderingen. Kunnskapsløftet stiller noen krav som blant annet understreker behovet for veiledning, for eksempel samtale som fremmer læring. Det krever en tettere oppfølging og veiledning enn tidligere. Lærer skal følge opp elevens utvikling og det fokuseres på tilbakemeldinger som elevene lærer noe av. Dette krever en mer systematisk og jevnlig oppfølging og vurdering, både med og uten karakter. Mangel på felles tolkning og forståelse, gjør både opplæringen og vurderingen problematisk. For å oppnå helhet og sammenheng i læringsarbeidet, var det behov blant lærerne for å utvikle et system. Et system som ivaretok og kunne gi ny kunnskap om sammenheng og helhet, for opplæring og vurdering. Problemstillingen på denne mastergradoppgaven synliggjør dette: **Hvordan utvikle en helhetlig opplæring og vurderingsstrategi som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag?**

Mastergradoppgaven beskriver planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og analyser av gjennomførte tiltak i frisørfag ved Strømmen videregående skole. Tiltakene er rettet mot utvikling og tilrettelegging av et pedagogisk og faglig ”underveissystem” hvor både opplæring og vurdering inngår. Arbeidet med systemet skulle ta sikte på å gi sammenheng og et helhetlig perspektiv, for å gi elevene bedre mulighet til å utvikle yrkeskompetanse. Videre har samarbeidet med kollegaer vært en forutsetning for best mulig felles forståelse og kunnskap. Slik at vi sammen kan utvikle, planlegge, tilrettelegge og vurdere en ny felles praksis i teamet.

Gjennom problemstillingen har det reist seg flere forskningsspørsmål. Som grunnlag for gjennomføringen av endringsarbeidet er det brukt teori rettet mot lærernes praksis innen elevvurdering, for å besvare underproblemstilling 1: **Hva sier styringsdokumentene om helhetlig opplæring og vurdering, og elevens kompetanse i frisørfag?** Jeg valgte å benytte teori som kan belyse begrep som yrkeskompetanse og yrkeskunnskap, samt læring og utvikling i et mesterlæreperspektiv, for å besvare underproblemstilling 2: **Hvordan kan helhetlig opplæring og vurdering belyses i et mesterlæreperspektiv?** Det er benyttet teori benyttet teori som sier noe i underproblemstilling 3 om: **Hvordan kan veiledning bidra i undervisvurderingen i frisørfag?**

Jeg har brukt didaktiske og pedagogiske tilnæringer, benyttet ulik litteratur, som gir kunnskaper å arbeide ut fra. Det har vært en gjensidig avhengighet mellom teori og praksis. Da jeg valgte å identifisere utfordringene og problemområder i egen praksis, var ønsket å få en endring og utvikling sammen med kollegaer og elever. Derfor er denne masteroppgaven forankret i forhold til aksjonsforskning. Det er benyttet kvalitative metoder. Det har vært nødvendig å dokumentere og systematisere arbeidet som har blitt gjort på en slik måte at andre kan se utviklingen av prosessen. Med det er det beskrevet mye fra aksjonene.

Undervis i aksjonsforskningsarbeidet har vi jobbet med mål og planer som er gjennomført og vurdert, - som igjen har ført til nye planer og mål. Man ser en spiraleffekt der man planlegger en aksjon, gjennomfører den, vurderer og justerer på bakgrunn av funn som har kommet fram. Ut fra dette planlegges neste aksjon. Aksjoner er bygget på hverandre, og viser en progresjon i tilrettelegging av ”systemet”. På den måten kan man komme frem til det endelige resultatet. For å kunne nå målet, har jeg jobbet tett sammen med kollegaer og elevene på trinnet.

Lærerne i teamet har samarbeidet, og i fellesskap tatt ansvar for utviklingsarbeidet som ble gjennomført et skoleår.

Vurderingen av arbeidet er gjort på forskjellige måter. Det er vurderinger etter hver aksjon, som har til hensikt å finne ut hva vi har kommet frem til, hva som skal endres, hva som skal tilføres og hva som skal videreføres neste aksjon. Retningen videre i prosessen beskrives, og det fremkommer informasjon og ny kunnskap. Underveis vurderer vi gjennom en kritisk analyse av planarbeidet, gjennomføringen og vurderingen. Vurderingen underveis gjøres av de lærerne og elevene som er deltakere i prosjektet. Mine vurderinger bygger på referat fra teammøter, tilbakemeldinger fra lærere og elever, refleksjoner, vurdering av ulike elevarbeid og elevsamtaler.

Resultatene er fra fire aksjoner. Prosessen med hver av aksjonene er en videreføring, ut fra forskningsfunn og er nært knyttet opp til problemstilling som lå til grunn for dette utviklingsarbeidet. De synlige resultatene av samarbeidet i teamet er aksjonene (periodene) som ble planlagt, gjennomført med forskjellig undervisningsopplegg og med ulike tilnærminger i vurderingsarbeidet. Det er et system som inneholder helhet og sammenheng i opplæring og vurderingspraksis ut fra en årsplan med fire perioder, med ulikt fokus og innhold. Dette har vært ut fra en målsetting om å forbedre og utvikle lærerteamets og egen praksis, til å dreie seg om å utvikle et system med helhetlig opplæring og vurdering. De gjennomførte aksjonene har ført til erfaringer, og ny kunnskap fra tiltakene som er videreført inn i nye prosesser.

Aksjonsforskningen har ført til en utvikling av kunnskap og forståelse for bruk av grunnlagsdokumentene i praktisk handling blant lærerne. Konsekvenser av nye føringer innen læreplananalyse og elevvurdering, kan ha vesentlig betydning for elevens læringsarbeid. Lærernes erfaringer og kunnskap om læreplananalyse og elevvurdering ble utviklet og dette var et omfattende arbeid, men tiltakene var nødvendige og positive for utvikling av egen praksis. Det ser ut til at bevisst veiledning og systematiske tilbakemeldinger kan bidra positivt for elevenes utvikling og læring.

INNHOLDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Utfordringer for helhetlig opplæring og vurdering i Kunnskapsløftet	2
1.2.1	Første utfordringen– utydelige faglige føringer i læreplanverket	3
1.2.2	Andre utfordringen – elevenes lovbestemte rett til systematisk oppfølging	3
1.2.3	Tredje utfordringen – behov for et pedagogisk og faglig system i vurdering	4
1.2.4	Fjerde utfordring – behovet for god veiledning i vurderingen	5
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4	Forskningstilnærming	7
1.5	Oppbygging av prosjektet	7
2	ERFARINGER OG FORSTÅELSE AV OPPLÆRING OG VURDERING	9
2.1	Erfaringer knyttet til opplæring og vurdering	9
2.2	Erfaringer og forståelse av opplæring og vurdering i Kunnskapsløftet	10
2.3	Oppsummering	16
3	SENTRALE FØRINGER FOR OPPLÆRING OG VURDERING	17
3.1	Hva betyr krav til opplærings- og vurderingspraksis i Kunnskapsløftet?	17
3.1.1	Prinsipper for opplæringen og læringsplakaten	18
3.1.2	Læreplanens generelle del	20
3.2	Hva sier læreplan Vg2 frisør om opplæring og vurdering?	21
3.2.1	Hva sier kompetansemålene i læreplanen om utvikling av yrkeskompetanse?	21
3.3	Hva sier læreplanen – prosjekt til fordypning om å utvikle yrkeskompetanse?	24
3.4	Hva sier lovebestemmelsene om systematisk oppfølging og vurdering?	26
3.5	Hvordan følger Utdanningsdirektoratet opp arbeidet med vurdering?	29
3.6	Føringer fra Fylkeskommunen for elevens lovfestede rett til oppfølging?	30
3.7	Hva sier føringene om læringsmiljøet for elevens læring og utvikling?	31
3.8	Oppsummering	32
4	PERSPEKTIV PÅ LÆRING MED PRAKTISK TILNÆRING	33
4.1	Kompetansebegrepet relatert til frisørfag	33
4.1.1	Hva betyr yrkeskompetansebegrepet i frisørfag?	34
4.1.2	Hva betyr nøkkelkompetanse i kompetansebegrepet?	35
4.1.3	Hva betyr sosial kompetanse, - i kompetansebegrepet?	36
4.1.4	Hva innebærer yrkeskunnskap og yrkeskompetanse for læring?	36
4.2	Hva er læring mesterlæreperspektiv?	37
4.2.1	Hva sier mesterlære om læring og vurdering av yrkeskompetanse?	37
4.2.2	Hva sier Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell om læring?	40
4.2.3	Hva sier Schön om utvikling og vurdering av yrkeskompetanse?	41
4.3	Utvikling av yrkeskompetanse gjennom praktisk arbeid	42
4.3.1	Erfaring i prosesser som grunnlag for læring	44
4.3.2	Refleksjon i og over prosesser som grunnlag for læring	44
4.4	Arbeidsoppgaver som grunnlag for vurdering av kvalitet og yrkeskompetanse	45
4.4.1	Læring og underveisvurdering	46
4.4.2	Vurderingsformer som grunnlag for utvikling av yrkeskompetanse	47
4.5	Hvordan kan veiledning i underveisvurdering bidra for elevens utvikling?	49
4.5.1	Veiledning og refleksjon for læring og vurdering av yrkeskunnskap	50
4.6	Undervisningsplanlegging – som et helhetlig system	52
4.6.1	Hvordan kan didaktiske modeller bidra i undervisningsplanlegging?	52
4.6.2	Hvordan kan Den didaktiske relasjonsmodellen bidra til læring?	53
4.6.3	Undervisning og tilrettelegging for læring	54

4.7	Oppsummering	54
5	PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN	55
5.1	Valg av forskningsstrategi	55
5.1.1	Å forske i egen praksis	55
5.1.2	Aksjonsforskning/utviklingsstrategi	55
5.2	Grovplan for prosjektet.....	57
5.2.1	Målet med prosjektet.....	57
5.2.2	Læreforutsetninger	58
5.2.3	Rammefaktorer for prosjektet	58
5.2.4	Innhold og læreprosess.....	59
5.2.5	Vurdering	62
5.3	Utvikling av ny kunnskap og endring av praksis	63
5.3.1	Å forske i feltet – noen utfordringer	64
5.4	Hermeneutiske prinsipper.....	65
5.5	Datainnsamling i prosjektet.....	67
5.5.1	Hvordan skal dataene presenteres?	70
5.5.2	Etisk utfordring	71
5.6	Verifisering.....	71
6	ARBEIDET MED HELHETLIG OPPLÆRINGS – VURDERINGSSTRATEGI....	73
6.1	Erfaringer fra Periode 1 uke 34-40, 2009 ”Kartlegging”	73
6.1.1	Elevene ble kjent med hverandre, frisørfaget og krav til et godt læringsmiljø..	74
6.1.2	Praktisk arbeid som grunnlag for læring med vurdering og veiledning.....	78
6.1.3	Elevsamtaler med fokus på kartlegging og utvikling faglig og sosialt.	80
6.1.4	Elevenes erfaringer, læring og utvikling i perioden.....	81
6.1.5	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid.....	82
6.2	Erfaringer fra periode 2 -uke 41-2 /2009-2010 ”Arbeidsperiode”	88
6.2.1	Læringsmiljø og sosial læring med fokus på fravær.....	88
6.2.2	Arbeidsoppgaver og vurdering med av kjennetegn på måloppnåelse.....	89
6.2.3	Forberedelse og gjennomføring av arbeidspraksis.....	93
6.2.4	Halvårsvurdering, elevsamtale, undervisvurdering og dokumentasjon	97
6.2.5	Evaluering av første halvår med kollegaer og elever.....	98
6.2.6	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid.....	99
6.3	Erfaringer fra periode 3 fra uke 3-17/2010 ”Arbeidsperiode”	108
6.3.1	Læreprosesser med arbeidsoppgaver for læring i praksis	109
	Sekvens 1. NM-veiledning, egenvurdering og dokumentasjon	109
6.3.2	Daglig salongdrift – skole	112
6.3.3	Daglig salongdrift- bedrift.....	113
6.3.4	Yrkesrettet arbeidsoppgaver og veiledning i helhetlige prosesser.....	114
6.3.5	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid.....	115
6.4	Erfaringer fra periode 4 uke 17-24 /2010 ”Sluttspurt”	119
6.4.1	Planlegging og gjennomføring av underveissamtale for ”sluttspurt”	120
6.4.2	Individuelle tilpasset opplegg med veiledning.....	121
6.4.3	Arbeidsoppgaver som sluttspurt.....	122
6.4.4	Tverrfaglig praktisk muntlig eksamen	124
6.4.5	Evaluering fra elevene av skoleåret.	125
6.4.6	Evaluering fra lærerteamet av skoleåret.....	126
6.4.7	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid.....	127
6.5	Oppsummering	133
7	PRINSIPPER FOR HELHETLIG OPPLÆRING OG VURDERING.....	134

7.1	Hvordan har lærerne arbeidet for å aktivt å møte alle utfordringene?.....	134
7.2	Aksjonsforskning som tilnærming for å utvikle ny yrkesdidaktisk kunnskap	142
7.3	Konklusjon og veien videre	145
7.3.1	Veien videre	146
LITTERATURHENVISNING		147

VEDLEGG

- VEDLEGG 1. ÅRSPLAN PERIODE 1
- VEDLEGG 2. SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE
- VEDLEGG 3. KARTLEGGINGSSAMTALE
- VEDLEGG 4. SAMTALE FOR OPPSUMMERING AV KARTLEGGING
- VEDLEGG 5. ÅRSPLAN PERIODE 2
- VEDLEGG 6. TVERRFAGLIG TERMINPRØVE
- VEDLEGG 7. VURDERINGSSKJEMA FOR TERMINPRØVE
- VEDLEGG 8. OPPGAVE TIL ARBEIDSPRAKSIS I BEDRIFT
- VEDLEGG 9. FAGLIG VURDERING FRA ARBEIDSPRAKSIS
- VEDLEGG 10. SOSIALE KRITERIER
- VEDLEGG 11. SAMTALE OG HALVÅRSVURDERING
- VEDLEGG 12. ÅRSPLAN PERIODE 3
- VEDLEGG 13. ÅRSPLAN PERIODE 4
- VEDLEGG 14. SLUTTSPURTSAMTALE
- VEDLEGG 15. SLUTTSAMTALE

FIGURER

- FIGUR 1. SKISSE FOR IMPLEMENTERING AV STYRINGSDOKUMENTER.....17
- FIGUR 2. ILLUSTRASJON FOR GRUNNLAGET AV LÆRING I PRAKSIS.....33
- FIGUR 3. INSPIRASJON FRA PILA.....43
- FIGUR 4. ULIKE KILDER TIL BEVIS PÅ LÆRING.....48
- FIGUR 5. DIDAKTISK RELASJONSMODELL.....53
- FIGUR 6. ILLUSTRASJON PÅ INNDELING OG INNHOLD I SKOLEÅRET.....60
- FIGUR 7. UTKAST FRA OPPGAVETEKST OM INTRODUKSJON I FAGET.....74
- FIGUR 8. VILKÅR I PRAKSISLOKALET.....77
- FIGUR 9. EKSEMPEL PÅ KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE.....92
- FIGUR 10. PUNKT FOR ELEVSAMTALE.....98
- FIGUR 11. BILDEDOKUMENTASJON UTARBEIDET AV ELEV.....111
- FIGUR 12. UTKAST AV OPPGAVETEKST FOR SLUTTVURDERING.....122
- FIGUR 13. KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE FOR SLUTTVURDERING.....123

1 INNLEDNING

Dette er en mastergradsoppgave som omhandler frisørfag, et programområde på Vg2 Design og håndverk, på Strømmen videregående skole. Forskningsfeltet er opplæring og vurderingspraksis. Målsettingen med utviklings- og forskningsarbeidet er å legge til rette og utvikle et system for helhetlig opplæring og vurdering. Dette gjelder i forhold til en gjennomtenkt faglig progresjon og systematisk oppfølging og veiledning av elevenes læring, og for utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse. Oppgaven har fokus på en praktisk forskningsmessig tilnærming til problemstillingen, som innebærer å forske i og utvikle en praksis sammen med andre, gjennom pedagogisk aksjonsforskning. Arbeidet gir beskrivelser og eksempler på læringsarbeid knyttet til faglig progresjon, vurdering, veiledning, tilbakemeldinger og elevoppfølging. Utviklingsarbeidet er gjennomført et skoleår.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2006 startet gjennomføring av Kunnskapsløftet i videregående skole. Stortingsmelding nummer 30 (2003-2004) "*Kultur for læring*", danner grunnlaget for innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i norsk skole. Noe som førte til endringer av skolehverdagen for lærere og elever. Forskrift til opplæringslova, utarbeidet etter intensjonene i Kunnskapsløftet, stiller nye krav til elevvurdering. Hensikten er "*å utvikle evne til å løse komplekse utfordringer og oppgaver*" (ibid). Forsknings- og utviklingsarbeidet med utgangspunkt i "vår" praksis med opplæring og vurdering er viktig mine kollegaer og meg selv, i det daglige arbeidet med elevenes læringsarbeid.

Grunnlaget for opplæringen med nye læreplaner og kravene til vurdering, er endret. Det betyr blant annet lært annet at dame og herrefrisørfaget er slått sammen til et fag. Læreplanene i eget fag beskriver formål som skal "*legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse i ulike sammenheng*" (Læreplan felles programfag Vg2 frisør). I læreplanen er det kompetansemål som danner grunnlaget for vurdering med karakter. Kompetansemålene oppleves generelle dels svært omfattende, og lite konkrete. Læreplanen i faget forstås og omsettes i praksis ulikt fra skole til skole, det samme gjelder hvordan opplæringen gjennomføres. Med kunnskapsløftet er det endringer i Forskrift til opplæringsloven om vurdering, siste gang

1.august 2009. Endringene og nye krav i Forskrift til opplæringslova gjør at fokus for hvordan vurderingsarbeidet blir gjennomført må endres. Det stilles blant annet krav om tett oppfølging og løpende underveisvurderinger, både med og uten karakter. Det krever tettere oppfølging og veiledning. Det gjør at fokus for hvordan vi gjennomfører vurdering, noe som gjør vurdering for læring sentralt. Kunnskapsløftet fordrer at lærerne utvikler kompetanse innen opplæring og vurdering. I praksis betyr det en dreining mot å forstå læring som en prosess, - en vending mot mer vekt av prosessvurdering. Det vil si tett oppfølging og veiledning i prosesser med arbeidet og hyppigere tilbakemeldinger som kan bidra som en forsterkende del av læreprosessen, altså vurdering for læring. Målet er ”Å å legge grunnlag for profesjonell utøvelse” (ibid) og ” utvikle evne til å løse komplekse utfordringer og oppgaver” (St.meld. nr 30).

En god yrkesutdanning må søke å ivareta denne helhetlige prosessen. En helhetlig prosess hvor opplæring og vurdering for videre utvikling ses i sammenheng, er til dels fremmed i dag. Hvordan helhetlig og systematisk opplæring – og vurderingspraksis kan være, er noe flere i frisør opplæringen savner gode eksempler på. Organiseringen av læringsarbeidet må fokusere på sammenheng. Når læreplanene inneholder vide og til dels utydelig kompetansemål, er helhet og sammenheng en utfordring å få på plass. Når læringsarbeidet i tillegg oppleves som problematisk å følge opp hyppig, på en god og systematisk måte, gir dette noen utfordringer. Endringer og nye krav betinger at skolen og lærerne tilpasser seg og utvikler kompetanse og endrer praksis.

1.2 Utfordringer for helhetlig opplæring og vurdering i Kunnskapsløftet

Intensjonene med Kunnskapsløftet er blant annet å sette elever og lærlinger i stand til å møte og løse komplekse utfordringer og oppgaver på en rekke områder, yrkes – samfunnsliv, for videre utdanning, og på det personlige plan. Med ”vage formuleringer” er det vanskelig å holde fokus i det daglige læringsarbeidet. Innholdet i opplæringen i frisørfag skal fremme læringen, og vurderingen skal være til hjelp underveis for dette. Lærernes møte med læreplaner som er lite konkret, og krav i vurderingsforskrift, som ikke har ”satt seg” ennå problematiserer blant annet helhetlig tenkning. Styringsdokumentene har betydning for opplæringen, undervisning, elevvurdering og lærers vurderingspraksis. Flere områder er vesentlig og skaper utfordringer i skolehverdagen, med lærings situasjoner og vurdering. Under er fire hovedområder jeg velger å sortere utfordringene ut fra 1.2.1-1.2.4.

1.2.1 Første utfordringen– utydelige faglige føringer i læreplanverket

I Kunnskapsløftet er det kompetansen elevene har ved avsluttet opplæring som skal være grunnlaget for sluttvurdering og standpunktkarakter. Den skal dokumenteres på kompetansebeviset. Generell del, formålet med faget og kompetansemålene er grunnlaget for elevens læring i faget. Her beskrives kompetanse som er viktig for å mestre krav i samfunn og arbeidsliv. Målene er formulert innenfor hovedområder som skal utfylle hverandre og sees i sammenheng, og følgelig grunnlag for læringsarbeidet. I frisørfag inngår både faglig og sosial læring, men vises lite i selve kompetansebegrepet. Det er mindre sammenheng mellom formålet og kompetansemålene. Det er derfor en utfordring å omsette kompetansemålene i praksis og skape helhet og sammenheng i læringsarbeidet. Det kan gjøre opplæringen tilfeldig, og overlater mye av planlegging, tilrettelegging og innhold til den enkelte lærer. De ulike målene blir fortolket og formidlet ulikt til elevene, selv innenfor egen skole og programområde.

Praksis i dag med læreplan er kompetansemål som brytes ned og settes sammen til enkeltemner, som gjennomføres og vurderes. Dette gir ofte lite sammenheng og helhet. Å forstå og se sammenheng mellom kompetansemålene, elevens arbeid, og fokusere på god vurdering i tråd med kunnskapsløftets hovedhensikt *”å utvikle evne til å løse komplekse utfordringer og oppgaver”* (St.meld.30:31) er en utfordring. Nettopp fordi de faglige føringene oppleves utydelige. Ulikheter i hvordan læreplanen tolkes og gjennomføres, gir også muligheter for nytenking og utvikling. Kunnskapsløftet og grunnlagsdokumentene gir frihet og muligheter for lokale løsninger og tilpasninger, som kan implementeres i opplæringen. Dette skaper ulikheter skoler imellom.

1.2.2 Andre utfordringen – elevenes lovbestemte rett til systematisk oppfølging

De nye krav i Forskrift til opplæringslova, gjør at fokus for hvordan vi gjennomfører våre vurderinger av elevene må endres. I kunnskapsløftet er det kompetansen, slik mål er beskrevet i læreplanen, som skal karaktersettes og dokumenteres. Her ligger bestemmelser som innebærer endringer for både underveisvurdering og sluttvurdering av elevene. Elevene skal være kjent med hva de skal lære, de skal vite målene for opplæringen, vite hva de mestrer og hva som vektlegges i vurderingen.

Eleven skal involveres i eget læringsarbeid og det kreves dokumentasjon av vurderingsarbeidet. Vurdering skal være for å forbedre, fremme læring og utvikling, og skal utføres flere ganger i løpet av året. Det kan være med og uten karakter.

Det stilles krav om tett oppfølging av den enkelte elev, og vurderingsarbeidet skal være systematisk og jevnlig, noe egen lærepraksis har problem med å følge systematisk opp.

Elevene skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin gjennom hele opplæringsperioden.

En slik mulighet som ivaretar flere sider ved undervisvurderingen, slik at det blir helhet og sammenheng for elevens læringsarbeid er mangelfull. Eleven har rett til faglig samtale om sin utvikling i forhold til kompetanse i fagene. Vi opplever elever som er mer orientert og fokusert på karakterer enn på læring, og det å mestre. Lærerne skal følge opp med hyppige tilbakemeldinger som elevene lærer noe av, og slik bidrar som en forsterkende del av læreprosessen. I praksis opplever kravene ”problematisk”, vi har ikke nok kunnskap og erfaring, og til tider oppstår situasjoner hvor vi opplever ”og stadig å være på etterskudd”.

Det er derfor nødvendig å gjøre noe med utfordringene vi opplever. For å legge til rette for elevene, slik at læringsarbeidet gir mening, er det nødvendig å se vurderingsarbeidet i sammenheng med opplæringen. Kravene fordrer at lærerne utvikler ny kompetanse innen vurdering. Kunnskap om vurdering må ses i sammenheng med planlegging og gjennomføring av faglige opplegg, i et helhetlig perspektiv, - ikke bare i vurderingsarbeid som en adskilt del av opplæringen. Det trengs et prosjekt som kan se vurdering i et helhetlig system.

1.2.3 Tredje utfordringen – behov for et pedagogisk og faglig system i vurdering

I arbeidet med undervisvurdering skal kompetansemålene ligge til grunn, men bruk av kompetansemålene alene gir lite mening for elevene. Det samme gjelder bestemmelsene i Forskriften. Vurdering underveis i læreprosessen er viktig, - og et krav. Mål for tilbakemeldinger underveis er at disse skal bidra som en forsterkende del av læreprosessen. Elevene har erfaring med og ofte fokus på karakterer i vurderingssammenheng, noe jeg opplever kan virke hemmende på elevens læring. Vurderingen har ulike hensikter, noe jeg opplever vi ikke er så bevisst på i dag. Jeg ser mange utfordringer i yrkesfunksjonen som lærer - innenfor temaet vurdering. Det er mange lærere, disse skal i tråd med sin profesjon gi vurdering, tilbakemeldinger og veiledning som bidrar til utvikling hos den enkelte elev. Hva som ligger til grunn for vurdering, og når vurdering gis, kan være ulikt fra lærer til lærer. Også elevenes oppfatning av lærernes rolle i vurderingsarbeidet er ulikt.

Jeg opplever at ulikheten har økt med Kunnskapsløftet, - med mer generelle læreplaner og kompetansebegrepet. Lærernes praksis har mye å si for elevenes læring, for eksempel gjennom tilrettelegging av undervisning, og hvordan vurderingen og tilbakemeldinger gjennomføres. Krav om systematiske tilbakemeldinger og tett oppfølging gir utfordringer vi har problem med følge opp, det krever en ny praksis. Både lærere og tidligere elever har erfaring med ”tester”, og ulik vektlegging av disse. Forskjellige tema har hatt ulike undervisningsopplegg, tilrettelagt forskjellig, teoretisert for noen og praksisfokusert hos andre. Både mål og læringsarbeid er vurdert ulikt av lærerne, noe som betyr vurdering i læreprosessen, eller av ferdig resultat. Vi har erfaring med tilbakemeldinger fra elever som opplever dette urettferdig og ulikt. Tildels også med ulike kriterier for vurderingen. Hvilken rolle lærer inntar i vurderingsarbeidet og hensikt med vurdering, oppleves av noen elever som problematisk, for eksempel: er det lærers vurdering, - eller gjøres det sammen med eleven? Vi er et lite team med få elever, og derfor blir slike ulikheter svært synlige og vi er ”sårbare” når slike tilbakemeldinger kommer. Eleven skal være kjent med hva de skal lære, vite målene for opplæringen, hva de mestrer. Settes kravet i sammenheng med læreplanverket fremstår utfordringene slik sett med mangler og lite system, og dermed behovet for ny praksis.

1.2.4 Fjerde utfordring – behovet for god veiledning i vurderingen

Kunnskapsløftet stiller noen krav som understreker veiledningsbehovet, for eksempel samtale som fremmer læring og fagsamtaler. Det kreves tett oppfølging og veiledning for elevene faglige resultat med karakter, og hyppige tilbakemeldinger til elevens fremgang uten karakter. Med andre ord, lærers tilbakemeldinger og veiledning underveis i ulike læreprosesser, for å kvalitetssikre læring og utvikling hos eleven, blir i den sammenheng svært viktig. Tilbakemeldinger og veiledning berører både faglig og sosiale forhold for eleven, som del av yrkeskompetansen, og vurdering for læring. Veiledning er ”gammelt nytt”, da praktisk arbeid har vært fulgt opp ”yrkesrettet” veiledning.

Så kan man stille spørsmålet: hvordan gi god tilbakemelding, så elevene ”vokser” mest mulig! Hvilken hensikt har den konkrete samtalen? Når gjennomføres veiledning og tilbakemelding? Skjer det underveis i en læreprosess eller når produktet er ferdig? Hva er målet for de ulike samtalen? Er det i forhold til læringsmål? Gis tilbakemelding sammen med karakter og hvorfor?

Veiledning og samtaler er vesentlig for elevenes læring, til tross for at dette ikke er systematisert, utviklet og endret i tråd med Kunnskapsløftet - noe vi nå ønsker å gripe fatt i. Det stiller krav til lærers faglige kompetanse, som vektlegger lærer som tydelig leder, og om kunnskap om vurdering og veiledning, i sammenheng med krav som fremgår. Til tross for krav og endringer av innhold i opplæringen og vurdering som det skal tas hensyn til, er dokumentert erfaring fra praksis mangelfull.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Kunnskapsløftet med nytt Læreplanverk, nye og endrede krav i Forskrift til opplæringslova og tilhørende føringer, stiller krav og synliggjør behovet for endring og dermed ny praksis i frisørfag på Strømmen videregående skole. For å oppnå sammenheng og helhet i opplæring og vurdering, kreves en ny strategi for utvikling, hvor både læreplantolking og kunnskap om elevvurdering inngår. Det bør i større grad utvikles en felles praksis for innhold og vurdering i opplæringen, og et system som tilrettelegger for utvikling. Et godt opplærings- og vurderingssystem underveis i læringsarbeidet, er viktig for både sosial og faglig læring. Det stilles krav til både elev og lærer i opplæringen, i den enkelte klasse og med den enkelte elev. Dette er forutsetninger som skal fastholdes i opplæringen og som grunnlag for praksis. Det krever utvikling og endring, for å utvikle helhet i læringsarbeidet med opplæring og vurdering. Ut fra foregående utfordringer ønsker jeg sammen med lærerne i teamet, med innspill fra elevene, å utvikle en strategi for et helhetlig system, slik at opplæring og vurdering sees i sammenheng.

På bakgrunn av dette fremstår følgende problemstilling:

Hovedproblemstilling for forskning og - utviklingsarbeidet:

Hvordan utvikle en helhetlig opplærings – og vurderingsstrategi som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag?

Gjennom problemstillingen reiser det seg flere forskningsspørsmål:

Underproblemstillinger:

Hva sier styringsdokumentene om helhetlig opplæring og vurdering, og elevens kompetanse i frisørfag?

Hvordan kan helhetlig opplæring og vurdering belyses i et mesterlæreperspektiv?

Hvordan kan veiledning bidra i undervisvurdering til frisørfag?

En slik helhetlig strategi er ikke utarbeidet, så langt jeg er kjent med, - verken på egen skole eller andre skoler med frisørfag i fylket. Målsettingen med mastergradsoppgaven er å utvikle og tilrettelegge en strategi med et pedagogisk og faglig ”undervisvurderingssystem”, hvor både opplæring og vurdering inngår. Målet er å organisere læringsarbeid som gir sammenheng og et helhetlig perspektiv, som kan bidra til å styrke elevenes utvikling av yrkeskompetanse i frisørfaget. Arbeidet vil være rettet mot utvikling, tilrettelegging av systematisk bruk av ulike læringsoppgaver og undervisningsopplegg. Et mål er å samarbeide med kollegaer for best mulig felles forståelse og kunnskap, og sammen planlegge, tilrettelegge og vurdere for en endret praksis i teamet. Videre mål er å utvikle mer kunnskap om vurdering og veiledning ut fra endringskravene i Læreplanverket og Forskrift, slik at dette kan ses i sammenheng og helhet. Dette ut fra forståelse av relevans og innhold i kompetansemålene, hvor mål, innhold, arbeidsformer og vurderingskriterier/former utvikles med henblikk på helhet og progresjon i læringsarbeidet. Læringsarbeidet krever systematisk oppfølging, og bruk av ulike metoder for veiledning.

1.4 Forskningstilnærming

Arbeidet er gjort med en tilnærming til aksjonsforskning i utviklingsarbeidet. Jeg har valgt å identifisere utfordringene i egen praksis, med ønske om endring og utvikling sammen med kollegaer og elever. Aksjonsforskning krever en aksjon eller handling i praksis, og er knyttet til fokus på opplevelse, kommunikasjon og forståelse. Forsker og deltakere arbeider sammen, og målet er forbedring, ved å utvikle et system for en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi.

1.5 Oppbygging av prosjektet

Innledningen dreier seg om beskrivelser av problemområdet i frisørfag på Strømmen videregående skole. Dette danner runnlag for problemstilling, og underproblemstillinger.

I kapittel 2 viser jeg til min forståelse og erfaringer med de ulike utfordringene knyttet til opplæring og vurdering i frisørfaget i Kunnskapsløftet. Jeg vil beskrive dette ut fra en yrkesfaglig læringstradisjon, som et utgangspunkt for et syn på læring, og hvilken betydning

dette kan ha for å bidra til å styrke elevens grunnleggende yrkeskompetanse. Jeg vil se på syn som kan påvirke oppfatninger og hensikt med helhetlig opplæring og vurdering.

I kapittel 3 belyses ulike føringer og retningslinjer som har betydning for opplæringen og vurderingen i henhold til Kunnskapsløftet. Styringsdokumenter som er vesentlige for opplæring og vurderingsarbeidet, er omtalt med beskrevet med krav. Disse vil klargjøre et teoretisk utgangspunkt for implementering i ny praksis, av en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi i frisørfag. Det vil beskrive og belyse begrep som kan danne grunnlag for en felles forståelse og utgangspunkt for ny praksis for opplæring og vurdering.

I kapittel 4 tar det for seg teori som belyser ulike kunnskapssyn som handler om læringsperspektivet for utvikling av yrkeskompetanse. Kompetansebegrepet er vesentlig i den sammenheng både for opplæring og for elevvurdering Dette blir omtalt og belyst henhold til Kunnskapsløftet. Kapitlet vil i tillegg klargjøre et teoretisk perspektiv for utgangspunkt for tilrettelegging av opplæring og vurdering, med arbeidsmåter knyttet opp til et mesterlæreperspektiv. Jeg omtaler læringsstrategier og arbeidsmåter som kan påvirke oppfatninger og ha betydning for elevens læring i et helhetlig perspektiv, og som kan bidra til å styrke elevens yrkeskompetanse.

I kapittel 5 vil du kunne lese om hvordan aksjonsforskning skal bidra til innføring av en strategi for helhetlig opplærings og vurderingspraksis i frisørfag på Strømmen videregående skole. Kapitlet beskriver hvordan prosjektet forankres og skal gjennomføres, med en grovplan for utviklingsarbeidet. Det beskriver utfordringer ved å forske i egen praksis, valg av datainnsamling, og hvordan resultatene skal presenteres.

I kapittel 6 presenteres og dokumenteres gjennomføringen av prosjektet.

Aksjonsforskningsprosjektet presenteres i kronologisk rekkefølge ut fra grovplanen, og omhandler hvordan vi har arbeidet gjennom skoleåret, i perioder med å utvikle og tilrettelegge for en helhetlig opplæring og vurdering som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse, ut fra Kunnskapsløftets krav. Etter gjennomføring av hver periode blir den oppsummert, vurdert, drøftet og evaluert for videre utvikling.

I kapittel 7 inneholder en sammenfatning av de viktigste erfaringene fra utviklingsprosjektet, med avsluttende drøfting over ny kunnskap som kan bidra til sammenheng og helhet mellom

helhetlig opplæring og vurdering. Det konkluderer med hvordan helhetlig opplæring og vurderingsstrategi kan ha betydning for elvens utvikling og læring. Hvilke erfaringer og hvilken læring har dette prosjektet gitt oss? Hva kan vi bruke denne nye kunnskapen til?

2 ERFARINGER OG FORSTÅELSE AV OPPLÆRING OG VURDERING

I dette kapittelet vil jeg vise til erfaringer knyttet til opplæring og vurdering, omtale tiltak som tidligere er prøvd, ved innføring av Kunnskapsløftet. Jeg vil belyse min forståelse, og beskriver hva som kan ha betydning for helhetlig opplæring og vurdering. Det kan være behov for å se opplæring og vurdering fra nye synsvinkler. Ettersom prosjektet har fokus på frisørfag, der temaet er helhetlig opplæring og vurdering som kan bidra til å styrke elevens utvikling av yrkeskompetanse, rettes søkelyset på læring og vurdering ut fra det. Mine erfaringer danner et viktig grunnlag for ønske om utvikling for best mulig sammenheng mellom det læringsarbeidet som blir utført, og vurdering for og av dette arbeidet.

2.1 Erfaringer knyttet til opplæring og vurdering

Jeg har erfaring med yrkesopplæring gjennom de siste 30 årene, som elev, lærling, opplæringsansvarlig og instruktør i bedrift. I tillegg til å være kursansvarlig for instruktøropplæring for fagopplæring i R- 94, har jeg vært yrkesfaglærer i frisørfag de siste 17 åra. Jeg har hele tiden hatt nær kontakt med bransjen i eget yrket, og arbeidet som frisør i salong i tillegg til undervisning på skolen. Jeg praktiserer som veileder for studenter i pedagogisk praksis fra HiAk, og jeg har de siste 8 år vært leder i svenneprøvenemnd i faget. Dette gjør at jeg kjenner yrkesutdannelsen fra ”eliteskolen” til en skole for alle, med det som dette innebærer, for eksempel en læringstradisjon etter mesterlæretankegang.

I dagens opplæring, er det kompetanse og ferdigheter som omtales, - og noe man er i stand til å forstå og gjøre for å møte en utfordring (St.meld. nr 30). På egen avdeling har lærere opplevd behov for endringer av praksis i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner. Lærerne har erfaring med og det er gjennomført ulike tiltak i forsøk på å utvikle egen praksis. For å utvikle en felles forståelse for i opplæringen, har vi erfaring med diskusjon og planlegging av innhold i læringsarbeidet i et fellesskap.

2.2 Erfaringer og forståelse av opplæring og vurdering i Kunnskapsløftet

Et av tiltakene vi har prøvd ut og erfart er å tolke læreplan, for å få en felles forståelse for innhold i opplæringen. Et kompetansemål omtales ”å kunne utføre behandlinger i tilknytning til farge..”. Farge er et tema der det er behov noen regler, og har tradisjonelt vært delt i kunnskap og ferdigheter, eller teori og praksis. Forståelsen av innhold i flere mål har vært vanskelig for flere lærere. Kunnskap om farge har for eksempel vært fargetubens innhold, hva skjer kjemisk i fargeprosess, produktvalg, og kunnskap om H₂O₂ styrke, virketider og hvordan dette virker inn på ulike valg man må gjøre. Dette har vært tilrettelagt gjennom yrkest teori, og gjerne avsluttet med en teoretisk prøve for å teste at ”kunnskapen sitter”. I praksis har det vært demonstrert og prøvd innsmøringsteknikker, nøyaktighet, tempo, virketider og resultatet vurderes. Syn på dette er elevene som har opplevd teorien som vanskelig, og hvor elevenes kyndighet omtaler ”å kunne huske å ha lært det”! Noe de har gitt tilbakemelding på som problematisk. Det viser at det kan være vanskelig å forstå sammenheng og helhet mellom deler av teorien og det som gjøres i praksis.

Det har vært problematisk å gå over til læreplaner som er basert på funksjoner i yrket. Noe som betyr at læring er mer knyttet til arbeidsoppgaver, enn tidligere. Når læreplanen oppleves som generell i beskrivelsen slik vi gjør, og kompetansemålene er omfattende og lite konkret, er det problematisk å skape helhet i opplæringen, - og knytte teori og praksis mer sammen. Vi har erfaring med og for en stor del benyttet praktisk tilnærming i opplæringen, fordi vi har tolket læreplanen med krav om mer praktisk tilrettelegging enn i R-94. Det er utarbeidet og prøvd oppgaver relatert til yrkesfunksjon, både på skolen og i arbeidspraksis. Det er underveis i læringsarbeidet benyttet veiledning med elevene i arbeidet, både i arbeid med teori og praksis. Veiledning har to av lærerne erfaring med fra R-94, da lærerrollen fikk mer veiledningspraksis.

Også prosjekt til fordypning har vært tilrettelagt med arbeidsoppgaver som har vært yrkesrettede, ”styrt” av lærer. Det har ikke vært nevneverdig sammenheng mellom det elevene har gjort på skolen og det de gjør i bedrift. I vurdering av elevene i prosjekt til fordypning, inviterer vi bedriftene til å bidra i elevvurderingen, slik det fremkommer i Anne Eide (2009). Ved å følge opp og foreta intervju med ansvarlig i salongene, har vi fått tilbakemeldinger fra bedriftene som har bidratt i vurderingen, og som dermed har bidratt til kunnskap om eleven. Slik sett er vurderingsarbeidet i prosjekt til fordypning kvalitetssikret.

For å bøte på noen av utfordringene som viser seg i vurderingspraksis og tolkningen av kompetansemålene, har vi erfaring med tiltak hvor målene er brutt ned til delmål og videre utviklet til arbeidsoppgaver. Dette er gjort uten å se opplæring og vurderingsarbeidet ut fra et helhetlig bilde. Vi har noe erfaring med å utarbeide, og har til dels brukt kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet. I undervisvurdering har vi gjort ulike forsøk på tiltak med å trekke elevene med i vurderingsarbeidet. Elevene har delvis deltatt, men vært lite motiverte til egenvurdering og elevmedvirkning. Vi har forsøkt å få elevene til å skrive logg, reflektere over eget arbeid og vurdere seg selv, uten særlig gode resultat. Til tross for ideer om å utvikle opplæringen slik at elevene er mer aktive til sitt eget læringsarbeid, har dette ikke fungert slik vi hadde forventet. Vår erfaring er at de fleste av elevene mangler eller har liten erfaring når det gjelder analytisk evne og evne til å reflektere over sine opplevelse og erfaringer, - det er noe vi lærere må utvikle hos elevene.

De fleste er ikke vant med veiledning og refleksjon over erfaringer og opplevelse, og de forventer at lærer sitter med fasitsvar, og at vi forteller hva som er riktig og galt. Jeg opplever ofte elevenes frustrasjon når jeg ikke umiddelbart gir riktig svar på spørsmål, men forsøker å få de til å reflektere ved å stille spørsmål tilbake. Resultat i praksis er vurdert med karakter, ofte etter kriterier fra oss lærere. Dette har normalt skjedd etter en tids utprøving, med tilbakemelding om hva som kunne vært gjort bedre. Erfaringene gjør at det oppleves som viktig at lærer skal skaffe seg grunnlag for vurdering, - å ha noe konkret å forholde oss til i undervisvurdering, halvårsvurdering og fagsamtaler.

Vi har erfaringer med bruk av kartleggingssamtaler i vurderingen på begynnelsen av skoleåret. Noe som er blitt gjennomført før uke 40. For å kunne tilpasse opplæringen, etter kartlegging, ser dette ut til å være for sent, og dermed lite hensiktsmessig. For å motivere eleven til læring må jeg ha kunnskap om elevene forutsetninger. Erfaringer fra tidligere er at de forventer flinke lærere, som legger til rette og hjelper når den enkelte elev har behov for dette. Som et element for elevenes læringsstrategi og egenvurdering, - er elevenes eget valg av og utarbeidelse av læringsmål. Dette ansvaret og valgene de kan gjøre for læringsarbeidet, er elevene lite komfortable med. Vi vil derfor som del av læringsarbeidet få elevene ”på banen” og vurdere seg selv. Dette har elevene vært mindre engasjert i, og har ofte vært vanskelig å motivere for. De er raske til å be om lærers vurdering av et arbeid og vil gjerne vite hva som skal/bør forbedres. Helst med kontinuerlige bekreftelser underveis i arbeidet. De mangler erfaring og selvinnsikt i å se når et arbeid eller - også være måte ikke er overens med krav eller

forventninger til ”frisørarbeid”. ”Jeg synes det er fint jeg!” er vanlig svar når elevene tidligere har vurdert seg. Å kunne arbeide selvstendig er et viktig kriterium i eget fag knyttet opp mot fagutøvelse. Selvstendig valg, planlegging, vurderinger og refleksjon over arbeidet sitt er derfor vesentlig - også for elevene. Vi har tidligere også forsøkt å få elevene delaktige i vurderingen, både av eget og andres arbeide.

Det er et mål å skape helhet og sammenheng i opplæringen (St.meld. 30) Det betyr at opplæringen skal ”henge sammen”, med tanke på både innhold, arbeidsmåter og vurdering, og dette skal forankres i yrket som elevene utdanner seg i. Helhet og sammenheng kan knyttes til en konkret og helhetlig arbeidsprosess i læringsarbeidet og faget, og kompetansebegrepet er mer enn kunnskap, ferdigheter og holdninger. Derfor er det viktig at det stilles krav til lærer om å kjenne til dagsaktuell fag- og yrkeskunnskap, - for å kunne ivareta profesjonalitet i utøvelsen på flere områder. Overordnede målsettinger i styringsdokumentene opplever jeg som relativt tydelige. Det er når dette skal konkretiseres og omsettes i praksis utfordringene oppstår. Opplærings- og vurderingsarbeidet inneholder forventninger om felles planlegging, hvor elever og lærere kan utvikle en felles forståelse. For å gjøre noe med dette, har vi tidligere blant annet utviklet lokale læreplaner. Noe som må videreutvikles for å skape mer helhet.

I læreplaner tilknyttet frisørfagets kan forholdene ligge til rette for helhetlig læring. Det bør ha fokus på krav som stilles og markedets dynamiske behov, hvor det kan legges til rette for en opplæring som er relevant og meningsfull. Både Opplæringslova, Læreplanens generell del, fagspesifikk del og prosjekt til fordypning bør knyttes til læringsarbeidet og elevens helhetlige kompetanse, noe som innebefattes både sosiale og faglige kvalifikasjoner. En konkret og helhetlig arbeideprosess i læringsarbeidet må være forankret i fremtidig yrke. I en slik arbeidsprosess er det viktig å se på elementer som inngår i yrkeskompetansen i faget. En helhetlig opplæring vil på sikt ha med seg alle komponenter for å løse ”*komplekse utfordringer*” (St. meld.nr.30) som er en sentral del av kompetansen i faget.

Helhetlig opplæring og helhetlig vurdering bør sees på som to sider av samme sak, for å skape sammenheng. Det har stor betydning at våre elever tilegner seg ulike erfaringer og kunnskaper som er viktig i yrket, og det skal være kort vei mellom læringsoppgavene og arbeidslivet i faget. En kommende frisør bør øve gjennom praksis på ferdigheter, for eksempel

utøvelse av en klipp. Yrkesteorien kan knyttes direkte opp mot de arbeidsoppgavene elevene skal utføre i praksis, i motsetning til hva vi tradisjonelt har gjort. Denne formen for oppgaver gir mening for elevene. Underveisvurderingen skal bidra til å tilpasse opplæringen gjennom året, og læringsarbeidet må derfor sees i sammenheng med vurderingen. Derfor er helhet i opplæringen viktig, for eksempel praktisk arbeid med bruk av teknikker, produkter og verktøy i utøvelsen. Det uttrykker helhetlig vurdering med flere aspekter, blant annet at eleven skal lære, og sikre utviklingen deres frem mot måloppnåelse av kompetansemålene i læreplanen. Viktige mål i Kunnskapsløftet er blant annet å styrke elevens læringsutbytte. Derfor bør fokuset på karakterer tones ned, og læringsfremmende tilbakemeldinger for læring bør innføres. Å benytte ulike metoder og knytte dette sammen så det får en mening og forståelig for elevene er viktig, noe vi har mindre erfaring med. Gjennom tilbakemeldinger, veiledning og refleksjon kan man øve for å utvikle evner til å mestre komplekse oppgaver/utfordringer. Dette gjør at fokus fra tidligere praksis vil endres. Fra kortsiktig gjennomgang av mål og tester av enkeltemner som vurderes, til mer langsiktig målsettinger, hvor eleven kan se målet med læringsarbeidet.

Helhet krever kompetanse og innsikt. Det krever forståelse for å se mening knyttet til egne erfaringer, kunne bearbeide se sammenhenger for planlegging og problemløsning. Det er tydelig at med en slik forståelse av kompetansebegrepet, skal man kvalifisere seg i både yrkeskunnskap, i utøvelsen av arbeidsoppgaver i faget og samtidig utvikle en forståelse for kvalifikasjonskrav. Det stiller forventninger og krav om en betydelig utviklingsprosess for elevene, - men også til lærer. Det er derfor i dette prosjektet viktig å utvikle læringsoppgaver som har nær tilknytning til praksis. Slik sett gir det mulighet til å oppdage sammenhengen mellom ulike fag, for eksempel mellom produksjon og prosjekt fordypning.

Det er en utfordring å sette kompetansemålene sammen, slik at elevene ser sammenheng og helhet. Innholdet bør derfor ha tydelig sammenheng, som en naturlig del av sluttkompetansen. Elevene skal ha mulighet til å utvikle seg gjennom hele opplæringen, derfor må elevene forstå det endelige målet, sluttkompetansen. Elevene kan da forstå de forventninger man arbeider etter, og kortsiktige mål vil gjøre læringsarbeidet konkret og oppleves relevant for elevene. I prosjektet ønsker vi at elevene skal få mulighet til å ha et aktivt forhold til læreplaner, vurdering, egenrevisning og refleksjon over eget arbeid. Det er mye opp til lærer, når det gjelder hvordan kravene til ledelse er tilrettelagt.

Føringer stiller krav for opplæring og for vurdering om klasseledelse, løpende tilbakemeldinger, systematisk oppfølging og veiledning, og krav om felles planlegging. Noe som i praksis ikke systematisk nok når det gjelder helhet og sammenheng, og blir derfor videreutviklet i prosjektet. Det stilles krav om halvårskarakter, derfor har året vært tilrettelagt med to perioder. Også årsplan har vært derfor vært delt i to perioder for å sikre at elevene ”kom igjennom” det de skulle i løpet av året. Ut fra den er det senere utarbeidet månedsplaner med ulike tema. Tidligere tiltak og erfaringene med en slik periodisering har ikke gitt en tilfredsstillende oversikt for tilrettelegging av læringsarbeidet, hvor både opplæring og vurdering underveis inngår. Derfor trengs det en ny praksis med et system som er mer systematisert enn dagens. Den vil sees i sammenheng med grovplan og gjennomføring av prosjektet.

Innholdet i planen vil være påvirket av vår forståelse av helhet i læringsarbeidet og vurdering, yrkeskompetanse og kunnskap. For eksempel: Hva er relevant og meningsfylt undervisning? Hva skal til for en systematisk oppfølging? Variert vurdering krever kompetanse for å skape sammenheng og helhet i arbeidet. Elevens lovfestede rett til oppfølging og vurdering vil ha betydning for undervisningspraksis. I prosjektet er det tenkt utviklet en praksis hvor vurdering også må være knyttet opp til både yrkesutøvelsen, yrkeskunnskap, og sosial kompetanse, som vi mener er av betydning for yrkeskompetansen. Slik sett betyr det at lærers undervisningsplanlegging har betydning for helhetlig opplæring og vurdering, og hvordan dette må inngå i et system for lærings- og utviklingsarbeidet.

Vi skal bidra til at elevene legger et godt grunnlag for å forberede seg på samfunns- og yrkesliv. Vi opplever at det vi gjør som lærere underveis i opplæringen i større grad en tidligere, er mer direkte knyttet til arbeidet med den enkelte elev. Inneværende skoleår har vi to nye lærere: Begge er under utdanning i YFL ved HiAk. Vi er lærere med ulik erfaring med og om opplæring og vurdering. Elevene blir dette året kjent med opplæring og undervisningsplanlegging både av nye lærere og lærere som lengre erfaring.

Føringer fra Akershus fylkeskommunens og skoleleders kvalitetskrav, er krav om felles planlegging. Det kan danne grunnlag for et godt samarbeid og fellesskap mellom lærere. Det kan utvikle grunnlag for en helhetlig strategi for opplæring og vurdering, med felles forståelse av læringsarbeidet og vurderingen. Felles planlegging kan bety teammøter hvor vi kan diskutere og reflektere over undervisning. Det vil være mulig og tenke igjennom hvorfor

undervisningsøkten ikke fungerte. Vi kan også reflektere over og finne ut av situasjoner hvor det fungerer bra, - hvordan og hvorfor undervisningssituasjonen ble så god? Som lærer skal man bidra i elevens læring og utvikling, og det kan praktiseres ulike former for lederpraksis i klasserommet. Et av punktene som ser ut til å ha betydning for elevenes læringsutbytte, er klasseledelse. Som leder skal lærer legge til rette for et godt læringsmiljø. Felles planlegging av ledelse og klassemiljø kan dermed bidra i læringsarbeidet. Helhet fordrer klasseledelse og et godt læringsmiljø, og derfor noe vi må ta hensyn til i etablering av ny praksis.

Klasseledelse vil derfor inngå strategien, derfor en del av utviklingsarbeidet, og noe det vil fokuseres på i sammenheng med læringsmiljøet.

For å få til en god vurdering underveis i læreprosess, slik at eleven kan oppnå faglig og sosial utvikling, kreves det tett oppfølging av hver elev og god kontakt med den enkelte elev. For å oppnå dette på den enkelte elevs premisser, krever det at lærer har god innsikt i elevens faglig og sosiale forutsetninger. Hvordan gi tilbakemeldinger og veiledning, slik at det kan bli en støtte for eleven i læringsarbeidet? I det ligger utfordringer om hvordan elevmedvirkning/involvering i vurderingsarbeidet skal skje. Som lærer ser jeg det som en del av min profesjon i tråd med retningslinjene å være tett på og følge opp den enkelte elev, gjennom veiledning og konstruktive tilbakemelding for videre læring. Utfordringene i denne sammenheng er helt klart å se elevvurdering i sammenheng med tid, motivasjon og ulike former for tilbakemeldinger, muntlig og skriftlig.

Vurderingsforskrift gir elevens rett til elevsamtaler minst en gang hvert halvår, som skal bidra og veilede elevene videre i sitt læringsarbeide. Dette er samtaler som til en viss grad er strukturert inn i et system fra skolens side. Det er allikevel tilbakemeldinger og god ”feedback” jeg ser som viktig. Veilederrollen har flere viktige aspekter ved seg. Med dette mener jeg at veiledning og tilbakemelding skal være ”tett på”. Det handler om å se eleven, motivere, gi tilbakemelding som bekrefter, anerkjenne, bruke humor, vise respekt, interesse, bygge selvtillit og oppmuntre. I tillegg er det viktig med målorientering. I veiledningsbegrepet ligger det en forståelse av samtaler som skal ha en positiv fremtid og legge grunnlaget for bedring av læringsarbeidet. Erfaring sier at det også er viktig å skille på konteksten med veiledning når det gjelder faglig veiledning, sosial veiledning eller veiledning på det mer personlige planet. Jeg mener det er flere utfordringer knyttet opp til vurderingen og veiledning, kompetansemålene i arbeidet med læringsmål, kjennetegn (kriterier) på

måloppnåelse og vurderingssituasjoner og vurderingsformer. I tillegg er tidsrom for gjennomføring av veiledning og tilbakemeldinger, en viktig faktor. Noe vi ikke har vært så bevisste på i veiledningssammenheng. Ofte er veiledning gitt uten en bevisst refleksjon fra lærers side, uten å være bevisst den egentlige hensikten med veiledningen. Lite system i undervisvurderingen skaper liten oversikt på arbeidet med elevene lovbestemte rett til systematisk oppfølging. Jeg mener det krever kompetanseutvikling om veiledning, slik at eleven kan oppleve utvikling, i tillegg til at lærer er profesjonell og trygg i situasjonen, for eksempel å hjelpe eleven til å bruke god læringsstrategi for sin utvikling. Ved å se utfordringen med veiledning og tilbakemelding for elevens læring i et endrings og utviklingsperspektiv, kan forståelsen for og egen praksis utvikles.

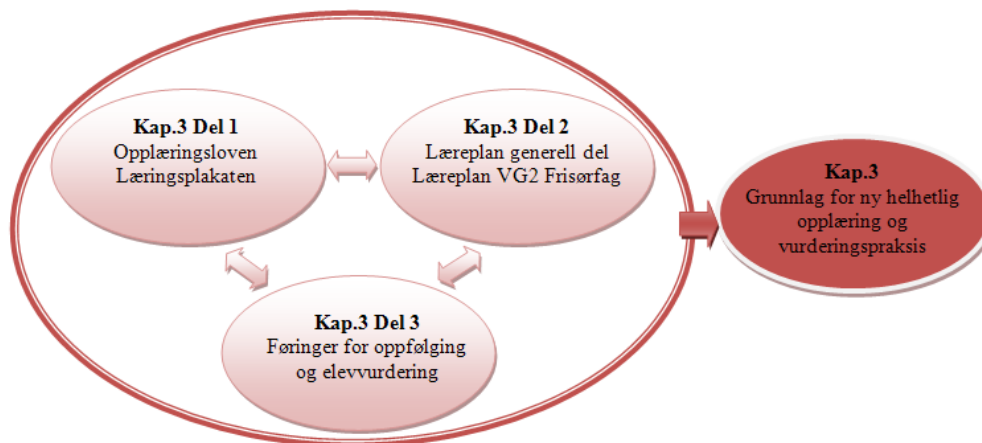
Erfaringer forstås med at lærer kan innta flere veilederroller. Slik sett er det viktig å være klar over hensikten med den enkelte veiledningssituasjonen, for eksempel for enten faglig eller personlig utvikling. Noe vi ikke har vært bevisste på. Veiledning i sammenheng med praktiske, yrkesrelevante oppgaver har vi erfaring med, men har nok hatt et preg over seg med mer korrigerende enn veiledning. Den skal handle om en bevisst tilnærming for å forsterke elevenes læreprosesser, og slik sett noe vi ikke har vært bevisste på og dermed erfart. En slik veiledning bør inngå som del av et helhetlig bilde på opplæring og vurdering. Noe vi dette skoleåret vil planlegge, og prøve ut med flere strategier. Vi vil gripe fatt i og arbeide med veiledning i forhold til elevens læring, gjennom en planlagt prosess i egen praksis i utviklingsarbeidet.

2.3 Oppsummering

Med innføring av Kunnskapsløftet kom nytt læreplanverk, kompetansemålene i læreplanene oppleves generelle, til dels svært omfattende og lite konkrete. I praksis er det problematisk å skape helhet og sammenheng i læringsarbeidet, og opplæringen blir noe tilfeldig. Mangel på tolkningsfellesskap, gir ulik tilrettelegging av læringsarbeidet, og grunnlag for vurderingsarbeidet blant lærerne. Kravene i Forskrift i opplæringslova gjør at fokus for elevvurdering må endres, med dreining mot prosessvurdering. Det betyr tettere oppfølging og hyppige tilbakemeldinger, for å fremme læring. Det er derfor behov for å utvikle ny praksis, med et system som ivaretar og gir ny kunnskap om sammenheng og slik sett en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi.

3 SENTRALE FØRINGER FOR OPPLÆRING OG VURDERING

Dette kapitlet beskriver styringsdokumentene som i Kunnskapsløftet er vesentlig for opplæring og vurderingsarbeidet i frisørfag. Nye krav og endringer er kommentert i forhold til eksisterende praksis, og som grunnlag for ny praksis. Kapitlet deler dokumentene mellom prinsippene for opplæringen, læringsplakaten og generell del av læreplanen i første del. Læreplanverket i andre del for Kunnskapsløftet, og tredje del vil omhandle nye krav og endringer for elevvurdering som utgangspunkt for å danne en begrepsforståelse. Det formelle grunnlaget skal klargjøre et teoretisk utgangspunkt for å utvikle en ny opplærings- og vurderingspraksis ved Strømmen videregående skole, på avdeling VG2 frisørfag. I forhold til problemstillingen vil det være interessant og nødvendig å se på hvordan sentrale føringer og retningslinjer sier noe om hvordan opplæringen og vurdering kan utvikles og utføres.



Figur 1. Skisse for implementering av arbeidet med styringsdokumentene (2011)

3.1 Hva betyr krav til opplærings- og vurderingspraksis i Kunnskapsløftet?

Opplæringsloven gir rett til videregående opplæring for all ungdom (Opplæringslova Kap. 3§3-1). Krav om tilasset opplæringen og tidlig innsats er omtalt (1§1-3). Forskrift til opplæringslova fremholder at videregående opplæring skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet og den fastsatte tilbudsstrukturen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet omfatter den generelle delen av læreplan, prinsipper for opplæringen læreplanene i faget, og timefordelingen (Forskrift til opplæringslova §1-3). For å utvikle lærers kompetanse, ”slik det er høve for kompetanseutvikling med sikte på å utvikle den faglege og pedagogiske kunnskapen og å holde seg orientert om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet: (jfr. Oppl.1.§10-8), og klargjøre kravene, omtales og belyses disse for å få mer kunnskap, som kan bidra i ”ny” praksis.

3.1.1 Prinsipper for opplæringen og læringsplakaten

Prinsipper for opplæringen, må ses i lys av det samlede regelverket, og skal inngå i grunnlaget for å kunne videreutvikle kvaliteten og vurdering av opplæringen ved den enkelte skole. Det er satt opp noen forpliktelser for skolen som understreker betydningen av tilrettelegging av undervisningen. I følge Dale og Wærness (2006) gir Opplæringsloven og Læringsplakaten klare føringer for at en av skolens oppgaver er å fremme grunnlaget for livslang læring hos den enkelte elev gjennom utvikling av læringsstrategier. Som en del av arbeidet med utvikling av ny praksis, sammenfattes forpliktelser for skolen, lærerne og omhandler slik sett føringer som kan bidra til kunnskapsutvikling.

Motivasjon for læring og læringsstrategier: I definisjonen av læringsstrategier legger Stortingsmeldingen til grunn elevenes evne til å organisere og regulere egen læring og anvende tid effektivt i følge Dale og Wærness (2006). Læringsstrategi som en del av fagkompetansen er at elevene kan løse ”problemer” gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere, reflektere og erverve ny kunnskap i fagene og læringsstrategier (St.meld. nr 30).

For å fremme egne læringsstrategier trenger elevene tett oppfølging og veiledning, og hyppige tilbakemeldinger. Dette oppnås gjennom løpende og systematisk vurderinger underveis for videre læring for å tilpasse opplæringen. Det handler blant annet om å variere arbeidsmetoder, og klargjøre mål for læringsarbeid. Eleven skal kunne velge arbeidsoppgaver, og arbeidet med vurdering og veiledning skal bidra til å styrke deres motivasjon for videre læring. I oppgaver med mål kan arbeid med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse, og gjøre kjennetegnene godt kjent blant elevene, bidra til økt fokus på læringsstrategier. Skal elevene velge ut strategier for å nå sine mål og vurdere sin måloppnåelse, må elevene vite om både målene og kriteriene de blir målt etter i følge Slemmen (2009).

Sosial kompetanse utvikles ved å legge til rette for at eleven blant annet får øve seg i ulike former for samhandling. Elevene skal utvikle seg til selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvar for egne handlinger. I tillegg skal opplæringen bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring i samfunns - og arbeidsliv (Oppl.1.§1-2, og generell del av læreplanen). Vurderingen av kompetanse fokuserer mer på faglige enn sosial kompetanse. Men kravene arbeidslivet stiller til yrkeskompetanse må skje gjennom utvikling av både faglig og sosial kompetanse (Ogden 2001:196)

Elevmedvirkning er fastsatt i opplæringslova kapittel 11. En viktig del av elevmedvirkningen er at eleven skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Det innebærer at elevene er delaktige i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I følge Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”*Kultur for læring*” er elevmedvirkning inkluderende og positivt for utviklingen av sosiale relasjoner, økt motivasjon og dermed bedre læringsresultat. I hvilke omfang og hvordan eleven skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring, vil blant annet avhenge av hva det er snakk om og hva de arbeider med. I løpet av skoleåret ser vi for oss at elevene blant annet skal gjøre valg av egne arbeidsoppgaver og velge vurderingsmetoder, - når de etter hvert har fått noe erfaringsgrunnlag fra yrket. Slik kan elevene etter en tid få erfaring i, og selv bli klar over hva som vektlegges i ulike yrkesoppgaver, og ha god kjennskap til arbeidsmåter de selv lærer av. Dette kan ha stor betydning for veiledning og vurdering av elevene underveis i prosessen. Dale og Wærness (2006) sier at det er viktig å understreke at når elevene lærer å benytte læringsstrategier i faget, inngår læringsstrategien som del av fagkompetansen. Når eleven selv skjønner at de bør gjøre oppgaven om igjen, samt kontrollere om resultatet er korrekt, har de utviklet en del av fagkompetansen.

Tilpasset opplæring betyr at det skal legges til rette, slik at den enkelte elev skal kunne bidra, og møte utfordringer de kan strekke seg mot, og mestre sine mål (Oppl.l.§1-3). Tilpasset opplæring innebærer valg av metoder, variere bruk av lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte elev utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene i læreplanen. For å tilpasse opplæringen og tilrettelegge for den enkelte elevens læring, må det være rom for ulike læringsstrategier og ulik progresjon i forhold til kompetansemålene, samt i organisering (Dobsen, Eggen og Smith 2009).

Lærers kompetanse og rolle vektlegger lærer som tydelig leder. Det stilles krav til lærers kompetanse om faglig dyktighet (Oppl.l.§10-8), evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet (jfr. tilpasset opplæring) og kunnskap om vurdering og veiledning, - og må sees i sammenheng med krav og forventninger som til en hver tid fremgår av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Lærerne skal kunne lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Kravene til lærer om å motivere, stimulere elevene til kritisk tenkning og utvikling av læringsstrategier kan bidra til å endre opplærings- og vurderingspraksisen, slik den gjennomføres i dag. Begrepene over er omtalt og tolket. Når arbeidet skal dreie seg om å utvikle en helhetlig opplæring og

vurderingsstrategi i tråd med Kunnskapsløftet, kan ny kunnskap bidra til forståelse, og et utgangspunkt som skal inngå i endringsarbeidet. På den måten omsettes kravene som grunnlag for utvikling, og bidrar på den måten til ny praksis. Det kan i større grad være en form for ”veiviser” for hva en bør være bevisst på som lærer, og hva som bør inngå i tilretteleggingen av undervisning for å innfri kravene.

3.1.2 Læreplanens generelle del

Læreplanens generelle del utdyper det verdigrunnlag og det menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen, og omhandler mål som kan bidra til å integrere eleven i samfunns – og arbeidsliv. Læringsarbeidet skal tilrettelegges med et tydelig helhetlig perspektiv i opplæringen, den stimulerer til å utvikle ulike sider ved det integrerte mennesket (Generell del av læreplanen). Det omtaler og inkluderer arbeid med tydelig helhetlig syn, som skal bidra til utvikling av hele mennesket, hvor det beskriver det meningsseekende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske. Disse beskrivelsene representerer sentrale egenskaper og bidrar som del av yrkeskunnskapen faget. Utvikling av elevens læringsstrategier og elevmedvirkning kan være med på å realisere mål i ”Generell del av læreplan” og ”Læringsplakaten”. Gjennom tilbakemeldinger, veiledning og refleksjon kan man øve opp evne til å utvikle kvalifikasjoner som er viktige i møte med andre mennesker, for eksempel i kundebehandling. Det står blant annet beskrevet i læreplanens generelle del ”...*elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*” (Oppl.1§1-2).

Generell del av læreplan sier lite om yrkesopplæring, og må derfor tolkes i forhold til det yrket den skal sees i sammenheng med. Tolkingen av læreplanen skjer trolig i lys av den enkeltes grunnsyn, derfor blir deler av læreplanen vektlagt ulikt fra lærer til lærer. Jeg oppfatter mye av grunnlaget som viktig i et samfunnsperspektiv, men svært vesentlig del av yrkeskompetansen i frisørfag, - og må implementeres som del av helhet og som kunnskap i opplæringen. Beskrivelsen og betydningen av det som er omtalt over, vil ha viktighet for hvordan vi skal gi en opplæring som bidrar til en helhetlig kompetanse hos eleven.

3.2 Hva sier læreplan Vg2 frisør om opplæring og vurdering?

Læreplanen omfatter kompetansen eleven skal utvikle for å fungere som yrkesutøver i faget i tråd med samfunnets behov, og skal sikre nasjonal standard i yrkesopplæringen. Formål i læreplanen er ”ledetråden” for yrkesutøvelsen i faget. Der fremkommer det at opplæringen skal stimulere til kreativitet, problemløsning og valg av arbeidsmåter i frisørarbeidet. Det skal legges vekt på praktisk arbeid både med frisørfaglige produkter, teknikker og verktøy. Det skal bidra til en økonomisk forståelse for forholdet mellom produksjon, ressursforvaltning, marked og økonomi. Opplæringen skal bidra til å utvikle sosial kompetanse og evne til kommunikasjon med kunder og fagpersoner fra ulike miljøer, og dermed legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse i mange sammenhenger. Slik sett er dette er kompetanse som inneholder mange ferdigheter og egenskaper. Formålet sier mye om ferdighet til å løse arbeidsoppgaver, vilje og evne til å bruke yrkeskunnskaper og arbeidsområder som frisør, og har et tydelig helhetlig perspektiv, men er vanskelig å måle eller karaktersette. Beskrivelsene i formålet må derfor følges opp i kompetansemålene i læreplanen.

3.2.1 Hva sier kompetansemålene i læreplanen om utvikling av yrkeskompetanse?

Læreplanen er delt i to programfag, produksjon og frisyredesign. Kunnskapsløftet innebærer at læreplanene for de enkelte fag forenkles og tydeliggjøres, med kompetansemål som beskriver mål for opplæringen. Slik sett uttrykker de mål for den kompetansen elevene skal kunne mestre ved avsluttet opplæring på trinnet Dale og Wærness (2006). Med Kunnskapsløftet og kompetansemål, er det en helt annen måte å tenke undervisning på, enn tidligere ”pensum”- oppsplitting, Solberg og Solberg i Dale og Wærness (2006). Læreplanen oppleves som funksjonsbasert. Hensikten med funksjonsbaserte læreplaner er å legge til rette lærings og -undervisningsprosesser som tar utgangspunkt i relevante yrkesoppgaver (Hiim og Hippe 2003). Kompetansemålene har form av praktisk-teoretiske kompetanseformuleringer med et forholdsvis tydelig fokus på utøvelse og begrunnelse. Det beskriver blant annet målformuleringer som: *”skal kunne utføre ulike behandlinger, kunne velge å bruke tilpasset verktøy, produkt, og teknikker tilpasset kunden”*.

Kommentarer og erfaring med læreplanen i frisørfag Vg2 og vurdering: Kompetansemålene i læreplanen oppleves av mange som vide og lite konkrete sammenlignet med R-94. Målene i Kunnskapsløftet er komplekse og ikke alltid formulert slik at lærer eller elevene forstår innhold og hva de skal gjøre. I tillegg beskriver flere av kompetansemålene innhold, som sier

lite dersom de ikke settes sammen med flere kompetansemål, og på tvers av fagene. For eksempel i faget frisyredesign, som omtales som *dokumentasjonsfaget* beskrives: ”å kunne eksperimentere med teknikker, form, farge, materialer og redskaper”. Målet sees av flere på som et kompetansemål som må utøves i praksis. Hva ligger i betydningen av kompetansemålet? Er det et teoretisk mål eller et mål som skal utføres i praksis? Læreplanene er i større eller mindre grad gode redskaper for å oppnå en helhetlig og relevant opplæring. Det ville være enklere å gjennomføre en helhetlig opplæring med sammenheng i fagene dersom læreplanen hadde en struktur som passer måten det enkelte yrket utøves på i følge Nilsen og Sund (2008). Det blir viktig med en felles tolkning, slik at de kan forstås, og flere kompetansemål må ses i sammenheng, og settes sammen for å skape forståelse og sammenheng i yrkeskunnskapen.

Det omtales i kapittel 3.1.1 tydelige føringer som beskriver motivasjon for læring og læringsstrategier, hvor klargjøring av mål er omtalt som viktig poeng. I Opplæringslova (2009) er det understreket at både sluttvurdering og underveisvurdering skal ha læreplanen som utgangspunkt Dobsen, Eggen og Smith (2009). Målene i læreplanen må følgelig være utformet på en slik måte at elevene vurderes ut fra målbeskrivelsen Dale og Wærness (2006). En utfordring er nettopp ulik forståelse av innhold i kompetansemålene, pga utydelig kompetansemål – og derfor ulik praksis i opplæringen, - og ulik forståelse vil gi ulikt vurderingsgrunnlag. Forskjellig forståelse av innhold i kompetansemålene, vil kunne resultere i ulik måloppnåelse og kompetanse hos eleven ved avsluttet opplæring.

Det kan være skoleavhengig og trolig også læreravhengig, hvilken kompetanse eleven har utviklet gjennom skoleåret. Det vil kunne beskrives som avgjørende hvordan lokal tilpasning er, fordi det er mulighet for individuell tolking av innholdet i læreplanen.

Kompetansemålene har formuleringer som kan gi meg som lærer stor frihet i planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg. Læreplanen og kompetansemålene er i stor grad rettet mot innhold i yrkesoppgaver, men er til tider allikevel noe løsrevet fra helheten, ved at yrkesteorien og praktiske oppgaver i større grad kan fremstå ”samlet” som en helhet. For eksempel: ”å lage og bruke arbeidstegninger og annen visuell informasjon i produktutvikling og produksjon”. Dette vil fremstå som lite relevant og meningsløst dersom det ikke knyttes til et konkret arbeid. Det samme gjelder: ”å bruke produkter, verktøy og teknikker på en hensiktsmessig måte”.

En fordel fremfor mange andre programfag, er at Vg2 i frisørfag er spesialisert. Det vil si at det kun arbeides med et yrke på Vg2. I motsetning til mange andre programområder, hvor det også er bredde på Vg2, og ikke spesialisering før VG3 eller opplæring i bedrift. Videre ser jeg store muligheter og fordeler ved at kompetansemålene nettopp er så lite konkrete og praktisk rettet, at tilretteleggingen av opplæringen stadig kan endres og utvikles i tråd med bransjens dynamiske krav. I formålet med opplæringen beskrives det erfaring med utvikling og produksjon som skal fylle behov for profesjonell utførelse i faget. Det er derfor avgjørende hvilken kompetanse og praksis lærer har, - ikke bare pedagogisk men også relevant og dagsaktuell yrkeskunnskap.

For elevvurdering inneholder læreplanen kun bestemmelser for sluttvurdering, som kan defineres som standpunktarakter og eksamen. Elevvurderingen skal ha læreplanen som referanse. Undervisvurdering skal ha som formål å fremme læring og utvikling og gi grunnlag for tilpasset opplæring. For å nå kompetansemålene må elevene få tilbakemelding om hva de mestrer, og hva som skal til for å bli bedre. Karakterer underveis skal settes med utgangspunkt i det som er forventet på det gitte tidspunktet. Dale og Wærness (2006) fremhever at standpunktarakterer skal ikke være et gjennomsnitt, men et uttrykk for den kompetansen som eleven har oppnådd ved avslutningen. Det skal være basert på et bredt vurderingsgrunnlag. Det betyr at vurderingsgrunnlaget, og det som karakteren formidler, blir ulikt i ulike sammenhenger (ibid).

Med endringene som ble gjort er følgende forskriftsfestet fra august 2007: *”tilrettelegging for god tilbakemelding og egenvurdering, planlagte samtaler, dokumentasjon på at vurdering er gitt, elever skal kunne delta i vurderingen, og lærer skal ha jevnlig dialog med eleven om utvikling”*. Dreiningen av vurderingsfokuset, vil nødvendigvis påvirke organisering, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen, og medvirke til å nå de målene som er fastsatt i læreplanverket for Kunnskapsløftet (ibid). Oppfølging og tilrettelegging for den enkelte elev med mål for videre motivasjon og mestring, stiller forventninger til lærer som veileder. Veiledning kan være en form for undervisning, som ofte skjer i forbindelse med praktisk arbeid og individuelle oppgaver Nilsen og Sund (2008) Hvordan den forløper avhenger av hvem som er involvert, og i hvilken situasjon veiledningen foregår. Hvordan det gjøres, hevder Dale og Wærness (2006, s 216) er like mye det lærer gjør og den måten han gjør det på, og hele den sosiale rammen for de situasjonen individet befinner seg i. Både det lærer sier, og måten han kommuniserer det på, er av stor betydning.

3.3 Hva sier læreplanen – prosjekt til fordypning om å utvikle yrkeskompetanse?

I frisørfag har vi tradisjon for utplassering i salong for elevene. I Kunnskapsløftet med faget prosjekt til fordypning har dette fått et annet og mer forpliktende innhold – for bedriftene, men også for skolen. Det er et mål at elevenes arbeidspraksis skal bidra til en bevisstgjøring i forhold til yrkesvalget de har gjort, samt en utvikling av kvalifikasjoner og egenskaper som er viktige – i faget. Formålet med Prosjekt til fordypning er å gi elevene mulighet til å få:

”erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som er karakteristiske i yrket, og fordype seg i kompetansemålene fra læreplanen på Vg3 nivå” (Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglig utdanningsprogram 2006). Elevene har allerede valgt yrke når de kommer på Vg2. Det betyr at man allerede på Vg2 arbeider med frisørfag både i Prosjekt til fordypning og i programfagene, i motsetning til mange andre fag, der spesialiseringen skjer når elevene går ut i lære.

Prosjekt til fordypning er trolig enklest å tilrettelegge, slik at det bidrar til helhetlig opplæring, og for styrke elevens yrkeskompetanse. Elevene har muligheter til å arbeide med yrkesoppgaver og tilegne seg yrkeskunnskap, og se stor relevans for sitt læringsarbeid. Ved blant annet å arbeide sammen med yrkesutøveren, vil eleven bli kjent med yrkets funksjoner og sosiale sider. Ved å ta bruk arbeidspraksis, som ”ekte” praksis vil elevene ha flere rollemodeller å forholde seg til, og faget læres sammen med den som utøver yrket. Deltakelse av den lærende i praksisfellesskapet fremheves av Kvale og Nielsen (1999)

Kompetansemål i læreplanen frisørfag Vg3 beskriver for eksempel: *”kunne kommunisere med ulike mennesker”*, og *”lære”* hva som kreves som yrkesutøver for å kunne yte *”kundeservice etter kundens ønsker, forutsetninger og behov”*. Ved å benytte målene i Prosjekt til fordypning, gir det muligheter til å arbeide med yrkesoppgaver og tilegne seg slik yrkeskunnskap. Den beste kompetansen vil elevene tilegne seg der praksis gjennomføres Nielsen og Kvale (1999), Illeris (2000). Derfor er bruk av frisørsalong som læringsarena – et naturlig valg for opplevelse og erfaringsgrunnlag. Det kan ut fra kompetansebegrepet øves på praksisorienterte innfallsvinkler for utvikling av yrkeskompetanse.

Med praksis i frisørsalong tilsier Prosjekt til fordypning og læringsarbeid, at det er viktig å forberede elevene på en slik praksis. Mange elever har ingen erfaring fra arbeidslivet fra før, og noen har tidligere opplevd et ”kultursjokk”. Vi vil derfor ta hensynt til dette i utvikling av ny praksis, ved å forberede elevene tidlig i skoleåret på hva det innebærer å være i

arbeidspraksis. Som et resultat av arbeidspraksis, ved å delta i den sosial praksis, kan vi gripe fatt i elevens erfaringer, og eleven vil kunne tilegne seg kunnskap. Læringsarbeidet og arbeidsoppgaver vil kunne oppleves som mer relatert til yrke. Utvikling av den sosiale kompetansen det stiller krav til i samfunn og arbeidsliv, er lettere å gripe fatt i der reell utøvelse finner sted. Arbeidspraksis vil trolig virke motiverende for elevene, og gjøre overgangen fra skole til arbeidsliv lettere.

Det er noen utfordringer knyttet til modellen for utdanning som ofte benyttes i prosjekt til fordypning der man veksler mellom skole og arbeidspraksis. Det er viktig at elevene opplever sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de gjør i salongen, noe som til dels gir mangel på helhet og sammenheng i læringsarbeidet, slik det omtales i Fafo-notat (2008). I arbeidet med utvikling av ny praksis, skal flere av kravene i læringsplakaten (Kap.3.1.1) bidra til å skape sammenheng mellom det de gjør på skolen og det de kan oppleve i arbeidspraksis, både med hensyn til motivasjon, læringsstrategier og krav om sosial kompetanse. Dette kan forsterke sammenhengen i opplæringen, og Prosjekt til fordypning vil kunne ha betydning for helhetlig opplæring. Slik kan det bidra til å styrke elevens yrkeskompetanse fra et Vg2 frisørperspektiv.

Krav om tilpasset opplæring, gjør at vi i utviklingsplanen legger opp til mulighet til arbeidspraksis i flere bedrifter, dersom eleven har behov for dette. Erfaringer gjør at vi ønsker å være fleksible i forhold til valg av praksisplass både fra elevenes og bedriftenes side. Kravene legger opp til tett oppfølging, og dette er lærers ansvar. For å opprette et arbeidsfellesskap for elevene og bedriftene, kan det gi anledning til å gripe fatt i ulike situasjoner som grunnlag for veiledning. I tillegg vil tilstedeværelse og oppfølging av elevene i salongen etablere et forhold til praksisplassen, Anne Eide (2009). Det er av betydning at vi med ny praksis, planlegger og avsetter mer tid, til mer veiledning under arbeidspraksis, enn vi tidligere har gjort. Det kan bidra til økt fokus på læringsstrategier, og for å følge opp arbeidet med elevenes utvikling, erfaring fra og med arbeidspraksis kan være grunnlaget for fremtidig læreplass. Vi vil derfor hele tiden forsøke å bruke praksis på en slik måte at elevene er best mulig rustet til de begynner i lære.

3.4 Hva sier lovebestemmelsene om systematisk oppfølging og vurdering?

Målet med vurdering er læring og utvikling, - å motivere til videre innsats. 1.august 2009 ble Forskift til opplæringslova kapittel 3 om individuell vurdering endret. Noe som fører til at det stilles endrede forventinger til vurderingspraksis. Vurderingen inneholder både grunnlaget for vurdering, vurderingsformer, tiltak og hva vurderingen skal inneholde. På bakgrunn av utfordringer i egen praksis kan bestemmelsene omtales og belyses, for å få mer kunnskap, som kan bidra i ny praksis.

Grunnlaget for vurdering (§ 3-3) sier noe om i hvilken grad målene er nådd. Det betyr at i vurdering i fag er det bare relevant å vurdere kompetanse etter det som står i læreplan i fag. Når grunnlaget for vurdering skal vise nivået eller grad av måloppnåelse på det tidspunktet karakterene settes, kan bety at det er behov for og skaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere elevene kompetanse. Enten det er en halvårskarakter midtveis i skoleåret eller om det er en standpunktkarakter. Det betyr et bredt faglig grunnlag for vurdering i slutten av opplæringstiden.

Egenvurdering (§3-12) betyr at elevene skal vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. I frisørfaget, hvor yrkesutøver må vurdere kvalitet på utført arbeid umiddelbart, er evne til å vurdere eget arbeid en nødvendig kvalifikasjon for eleven. Med involvering og refleksjon rundt læringsarbeidet, kan elevene trene i å styrke egne læreprosesser, og kvaliteten på eget arbeid. Elevenes muligheter til å være med i vurdering av egne arbeider er viktig for faglig vekst og utvikling. Elevene blir mer bevisst kriterier for måloppnåelse og dette bidrar til gode refleksjoner i læringsprosessen;(jfr. Dale og Wærness 2006; Smith 2007). Elevene må lære å vurdere seg selv, slik at de kan forstå hovedmålet med det de skal lære for å forstå hva de skal gjøre for å nå målet (Black og William 1998; Slemmen 2008). Lærer må støtte og veilede elevene, ved å snakke med og veilede hverandre om egen læring og utvikling, kan elevene få øvelse i å gi tilbakemeldinger som de kan bruke når de vurderer eget arbeid.

Underveisvurdering (§3-11) skal ha læring og utvikling som mål, og skal gi eleven informasjon til bruk i eget læringsarbeid. Forskrift til opplæringsloven skiller mellom underveisvurdering med karakter og underveisvurdering uten karakter. Underveisvurdering betyr opprinnelig det samme som formativ vurdering eller prosessvurdering. Mange lærere vil

nok legge det samme i de to begrepene (Dobson, Engh og Høyhilder 2007: 29). Målet med vurderingsformene er uansett at vurderingene skal være læringsfremmende. Den skal være løpende og systematisk, og kan slik den tolkes være ”nesten hele tiden”.

Underveisvurderingen skal inneholde begrunnelser og informasjon om kompetansen til elevene, og hvert halvår har eleven rett til en samtale med kontaktlærer om sin utvikling i forhold til kompetansemålene. Skolen har hatt opplegg elevsamtaler med midtveis i hver termin, som et minimum. Det er endrede krav til mer kontinuerlig underveisvurdering i Forskrift til opplæringslova. Dette er krav det må tas hensyn til i utvikling av en ny opplærings- og vurderingspraksis.

Vurderingens innhold dreier seg om opplæringens mål, hva slags kunnskap og kompetanse den skal gi eleven. Matthiesen 2007 i Tveit (2007) Eleven har krav på jevnlig vurdering, som skal være grunnlag for å tilpasse opplæringen. Elevene har rett til å få vite: hva som er målene for opplæringen, hva det blir lagt vekt på i vurderingen, og få vurdert sin kompetanse i fag, orden og oppførsel. De skal vite hva de mestrer og hva de må få til bedre for å øke kompetansen sin. Det er viktig både for lærere og elever å snakke om vurderingens hensikt, slik at elevene blir gjort kjent med egne behov gjennom refleksjon. En utfordring er å klargjøre skillet ovenfor elevene fordi tilbakemeldingene som gis, kan være i uoverensstemmelse med forventinger fra elevene om å få karakterer underveis.

Samtidig som lærerens intensjon er å vurdere for læring uten karakter. En utfordring kan beskrives slik: *”Problemet oppstår når veiledning blandes sammen med summativ evaluering. Veiledning og summativ vurdering er som olje og vann. De er tilnærmet umulig å få dem til å gå i hop”* (Lauvås og Handal 1990:193). Dale og Wærness (2006) mener det er viktig å se på tilbakemeldingsformen. I tilbakemeldinger som minner om veiledning, blir lærerens rolle å gjøre sine elever i stand til oppnå ny innsikt i – og nye sammenhenger mellom nye og eksisterende erfaringer. Den gir tilbakemeldinger i form av informasjon for å få elevene til å forbedre sitt arbeid. Underveisvurderingen skal inneholde begrunnelse for kompetansen. Hvert halvår har eleven rett til en samtale om sin utvikling i forhold til kompetansemålene.

Halvårsvurderingen (§3-13) i fag er del av underveisvurdering og skal vise kompetansen til eleven i forhold til kompetansemålene. Samtalen faglig utvikling er faglærers ansvar. Det skal gjennomføres midt i opplæringsperioden på trinnet, det skal fastsettes karakter i forbindelse

med halvårsvurdering. I tillegg til å få karakter skal det legges vekt på å gi god tilbakemelding og veiledning til elevene om hvordan de kan øke kompetansen sin.

Dokumentering av undervisvurdering (§3-16) er det ikke krav om at skal være skriftlig, med unntak av karakter som blir gitt i forbindelse med halvårsvurdering. Men det skal dokumenteres at vurdering er gitt. Gjennom undervisvurderingen får lærer og elev informasjon om elevens læreforutsetninger for å tilpasse opplæringen. Løpende veiledning kan fremme læring og bidrar til å utvikle elevens kompetanse Tveit (2007).

Undervisvurdering med karakter, har på samme måte som undervisvurdering uten karakter til formål å fremme læring og utvikling. Karakter bør derfor suppleres med begrunnelse og veiledning om hvordan eleven kan bli bedre. Karakter undervis settes på grunnlag av den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderingen skjer, og ut fra det som er forventet på det tidspunktet. Det betyr at undervisvurdering har to hensikter, vurdere for å fremme læring undervis i den enkelte læreprosessen, forenklet kan det omtales som ”den daglige” vurderingen. Videre kan undervisvurdering være med karakter for å gi informasjon om måloppnåelse undervis.

Sluttvurdering er standpunkt karakteren for et fag, og skal informere om kompetansen eleven har oppnådd ved avslutningen av opplæringen. Det må ta utgangspunkt i et bredt vurderingsgrunnlag, en enkelt prøve måler bare deler av faget, for å vurdere og kunne si noe om elevens samlede kompetanse. Den avsluttende vurderingen bør ta utgangspunkt i yrket. Det er elevens helhetlige kompetanse som skal vurderes. Elevens helhetlige kompetanse som skal vises på slutten, her kreves en annen tilrettelegging enn vi tradisjonelt har gjort. Tidligere kan standpunkt - eller slutt karakter ha blitt vurdert fra faglærer av elevens nivå innenfor et gitt tidsspenn. Eller et gjennomsnitt av prøver, innleveringer og tester over tid. Det ser ut til at karakterene som settes ut fra gjennomsnitt ser ut til å ha vært mest utbredt: (jfr. Lauvås 2007 i Tveit 2007).

I følge Smith 2007 i Dobsen, Eggen og Smith (2009) har det i utdanningssystemet hittil vært vanskelig å gjennomføre læringsfremmende vurderingsformer. Dette kan skyldes at nye tanker har kommet i konflikt med de dominerende sorterings- og kontrollfunksjonene som har preget vurderingspraksisen i skolen. Krav til lærerne om en praksis med løpende undervisvurdering har økt fordringer om varierte vurderingsformer og veiledning. Det vil

være nødvendig å utvikle et system for skoleåret med variasjon, med sammenheng og helhet i vurderingen.

3.5 Hvordan følger Utdanningsdirektoratet opp arbeidet med vurdering?

Vurderingskriterier har vært brukt i planarbeid ved mange skoler. I prosjektet "Bedre vurderingspraksis" har Utdanningsdirektoratet konsekvent kalt det "kjennetegn på måloppnåelse". Det ser ut til at det kan være vanskelig å skille kompetansemål og kjennetegn. Kompetansemålene er noe elevene skal nå, kjennetegn på måloppnåelse er det eleven faktisk mestrer i forhold til kompetansemålene (Dobsen, Eggen og Smith 2009, s.302) . Et sitat hentet fra sluttrapporten i "Bedre vurderingspraksis" som understrekes hvor viktig det er å diskutere og jobbe systematisk med vurdering: *"All erfaring tyder på at ingen forskrifter i seg selv er tilstrekkelig til å skape en god og enhetlig vurderingskultur, siden et slikt dokument alltid vil være gjenstand for fortolkninger og ulike subkulturer. Bare gjennom eksempler, veiledning, praktisering, samarbeide og tilbakemelding er det mulig å oppnå et godt fortolkningsfellesskap* (Udir). En av lærerne i eget team, har deltatt i prosjektet. Dette har bidratt til erfaringer med bruk av kjennetegn på måloppnåelse hos flere av lærerne i teamet. Erfaringer gjør at bruk av kjennetegn på måloppnåelse i vårt læreplanarbeid, benyttes videre i "ny" praksis.

Når jeg skal forsøke å konkretisere begrunnelsen for fortsatt lokalt bruk av kjennetegn på måloppnåelse i fagene, kommer jeg ikke utenom egne erfaringer. Noen spørsmål og "påstander" fremstår: *Hvordan tolkes, konkretiseres og realiseres kompetansemålene i læreplanene? Elevene trenger tydelige tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til kompetansemålene. Lærerne må kunne kjenner igjen og beskrive elevens kompetanse. Hvordan involveres elevene i vurderingsarbeidet? Hvordan følges vurdering av elevene opp? Dersom eleven får faglige tilbakemeldinger på det de faktisk mestrer, gir dette relevans for videre læring.* Dobsen, Eggen Smith (2009), Udir (2007). Arbeid med lokale kjennetegn har vært verdifullt for arbeidet med vurdering. Utprøving av kjennetegn pågår fortsatt, og vil bidra som en del av arbeidet med elevvurdering i "ny" praksis.

Fra kompetansemål til delmål: Elevene har rett til å vite hva som er målet. For å ”hjelp” elevene med etapper på veien mot kompetansemålene bør/kan disse brytes ned i delmål. Slemmen (2009) mener at jo tydeligere målet er, jo bedre vil eleven gjøre det. Det betyr slik sett: for at elevene skal nå målene, må de forstå målet og vite hva de må gjøre for å nå det. Kompetansemålene i frisørfag kan brytes ned til mindre og mer konkrete delmål, og slik sette delmål fra flere av kompetansemålene sammen til arbeidsoppgaver, tilknyttet yrket. Deloppgaver som en del av helhetlig opplæring, skal gi elevene mulighet til helhetlig læring Bjørgen (1992).

Fra delmål til kjennetegn: Kjennetegn på måloppnåelse, sier noe om i hvilken grad elevene mestrer målene de arbeider mot. Utdanningsdirektoratet beskriver kjennetegn på måloppnåelse på følgende måte: *”Kjennetegn på måloppnåelse er en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen”*, og de skal være grunnlag for å gi tydelige tilbakemeldinger om hvor de står, og kvaliteten på elevenes arbeid i forhold til kompetansemålene. Erfaringer har gjort oss mer kritisk til innholdet i kjennetegnene som er benyttet. Det betyr at kjennetegn som tidligere er utviklet og prøvd med ”god erfaring”, - allikevel ikke oppleves gode, når de skal benyttes igjen! Gjennom erfaring og med refleksjon er ikke det ”lokale” arbeidet” med læreplan og bruk av kjennetegn på måloppnåelse vi har planlagt og benyttet, fortolket og formulert likt for ”dagens oppfatning”. - Kjennetegnene er ikke tydelige nok, de gir ikke et godt bilde av nivåforskjell på karakter. Dette tror jeg skyldes en endret eller ny forståelse for og av innhold i vurderingen. Den praksis som er under utvikling med bruk av kjennetegn, må derfor inn i planleggingen i ”ny” opplæring og vurderingspraksis.

3.6 Føringer fra Fylkeskommunen for elevens lovfestede rett til oppfølging?

Ikke bare utdanningsdirektoratet har rammer en skal forholde seg til i opplæringen. Akershus Fylkeskommune beskriver føringer og kvalitetsområder for skolen som påvirker lærers hverdag (Akershus fylkeskommune 2009). Her beskriver felles pedagogisk forankring, som angir mål og rammer for opplæringen. For egen skole er denne forankringen med referanse til konsekvenspedagogikk, og skal brukes i utviklingen av skolen didaktikk og metoder som kan gi eleven best mulig grunnlag for faglig og sosial læring: (www.strommen.vgs.no). Krav til ledelse av læringsarbeid forventer at lærerne følger opp elevens læring, og viser tydelig sammenheng mellom fagene, videre stilles det krav til kompetansebegrepet for lærer, om å

være faglig og pedagogisk dyktig, og evne til å gi variert vurdering., med mål om at elever og lærer skal kunne vurdere læringsarbeidet i fellesskap, og at eleven får jevnlig og variert vurdering. Det stilles krav til ledelse av læringsarbeid, og til å følge opp og tilpasse opplæring til den enkelte elev. Som kvalitet på læringsarbeid omtales felles planlegging.

Det er ikke gjort noe systematisk utvikling, ut fra styringsdokumentene og føringene, om tilrettelegging av opplæring og vurdering i frisørfag, så vidt jeg kjenner til. Å ”følge” føringene i det daglige arbeidet er en utfordring, derfor trengs dette prosjektet. Ved å bruke beskrivelsene fra fylkeskommunen bevisst i planlegging og gjennomføring og vurdering, i det daglige læringsarbeidet, kan det være til hjelp og bidra til en utvikling hos elevene. Det kan være med på å bevisstgjøre lærer og elev, danne grunnlag for å systematisere og tilrettelegge for helhet i opplæring og vurdering.

3.7 Hva sier føringene om læringsmiljøet for elevens læring og utvikling?

Rett til et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring er klart forankret i læreplanverket. I materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet 2010) fremholdes et inkluderende læringsmiljø som bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev, sosialt og faglig. Relasjoner til medlever og lærere, klasseledelse, normer og regler, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen omtales som elevens arbeidsmiljø. Betydningen av et godt læringsmiljø har innflytelse for de faglige resultatene eller elevprestasjonene i skolen sier Ogden (2004). Elevens læringsmiljø er i forskningen sett på som viktig for å kunne forklare de faglige prestasjonene elevene viste. Det har bidratt til en forståelse av at undervisning og elevens prestasjoner både er et resultat av og har innflytelse på et godt læringsmiljø, hevder Nordahl (2007).

Innen pedagogisk forskning, siste tiåret, har noen studier som klart kan dokumentere den betydning ulike betingelser i læringsmiljøet har for elevenes faglige og sosiale læring (Kjenslie 2007, Nordenbo m.fl. 2008, Hattie 2009) Av de viktigste faktorene tilknyttet elevens sosiale og faglige læring fremstår: Relasjon mellom elev og lærer, - Klasseledelse, - relasjoner mellom elevene, bruk og håndhevelse av regler, forventninger til elevene og samarbeid hjem og skole. Dale og Wærness viser i sin analyse av elevundersøkelsen at elevens motivasjon og innsats er nært forbundet med kunnskap om vurdering, tilpasset opplæring, om de har lært mye dette skoleåret og om de har lærere som tar dem på alvor.

Elevenes opplevelse av medvirking er nært forbundet med i hvilken grad de snakker med sine lærere om temaer som er knyttet til læring, vurdering, miljø og yrkesliv Dale og Wærness (2006:172).

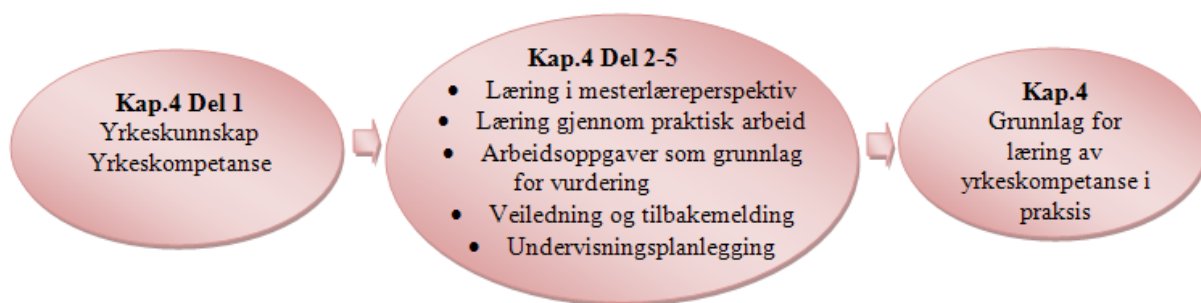
Læringsmiljøet er en vesentlig faktor i arbeid med læringsutbytte og er viktig å ta hensyn til metodisk både i undervisning, arbeidsmåter og i vurderingen. Et godt læringsutbytte ser ut til å være påvirket av læringsmiljøet. Det vil derfor være viktig i tilretteleggingen av et system for helhet i opplæringen å ta hensyn til læringsmiljøet. Dette er ikke særlig fokusert tidligere. Noen ganger har det vært missnøye og ”gnisninger” både i forhold til undervisning, tilrettelegging, forventinger og vurdering. Dette har erfaringsmessig ikke vært knyttet opp til læringsmiljøet, og lærers rolle. I prosjektet vil vi derfor som del av strategien i planleggingen ta hensyn til læringsmiljøet som grunnlag for å utvikle helhet og sammenheng i opplæringen, for elevens sosiale og faglige læring.

3.8 Oppsummering

Kapittelet beskriver og kommenterer krav og endringer i styringsdokumentene som sier noe om gjennomføringen av opplæring og vurdering i Kunnskapsløftet. Sentrale føringer, med læreplanene i Kunnskapsløftet som fremstilles i kapittelet, som ”den samlede teorien om styringsdokumentene”, danner grunnlaget for forståelse. Det skal bidra som grunnlag for endringer av praksis for helhetlig opplæring og vurdering. Ny kunnskap om styringsdokumentene, med læreplantolkning og elevvurdering, er dermed et teoretisk grunnlag for å implementere ny kunnskap i praksis. Kunnskap om føringer i dette kapittelet, skal sammen med en teoretisk innføring og forståelse for gjennomføring av læringsarbeidet neste kapittel, bidra til endring av praksis, og utgangspunkt for å utvikle en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi, og slik sett utvikle en ny praksis.

4 PERSPEKTIV PÅ LÆRING MED PRAKTISK TILNÆRING

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på teori for pedagogiske og didaktiske prinsipper, som et grunnlag for undervisningsplanlegging og tilrettelegging av læringsarbeidet med helhetlig opplæring og vurdering i tråd med Kunnskapsløftet. Kapittelet vil først gi en teoretisk beskrivelse av yrkeskompetanse i frisørfag i Kunnskapsløftet. Videre vil det beskrive arbeidsmåter ut fra et "mesterlæreperspektiv". Tilsatt i kapittelet omtales undervisningsplanlegging ut fra et helhetlig system. Teorien fremstilles slik at det kan komme frem - hva som kan ha betydning i læringsammenheng for tilrettelegging av undervisning, som synliggjør hva som kan danne teoretisk grunnlag for en helhetlig opplæring og vurdering, og for utviklingsarbeidet som skal utføres. For å belyse dette velger jeg å bruke flere innfallsvinkler til begrepene, gjennom egne erfaringer og konkrete eksempler.



Figur 2. Illustrasjon for gjennomføring av læringsarbeid som grunnlag for praksis og ny praksis.

4.1 Kompetansebegrepet relatert til frisørfag

Kompetansebegrepet har de siste årene fått økt oppmerksomhet, og blir benyttet i en rekke sammenhenger både innefor utdanningssystemet og arbeidslivet. Kompetanse har blitt definert som: "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (St.meld. nr.30). Denne definisjonen har et tydelig helhetlig perspektiv, og omfatter nødvendige kunnskaper, ferdighet og holdninger. Yrkeskompetanse kan defineres som den kompetansen en yrkesutøver skal ha i et yrke; den kompetansen som kreves for å utføre et yrke, - den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe 2001:115). Med utgangspunkt i Kompetansebegrepet, slik det defineres i styringsdokumenter, for eksempel St.meld. nr. 30 (2003-2004) kan yrkeskompetanse defineres slik: "Evne til å håndtere sammensatte utfordringer i et spesifikt yrke (Nore mfl. i Dobsen, Eggen og Smith 2009: 214). Yrkeskompetanse kan analyseres med utgangspunkt i de arbeidsoppgavene som inngår

(Nilsen og Sund 2008). For å forstå og se mening i dette, mener jeg det er en forutsetning at det er helhet og sammenheng, nær sammenheng mellom teori og praksis, og sammenheng i yrkeskunnskaper og yrkesutøvelsen elevene skal utvikle. For å utvikle yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med, og tilegner seg kunnskap i faget. Frisørfag er et fag hvor endring og utvikling er en del av kompetansekravet, og derfor består yrkeskompetanse av flere begrep. Det krever både nøkkelkompetanse og faglig kompetanse, og yrkeskunnskap i utøvelsen av yrket. Den kan være noe ulik selv innenfor eget fag, avhengig av hvor enkelt eller avansert et arbeid er.

Frisørfaget har lange håndverkstradisjoner, og skal fylle behov for profesjonell utførelse av hårpleie og frisyredesign. I den profesjonelle utøvelsen ligger yrkeskunnskap, personlige egenskaper og kvalifikasjoner som grunnlag for yrkeskompetansen. Profesjonell utøvelse krever derfor en helhetlig yrkeskompetanse. Kompetansebegrepet i denne sammenheng er ikke endelig, men må ses i sammenheng med stadig endringer og utvikling: (Nilsen og Nore 2001). Faget skiller seg fra andre fag når det gjelder bruk av kjemikalier, og at håndverket utøves under tidspress og i direkte kontakt med kunden. Markedsføringsverdien ligger i det direkte arbeidet med hver enkelt kunde. Resultatet av arbeidet er synlig, og kvaliteten av arbeidet er det som vurderes.

4.1.1 Hva betyr yrkeskompetansebegrepet i frisørfag?

Med utgangspunkt i faget, er en vesentlig del av yrkeskompetansen i frisørfag er forståelse for og anvendelse av teknikker, samt evne til løse av arbeidsoppgaver, - ut fra kundens krav og forventninger, og i tråd med markedets behov. Faget er dynamisk, og stiller krav. Ofte er noe av kompetansen som kreves i et yrke, nødvendig for alle som utøver det, mens andre deler av kompetansen kan variere fra bygd til by og fra virksomhet til virksomhet (Nore m.fl. i Dobsen, Eggen og Smith 2009). Kompetansen avdekkes i praktisk utøvelse på godt og vondt.

Ut fra læreplankning i frisørfaget Vg2, innebærer det forventninger om formforståelse, for å kunne tilpasse til kunden, og evne til å visualisere – både for kunden og for egen del. Det krever kunnskap om stil, og stil - historie blir viktig, - for eksempel frisyre gjennom siste femti år. Materiallære, produktkunnskap og produktutvikling er viktig, - det endres stadig. Arbeidet innebærer kjemikalier, det stiller krav til kunnskap om helse og miljø, for å kunne ta riktige valg i yrkesutførelsen. Økonomi innvirker på produktvalg og kostnader, og hvordan

man skal få inntekter slik at blir et økonomisk grunnlag for ”drift”. Det betyr forståelsen av inntekter og utgifter henger nøye sammen med markedsføring. Helse og miljø er mindre omtalt både i formålet og kompetansemålene, men er vesentlig for egen helse, og derfor viktig å ha kunnskap om. Yrkeskompetansen er avhengig av hvordan frisøren utfører en kundebehandling. For å skape et godt forhold til en kunde kreves personlige egenskaper og nøkkkelkvalifikasjoner (4.1.2). Dette er kvalifikasjoner mange kunder opplever som viktigere enn ”faglige” ferdigheter. En slik kompetanse viser et tydelig helhetlig perspektiv.

4.1.2 Hva betyr nøkkkelkompetanse i kompetansebegrepet?

Nøkkkelkompetanse er et begrep en stadig møter på, blant annet i stillingsannonser. Personlige egenskaper og sosial kompetanse er i dag viktigere enn noensinne for å kunne tilpasse seg samfunnet og arbeidslivet. I dagens samfunn er vi stadig i endring og utvikling. I frisørfag er dette vesentlig, fordi stadig ulike og ”nye” kunder er noe en må kunne forholde seg til.

Endringene stiller krav til arbeideren om evne til kontinuerlig læring eller kompetanseutvikling. Illeris sier: *”Hertil kommer at den kompetanse der er brug for ikke kan fastlægges og erhverves alene gennem uddannelse i mere traditionel forstand – fordi der hele tiden er behov for ændringer og fornyelser, og fordi dens brugbarhet er afhængig af den er knyttet sammen med en række personlige egenskaber som samarbejdsevne og serviceorientering”*:(Illeris 2000:20).

Som del av kompetansekravet, ser jeg nøkkkelkompetanse med personlig og sosial kompetanse som kreves for å gjøre en god jobb, - og for å fungere i samfunn og arbeidsliv. I arbeid med kunder, er det flere personlige egenskaper som er viktige. Noe som er vesentlig at elevene blir bevisste på og utvikler en forståelse for. Min erfaring er at en frisør bør ha evne til å samarbeide, kommunisere med andre, arbeide selvstendig, vise ansvarlighet, være serviceinnstilt, være kreativ, ha omstillingsevne, være ærlig og troverdig, og ha respekt for andre. Det meste av den kunnskapen som utvikles i forhold til nøkkkelkvalifikasjonene, er kunnskap som er vesentlig og kan benyttes i fremtidig yrkesliv – det betyr i møte med andre (jfr. Generell del av læreplanen). Derfor blir utvikling av nøkkkelkompetanse sentralt for den kompetente yrkesutøver. For å få erfaring med og utvikle nøkkkelkompetanse som er viktig i faget, er praksis vesentlig. Praksis bør forankres i yrket, knyttes opp til en virkelighetsnær opplæring, - som arbeid i bedrift, eller arbeid i skolens verksted, med den enkelte elev.

4.1.3 Hva betyr sosial kompetanse, - i kompetansebegrepet?

Utvikling av nøkkelkompetanse, hvor sosial læring inngår er stadig på dagsorden i ulike sammenhenger i opplæringen i dag. Endringer i arbeidsliv og samfunn stiller mer enn faglige krav i opplæringen. Krav arbeidslivet stiller til yrkeskompetanse må skje gjennom utvikling av både faglig kompetanse og sosial kompetanse. Ogden (2001:196) beskriver følgende: *”Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.* I Læringsplakaten fremheves utvikling av sosial kompetanse ved å legge til rette for at elevene skal få øve seg i ulike former for samhandling (Kap.3.1.1).

Sosial kompetanse er et viktig begrep i eget fag. Både generell del av læreplanen, Læringsplakaten og læreplanen i faget omtaler krav om sosial kompetanse for å legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse. For å utvikle den sosial kompetansen til elevene stilles krav til at skolen og opplæringen legger til rette for at elevene får jobbe med ulike former for samhandling, som skal medvirke til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet. Det vil være vesentlig å knytte det i sammenheng med gjennomføring av undervisningssituasjoner og i praktisk handling, slik at elevene med erfaring kan reflektere over og selv kunne velge væremåte, som del av yrkeskunnskap og kompetanse i faget på sikt.

4.1.4 Hva innebærer yrkeskunnskap og yrkeskompetanse for læring?

God relevant yrkes- og profesjonsutdanning forutsetter innsikt i ulike yrkeskunnskap, og hva som er grunnleggende kompetanse i det aktuelle yrket. Opplæringen og yrkesutøvelsen skal lede til kompetanse slik den er beskrevet i læreplanene, og kompetansebegrepet er et overordnet begrep som grunnlag for læring og utvikling (4.1). Kjernen er kunnskapsområdene og elementene sammenvevd og satt sammen i et system, som kan være i stadig utvikling, etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer mer (Hiim og Hippe 2001).

Læring av yrkeskompetanse kan knyttes til ulike yrkeskunnskap og evne til oppgaveløsning i sammenheng til de enkelte læringsoppgavene i faget. For at eleven skal utvikle

yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med og tilegner seg ulike typer kunnskap som tilhører faget. Det må være reelle yrkesoppgaver, og kompetanse det er behov for, som ligger til grunn for tolkning av læreplaner, læring og vurdering av yrkeskompetanse. Jeg ser læreprosessen som en slags sekk, som etter hvert må "fylles", bygges med kompetanseområder og yrkeskunnskap, ut fra det å bli en frisør underveis. Yrkeskunnskapen er helhetlig praktisk – teoretisk kunnskap; det er begreper for grunnlag i yrkesfunksjon og oppgaver. Den som skal lære trenger og utføre flere "enkle" arbeidsoppgaver for å utvikle evne til å velge å løse mer sammensatte utfordringer basert på mer åpne bestillinger (krav) fra for eksempel en kunde: (Nore m.fl. 2009 i Dobsen, Eggen og Smith 2009).

Ved å se kompetanseutviklingen som en prosess, må også vurderingen foregå i prosess. Gjennom vurderingen skal eleven få nødvendig tilbakemelding i forhold til læreprosess og resultat sier Dobsen, Eggen og Smith (2009). Når læringsarbeidet skal vurderes, hvor faglig og sosiale kvalifikasjoner skal inngå, knyttet til handlinger som utøves som del underveisvurderingen, bør det være i sammenheng ut fra læreplanene og rammer for vurdering. I utøvelsen knyttet til læringsoppgaver (funksjoner eller relevante oppgaver) for å utvikle yrkeskompetanse, må vurdering ses i sammenheng med læringsmål. Mål og vurdering kan ikke være det samme i begynnelsen av opplæringen, som når det nærmer seg avsluttende opplæring hvor elevene skal ha hatt en betydelig utvikling.

4.2 Hva er læring mesterlæreperspektiv?

I yrkesopplæringen har alltid arbeid, læring og vurdering vært knyttet tett sammen (Nore m. fl. 2009 i Dobsen, Eggen og Smith 2009). Læringsarbeidet har som oftest tatt utgangspunkt i praktisk arbeid. Modellen for læring tar utgangspunkt i praktiske arbeidsoppgaver. Derfor har mesterlære stått sentralt i lærer -mesterperspektiv, og vært en "hovedmodell" for yrkesopplæring i skoleverksted (Ibid).

4.2.1 Hva sier mesterlære om læring og vurdering av yrkeskompetanse?

På bakgrunn av erfaring med praktisk læring, er det naturlig å trekke frem mesterlæremodellen. Grunnleggende hensikt i mesterlære- og i yrkes – og profesjonsutdanningen - er ikke "lære å klippe hår". Hensikten er å "bli frisør" eller tømrer, og delta i yrkesfellesskapet. Her lærer novisen av eksperten gjennom instruksjon, observasjon

og veiledet praksis. Gjennom modellering oppfattes det også mye ubevisst kunnskap knyttet til kulturen i faget. Lærer fremstår som ekspert som tilrettelegger for elevens gradvise sosialisering til yrket gjennom valg av oppgaver, kvalitetskriterier og godkjenning av resultater Nielsen og Kvale (1999).

Dette innebærer, noe som kan sette et grunnleggende preg på læreprosessen. Med mesterlæremodellen utvikles kunnskapen gjennom samspill i ulike situasjoner og på tvers av ulike kontekster. En frisørelev kan for eksempel gi seg i kast med stadig mer avanserte frisøroppgaver, og setter seg inn i sosiale og økonomiske forhold relatert til blant annet produktkostnader, kundens ønsker, stil, og service. Det betyr at eleven tilegner seg langt videre og mer avansert kunnskap enn utøvelsen av spesifikke oppgaver. For å bli tilstrekkelig relevant, må også den skolebaserte delen av yrkesopplæringen inneholde og bygge på elementer fra mesterlære.

Det er mulig å få til et samspill mellom ”mesterlære” og opplæring i skolen. Dette som en form for vekselutdanning, hvor man veksler mellom perioder med praksis på arbeidsplass og undervisning på skolen. Elevene kan få anledning til å prøve ut sine ferdigheter ut fra læringen de har tilegnet seg i skolen, og lære av hvordan medarbeidere i bedriften brukes sine ferdigheter - i situasjoner i arbeidslivet. Det er imidlertid store utfordringer knyttet til utdanningsmodeller som veksler mellom opplæring i skolen og praksisperioder i arbeidslivet. En vesentlig utfordring er å få elevene til å se sammenheng mellom det de lærer på skolen og der de lærer i arbeidslivet, Fafo – notat (2008:27).

Nilsen og Kvale (1999) trekker frem fire punkt for læring som hovedtrekk for mesterlære:

Praksisfelleskap - Gjennom legitim perifer deltakelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem i faget.

Tilegnelse og faglig identitet – innlæringen av fagets mange ferdigheter er trinn på veien mot å beherske faget, og er slik avgjørende for at vedkommende skal oppnå en fagidentitet.

Læring gjennom handling – Mesterlære medfører en sammensatt individuell tilpasset opplæring hvor det er mulig å observere og imitere det arbeidet som mesteren, fagarbeidere og de andre lærlingene utfører.

Evaluering gjennom praksis – finner hovedsakelig sted i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter og motta tilbakemelding fra måten produktene fungerer på

ut fra kundens reaksjoner. En tradisjonell mesterlære avsluttes med formell prøve for å få svennebrev. Læring tar utgangspunkt i det som foregår i praksis og er betinget av at lærlingen deltar. Dette betyr at læring er betinget av deltakelse. Læring foregår i prosesser gjennom trening, instruksjon, veiledning og korrigerende. Begrepet "Learning by doing", fremsatt av Dewey omtales i sammenheng med mesterlære.

Mesterlære er blitt kritisert for å reprodusere eksisterende praksis, en kritikk jeg er uenig i. Praktisk deltakelse og gradvis erfaring, er nødvendig for å forstå konteksten, Det er med andre ord en forutsetning i relevant yrkesutdanning. Hvordan læreprosessen skal utvikles kan diskuteres. Jeg er av den oppfatning at yrkeskunnskap og kompetanse utvikles gjennom handling og utøvelse i yrkesfaget, og er nødvendig for å erfare og reflektere over i sammenheng med profesjonen - etter hvert som eleven tilegner et yrkesfaglig grunnlag. Det er nettopp gjennom bevisstgjøring og refleksjon en utvikler seg som person og yrkesutøver, sier Lauvås og Handal (1990).

Mesterlære som aktuell læringsform

Arbeid, læring og vurdering har tradisjonelt vært knyttet tett sammen i yrkesopplæringen. Derfor har mesterlæretradisjon stått sentralt i opplæringen både i bedrifter og i yrkesopplæring i skolen. I dag skjer endringer og utvikling av fagene raskt, og dette krever en aktiv tilnærming både for å forstå endringen, og å være med på å utvikle ny kompetanse. Stadig mer komplekse oppgaver krever mer av utøver for å løse utfordringene, og omfatter en rekke læreteknikker. Resnick&Klopfer (1989) fremhever kognitiv mesterlære som omfatter læreteknikker som modellering og refleksjon basert på observasjon, veiledende og støttede lærerdeltakelse. Eleven oppmuntres til å reflektere over problemene, mens lærerens rolle består i gradvis å trekke sin støtte tilbake og derved på ny gi elevene ansvaret for problemløsningen: (Kvale og Nilsen1999:30). Vurdering i opplæringen preget av modellering gjennom mesterlære, har dreid til mer veiledende tilnærminger for den enkelte elevens kompetanse, gjennom økt fokus på elevens utvikling av læringsstrategier for egen læring av som del yrkeskompetanse. Læringsstrategi som del av yrkeskompetansen er at eleven skal kunne løse problemer gjennom å planlegge, gjennomføre, vurdere, reflektere og erverve ny kunnskap i fagene og læringsstrategier. Krav i yrkesutøvelsen omfatter blant annet arbeid med: mer komplekse oppgaver, problemløsninger som krever en mer kognitiv prosess, en mer kollektiv tilnærming til arbeid og læring, mer refleksjon og utprøving knyttet til det praktiske arbeid, omstillingsevne og læringsutbytte i et livslangt læringsperspektiv og læring

på tvers av praksisfelleskap. Det betyr at kravene til yrkesutøvelsen i dag omfatter andre kompetanser enn de som mesterlære tradisjonelt har dekket. Kontinuerlig endring og utvikling i faget krever en aktiv tilnærming både for å forstå endringene og til å utvikle ny kompetanse.

4.2.2 Hva sier Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell om læring?

Dreyfus og Dreyfus (1999) har utarbeidet en kompetansemodell for ferdighetslæring delt i fem stadier. De mener utvikling av kompetanse skjer med en overgang fra læring av fakta og regler hos noviser, til en intuitiv opplevelsespreget læring hos eksperter. De hevder at yrkeskompetanse på begynnerstadiet læres gjennom å følge grunnregler i praktiske situasjoner, som læreren/veilederen gjør oppmerksom på og eventuelt viser. Etter hvert som eleven har erfart i mange eksempelsituasjoner, lærer han/hun å kjenne igjen relevante trekk, og hva som er vesentlig /mindre vesentlig (Dreyfusbrødrene i Nielsen og Kvale 1999).

Etter hvert kan eleven se sentrale utfordringer, og teoretisk planlegge løsninger på praktiske problemer, ut fra sine tillærte regler og prosedyrer. De fremhever læring gjennom praksisnære og yrkesrettede oppgaver som vesentlig. Gjennom involvering, utprøving, problemløsende erfaring i mange ulike situasjoner vil yrkesutøveren ha mulighet til å utvikle profesjonalitet. Relevant praktisk erfaring i mange situasjoner i det aktuelle yrket/profesjonen er en forutsetning for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap, ifølge Dreyfusbrødrene. Videre mener de at praktisk erfaring er en forutsetning for å forstå teoretiske prosedyrer og regler. Teori uten praksis er meningsløs, og gir mangel på sammenheng. Hiim og Hippe (2005) fremhever i sitt syn på mester - lærling -modellen nettopp med yrkesrelevant teori og begreper i tilknytning til det praktiske arbeidet. Det at teori er nødvendig, - og en forutsetning for å forstå yrkeserfaringer. Men dersom teorien ikke er en forutsetning for å forstå og begrunne yrkespraksis, og ikke lærer/veileder kan bidra til å vise og begrunne at den er det, så vil den oppleves, og er irrelevant. Kjernen i deres syn er at i en relevant utdanning må teori og praksis læres sammen, i tilknytning til varierte situasjoner, utfordringer, problemstillinger, og mange og varierte eksempler. Det handler om evne til å kjenne igjen og kunne hankses med helheter, hvor også det sansemessige - det vi kjenner med hendene for eksempel et rent hår, lukter av og med produktbruk i behandlinger av kunder - er avgjørende. Deres kompetansemodell har møtt kritikk. Modellen kan beskrives med prosess fra regelbasert instruksjon hvor lærer løser opp oppgavesituasjonen i kontekstfrie trekk, som nybegynneren kan kjenne igjen, uten å ha tidligere erfaring med oppgaveområdet. Begynneren får så noen regler til å bestemme

handling på grunnlag av disse trekkene. Mange vil ikke kjenne seg igjen i en slik påstand eller modell for hvordan undervisningen foregår. Mange begynner yrkesrettet utdanning helt fra starten med prøving og feiling i helhetlig praksissituasjoner. Deres kompetansemodell forutsetter en gradvis utvikling fra å anvende regler i forhold til kontekstfrie trekk, til å tolke likheter mellom kontekstpregede erfaringer.

Jeg er ikke enig denne kritikken. Det nevnes i den sammenheng at praksis er for standardisert – og unyansert. Elevene lærer etter oppskrift, og hvordan skal i tilfelle vurderingen knyttes til utøvelsen av oppgaver? Som en del av strategien i dette prosjektet vil vi benytte nettopp noen oppskrifter og regler, slik at elevene får noe erfaringsgrunnlag, - for videre læreprosess, og etter hvert utvikle egne strategier ut fra erfaringer med det de utføres. Novise- stadiet i Dreyfusbrødrenes kompetansemodell tar i likhet med mesterlære utgangspunkt i lærerens/mesterens yrkeskunnskap. Lærers ”regler” danner grunnlaget for instruksjon og veiledning, i praksis knyttet til arbeidsoppgaver i faget.

4.2.3 Hva sier Schön om utvikling og vurdering av yrkeskompetanse?

Elevenes kompetanse innebærer slik den har blitt definert som: *evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave*”: (St.meld.nr.30). Det krever en mer reflekterende tilnærming i ulike sammenhenger for at eleven kan løse ”problemer” gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeid:(jfr. læringsstrategier i 3.1.1) og slik det foregår i arbeidslivet. Schön (2000) sine analyser av profesjonsutøverens praksis har fått stor oppmerksomhet, særlig i tilknytning til begrepet refleksjon i eller refleksjon over praksis. Schön hevder at splittelse mellom praksis og teori fører til store relevansproblemer i yrke - og profesjonsutdanningen. Han understreker forskjellen mellom ”å kunne hvordan” og ”å vite at”. Han mener en dyktig yrkesutøver kan mer enn det man kan uttrykke med ord. Det gjelder de sansemessige og ferdighetsmessige sider som ikke kan avspeiles i eller reduseres til ord. Schön skiller mellom det han kaller modell 1 og modell 2 for læring av yrkesutøvelse. Modell 1 er preget av oppskriftmessige innfallsvinkler – man er ute etter regler, oppskrifter og ting som har fungert før. Modell 2 innebærer åpenhet for å ramme inn situasjonene på nye måter og se nye løsninger. Det er dette som egentlig er profesjonalitet, og som bør stimuleres i veiledning. Det er en helt vesentlig side ved profesjonell yrkeskunnskap, og dreier seg om å kunne tolke og se komplekse situasjoner - det er langt fra tilstrekkelig å kunne løse forhåndsbestemte situasjoner.

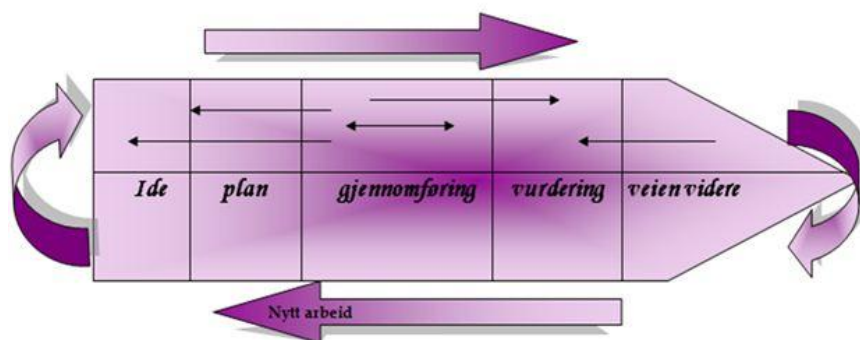
Yrkeskunnskapen består av et samspill mellom ferdigheter og mange komponenter relatert til for eksempel sanselighet som øyne, ører, berøring, bevegelse og begrep, forståelse og handling. Dette er kunnskap som utgjør en kompleks helhet - som erfaringsmessig ikke kan forklares med ord- men gjennom mer praktisk erfaring Hiim og Hippe (2001). Schøn viser hvordan begrepet kunnskap kommer til uttrykk i handling og hvordan utøver kan reflektere - i handling og refleksjon - over - handling. Refleksjon i handling går ut på å tenke mens man gjør noe, og som korrigeres underveis. Utøverens tanke/handling inngår i en helhetlig prosess. Dette vil få frem helhet mellom teori og praksis og ikke skille mellom kunnskap og ferdigheter, og kunnskap brukes i sammenheng med ulike former for handling.

Schøn sier vi har hele dialoger med praksis på hva som fungerte - hva fungerte ikke. Det er derfor viktig at elever motiveres til bevisst refleksjon - i handling mens arbeidet pågår, og refleksjon - over arbeidet når oppgaven er gjort. Refleksjon skal bidra til å problematisere, begrunne og se sammenhenger, både under og etter arbeidet. Han fremhever betydningen av reflekterende praksis for å oppnå begynnende yrkeskunnskap og relevant yrkesutdanning. Det kan dreie seg om skoleverksted, utplassering, eller ”ekte” situasjoner der relevant arbeid foregår, samtidig med at det er ryddet plass til systematisk refleksjon, veiledning, læring og refleksjon igjen. Jeg oppfatter det som vesentlig at elevene må lære en innfallsvinkel til yrkeskunnskap - i denne sammenheng frisørfag. Det må være læringsnivåer eller situasjoner for å utvikle yrkesutøveren, ut fra mine erfaringer - med elevens tidligere erfaringer, handlinger og refleksjoner i og over faget. Schøn fremhever profesjonell yrkesutøvelse som bevisst og systematisk refleksjon i og over handling i situasjonen. Med utgangspunkt i praksis/utøvelsen stimulerer denne ved stadig nye kontekster og nye måter å se løsninger på. Det vil være en form for problemløsning, som innebærer refleksjon i og over handling hvor sammenheng og helhet vil være knyttet til utvikling i utøvelsen.

4.3 Utvikling av yrkeskompetanse gjennom praktisk arbeid

Grunnlaget for læring er forståelse (den kompetansen og forståelse den enkelte møter arbeidet med) og begrunnelse for, refleksjoner rundt og vurdering av alle faser i arbeidet. Ferdigheter i å vurdere eget arbeid, og hvilke forhold som virker inn på dette, kan være grunnlaget for både å kvalitetssikre og utvikle en kompetanse for læring Nilsen og Sund (2008). Arbeidet og nødvendig kompetanse for å variere fra den ene yrkesoppgaven til den andre. Fasene i en arbeideprosess danner grunnlaget for å konkretisere, definere læringsbehov, og bestemme

kjennetegn for kvalitet og kompetanse. Grunnleggende ferdigheter skal inngå i elevens utvikling som del av arbeidsprosessene, integreres i faget, og slik utføre mange av oppgavene som inngår i faget: (Nilsen og Sund 2008; Dale og Wærness 2006). Læringsstrategi som del av fagkompetansen er at eleven skal løse ”problemer” gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere, reflektere og erverve ny kunnskap i faget og læringsstrategien (Kap.3.1.1). En slik kompetanse må utvikles gradvis og systematisk. En slik arbeidsprosess er delt i fem hovedfaser, og kan illustreres på følgende måte:



Figur 3. Inspirasjon fra: Pila (Sund 2008)

I yrket inngår mange oppgaver, noe som krever kompetanse på flere områder. Slik sett kan en arbeidsoppgave gjøres eller løses på flere måter, ved bruk av ulike kunnskaper og ferdigheter. Yrkeskunnskapen kan analyseres med utgangspunkt i de arbeidsoppgavene som inngår (jfr. Kap 4.1.1; Nilsen og Sund 2008). Arbeidsoppgaver og yrkeskunnskap som trengs for å utføre oppgaver i yrket, kan være grunnlag for å bestemme hvilken kompetanse elevene skal utvikle på trinnet. Et slikt perspektiv og forståelse for læring, for å utvikle yrkeskompetanse vil stå sentralt i flere prosesser for elevenes læringsarbeid.

Prosessene utvikles og gjøres meningsfulle ved at eleven gjør noe sammen med en ”ekspert” på en slik måte at den som lærer gradvis mestrer stadig vanskeligere deler av oppgaven. Det kan best beskrives med at praktisk deltakelse/erfaring er nødvendig for å forstå konteksten. Det er med andre ord en forutsetning i relevant utdanning. Praktisk erfaring og deltakelse er nødvendig for å erfare og for å uttrykke kunnskapens sansemessige aspekter, og nødvendig relevant yrkesutdanning. Det er vesentlig med praktisk erfaring, som vil gi relevans. Mangel på erfaring, gir mangel på relevans. Det lar seg vanskelig gjøre å sette ord på erfaringer, de må erfares. Det vil derfor være viktig å legge til rette slik at elevene får øve i ulike kontekster for samhandling, sosial tilhørighet og mestring i samfunns- og arbeidsliv. Læringsaktiviteter

blir slik sett drøftet og vurdert fra et yrkesteknisk perspektiv. Den som skal lære trenger flere rollemodeller, deltakelse i ulike kontekster og med flere forskjellige situasjoner for å lære i praksis gjennom erfaring, Kvale og Nilsen (1999). Gradvis blir elevene flinkere til å utføre mer komplekse arbeidsoppgaver helt til hun ikke trenger ”eksperthjelp” lenger hevder Mjelde (2001). Virkeligheten inneholder komplekse helheter, noe utdanningen må ta konsekvensen av (Kjellgren 1993). Fag kan ikke studeres som isolerte helheter, men sees i forhold til det yrket det skal anvendes i, for å gi mening. Helhet og sammenheng i gjennomføring av arbeideoppgaver i faget gjør derfor at også vurderingen må ses i sammenheng med læringsarbeidet. Da er det mulig at de lærer, og ikke bare husker innholdet. Bjørgen (1992) mener at selve læringsarbeidet skjer gjennom den kognitive prosessen ”å søke mening”.

4.3.1 Erfaring i prosesser som grunnlag for læring.

Hiim og Hippe (2001) beskriver at erfaring og læring handler om å utvikle begreper gjennom helhetlige prosesser i livssammenhenger /praktiske sammenhenger som vi er involvert i, hvor forståelse, ferdigheter og holdninger utgjør en helhet. Det legges vekt på gode praktiske situasjoner, knyttet opp til realistisk yrkeserfaring og yrkeskunnskap. Ved at helheten blir splittet opp i teori og praksis, og i flere fag, tømmes begrepene for innhold og blir meningsløse Hiim og Hippe (2001). Yrkeskunnskapen må ha en helhetlig karakter, hvor de grunnleggende arbeidsprosessene og yrkesoppgavene og forholdet mellom disse er det som strukturerer helheten. Det er viktig å se på arbeid som gjøres i prosesser. I eget fag er erfaringsbasert læring og handling preget av stadig nye erfaringer og begrep underveis mot et mål - kvalitet eller krav til arbeidet. Erfaringslæring omhandler en helhet av teoretisk forståelse, praktiske ferdigheter og etiske holdninger. En slik helhet er viktig for å utvikle relevant kunnskap og kompetanse: (Dewey i Hilde Hiim 2010). Ved å knytte læringsprosessene til erfaringene, skjer utvikling gradvis eller trinn for trinn. Eleven utvikler en ny forståelse eller løsning ut fra det som er utført og erfart.

4.3.2 Refleksjon i og over prosesser som grunnlag for læring.

Det vil være nødvendig å se på begrepet refleksjon for læring, fordi dette omtales som en læringsstrategi det skal legges til rette for, med hensyn til elevens læring, og som omtales i kap.4.5. Begrepet refleksjon knyttes noen ganger opp til det å lære og lære. I dag tenker man

på refleksjon i betydningen ettertanke, og tenker da kanskje over et problem man har løst. Gjennom å velge aktiviteter som fremmer refleksjon, så vil man oppnå bedre læringseffekt Illeris (2000). Hiim og Hippe (2001) understreker betydningen av at elever får arbeide med problemer og utfordringer de skal arbeide med, som fremtidige yrkesutøvere. De sier videre at det ligger en sterk drivkraft i å lære, arbeide og reflektere med grunnlag i reelle utfordringer og problemer man ”har følt på kroppen”, og som det er nødvendig både å lære noe om og å gjøre noe med.

Som lærer ønsker vi at elevene skal utdannes til reflekterte yrkesutøvere. De skal reflektere over betydningen av å ha personlige egenskaper og ferdigheter som er viktig i frisørfag. Det er viktig at de lærer å bruke egen dømmekraft; de skal vite hva de gjør og hvorfor. Elevene skal på sikt være i stand til å ta egne valg og vurdere eget arbeid, slik at de kan styrke egne læreprosesser. Refleksjon kan her være et godt hjelpemiddel, og er en prosess som er nødvendig for å bevisstgjøre elevene. Refleksjon er en aktiv og utforskende strategi, og man må kunne stille seg undrende til egne erfaringer. Noe Schøn (2000) i stor grad fokuserer på, som viktig læringsstrategi i profesjonell utdanning.

4.4 Arbeidsoppgaver som grunnlag for vurdering av kvalitet og yrkeskompetanse

Vi ønsker at våre elever skal utdannes til ”kompetente” yrkesutøvere. Det er viktig at de lærer å ta egne valg, og utvikler evne til å kunne bruke og benytte sin yrkeskunnskap og yrkeskompetanse til å løse stadig nye oppgaver, - i flere sammenhenger. Dette stiller krav til tilrettelegging, hvor både opplæring og vurdering inngår i læringsarbeidet og strategien. I lovbestemmelsene om systematisk oppfølging og vurdering stilles krav til elevenes egenvurdering av arbeidet, egen kompetanse og egen faglig utvikling (kap.3.4). Med involvering og refleksjon kan eleven trenes i å styrke egen læreprosess og kvaliteten på eget arbeid.(ibid). Det vil være behov for ulike krav og vurderingsformer avhengig av hvor i læreprosessen elevene er. Et viktig perspektiv i vurderingsarbeidet, som er omtalt tidligere, er kravene til arbeidet i faget som endres raskt. Det gjelder både arbeidsmåter og krav til kvaliteten på det ferdige resultatet. For at vurderingen i opplæringen skal fungere best mulig, er lærers kompetanse som ekspert viktig, og slik sett sentral for underveisvurderingen. I kap.3.6 omtale jeg føringer fra fylkeskommunen (2009) om krav som stilles til lærer, om å være faglig og pedagogisk dyktig, og ha evne til variert og jevnlig vurdering, samt ledelse av læringsarbeidet.

4.4.1 Læring og undervisvurdering

Gjennom ulike former for vurdering skal elevene og opplæringen ses i forhold til mål, innhold og prinsipper i læreplanverket. Gjennom vurdering kan elevene ”bygge” opp kompetanse, som omfatter læringsstrategier, refleksjon, veiledende og støttede lærerdeltakelse: (jfr. Kap 4.3). En slik praksis forutsetter at elevene kjenner målene, og gis anledning til medvirkning (Dale og Wærness 2006). Undervisvurderingen skal relateres til læringsmål, og vurderingsformene bør vise progresjon og utvikling. Lærerne må stille krav til elevene, fortelle dem hva de er flinke til, veilede dem hva de må arbeide mer med i fagene, og hva de kan gjøre for å nå sine læringsmål. Eleven må også spørre seg selv hva de må arbeide mer med, og hva de må gjøre for å nå sine mål. Det kan da være avgjørende at eleven blir kjent med kriterier eller kjennetegn som gjelder vurderingen, og som kan gi retning i vurderingsarbeidet, men må være knyttet til yrkesoppgavene (Dale og Wærness 2006) De sier det er viktig at elevene utvikler evne til å bedømme kvaliteten på eget og andres oppgaver.

Det må være en annen form for vurdering i læreprosessen underveis, enn av ferdig resultat, og det må vektlegges andre krav tidlig i skoleåret. Det betyr at det må legges opp til at det er en annen yrkeskunnskap som skal vurderes når elevene har liten erfaring og refleksjonsgrunnlag, enn når de har arbeidet en tid. Det kan være vanskelig å teste elevenes forståelse som novise: (jfr. Kap. 4.2..2) noe vi må ta hensyn til i planlegging i opplærings- og vurderingspraksis.

Underveis i læreprosessen mener jeg målstyring og bruk av kjennetegn og kriterier for kvaliteten er viktig, for å kunne vurdere, og hjelpe eleven til å forstå ”vise vei”, og for å kunne vurdere hvor de er. Selve prosessen forteller lite om hvordan læreprosessen fungerer, og gir derfor et spinkelt grunnlag for å forbedre prosessen ut fra krav, - her er resultat avgjørende. Underveis i elevens læringsarbeid står veiledning sentralt. Ved å ha et mål kan jeg sammen med eleven ”lede” videre. Utviklingen må skje med mer erfaring og refleksjon over hvordan arbeidet skal gjøres videre – med mer øvelse.

Erfaringene og refleksjonene som elevene gjør gjennom læringsprosessen med de ulike arbeidsoppgavene viktige. Jeg mener elevens arbeidsoppgaver i frisørfag går fra forhåndsbestemte mål og holdepunkt under arbeide- til å dreie seg om å løse mer komplekse oppgaver hvor elevene ut fra erfaringer gjennom tidligere prosesser gjør egne valg. Her kan dokumentasjon av arbeid være en del av prosessen, -men igjen er dette bundet opp til krav om

kvalitet av arbeidet - derfor mål av kompetanse som skal vurderes. Men da må mål og kriterier dreies seg om oppgaver elevene skal kunne utføre og begrunne teoretisk, og de må dreies seg om forståelse av yrkets samfunnsoppgaver i vid forstand. Ikke bare snevre og tekniske mål og kriterier, og ikke oppsplitting av kunnskaper, holdninger og ferdigheter på en måte som ødelegger helhet og sammenheng.

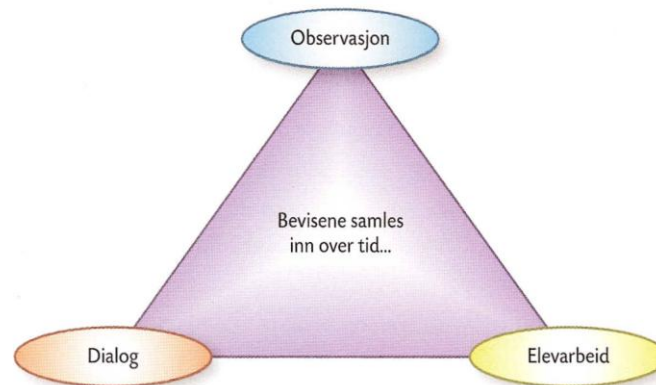
For å ”lære og utvikle yrkeskompetanse”, vil det være viktig å se på arbeidsformer og metoder for vurdering, som kan bidra til utvikling. Tilrettelegging av helhetlig opplæring og vurdering stiller endrede krav til arbeidsformer og vurderingsmetoder enn vi har gjort tidligere. Dette må vi ta hensyn til i arbeidet med utvikling av ny praksis. Det bør legges svekt på arbeidsformer og vurderingsmetoder som må ha sammenheng og helhet i prosessen av arbeidet, - som grunnlag for læring. Kompetansemålene handler for en stor del om hva eleven skal kunne utføre, lage og bruke: ”*Eleven skal kunne utføre grunnleggende praktisk arbeid med klipp...*”, eller ”*bruke produkt og teknikker tilpasset kunden*”, og ”*kommunisere og samarbeide med kunder...*” (Læreplan i frisørfag Vg2)

Læreplanen sier lite om hvordan bruk av erfaringer og refleksjon fra tidligere opplevelse har betydning for hvordan yrkesbegrep forankres i utøvelsen. Derfor krever flere eksempelsituasjoner, hvor eleven med øvelse har mulighet til å kjenne igjen relevante trekk, og gjennom gradvis tilnærming, og veiledning tilknyttet situasjonen eller arbeidsoppgaven, kan utvikle grunnleggende yrkeskompetanse. Det er viktig at det legges vekt på gode praktiske situasjoner, knyttet opp til realistisk yrkeserfaring og yrkeskunnskap. Yrkeskunnskapen må ha en helhetlig karakter, hvor de grunnleggende arbeidsprosessene og yrkesoppgavene og forholdet mellom disse har sammenheng, noe som betyr sammenheng mellom undervisning og læringsarbeid.

4.4.2 Vurderingsformer som grunnlag for utvikling av yrkeskompetanse

Det omtales mindre i føringer og krav, ulike vurderingsformer, hvordan vurdere for videre læring og hvordan samle et grunnlag for vurdering underveis med som karaktergrunnlag. Det er flere måter å samle grunnlag for læringsarbeidet underveis. Flere vurderinger over tid vil gi et riktigere bilde av elevens læring enn to store oppsummeringer i løpet av året Slemmen (2008). Det omtales et bredt vurderingsgrunnlag over tid, og informasjonen kan samles på flere måter, for eksempel med observasjon, elevarbeid og i dialog. Vurderingen vil i

større grad bli valid og reliabel, det er mulighet til å få flere bevis som kan si noe om elevens kompetanse Slemmen (2009). Dette kan illustreres med følgende figur etter (Davies2007:46 i Slemmen 2008:59)



Figur 4. Tre ulike kilder til bevis på læring (Davies 2007)

Økt fokus på undervisvurdering, gjør at kvaliteten på vurderingsarbeidet kan utvikles gjennom lærernes og elevenes erfaringer og økende innsikt gjennom å benytte varierte vurderingsformer. I følge Dobson og Engh (2007) forbedres resultatene dersom elevene involveres i vurderingsarbeidet. Eksempler på bruk av flere kilder i vurderingen på ulike tidspunkt i året underveis i prosessen for å utvikle yrkeskompetanse læringsarbeid: elevarbeide/yrkesoppgave kan være var en "klippeoppgave" - like lenger, som skal uttrykke "faglig" nivå, som er forventet på dette tidspunktet. Videre kan det være observasjon av evne eleven har til å bruke tilpasset og hensiktsmessig verktøy og teknikker i arbeidet, og notere dette ned. Det kan også være observasjon av ferdigheter i å overføre se sammenheng mellom arbeidstegning og klipp. Det kan vurderes om eleven ser sammenheng og helhet mellom det som utføres både håndverksmessig og "teoretisk". Observasjonene kan være grunnlag for vurdering i flere faser i arbeidsprosessen. Dialog kan være kartleggings -forventingssamtaler, daglige eller mer systematiske samtaler, utviklingssamtaler med fokus på faser i prosessen, og hvor i opplæringsåret elevene er, eller dialog med medelever. Det er mulig å bruke flere metoder, eller kombinerte metoder, til å innhente grunnlag for hvor elevene står i forhold til et læringsmål: (Harlen 2007 i Slemmen 2008). Ved å benytte flere innfallsvinkler til sammen tema, hvor det ble vurdert på flere måter, kan det bidra til å skape helhet i vurderingsarbeidet.

4.5 Hvordan kan veiledning i undervisvurdering bidra for elevens utvikling?

I all yrkesutdanning har veiledning spilt en sentral rolle, og er en form for undervisning av mer personlig karakter mellom veileder og den som veiledes, enn den tradisjonelle undervisningen Nilsen og Sund (2008). Veiledningen har gjerne fulgt et bestemt mønster med stikkordene demonstrasjon, øving og korreksjon (mesterlære). Mesteren har instruert, gitt råd, demonstrert, vurdert svennens utførelse, bestemt hva det skal øves mer på og om noen arbeidsoppgaver kan utføres på egenhånd, og i så fall hva og under hvilken kontroll. En slik måte å veilede på har lange tradisjoner i håndverksfag, men er noe snever og har sine svakheter i forhold til hvordan veiledning følges opp i dag for å skape en helhet og relevans i opplæringen og vurdering. God veiledning har behov for en form for metodikk. Det kan for eksempel være en utfordring og ikke snakke og forklare/begrunne for mye. Den som veiledes, kan oppleve å bli ”snakket” i hjel, eller på annen måte føles seg overstyrt. Tilbakemelding som er relatert til læringsmål og som gis fortløpende, vil ha størst effekt for elevens læring. Karakterer har ingen læringsfremmende effekt alene: (Black og Williams 2006:74).

I utvikling av ny praksis er det viktig å legge vekt på lærer som praksisveileder, men mer ut fra bevisst målorientering (hvor skal vi), enn hva tilfelle har vært tidligere. En måte å se veiledningen på, er med en veiledningsstrategi som tar utgangspunkt i øvelser underveis i elevens læringsarbeid, slik det omtales hos Hiim og Hippe (1993) Lauvås og Handal (1990). Elevene har krav på jevnlig vurdering, de skal vite hva som må til for å bedre læringsarbeidet. Lærers tilbakemeldinger skal være løpende og systematiske. Et av prinsippene for undervisvurdering er veiledning, - de små samtaler som brukes i den daglige vurderingen, som på sikt skal gi grunnlag for halvårssamtale. De små samtaler eller god feedback har samme hensikt, - legge vekt på å gi god tilbakemelding, så elevene ”vokser” og utvikler seg mest mulig. En slik samtale vil ha ulik innfallsvinkel, men for å skape helhet og sammenheng bør samtalen i utgangspunktet dreie seg om læringsmål. Noe som har vært en av våre utfordringer. Det kan være lurt å snakke sammen, - hva er målet - hvordan komme dit?

Uavhengig av tidspunkt er hovedintensjonene med å gi tilbakemeldinger til elevene, å gjøre læringen mer oversiktlig:(Slemmen 2009:124). Erfaringene med veiledning eller feedback gjør mesteren med korrigerende eller ros og råd for videre læringsarbeid. Tilbakemeldinger som peker fremover er omtalt i styringsdokumentene: (jfr., Kap.3.5). For å gi god veiledning krever det erfaring med å veilede, ved siden av at man har kunnskap om veiledning. Når man

stiller spørsmål og avklarer en sak i veiledning, forsøker man å samle informasjon. Skal man klare å stille relevante spørsmål i veiledning, må spørsmålene knyttes til den informasjon som kommer. Når man spør, må man lytte til svaret. Veiledning er ikke det samme som rådgivning. Veiledning er først og fremst en læreprosess som bygger på de forutsetninger hver enkelt har, og er en viktig kilde til læring og utvikling, i følge Gjems (1996).

I arbeid med ny helhetlig opplæring og vurderingspraksis, ut fra krav i styringsdokumentene vil det planlegges, gjennomføres og evalueres flere ulike læringssamtaler. I utviklingsprosessen vil del av planarbeidet ta utgangspunkt i mesterlære og praktiske situasjoner, hvor lærer fungerer som praksisveileder. Jeg ser Dreyfusbrødrenes kompetansemodell på begynnerstadiet, hvor lærer gjør oppmerksom på og minner om regler. Schön (1993) fremhever verdien av et ”reflekterende praktikum” der de blant annet får veiledning av en kompetent mester, som behersker både yrket og veiledning av elever. Jeg vil igjen presisere hvor viktig det blir å være enige om målene, ha en felles forståelse.

4.5.1 Veiledning og refleksjon for læring og vurdering av yrkeskunnskap

Lauvås og Handal (1990) beskriver en veiledningstradisjon med refleksjon over handling der elevens erfaringer, verdier og kunnskap står i fokus. En god veileder stiller spørsmål til handlingen for at eleven skal analysere situasjonen, for å få et mer aktivt forhold til faget og bli mer kunnskapssøkende. Ofte har lærere lett for å formidle det de selv mener er viktig. Opplever lærene at eleven kan for lite, formidler de gjerne enda mer. Formidling av kunnskap er ikke det samme som at eleven lærer mer. Om veiledningens oppgave sier de: *”Å hjelpe den enkelte å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon”* Lauvås og Handal (1997:111)

Schön viser hvordan kunnskap kommer til uttrykk i handlingen, og hvordan utøverne reflekterer i og over handlingen (jfr. Kap.4.2.3). Yrkeskunnskap består av et samspill mellom flere elementer som utgjør en kompleks helhet. En slik helhet må derfor også komme til uttrykk i vurderingen. En slik forståelse får konsekvenser for måten det skal vurderes på. I veiledningssammenheng hvor fokus skal være elevens refleksjon, må lærer gi eleven tid til å reflektere. Vi har erfaring med bruk av veiledning i sammenheng med elevenes refleksjon.

Egen praksis med veiledning for refleksjon har av erfaring ikke vært gjennomført på en vellykket måte. En årsak (jfr. Kap.1.2.4) var usikkerhet omkring hensikt med veiledningen. Hvordan veilede for refleksjon og ikke for korrigerende? God spørremetodikk kan være et hjelpemiddel (Stålsett mfl. 1991; Lauvås og Handal 1990), for eksempel i prosess, der veiledning foregår i flere omganger. Det kan være veiledende vurdering for eksempel: Hva mener du er riktig? Hva mener du er feil, og hva vil du gjøre for å forbedre? Hvordan kommer jeg videre? Ferdig arbeid kan vurderes med refleksjon og veiledning med: hva er bra med dette arbeidet? Hva kan du gjøre annerledes neste gang? Spørsmålene må ta hensyn til hvor eleven er i prosessen av sitt læringsarbeidet. Samme spørsmål vil trolig ikke oppleves som like hensiktsmessig ved oppstart av skoleåret, som når elevene har fått erfaring. Vi vil i prosjektet arbeide bevisst med metodikken for å fremme refleksjon underveis.

Ved at elevene er aktive medspillere, kan veiledning og refleksjon benyttes i egenvurdering. Erfaring sier at elevene må lære å vurdere seg selv, noe vi tidligere ikke har fått til. Ved å lære å vurdere seg selv, kan de forstå målet med det de skal lære for å forstå det de skal gjøre for å nå målet:(Slemmen 12009:129). I utvikling av ny praksis vil det planlegges og prøves ut en læringsstrategi hvor vi i perioder vil vektlegge bruk av veiledning for refleksjon og egenvurdering. Det vil ha fokus på hele prosessen, hvor er jeg ved start, - hvor er jeg underveis, - hvor er jeg tilslutt. Her vil det for å lære være viktig med samtale om læringsmål, og i noen sammenheng også vurderingskriterier. Det vil være hensiktsmessig å øve på å ta valg av arbeidsformer som fører til målet. Som en strategi for å lære å reflektere og vurdere seg selv og eget arbeid, vil vi benytte vurdering av medelever som en strategi. Som frisør hvor resultatet blir vurdert umiddelbart, når det ferdigstilles, er det en viktig del av yrkeskunnskapen å kunne vurdere eget arbeid. Det kan gjøres med Schön sin refleksjon i og over handling, hvor tanke og handling opptrer sammen, og hvor en kan endre underveis, etter hvert som profesjonen utvikles. Vi vil derfor i utviklingsprosjektet i perioder, fokusere på egenvurdering og refleksjon, og at elevene skal være aktive og være delaktige i egen læring. I veiledning for læring er det ut fra Stålsett, Sandal og Tveten (1993) sitt syn viktig å ta hensyn til, både i hyppige tilbakemeldinger og systematisk oppfølging. De mener det er viktig å legge opp veiledningsforløpet slik at det ivaretar en god læreprosess fore eleven.

4.6 Undervisningsplanlegging – som et helhetlig system

Det er tidligere i dette kapitlet omtalt mesterlæremodellen (Kap. 4.2), som en modell for læring. Modellen tar i grove trekk utgangspunkt i læring gjennom praksis, med et mesterlærling perspektiv. I modellen har arbeidsmåten vært preget av demonstrasjon, øving, utprøving og korreksjon, og vært noen stikkord for læreprosessen. I modellen er betydningen av yrkesrettede oppgaver og ulike former for yrkespraksis som grunnlag for læring dermed understreket Hiim og Hippe (2005). Det er en litt snever tilnærming i dag, med andre krav til yrkesutøvelsen. Med mer komplekse oppgaver, flere arbeidsmåter og ved at eleven skal øves i å ta i bruk læringsstrategier som del av kompetansen i faget (jfr. Kap. 3.1.1). Det fordrer en bevisstgjøring omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeid. Som et verktøy for undervisningsplanlegging finnes ulike didaktiske retninger. Didaktikk kan defineres ut fra et perspektiv som ”praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (Hiim og Hippe 2001). *”Kunnskap om undervisning og læring kalles didaktikk”* (Hiim og Hippe 2005: 31).

4.6.1 Hvordan kan didaktiske modeller bidra i undervisningsplanlegging?

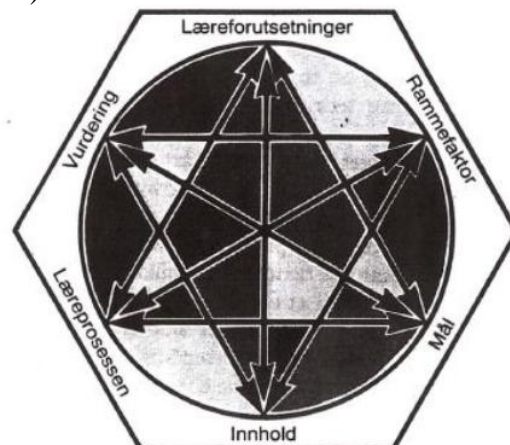
I arbeid og utvikling av læreplaner er mål, innhold, arbeidsformer og vurdering grunnleggende kategorier. Modellene er bygd opp omkring de samme kategoriene, likevel vil de ulike modellene ha ulike praktisk-pedagogiske konsekvenser. I Kunnskapsløftet er kompetansemålene fremhevet som den viktigste kategorien, men i egen lokal læreplan vil både innhold, arbeidsmetoder og vurdering måtte være gjennomarbeidet og gjennomtenkt, både av den enkelte lærer, og eget team.

Som del av å arbeide med utvikling av elevvurderingen, er del av strategien for dette omtalt med kjennetegn på måloppnåelse (Kap. 3.5.) Jeg er klar over at det er motstridende syn på bruk av kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen, og ser kritikken i sammenheng med mål-middel -didaktikken. Her har målene en sentral og styrende funksjon, hvor overveielser og valg innenfor de andre kategoriene blir underordnet målkategoriene, slik Tyler (1949) ofte blir knyttet til mål- middel- modellene Dobsen, Eggen og Smith (2009). Elevenes aktivitet blir styrt av mål som er bestemt på forhånd. Mange mener mål- middel- pedagogikken har sin berettigelse i praktisk skolearbeid Hiim og Hippe (2005). Vurdering blir i denne modellen primært en målrelatert vurdering av læring, hvor elevens resultat og prestasjon blir det sentrale Dobsen, Eggen og Smith (ibid).

Med uklare kompetansemål, som omtaler lite av hva eleven skal mestre, vil bruk av kjennetegn på måloppnåelse bidra til å konkretisere, og være et verktøy i arbeidet. Ved å bryte kompetansemålene ned, sette deler sammen til arbeidsoppgaver i tråd med yrkeskunnskap og funksjon nødvendig for nettopp den type arbeide, kan elevene og lærer ha en felles forståelse av hva som skal læres, - og om utført arbeid og kvalitet på arbeidet. Dette må skje med en progresjon i læringsarbeidet og undervisningen, noe som krever god ledelse av lærer. Det er til syvende og sist kvaliteten på arbeidet, og hvordan eleven mestrer ut fra krav til arbeidet, som er avgjørende for måloppnåelse. Det betyr at vurderingsformer ofte kan være preget av mål- middel- tenkning. Målet kan være en arbeidsoppgave eller funksjon i yrket.

4.6.2 Hvordan kan Den didaktiske relasjonsmodellen bidra til læring?

Alternativet til mål- middel- modellene kan være prosessmodeller, eller modeller med mål om å ivareta helheten i opplæringen. Den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal & Lieberg 1975 i Gundem (2011), er en modell hvor tenkningen bak er at læreren trenger redskaper som kan bidra til størst mulig klargjøring av mål og midler. Det kan en planleggingsmodell bidra med. Modellen har fått stor innflytelse (ibid). Modellen er et verktøy for planlegging og vurdering av læringsarbeid. Hiim og Hippe (2005) og Nielsen og Sund(2008) er opptatt av modellen, som har hovedvekten på en helhet. Planlegging kan ha sitt utgangspunkt i alle kategoriene, men valg og beslutninger innenfor en kategori vil få konsekvenser for de øvrige kategoriene i modellen. Vurdering innenfor denne didaktiske tradisjonen vil både si vurdering av planleggingsprosessene og læreprosessene, (ibid). Det er altså et grunnleggende fokus på vurdering av betingelsen for læring, eller vurdering både for læring og vurdering som læring. Modellen kan brukes i daglig læringsarbeid og til årsplanlegging på flere måter Dobsen, Eggen og Smith (2009).



Figur 5. Didaktisk relasjonsmodell Hiim og Hippe (2005)

Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks kategorier som er gjensidig avhengig av hverandre, og den belyser helheten i læringsarbeidet. Modellen kan være et redskap for lærers tilrettelegging og ledelse av læringsarbeid. Helhetsmodellen med sine seks kategorier kan få frem pedagogiske og faglige hensyn som læreren må ta når det planlegges, gjennomføres og vurderes opplæring, sammen med elevene. Meningen er at modellene skal være en støtte som gir oversikt over undervisnings- og læringssituasjonene Hiim og Hippe (2005).

4.6.3 Undervisning og tilrettelegging for læring

Skal eleven mestre en oppgave, forutsetter det at hun tror det selv er mulig. Betydningen av et godt læringsmiljø har betydning for resultatene og elevens prestasjoner: (Ogden 2004).

Positiv tilbakemeldinger og støtte fra andre er en forutsetning for å begynne å tro på egne muligheter Overland 2007 i Nilsen og Sund (2008). Elevens motivasjon og innsats er knyttet til faktorer som fremstår tilknyttet elevens læring (Kap 3.7) også elevmedvirkning er viktig faktor som kan påvirke eleven motivasjon for læring. Læringsstrategier som del av fagkompetansen er at elevene kan løse problem gjennom å planlegge, gjennomføre og vurdere, reflektere og erverve ny kunnskap i fagene og læringsstrategiene.

4.7 Oppsummering

Yrkeskompetanse i frisørfag omfatter både faglige og sosiale ferdigheter. Det stilles krav til evne til å løse arbeidsoppgaver, ut fra krav og forventinger, og i tråd med markedets behov. En slik forståelse av yrkeskompetanse krever en helhetlig tilnærming av ulike yrkeskunnskap, som skal lede til kompetanse, slik den er omtalt i føringene. Tilnærmingen til yrkeskunnskap og yrkeskompetansen viser at læring bør ta utgangspunkt i praksis, og slik sett i mesterlæreperspektiv. I prosess med fokus på praksis fra ett utgangspunkt med instruksjon, regler og mange eksempelsituasjoner som tilnærming, til evne til å løse mer sammensatte oppgaver. Slik sett vil være hensiktsmessig å bruke relevante arbeidsoppgaver i læreprosessen som utgangspunkt for læringsarbeidet. Både relevans, erfaringer, forståelse og refleksjon kan bidra til læring. Veiledning, vurdering og tilbakemeldinger i læreprosessen kan bidra til at elevene utvikler læringsstrategier for læringsarbeidet. Elevmedvirkning, og læringsmiljøet innvirker på elevens læring og læringsstrategier. For å planlegge undervisning ut fra en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi kan det benyttes et system hvor faktorene henger sammen og påvirker hverandre.

5 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN

I dette kapittelet vil jeg fokusere på de forskningsmessige tilnærmingene som er valgt, med aksjonsforskning. Det vil inneholde en begrunnelse for valg av forskningsmetode, som henger sammen med oppgavens problemstilling; ”*Hvordan utvikle en helhetlig opplærings og vurderingsstrategi som kan bidra til å styrke elevens utvikling av yrkeskompetanse i frisørfag?*” Jeg beskriver grovplanen av prosjektet. Å forske på egen yrkespraksis kan både styrke og sette begrensninger. Dette vil jeg utdype nærmere. Jeg vil presentere metodene for innsamling av mine forskningsdata. Til slutt vil jeg beskrive hvordan jeg i neste kapittel skal presentere dataene som er fremkommet gjennom forskningen.

5.1 Valg av forskningsstrategi

Valg av forskningstilnærming er avhengig av hva slags forskning det dreier seg om. Hensikten med dette prosjektet er å utvikle en strategi for læringsarbeidet og vurdering, med tilrettelegging av et system basert på helhet og sammenheng i opplæringen og vurderingen. Kan dette prosjektet bidra til endring, og tilrettelegge et helhetlig system for læring og vurdering? Problemstillingen medfører at jeg må forske på egen praksis. Jeg er ikke ute etter målbare eller riktige svar, som den naturvitenskapelige forskningstradisjonen vektlegger. Det vil være riktigere å si at jeg vil ”vise til noe”.

5.1.1 Å forske i egen praksis

I tradisjonell forskning er det vanligvis slik at forskerne forsker på andre mennesker. Tenkingen som ligger til grunn for aksjonsforskning er at forskeren i realiteten forsker på seg selv, noe Hiim (2010) fremhever. Jeg ønsket primært å forske på egen praksis, for å utvikle min profesjon som lærer på grunnlag av praksis. Utviklingen er med ønske om deltakelse, medvirkning, innspill og opplevelse fra kollegaer i eget team og elever, - at det flere stemmer fremmes i forskningen.

5.1.2 Aksjonsforskning/utviklingsstrategi

Aksjonsforskning er å vise eksempler på yrkespedagogiske utviklings – endringsprosesser, knyttet til utøvelse av sentrale profesjonelle oppgaver. Gjennom erfaringene vi gjør i prosessen i denne forskningstilnærmingen, har vi som deltar mulighet til å felles reflektere

over og utvikle egen kompetanse. Målet med aksjonsforskning er en planlagt utvikling og endring. McNiff setter søkelyset på det potensialet som ligger i å utvikle noe sammen. Gjennom handling og refleksjon over ny handling utvikler kunnskap sammen for å oppnå kollektiv fornyelse McNiff og Whitehead (2002).

Utgangspunktet for dette prosjektet er utfordringer og problemer som er definert i egen lærerpraksis, og som jeg ønsker å gjøre noe med. Hiim og Hippe (2001) omtaler yrkesutøveren som forsker. De sier at i noen former for aksjonsforskning er det blitt tatt til orde for at forskningen kan foregå som et samarbeide mellom forsker og profesjonsutøvere for å oppnå nærhet mellom kunnskapsutvikling, forskning og profesjonell virksomhet. De fremhever betydningen av at profesjonsutøveren med Stenhouse (1995) og Winter (1989), hvor for eksempel læreren forsker på sin pedagogiske virksomhet, eventuelt sammen med kollegaer Hiim og Hippe (2001). Aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis, og utvikling av ny kunnskap. Det handler om at jeg som forsker, utvikler ny kunnskap i forhold til hvordan det kan tilrettlegges et helhetlig opplærings - og vurderingssystem, som kan bidra til utvikling av elevens grunnleggende yrkeskompetanse.

Peter Jarvis beskriver: *”praksisforskning er i stigende grad blitt kjent som aksjonsforskning, som faktisk begynte innenfor undervisning, og som nå har bredt seg til andre profesjoner”*. i sin bok (Jarvis 1999:95). Han trekker videre frem Carr og Kemmis (1985) med følgende omfattende beskrivelse av aksjonsforskning: *”Aksjonsforskning er ganske enkelt en form for selvreflekterende undersøkelse, foretatt av deltakere i sosiale situasjoner, for å forbedre og effektivisere deres egen praksis, deres forståelse av denne praksis og de situasjoner hvor praksis utføres”*.

McNiff og Whitehead (2002) sier at aksjonsforskning involverer blant annet ”å gjøre aksjoner”, ved å fortelle hva du gjør i din praksis og for å bevise noe. ”Å gjøre forskning” ved å vise hva du finner og analyse av hva du gjør i praksis og til sist ”å fortelle andre” hva du har gjort og hvordan du har gjort det, ved å vise eksempler. Ved å forske på egen praksis vil jeg kunne bidra til å utvikle en mer helhetlig strategien for opplæringen i frisørfag. I dette prosjektet forsker jeg på videreutvikling av opplæringsstrategien i frisørfag. Jeg gjør aksjoner fra periode til periode. Som en del av forskning vil jeg dokumenterer, beskrive og forklare, og jeg ønsker at prosjektet kan være et eksempel for andre lærere.

En hensikt er å vise hvordan pedagogisk arbeid kan utvikles og gjennomføres. Dette forskningsmetodiske valget bekreftes også av McNiff og Whitehead (ibid) *Man var og er opptatt av å utvikle og dokumentere kvalitative eksempler med grunnlag i lærerpraksis, til nytte i lærerutdanning og for andre lærere*. Aksjon og endring står sentralt i aksjonsforskning: en bevisst handling for å skape endring. Jeg ønsker å bruke prinsipper og ideer fra aksjons- og utviklingsforskning i min masteroppgave. For at arbeidet skal kvalifiseres som forskningsprosjekt, er det strenge krav til systematikk og dokumentasjon. For å tilfredsstille kravene velger jeg derfor å bruke kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen Hiim og Hippe (2001), med gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering. Prosessen i yrkesdidaktisk arbeid og prosessen i aksjonsforskning ligger nært opp til hverandre, og har mye til felles.

5.2 Grovplan for prosjektet

Grovplanen som presenteres nedenfor er strukturert ut fra de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe (2005)). Grovplanens første del er utarbeidet ut fra erfaringer og diskusjoner med kollegaer, og skissert for et år. Underveis i prosessen vil innhold i nye planer utvikles på bakgrunn av vurdering av innsamlet data, samt evalueringer og felles refleksjon. Elevene vil komme med innspill underveis i prosessen. Jeg er avhengig av elevens og lærernes stemmer i utviklingsarbeidet. Jeg er ansvarlig for tilrettelegging og dokumentasjon av prosessen. Min utfordring blir å dokumentere den faglige og pedagogiske prosessen på en slik måte at leseren kan ha utbytte av det. Prosjektet strekker seg over et skoleår, utviklingsplanen er delt inn i fire perioder, og kan endres etter hver periode.

5.2.1 Målet med prosjektet

Målet med prosjektet er å utvikle en helhetlig opplærings og vurderingsstrategi. Det skal utvikles, ”prøves” og evalueres et system som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag, sammen med kollegaer og med innspill fra elevene. Noe som innebærer utvikling av systematiske opplegg med fokus på helhet, som skal gi progresjon og yrkeskunnskap i læringsarbeidet. Hovedmålet må være å utvikle og tilrettelegge et system i tråd med føringer i Kunnskapsløftet, slik at elevene utvikles ”*evne til å mestre komplekse utfordringer eller oppgave..*” (St.meld. 30 2003-2004). Det betyr en prosess som kan bidra til utvikling av elevenes kompetanse, der de gjør bevisste valg, deltar og tar ansvar for egen

utvikling og læring, - og vurderer eget arbeid og kompetanse. Det betyr mål om utvikling og økt kompetanse av lærerens læreplanforståelse og vurderingspraksis, hvor både veiledning og vurderingsmetoder inngår i strategien for et helhetlig system for opplæring og vurdering.

5.2.2 Læreforutsetninger

Både elever og lærere som er tilknyttet frisørfag på Strømmen videregående skole, deltar i utviklingsprosjektet.

Elevene er organisert i to klasser med Vg2 frisørelever, med 15 elever i hver klasse. Begge klassene er med i prosjektet, men en gruppe blir her mer omtalt. Vi kjenner svært lite til elevenes forutsetninger.

Lærerne er organisert i team, som består av fire lærere, alle med lang frisørfaglig erfaring. To av lærerne er i ferd med å gjennomføre yrkesfaglærerutdanning ved HiAk. En har ingen erfaring som lærer ved oppstart av dette prosjektet, men har tidligere hatt sin praksisperiode/yrkespraksis hos oss. Jeg skal forske på egen praksis sammen med kollegaer og elever. Det innebærer at jeg i tillegg til å utøve min veilederrolle skal være ”student”, lære i og av praksis og utvikle min praksisteori.

5.2.3 Rammefaktorer for prosjektet

Det er ingen ekstra ressurser tilknyttet arbeidet. I prosjektet er kun programfaglærere med. Lærerne arbeider i team (slik organisasjonsstrukturen er), de fleste er vant til å samarbeide og har erfaringer med diskusjoner med innhold og erfaringer fra egen undervisning. De kjenner meg i rollen som teamleder (som koordinator av læringsarbeidet, med fokus på pedagogikk og didaktikk) og lærer fra før. Det er en kultur for åpen og direkte dialog. Slik sett en praksis i overensstemmelse med skolens pedagogiske forankring, og ledelsesfilosofi. Jeg opplever lærerne som dyktige fagpersoner og reflekterte informanter og deltakere i utviklingsprosjektet, og lærerne er trygge på hverandre. Gjennom samtaler med lærerne vil jeg få innblikk i deres yrkeskunnskap som sier noe om hva de gjør, og begrunnelser for handlingen og erfaringene deres i prosessen. På denne måten får jeg - og de andre i fagteamet ta del i mye ”taus” kunnskap som den enkelte besitter. Ulike sider ved profesjonsutøvelsen til lærerne kan dokumenteres. Vi har tro på at vi skal sitte igjen med ”gevinst”, med endret/ny praksis, og jeg opplever teamet som motiverte til å yte ”litt ekstra”. Utviklingsarbeidet i dette prosjektet gjennomføres et skoleår.

5.2.4 Innhold og læreprosess

Målene henger nøye sammen med innholdet. Utviklingsprosessen vil inneholde en oppdeling av skoleåret i fire perioder. Hver periode vil inneholde ulike aktiviteter og ha ulikt fokus flere metoder, for å nå målene. Innholdet utviklingsprosessen vil være innhold i undervisningen gjennom flere perioder. Læringsarbeidet og utviklingsprosessen skal bidra til å styrke elevenes yrkeskompetanse. Med dette som utgangspunkt må innhold være Læreplanverket, Forskrift til opplæringsloven og andre føringer, som stiller krav til utvikling. Innhold i grovplanen og i tilrettelegging av undervisning vil være preget av et syn på ”læring i praksis”.

Arbeidet vil inneholde læringsarbeid gjennom praktisk tilnærming og ulike strategier for læring. Det planlegges ut fra at elevene skal arbeide med variasjon og valgmuligheter i oppgaver og arbeidsformer. Praktisk og yrkestettet tilnærming i arbeidsformen vil dominere tilrettelegging av undervisningen og vurderingstilnærmingen. Tidlig i skoleåret skal lærer være leder av læringsarbeidet, med erfaring kan elevene selv velge arbeidsoppgaver.

Elevene skal være med å velge arbeidsformer og vurderingsmetoder i læringsarbeidet. De skal planlegge eget arbeid, og i ettertid vurdere arbeidet. Dette skal de trenes i, og på sikt lage egne læringsmål for arbeidet sitt, og vurdere dette. Refleksjon vil inngå i elevens egenvurdering, og loggskrivning vil være en metode for læring i elevens læringsstrategi.

Opplæringen og elevenes læreprosess vil være preget av et mesterlæreperspektiv som grunnlag for å utvikle yrkeskompetanse. De starter med det enkle, med instruksjon og veiledning, øvelsene gjentas ofte. Bruk av flere ulike eksempler som arbeidsoppgaver, vil forhåpentligvis elevene kjenne igjen felles trekk i ulike situasjoner. De kan ”kjenne igjen” relevante likheter mellom situasjoner, og lære å tolke nye eksempler ut fra tidligere erfaring. Med erfaring og forståelse av yrkeskunnskap, kan arbeide med praktiske øvelser på sikt være et ”problem”, der de tar egne valg for å løse oppgaven. Oppgavene skal gjennomføres, og ”utvides” med yrkeskunnskap underveis i prosessen. Eleven skal på sikt bli i stand til selv å kunne løse oppgaver gjennom en hel læreprosess (Kap.3.1.1) Det skal gi utfordringer med tanke på helhetlige arbeidsprosesser. Elevene skal etter hvert skal lære å ta ansvar for dette.

Det skal gjennomføres veiledning for løpende og systematiske vurderinger underveis hele skoleåret. Det vil legges opp til at elevene får veiledning med ulike veiledningsstrategier for læringsarbeidet. Det planlegges flere formelle underveissamtaler enn kravet tilsier, for tettere oppfølging. Det vil legges opp til ulik grad av veiledning underveis i læreprosessene,

avhengig av hvor i læringsarbeidet elevene er. Undervisning og veiledning vil for en stor del handle om å legge forholdene til rette for at elevene skal få anledning til å utøve, observere, analysere og vurdere. Noe vi håper vil bidra til utvikling av yrkeskunnskap, og for sammenheng mellom teori og praksis. Bruk av sammensatte arbeidsoppgaver vil benyttes tilknyttet vurdering. Vurdering vil foregå flere ulike steder underveis i prosessen, og veiledning vil i denne sammenheng kunne bety veiledning i læreprosessen, slik arbeideoppgaven kan bedres og endres, ut fra egen erfaringer.



Figur 6. Illustrasjon på inndeling og innhold i skoleåret fordelt på fire perioder

Året deles i fire perioder, som utgangspunkt for min grovplan. Hver periode planlegges med en forankring i problemstillingen, som er likestilt med årsplanen. Ulikt fokus i de ulike periodene betyr ikke at vi gjør oss ferdige med disse for så å fokusere på nye i neste periode. Det betyr snarere å fylle på med ny yrkeskunnskap og nye erfaringer for å gjøre eleven i stand til å løse helhetlige yrkesoppgaver.

Første periode "kartlegging av elevenes forutsetninger og forventninger t

Innhold vil fokusere på tilrettelegging for et godt læringsmiljø, - bli kjent med den enkelte og at elevene blir kjent med gruppa. Planlagt innhold er: oppgaver som omhandler skolens normer og vilkår for hvordan vi skal opptre i "frisørsalongen".

Faglig introduksjon av yrkesfunksjonen "frisør" og arbeidsoppgaver om faget. De skal bli kjent med læreplanen, gjennom praktisk arbeid av yrkesoppgaver med ferdighetslæring, og bruk av modellæring som arbeidsmetode. Vurdering og veiledning er planlagt skal foregå som positive tilbakemeldinger og tydelige instruksjon "på veien videre". Arbeidsoppgavene skal lett kunne knyttes til frisørarbeid, og det vil være viktig å fremme motivasjon for videre arbeid og læring. Vi ønsker å kartlegge kompetansen og forventningene til den enkelte elev, derfor vil det gjennomføres to formelle samtaler. En arbeidsoppgave skal vurderes med karakter, og dermed være grunnlag for andre samtale. Samtalen skal inngå i kartleggingsperioden og si noe om elevene etter første periode, og deres forutsetninger og forventninger. Samtalene skal dokumenteres og legges i egen perm til senere oppfølging.

Andre periode "Arbeidsperiode"

Oppsummeringer fra periode 1 vil bidra og slik at planarbeidet kan endres ut fra erfaringer underveis, og slik sett også grovplanen for videre arbeid i periode 2.

Innhold i undervisningen vil i hovedtrekk foregå med praktiske øvelser, modellering, demonstrasjon av teknikker og metoder, og baseres på at elevene utvikler en grunnleggende forståelse for innhold gjennom reproduksjon med hyppige vurderinger og tilbakemeldinger underveis. Det skal forberedes og gjennomføres arbeidspraksis, og det planlegges 10 dager arbeidspraksis. Underveisvurdering og tilbakemelding skal skje med veiledning og positiv feedback og tilbakemeldinger i arbeidsprosessene til elevene. Vurdering av arbeidepraksis skal inngå som grunnlag elevenes karakter første halvår. Begrep som kjennetegn på måloppnåelse, egenvurdering, refleksjon, vurdering sammen, og av andre elevers arbeid samt dokumentasjon av eget arbeid, vil forankres i opplæringen som en del av elev og egenvurderingen. Elevene skal oppmuntres til selv å vurdere prosess, og eget produkt, samt å gi tilbakemeldinger på andre elevers arbeid. Perioden avsluttes med tverrfaglig ½ årsprøve, hvor det vil benyttes kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen. Det vil gjennomføres en elevsamtale hvor den enkelte elev vil få tilbakemelding på ståsted i halvårsvurdering med karakter, og fagsamtale om veien videre. Denne halvårsvurderingen dokumenteres og legges i egen perm til senere oppfølging.

Tredje periode "Arbeidsperiode"

Innhold i "arbeidsperioden" skal bidra til at elevene får følelsen av fremgang i læringsprosessen. Det legges opp til at elevene skal ta flere egne valg, uttrykke egne meninger og vurderinger, og komme med ideer/forslag til løsninger i utøvelsen. Derfor vil arbeideoppgavene omfatte både faglige og sosiale områder i tråd med bransjenes behov og krav. Det vil legges opp til mer individuelle og valgfrie arbeidsoppgaver, som kan fremme bruk av egne læringsstrategier. Konkurransesfrisering, arbeidspraksis og salongdrift er eksempler på aktiviteter det tilrettelegges for. Det vil gå fra reproduksjon og modellering til mer sammensatte utfordringer, som eleven kan løse mer selvstendig med allerede opparbeidet kompetanse. Tett oppfølging med veiledning og systematiske tilbakemeldinger vil gjennomføres under hele læreprosessen til elevene. Egenvurdering/hverandrevurdering vil være del av læringsstrategien underveis i noen læringsarbeid. Vurdering og veiledning vil foregå med tydelig tilbakemeldinger, og vil være på kvalitet av resultat både fra konkurranse og kundedager. Elevens refleksjoner og prosessdokumentasjon av arbeid vil være del av vurderingen. Perioden avsluttes med en samtale som underveisvurdering med den enkelte

elev samtalen vil fokusere på elevens faglige ståsted, for å finne ut av hva eleven må jobbe mer med i siste periode, som er en sluttspurtperiode. I forkant av samtalen har faglærere en samtale om elevens karaktergrunnlag som utgangspunkt for samtalen. Samtalen dokumenteres og legges i egen mappe.

Fjerde periode ”Sluttspurt”

Innhold i planen vil være noe åpen, fordi det legges tildels opp til individuelle opplegg. Noe som gjøres på bakgrunn av samtalen avslutningsvis periode 3. Elevene skal være med og vurdere kompetansemål og oppgaver det bør arbeides med. Lærerne utarbeider oppgaver med bruk av kjennetegn på måloppnåelse for elevens sluttvurdering. Det er arbeidsoppgaver som inneholder case hvor elevene kan gjøre egne løsningsforslag og valg. Systematiske vurderinger vil gis av læringsarbeidet, tydelige veiledende tilbakemeldinger, der det er ønskelig. Slik sett kan veiledningen og tilbakemeldingene bidra til å styrke motivasjonen for å lære mer, i tråd med mestringsnivåene som ligger i kompetansemålene ved sluttvurderingen. Det skal gjennomføres tverrfaglig praktisk/muntlig årsprøve for og ”øve” til eksamen hvor kjennetegn på måloppnåelse, på ulike nivåer slik det forventes ved slutten av året:(jfr. kompetansemålene i læreplanen) vil være kvalitetsvurdering av sluttprodukt. Vurdering vil foregå med tilbakemeldinger av læringsarbeidet, og det brukes observasjon underveis. Skoleåret avsluttes med tverrfaglig eksamen med bruk av kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen. Elevens kompetanse oppsummeres og avsluttes med en sluttvurdering, og sluttsamtale om karakterene. Samtalen dokumenteres og legges i egen mappe.

5.2.5 Vurdering

Vurderingen har først og fremst til hensikt å bidra med informasjon til de som er involverte i prosjektet, å gi en retning til prosessen videre, og samtidig bidra til informasjon og ny kunnskap til utenforstående, slik Hiim og Hippe (2001) omtaler det. Vurdering av grovplanen vil skje underveis i utviklingsprosessen, og vil være en forutsetning for og ”kunne endre” og utvikle. Vurdering av arbeidet underveis i utviklingsprosessen vil foregå på flere nivå. På individnivå vil elevsamtaler gi mulighet til svar på om planen har gitt ønsket læringsresultat. Elevene skal gjøre en skriftlig individuell evaluering to ganger i løpet av året, som vil danne grunnlag for forbedring/endring i lærers praksis. Elevsamtaler vil kunne gi inntrykk av hvordan de har opplevd den aktuelle perioden både for faglig og sosial læring. Periodene avsluttes med at opplegget blir evaluert og oppsummert i elevgruppa. Informasjonen fra

elevene trekkes inn i teammøte for drøfting og evaluering, og kan være nyttig for endringer og for hvordan progresjonen i opplæringen skal endres og videreføres. I teamet vil møter underveis i periodene, ta opp didaktiske og pedagogiske problemstillinger, ut fra utviklingsprosjektets formål. Evalueringsmøter etter hver periode, elevens besvarelser og innspill, elevens ståsted, erfaringer og notater fra den enkelte lærer, skal analyseres og drøftes for endringer og videre fremdrift i prosessen. Det krever en spørrende, reflekterende og kritisk holdning til egen og andres praksis i løpet av utviklingsarbeidet.

5.3 Utvikling av ny kunnskap og endring av praksis

Aksjonsforskning er en tilnærming for å utvikle ny kunnskap, - og mulighet til å oppnå kollektiv endring. Målet er å utvikle ny kunnskap og erfaring om hvordan det kan utvikles en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi, som slik sett kan bidra slik at de kan tilegne seg kvalifikasjoner og kunnskaper som er viktig i faget. Det betyr utvikling av ny yrkeskunnskap. Kunnskapen som utvikles i arbeidet sammen med kollegaer og elever som kjenner til virksomheten, vil kunne gi mer tilbake til deltakerne. Fordi det er kunnskap vi har vært med på å utvikle. Aksjonsforskningen gjennomføres i prosess der en lærer av praksis, og man prøver å forbedre praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid. Aktørene er i en prosess der de gjennom handling og refleksjon over ny handling utvikler kunnskap. Gjennom dokumentasjon av forskningen utvikles kunnskap som kan være til nytte eller hjelp for flere enn deltakerne sier McNiff og Whitehead (2002).

Å utvikle felles praksisteori

Aksjonsforskning kan føre til individuelle og kollektive læreprosesser, som igjen kan føre til kollektive aksjoner i pedagogiske institusjoner McNiff (2002). McNiff er opptatt av det potensialet som ligger i å utvikle og reflektere sammen for å oppnå kollektiv innflytelse. Hun definerer denne teorien, som utvikles av den nye kunnskapen for internalisert. Det vil si at den blir en del av lærers egen forståelse og praksis: praksisteori. Jeg tror det er helt vesentlig med samarbeid og felles refleksjon for å utvikle en felles praksisteori, som igjen innebærer endringer, tenkning og forståelse. Dette kan bidra til tilrettelegging av et system for elevenes læring og utvikling, og som grunnlag for å skape en god helhetlig opplæring og vurdering. Det er videre en forutsetning med samhandling, slik jeg ser det.

Felles refleksjon over praksis

Jeg ønsker å benytte aksjonsforskning som tilnærmingen i prosjektet, fordi den er praksisbasert og vektlegger endringsprosesser og samarbeid. Jeg mener det er en god strategi for å utvikle ny kunnskap. I et aksjonsforskningsprosjekt er krav til samarbeid, handling, felles refleksjon og dokumentasjon sentralt.

Praktiske eksempler

Gjennom dokumentasjonen av prosessen og ved å vise til konkrete eksempler og prinsipper, vil det være mulig for andre lærere å lære av prosjektet. Kollegaer kan motiveres til å reflektere over egen praksis, og kanskje benytte noen av ideene i egen undervisning. Jeg ønsker med prosjektet å vise eksempler på hvordan en helhetlig opplæring og vurderingsstrategi kan utvikles og tilrettelegges, med undervisning og vurdering satt i system.

5.3.1 Å forske i feltet – noen utfordringer

Utgangspunktet for forskningstilnærmingen er tankene om at det er vanskelig å arbeide med de problemstillingene jeg reiser, uten selv å være sentral i ”aksjonene”. Jeg vil sammen med elever og kollegaer forsøke å skaffe meg ny og bredere erfaring om helhetlig opplæring og vurdering. Dette har jeg tanker om at vil gi en positiv effekt og være et bidrag og styrke i arbeidet. Målet er ikke å finne de endelige svarene på noe, men heller at vi lærere skal tilegne oss kunnskap og erfaringer i arbeidet. Prosjektet er igangsatt på bakgrunn av erfaringer og utfordringer, og ønske om å skaffe ny kunnskap. Det er en drivkraft, og kan motivere og skape engasjement i kollegiet. Det vil være elevenes, andre læreres og min opplevelse og vurderinger av det som skjer som vil være styrende i prosessene. Skal forskningsmaterialet avdekke relevante funn, er det viktig at jeg også forsker på min egen og teamets praksis.

Det er ulike syn på lærerens rolle i forskningen. Tiller (2002) hevder at det lærere og skoleledere utfører er aksjonslæring, - og aksjonsforskning er det forskere som foretar seg når de forsker sammen med lærer og ledere i skolen. Tiller gir inntrykk av at aksjonsforskning ikke alltid oppfattes som stueren, og mange er skeptiske til denne formen for forskning. Objektivitet, nøytralitet og verdifri forskning er viktig for at resultatet skal betraktes som sant og riktig. Forskeren skal ikke ha mulighet til å påvirke den det forskes på. Å forske i egen ”virkelighet” kan være en fordel på flere måter. Jeg som forsker kommer i nærkontakt med fenomenene det skal forskes på. Det gjør det lettere å få innsikt og forståelse, men nærhet kan

imidlertid forstyrre slik at perspektivene blir uklare og diffuse (ibid). For å bøte på dette, benyttes flere metoder for å innhente data, og tidsperioden strekker seg over et år.

Hovedansvaret ligger hos meg, men forskingen foregår i nært samarbeid med elever og lærere, slik at ikke bare mitt syn kommer til uttrykk. Synet på aksjonsforskning som kommer til uttrykk fra Tiller er stikk i strid med hva McNiff, Whitehead (2002), Hiim (2010) m.flere hevder. Jeg er selv i en situasjon der jeg både skal undervise, veilede og vurdere arbeidet elevene presenterer, sammen med kollegaene i teamet. Det ville være mye vanskeligere å få den nødvendige innsikten dersom jeg selv stod på sidelinjen, som observatør. Det vil derfor være naturlig å se aksjonsforskning i sammenheng med Winter hermeneutiske prinsipper, som har betydning for innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av data.

5.4 Hermeneutiske prinsipper

Winter (1989) beskriver seks hermeneutiske prinsipper som har betydning for innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av data i aksjonsforskning. De ulike prinsippene har nær sammenheng og er avhengige av hverandre Hiim og Hippe (2001). Hiim (2010) uttrykker at noe av kjernen med de hermeneutiske prinsippene er å skape grunnlag for kritikk og endring av profesjonell utøvelse, ut fra subjektive synspunkter hos ulike deltagere. Jeg vil gjøre klargjøre hvordan disse prinsippene knyttes til valg av metoder og arbeidet med data i mitt forskingsprosjekt.

Refleksiv kritikk innebærer å stille seg kritisk til ulike tolkninger av virkeligheten, og det er viktig at læreren som forsker stiller seg kritisk til egne tolkninger og forsøker å få frem andres tanker og ulik forståelsesramme, for et nyansert syn på virkeligheten. Man er ikke ute etter å finne en sannhet, - men å være åpen for deltakernes stemmer, og la de komme til uttrykk. Deltakeren i mitt prosjekt er elever i to grupper, og mine kollegaer fra egen skole. I bearbeidelsen av data må jeg bestrebe meg på å få frem så mange dimensjoner av deres opplevelser som mulig. Blant annet, hvordan opplever lærere og elever ulike veiledningssituasjoner? Jeg vil i mine tolkninger forsøke å få frem elevenes og lærernes ulike opplevelser både i situasjonen og synspunkt for videre læring og utvikling.

Dialektisk kritikk innebærer refleksjon over sammenheng mellom ulike fenomener som påvirker hverandre gjensidig. De opptrer og må alltid forstås i sammenheng. Elever i begge gruppene Vg2 frisør er med i prosjektet. De er klar over problemstillingen, og målet med prosjektet. Deres læring og opplevelse gjennom skoleåret vil få større oppmerksomhet enn vanlig. Elevene har stor grad av medinnflytelse, da de jevnlig blir bedt om å uttrykke sin oppfatning. De kan få følelsen av at de er med på noe nyskapende og viktig. På samme måte kan lærernes innstilling påvirke sammenheng. Dette er faktorer som kan bidra til en positiv læringseffekt og opplevelse for elevene. Dialektisk kritikk henger sammen med refleksiv kritikk; ulike tolkninger hos deltakerne i prosessen kan bidra til å kaste lys over ulike sammenhenger fenomenene opptrer i. Også her vil elevenes forutsetninger ha betydning for opplevelsene. Opplevelser i og av prosesser vil kunne påvirke motivasjonen for læring og utvikling i positiv eller negativ retning.

Samarbeid handler blant annet om at deltakernes ulike opplevelser og erfaringer kan bidra til å skape en felles forståelse, som igjen kan bidra til endring og utvikling. Alle deltakere må bidra med sine erfaringer og opplevelser, og alle må bli hørt. Gjennom elevlogger, oppgaver, og samtaler vil elevene i dette prosjektet kunne bidra med sine erfaringer. Det er også viktig at elevene opplever at deres bidrag er viktig, og at de tør å være ærlige og si sin mening. Lærerne samarbeider om tilrettelegging og utvikling av innhold i opplæringen og vurdering.

Risiko og uforutsigbarhet vil alltid være tilstede i et aksjonsforskningsprosjekt. Jeg som forsker kan ikke planlegge prosessen i detalj på forhånd, jeg sitter ikke inne med de rette svarere eller hvilken retning prosessen tar. Elever og lærere er aktive deltakere og skal derfor være med å bestemme hvilken retning prosessen går. Jeg som forsker må tåle en risiko for at planer knyttet til arbeidet må endres, arbeidsformer kan slå feil ut, nye vurderinger må gjøres, en må kunne gjøre ting annerledes underveis og kunne se problemet i nytt lys (Hiim 2010).

Pluralistisk struktur innebærer at jeg har fokus på utvikling og endring gjennom å se etter forskjeller, motsetninger, nye muligheter og handlingsmåter for å oppnå endring og utvikling. Elevenes og lærernes ulike oppfatninger og opplevelse av arbeidsformer, innhold, vurdering og veiledning må komme til uttrykk. Det er ikke sikkert alt er like vellykket eller oppfattes likt av alle. Elevenes motivasjon, egnethet og modenhet kan her være viktige faktorer. De ulike metodene i datainnsamlingen og innfallsvinkler i presentasjonen av data vil også bidra til en pluralistisk struktur.

Teori -praksis transformasjon er den siste av de hermeneutiske prinsippene. For å utvikle og endre praksis, er vi avhengige av både teori og praksis eller handling og forståelse. Hvordan er forholdet mellom teori og praksis? I datapresentasjonene vil jeg beskrive praktiske handlinger og elevens opplevelse. Vi tilrettelegger og prøver ut en ny praksis for helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi. Grunnlaget for utprøvingen er blant annet teori om tilrettelegging for læring og om styringsdokumentene. Min teoretiske forståelse fungerer som teoretisk begrunnelse for utviklingsprosjektet. Praksis spør teori og teori spør praksis i en gjensidig prosess, praksis og teori fremtrer som to komplementær- sider ved endringsprosessen (Hiim og Hippe 2001). Erfaringene fra dette prosjektet vil kunne bidra til å gi ny forståelse av teorien, utvikling av ny kunnskap og ny teori.

5.5 Datainnsamling i prosjektet

For å kunne utvikle en ny helhetlig opplærings- og vurderingspraksis og gjennomføre arbeidet i praksis, er det behov for innsamling av data. Problemstillingen medfører at jeg vil benytte kvalitative data, det vil si data som ikke uttrykker målbare egenskaper, men deltakernes opplevelse og følelser. Jeg vil benytte flere metoder, og følgelig en metodetriangulering, for å sikre at flere viktige perspektiv kommer frem. Metodene som jeg velger å bruke for datainnsamling i forskningsarbeidet er metoder som inngår naturlig i planlegging gjennomføring og evaluering av elevenes opplæring og vurdering. Forskning og undervisning er dermed integrert i hverandre.

Planer for arbeidet: Hensikten med prosjektet er å utvikle et system for en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi i tråd med Kunnskapsløftet. Planarbeidet er et viktig bidrag i utviklingsarbeidet. Det viser planlegging, gjennomføring, evaluering og endringer, satt i et system.

Deltakende observasjon: Som kontaktlærer og faglærer oppholder jeg meg 15 timer pr uke sammen med elevene i den ene gruppa. Som teamleder samles jeg gruppene med jevne mellomrom. Jeg mener derfor jeg ikke er et fremmedelement i noen av gruppene. Jeg vil spesielt følge utviklingen i ”egen” gruppe gjennom skoleåret. Jeg vil observere elevene i ulike læringssituasjoner, både individuelt og i gruppa. Observasjonene vil stort sett være beskrivelser av hendelser, for eksempel: hva skjer i klassen eller med enkeltelever, i vurderingssituasjoner, læreprosesser, i samtaler med elever og opplevelse som er relevante i forhold til problemstilling. Hvordan de fungerer i arbeidspraksis vil jeg i liten grad ha mulighet til å observere. Utfordringen ved observasjon vil være å trekke ut relevant data, da

jeg observerer mer enn jeg skriver ned, og verdifull observasjon kan gå tapt hvis jeg overser viktige ting. Videre er jeg subjektiv i mine observasjoner, noe som kan prege resultatet. Jeg må være bevisst min rolle som lærer og i hvilken grad min rolle kan prege elevene.

Logg: Logg benyttes som dokumentasjonsmetode fordi dette kan betraktes som en form for dagbok, hvor notater, tanker, hendelser og erfaringer kan skrives ned, å hjelpe og huske.

Elevlogger: Elevenes baserer seg på erfaringer de gjør med arbeidsoppgaver og arbeidspraksis. Logg i praksis anser vi som bevisstgjørende og som grunnlag for elevens refleksjoner. Logg gir uttrykk for deres opplevelse, erfaringer, følelser og holdninger ut fra utvikling av yrkeskunnskap. Loggskrivning kan utfordre elevene til å beskrive konkret hva som gikk bra, mindre bra, hva som bør endres neste gang. Elevenes egne notater er viktige for videre læring og utvikling, de kan være del av egenvurderingen, og er et godt utgangspunkt for utviklingssamtaler og andre vurderinger. I tillegg kan det være nyttig og viktige notater til refleksjoner og pålagt dokumentasjonsarbeid for elev og lærer. Jeg ser logg som et godt datagrunnlag i aksjonsforskning, de vil få frem hendelser, det som er observert av den enkelte og tanker og opplevelse som er erfart.

Egne logger: For egen del skriver jeg ned mye ut fra observasjoner, opplevelse og erfaringer med elevene læringsarbeid og i utviklingsprosessen gjennom hele skoleåret. Både konkrete situasjoner med elever og kollegaer og egne tanker og refleksjoner over det som skjer. Loggskrivning er bevisstgjørende og hjelper meg å huske hendelser i utviklingsprosessen. Mine logger er fra undervisningsvurderinger med elever, gruppemøter med elevene, teammøter og fra observasjon i ulike undervisningssituasjoner i praksisfeltet. Dette kan gi viktige data i forskningssammenheng.

Elevarbeider: Jeg vil samle individuelle oppgaver, arbeidsoppgaver både faglige og sosiale, samt vurderingsarbeid til elevene, som benyttes. Oppgavene har til hensikt å utvikle den enkelte elev. Elevarbeidene kan også være dokumentasjon av arbeidsprosess. Arbeidene vil ha ulikt innhold og ulike krav, avhengig av hvor i læreprosessen eleven er. Oppgavene kan presentere krav og vurderinger som inngår i yrkeskompetansen til en frisør. Arbeidene samles og et utdrag av disse vil benyttes som datamateriale.

Refleksjoner: Refleksjon viser i den teoretiske delen å være viktig for elevens læring. Jeg vil ta vare på logger, situasjonsbeskrivelser og refleksjonene som gjøres ut fra erfaringer, opplevelse og den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon. Det kan gjennom

å fokusere på refleksjon i og over handling, både for elever og lærere vise sammenheng mellom tilrettelegging av undervisning og utvikling av kunnskap, - for elever og lærere.

Elevsamtaler: I arbeidet med elevens læring og utvikling av så vel faglig som sosial kompetanse er utviklingssamtaler, veiledning og feedback viktige verktøy. De ulike samtalene vil ha ulikt innhold og fokus, men hensikten er den samme – elevens læring og utvikling. For noen samtaler vil dokumentasjon og loggføring være viktig, etter samtalene med elevene. Det kan gis samme spørsmål til alle elevene, og da vil denne informasjonen fra samtalene gi meg grunnlag for mitt videre arbeid med strategien for helhet i opplæringen. Dette vil kunne være et viktig bidrag i systematisering for deler av utviklingsarbeidet, og danne grunnlag for erfaring og refleksjon av vurderingspraksis for helhetlig opplæringsstrategi.

Teammøte med erfaringer og evalueringer: Hver uke gjennom skoleåret gjennomfører involverte lærere et samarbeidsmøte. På møtene vil ulike erfaringer fra ukens arbeid diskuteres, for eksempel veilederrollen, hensikten med ulike undervisningsmetoder i læringsarbeidet, eller vurderingen som ble benyttet i den aktuelle situasjonen? Vi vil diskutere opplevelse av prosessen, samt forslag til endringer av planer og nye tiltak. Refleksjonene i teamet vil kunne føre til en større bevisstgjøring av arbeidet og kan være med på å gi oss ny kunnskap og forståelse.

Felles evaluering med kollegaer og elever: Evaluering sammen med elevene etter gjennomførte perioder, vil være interessante data. Vi vil her diskutere opplevelse av prosessen: Hva fungerte? Hva fungerte ikke? Forslag til innhold og metoder for neste periode blir diskutert og reflektert over i fellesskap. Evalueringen vil foregå på flere måter, skriftlig /muntlig evaluering. Det kan for noen elever oppleves lite trygt å være kritisk til lærers ledelse av klassen og undervisningssituasjoner, til tross for at det oppmuntres til konstruktive tilbakemeldinger. Vi har derfor valg etter andre og fjerde periode at elevene gjør en individuell skriftlig anonym evaluering av periodene. I prosessene har elevene arbeidet med mange yrkesrelaterte arbeidsoppgaver og flere tilnærminger. De har erfaringer fra arbeidspraksis, de har deltatt i vurderingsarbeid, og det er gjennomført elevsamtaler.

5.5.1 Hvordan skal dataene presenteres?

Prosesen er strukturert etter den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg vil forsøke å sette de konkrete hendelsene i system, men være bevisst på ikke presentere stadige gjentakelser.

Modellen vil allikevel fungere som planleggingsverktøy i presentasjonen.

Forskningsprosessen er sentral i et aksjonsforskningsprosjekt. Synliggjøring av prosessen vil fortelle mye om hva elevene har lært og utviklet underveis, og om dette har sammenheng og helhet. Det vil også fortelle noe om lærernes erfaringer. For hver periode vil jeg derfor si noe om fokus for arbeidet i den aktuelle perioden.

Helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi

I presentasjonen vil jeg synliggjøre hvordan det er arbeidet med utvikling for et helhetlig opplæring og vurderingssystem. Jeg vil presentere arbeidet gjennom fire perioder, og hvordan systemet er utviklet for opplæring og vurdering i sammenheng ut fra krav og forventninger som stilles, både til lærer og elev. Det vil her komme frem eksempler på ulike situasjoner med underveisvurdering og tett oppfølging for å styrke elevens læring, med vurdering og tilnærminger av læringsarbeidet. For å vise til utvikling av praksis, vil jeg i presentasjonen synliggjøre sammenheng for hvordan utfordringene som er beskrevet i kapittel kan knyttes til teorigrunnet, og dermed vise til endringer og gjennomføring i praksis.

Utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse

Jeg vil synliggjøre hvordan tilretteleggingen av en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse, med å dokumentere og referere fra arbeider og refleksjoner, vurderinger, samtaler, etc. Jeg kan ikke presentere utviklingen hos alle elevene, enkelte elever blir mer ”synlige” enn andre. Jeg vil vise til eksempler fra skolestart i gruppene til skoleåret er slutt. Jeg vil ta for meg opplevelser underveis i undervisningssituasjoner, elevsamtaler, opplevelser på kundedager, arbeidsmåter, vurderingsformer og veiledning hvor målet har vært utvikling av både faglig og sosial kompetanse og kvalifikasjoner som inngår i yrkeskompetansen.

Undervisvurdering og veiledning for elevens læring og utvikling

Jeg vil synliggjøre hvordan det er arbeidet med undervisvurdering og veiledning, i ulike former og med flere metoder for elevens læreprosess faglig og sosialt, og elevens egenvurdering gjennom refleksjon og elevsamtaler. I tillegg vil jeg gi en beskrivelse og eksempler på bruk av tilbakemeldinger og veiledning i forskjellige sammenheng for å bidra og hjelpe eleven i sin læring og utvikling.

5.5.2 Etisk utfordring

Datainnsamlingen skal hentes fra to basisgrupper med elever som består totalt av 30 elever, og fire faglærere. Det er viktig og en forutsetning at personvernet blir ivarettatt. Det er derfor av betydning å ha et bevist forhold til hvordan dataene skal formidles og anvendes i forskningsrapporten, det er deres stemmer som er viktige i prosjektet. Dette innebærer at deltakere, som kan gjenkjennes, skal gi sitt samtykke til bruk av dette. I begynnelsen av skoleåret ble elevene spurt om de ville delta i utviklingsarbeidet. Alle var positive til det.

5.6 Verifisering

Kravene til gyldighet og pålitelighet - eller til at det som blir presenteret er "sant" må relateres til andre kriterier i pedagogisk aksjonsforskning enn i tradisjonell forskning. Hiim (2010) fokuserer på at det som kan betraktes som gyldig, pålitelig og "sant" vil ha dypere grunnlag i det synet på kunnskap og erkjennelse som er fundamentet i forskningen. **Validitet** brukes om gyldighet, - "å validere er å kontrollere". Valideringsformer som er relevante for denne undersøkelsen er at jeg samler data fra relevante informanter. Når en skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og riktighet inn i bildet. De hermeneutiske prinsipper som tidligere er nevnt, handler om gyldighet. Et viktig prinsipp for å oppnå gyldighet og pålitelighet i dokumentasjon, er for eksempel å legge frem data, planer, resultat etter samtaler, arbeideoppgaver og vurderinger, slik at det kan kommenteres.

I dette prosjektet har jeg lagt vekt på at elevenes og lærernes meninger skal komme frem, og det gis mulighet til å rette opp missforståelser, og korrigere for eksempel etter samtale, det jeg har skrevet ned. **Gyldighet** har å gjøre med i hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om vi reflekterer over de fenomener eller variabler vi ønsker å vite noe om. Det har sammenheng med pålitelighet, og innebærer at ulike erfaringer og oppriktige

synspunkter har tilstrekkelig mulighet til å komme frem, Hiim (2010). **Reliabilitet** henviser til hvor pålitelige resultatene er, og i hvilken grad en kan stole på dem. I forskingsprosjektet forsker jeg sammen med elever og lærere, noe som betyr at det ikke bare er en sannhet om det som skjer. En kan derfor ikke forutse det som skjer eller beskrive gyldige sannheter, men vise ved eksempler. Gyldigheten av det som kommer frem i beskrivelsen av læreprosessen, kan vurderes i forhold til elevenes læring. Gyldighet i aksjonsforskning handler om flersidig og samtidig relevant belysning av de fenomener som er i fokus Hiim (2010). Videre vil det i aksjonsforskningsprosjekter relateres krav om gyldighet og pålitelighet til at handling og hendelser som er relevante i forhold til problemstillingen kommer frem, slik at utviklingen og endringene som skjer i forskningsprosessen blir synliggjort.

Presentasjon

Arbeidet i utviklingsprosessen vil presenteres kronologisk og struktureres i fire perioder. Det vil være eksempler på hendelser og erfaringer i de forskjellige periodene. Minner om at jeg vil forsøke å trekke frem ulike fokus i de forskjellige periodene, slik at det ikke skal bli for mange gjentakelser presentert.

6 ARBEIDET MED HELHETLIG OPPLÆRINGS – VURDERINGSSTRATEGI

Dette kapitlet presenterer og viser eksempler på utviklingsprosesser, hvor aksjonsforskning danner utgangspunkt for forskningen. Forskningen og profesjonsutøvelsen kan sees i sammenheng. Prosjektet er utviklet sammen med kollegaer og elever, med forankring i problemstillingen. Arbeidet er gjennomført i fire perioder (sekvenser), beskriver og viser eksempler på hvordan det er arbeidet i de ulike periodene med gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering. Periodene etterfølges av en oppsummering av arbeidet, hvor det fremkommer analyse av det som skjedde, og videre drøfting av dataene opp mot et yrkesdidaktisk og teoretisk perspektiv, og konsekvenser for videre arbeid. I prosessen er det benyttet flere metoder, som inngår naturlig i undervisningsplanleggingen med innhold for opplæring og vurderingen. Arbeidet presenteres i kronologisk rekkefølge, etter de fire periodene prosessen er delt i. I hver periode vil jeg innledningsvis synliggjøre fokus i for den aktuelle perioden, som beskrives i gjennomføring av ulike undervisningssekvenser, som kan bidra til ny helhetlig opplærings- og vurderingspraksis. enkelte. Det vil beskrives med hvordan det i perioder er arbeidet med utviklingsprosesser med grunnlag i problemstillingene.

6.1 Erfaringer fra Periode 1 uke 34-40, 2009 ”Kartlegging”

Erfaringer fra tidligere dannet grunnlag for utvikling første periode, med planer fra sist skoleår bidro det som et grunnlag for innholdet. Erfaringer gjorde at det burde leges mer vekt på læringsmiljøet i opppart av skoleåret. Jeg velger å fokusere på læringsmiljøet og tilhørighet i klassen, og praksisrettet læringsarbeid med krav og forventninger i frisørfaget og læringsfremmende undervisningsvurdering og elevsamtaler med kartlegging av elevenes forutsetninger og forventninger i denne perioden.

Lærerne i teamet hadde ved oppstart av skoleåret møte, hvor vi delte erfaringer. Jeg loggførte møtet med referat. Det kom innspill, erfaringer og refleksjoner for hvordan den enkelte lærer mente gjennomføringen i begynnelsen av skoleåret burde gjøres. I samtalen kom det frem synspunkt som: *”hvordan skal vi lære elevene om krav og sosial læring”* *”og alle kravene til vurdering”*. Det kom frem forslag på tiltak som kunne være nyttig både for opplæring og vurdering som på sikt skal kunne bidra til sammenheng i læringsarbeidet. Temaet vi valgte ble derfor: *”Å bli kjent med hverandre, læringsmiljøet, læreplan i praksis og hva det innebærer å være frisør”!*

Vi planla og utarbeidet en plan for innhold i perioden (vedlegg 1), og gjennomførte aktiviteter der elevene ble kartlagt faglig og sosialt. Kontaktlærerne gjennomførte to elevsamtaler for kartlegging av elevens forutsetninger, forventninger og mål. Gjennomføringen i undervisningen inneholdt yrkesrelevante arbeidsoppgaver, ut fra forventninger og krav fra våre erfaringer i faget, og på skolen. Utvikling av læringsmiljøet og læreren som leder, hvor lærere og elever ble kjent med hverandre ble vektlagt. Slik sett skulle elevene få en praktisk tilnærning til yrket, basert på mesterlæreprinsippene med bruk av noen grunnregler.

Avslutningsvis i perioden ble det gjennomført oppsummeringsmøte, med innspill fra elevenes opplevelse av innhold, undervisningsmetoder og tilrettelegging i perioden, som grunnlag for videre arbeid. En slik rekkefølge mente vi ville gi undervisningen og vurderingen sammenheng og relevans. Teamet oppsummerte perioden, delte opplevelser og erfaringer fra praksis. Perioden ble analysert, tolket og bidro i planarbeidet som grunnlag for neste periode.

6.1.1 Elevene ble kjent med hverandre, frisørfaget og krav til et godt læringsmiljø

Undervisningsopplegget ble planlagt gjennomført tidlig i skoleåret for å utvikle et godt læringsmiljø i klassene.

Sekvens 1: ”Læringsmiljøet”

Etter innspill fra lærerteamet ble det planlagt en ”oppstartuke”. Innhold i læreprosessen var: Elevene intervjuet hverandre, ut fra skjema som er benyttet tidligere. Innhold i intervjuet handlet om elevens bakgrunn, interesser, fritidsinteresser, og hva de ønsker å bli osv. Jeg observerte i situasjonen, hvordan elevene kommuniserte sammen og med hverandre.

Yrkesrelevante oppgaver inneholdt introduksjon av frisørfaget, hva det vil si å være frisør, og egenskaper en bør inneha som frisør. På bakgrunn av tidligere erfaringer med oppstartuke, hvor elevene har liten kompetanse om frisørfaget, valgte vi å benytte en oppgave, slik den ble brukt for fjorårets Vg2 elever. Det ble benyttet elevaktivt arbeid og samarbeidslæring som en innføring i faget, og for å bygge relasjoner mellom elevene. Erfaringer og begrep elevene kjente fra Vg1, som tekstur form og farge er metoden kunne benyttes. Oppgaven kunne løses uten noen spesiell frisørfaglig kompetanse fra før. Oppgavetekst var utformet slik:

”Ved hjelp av materialer skal gruppen lage et produkt/kreasjon som viser frisørfaget. Resultatet stilles ut i utstillingsvinduet ved inngangen til frisørsalongen”.

Figur 7. Illustrasjon av oppgavetekst til introduksjon av frisørfaget

Elevers gjennomføringsprosess med innspill

Under læringsarbeidet, hva det vil si å være frisør, og egenskaper en bør inneha, kom følgende uttalelse fra en elev: *”det vet jeg fra jeg var her i uke 47 i Pf”*. Andre elever kjente ikke til hva dette innebærer. Noen elever ga uttrykk for at de synes oppgaven var vanskelig å komme i gang med. En elev som hadde vært på frisøravdelingen i ”uke 47” i prosjekt til fordypning, minnes hvordan utstillingsvinduet var da hun var her. Hennes observasjoner fra tidligere, som hun delte med sine elever gjorde at fokuset fra vanskelig til løsningsorientering endret elevenes motivasjon. Jeg observerte mange elever som diskuterte og delegerte etter dette. Noen ga fortsatt uttrykk for at det var vanskelig, fordi oppgaven stilte lite tydelige krav.

Lærernes vurdering

Lærernes oppsummering viste at flertallet ønsker å bli frisør, og at alle har kommet inn på sitt første valg. Av 30 elever var 4 usikre på om de hadde gjort et riktig yrkesvalg, og de ville benytte året til å vurdere dette. Elevenes intervju av hverandre viser at 10 av 30 elever ønsker å videreutdanne seg til stylisten, og 2 elever sa de: *” vil ta påbygg for også å få studiekompetanse”*. Jeg kjente ikke elevene fra tidligere, så jeg observerte hva elevene sa til hverandre, og jeg brukte tid på å ”lytte” for å bli kjent med elevene. Resultatene av elevenes praktiske arbeid ble svært ulikt. En ting er hva vi lærere hadde forventet oss ut fra tidligere erfaring med gjennomføring av oppgaven, en annen ting er hva elevenes resultat faktisk ble. Lærernes vurderinger av arbeidet viste at noen grupper hadde lagt mye arbeid i sin kreasjon, mens andre hadde arbeidet mindre med sitt produkt. Dette gjorde at ikke alle produkt kunne ”gjøre seg i utstillingsvinduet”, og vi lærere opplevde flere arbeider som ”uferdige”.

Sekvens 2: ”Læringsmiljøet”

Rett til et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring er forankret i læreplanverket. Det skal bidra til positiv læring og utvikling. Erfaringer fra tidligere med skolestart og ”info dag” om reglement og krav om sosial kompetanse, for skolen og i jobbsammenheng, var av erfaring mindre positiv. Erfaringer fra kurs gjorde at jeg presenterte dette på teammøte som grunnlag for planlegging. Som en oppsummering fra møtet oppsummerte vi. Viktige faktorer for et godt klassemiljø: *” er relasjoner i klassen, klasseledelse, håndhevelse av regler, forventninger”*.

Planlegging og gjennomføring

I planlegging ble punktene tilrettelagt ut fra fellesskapstanken, med tydelig klasseledelse, ved å se godt læringsmiljø i skolesammenheng og arbeidsliv i samme lys men med et mer praktisk rettet utgangspunkt enn tidligere. Vi valgte først å fokusere på at vi er et arbeidsfellesskap hvor lærer er leder og en form for ”mester i bedriften” og elevene er arbeidstakere (lærlinger i bedriften). Erfaringer ble delt og lærerne utarbeidet innhold og oppgave for prosessen. Den besto av forventinger lærerne hadde for et godt læringsmiljø, og utkast til vilkår og forventninger som vi synes var viktige. Lærerne presenterte krav som stilles på en arbeidsplass med praktiske eksempler.

Innfallsvinkel var dialog med elevene om deres erfaringer, og krav som stilles spesielt til en frisør men også til andre fag. På vår arbeidsplass, klasserom og verksted, har vi noen forventninger til hverandre og det stilles noen krav til ”ansatte”. Vilkår og krav som er vanlig på en arbeidsplass i frisørfag, kjenner erfaringsmessig elevene lite til, derfor ble dette viktig å begynne med, for å danne et godt holdningsmessig grunnlag for læringsmiljøet. I dialog ble elevene ”ført” inn i temaet, med et samspill mellom teori og den praktiske hverdagen, hvor vi tok bruk av elevenes tidligere erfaringer fra ”virkeligheten”. I tillegg til eksempler ut fra salongarbeid. Det ble diskutert krav som stilles spesielt til en frisør men også til andre fag, og slik sett erfaringer elevene hadde. I relasjon på vår arbeidsplass, klasserom og verksted, har vi noen forventninger til hverandre og det stilles noen krav til ”ansatte”.

Vilkår og krav som er vanlig på en arbeidsplass i frisørfag, kjenner elevene lite til. Derfor ble dette viktig, for å danne et godt holdningsmessig grunnlag for læringsmiljøet. Læreprosessen innholdt forventninger om sosial kompetanse som er forventet både på skole og i arbeidslivet. Fokus var betydningen av hvordan du fremstår, og arbeidslivets krav til godt arbeidsmiljø, men med relasjoner på skolen. Hensikten var å få en opplevelse av trivsel og trygghet, og å være en del av et fellesskap. Dette er krav de møter når de senere i skoleåret skal ut i arbeidspraksis i frisørsalong, - og videre ut i arbeidslivet. Derfor ble elevene i oppstartuka presentert for skolens pedagogiske plattform begrepene for sosial handlingskompetanse (vedlegg 2). Begrepene er satt opp i alle klasserom som en påminnelse til forventninger som stilles til sosial handlingskompetanse.

Med dette som ”ramme” ble elevene ført inn i og fikk en opplevelse av og ble bevisstgjort fra skolestart, at opplæringen og læringsforløpet krever mer enn å kunne klippe.

Jeg observert elevene i diskusjonen om forventinger som tilsier at de ble bevisste på dette.

Elevene delte erfaringer med hverandre, i tillegg til forventinger til hverandre. Elevene utarbeidet felles vilkår for frisøravdelingen for ”leder” og ansatte (lærer/elev) Elevene satte opp mange gode punkter for krav og vilkår. Vilkårene som gjelder på frisøravdelingen ble laminert og hengt opp godt synlig for alle. Disse beskrives under.

Vilkår for praksislokale /verksted

- Møte presis og med nødvendig utstyr
- Ikke spise i lokalene
- Telefon brukes kun etter avtale: tlf kan brukes til dokumentasjon ”bilder”
- Arbeidsplassen skal være ryddet etter bruk
- Utenforstående skal ikke inn i klasserommet eller i verksted i arbeidstiden
- Mottak av kunder skal skje i resepsjonen; KUNDESERVICE
- Slutt å mase om når timen/dagen er ferdig, LES timeplanen.
- Forbruk av produkter koster, IKKE sløs.

Figur 8. Eksempelet er fra praksislokalet i frisørfag Strømmen videregående skole 2009

Innspill i diskusjon blant elevene om konsekvenser i forhold til vilkårene

Det kom frem synspunkt om hvordan det skulle gripes fatt dersom de ”gjorde noe” som ikke var i tråd med vilkårene eller krav de hadde satt opp: I sammenheng med punktet: ”Møte presis,” ble det uttalt: ” *at dersom man kom for sent skulle de ikke få komme inn i klassen før neste time, døra skulle låses! Så kanskje vi husker neste gang!*” Denne konsekvensen ble det noe uenighet om. Det kom frem innspill om at det kunne være rimelig å se på årsak, med følgende: ”*mye snø og glatte veier eller som engangstilfelle osv*”. Det kom innspill i diskusjonen om konsekvenser for innhold i punktet: ”*...ha med nødvendig utstyr*”. Her kom synspunkter der noen elever mente at dersom de ikke hadde med det de trengte, skulle de reise hjem og hente det. Følgende innspill kom: ”*Dersom du kommer på jobb i salongen, og ikke har med saks, har du ikke noe der å gjøre*”. Elev to ”*Kan dem ikke låne av de andre som jobber der*”. Nytt innspill: ”*Nei for det første blir de slitt på feil måte har jeg hørt, og hva hvis det kommer flere kunder*”! Elev to: ”*Men dette er skole, må vel kunne glemme her?* Ny elev: ”*Hva gjør du da*”? Elev to: ”*Har jeg noe valg da?*” Annen elev: ”*Uff, tenk på meg da som bor i Rømskog, og buss går ikke mer en morgen og ettermiddag? Hva da? Skal jeg glemme å komme hvis jeg er uheldig en gang å glemme utstyr? Jeg vil ikke ha fravær!*”

6.1.2 Praktisk arbeid som grunnlag for læring med vurdering og veiledning

I et praktisk fag som frisørfag, med lærernes erfaringer og syn på yrkesrettet læringstradisjon, valgte vi praktisk arbeid som utgangspunkt for læringsarbeid. Elevenes læringsarbeid var basert på læreplanen med grunnlag i kompetansemålene. Ut fra erfaringer og rammer ble det planlagt læringsaktiviteter med faglig innhold i blant annet temaet grunnleggende klippeformer med friseringsteknikker, med oppslagsverk for elevene ”Grunnleggende klipp” (1996) og ”Hairdesign ”(2002).

Planlegging og gjennomføring

Planlegging og gjennomføring ble gjort ut fra ideen om yrkesretting og visualisering med eksempler fra dagens motebilde. Visualisering kunne bidra til forståelse. Hensiktsmessige eksempler for å gi læringsarbeidet en virkelighetsnær tilnærning, kan gi inspirasjon og forståelse. Som metode ble det benyttet læring etter mesterlæreprinsippet, med demonstrasjon, instruksjon med grunnregler, utprøving veiledning og korrigerende. Klipp er en viktig yrkeskunnskap, og inneholder viktige prinsipper om ferdigheter for verktøyføring og forståelse og bruk av arbeidsvinkler i praksis, på flere ulike måter, avhengig av ”målet”. Det var det flere eksempelsituasjoner og oppgaver, for at eleven slik sett etter hvert kunne kjenne igjen relevante trekk.

Sekvens 1: Elevenes læreprosess, uttalelser og erfaringer med praktisk arbeid

Elevene utførte arbeidet med utgangspunkt i praksis med ”øvingshode”. De øvde teknikk og ferdighet med klipp og frisyreteknikk etter modellering. I begynnelsen av læreprosessen måtte de fleste elevene ha svært mye hjelp for å ”utføre”. Jeg observerte flere elever som hadde øyeblikkelig behov for veiledning, som en bekreftelse på arbeidet underveis. ”*Kan du komme å se om dette er bra nok?*” eller ”*ser dette riktig ut*”? var innspill som kom. Noen ga høylytt inntrykk: ”*dette får jeg ikke til*”, og i noen tilfeller måtte jeg vise og korrigere før videre arbeid. Jeg observerte en elev som trengte hjelp, noe hun ikke ba om. Eleven prøvde igjen og igjen uten å få til. Jeg kom tilfeldig bort og demonstrerte for henne igjen. Jeg spurte om hun har forstått hva jeg gjorde, og om hun ville prøve igjen. Noe hun bekreftet. Hun fortsatte å øve, men med feil teknikk, - noe som oftest gir feil resultat.

Etter en stund la eleven fra seg verktøyet på arbeideplassen og gikk stille ut. Jeg så at hun gikk ut i gangen og gråt. Etter noen minutter gikk jeg ut til henne og sa: ”*jeg ser at noe er galt. Du kan velge om du vil svare, men jeg ser du har det vondt. Du gråter, har det noe med arbeidet vi holder på med å gjøre?*”.

Hun svarer: *”Jeg har aldri hatt vanskeligheter med noe skolearbeid, verken norsk, engelsk eller noe annet. Jo, ok kanskje gym da. Dette klarer jeg ikke selv om jeg vil, og da blir jeg så lei meg. I tillegg ser jeg ALLE de andre som får dette til.”* Jeg spurte om hun trodde jeg kunne veilede henne på en annen måte, og i tilfelle hvordan? Det hadde hun ingen tanker om. Det ble lagt litt humor i samtalen, hvor jeg beskrev at det verste som kunne skje hvis alt håret ble klippet bort, - var innkjøp av nytt øvingshode! Det kom frem at hun hadde en ”ryggsekk full med krav til seg selv” om stadig å prestere. Når hun ikke fikk det til, opplevde hun en sperre, og store vansker med å se muligheter eller løsninger. Hun fikk litt tid for seg selv, så kom hun inn og begynte igjen. Underveis var jeg stadig i nærheten og ga positiv feedback.

Lærers vurdering av arbeidet i første sekvens i prosessen.

Lærernes vurdering i etterkant av gjennomføring av første læringsarbeid, viser i felles oppsummering at 95 prosent av elevene hadde fått håret lenger på venstre side. Det er et vanlig fenomen ved oppstart, og derfor ikke problematisert. Oppsummeringer fra elevene, viser ønsket om å repetere. De mente de nå hadde forstått hva de måtte gjøre neste gang. Ut fra tilbakemeldingene og elevens erfaringer gjentok vi demonstrasjon, øvelsene, og instruerte i arbeidsprosessen til elevene.

Sekvens 2: Elevenes erfaringer og uttalelse i videre læreprosess

I neste trinn arbeidet elevene ut fra sine ”nye” erfaringer, med å klippe samme klipp men lage diagonale linjer. Arbeidet ble demonstrert på nytt, men denne gang var kriteriet arbeidsvinkel på 45grader. Klippeboka ble benyttet som oppslagsverk også denne gang. Elevene virket motiverte og var utålmodige underveis i demonstrasjonen denne gang, og ville i gang. Flere sa: *”det er jo samme klippen bare at det skal deles litt annerledes, det ser nesten litt enklere ut. - Vi forstår dette”*. Underveis i arbeidet signaliserte de fleste at det var utfordrende og vanskelig å utføre diagonalen selv. De hadde ikke kunnskap om eller erfaringer med bruk av vinkler i praktisk arbeid fra før, eller praksis i å kunne overføre erfaringer med bruk av verktøy eller teknikker til nye oppgaver. De skrev logg under arbeidsprosessen, til senere bruk for egenvurdering av perioden. Vi har også arbeidet med grunnleggende friseringsteknikker med ulike teknikker, verktøy og noe produktkunnskap tilpasset klippene. Det ble innført og tilført stadig nye elementer i læringsarbeidet, med nye introduksjoner av arbeidsoppgaver og teknikker som er viktig del av frisørfaget.

Vurdering og veiledning i prosessen

Veiledning under arbeidet med elevens læreprosess med oppgaver ble gjort på flere måter. Jeg veiledet elevene individuelt, gikk rundt og observerte blant elevene, men veiledet også gruppa i fellesskap da jeg opplevde flere med samme problemet. En veiledningsmetode som svært ofte ble gjort. For å kunne bidra for elevens læring, var min erfaring at det var nødvendig å observere og veilede, for å kartlegge hvordan den enkelte elev mestret arbeidet, og elevens læringsstrategier.

Sekvens 3: Praktisk arbeid med vurdering og karakter med kriterier

I avslutningen av kartleggingsperioden ble vi enige om at det var det hensiktsmessig å ha noe karaktergrunnlag som utgangspunkt for vurdering for underveissamtalen. For å ha noe karaktergrunnlag for samtale for avsluttende kartlegging planla læreren sammen at elevene skulle gjennomføre en praktisk frisyreoppgave med arbeidstegning for vurdering med karakter. Oppgaven ble vurdert ut fra tre kriterier. De ble valgt fordi elevene kunne vise grunnleggende ferdigheter ved å bruke delmål fra flere kompetansemål i vurderingsarbeidet.

Elevenes gjennomføring og erfaring

I læreprosessen øvde elevene flere ganger på ”frisuren”. Underveis ønsket de veiledning og tilbakemelding på forbedringspotensial. I prosessen ble det jobbet med utvikling ut fra tre kriterier gradvis. Disse lå også til grunn for vurderingen av oppgaven som ble karaktersatt. Kriteriene var: helhet og form på frisuren, tupering og glattfrisering, og arbeidstegning i forhold til ferdig produkt. Elevene gjennomført frisuren selvstendig etter oppskrift, ut fra erfaringer med tidligere lignende arbeid. Det var den første praktisk/teoretisk oppgaven som ble vurdert med karakter. Mange elever ga uttrykk for å ha gruet en del i forkant. Elevene gjorde en vurdering av resultatet sammen med meg, hvor jeg i ”veiledet” for å få frem deres mening om resultatet av arbeidet ut fra kriteriene, og hvor jeg ga tilbakemelding ut kriteriene. I vurderingen kom det frem inntrykk for at de synes det var vanskelig å vurdere seg selv. ”*Det er mye enklere når du sier hva som kan forbedres*”.

6.1.3 Elevsamtaler med fokus på kartlegging og utvikling faglig og sosialt.

For å kartlegge elevene, og for å systematisere arbeidet med underveisvurdering og krav til elevvurdering, ble det gjennomført to samtaler som ble dokumentert og lagt i egen mappe.

Planlegging og gjennomføring av kartleggingssamtaler som undervisvurdering

Begge samtalene ble gjennomført av kontaktlærer med egne elever. Som forberedelse til første samtale fikk elevene utdelt skjema til forventning/kartleggingssamtalen, med innhold og tema, slik at de kunne forberede seg (vedlegg 3). Samtalen fokuserte på elevens mål og forventninger for skoleåret. Samtale to var en oppsummeringssamtale for første periode (vedlegg 4), som sa noe om faglig utvikling. Samtalen inneholdt også spørsmål om sosial utvikling. Samtalen inkluderte egenvurdering og vurderinger fra lærer. Elevens læringsstrategier fra observasjoner ble trukket frem, samt det praktiske arbeidet som ble karaktersatt. I samtalen ble det også fokusert på elevens forventninger og utvikling fremover. Oppsummering av samtalene viste at mange elever hadde mål om *”å lære mest mulig”*. Noen hadde ikke spesielle mål. Dette opplevde jeg som lite målbevist, fordi alle elevene hadde kommet inn på sitt førstevalg. Fire av elevene ønsket å bli stylisten. Jeg forsøkte å konkretisere hva som ligger i dette og beskrev veien frem som stylist. Målene deres fra første samtale var lite konkrete. Jeg forsøkte derfor å konkretisere disse fremover for den enkelte elev. En elev sa hun ikke hadde funnet sin plass i gruppa ennå, men at hun trives på skolen, avdelingen, med medelever og lærere.

6.1.4 Elevenes erfaringer, læring og utvikling i perioden

Det ble gjennomført en oppsummering som skulle bidra til videre arbeid. Jeg velger å slå sammen fremstillingen av elevenes egen beskrivelse av opplevelser første periode fra elevsamtalen, og oppsummering i gruppa. Oppsummeringen inneholdt elevenes erfaringer, syn, som kunne bidra for videre planarbeid i utviklingsprosessen. Elevene skrev ned sine tanker om sin opplevelser, og oppsummerte i fellesskap tanker om erfaringer de hadde både faglig og sosialt.

Elevenes uttalelser og tilbakemelding av læreprosessen:

Elevene skrev blant annet at de hadde *”lært mye”*. Mange elever synes denne første perioden hadde gått veldig fort, men at det hadde vært morsomt å være på skolen. En elev skrev: *”jeg synes det er mye pes fra lærer når jeg har vært borte fra skolen. Jeg bestemmer dette selv og synes meldeplikten er tullete”*. Ved gjennomlesing av notatene til elevene, gjorde vi lærere oss noen tanker sammen. Flere elever sa det var vanskelig å skrive logg og notaer over eget arbeid. De oppsummerte dette med at det kunne være fordi enkelte ikke hadde skrevet logg tidligere. Andre elever mente de ikke hadde skrevet loggene tydelig nok, slik at når de skulle

skrive noe om egen utvikling, ga loggene lite mening. En elev lurte på om det ble flere muligheter til å skrive "utviklingsnotater". Flere elever kom med innspill: " *Dette skal jeg gjøre bedre neste gang*".

I oppsummeringsmøtet i gruppene, deltok kontaktlærer og elevene. På spørsmål om hvordan de hadde opplevd måten det ble undervist på, ga elevene inntrykk av at de synes det hadde vært bra å jobbe etter faste holdepunkter og "hjelp" fra lærer. Det hadde vært lett å få hjelp når det var behov for dette. Elevers opplevelse kom til uttrykk med blant annet: " *Jeg hadde ikke trodd det skulle være så vanskelig og "bare" klippe*". " *Jeg har lært utrolig mye på disse ukene*". " *Det som var morsomt var fredagen vi kunne få prøve ut det vi har lært på hverandre*". En sa det slik: " *Det jeg synes er bra, er at når jeg har gjort ei skikkelig blemme så kommer dere bare og sier det! Det jeg har lært mye av er at alle lærerne har tatt seg tid til å spørre og forklare hvorfor det gikk feil. Det som dere har gjort for at jeg skal gjøre rett når jeg skal prøve igjen, var ubehagelig først. Nå forstår jeg at dere vil at jeg skal forstå, før jeg forsetter å jobbe*". En opplevelse fremsto slik: " *Jeg synes det er litt ekkelt når dere (lærerne) står og ser på det jeg gjør! Men jeg skjønner jo hvorfor dere gjør det. men allikevel*". En elev sa: " *Jeg synes det var lenge å vente på hjelp. Det kunne vært flere lærere her samtidig*". Flere sa seg enige, og fniste litt da de bekreftet dette. En elev sa at vi lærerne som underviste i det samme tema måtte samarbeide mer for å veilede og demonstrere akkurat det samme.

6.1.5 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

I denne første perioden har vi i stor grad benyttet tiden til å bli kjent med hverandre og med å legge grunnlaget for et godt læringsmiljø. To elevsamtaler ble gjennomført, med kartlegging om yrkesvalg, noe som viste at alle elevene kom inn på sitt førstevalg. Faglig har vi jobbet med hva som kjennetegner det å være frisør, og bevisstgjøring av yrkesvalget deres. Det ble planlagt og tilrettelagt undervisning med vurdering og veiledning basert på en felles læreplanforståelse. Det har vært fokusert på realistiske arbeidssituasjoner. Ulike vurderingssituasjoner er benyttet i elvenes læringsarbeid. Utfordringene og ønske om ny praksis lå til grunn for grovplanen og gjennomføringen. Innhold i perioden skulle bidra i arbeidet med å utvikle en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi.

Grunnlaget skulle på sikt kunne bidra til å styrke elevens yrkeskompetanse. For å etablere et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring, mente vi det må tilrettelegges fra oppstart av skoleåret. Erfaringer og ”ny” kunnskap om klasseledelse og læringsmiljø bidro i planarbeidet. Det var enighet blant lærerne at gjennomføringen av undervisningsopplegget med læringsmiljøet, hadde vært en positiv opplevelse. Lærerne opplevde å ha ”styringen” i klassene. Slik sett stemmer våre erfaringer godt overens med ”teorien” for et godt læringsmiljø der faktorer som trekkes frem, er klasseledelse og forventinger til elevene (Kjernslie 2007 mfl).

Vi opplevde det positivt å tilrettelegge og knytte læringsarbeidet til en sammenheng i opplæringen relatert til krav både på skole og arbeidsliv. Ved å systematisere arbeid med læringsmiljøet, var hensikten å legge til rette og skape grunnlag for trivsel og læring, som kunne bidra positivt for læring og utvikling. Dale og Wærness (2007) beskriver at det er viktig å utvikle forholdet mellom læring og miljø, noe som er en forutsetning for utvikling av et godt læringsmiljø. Vi involverte elevene i dette arbeidet fra begynnelsen av skoleåret, og implementerte læringsmiljøet som del av innhold i første periode i utviklingsprosjektet. Læringsmiljøet er vesentlig, ikke bare sett i sammenheng med arbeids – og samfunnslivet. Det er arbeidet med flere ulike faktorer i læringsmiljøet som hevdes å ha betydning for elevens sosiale og faglige læring (Kjernslie 2007, Hattie 2009). Ogden (2004) sier at betydningen av et godt læringsmiljø har betydning for de faglige resultatene eller elevprestasjonene i skolen. Oppgaven elevene gjennomførte (6.1) som tiltak for læringsmiljøet ved oppstart, opplevde lærerne som et dårlig valg. På bakgrunn av elevens tilbakemeldinger under arbeidet, kan jeg kun anta årsaken. Jeg tror det kan skyldes at elevene hadde andre forventinger til innhold og tilrettelegging av undervisningen på dette tidspunktet av skoleåret.

Erfaringen er at elevenes erfaring og arbeid ikke samsvarer med lærernes forventninger. Uansett medførte lærernes erfaringer i oppsummering at vi neste år må endre og utarbeide ”nytt” opplegg for oppstart av skoleåret. Som et resultat av arbeid med læringsmiljøet i oppstartfasen, oppsummerte teamet med at det ser ut til at elevene fikk et realistisk bilde av de forventinger som stilles. Tilrettelegging av opplegget så ut til å fungere. Erfaringene gjorde at vi i neste periode ville arbeide bevisst videre med dette. Det ville derfor være fint å bygge videre på erfaringene, basert på sammenheng og helhet. Grovplanen for neste periode inneholder planarbeid for arbeidspraksis, derfor ville erfaringene fra denne perioden med sosial læring videreføres i neste periode.

Utfordringene med læreplanforståelse og elevvurdering, ble diskutert og avklart i teamet. Det ble i undervisningsplanleggingen lagt til rette, ut fra erfaringer lærerne hadde med tidligere elevers forutsetninger i og om faget. Både læreplanen og vurderingsforskriften lå til grunn for arbeidet, med utgangspunkt i praksis. Det ble underveis arbeidet i læreprosessen, gitt veiledning som læringsmetode. En slik tilnærning har sammenheng med mesterlæremodellen, hvor forståelsen vokser frem gjennom handling og erfaring, og hvor relevant teori blir lært i sammenheng med den praktiske utførelsen av yrket Hiim og Hippe (2005).

Som arbeidsmåte i læreprosessen ble det benyttet demonstrasjon, utøvelse og korrigerende, og kombinasjon med veiledning. Dette stemmer godt overens med Nielsen og Kvale (1999) sin beskrivelse av mesterlære, og hvor læring er knyttet til et arbeidsfellesskap. Felleskapstanken gjenspeiles fra arbeid med læringsmiljøet, hvor kunnskap om krav og forventinger som stilles i faget var tema. Mesterlæremodellen synliggjøres med en metode for læring gjennom å utføre virkelighetsnær og yrkesrettet oppgave, og knytte ”aktiviteten” til den enkeltes bidrag i fellesskapet i klassen.

Oppsummeringen av arbeidet ga flere resultater, som viser at må korrigeres, tross det vi mente var god planlegging, før gjennomføringen. Dette er interessant. Lærernes samarbeid om planlegging av undervisningen, mente vi var hensiktsmessig gjort. I planarbeidet lå en felles tolkning og forståelse av innholdet i læreplanen som grunnlag for undervisningsplanleggingen. Til tross for det vi hadde forståelsen av var en grundig planlegging, erfarte vi noe annet. Elevene opplevde undervisning som ikke ble gjennomført eller oppfattet likt av elevene! Dette virket forvirrende på elevene. Men det kunne også synliggjøre at utøvelsen og ferdigheter kan gjøres på flere måter. Hiim og Hippe (2005) er opptatt av praktisk arbeid som utgangspunkt for læreprosessen. Hvis ikke eleven opplever at teori henger sammen med yrkesutøvelsen, oppleves læringsarbeidet problematisk. Når grunnlaget for elevens læring har svakheter, som ulik presentasjon i undervisningen, pga ulik forståelse og utøvelse av basiskunnskap i yrkesoppgaven, kan det føre til forvirring og demotivering. Videre kan slike situasjoner skape negative signaler i gruppen, ved å hevde manglende fagkompetanse hos lærer eller manglende samarbeid om undervisning. Forventede krav om samarbeid i planlegging, slikkrav og føringer understreker betydningen av tilrettelegging av undervisning, var ikke i tråd med hvordan enkelt(e) opplevde dette.

Jeg ser det derfor som spesielt viktig i første del av opplæringen og følge noen faste regler for utførelsen. På begynnerstadiet med ”modellering”, er det vesentlig at grunnreglene elevene skal følge, er de samme uansett hvilken lærer som veileder eller demonstrerer. Elevene mangler erfaringsgrunnlag i handlingen, og har derfor ingen mulighet til å se sammenhenger ennå, slik Schön (1993) fremhever som viktig. Derfor er det viktig og hensiktsmessig med noen faste regler tidlig i skoleåret. Yrkesutøvelsen er avhengig av noen ”nybegynner- regler” som del av yrkeskunnskapen, slik også Dreyfusbrødrene (1999) viser til prosedyrer som handler om å kjenne igjen relevante trekk, ut fra sine tillærte regler og prosedyrer, som nybegynner. Slik sett synes jeg det kommer til uttrykk at elevenes tilbakemeldinger påvirker videre planarbeid. Elevenes tilbakemeldinger viser elevmedvirking: (jfr.3.1.1), og elevens stemme kommer til uttrykk og blir hørt i prosjektet.

Erfaringene med gjennomføring av undervisningsopplegg, ga delte erfaringer. Dette lærte oss hvor viktig felles planlegging av undervisningsopplegg er. Når flere lærere skal undervise innenfor opplegg med samme tema og innhold, er det avhengig av lik forståelse og tolkning av regler og prosedyrer på begynnerstadiet. Noe vi må være bevisste på neste års planlegging. Derfor må første del av skoleåret, der flere lærere underviser med likens opplegg med samme elever må planlegging fokusere mer på felles grunnregler i nye praktiske situasjoner. For at elevene skulle lære, og få et forhold til reglene, må de kunne kjenne igjen relevante trekk og oppleve de som meningsfulle.

I planarbeidet ble det lagt til rette en læringsstrategi for elevenes læring ved å klargjøre mål og kriterier for arbeidet. Slik sett kan elevene sette seg egne læringsmål, skrive logg, vurdere og styrke eget arbeid underveis. Tett oppfølging og veiledning som en tilnærming, var med i planlegging som aktivitet i strategien for ny praksis. Veiledningen underveis i læreprosessen var lagt opp for å korrigere underveis og vise vei. Den var også lagt opp for å problematisere, begrunne og utnytte muligheten til å knytte den enkelte elevs arbeid til nye praktiske og teoretiske kunnskaper. Hiim og Hippe (2005) er opptatt av lærer som praksisveileder. De fremhever i yrkesfaglig veiledning en utfordring i å utnytte muligheten til både praktisk og teoretisk kompetanseutvikling i forbindelse med hver oppgave. Dette er jeg noe uenig i. Gjennom å være tett på og følge opp, kan veiledning for utvikling hos den enkelte nettopp foregå med å oppmuntre til for eksempel å bruke fagterminologi i problemstillinger underveis, - til å forklare meg eller medelever. Med en slik aktiv bruk av relevant teori knyttet til det praktiske arbeidet, kan det virke ytterligere faglig bevisstgjørende: (Hiim og Hippe 2005)

Vi fant ut at elevene hadde satt seg svært få egne læringsmål underveis, både ut fra veiledning og logger i læringsarbeidet. Slik sett var dette noe motstridende til vårt planarbeid, der vi mente å ha fokusert på loggskrivning, som en vurderingsform for elevene. Jeg opplevde at elevene hadde svært liten erfaring med loggskrivning, verken som erfaringsgrunnlag, som notater og mål for videre læringsarbeid, eller som egenvurdering. Dette skulle selvfølgelig lærerne kartlagt før en slik vurderingsmetode ble innført. Logg til bruk i eget læringsarbeid kan være nyttig grunnlag for forbedringer av senere arbeid. Logg kan også være et godt grunnlag for refleksjon, slik det fremkommer kapittel 4.5.1 refleksjon for læring. Neste periode ble det lagt opp til og jobbet mer aktivt med loggskrivning, og oppfølging av dette arbeidet. Slik sett skulle eleven ha mulighet til å se sin egen progresjon i læringsarbeidet. Det måtte mer fokus på loggskrivning, for å øke elevens forståelse av dette for egen utvikling. Ved å fokusere på elevvurdering i planarbeidet ble elevene fulgt tett opp, det ble gjennomført veiledning og tilbakemeldinger kontinuerlig i tilknytning til arbeidet i læreprosessen. Formelt sett har elevene rett til minst en elevsamtale (utviklingsamtale) i halvåret:(jfr. Forskrift til opplæringsloven § 3-5). Som del av dette utviklingsarbeidet, og i arbeid med skolen som en lærende organisasjon, ble det dette skoleåret lagt opp til flere formelle samtaler. Noe som ble satt inn i vår periodiseringssystem.

Erfaringen fra elevsamtalene er nyttig som grunnlag for videre arbeid i utviklingsarbeid med ny praksis. Det kom frem at elevene hadde lite konkrete mål eller forventinger til skoleåret. Valg av programområde var derfor interessant, fordi svært få kjente til eller hadde erfaring med frisørfaget fra tidligere. Det er en tankevekker at de ikke hadde tenkt over sine mål. Jeg opplevde allikevel elevene som motiverte, noe som kan henge sammen med yrkesvalget og at eleven kom inn på sitt første valg. Elevenes uttalelser i andre samtalen, sa oss at faglig utvikling opplevde alle, til tross for at mange ikke hadde trodd ”frisør” var slik. Vi benyttet veiledningsmetodikk, stilte åpne spørsmål og lyttet aktivt, slik Gordon (1974) fremhever som viktig. Slik forsøkte vi å hjelpe den enkelte elev til og konkretisere sine mål. Fravær var et av punktene jeg opplevde å kunne gripe fatt i og følge opp ut fra samtalen. To elever fra samme skole, hevdet de gjennom hele skoleåret hadde tegnet på VG1. De hadde ikke fått noen erfaring med yrket de ønsket å velge, og begynte slik sett på bar bakke på VG2. Dette stemmer godt overens med erfaringer og tilbakemeldinger vi har fra tidligere kull, og med erfaringer i KIP-prosjektet (Dalback et. al. 2011)

Gjennom de formelle samtalene fikk vi kartlagt mye. Ved å bruke elevsamtalene bevisst, skaffet jeg meg kunnskap om den enkelte elevens forutsetninger og forventninger. Noe jeg opplevde var et nyttig grunnlag for å kunne følge eleven tett senere. Teamet ble enige om tette møter, basert på klassens utvikling. Videre skulle vi være ”tett på” med den enkelte elev om blant annet fravær, motivasjon og yrkesrelevans. Dette er også Eklund (2008) opptatt av i sin yrkesdidaktiske tilnærming. I oppsummeringen opplevde vi at alle elevene trives, til tross for at ikke alle har funnet sin plass i gruppa.

Ved å systematisere elevens lovfestede rett til oppfølging, slik vi gjorde blant annet med elevsamtalene, gjorde vi flere erfaringer. Det var en god måte å starte utvikling av et system som vi kan bygge videre på. Et annet element som kom frem var at måten samtalene ble gjennomført på, som synliggjorde kravene knyttet til egen praksis. Det dreier seg her om flere punkter som tidligere er omtalt i kapittel 3.4 hvor kravene til systematisk oppfølging og vurdering omtales. Punktene som er berørt i samtalene er underveisvurdering, faglig samtale som grunnlag for videre læring og dokumentasjon av underveisvurderingen. I tillegg ble eleven kartlagt og vurdert ut fra læringsplakaten, generelle del av læreplanen og læreplanen i frisørfag. Dette gjør at den formelle delen av elevsamtalene har et tydelig helhetlig perspektiv.

Det gjorde at noe av utfordringene vi tidligere hadde hatt med å praktisere styringsdokumentene, var forenklet men likevel systematisert. Det viser at vurderingsarbeid er viktig for lærers planlegging av læringsarbeidet, også for å ”følge” føringene. Som et resultat av oppsummeringene fikk vi vite at flere elever opplevde lærerne i frisørfag som strenge med hensyn til fravær. Noe vi mener er greit, fordi det viser at lærer stiller forventninger til elevene og tydelig ledelse. Derfor valgte vi ikke å endre på dette. Lærerne opplevde det som lite hensiktsmessig å gjennomføre oppgave, med vurdering hvor det skulle settes karakter, så tidlig i skoleåret. Elevene hadde på dette tidspunktet svært lite grunnlag for å vise ”mestring”. Dette vil vi derfor gjøre noe med i forbindelse med neste års planlegging. I oppsummeringen sammen med elevene erfarte vi at elevene stort sett hadde opplevd undervisningsmetodene som hensiktsmessige, til tross for noen ulike presentasjoner av lærestoffet.

Elevene opplevde at de hadde ”lært” mye disse første ukene. De hadde erfart ”vår” måte å veilede på som god, og de hadde opplevd veiledningssituasjonene positivt. Det var viktig for oss lærerne å få disse systematiske tilbakemeldingene fra elevene, for å kunne justere undervisningsopplegget. En slik form for elevmedvirkning er en kjerne i pedagogisk

aksjonsforskning (Hiim 2010). I neste periode måtte vi arbeide mer bevisst med elevenes logger, og arbeidsnotat, fordi dette opplevdes som vanskelig for elevene. Vi lærere måtte være bevisste i måten vi skulle presentere nytt undervisningsmaterieell på, slik at elevene fikk en opplevelse av "like regler" og rettferdighet.

6.2 Erfaringer fra periode 2 -uke 41-2 /2009-2010 "Arbeidsperiode"

Fra denne perioden presenterer jeg hvordan vi har arbeidet sammen i gjennomføringen av aktiviteter. Perioden omtales som arbeidsperiode, ulikt innhold presentert, ut fra fokusområder vi har fått erfaringer med. Læringsaktivitetene var blant annet arbeidsoppgaver, med læring gjennom praksis basert på helhet og sammenheng, - både på skolen og frisørsalong.

Undervisvurderingen var knyttet til elevenes arbeidsoppgaver og prosesser med "løpende" tilbakemeldinger med veiledning, og læringsstrategier som blant annet refleksjon i og over arbeidet. Det forteller om gjennomføring med kjennetegn på måloppnåelse.

Undervisvurderingen inneholder også en beskrivelse av hvordan vi gjennomførte formell vurdering som inneholder halvårsvurdering med karakter -elevsamtale og dokumentasjon. Eksempler på arbeid med helhetlig opplæring og vurdering i sammenheng med læringsmiljø presenteres med elevsamtale og klassemøte. Perioden avsluttes med en oppsummering av elever og lærere.

6.2.1 Læringsmiljø og sosial læring med fokus på fravær

Hvordan vi arbeidet med læringsmiljøet i perioden beskriver jeg først selv om dette ble gjennomført litt ut i periode. Slik sett blir det mer sammenheng i resten av opplegg jeg velger å fokusere på. Et av tiltakene for ny praksis er mer fokus på klassemiljøet. –Noe som måtte følges videre opp. Manglende oppmøte er et tema vi har mye erfaringer med. Opplæringen skal bidra til mestring i samfunns- og arbeidsliv. Enkeltlever hadde økning i fraværet. En av disse elevene hadde kun programfag. Vi opplevde at fraværet "smittet" over på noen medelever. Opplevelser og erfaringer la grunnlag for tanker om å utvikle dette, og var utgangspunkt for et teammøte der temaet var "fraværsproblematikk".

Som et resultat og innspill fra lærerne i teammøte ble vi enige om at dette burde det gripes fatt i snarest med elevsamtale, som en "problemløsende samtaler". Innspill fra teamet var følgende: *"Vi må vise at vi ser dem, og bryr oss"*, og *"Slikt må følges opp snarest"*. Lærerne ble enige om en strategi for slike samtaler, med bruk av tilnærming med en direkte og konfronterende

dialog Jens Bay (2010). Forslag om klassen time som fokuserte på fravær, var innspill som bidro i planlegging av tiltak, som fremsto på grunnlag av diskusjon i teammøtet. Som et resultat av teammøtet fremsto følgende kriterium, som kan bidra i videre arbeid i ny opplæring og vurderingspraksis: ”Fravær følges raskt opp med samtale og videre oppfølging”.

Den vanskelige samtalen

I løpet av elevsamtalen med en elev kom det frem at eleven prioriterte arbeid fremfor skole, fordi hun var avhengig av inntekt. Eleven var over 18 år, og det kom frem at hun bodde for seg selv. Hun sa at hun synes elevene på trinnet oppførte seg barnslig, og ikke ønsket å involvere seg med de andre.

Klassemøte med fokus på fravær

Det ble gjennomført klassens time i begge klasser hvor fravær var tema, med møteplikt. I ”min” klasse ga flere elevene tilbakemeldinger på at de synes det var dumt at hun fikk være i klassen på bakgrunn av fraværet. Dette var innspill som kom frem, tiltross for avklaringer i forkant om at dette skulle fokusere på ”fellesskapet”. Møtet resulterte i at eleven som prioriterte arbeid, presenterte sitt personlige behov og ønske, og begrunnet valgene med at *”hun var voksen og i stand til å vurdere valg ut fra konsekvensene for egen læring”*. Jeg observerte elevene i møtet, og de andre elevene opplevde jeg sto sammen. Flere trakk frem krav i arbeidslivet og deres syn på fellesskap. Det ble ingen konklusjon, men eleven som er her omtalt, var for en stund mer å tilstede på skolen.

6.2.2 Arbeidsoppgaver og vurdering med av kjennetegn på måloppnåelse

Erfaringene og gjennomføring av læringsarbeidet første periode, dannet grunnlag for planer det er naturlig å ”bygge” videre på i utviklingsarbeidet for denne perioden (vedlegg 5).

Planlegging og gjennomføring

Før videre utvikling av ”opplegg” oppsummerte lærerteamet elevens ståsted, med at elevene fortsatt var ”, nybegynnere”. Undervisningsplanleggingen måtte nødvendigvis preges av dette. Oppgaver og innhold ble planlagt felles med lærerne i teamet. Elevene hadde tilegnet seg noe erfaring, så planleggingen inneholdt opplegg som ga elevene mulighet til å bruke tilegnet kunnskap. Aktivitetene og oppgaver ble planlagt ut fra helhetstanken, hvor læringsarbeidet

skulle ha relevans og nytteverdi for kommende arbeidspraksis, som blant annet å vaske hår, - sammenheng mellom det som skulle gjøres i praksis og tilhørende ”teori”. Innspill fra lærerne om behov for loggskrivning og veiledning, ga grunnlag for videre arbeid med dette. Det ble planlagt økt fokus på loggskrivning ut fra erfaringene først periode.

I planen tok vi hensyn til aktivitet ”NM i frisering” som skulle gjennomføres i periode tre. Erfaringer med noen grunnleggende regler og modeller kunne bidra i planarbeidet. Kompetansemål i læreplanen som lå til grunn for arbeidet: ”*utføre grunnleggende praktisk arbeid med friseringsteknikker og oppsettingsteknikker*”. Med erfaringer fra tidligere NM i frisering, planla og gjennomføre vi opplegg tilknyttet temaet, vi opplevde som hensiktsmessig. Ved å lære seg noen grunnregler tilknyttet temaet, var vi av den oppfatning at ”settingen” NM” kunne være en motivasjonsfaktor for trening og mestring i temaet, fordi elevene kunne henge øvings- arbeidsoppgavene på noen knagger. Vi utarbeidet og det ble benyttet noen ferdige modeller som ”kjennetegnet kvalitet” for læringsarbeidet. I praksis som undervisningsmetode brukte vi mesterlæremodellen og veiledning underveis i prosessen. Modellene og arbeidsprosessen ble vurdert sammen med både elever og lærere.

Elevene utførte praktiske oppgaver med ulike teknikker, produkter og verktøy. Oppgavene besto av ulike frisyreteknikker og oppsettingsteknikker med grunnleggende prinsipper for oppsetting, ”oppbygging av maskulin form (herreføhn) og feminine buede former i dameføhn. Oppgaven ble utført flere ganger i ulike sammenhenger, for videre erfaring for å løse mer komplekse oppgaver.

Egenvurdering og hverandrevurdering

Underveis i elevens læringsarbeid vurderte den enkelte elev sitt arbeid sammen med lærer, ut fra modellene. Vi satte sammen opp noen kriterier for læringsarbeidet, som ble supplert underveis. For eksempel var første egenvurdering ut fra kriterier, hvor lærer også ga feedback på de ulike arbeidene, kun form på frisyren. Etter hvert i læreprosessen ble kriteriene mer komplettert i forhold til grunnlaget i en helhetlig arbeidsprosess, og krav til mestring og vurdering. De tok bilder av flere ferdige arbeider underveis, og noterte i logg på hva de mente var bra, mindre bra og hva som kunne forbedres neste gang. Noen elever kom med innspill som omtalte egne arbeid slik: ”*jeg synes det er bra*”, uten nærmere begrunnelser. Flere elever ga i begynnelsen uttrykk for at egenvurdering var vanskelig. Ved å ta utgangspunkt i egenvurderingen som sa ”*jeg synes det er bra*”, noe som ga et godt utgangspunkt for elevene

videre tanker om arbeidet. Noe jeg gjorde sammen med elevene. Med erfaring i å vurdere seg selv i forhold til alle oppsatte kriterier, vurderte elevene hverandre. Et krav var at de skulle gi minst en positiv tilbakemelding i vurderingen. Jeg ble overrasket da jeg observerte hvor mye mer konkrete elevene var i sin vurdering av medelevers arbeid. Enkelte kom også med andre løsningsforlag til hverandre.

Planlegging og gjennomføring av underveisvurdering med kjennetegn på måloppnåelse

Underveisvurderingen ble gjennomført i tilknytning til den enkelte arbeidsoppgave. Lærerne diskuterte på teammøte temaet vurdering med fokus på *”elevene skal vite målet”* hvor vi planla oppgavenes hensikt, ulike tilbakemeldinger, flere vurderingsformer og vurdering med eller uten karakter. Erfaringene gjorde at opplegg og vurderingen ble lagt opp etter tanken: *”løpende og systematisk vurdering, ofte tilbakemeldinger med veiledning, -både med og uten karakter, men elevene må informer”*. For veiledning mot målet brukte vi kriterier underveis i prosessen.

I utarbeidelse av forslag på til kjennetegn til måloppnåelse, ble disse drøftet og vurdert av lærerne, for samme forståelse og tolkning. Vi benyttet noen spørsmål i arbeidet, som vi skulle kunne svare på *”Hva kjennetegner veien dit, kan alle vurderte hva de har lært, hjelper kjennetegnene meg i å gi en rettferdig vurdering av elevens læring”?* Da vi stilte spørsmålet i utviklingen av ny kjennetegn, mente vi *”svaret”* kunne bidra som en ledetråd underveis for eleven. For å sikre og innhente forståelse bruk av kjennetegn, diskuterte tillitselevne fra begge gruppene innhold og forståelse av kjennetegnene, før disse ble delt ut til elevene. Arbeidsoppgavene med friseringsteknikk og oppsettingsteknikk ble etter en tid med tett oppfølging og veiledning ut fra kjennetegn underveis i prosessen, vurdert som ferdig resultat med karakter. Det enkelte arbeidet og erfaringen ble så knyttet til andre lignende oppgaver, videre komplettert med andre innfallsvinkler og resultat. Dette som grunnlag som grunnlag for å utvikle elevens evne til selv å løse oppgaver, på et senere utviklingsstadium. Som et grunnlag for å utvikle elevens evne til egenvurdering, utarbeidet lærerne og elevene sammen noen kjennetegn underveis, ut fra krav om kvaliteten av arbeidet i oppgaven, og ut fra en forståelse med grunnlag i kompetansemålene i læreplanen.

Vurdering med bruk av kjennetegn i vurdering av terminprøve/halvårsprøve

Planlegging og gjennomføring

Oppgaven ble planlagt av lærerne, og inneholdt oppgavetekst og valg av kjennetegn knyttet til grunnleggende friseringsteknikk og oppsetting, slik det blant annet var arbeidet med tidligere arbeidsoppgaver i høstsemesteret (vedlegg 6). Kjennetegn på ulike nivå ble utviklet ut fra forventninger vi lærerne hadde etter første halvår, og kompetansemålene lå til grunn for kjennetegnene på ulik måloppnåelse. Oppgaver og vurderingsskjema (vedlegg 7) ble delt ut dagen før arbeidene skulle gjennomføres. Vi mente det ikke hadde noen hensikt å vente med dette til selve gjennomføringen. Prøven ble vurdert av to lærere.

Erfaringer og vurdering av terminprøve

Gjennomføring av "den praktiske" delen av terminprøven, opplevde både elever og lærere som positive. I den teoretiske delen, opplevde noen elever at de ikke hadde "lært" å lage arbeidstegninger knyttet opp til arbeidet. Noen ga uttrykk for: "ikke å ha lært egenvurdering". Lærernes opplevelse av vurderingsarbeidet med et kjennetegn viste vanskelig å vurdere i praksis. Problemstillingen som fremsto var hvordan vurdere betydningen av: "å gjenkjenne" i sammenheng med dokumentasjonen. Lærerne opplevde kjennetegnene på måloppnåelse før vurdering, som gode og nøye gjennomarbeidet, med felles forståelse. Det ble allikevel problematisk da vi skulle "gjøre vurderingen i praksis". Vi opplevde at del av kjennetegnene ikke var konkrete nok, i tillegg til å være for omfattende å vurdere, slik eksempelet med kjennetegn på måloppnåelse fra terminprøven under fremstår.

<u>Lav måloppnåelse 2</u>	<u>Middels måloppnåelse 3-4</u>	<u>Høy måloppnåelse 5-6</u>
Dokumentasjonen skal vise utført frisyre, som <u>gjenkjenner</u> sammenheng mellom valgt frisyre, plan og ferdig resultat. Dokumentasjonen skal vise bruk av verktøy, produkter, teknikk, arbeidstegning, og annen visuell informasjon.	Dokumentasjonen skal vise utført frisyre, som synliggjør <u>sammenheng</u> mellom valgt frisyre, plan og ferdig resultat. Dokumentasjonen skal vise sammenheng mellom valg av verktøy, produkter og teknikker, arbeidstegninger og annen visuell informasjon.	Dokumentasjonen skal vise utført frisyre, som <u>tydelig</u> synliggjør <u>sammenheng</u> mellom valgt frisyre, plan og ferdig resultat. Dokumentasjonen skal vise tydelig faglige vurderinger og sammenheng mellom valg av verktøy, produkter og teknikker, arbeidstegninger og annen visuell informasjon.

Figur 9. Illustrasjon hentet fra kjennetegn på måloppnåelse terminprøve 2009 i frisørfag

6.2.3 Forberedelse og gjennomføring av arbeidspraksis

For å få helhet og sammenheng i elevenes læringsarbeid og et realistisk bilde av opplæringen ble arbeidspraksis benyttet i læreprosessen.

Sekvens 1: Forberedelse til praksis

Planlegging og gjennomføring: Forberedelsene til arbeidspraksis er et planlagt undervisningsopplegg på totalt 20 timer. I arbeidet ble fire fokuspunkt benyttet i forberedelsen, som utgangspunkt for personlige egenskaper som vi lærerne mente er viktige egenskaper i faget. Punktene er basert på blant annet svar fra bedriftene for hva de mente var de viktig Anne Eide (2009). Punktene er: troverdighet, ansvarlighet, respekt og sosial kompetanse. Dette er punkt eleven kan kjenne igjen fra arbeid med læringsmiljøet periode 1.

Forberedelsen ble gjennomført i tre økter, med temaet generell kundeservice og kjennetegn på god service. For å sette i gang prosessen benyttet vi blant annet en pedagogisk sol, slik den fremstår i Nielsen og Sund (2008), for å få frem elevenes forståelse og syn på kundeservice. Andre del inneholdt temaet viktige egenskaper hos en frisør, og tredje tema inneholdt hva som kreves av en frisør. Denne delen ble gjennomført i dialog, hvor både elevenes erfaringer og sosiale egenskaper og forståelse av nøkkelkompetanse som er sentralt i faget ble berørt. Elevene skrev refleksjonsnotat over sine tanker om arbeidspraksis, etter avsluttet øvelse. Noen av disse kommer til uttrykk senere i avsnittet, med eksempler og sitat er av elevenes erfaringer og refleksjoner.

Elevenes forberedelse til arbeidspraksis

Elevene ble oppfordret, valgte og søkte selv praksisplass i god tid før arbeidspraksis skulle begynne. Vi ga tips, og kriterier det kunne være viktig å ta hensyn til. For eksempel: *”beliggenhet i forhold til hjemmet, - hvilken kundegruppe har salongen, - åpningstider, - er det lærlinger der, hvilken aldersgruppe er frisørene i. Kjenner jeg noen som kan fortelle meg noe om salongen, - er det en salong jeg kunne tenke meg å gå i lære i?”* Elevenes egeninnsats ga alle praksisplass der de ønsket. Uka før arbeidspraksis, tok de igjen kontakt med bedriften, som en påminnelse om deres ankomst uken etter, med spørsmål om oppmøtemøtetid, arbeidstøy etc.

Noen sitater på erfaringer og refleksjoner elevene hadde om arbeidspraksis

Elevene skrev refleksjonsnotat over erfaringer og tanker de hadde notert seg i forberedelsen.:

”Hvordan alle ter seg i salongene er viktig, hvordan vi oppfører oss spiller en viktig rolle i hverdagen og for miljøet på arbeideplassen. Har du en dårlig dag eller en spesiell kunde, er det viktig at du klarer å oppføre deg helt normalt, selv om du har lyst til å si akkurat det du mener til kunden. Gå heller på bakrommet og sleng av deg noen grimaser, eller snakk med dine kollegaer. Når du jobber i salong finnes utrolig mange signaler vi omgir oss med, dårlige og noen positive. Du må takle de ulike situasjonene. Positive signaler er viktig å omgi deg med som frisør, uansett hvordan du egentlig har det. Kundene forventer dette av deg, - og husk at førsteinntrykket også av frisøren er viktig. Dette vet jeg allerede at er uhyggelig viktig for jeg jobber allerede i servicebransjen, og kan underskrive på dette”.

En annen skrev: *”Jeg skal vise respekt for andre, og være den personen i jobben som blir godt likt. Det jeg legger i respekt er å ha forståelse for andre, kunne akseptere andre for hvem de er. Jeg snakker med alle selv om noen ikke er helt like meg, eller har et annet utseende. Alle er like mye verd, salonger tjener på alle kunder om kommer innom. Jeg mener jeg kan samarbeide med alle, selv om jeg noen ganger må gå for meg selv å være uenig og litt sur”.*

Sekvens 2: Arbeidspraksis med fokus på sosial kompetanse

Erfaringer fra tidligere arbeidspraksis danner grunnlag for dette arbeidet, men nå med henblikk på mer sammenheng med skoleundervisningen. Elevene har erfaring fra tidligere aktivitet (ikke omtalt her) med å utføre ”vaske hår”. Det var hensiktsmessig å mestre noe i forhold til arbeidspraksis, slik sett er ”vask av hår” et område de ofte får erfaring med. De hadde erfaring med ulike hår og hodebunnsproblem som flass, tørt kjemisk skadet hår, knyttet til praksis. Det er en forutsetning at elevene har kunnskap om dette, kjenner det igjen og kan behandle riktig.

Planlegging og gjennomføring

Vi valgte å knytte elevene arbeidsoppgaver til hygiene og salongens daglige renhold (vedlegg 8), og med mulighet til kommunikasjon og samhandling med kunder, for eksempel i gjennomføring av ”vask av hår”. Både daglig renhold og vask av hår var kunnskap de hadde, og dermed skulle overføre og bruke i annen kontekst, i salongen. Oppgaven mente vi ville gi elevene en følelse av tilhørighet i praksisfellesskapet. Elevene hadde med seg vurderingsskjema som var utarbeidet, med kjennetegn på måloppnåelse av faglige mål (vedlegg 9) og på sosiale kriterier (vedlegg 10). Dette var til veileder i bedrift, hvor denne

skulle føre fravær og vurdere elevene. Tidlig i praksisperioden var lærere med ansvar for ”arbeidspraksis” på ”besøk” i alle salongene. Vi hadde dialog med ansvarlig i salongen, om ønsket involvering i undervisvurderingen og deres foreløpige opplevelse av eleven.

Erfaringer fra arbeidspraksis

De fleste praksisplassene ga uttrykk for at de hadde positive opplevelser med elevene. I en salong opplevde jeg dessverre tilbakemeldinger som gjorde at eleven ikke var ønsket der neste periode. Som et resultat av dette, ble det grepet fatt i da elevene igjen møtte på skolen. Jeg gjennomførte samtale med eleven om de muntlige tilbakemeldingene jeg hadde fått. I forkant av samtalen hadde min kollega og jeg en ”veiledningssamtale” på hvordan jeg kunne legge opp samtalen. Dette fordi samtalen sannsynligvis måtte bli konfronterende og trolig en ubehagelig opplevelse for eleven. Eleven kjente seg ikke igjen i beskrivelsen jeg ga, begynte å gråte og hadde ikke ønske om å fullføre sin praksis i denne salongen. I samtalen kom det frem at hun ikke hadde noe arbeidserfaring og heller ikke hadde tenkt så mye over hvordan det var å jobbe. Hun trodde ikke hun måtte ”gjøre” noe når hun var i praksis. Dette er en salong jeg fint kan samarbeide med. Eleven og jeg ble enige om en plan for å vise at salongen hadde tatt feil. Jeg tok kontakt med ansvarlig, forklarte elevens situasjon og spurte om de kunne prøve igjen. Jeg ville følge tett opp, noe salongen sa seg villig til.

Vurderingene og tilbakemeldingene

Tilbakemeldinger fra salongene etter perioden, viste at disse var tydelig fornøyde med opplevelsene de har hatt med elevene. Eleven jeg hadde hatt samtale med var også en av disse! Da hun leverte tilbakemeldingene fra salongen viste hele kroppsspråket at noe positivt hadde skjedd. Min observasjon og tolkning viste en tydelig stolt elev, som uttalte følgende: *”Jeg viste ikke at det var slik å jobbe, så jeg kunne ikke ha gjort det annerledes til å begynne med”*. Av totalt 30 elever fikk 9 jobb som hjelpearbeidere. Noe som er svært positivt med tanke på muligheter for fremtidig læreplass.

Elevenes erfaringer og refleksjoner

Vi brukte litt tid i gruppene på å snakke om elevenes opplevelser fra arbeidspraksis. Noen refererte til episoder de hadde erfart, noe som også ble omtalt i refleksjonsnotatene etter praksis. I observasjoner jeg gjorde, opplevde jeg at de fleste elevene hadde ”vokst” etter arbeidspraksis. Begrepene troverdighet, og respekt, ser det ut til at de kan knytte til yrkeskunnskap, det samme gjelder yrkesfaglige erfaringer. Slik følgende innspill viser da en

elev fortalte om sin erfaring fra arbeidspraksis tilknyttet daglig hygiene og renhold: ” *Etter at kundene hadde vasket håret ble håndklærne ofte hengt opp til tørk, for så å brukes igjen* ”.

Det ble diskusjon om dette i gruppa. De diskuterte hvordan eleven som hadde denne opplevelsen skulle gripe fatt i problemet. I diskusjonen ble hygieniske retningslinjer trukket frem. Anmeldelse var ett forslag, andre forslø å legge ut på facebook hva salongen gjorde.

Elevene skrev logg fra praksisdagene. Loggene var et bidrag i arbeidet med refleksjonsnotat de skrev etter avsluttet praksis. Jeg opplever mange av elevenes sitater som interessante: *I løpet av dagene på utplasseringen har jeg lært mange forskjellige teknikker å vaske på og jeg har hatt kunder som skal si meg etterpå hvordan jeg vasket dem. Hadde en kunde som sa: hun er mye flinkere enn alle dere andre, hun er mer nøyaktig og tar seg tid til å gjøre jobben ferdig: Når jeg fikk høre det ble jeg så glad, kjente meg mer trygg på meg selv, og kunne tørre å ta i ordentlig på kunden* ”.

En annen sa følgende: ”*Å blande farge er noe jeg må øve mer på. Når jeg fikk beskjed om å blande farge fikk jeg panikk. Ikke hadde vi lært noe særlig på skolen, jeg ante ikke hva jeg skulle gjøre. Det jeg gjorde var å spørre flere ganger, for å være sikker. Fargene skal blandes riktig så kunden får ønsket farge, og at det ikke blir for mye vannstoff. Alt må blandes på grammet, noe jeg ikke viste. Jeg hadde aldri hørt om vannstoff, men det lærte jeg i løpet av disse dagene. De første gangene fikk jeg hjelp uansett, men de siste gangene jeg blandet klarte jeg det på egenhånd. Hadde også lært mer på skolen. Brukte mye tid på å forstå fargekartene fordi det ikke var like farger på skolen og i salongen. Selv om jeg har lært mye, så føler jeg meg ikke trygg til å ta avgjørelser på egenhånd. Helet iden surrer det i bakhodet: ble det for mye vannstoff, blandet jeg for mye farge, vil ikke fargen passe i håret, tenk om jeg ikke skylder ut i tide, hva om det skjer en allergisk reaksjon*”.

Annen elevrefleksjon: ”*Ut fra målene jeg skrev opp selv, har jeg lært masse mer. Jeg er veldig glad for at jeg fikk være i akkurat denne salongen. Grunnen er at de ansatte er koselige og mange av kundene er faste. Det gjør at jeg ble tatt godt imot, mange av dem snakket jeg ganske mye med. Etter bare noen uker kom mange personer innom flere ganger. Hadde en kunde som kom innom onsdager og fredager når jeg var der. Hun fortalte meg at utviklingen min var bra, og hun ønsket meg masse lykke til som frisør. Jeg synes det var kjempekoselig, noe jeg tar med meg videre. Jeg har hatt fremgang og utvikling, turt å lære av egne feil,*

snakke med kundene og vise at dem er viktige. Å si hei og hade til dem, har så mye å si. Neste periode vil jeg prøve å ta nye steg”.

6.2.4 Halvårsvurdering, elevsamtale, undervisvurdering og dokumentasjon

Ved oppstart av skoleåret hadde teamet diskutert forventet nivå etter første halvår. Kompetansemålene slik de er omtalt er i henhold til sluttkompetanse, og kunne derfor kun være en ledetråd for første halvårsvurdering

Planlegging og gjennomføring

I andre periode diskuterte vi problemstilling omkring vurdering i tråd med kravene om fastsettelse av karakter, og kom frem til at det ikke hadde noen hensikt å sette karakter på bakgrunn av vurderinger foretatt tidlig i terminen. Skoleåret nærmet seg halvveis gjennomført, noe vi ønsket å ”markere”. Med kunnskap om Forskrift til opplæringslova ”samlet” jeg punkter fra kravene i kapittel 3, som kunne bidra til å ”samle” noe av kravene i undervisvurderingen. Disse ble presentert på teammøtet, i forbindelse med planlegging av elevsamtale. Punktene var: ”i hvilken grad måla er nådd”(§3-3) ”Halvårsvurdering i fag skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla, og skal gjennomførast midt i opplæringsperioden” (§3-13). ”innehalde grunnleggjende informasjon om kompetansen, og har rett til, samtale med sin kontaktlærer om utvikling i forhold til kompetansemåla(§3-11) ”Det skal dokumenterast at underevgsvurdering er gitt”§3-16), og dialog om anna utvikling (§3-8) ”Halvårsvurdering med karakter” (§3-4).

Det kom frem flere innspill og syn på halvårsvurdering med karakter: ”Det bør være en felles formell tilbakemelding og veien vidare ved halvårstermin” ” Vi snakker mye om arbeidslivet for å virkeliggjøre læringsarbeidet. Jeg synes vi bør ta hensyn til dette i halvårsvurderingen også, og ha en litt forberedt samtale. Kanskje en form for medarbeidersamtalefokus, eller noe”. Tidligere formelle undervisvurderinger som var gjennomført hadde ikke dette fokuset. Derfor var innspillene interessante, og vi diskuterte synspunktene. Vi brukte litt tid på dette, og ble enige i teamet om noen punkter vi mente kunne ”heve” fokuset på samtalen litt. Oppsummert og satt i system ble dette er punkter vi ble enige om å bruke i halvårsvurderingen. Punktene presenteres på neste side.

Innspill til halvårsvurdering

Definer samtalen – halvårsvurdering, midt i opplæringsperioden

Vis eleven respekt, en forberedt elevsamtale bør skje i uforstyrrede omgivelser

Ha fokus på hva eleven mestrer (fag) -fastsatt karakter må spesifiseres med kommentar

Benytt skjema for å formalisere samtalen for eleven – dokumentasjon på at karakter er gitt

Bevisstgjøring sammen med eleven om læringsmål fremover.

Tilbakemelding (fremovermelding) med fokus på hvordan øke sin kompetanse

Figur 9. Punkter for formell elevsamtale utarbeidet til halvårssamtalen etter innspill fra teamet

Gjennomføringen av halvårsvurderingene Vedlegg med karakter var basert på notater fra observasjoner og samtaler med elevene i siste del av andre periode. Resultat av arbeidsoppgaver og forståelse av teori knyttet til det enkelte praktiske arbeid, samt elevens egenvurdering og forståelse av egen kompetanse bidro i vurderingsgrunnlaget. Samtalen ble gjennomført etter en oppsatt tidsplan, hvor det var avsatt tid til elevene.

Samtalen ga mulighet til å hente informasjon om hvilke undervisningsstrategier og vurderingsformer eleven lærte mest av. Det ble fokusert på tilbakemelding med positivt utgangspunkt. I samtalen ble det lagt vekt på veiledning som kunne bidra til at elevene kunne øke sin kompetanse. Vurderingsskjemaene viste i oppsummering at flere elever hadde forståelse for, og selv hadde kommet med forslag på hva som kunne bidra til bedre læring i neste termin. Samtalen, karakteren og forslag til tiltak for den enkelte elev ble dokumentert på vurderingsskjemaet. En samtale preget av ro, slik vi opplevde med uforstyrrede omgivelser ga tid til grundig veiledende tilbakemeldinger for elevens videre læringsarbeid.

6.2.5 Evaluering av første halvår med kollegaer og elever

Elevene gjennomførte en individuell evaluering av sin opplevelse av første halvår.

Lærerne ble i teammøte enige om at elevene skulle gjennomføre en skriftlig tilbake og vurdering av halvåret. Tilbakemeldingene skulle fokusere på punkter om opplevelse av læringsmiljø, arbeidsformer, tilrettelegging og innhold som var benyttet i undervisningen.

De fleste ga inntrykk for et godt læringsutbytte. Mange beskrev at de hadde lært mye mer enn forventet. Det kom frem at elevene opplevde det som hensiktsmessig at lærerne bestemte temaene, men noen få elever omtalte et ønske om å kunne ta egne valg. En elev ønsket mer

arbeidspraksis enn hva som var planlagt for neste perioden. Det kom tilbakemeldinger om at elevene opplevde lærerne mer samkjørte enn tidligere.

I teammøtet kom det frem innspill på at de ”nye” lærerne opplevde bruk av kjennetegn som en trygghet i sitt vurderingsarbeid. I tillegg opplevde de kjennetegnene som *”en ledetråd for mål og tilrettelegging av egen undervisning”*. Alle lærerne opplevde det tette samarbeidet og diskusjonene underveis som viktige for egen utvikling, og oppfattet mine spørsmål om mål og hensikt med det vi gjorde som bevisstgjørende. En lærer sa at hun i begynnelsen opplevde spørsmål ved undervisningsplanlegging, og endringer vi gjorde på bakgrunn av dette som noe ukomfortabelt. Men hun opplevde det nå som svært nyttig for veiledningssituasjoner. Det var i teamet enighet om at vi hadde brukt svært mye felles tid på planlegging og utvikling av et system for sammenheng, utarbeidelse av oppgaver, vurdering og kjennetegn, felles forståelse av læreplan og diskusjon av opplevelser underveis. Erfaring med og bevisstgjøring omkring veiledning i vurderingen var en positiv opplevelse og erfaring for alle lærerne.

6.2.6 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

I beskrivelser fra denne perioden har jeg fokusert på læring gjennom praktisk arbeid med læreprosesser i flere sammenhenger. Vurdering og veiledning er gjennomført med hyppige tilbakemeldinger, med bruk av refleksjon og egenvurdering som strategi for elevenes læring. Læringsarbeidet er gjennomført med helhet og sammenheng i flere ulike kontekster. Læringsmiljøet og strategier for læring er knyttet til ulike oppgaver i ulike sammenhenger. Gjennomføring av oppgaver er planlagt for sammenheng mellom arbeidspraksis og praksis på skolen, og slik sett knyttet sammen i et helhetlig perspektiv. Vurderingsarbeidet inneholdt flere metoder og former: egenvurdering og refleksjon, kriterier og bruk av kjennetegn på måloppnåelse, vurdering og tilbakemeldinger i halvårsvurdering med karakter med veiledningssamtale, for å fremme læring og utvikling. Vurderingen var knyttet opp til situasjoner og oppgaver hvor innholdet hadde fokus på helhet og sammenheng. Problemstillingene ga grunnlag for en organisering av læringsarbeidet med ”læring i praksis. Innhold i Undervisningsplanleggingen og arbeidsmetodene ble gradvis endret. Elevene var på det nåværende tidspunkt ”noe kjent” med ”tolkning” av kompetansemålene i læreplan (Udir) som grunnlag for læringsarbeidet, vurdering og veiledning. Noe som gjorde at vårt valg av læringsstrategier endret seg i perioden fra novisestadiet til mer erfaring i mange situasjoner, øvelse i å ta egne valg i læreprosessen, og vurdere eget arbeid. Ved at læringsarbeidet er

basert på flere oppgaver og tema relatert til kunnskap som del av yrkeskunnskapen i faget, slik det omtales i formålet i læreplanen (ibid), ser dette ut til å være motiverende for elevene. Dette stemmer godt overens med Hiim og Hippe (2001). De beskriver at kjernen i yrkeskunnskap er elementene sammenvet og satt sammen i et system, som kan være i stadig utvikling, etter hvert som man utøver, erfarer og lærer mer. For å tilegne seg slik kunnskap er det viktig at elevene arbeider med og tilegner seg ulike typer kunnskap som tilhører faget. (ibid) I arbeidsprosessen ble det lagt vekt på systematiske veiledende tilbakemeldinger og vurderinger, i planlegging, gjennomføring og vurdering av resultat av læringsarbeidet, både med og uten karakter. Dobsen mfl. (2009) sier at gjennom vurdering skal eleven få nødvendig tilbakemelding i forhold til læreprosessen og resultatet. Noe jeg mener prosess for utvikling av læringsarbeidet viser. En slik utvikling omtales hvor elevens egenvurdering går fra *"jeg synes det er bra"* til å gi forslag på andre læringsstrategier under hverandrevurderingen (Kap.6.2.1)

Forberedelsene og samarbeidet lærerne hadde for veiledning og positiv feedback, er noe kollegiet opplevde å komme styrket ut av. Det å diskutere mål og hensikt med veiledningen opplevde vi bevisstgjørende. En mer målbevisst tilbakemeldingsform, med tett og systematisk oppfølging og veiledning, opplevde vi at tok utgangspunkt i *"der eleven er"*. Gjems (1996) er opptatt av at veiledning først og fremst er en læreprosess som bygger på de forutsetninger hver enkelt har, og viktig for læring og utvikling. Et slikt syn opplever jeg forsterker vår erfaring og tilrettelegging. Ved å forberede og stille spørsmål i situasjonen, lytte, hjelpe og trekke forbindelseslinjene, opplevde vi veiledningen som positiv for elevenes læring. Dette stemmer godt med hva både Hiim og Hippe (2005) Lauvås og Handal (1997) mener er viktig for en god veileder.

I arbeidsprosessene ble vurdering og veiledning gjennomført på ulike tidspunkt, både i planlegging, gjennomføring og i vurderingsdelen av arbeidet. Veiledningen stilte spørsmål til arbeidet. Slik at eleven skulle analysere situasjonen og tenke gjennom arbeidet, og å kunne vurdere selv. Lauvås og Handal (1997) er opptatt av at veiledning skal hjelpe og trekke forbindelseslinjer mellom ulike komponenter. Mitt syn er at bevisst veiledning med utgangspunkt i elevens ståsted, kan bidra til dette.

Arbeid med elevenes egenvurdering forteller mye om deres læring og utvikling. Loggskrivning som del av vurderingen mener jeg bidro til utvikling, med bearbeiding og refleksjon omkring de ulike arbeidsoppgavene. Både Eklund (2007) og Støten (2005) er opptatt av loggskrivning som en metode for refleksjon over praksis i yrkesfag, og av sammenheng mellom refleksjon og egenvurdering. Tidligere erfaring med egenvurdering for elever, var at de opplevde egenvurdering som problematisk. Noe vi også hadde fått tilbakemeldinger om tidligere dette året.

Vår erfaring er at ved å intensivere arbeid med egenvurdering, noe vi la opp til og ”trente” elevene i, viste notatene deres at flertallet fikk innsikt i hva de mestret og hva de kunne forbedre og hvordan. Ved å se på utviklingen i prosessen med bruk av dokumentasjon fra tidligere arbeid i vurdering, opplevde jeg fremgang i elevenes evne til å kunne reflektere i og over et arbeid. De ble flinkere til å ta initiativ for å vurdere eget arbeid, og for tilbakemelding og veiledning fra lærer. Min opplevelse og erfaring er at elevene opplevde disse erfaringene som motiverende. Lærerne var svært bevisste sin veiledrolle i arbeidet. I følge Black og Williams er det et kjennetegn ved et vellykket tiltak knyttet til læringsstøttende vurdering at eleven er involvert. De mener, for at læringsfremmende vurdering skal gi resultater bør eleven trenes i egenvurdering, slik at man kan forstå målet med læringen, og følgelig kan gjøre noe med det for å oppnå målene, Black og Williams i Tveit (2007).

I prinsipper for opplæringen vektlegges et læringsmiljø som fokuserer på helhetlig arbeid, som gir rom for samarbeid og dialog (Utanningsdirektoratet 2010). Et slikt læringsmiljø kan styrkes ved hjelp av ”hverandrevurdering” (Dobsen mfl.2007). Et slikt syn kjennetegnes i strategien ”vår”, hvor arbeidet med hverandrevurdering, der elevene skulle gi hverandre konstruktiv tilbakemelding på bakgrunn av vurderingskriterier som var satt på forhånd, slik Davies 2007 i Slemmen (2009) fremhever som viktig. Elevene hadde et eierskap til kriteriene, slik at de viste hva de skulle gi tilbakemeldinger ut fra. Et ekstra kriterium var minst en positiv tilbakemelding underveis i hverandrevurderingen. Vurdering og tilbakemeldingene viste at dette tok elevene på alvor, slik det er beskrevet i tidligere avsett.

Ved at elevene ga hverandre tilbakemelding, ga dette grunnlag for å reflektere rundt hva som var godt arbeid, og hva som burde forbedres. Refleksjonene krevde noe både hos den som ga tilbakemelding og den som mottok. Dette fremkommer også som en viktig læringsstrategi i Dale og Wærness (2006). Med en slik vurderingsform erfarte vi at elevene ble flinkere til å vite hva de skulle se etter, og konstruktive i sine tilbakemeldinger.

Jeg ble positivt overrasket da enkelte kom med andre løsningsforslag til elevene de ga tilbakemelding til. Dette betyr at elevene kan bidra til å hjelpe hverandre med utvikling og læring. Arbeidet med egenvurdering kan ha vært et viktig bidrag til refleksjon og læring. En slik utvikling av yrkeskunnskap hvor vurdering foregår med stadig egenvurdering og refleksjon i og over arbeid, styrkes av Shcøn`s syn på utvikling (1999), der han sier *”vi har hele dialoger med praksis på hva som fungerte – hva fungerte ikke”*. Også styringsdokumentene stiller krav til egenvurdering (Kap 3 vurderingsforskrift). Ved å sette arbeidet med dette inn i et system i perioder, kan det for lærerne bli lettere å forholde seg til, slik også vi fant ut. Erfaringene og det vi fant ut med elevenes egenvurdering og hverandrevurdering, gjorde at vi ville arbeide systematisk med dette videre i neste periode.

Arbeidspraksis hadde to hovedhensikter. For det første skulle den bidra slik at elevene skulle få erfaringer med yrket der ”virkelig praksis” foregår. Yrkeskompetansen består av flere ulike komponenter i et samspill som påvirker hverandre. Illeris (2000) omtales nøkkelkompetanse som blant annet knyttes sammen til samarbeidsevne og serviceorientering. Nielsen og Sund (2008) og Aamo i Tveit (2007) er også opptatt av at nøkkelkompetanse, og fremhever det som noe av den viktigste kompetansen vi har for å utøve yrket, - ”nøkkelkvalifikasjoner”. Ved å gjennomføre flere ulike arbeider i ulike kontekster kan eleven utvikle yrkeskunnskap og erfaring med å løse dette problemet på flere måter, etter hvert som eleven lærer i faget. Arbeidsoppgavene som elevene kunne utføre, i praksisperioden, er en del av salongens daglige produksjon og ”virke”.

I arbeidet med sosial læring hadde elevene gjennom praksisfellesskapet mulighet til å oppleve og erfare mer enn faglige ferdigheter som kreves i yrket. Nilsen og Kvale (1999) mener hovedpoenget med mesterlære er at faget læres i samme situasjon som det utøves, den lærende deltar i et sosialt felleskap, og i produktivt arbeid. Den som skal lære kan tilegne seg mye kunnskap, gjennom deltakelse i forskjellige situasjoner. De daglige arbeidsoppgavene vil danne grunnlaget for å lære både faglig og sosialt (Illeris 2002). Kompetansen fra det virkelighetsnære hvor denne blir brukt som læringsarena har elevene i mindre grad mulighet til å tilegne seg på skolen. Det ble lagt vekt på å skape helhet slik at elevene kunne se arbeidsoppgavene de hadde arbeidet med på skolen i sammenheng med ”daglig” arbeid i salong. Derfor inneholdt læringsarbeidet aktiviteter, hvor de kunne tilegne seg både sosiale og faglige kunnskaper i tilknytning til yrket.

Den andre hensikten med praksis var basert på ren strategi fra lærerne, hvor målet var læreplass på bakgrunn av salongenes opplevelse og erfaring med elevene. Noen ga tilbakemeldinger om sine observasjoner av egne erfaringer fra skolen, som naturlig del av behandlinger i arbeidspraksis. Dette er i tråd med Hiim og Hippe (2001) og Dreyfus og Dreyfus (1999), som beskriver at erfaringer og læring handler om å utvikle begreper gjennom helhetlige praktiske erfaringer og sammenhenger. Slik sett stemmer det med ”vårt opplegg”, der det legges vekt på relevant praktisk erfaring i situasjoner knyttet til yrkeskunnskap som frisør. Relevant praktisk erfaring kan her lett knyttes opp til relevant teori, som for eksempel valg av produkter for en behandling. Dreyfus og Dreyfus (ibid) syn på læring er; i relevant utdanning må teori og praksis læres i tilknytning til varierte situasjoner, utfordringer, og mange varierte eksempler. Ved å se dette i skolelæringen i sammenheng med erfaringene fra arbeidspraksis får dette en interessant og positiv vinkling på sammenheng, relevans og helhet.

Elevenes refleksjoner fortalte mye om deres læring og opplevelser med forberedelse og erfaringer av arbeidspraksis. Flere refleksjoner viser gode opplevelser i beskrivelsene. Jeg synes også de aller fleste elevene gjennom sine refleksjoner viste innsikt og forståelse for yrket. De viser forståelse for hva begrepene respekt, troverdighet, ansvarlighet, og sosial kompetanse betyr i praksis, og også betydningen av å besitte disse egenskapene. Slik det Bay (2005) er opptatt av som vesentlig i sosial handlingskompetanse.

Refleksjoner og opplevelser fra praksis, med beskrivelse av konkrete situasjoner, viste utvikling av kunnskap ved flere sider i yrket. Gjennom å velge aktiviteter som fremmer refleksjon, vil man oppnå bedre læringseffekt (Illeris 2000). Shcøn (1999) fremhever yrkesutøvelsen som bevist og systematisk refleksjon i og over handling i situasjonene. Man tar utgangspunkt i utøvelsen og stimulerer den med stadig nye kontekster og nye måter å se løsninger på, hvor sammenheng og helhet vil være knyttet til utøvelsen. Også Nielsen og Sundt (2008) og Hiim og Hippe (2005) er opptatt av læring gjennom praksis.

Det er noe helt annet for elevene å oppleve for eksempel kunder som de får i oppgave å vaske håret til i salongen, enn det vil være ved ”øvelse” på skolen. I salong er utøveren avhengig av å gi kundeservice, ha håndverksferdigheter, kunnskap om produkter og kunne gjøre valg ut fra kundes ønsker og behov, (jfr. læreplanen frisørfag). Kjenn på hva er varmt vann, hva er kaldt vann? Hva er hard hårvask hva er for løs hårvask? Hva er for mye sjampo og skum i håret, hva er for lite? Hvordan kjenner håret ut når all sjampo er fjernet.

Dreyfusbrødrene (1999) og Hiim og Hippe (2001) fremhever også det sansemessige - det vi kjenner for eksempel med hendene som viktig kunnskap, og noe som ikke kan lærer gjennom å lese,- det må erfares.

Jeg opplever det som interessant der en elev beskrev sin opplevelse og erfaring, der hun i samhandling med kunde opplevde at evalueringen av "kvaliteten" foregikk sammen med kunden rett etter behandlingen. Slik Nilsen og Kvale (1999) omtaler mesterlære som modell for læring hvor en tar utgangspunkt i at læring er noe som finner sted gjennom deltakelse i praksis, hvor læring skjer gjennom praktisk faglig arbeidet, hvor evaluering foregår på arbeideplassen. Eleven hadde gode refleksjoner i og av handlingen, og bekrefter slik sett Schön (1999) syn på læring. Det er nettopp gjennom bevisstgjøring og refleksjon en utvikler seg som person og yrkesutøver, fremhever Lauvås og Handal (1990). Refleksjon skal bidra til å problematisere, begrunne og se sammenhenger, både under og etter arbeidet (Schön i Hiim og Hippe 2001). Ved å se oppgaven "vask av hår" i et helhetlig perspektiv, ga arbeidspraksis anledning til å prøve ut ferdigheter, de hadde tilegnet seg på skolen. Elevene fikk mulighet til å danne seg inntrykk av en frisørsalong og yrket, for om mulig knytte kontakter for fremtidig lære-plass. Vår erfaring er at mange frisørsalonger dannet seg et inntrykk av elevene også.

I vurderingsarbeidet anvendte vi bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Utarbeidelse og bruk av kjennetegn gjorde vi på flere måter. Både ved at elevene fikk være med å formulere eller komme med forslag til kjennetegn på måloppnåelse for å forstå målene og kravene, slik Holt (2009) er opptatt av i sitt arbeid med elevvurdering. Vår erfaring er at elevmedvirkning til utvikling av kjennetegn i forhold til målene krever erfaring, både i forhold til yrkeskunnskap i faget og erfaring med egenvurdering. Slik sett kan også bruk og arbeid med kjennetegn på måloppnåelse være en læringsstrategi som gjennomføres. Kjennetegn kan brukes i arbeid med spesifikke tilbakemeldinger i det elevene holder på med, og veilede dem i videre arbeid i tråd med oppgavene. Bruk av kjennetegn ble gjort fordi kompetansemålene er omfattende og sier lite om kvaliteten på det elevene mestrer underveis. I tillegg er flere kompetansemål meningsløse enkeltvis. Det var derfor viktig å utarbeide noe som viste hva elevene skulle lære. Dette gjorde vi ved å utarbeide oppgaver, og med kjennetegnene synliggjøre for elevene hva de skulle lære. Slik sett fikk elevene vite hva som kjennetegner ulike måloppnåelse, og hva de måtte gjøre for å nå målet. Felles forståelse og "krav" mente vi kunne være et godt grunnlag både til vurdering, veiledning og tilbakemeldinger. Også Slemmen (2009) mener at jo tydeligere målet er, jo bedre vil elevene gjøre det. Udir (2010) omtaler at kjennetegn på

måloppnåelse er en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene i læreplanen.

En måte å begynne prosessen på, er med modeller/eksempler som viser vei, Slik Slemmen (2009) beskriver. Dette er i flere sammenheng hensiktsmessig som grunnlag for læringsarbeidet. Erfaringene våre er at elevene fokuserer kun eksemplene og etterligner og modellerer slik novisen hos Dreyfusbrødrene (1999) gjør. Det er derfor viktig å gi slipp på den strategien, når elevene har noen regler og kjennetegn. Et slikt syn bidrar mindre til kritisk tenkning, tross veiledende tilbakemeldinger, som gir mulighet til refleksjon. Når vi har tatt i bruk kjennetegn er det for å konkretisere og tydeliggjøre målet, og for at elevene skal se helheten i det de gjør. Det gir muligheter ut fra erfaringer og refleksjon å bruke kriteriene eller kjennetegnene som en ”veiviser”. Kjennetegn på måloppnåelse som kriterier for refleksjon og egenvurdering er også Wølner i Dale og Wærenss (2006) opptatt av.

Vår erfaring med bruk av kjennetegn var positive, dette for å forstå og se sammenheng for hva elevene skulle lære. I tillegg til tydelige delmål undervis, ga det en konkretisering for vurderingen, veiledningen og tilbakemeldingen. Dette opplevde vi positivt både for vurdering underveis i prosessen og i forhold til å vurdere kvaliteten på det enkelte konkrete arbeidet. Vi er av den oppfatning at det bidro til at elevene forsto hva de skulle lære, hvordan de skulle arbeide mot målet, det kunne justeres underveis, og de kunne se hva som kunne gjøres for å lære mer. Solberg og Solberg i Dobsen, Eggen og Smith (2009) fremhever praksis med at dersom lærerne samarbeider om å utvikle kjennetegn i fagene, får de avklart mange uklarheter og uenighet i oppkjøringen til en ny periode. Med bruk av kjennetegn fremhever de at vurderingen oppleves mer ”rettferdig” av elevene. Men det er allikevel viktig å være oppmerksom på at bruk av kjennetegn kan ha mye felles med en form for målstyring som kan kritiseres for å gi lite rom for elevmedvirkning, og for å utelate mer sammensatte former for kunnskap. Inndeling i nivå kan dessuten lett bli uklar og vanskelig å tolke (Hiim og Hippe 1998). Arbeidet med å utvikle gode kjennetegn har vi sett at krever erfaring og øvelse. Det betyr at utforming og utprøving ikke alltid stemmer overens, men hensikten og erfaringene med å bryte ned kompetansemålene til arbeidsoppgaver med tydelige delmål, og kjennetegn opplevde vi likevel som konstruktivt. Det ga felles rammer for vurderingsarbeidet, og for å gi tilbakemeldinger. Det kunne stilles spørsmål som fikk elevene til å reflektere over og vurdere egen læring, fordi kjennetegnene uttrykte for hvor i prosessen de var.

Med forankring i problemstillingen om helhetlig opplæring og vurdering ble gjennomføringen av arbeid med læringsmiljøet beskrevet. Der enkelte elever har stort fravær, ser våre erfaringer ut til at dette gjøre noe med hele gruppa. Noe som stemmer overens med Dale og Wærness (2008) som fremhever sammenheng mellom læringsmiljø, og elevens motivasjon er avhengig av i hvilken grad de snakker med sin lærer om temaer som er knyttet til læring, vurdering, miljø og yrkesliv. Jeg opplever det som positivt at elevene i fellesskap grep fatt i dette, og at vi gjøre noe med det. Det så også ut til at elever som hadde problemer med sitt fravær, etter klassemøtet endret mønster. Jeg opplever elevenes klassemøte som et viktig bidrag, for å minske fraværet. Viktige faktorer tiknyttet elevens sosiale læring hevdes å være blant annet relasjoner mellom elever, normer, og regler og forventinger til elevene (Kjenslie 2007, Nordenbo m.fl. 2008). Ved å ha klassemøte og bruke eget yrke og fremme forventinger som stilles i samfunnet om oppmøte på arbeidsplassen mener vi påvirket til en positiv utvikling.

I halvårsvurderingen snakket vi om grunnlaget for vurdering i alle fag, og i hvilken grad målene var nådd. Elevene hadde i forkant gjort en egenvurdering med karakterforslag. Det interessante var her at elevenes egenvurdering stemte i hovedsak med den fastsatte terminkarakteren. Jeg opplevde at elevene var enige i og forsto bakgrunn for karakteren. Det kan tyde på at den tette oppfølgingen, vurderingene/veiledningene samt bruk av kjennetegn, har bidratt til en større forståelse hos elevene enn vi tidligere har opplevd. Dette samsvarer med Grans (2001) undersøkelse av elevmedvirkning i vurdering. Jeg opplevde veiledningen av elevene om hvordan de kunne øke sin kompetanse som konstruktiv. Ettersom det var en ”felles” forståelse for karakteren, var det lite problematisk å veilede videre for hva den enkelte elev måtte jobbe mer med. Samtalen, karakterer og forslag på fremdrift for elevene ble dokumentert. Vi erfarte dette som en god måte å følge opp elevene. Som del av halvårsvurderingen kunne vi benytte vurderingsmateriale vi hadde ”samlet” over tid.

Erfaringene og oppsummering i teamet om å gjøre halvårsvurderingen mer formell og bruke noen punkt for å klargjøre for samtalen er ikke nevneverdig bearbeidet. En årsak kan være at diskusjon i teamet og utarbeidelse av huskepunktene i forkant, kan ha bidratt til en form for ”taus” kunnskap og bevisstgjøring om underveisvurdering, som dermed vises i ny praksis i tråd med forskriften, uten å være gjennomtenkt eller analysert. Lærerne var ikke sammen med elevene i praksis. Derfor opplever jeg det som svært viktig å bruke elevenes refleksjoner, og tilbakemeldingene som utgangspunkt for samtale om vurdering av arbeidspraksis, og

følgelig en del av terminkarakter i prosjekt til fordypning. Her var det viktig å reflektere sammen med elevene over opplevelser og situasjoner fra praksis. Det var også viktig å trekke frem tilbakemeldingene fra salongene. De aller fleste hadde positive erfaringer fra arbeidspraksis.

Samtalen med eleven som opplevde praksis som kjedelig og med mindre gode tilbakemeldinger, er en problematisk samtale og utføre. I ettertid synes jeg dette var en interessant opplevelse som ga erfaring og kunnskap til å ta med seg for kommende situasjoner. Ved lignende samtaler, som skal være direkte og konfronterende, slik skolens forankring er til konsekvenspedagogikk, som bygger på prinsipper om en direkte og åpen dialog. Jeg erfarte hvor viktig det er å være konkret og fokuserer på den enkelte problemstillingen, slik Bay (2010) fokuserer på i sin metodebok.

Elevenes tilbakemeldinger på hvordan opplæringen var gjennomført første halvår, synes jeg var positiv. Deres refleksjoner, egenvurderinger og oppsummering av halvåret viser et godt grunnlag og samlet forståelse for både langsiktig kompetanseutvikling om mer kortsiktige delmål i læringsoppgaver. Slik sett både i forhold til opplæring og vurdering. Deres evaluering av første halvår synes jeg ga god respons. Elevene var fornøyde med tilrettelegging og planer. Jeg er noe usikker på om alt faktisk har fungert like bra på alle områder eller om det skyldes elevenes deltakelse i prosjektet, og målet med prosjektet. I pedagogisk aksjonsforskning er det viktig at elevene kommer til orde, og at det blir lagt vekt på å utvikle et miljø der alle tør å uttale seg. Dette har også sammenheng med undersøkelsens gyldighet (Winter 1989 i Hiim 2010).

Elevene kan være lojale mot lærerne og prosjektet så ikke den fulle sannhet kommer frem. De har stor av grad medinnflytelse, da de jevnlig blir bedt om å uttrykke sin oppfatning. De kan få følelsen av noe nyskapende og viktig. Lærerne opplevde planleggingen og tilretteleggingen av systemet for opplæringen og vurdering som helhetlig, og innholdet i temaene hadde sammenheng. Vi ønsket allikevel at elevene neste periode skulle ha mer innflytelse og medbestemmelse på egen læring. Dette ble det lagt vekt på i planlegging av periode tre.

Jeg opplevde arbeidet med ulike sider ved vurderingen som betydelig ryddigere og systematisk etter at vi tilrettela arbeidet i perioder. Det samme opplevde min ”gamle” kollega. Organisering av arbeidet i sekvenser, med systematisk avsatt tid til felles refleksjon og vurdering, er et prinsipp i pedagogisk aksjonsforskning (Hiim 2010, McNiff 2002).

De nye lærerne kunne ikke referere til noe særlig erfaringer, men opplevde arbeidet med og av både veiledning og vurdering som lite problematisk. De synes vurderingsarbeidet var gjennomarbeidet i forkant. De ønsket videre planlegging av innfallsvinkler og strategi på veiledning og hvordan gjøre vurdering med bruk av både kjennetegn og kriterier for målene. Det er en felles forståelse i teamet på at nedbrutte og sammensatte kompetansemål til delmål og oppgaver ga et godt grunnlag for å skape forståelse for helhet både for opplæringen og vurderingen. Elevenes tilbakemeldinger om et mer samkjørt lærerteam, vurderte vi som et resultat av et ennå tettere samarbeid. I tillegg kan det tenkes at ”de nye” lærerne nå opplever, - og har fått mer erfaring med undervisning og synet på tilrettelegging. Jeg opplevde det som positivt da disse ga tilbakemelding om at deres læringskurve hadde vært formidabel. *”Jeg er glad jeg er her. Min forståelse av blant annet innhold i læreplanen, er helt annerledes enn da vi startet i høst”*.

Dette gjelder både forståelse av innhold av læreplanen og undervisningsplanlegging. Det var gjensidig enighet i teamet om at arbeidet med tilrettelegging med undervisningsopplegg og vurdering var tidkrevende, men elevenes tilbakemeldinger var verdt det. Min erfaring med gjennomføring av perioden er at det gikk med mye tid til planlegging, gjennomføring vurdering og veiledning, av læreprosessene og for planlegging av innholdet i prosessene. Dette var også erfaringer som kom til uttrykk i teamet. Men ved å reflektere i og over ulike situasjoner hvor ulike tilnærminger var hensiktsmessig, hadde dette allikevel vært svært nyttig. Vi ville allikevel fortsette det tette samarbeidet, på bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger og ikke minst opplevelse av egen utvikling.

6.3 Erfaringer fra periode 3 fra uke 3-17/2010 ”Arbeidsperiode”

I denne perioden beskriver jeg hvordan vi har gjennomført ulike med fokus på læring i praksis. Praksis inneholder læringsarbeid fokusert på ”spesialisering”. Det forteller og viser aktivt bruk av læringsstrategier læringsstøttende veiledning, tilbakemeldinger og vurdering av eget arbeid. Det viser eksempel på arbeid med dokumentasjon i en elevs læreprosess fra ide til

ferdig resultat. Jeg fokuserer videre på å beskrive elevenes arbeid og læring både fra arbeidspraksis og salongdrift på skolen med refleksjoner, slik at det kan bidra til helhet for opplæringen og vurdering. Erfaringene og tilegnet kunnskap blant lærerne dannet grunnlag for planlegging og tilrettelegging av arbeidet videre i utviklingsprosessen. Før videre utvikling av ”opplegg” oppsummerte lærerteamet elevens ståsted og deres tilbakemeldinger. Videre utvikling tok hensyn til elevens yrkeskunnskap og kompetanse i undervisningsplanlegging. For å kunne dra nytte av erfaringene fra utviklingsarbeidet hittil, ble det planlagt og fokusert på vurderingsmetoder og tilnærminger; prosessdokumentasjon, egenvurdering og refleksjon utarbeidelse og bruk av kjennetegn på måloppnåelse i flere oppgaver. Dette som del av ny vurderingspraksis.

6.3.1 Læreprosesser med arbeidsoppgaver for læring i praksis

I denne perioden (vedlegg 12) ble det planlagt at elevene gjennom ulike arbeidsoppgaver møtte stadig flere og nye utfordringer. Innhold og hvordan elevene skulle arbeide ble diskutert og valgt ut fra målet ”NM i frisering”. Læringsstrategi for dette arbeidet inkluderer planlegging, gjennomføringen og vurdering underveis i prosesser, egenvurdering, refleksjon og utvikling av ny kunnskap. Veiledning og vurdering ble gjennomført underveis i prosessen systematisk og med tett oppfølging. Prosessen med utvikling av læringsarbeidet ble dokumentert.

Sekvens 1. NM-veiledning, egenvurdering og dokumentasjon

Strømmen videregående skole ”frisør” har deltatt over flere år, og til tider med gode resultater. Noe som kan bidra som en motivasjonsfaktor. Konkurransen er alltid første helg i februar, derfor kan planarbeidet hvor NM er mål inngå. I år deltok 19 av 30 elever, og alle som ønsket fikk mulighet til å delta. Noen elever deltok ikke, og det måtte nødvendigvis gjøre noe med tilretteleggingen og differensiering av undervisningen.

Planlegging og gjennomføring

Det ble utarbeidet en oppgave, som kunne benyttes både av de elevene som skulle delta i konkurranse og de som ikke skulle, og kom opp noen spørsmål: ”skal vi ta hensyn til alle elevene like mye, uansett forutsetninger og målet til den enkelte elev?” I planlegging og utarbeidelse for innhold, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse for vurdering, kom det frem

noen interessante innspill til i vurdering av læringsarbeidet: *”Utviklingen av læreprosessen i arbeid med ”NM”, kan være et grunnlag for å dokumentere. Det kan vise hva elevene har gjort og tenkt med begrunnelser, refleksjon og egenvurdering”. ”Hva skal det være skriftlig, - jeg så for meg bilder, som viser elevens utvikling!”*. *”Hva med å lage noe som både viser og beskriver med bilder, refleksjoner og tekst ”*. Sammen utarbeidet lærerne oppgaver, hvor flere kompetansemål var en del av det. Denne gangen var det ikke lærerne som vurderte ferdig resultat, men derimot dommere som dømmer internasjonal konkurransefrisering. Lærerne vurderte underveis for videre motivasjon og mestring, prosessdokumentasjon og elevens refleksjoner over arbeidet ble vurdert med karakter.

Elevenes arbeidsprosess

Elevene satte opp en arbeidsplan, for å disponere tiden best mulig. De valgte en modell å jobbe etter, og øvde systematisk. Elevene ble korrigert underveis, fikk veiledning, øvde, gjorde egenvurderinger, og hverandrevurderinger, som bidro for videre læring og utvikling. Elevene måtte etter en tid arbeide under tidspress, fordi det fikk kun 30 minutter til gjennomføring under selve konkurransen. Noen elever valgt å bruke stoppeklokke. Veiledning og vurdering ble gjennomført både i grupper og individuelt. Elevene hadde behov for å tilegne seg ny kunnskap og videreutvikle nye ferdigheter på flere områder, og det ble benyttet mange ulike læringsfremmende metoder.

Elevenes erfaringer og refleksjoner

I dokumentasjonen til elevene så jeg at noen hadde benyttet logg i arbeidet, mens andre hadde arbeidsplanen å forholde seg til. En elev skrev: *”Tiden min har jeg disponert sånn at jeg rakk det jeg skulle gjennom. Men det ble noe overtid de to siste ukene for at jeg skulle bli ferdig. Det var smart å jobbe etter en plan for da kunne jeg krysse ut når jeg var ferdig”* Videre skrev hun om vurdering underveis: *” I begynnelsen synes jeg det var vanskelig å gi tilbakemelding til de andre på laget mitt. Jeg så jo at det ikke var bra! Det var smart at vi også måtte finne noe positiv å si. Etter hvert så jeg at vi blei flinkere og flinkere. Jeg fikk helt sommerfugler, og store forventninger. Lærene maste om at det viktigste ikke var å vinne med at bare det å delta var en prestasjon! Dette forsto jeg ikke”*.

Erfaring og opplevelse i Oslo Spektrum under ”NM”: *Jeg var rolig da vi ventet i garderoben for å gå på podiet. Men med en gang vi kom inn døra så jeg rett på scenen. Det virket som en evighet å gå fra døra og opp på podiet. Det var et mylder av folk, og alle virket stresset.*

På podiet, ble jeg så nervøs at jeg mistet alt av utstyr. Da klokka startet fortet jeg meg noe helt sykt, - det føltes som jeg brukte en evighet på å sette opp frisyren. Det var en dum tv2mann som filmet meg helt opp i ansiktet, han ble aldri ferdig. Jeg ble kjempestresset. Egentlig husker jeg ikke så mye av dette. Da jeg gikk av podiet når tiden var ute, klarte jeg nesten ikke å gå ned, fordi beina skalv så felt. Etterpå skjønnte jeg hvorfor lærer sa det var en prestasjon å delta. Jeg er veldig glad jeg var med, og har lyst på dette mer”.

En annen elev beskrev prosessen på følgende måte: ”Jeg sammenlignet frisyren med de andre på laget mange ganger, på slutten hver gang. Da var det lettere å se hva som kunne bli bedre på de forskjellige sine frisyre. Jeg synes en slik sammenligning av frisyrene var bra, hvis vi ikke kunne ha gjort det hadde vi utviklet oss mye mindre. Lærerne hjalp oss også til å forbedre oss, da skjønnte jeg mye mer. Jeg har hatt mye å forbedre underveis, men til slutt ble det veldig bra. Glatthet i frisyren var noe jeg måtte jobbe med alle gangene, men på slutten ble den glatt og fin. Jeg trodde jeg fikk frisyren bra når jeg satte opp de første gangene, fordi lærerne sa det var mye bra, men dem viste noe som kunne forbedres neste gang. Nå skjønner jeg at det var en lang vei dit jeg har kommet. En annen ting jeg har lært etter mye trening er å bruke speilet til å se på arbeidet, og å sammenligne og si noe om andre frisyre for å komme videre. Jeg er veldig fornøyd med resultatet mitt etter arbeidet i lang tid”.



Figur 11. En visuell helhetlig arbeidsprosess fra idéskisse til ferdig resultat

En annen elev beskriver sin opplevelse slik: *”Jeg er kjempefornøyd med det jeg klarte å utføre, men allikevel ligger det i bakhodet at jeg vet jeg kunne bedre. I konkurransen ble frisyren langt fra det peneste jeg har fått til, elementene var på plass, men den ble skikkelig bruset, og jeg var så redd at jeg skalv, så jeg gjorde mye rart. Det er en utrolig følelse jeg sitter igjen med etter denne perioden. Jeg har lært enormt, selv om jeg noen ganger var svært lei. Men - sånn er det når man vil bli en stor utøver, trening, trening og atter trening”.*

6.3.2 Daglig salongdrift – skole

Det ble gjennomført drift av salong på skolen til sammen 20 dager. Driften var lagt opp som en vanlig salong, hvor elevene fikk prøve ut med alt hva det innebærer, lærer var leder. Evaluering etter første dag viste at elevene hadde gruet seg mye i forkant. Dette var en ny situasjon for elevene hvor læring skulle foregå. De fleste skulle utføre behandlinger på kunder de ikke kjente eller viste noe om.

Planlegging og gjennomføring

Det ble planlagt og tilrettelagt dager hvor også salongdrift skulle foregå på skolen. Alle typer vanlige kundebehandlinger som foregår i frisørsalong utførte elevene på disse dagene. De mottok bestillinger, regnet priser, tok betaling, og gjennomførte dagsoppgjør med kassabilag. Kundebehandlingene ble gjennomført av elevene med veiledning og vurdering underveis.

Veiledningen under salongdrift - dager med kunder hadde en litt annen veiledningsform enn ellers. Her ble veiledningen gjort i forhold til å kvalitetssikre en tredjeparts ”bestilling”, noe det var nødvendig å ta hensyn til under veiledningsprosessen. Tross ”feil” underveis i elevens gjennomføring av arbeidet, var det viktig å ikke stille eleven i et dårlig lys. Veiledning og vurdering ble derfor gjennomført for om mulig å sikre kvaliteten på utførelsen.

I førveiledning, med utgangspunkt i elevens plan for arbeidet, gjorde elevene rede for sine valg og begrunnet disse, før gjennomføringen begynte. Jeg kunne ta del i elevenes tanker og planer for arbeidet, og ut fra det ga det meg mulighet til å gi uttrykk for alternative løsninger, og korrigere der det var hensiktsmessig. En elev ønsket veiledning ut fra en fargebehandling hun hadde foreslått som behandlingsforslag. Forslaget var - ”helfarge av hår”. Elevens valg og begrunnelser for dette passet mindre bra til kundens forutsetninger ønsker og behov. Jeg veiledet eleven slik at valgene kunne bli faglig riktig. Underveis – for å sikre veien mot mål

observerte jeg, og veiledet der det var nødvendig. Det var interessant da eleven i ettertid ønsket å snakke med meg. Hun opplevde at jeg hadde gjennomført veiledningen feil, og kom med følgende innspill *”Dette synes jeg du har gjort skikkelig uproft”*. Videre sa hun følgende: *”Jeg ønsket å tilby min kunde noe kult, jeg synes det er dårlig gjort når du sier jeg ikke kan gjøre slik, og bør gjøre noe annet. Hun trodde sikkert jeg ikke kunne noe”*.

Flere erfaringer og innspill: En elev sa: *”Jeg holdt på å kaste opp når dama kom inn og sa navnet sitt. Hun skulle til meg”*. En annen elev hadde ikke sovet i det hele tatt natten før kundedagen. En elev sa: *”Det var grusomt da jeg begynte, men det gikk over. Jeg klarte meg bra underveis synes jeg, og det var hyggelig at kunden ble så fornøyd. Jeg tror hun synes synd på meg fordi jeg var så nervøs. Hun satte opp ny time til farge hos meg om 14 dager. Da skal jeg vise henne....”* De fleste elevene var ivrige etter å sette opp og utføre ulike kundebehandlinger. Noen elever fikk tips av kunder. En elev sa: *”jeg var bare hyggelig og snakket med han, og så fikk jeg femti kroner i tips!”*. Elevene erfarte en mulig konsekvens, og det førte til økt motivasjon for å gi kundene god service.

Salongdager – læringsmiljøet sosial kompetanse

Eleven som tidligere er omtalt med stort fravær, hadde stort fravær på kundedagene. Noe som skapte misnøye hos medelever, på grunn av manglende oppmøte på kundedager. Dette fikk konsekvenser fordi medelever måtte ta over kundene. Jeg gjennomførte en elevsamtale med eleven, for å kartlegge om det var noen spesiell årsak til fraværet. I samtalen kom det frem at hun *”ikke likte kundene som var på skolen, og derfor heller var hjemme”*. Hennes ønske var alternativt å være mer ute i praksis. Hennes utsagn ble diskutert i lærerteamet. Vi ble enige om å krysse ut hennes timeliste, fordi hun uansett ikke ville komme på kundedagene. Dette skapte mindre problem for de andre elevene. For å realitetsorientere eleven og *”øve i praksis”* gjennomførte eleven læringsarbeidet i salongen. I salongen fungerte hun bra.

6.3.3 Daglig salongdrift- bedrift

Denne arbeidspraksisperioden hadde samme tema som på skolen, daglig salongdrift men i frisørsalong. Det kunne gi elevene flere innfallsvinkler til *”pålagt arbeid”*, med utarbeidede oppgaver slik at alle skulle ha mulighet til måloppnåelse, men hvor mye var opp til elevene selv.

Planlegging og gjennomføring

Oppgavene ble utarbeidet med beskrivelse av kjennetegn på måloppnåelse. Beskrivelsen er ut fra en felles begrepsforståelse om vurderingens innhold og faglige krav for de ulike nivåene det skulle settes karakter. Dette ble gjort sammen med to salonger for å utvikle en felles forståelse ut fra kravene. Under arbeidspraksis fulgte lærerne opp og elevene snakket sammen i mellomperioden på skolen, og delte erfaringer. Elevene krev logger som dannet grunnlag for deres refleksjoner fra arbeidspraksis. Jeg observerte at elevers erfaringer fra arbeidspraksis kom til syne i arbeid med ulike arbeidsoppgaver på skolen.

Elevenes refleksjoner i og over egen arbeidspraksis

Refleksjonene i ettertid viste en opplevelse av at det var forskjell på hva elevene hadde deltatt i av arbeid i salongene. Noen så praksis som sin arbeidsplass og opplevde at de hadde deltatt i fellesskapet. De fleste med slikt syn var elever som hadde fått arbeid i salongen, og forespørsel om lære plass. Noen få elever opplevde ikke praksis som noe læringsfremmende. De så ikke hva de kunne "lære av og "bare" observere", situasjoner de andre i salongen utførte.

Erfaringer med tilbakemeldinger fra salonger

Tilbakemeldingene og innspill fra salongene var stort sett positive. Flere elever ble tilbudt lære plass. Tilbakemeldinger ga inntrykk av at tilrettelegging av oppgaver basert på "krav i salong" som var benyttet i læringsarbeidet, var sentralt for salongene.

6.3.4 Yrkesrettet arbeidsoppgaver og veiledning i helhetlige prosesser

Mot slutten av perioden ble arbeidsoppgavene tilrettelagt på en måte som ga elevene mulighet til å løse oppgavene mer selvstendig ved hjelp av egne læringsstrategier ut fra ulike yrkeskunnskapen de hadde utviklet.

Planlegging og gjennomføring

Vi valgte å tilrettelegge oppgaver som case, for å virkelighetsorientere, med praktisk arbeid, og med et helhetlig perspektiv både teoretisk og praktisk. De var knyttet til ulike situasjoner hvor elevene kunne ta egne valg ut fra tidligere erfaring og forståelse. Vurderingen av oppgavene ble i hovedtrekk gjort ut fra sluttprodukt med karakter. Noen oppgaver ble vurdert med kjennetegn på måloppnåelse, andre var kun med kriterier. Karakterene skulle være et

grunnlag å ”snakke” sammen om før siste innspurt neste periode. Underveis avtok veiledningene bevisst, og det ble stilt flere krav til elevens selvstendige valg. Underveis i prosessen observerte jeg elevenes læringsstrategier for oppgaveløsning. Jeg opplevde at elevene trengte mindre veiledning. Det så ut til at elevenes erfaring og kunnskap gjorde veilederrollen mindre nødvendig. Flere elever valgte selv, og gjorde selvstendige løsningsforslag, elevene og jeg vurderte i fellesskap forbedringsmulighetene i prosessen. Veiledning ble for noen elever foretatt i forkant av arbeidet, hvor elevens valg ble begrunnet før de begynte arbeidet. Etterveiledning foregikk både i grupper og individuelt, og det var den aktuelle situasjonen eller praktiske arbeidet som var utgangspunktet for veiledningen. Vi brukte etterveiledning som grunnlag for erfaring, refleksjon og egenvurdering. Elevene var aktive deltakere i etterveiledning, ved å gi tilbakemeldinger på eget og andres arbeid. Det ble lagt opp til og gjennomført vurdering underveis i prosessen og etter gjennomført arbeid og kvaliteten på resultat. *Hva ble bra – mindre bra? Hva kunne gjøres annerledes neste gang, og hvordan vil/kan det gjøres? Hva fungerte bra? Hva fungerte dårlig? Hva kan årsaken være til det? Er det andre måter å gjøre det på?*

6.3.5 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Elevene har jobbet under press, både med konkurranse og krav fra kunder på kundedagene. De arbeidet med helhetlige oppgaver, hvor det ble lagt vekt på elevenes valg. De har vært ute i arbeidspraksis. Veiledning og vurderingsfokus hadde flere perspektiv. Har elevene blitt beviste og utviklet evne til å ta egne valg, og møte utfordringer og oppgaver på flere måter?

I arbeid med NM- og veiledning, egenvurdering og dokumentasjon synes jeg elevenes læreprosesser tydelig viste at konkurransen i ”enden” var en motivasjonsfaktor. Flere elever opplevde både motgang og mestring, men for å bli bedre måtte det øvelse til. Jeg opplevde at mange av elevene ikke hadde forventet så mye øving, noe som kom frem i notatene. Noen beskrev at deres mål for arbeidet var å vinne, men erfaringene og opplevelsene var for mange nok når de skulle beskrive sine erfaringer. Illeris beskriver: *”Det er også forståelse for at unge ”mennesker” skal gjøre sine erfaringer”, og når man har erfart noe, så er det noe man har en personlig erkjennelse av, og det er noe helt annet enn den indirekte forbindelse som gjør seg gjeldene når man har lært noe på skolen, lest en bok eller sett tv”* (Egen oversettelse av Illeris 2000:114). Jeg opplever at alle elevene som deltok har utviklet flere sider av sin yrkeskunnskap.

Det kom frem at noen mente oppfølgingen fra lærers side hadde vært mer fokusert på de som skulle konkurrere enn de som ikke deltok i konkurransen. Noe som sto i motsetning til lærenes opplevelse og syn. I forkant hadde vi planlagt, satt i system og presentert hvem av lærerne som skulle forholde seg til hvilke elever. Dette gjorde vi for at elevene skulle ha en ”personlig trener” å forholde seg til. Til tross for vår plan for tilrettelegging, hadde lærere og elever ulik oppfatning og opplevelse av læringsarbeidet. Det er ikke sikkert alt er vellykket og oppfattes likt av alle. Disse innspillene var viktig bidrag, og noe vi må ta hensyn til når undervisningsopplegget skal justeres, slik Hiim (2010) er opptatt av at elevmedvirkning er en kjerne i pedagogisk aksjonsforskning. Også læringsplakaten (Udir 2010) stiller krav som innebærer at elevene skal være delaktige i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring.

Jeg opplever at prosessdokumentasjonen til elevene viste utviklingskurven svært tydelig. Erfaringer med dette i prosjektet, gir et godt grunnlag for ”ulike” vurderingsmetoder. Dokumentasjon kan være viktig grunnlag for å vurdere både arbeid, utviklet kompetanse og læring. Dokumentasjonen kan ha flere hensikter, innhold og form. Kompetansemål i læreplanen beskriver at eleven ”skal kunne dokumentere arbeidsprosesser og eget frisørarbeid” (Læreplanfelles programfag VG 2 frisør s.2). Hva eleven tenkte rundt det som ble utført er viktig med begrunnelser, refleksjon og egenvurdering i dokumentasjon.

Et nyttig redskap for elevene var å ta bilder og føre arbeidslogg under arbeidet. Nilsen og Sund (2008) er opptatt av dokumentasjon av opplæringen, som kan brukes i flere sammenhenger. Det betyr en dokumentasjon av eget arbeid kan være både skriftlig, med skisser, tegninger og bilder, slik det vises i oppgavene. Jeg synes elevenes presentasjon i eksemplet kapittel 6.3.1 viser hvordan dette kan gjøres på en god måte. Her vises prosessen utvikling av et læringsarbeid, refleksjon og egenvurdering, samt grunnlag for vurdering. Gjennom ansvarliggjøring kan eleven ta ansvar for egen læring. Slik kan underveivurdering virke motiverende for elevenes videre læringsarbeid (Engl 2008 i Høihilder 2008). I tillegg er dokumentasjonen en måte å omhandle elevens lovbestemte rett til systematisk oppfølging og vurdering (Forskrift til opplæringsloven 2009).

I salongdrift på skolen viste elevenes tilbakemeldinger at de var fornøyde med erfaringene fra kundedagene. Flere av elevene hadde samme kunde flere ganger, noe de opplevde som positivt, og som viser læring på flere områder. Som en elev beskrev: ”Jeg må være ganske flink, fordi min kunde har ønsket meg som fast frisør i år. Jeg tror hun liker meg, fordi jeg er

vant til å snakke med voksne mennesker. For å få kunder må man kunne mer enn å klippe. Jeg mener dette er min personlige måte å markedsføre på". Jeg synes dette synliggjorde elevens refleksjon som grunnlag for læring. Slik Illeris (2000) fremhever med at man gjennom å velge aktiviteter som fremmer refleksjon, vil oppnå bedre læringseffekt. Også Hiim og Hippe (2001) og Schøn (2000) understreker betydningen av at elevene får arbeide med og tenke gjennom utfordringer og sammenhenger, som fremtidige yrkesutøver. Det er viktig at de får et reelt forhold til kundebehandling og service, og at de kan henge kunnskapen og erfaringene på flere "knagger" og se det i en helhet.

I arbeid med kundene var veiledningsformen som ble benyttet basert på at elevene hadde erfaring og utviklet yrkeskunnskap, noe som gjorde dem i stand til å utføre praktisk arbeid, ganske selvstendig ut fra egne valg. Behandlinger ble utført på bakgrunn av erfaringer de hadde fått gjennom å gjennomføre (handling) og refleksjon av tidligere arbeidet. For eksempel kunden som ønsket en hårfarging, og at eleven planla og gjorde valg. Med ulik veiledning og "kvalitetssikring" ble arbeidet gjennomført av eleven, slik Lauvås og Handal (1990) er opptatt av veiledende vurdering, for eksempel "hva mener du er feil?" Med observasjon underveis så jeg om eleven var på riktig vei eller ikke, og eleven hadde mulighet til veiledning underveis. Etter ferdig behandling hadde vi en samtale, og reflekterte sammen over det som skjedde.

Både Nielsen og Kvale (1999) og Hiim og Hippe (2005) er opptatt av praksislæring der den lærende deltar i og lærer i ulike sammenhenger. Ved å benytte en bevisst veiledningsform slik at eleven kan reflektere i og over handling, slik Schøn (2000) sier i sitt begrep "*den reflekterende praktiker*", vil det kunne bidra til at elevens "nye" erfaringer gir seg utslag i høyere nivå og kompetansegrunnlag, slik Dreyfusbrødrene (1999) er opptatt av i sin kompetansemodell. Også Dale og Wærness (2007) er opptatt av reflekterende vurderinger, som en læringsstrategi, slik det omtales i læringsplakaten.

Utvikling av sosial læring og samarbeid i forhold til krav og forventninger, slik det er i arbeidslivet, var mulig å integrere og fokusere på i det "daglige" arbeidet på kundedager. Vi forventet elever som møtte opp på kundedagene. Utfordringer oppsto da vi opplevde elever som var borte disse dagene, eller kom for sent.

Det ble gjennomført elevsamtale med direkte og åpen dialog slik det legges opp til, ut fra skolens pedagogiske forankring (www.strommen.vgs.no). Det var elevens valg, og også konsekvensorientering for eleven. Dette er også Bay (2010) opptatt av som metode for utvikling av sosial kompetanse.

I daglig salongdrift - salong viser elevene evne til å observere og reflektere over ulike situasjoner. Det kom frem erfaringer med gjennomføring av mange typer arbeider og situasjoner. Mange elever viste gjennom sin dokumentasjon at de tydelig trivdes i salongen. Jeg synes arbeidet med arbeidspraksis tydelig viser at dette var viktig. I ettertid var det interessant da elevenes erfaringer fra arbeidspraksis ble overført til ny kontekst på skolen for å løse oppgaver. Nielsen og Kvale (1999) omtaler vekselutdanning som samspill mellom arbeidsliv og skolen, hvor man kan trekke vekslere på hverandre. Det omtales imidlertid store utfordringer knyttet til utdanningsmodeller som veksler mellom opplæring i skolen og praksisperioder i arbeidslivet. En vesentlig utfordring er å få elevene til å se sammenheng mellom det de lærer på skolen og det de lærer i arbeidslivet (Fafo-notat 2008:27). Noen elevers opplevelser viser at rapporten stemmer, men andre elevers opplevelse viser det motsatte. Elevenes motivasjon, modenhet, egnethet kan her være viktig faktor.

Relevant praktisk erfaring i mange situasjoner i det aktuelle yrket er en forutsetning for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap, ifølge Dreyfus. Også Schøn fremhever profesjonell yrkesutøvelse som bevisst og systematisk refleksjon i og over handling i en situasjon. Man tar utgangspunkt i utøvelsen og stimulerer den ved stadig nye kontekster og nye måter å se løsninger på (Hiim og Hippe 2001). Elevene hadde fått mange erfaringer fra kundedager på skolen, arbeidspraksis og fra læringsarbeidet på skole. Jeg opplevde flere diskusjoner om valgmuligheter og løsningsforslag. Det interessante var mine observasjoner av samtaler hvor elevene diskuterte løsningsforslag på bakgrunn av opplevelser og erfaring i salong og sammenlignet dette med det de hadde opplevd på skole med kunder. Dette stemmer godt overens med Hiim og Hippe (2005) som ser at yrkesopplæringen handler om å utvikle yrkeskompetanse, med praktisk arbeid og en viss mengde yrkeserfaring i læreprosessen. Nettopp slik Schøn (2000) fremhever betydningen av reflekterende praksis for å oppnå begynnende yrkeskunnskap og relevant yrkesdannelse. Det kan dreie seg om skoleverksted, utplassering eller ”ekte” situasjoner der relevant arbeid foregår, samtidig med at det er ryddet plass til systematisk refleksjon, veiledning og læring.

De fleste elevene var svært fornøyde med innhold og arbeidsformene som ble benyttet. Noen synes det hadde vært masete, fordi det hadde skjedd så mye. Jeg opplevde det som positivt da flere trakk frem at perioden hadde gått utrolig raskt. Jeg synes det var interessant da elevene ga tilbakemeldinger om en svært innholdsrik og lærerik tid for egen utvikling. Dette er interessant å knytte opp til arbeidet i prosessen som er planlagt og gjennomført. Ut fra planen og krav som ligger i styringsdokumentene, opplevde vi elevens tilbakemeldinger som positive. Motivasjon er noe som fremheves som grunnlag læring (læringsplakaten), og burde derfor være et godt grunnlag for siste periode. Elevene visste i grove trekk at neste periode var en vurderingsmåned. Det kom allikevel opp spørsmål om de kunne jobbe mer på samme måte med oppgaver, slik de hadde gjort nå. Felles planlegging, gjennomføring og vurdering hvor flere lærere er inkludert kan ha ført til ny kompetanse og forståelse av hvordan helhet og sammenheng i læringsarbeidet som kan påvirke elevene kompetanseutvikling positivt.

6.4 Erfaringer fra periode 4 uke 17-24 /2010 "Sluttspurt"

Jeg omtaler ikke alle aktiviteter som er gjennomført i perioden, men fokuserer på noen som kan vise eksempler ut fra problemstillingen. I denne siste perioden ble undervisningen planlagt ut fra to mål, underveisvurdering som kunne bidra til å fremme læring, videre læring ved å øve på *"evne til å løse komplekse oppgaver"*. Videre ble perioden planlagt for å samle "bevis", til et *"bredt vurderingsgrunnlag"* for sluttvurdering, og standpunktkarakter. I sluttvurdering er det elevens samlede kompetanse som skal vurderes, med utgangspunkt i kompetansemålene i faget. Kravene og erfaringene blant lærerne fra tidligere vurderingspraksis, og tilegnet kunnskap forrige periode, og elevenes ønsker fra evaluering periode tre dannet grunnlag for videre planlegging og tilrettelegging for underveisvurdering. I det lå sluttvurderingen av elevene, som del av elevvurdering, som kunne bidra i strategien for utvikling av helhetlig opplæring og vurdering. Teamet planla aktiviteter som innholdt noen "komplekse" arbeidsoppgaver, som ble vurdert med karakter og veiledende tilbakemelding, slik at det skulle gi mulighet for forbedring i sluttspurten.

Vi gjennomførte underveissamtale for "innspurten", som samtale om faglig utvikling. Denne gangen vurderte lærerne det som viktig å ta hensyn til elevens yrkeskunnskap og kompetanse, samt utarbeide en felles praksis. Vi fokuserte på tilrettelegging av undervisningsopplegg for vurdering ut fra en forståelse og tolkning av helhet og sammenheng i kompetansemålene (Læreplanen i felles programfag VG2 frisør). Dette for å få et bredt vurderingsgrunnlag, slik

vurderingen legger opp til (Forskrift til opplæringsloven kap.3), og noen felles kriterier, slik at vurdering for standpunktvurdering praktiseres enhetlig på egen avdeling. For å følge opp ny ”ny praksis” ble det planlagt og gjennomført to elevsamtaler, den ene for å vurdere og legge til rette for individuelle opplegg for elevene underveis. Den andre var en sluttsamtale om standpunktkarakteren. I utarbeidelse og planlegging av oppgaver ble det lagt vekt på ”helhetlige oppgaver” og det ble utarbeidet og benyttet kjennetegn på måloppnåelse i del av vurderingsarbeidet basert på kompetansemålene i læreplanen i faget. Det ble planlagt og lagt til rette med tverrfaglig praktisk/muntlig eksamen og for at året ble evaluert med en skriftlig individuell, ”navneløs” evaluering fra elevene.

6.4.1 Planlegging og gjennomføring av underveissamtale for ”sluttspurt”

For å kunne tilrettelegge undervisningen (vedlegg 13) tilpasset den enkelte elev, planla lærerne i teamet for en elevsamtale. Og slik sett kartlegge elevens forutsetninger, og forbedringspotensialer for avsluttende karakterer. Elevene fikk utdelt skjema i forkant, for å kunne vurdere seg selv, og dermed forberede seg til samtalen, som var om faglig utvikling, og hva de kunne gjøre videre. Som forberedelse diskuterte vi i teamet vår vurdering av elevenes kompetansenivå, ut fra karakterer i siste del av periode tre.

Samtalen fokuserte på faglig ståsted, hvor eleven først omtalte sin opplevelse og vurdering av hvordan de ”sto i faget” og veien videre. Flere elever uttalte at de hadde ”god kontroll”. For å få vite betydningen av kontroll, svarte en elev ”*jeg har gjort alle oppgavene som vi har hatt, og jeg synes jeg har fått positive tilbakemeldinger på det jeg har gjort. Jeg mener jeg bør være i overkant av middels i alle fag*”. En slik vurdering ble gjort individuelt sammen med alle elevene. Det interessante var at nær sagt alle egenvurderingene og synet på ståsted stemte overens med lærernes vurderinger. Underveis i samtalen, som også la grunnlag for å ”motivere” for siste innspurt, var vurdering ut fra lav- middels og høy måloppnåelse, begrep jeg og elev brukte for å få en felles forståelse av kompetansenivået. Vi gikk sammen gjennom kompetansemålene, for å vurdere om det manglet vurderingsgrunnlag i flere kompetansemål. To oppgaver inneholdt kompetansemål, som er avsluttet tidligere i skoleåret. Den ene var etablering av bedrift, slik den er planlagt i periode 3 i årsplanen. Denne oppgaven var det to elever som ikke hadde fått vurdering på. I samtalen, da eleven så at nesten alle kompetansemål ga grunnlag for vurdering, viste konkretiseringen nå tydelig hva de ikke hadde grunnlag i. Neste punkt i samtalen var hva ”*kan du tenke deg og forbedre?*”.

Da dette spørsmålet ble knyttet sammen med vurderingen av måloppnåelse, kom det frem et interessant innspill. *”Kan jeg få gjøre etablering av salongoppgaven allikevel. Jeg ga opp fordi jeg synes det var vanskelig å kalkulere pris. Men det tror jeg kan få litt hjelp til. De andre har sagt at mye ligger på nettet, som jeg kan bruke til markedsføring. Er vel bedre å vise til en toer, enn ingenting. Kan dere ta opp og diskutere det”*. I samtalen kom det frem flere konkrete egenvurderinger, på hva de ønsket å forbedre. I oppsummering i etterkant av samtalen viste at flere opplevde arbeidstegninger til klipp, som utfordrende. Dette viste seg å være delvis oppsummering fra den ”andre klassen” også.

Elevene fikk foreløpig karakternivå i underveisvurdering, som grunnlag for videre arbeid og forbedring, ved sammen å vurdere behovet til den enkelte elev. Jeg brukte litt tid med hver elev, for å motivere for siste innsjutt. Jeg opplevde at elevene ble involvert og deltagende. Det ble fokusert på valgmuligheter og læringsstrategier og individuelle tiltak for elevene til siste innsjutt. Vi snakket sammen om flere aktiviteter og alternative oppgaver de kunne arbeide med.

6.4.2 Individuelle tilpasset opplegg med veiledning

Det ble planlagt og tilrettelagt for individuelle opplegg på bakgrunn av underveissamtalen.

Planlegging og gjennomføring

Lærerne var i forkant blitt enige om at elevenes individuelle opplegg, var elevenes eget valg, og ikke skulle styres av lærer. Det ble planlagt at lærerne ga veiledning individuelt, der eleven ønsket det. Jeg inntok en tilbaketrukket rolle i denne prosessen, for å observere elevene under arbeid. Det var egenvurderingen av elevene, som skulle avgjøre arbeidet videre med eget læringsarbeid i ”sluttspurt”, som en konsekvens av tidligere nevnte samtale.

Flere elever valgte samme arbeidsoppgaver ut fra vurdering av hva som bør repeteres og øves mer på. Noen elever hadde vansker med å ”komme i gang” med disse oppgavene, mens andre var ivrige og gikk i gang umiddelbart. Alle visste hva de skulle arbeide med for å gjøre siste forbedringer. Noen elever sa de heller ville *”se og rydde i permen sin”, for å finne tilbake til notater, - og lære mer teori*”. Tross planlegging, opplevde jeg det frustrerende da jeg observerte elevenes ”hyggesamtale”. Jeg var bekymret for ringvirkninger, og kommenterte elevenes valg. De mente den sosiale praten var viktig for å motivere for siste innsjutt. Jeg opplevde at vi hadde ulike opfatninger.


6.4.3 Arbeidsoppgaver som sluttspurt

Oppgavenes form var de samme som i periode 3, grunnet elevenes tilbakemeldinger om en slik ønsket form. Disse skulle danne et bredt vurderingsgrunnlag for sluttvurdering og standpunktkarakter.

Planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg for sluttvurderingen

Lærerteamet planla og utarbeidet flere opplegg, ut fra en felles forståelse av hvordan elevene kunne møte utfordringer på flere måter i ulike sammenhenger. Oppgavene ble utarbeidet etter vårt syn på et bredt felt av kompetanse. Disse ble utarbeidet ut fra en forståelse av hva som lå i kompetansekravet, slik den som var forventet ved avslutningen av opplæringen (jfr. Læreplanen Vg2 frisør). Oppgavene ga mulighet til alternative løsningsforslag, og refleksjon over ferdig resultat. For å finne noe fellestrekk og gjøre ”arbeidet reelt” valgte vi i noen oppgaver å bruke forbilder. Disse viste forbilder (ideer) av ”kjente” personer som ofte er med å sette sitt preg på stil og trend i dagens motebilde. Arbeidsoppgavene fokuserte på helhet og sammenheng og kunne løses på flere måter. De hadde en praktisk/teoretisk utforming – en konstruert situasjonsbeskrivelse. Grunnlaget for oppgaven er flere fag og flere kompetansemål, for slik sett å skape sammenheng og helhet i kompetansebegrepet. Det var enighet og en forståelse i teamet av at oppgavene er utformet med en oppgavetekst som sier noe om å løse komplekse oppgaver, slik eksemplet under er benyttet.

Tema: Frisyredesign med klipp, farge og friseringsteknikk m/arbeidstegninger

Modulen bygger på følgende mål fra VG2	<ul style="list-style-type: none">• Produksjon: for eksempel kompetansemål 1, 2, 5,6,9• Frisyredesign: for eksempel kompetansemål 1,3,10
Oppgavetekst 	<p><i>Din kunde, Victoria B. ønsker forandring på sin nåværende frisyre. Hun har med forslag/ bilde av sitt ønske. Behandlingen inneholder endring av klipp, fargeendring, og tilpasset frisyreformering. Behandlingen skal være tilpasset kunden.</i></p> <p>➤ <i>Ut fra hennes ønske, skal du planlegge og gjennomføre behandlingen (bruk gjerne pila i arbeidet) m/arbeidstegninger</i></p> <p>➤ <i>Egenvurdering av arbeidet</i></p>

Figur 12. Utklipp av oppgavetekst fra arbeidsoppgave (sluttoppgave) våren (2010)

Oppgavene ble utformet slik at elevene hadde grunnlag for å sette det de har lært i en sammenheng, og for lærerne å skaffe seg et bredt vurderingsgrunnlag. Oppgaveteksten (case) dannet grunnlaget for vurdering basert på forståelsen av kriterier for sluttkompetanse ut fra kompetansemålene. Lærerne samarbeidet om å utvikle kriterier ut fra kravene i oppgaven.

Vurderingskriteriene var grunnlag for å utvikle kjennetegn på måloppnåelse av ”produktet”. Vurdering av kvaliteten, - krav for kvalitet på det enkelte resultatet, dannet grunnlag for vurdering med karakter. Som en del av ”kvalitetssikringen” for eleven, ble oppgaven vurdert av to lærere. Elevene gjorde egenvurdering av arbeidsoppgaven. Tilbakemeldinger og elevens refleksjoner, opplevde jeg ga elevene muligheter til å knytte den veiledende tilbakemeldingen til nye utfordringer, og slik sett bidra til å styrke elevens kompetanse. Tilbakemelding og vurdering ble gitt for videre læring, noe vi måtte ta hensyn til i vurderingen. Vi hadde ønske om at elevene skulle analysere og selv vurdere hva som er bra og hva om kunne bli bedre. I tillegg til vurdering fra lærerne. Vi valgte å utarbeide kjennetegnene ut fra tre nivåer: lav- middels- høy, fordi dette var elevene ”kjent” med.

Lav måloppnåelse 2	Middels måloppnåelse 3-4	Høy måloppnåelse 5-6	Kommentar
<p>Formlinjen gjenkjennes i deler av klippen. Effilering noe tilpasset klippen. Klippen gjenkjennes med arbeidstegninger</p> <p>Bruk av klassisk innsmøring, en farge teknikk og jevn farge Mindre hensyn til bruk av HMS i arbeidet.</p> <p>Frisyredesignen gjenkjennes med noe renhet og form, og frisyrens uttrykk i forhold til din analyse og stilvalg. Gjenkjenner sammenheng mellom planlegging og ferdig frisyre</p> <p>Egenvurdering: Beskriver hva som gikk bra, mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	<p>Formlinjen gjenkjennes i klippen. Klippen har en gjennomarbeidet effilering. Klippen og arbeidstegninger stemmer overens</p> <p>Jevn farge, flere fargeteknikker er benyttet med synelig effekter og riktig fargevalg HMS er brukt noe</p> <p>Frisyredesignen viser renhet og form, og viser frisyrens uttrykk ut fra din analyse og stilvalg. Viser sammenheng mellom planlegging og ferdig frisyre.</p> <p>Egenvurdering: Vurderer hva som gikk bra, mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	<p>Klippen viser en tydelig formlinje. Klippen har en god tilpasset og gjennomarbeidet effilering. Klippen og arbeidstegninger stemmer overens med tydelige klippeformer Ulike fargeteknikker er benyttet, jevnt resultat, helhet og tilpasset frisyredesignen og kreativitet. Viser tydelig bruk av HMS</p> <p>Frisyredesignen viser renhet og tydelig form, er tydelig tilpasset din analyse og stilvalg. Viser helhet mellom planlegging og ferdig frisyre.</p> <p>Egenvurdering: Vurderer og drøfter hva som gikk bra, mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	

Figur 13. Eksempel på kjennetegn på måloppnåelse hentet fra vurdering av ”produkt”. Våren (2010)

Tilbakemelding og vurdering ble gitt av ”egen” lærer. Samme kjennetegn ble benyttet til flere oppgaver som innholdt samme oppgaveformulering. Elevene ble mer bevisste på hva som var vesentlig for å ”mestre”. Slik en elev sa: *”jeg ser hva jeg skal gjøre for å forbedre frisyren, men finner ikke ut hvordan”*. Jeg opplevde det var et godt utgangspunkt for veiledning. Elevenes vurderinger og resultater underveis med flere arbeidsoppgaver i denne prosessen i viste at flere elever etter veiledende tilbakemeldinger i nye oppgaver, viste bedre resultater og på et høyere nivå. Lærerne opplevde at elevene virket svært engasjerte under dette arbeidet. En lærer kommenterte: *Det var interessant når flere sammenlignet og kommenterte de ferdige resultatene til hverandre”*.

6.4.4 Tverrfaglig praktisk muntlig eksamen

Eksamen var lokalt gitt var utarbeidet i fellesskap med lærere fra to andre skoler, og godkjent i fylket.

Planlegging og gjennomføring

Innholdet i eksamen var utformet slik at elevene hadde valgmuligheter og kunne gjøre ulike løsninger ut fra en oppgavetekst. Oppgaven var basert på case, hvor elevene hadde mulighet til å vise flere sider ved sin kompetanse. Eksamen var praktisk med to dager forberedelse og en dag til gjennomføring. Forberedelsesdel med vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse ble delt. Samme eksterne sensor, som skolene hadde erfaring med fra tidligere ble benyttet på alle skolene og i alle klasser. Elevene gjorde mye praktisk arbeid på forberedelsesdagene, og inngikk som del av vurderingene i eksamen. Gjennomføringen var 5 fem timer, og de hadde 15 minutter til en muntlig del av eksamen.

Sensuren ble gjennomført som et samarbeid mellom kontaktlærer og ekstern sensor. I vurderingen av resultatene, viste mange svært ulike frisyreer. I tilbakemeldinger og kommentarer, ga sensor tydelig uttrykk for sitt syn: *” Dette var en god opplevelse. Jeg sitter ikke igjen med flau smak i munnen fordi jeg kan ha gjort feil vurdering på noen elever. Jeg synes dette var en trygghet for meg, og jeg opplever og har tro på at elevene har blitt vurdert likt”*. I felles oppsummering etter gjennomføringen opplevde både sensor, min kollega og jeg som var tilstede under sensureringen, svært liten uenighet om fastsettelse av eksamenskarakterene. Nærmest alle karakterforslagene av elevenes resultat kom til samme karakternivå. Dette var en ny erfaring i sammenheng med vurdering av elevene.

Det ble i ettertid gjennomført en sluttsamtale med elevene hvor jeg spurte om deres inntrykk av eksamen. En oppsummering etter samtale viser at stort sett alle elevene var enige i vurderingen og sin eksamenskarakter. Jeg opplevde ingen innvendinger omkring eksamensformen, eller om oppgavene. Flere sa de var klare for å gå i lære, selv om de ikke hadde hatt klare mål ved oppstart av året.

6.4.5 Evaluering fra elevene av skoleåret.

I lærerteamet var det et ønske om innspill fra elevene om hvordan de hadde erfart undervisnings- og læringssituasjoner, - hvordan de hadde opplevd skoleåret.

Planlegging og gjennomføring av elevenes evaluering

Lærerne valgte å evaluere skoleåret. Som en del av dette, ble elevene involvert ved å gi tilbakemeldinger på sin erfaring og opplevelse av skoleåret. Det var enighet om at dette skulle gjennomføres med en skiftlig tilbakemelding fra den enkelte elev. I tilknytning til at elevene gjorde evalueringen, presiserte lærerne at kritikk vokser man på, og forslag til endring var ønsket fra vår side. Vi valgte å gjennomføre evalueringen anonymisert, slik at elevene hadde mulighet til å svare mest mulig ærlig.

Noen elever valgte å dele evalueringen i hva de hadde opplevd som bra og mindre bra -dårlig. Mange ga tilbakemeldinger på at de hadde lært mye, - og mye de ikke hadde trodd hørte til faget. Noen sa de hadde lært veldig mye, på litt for kort tid. En elev ønsket seg mer tid. Svært mange skrev at lærerne hadde fulgt opp hele tiden, og gitt gode tilbakemeldinger.

En elev skrev: *Det har vært mye bra, jeg kjenner faget skikkelig godt, og salongen sa jeg kan mye. Dere har pushet oss og vært pirkete. Noen ganger har det vært veldig irriterende, men på eksamen merket jeg at det hadde lønt seg å jobbe såpass mye som det vi hadde gjort. Det har vært masse vanskelig, men dere har vært flinke til å lære oss hva som skal gjøres*” Flere nevnte lærernes tilbakemelding på arbeidsoppgaver som var gjort feil som fremmede for læringsarbeidet. Flertallet hadde opplevd læringsarbeidet som relevant, og det var godt planlagt. Bruk av kjennetegn synes mange var fint å forholde seg til i vurderingen.

En elev skrev: *”Det at lærer kunne finne ut hva som passer til hver enkelt elev var bra”*. En annen skrev: *”lærerne kunne informere om hva vi gjorde feil når vi utførte behandlinger. Ikke røre så mye rundt i grøten, men si konkret og direkte hva som var feil”*.

Da kan man rette opp i det lettere". Noen elever savnet mer informasjon om ting som skulle gjøres. En elev skrev: *"Noen dager kunne vært lagt opp litt anmeldes, for da var det så utrolig mange timer teori etter hverandre"*. Det kom innspill som: *"På kundedagene kunne lærerne vært flinkere til å følge opp, fordi det ble mye venting"*. En elev synes *"lærerne skulle bli flinkere til å pushe elevene med det skriftlige, - forklaringer, og lignende - hva, hvordan og hvorfor"*. En elev mente *"Lærerne hadde hatt for høye forventninger til elevene"*. En kommenterte at *"undervisningen ikke var noe spesielt tilpasset de som hang etter de andre."* Andre trakk frem bra klassemiljøet, og sa dette hadde vært bra, og det var *"Derfor de trivdes så godt på skolen og på frisør"*. Det kom frem uttalelser om økt bevissthet og erfaring med sosiale sider med yrket, og egen utvikling.

6.4.6 Evaluering fra lærerteamet av skoleåret

Vi evaluerte skoleåret også i lærerteamet. Evalueringen fra kollegaene var et viktig bidrag, for videre arbeid i utviklingsarbeidet, - og i forberedelse til et nytt skoleår.

Planlegging og gjennomføring

Som forberedelse til teammøtet hadde mine kollegaer fått noen stikkord fra meg, blant annet: *"Ditt syn på samarbeid og felles planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og læringsarbeid dette skoleåret, hvilke erfaring har du med periodiseringen, hvordan har du opplevd arbeid med læreplan og elevvurdering (styringsdokumentene) i praksis"*. Dette som utgangspunkt for erfaringsdeling og meningsutveksling. Hensikten med møtet var å få flere oppfatninger av skoleåret som kunne danne grunnlag for et "felles syn" på arbeidet som var planlagt og gjennomført i prosjektet dette skoleåret.

Det kom frem opplevelser, mange erfaringer, og mange tilbakemeldinger. *"Det hadde vært et år med mye jobbing og samarbeid"*. *"Det er trolig nødvendig dersom det skal være sammenheng og helhet i opplæringen og vurderingen"*. Forståelsen for innhold i læreplan og med vurdering var positiv. Arbeid med å *"lage et system hadde tatt mye tid, men mye har fungert"*. Det har med andre ord vært for lite tid til samarbeid, tross avsatt tid hver uke. Samarbeid om alt - planlegging av elevsamtaler, veiledningssituasjoner, undervisning, og arbeid med kjennetegn.

Lærernes erfaringer og refleksjoner:

De ”nye” lærerne mente året hadde gjort dem reflekterte på flere områder. De skjønnte mer om valg av læringstiler, undervisningsmetoder og planlegging og tilrettelegging av undervisning. De så hvordan det kunne legges opp for å skape helhet i opplæringen. De trakk frem erfaringene sine som svært fordelaktig i forhold til medstudenter på HiAk. En sa: ” *Bruk av kjennetegn i vurdering på Høyskolen og her er to forskjellige ting. Her blir det brukt så vi kan se hvordan det funker, det blir ikke gjort på høyskolen. Jeg tror en del vil få sjokk når de skal bruke dette selv. Men jeg ser dere sliter også, selv om dere har erfaring fra før*”.

Teamet oppsummerte med: ” *samarbeid og felles planlegging ga grunnlag for ”god” tilrettelegging. Planlagte og bevisste valg av oppgaver og felles forståelse i vurderingen og bruk av kjennetegn ga innsikt og mye struktur, både for lærer og elev*”.

Det ble presisert at mye av tilretteleggingen hadde vært krevende å få til men resultatene viste at arbeidet var verdt det. Det kom følgende utsagn: ” *Ved å være klar på hva målet er med de ulike temaene, og være enige, synes jeg det var forholdsvis enkelt å veilede og vurdere*”. Et punkt som ble trukket frem flere steder under evalueringen var tidsbruk, og eller mangel på tid.

6.4.7 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for videre arbeid

Innhold og aktiviteter i denne perioden gjennomført med henblikk på sluttvurdering og standpunkt karakter. Som tilnærming benyttet vi underveissamtale, individuelle tilpassede opplegg, ”komplekse arbeidsoppgaver”, og tverrfaglig eksamen. Året ble evaluert både av elever og lærere.

Gjennomføringen av underveisvurderingen var en planlagt samtale. Hensikten med samtalen var å ”samle” informasjon, og kartlegge elevens forutsener og mål for siste innsput. Samtalen var et grunnlag for både underveisvurdering og sluttvurdering. Ved å dokumentere samtalen, som bygger på resultater av elevens læringsarbeid med oppgaver, egenvurdering, tester, veiledningssamtaler og observasjon, er dette i tråd med føringene i styringsdokumentene i Kunnskapsløftet. Her fremstilles krav om formell rett til faglig utviklingssamtale minst en gang i halvåret (Forskrift til opplæringsloven § 3.11). Denne samtalen ble dokumentert, noe som er hensiktsmessig for lærer, slik at dokumentasjon av samtalen og innhold danner grunnlag for å tilrettelegge for den enkelte i siste innsput.

Samtalen kan være bidrag til sammenheng mellom underveisvurdering og sluttvurdering, slik Sjøvollen i Tveit (2007) er opptatt av at underveisvurdering skal forme deg og lære deg, slik at man kan utvikle deg, mens standpunktvurdering skal oppsummere kunnskap og ferdigheter på et gitt tidspunkt. Dette synes jeg kommer godt frem under samtale jeg hadde med elevene, der vi brukte læreplanen, som utgangspunkt for samtalene. Der de skulle vurdere ståsted, slik at de kunne vurdere fremover i siste periode. Ved at de vurderte seg selv hvor de faglig lå an, bidro dette til innflytelse på egen læring. Slik sett kan det også være en strategi som kan ha innflytelse på *”dugleik og holdninger for å meistra liva sine..”* (Oppl.1 §1-2), ved at de måtte innta et aktivt syn til egen læring. Jeg opplevde denne samtalen som spesielt bevisstgjørende for elevens læringsstrategi. For eksempel der eleven spurte om *”å få gjøre oppgaven med hjelp fra pappa”*. I tillegg kan dette være dokumentasjon som kan fremskaffes og synliggjøre lærers oppfølging i eventuelle klagesaker. I ”sluttspurtsamtalen” lå tidligere vurderinger med karakter til grunn. Ved å fokusere på helhet og sammenheng med tidligere arbeid, opplevde jeg veiledningen og samtalen som et grunnlag for å gjennomføre individuelle opplegg. Jeg sitter igjen med en opplevelse og erfaring av at det var først på dette tidspunktet elevene ”forsto”, betydningen og innhold i kompetansemålene, og krav vi har stilt gjennom skoleåret. Jeg er av det syn at elevenes læring kommer frem i samtalen med erfaringer - egenvurdering – refleksjon:(jfr. Illeris1999; Schön 2000). Slik sett kan det ha bidratt til denne oppdagelsen hos elevene. Å dokumentere:(jfr. Forskrift til Oppl.1 §3.16) elevenes ønske og behov for siste innspurten var et godt grunnlag å tilpasse opplæringen for den enkelte :(jfr. læringsplakaten). Jeg opplevde at flere var ”ferdig med skoleåret”, og mest interessert i arbeid for god måloppnåelse og av sin slutt karakter.

På bakgrunn av underveissamtalen ble det gjennomført tilrettelagt valg av egne opplegg tilpasset den enkelte elev. Jeg opplevde at flere elever var mindre motiverte for dette arbeidet. Min erfaring og observasjon av mange, var at de var mer opptatt av karakter. Jeg opplevde frustrasjon over at noen elever virket som om de hadde mistet motivasjon for videre arbeid. Min opplevelse kunne henge sammen med min rolle, og erfaring så langt i prosjektet. Dette opplegget hadde til hensikt å være individuelt tilpasset: (jfr. Akershus fylkeskommune; Læringsplakaten) hvor den enkelte elevs ståsted var grunnlaget, for at eleven skulle bidra og ha noe å strekke seg mot. Fra lærernes side var hensikten å motivere for læring i innspurten, slik Dale og Wærness (2006) er opptatt av at læringstrykk er viktig for elevens karakterutvikling. Ved at elevene kunne gjøre egne valg kan dette ha påvirket deres forhold til læringsstrategien i sluttspurten.

Dette fungerte ikke slik vi hadde forventet. En slik tilrettelegging og valg av individuelle opplegg, har vi erfart at var lite hensiktsmessig. Noe vi dermed bør ta hensyn til senere.

Det ble planlagt og gjennomført flere arbeidsoppgaver. Oppgavene hadde en utforming som ga valgmuligheter i utførelsen. De kunne dermed vise *”evne til å løse komplekse oppgaver, utfordringer...”* ; (jfr. St. meld nr.30). Oppgavene ble brukt som grunnlag både for underveisvurdering og sluttvurdering. Det var viktig å *”samle et bredt vurderingsgrunnlag, som samla viser kompetansen eleven har i faget ”*; (jfr Forskrift til Oppl. 1. § 3.18). Jeg opplevde her elevene svært deltagende i motsetning til arbeidet med de individuelle oppleggene. Jeg observerte mange samtaler hvor det ble diskutert faglige forslag under planleggingsfasen til elevene. Mange var stolte av sine resultat, og god kvalitet på arbeidet le synlig med progresjon i vurderingene underveis. Elevene resultater indikerte tydelig yrkeskunnskap og dyktighet i utøvelsen. Illeris (2000) fremhever at gjennom å velge aktiviteter som fremmer refleksjon, vil man oppnå bedre læringseffekt.

Det betyr slik sett at ved å *”løse komplekse oppgaver”*, planlegge, gjennomføre, vurdere, reflektere og være kritisk til det man har utført, erverves ny kunnskap i fagene og læringsstrategier ;(Jfr. St. meld. Nr.30) Dreyfusbrødrene (1999) er opptatt av elevens utvikling i sin kompetansemodell hvor de på et høyere nivå fremhever eleven evne til å se hva som må gjøres, og at det man prøver å oppnå, er innlysende ut fra valgene som gjøres. Tyler (2001 i Dale og Wærness 2007)) omtaler: *eleven må utvikle evne til å starte med generelle prinsipper og anvende dem i konkrete, nye og passende eksempler”*. De sier at læringen skjer i samspill mellom de allerede utviklede strukturer og nye impulser. Schön er opptatt av å ramme inn situasjoner på nye måter og se nye løsninger. Han hevder det er en helt vesentlig side ved profesjonell yrkeskunnskap, og dreier seg om å tolke og se komplekse situasjoner. Slik sett har elevene i siste periode utviklet seg videre, til en forståelse for å se flere elementer i sammenheng og knyttet dette til helhetlige oppgaver. Hver situasjon eller oppgave, krevde ny analyse for hver ny situasjon for planlegging og gjennomføring samt vurdering av oppgaven.

Dale og Wærness (2007) er opptatt av læringsstrategier som en integrert del av fagkompetansen, som tilsier at elevene har kompetanse til å løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap. Når elevens utvikling av grunnleggende ferdigheter kombineres med utvikling av læringsstrategier i faget, blir det

mulig for elevene å tilpasse og anvende egen læring i nye situasjoner. Slik sett er oppgavene gjennomføring av opplegg med arbeidsoppgaver som fokuserer på helhet, og som elevene kan løse på flere måter, ut fra egne valg. Jeg opplever at oppgavene, gjennomføring og bruk av læringsstrategier som er tilrettelagt i læringsarbeidet, er i samsvar med intensjoner og læringssynet til flere;(jfr. Dale og Wærness 2007; Schøn 2000; St.meld. nr 30) For å ”sikre” sluttvurderingen utarbeides og vurderes arbeidet av to lærere. Det ble gjennomført flere slike avsluttende prøver, hvor flere lærere hadde innsyn både i utforming og vurdering. Slik sett blir sluttvurderingen kvalitetssikret og ingen privatisert vurdering av standpunktvurderingen, slik Lauvås 2007 i Tveit (2007) ser kan være et problem for standpunktvurderingen. Resultatene av standpunktvurderingen har størst innvirkning på elevens videre utdanning. Det er derfor vesentlig hva som ligger til grunn for denne vurderingen, slik Tveit(ibid) er opptatt av hva som skal ligge til grunn i standpunktvurderingen.

Med tverrfaglig praktisk muntlig eksamen ønsket vi å få en innsikt i hvordan elevene kunne løse oppgaver basert på helhet og sammenheng. Slik formålet var å få en vurdering av elevenes helhetlige kompetanse i fag i følge Stortingsmelding 30 (s.34). Oppgaven og resultatene inneholdt problemstillinger knyttet til arbeidet, og viste en tydelig tverrfaglighet med helhet og sammenheng. Dette fokuserer også Aamo2007 i Tveit (2007) på, i sitt forsøk med tverrfaglig eksamen. Jeg opplever det som en kvalitetssikring å bruke en ekstern sensor som praktiserer i salong og med opplæring. Dette gjør at vurderingen av eksamen kan ses på fra flere nivåer i opplæringen, - skole og bedrift. Sensor hadde forventninger til elevene blant annet basert på sine erfaringer. De aller fleste elevene hadde en positiv opplevelse av eksamen.

Oppgaveutformingen var basert på case. Slik sett hadde de kunnskaper om ”problemløsning”, fra bruk av strategier til å løse problembaserte arbeidsoppgaver tidligere i skoleåret. Utformingen stilte krav til elevenes evne til å gjennomføre en arbeidsprosess, eller løse problemet. Også Raaheim og Hauge 2007 i Tveit (2007) er opptatt av forholdet mellom eksamen og læringsstrategier. Det som kjennetegner en veltilpasset elev er evnen til å tilpasse læringsstrategi til aktuelle læringsoppgaver og læringsmål.

Dette omtaler de i Tveit (ibid) som: “såkalt strategisk læringsstrategi”. Det gjør at eksamensformen også må være problemfokuseret, for slik sett å være analytisk og kunne bruke strategier for å løse oppgaven ut fra egne valg. Et slikt syn mener jeg kjennetegner

læringsstrategier som er benyttet i perioden. Elevenes tilbakemelding tyder på at innholdet og arbeidsmåtene i eksamen er nært forbundet med læringsarbeidet underveis i skoleåret. Det betyr at eksamen og læreplan er knyttet sammen. En slik forståelse bekreftes av Dale og Wærness (2006) der de er opptatt av sammenheng mellom læreplan og eksamen, og eksamensoppgave som bør gjenspeile arbeid gjennom skoleåret.

Bruk av kjennetegn på måloppnåelse som tolkningsfelleskap kan ha bidratt til at sensor og lærer i elevvurderingen stort sett var enige i sensurering av eksamen. Dette er også Holt (2009) opptatt av i sin masteroppgave, som inneholder utvikling av kjennetegn for å vurdering. De aller fleste elevene var fornøyd med sin eksamenskarakter, til tross for store sprik i karakternivåene. Det var ingen av elevene som klaget på eksamenskarakteren. Dette kan ha sammenheng med at vurderingen var gjort med bruk av kjennetegn på måloppnåelse, slik elevene har kunnskap om fra tidligere. Det kan ha bidratt til et tolkningsfelleskap, slik Solberg og Solberg 2009 i Dobsen, Eggen og Smith (2009) er opptatt av er viktig for vurderingen. De mener det kan være vanskelig å skille kompetansemål og kjennetegn. Kompetansemål er noe de skal nå, mens kjennetegn er det de faktisk mestrer i forhold til kompetansemålene (ibid). En slik tolkning, stemmer godt overens med hvordan vi har gjennomført vurdering med kjennetegn med måloppnåelse på ulike nivåer.

Lærerne erfarte gjennom elevenes evaluering av skoleåret at elevene hadde gitt mange ulike syn på sin opplevelse av året. En synes undervisningen manglet individuell tilpasning, en annen synes nettopp individuell tilpasning var positivt. Innhold i undervisningen med temaene ga elevene i stor grad uttrykk av at hadde vært positivt. Elevenes opplevelse av lærer som veileder, ga flere syn, men viser positivitet i evalueringen. Det kom frem at det hadde vært et godt læringsmiljø. Jeg mener elevenes positive tilbakemeldinger har sammenheng med elevenes motivasjon og innsats gjennom skoleåret. Dale og Wærness (2007) viser i sin analyse fra elevundersøkelse 2006: ” *At elevenes motivasjon og innsats er nært forbundet med kunnskap om vurdering, tilpasset opplæring, om de har lært mye dette skoleåret og om de har lærere som har tatt dem på alvor*” (ibid:171).

Dette stemmer godt overens med forankringen i læreplanverket, hvor et godt læringsmiljø skal bidra til læring og utvikling (Udir 2010, kapittel 3.8) Dette tror jeg kommer frem på bakgrunn av at det har vært konkretisert i situasjonene, noe jeg tenker gjorde elevene bevisste på den sosiale delen for og av læringen. Elevene ble sett, og ansvarliggjort for sine handlinger

og konsekvensene det fikk for den enkelte. Jeg opplever at elevenes evaluering og tilbakemeldinger viser gode refleksjoner over egen utvikling, slik det forventes i lovbestemmelsene. Detaljer og kommentarer viser utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse, både i forhold til erfaringer og opplevelser i yrket, og betydningen av mer personlige kvalifikasjoner.

Lærernes evaluering viser at vi har blitt bevisste i forhold til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Jeg mener det har skjedd en bevisstgjøring omkring lærerrollen og hvor viktig lærers tilrettelegging av undervisning er. Noe også Akershus fylkeskommune opptatt av i sine føringer om kvalitet for opplæringen. Faktorer som samarbeid, felles forståelse av læreplan og innhold i vurdering, var et godt grunnlag for utviklingsarbeidet. Jeg opplever tilbakemeldingen om periodeplanene og innhold positivt. Undervisningsopplegg satt i system vil trolig forenkle mye av planarbeid neste skoleår. Oppsummeringer viser at vurderingsplan og rammene erfarte vi som mer forutsigbart enn tidligere, og arbeidet synes mer i samsvar med bestemmelsene. Våre erfaringer med oppfølging og veiledningssituasjonene var i stor grad positive for eleven. Lærerne opplevde også en trygghet i metodikk, hensikt og innhold i veiledning og vurderingen de ga elevene. Vi er av den oppfatning at dette skyldes planlegging med vurderingsplanen, drøfting av kriterier og kjennetegn i forkant av situasjoner og gjennomgang av oppleggene før og under gjennomføring. Med bruk av kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen, synes jeg "vårt arbeid" viser at gjennom praktisering, veiledning, samarbeid og tilbakemeldinger er det mulig å oppnå et godt fortolkingsfellesskap, slik arbeid med bruk av kjennetegn på måloppnåelse strategisk fremstår i sluttrapporten fra Bedre vurderingspraksis 2007-2009 (UDIR- bedre vurderingspraksis).

Dersom det skal trekkes frem utfordringer som lærerne opplevde, er det spesielt en, - mangel på tid. Vi brukte mye tid på utvikling og tilretteleggingen men så lenge erfaringene fra prosessen har bidratt til ny forståelse av teorien, utvikling av ny kunnskap og ny teori, opplever jeg det som positivt. Lærerne opplever en utvikling og bevisstgjøring i praksis, både i forhold til opplæring og vurdering. Året hadde gjort dem svært reflekterte på flere områder som lærer, med beviste valg av læringstiler, undervisningsmetoder og planlegging og tilrettelegging som helhet. Måten teamet og lærerne samarbeider på, måten opplæringen organiseres på og måten arbeidet fremstår viser en god organisering av læreprosesser.

Teamet var enige om at samarbeid og felles planlegging ga grunnlag for ”god” tilrettelegging. Planlagte og bevisste valg av oppgaver og felles forståelse i vurderingen og bruk av kjennetegn ga innsikt og mye struktur, både for lærer og elev. Det ble presisert at mye tilrettelegging hadde vært krevende å få til men resultatene viste at arbeidet var verdt det. I teammøtet kom følgende utsagn: ”*Ved å være bevisst på hva målet er med de ulike temaene, være enige om innholdet, synes jeg det var forholdsvis enkelt å veilede og vurdere*”. Et punkt som ble trukket frem flere steder under evalueringen var tidsbruk, og eller mangel på tid. Også skolens som organisasjon synliggjøres og fremstår med god evne til å utvikle, viser og gir mulighet til personalet til å ta initiativ og gjøre ting på nye måter, slik en lærende organisasjon, fremstår i Dale og Wærness (2007).

6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet beskrevet hvordan mine kollegaer og jeg sammen med to klasser med frisørelever har arbeidet i utviklingsprosesser gjennom et skoleår. Jeg har fått et innblikk i opplevelser og situasjoner både for lærere og elever. Utviklingsarbeidet var delt i fire perioder, det samme som undervisningen dette skoleåret ble planlagt ut fra. Arbeidet i prosessene ble presentert kronologisk ut fra disse periodene, og har hatt fokus på en praktisk tilnærming i læringssituasjonene. I presentasjonen viser jeg hvordan vi har arbeidet med læring i praksis, vurdering og veiledning underveis i prosessene, og det er vist til eksempler på strategier for å utvikle yrkeskompetanse gjennomført i helhetlige læreprosesser, underveisveivurdering og samtidig ivareta elevens rett til systematisk oppfølging og veiledning. Det er beskrevet eksempler som viser elevens arbeidsoppgaver, med gjennomføring og vurdering tilknyttet ulike situasjoner. Dette viser eksempler på flere læringsstrategier. I mine framstillinger har jeg forsøkt å gi et nyansert bilde av prosessen ved å benytte ulike metoder og ulike typer data. Hver av periodene avsluttes med mine vurderinger, teoretiske betraktninger og konsekvenser for videre arbeid.

7 PRINSIPPER FOR HELHETLIG OPPLÆRING OG VURDERING

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte noen av de viktigste erfaringene arbeidet med dette prosjektet har gitt. Det er gjennomført vurderinger, refleksjoner og drøftinger underveis i fire perioder i gjennomføringen av utviklingsprosessen i kapittel 6. Derfor vil jeg i kapittel 7 analysere om problemstillingene er besvart, og hvordan utviklingsarbeidet er gjennomført. Jeg vil gjøre refleksjoner over ny kunnskap som jeg har tilegnet meg, sammenfatte, konkludere og trekke frem veien videre, og utfordringer og mulige konsekvenser, som en følge av ”ny” praksis innen opplæring og vurdering i henhold til ”Kunnskapsløftet. Jeg har benyttet aksjonsforskning i prosjektet, og jeg vil reflektere over erfaringer med metode jeg har valgt.

Først vil jeg gjenta prosjektets problemstilling:

Hovedproblemstilling for forskning og - utviklingsarbeidet:

Hvordan utvikle en helhetlig opplærings – og vurderingsstrategi som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag

Gjennom problemstillingen reiser det seg flere forskningsspørsmål:

Underproblemstillinger:

Hva sier styringsdokumentene /grunnlagsdokumentene om helhetlig opplæring og vurdering, og elevens kompetanse i frisørfag?

Hvordan kan helhetlig opplæring og vurdering belyses i et mesterlæreperspektiv?

Hvordan kan veiledning bidra i underveisvurdering til frisørfag?

7.1 Hvordan har lærerne arbeidet for å aktivt å møte alle utfordringene?

Masteroppgaven har en hovedproblemstilling, og flere underproblemstillinger som fremsto på bakgrunn av utfordringer og erfaringer i egen lærerpraksis. Utfordringer med innføring av Kunnskapsløftet med sine krav og endringer, og utfordringer vi i den sammenheng opplevde. Læreplanverket beskrives formål som skal legge grunnlag for profesjonell yrkesutøvelse, som er viktig for å mestre samfunn og arbeidsliv. Elever skal settes i stand til å møte ”komplekse utfordringer og oppgaver” på en rekke områder, som skal danne grunnlaget for yrkeskompetansen, derfor må utdanningen søke å ivareta den ”helhetlige prosessen” som må til. Jeg velger å drøfte underproblemstillingene hver for seg, før jeg drøfter og sammenfatter betydningen av ”ny” praksis som fremstår i hovedproblemstillingen etter føringer og krav i Kunnskapsløftet.

I arbeid med underproblemstillingen: ”Hva sier styringsdokumentene om helhetlig opplæring og vurdering, og elevens kompetanse i frisørfag?” var det i teamet enighet om, og viktig å etablere grunnlag for en felles læreplanforståelse for lærerne. Noe lærerne fant hensiktsmessig å begynne med ved oppstart av skoleåret, for å systematisere og ”bruke” vurderingsforskriften planlagt i vurderingsarbeidet. I følge Dale og Wærness (2006) gir Opplæringslova klare føringer for at en av skolens oppgaver er å fremme grunnlaget for livslang læring hos den enkelte elev, gjennom utvikling av læringsstrategier. De er videre opptatt av Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som viser læringskontekster i kompetansebegrepet der elevene kan bidra til å skape utfordringer. Det stilles krav om elevens rett til systematisk oppfølging og vurdering, og underveisvurderingen skal si noe om måloppnåelse. Noe som krever en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltagelse, aktivitet og samspill – og dermed fremhever lærerrollen som viktig, som tilrettelegger for inkluderende læringsmiljø, samtidig som det stilles klare realistiske faglige krav til elevene.

For å ”møte” utfordringene ble det som grunnlag for ”praktisk gjennomføring ” i prosjektet, gjennom teamsamarbeid vektlagt å utvikle forståelse og kunnskap om føringene. Og slik sett implementere disse i ny lærerpraksis som grunnlaget for strategien for helhetlig opplæring og vurdering. Ved å forstå og erfare og tilegne seg kunnskap, kunne dette bidra til utvikling av lærernes praksis med opplæring og vurdering. Slik sett var mangel på felles læreplanforståelse og problemer med elevvurdering et grunnlag for endring og utvikling. Lærerne brukte erfaringene fra tidligere, og knyttet disse sammen med ”ny” kunnskap i prosessen, ved å implementere forståelsen i planarbeidet av en ny opplærings- og vurderingspraksis. Det ble vektlagt metoder og en strategi som inkluderte alle lærerne i arbeidet med føringene som grunnlag for praksis. Dermed kunne lærerne sammen utvikle et felles syn på hva læringsarbeidet i frisørfag inneholdt, og hvordan det skulle vurderes. Det var vesentlig med en felles forståelse, spesielt for utviklingen av målene for splanen for skoleåret. Noe som ble gjort gjennom diskusjoner og erfaringsdeling.

Det stilles krav til underveisvurdering om løpende og systematisk vurderinger med tett oppfølging og veiledning for videre læring ut fra måloppnåelse i kompetansemålene. Teammøter og undervisningsplanlegging viser at erfaringer og innspill både fra lærere og elever er i overensstemmelse med føringene og strategien for en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi.

Det betyr en praksis som vektlegger ”tette” underveisvurderinger med tilbakemeldinger og veiledninger til elevene med fokus på måloppnåelse i forhold til oppgaven elevene skal løse. Slik sett følges eleven opp med ”tett oppfølging og veiledning” underveis med det enkelte arbeidet i læreprosesser.

I teammøtet ved avslutningen av skoleåret, hvor vi sammen oppsummerte året, klargjør opplevelsen og erfaringer med å implementere føringene i praksis med følgende innspill : ”ved å være bevisst på hva målet er med de ulike temaene, være enige om innholdet, synes jeg det var forholdsvis enkelt å veilede og vurdere”. Slik jeg ser det inneholder tilbakemeldingen noe som kan fortelle om prosessen og erfaringene. Lærernes oppgave er å sikre at målene er i overensstemmelse med læreplanen (Dale og Wærness 2006). En utfordring før prosjektet var nettopp å beskrive hva elevene skulle mestre. Tilbakemeldingen viser en forståelse for måloppnåelse, som sier noe om målet ut fra oppgave eller hensikt. Det sier videre noe omtydelige mål for vurderingen. Til sist sier det noe om veiledning og vurdering i forhold til målene. Erfaringer med bruk av kjennetegn på måloppnåelse som grunnlag for utvikling, og dermed prøvd ut som del av strategien. En kan da tenke seg at å være bevisst på hva målet er, slik sett handler om kjennetegn på måloppnåelse, og om å klargjøre målet. Dermed fokuseres det på elevenes valg av læringsstrategier, Slik Slemmen (2009) er opptatt at elevene må vite målene for å velge læringsstrategier.

I teammøter har lærerne sammen drøftet læreplanen, for å løse utfordringer med å læreplanforståelse og innhold. Diskusjonene og erfaringer fremsto som et grunnlag for undervisningsplanlegging. Noe som vises i planarbeid og gjennomføring, og som fremkommer i oppsummeringen der kollegaer fremhever det tette samarbeidet som grunnlag for læreplanforståelse, - og vurderingsarbeid. Tilbakemeldingen fra lærer mener jeg sier mye om arbeidet som er gjennomført i prosessen for ny praksis. Det viser en felles forståelse for innhold og betydningen av kompetansemålene, hvordan de er implementert i opplæringen og vurderingen i forhold til læringsarbeidet. Slik sett bidro utfordringene og erfaringer i grunnlaget for utvikling. Fordi lærerne i prosessen oppdaget, diskuterte og tolket føringene i læreplanverket og nye krav til elevvurdering, i forhold til egen praksis og egne erfaringer. Fokuset på en ny praksis med helhet og sammenheng hvor både opplæring og vurdering inngår, ble underbygget med implementering av styringsdokumentene med krav og forventninger. I arbeidet med føringene lå hele veien påminnelsen : ”Elevene skal være kjent

med hva de skal lære, vite målene for opplæringen, hva de mestrer og hva som vektlegges i vurderingen”. Noe vi sammen fokuserte på i undervisningsplanleggingen. Slik kunne føringer og kunnskapen ses i forhold til planlegging i egen praksis og egen erfaringer underveis.

For å besvare underproblemstilling: *”Hvordan kan helhetlig opplæring og vurdering belyses i mesterlæreperspektiv?* var det med vår forståelse og erfaringsbakgrunn viktig å ta utgangspunkt i praktisk arbeid som grunnlag for læringen. Læreplanen er funksjonsbasert, slik sett var det naturlig for oss å se læringsarbeidet og praktisk tilnærming sammen med utgangspunkt i eget fag. Illeris (2000), Nilsen og Kvale (1999), Schøn (2000) mfl. fremhever praksis som grunnlag for læring. Det er tidligere omtalt kompetanse, som er tolket til *”evne til å mestre sammensatte utfordringer i et spesifikt fag”*:(jfr. Nilsen og Sund 2008; Nore mfl 2009; St.meld.30). En slik forståelse dannet grunnlaget for tilrettelegging av undervisningen dette skoleåret. I oppstarten av arbeidet utarbeidet teamet i fellesskap en grovskisse for innhold i opplæringen for skoleåret, med grunnlag faget, formålet og kompetansemålene i læreplanen.

Læringsarbeidet har foregått i prosesser, tilrettelagt fra instruksjon, regler og modellering, hvor lærer er ”ekspert”. Med gradvis tilnærming til yrket gjennom mange eksempelsituasjoner og ulike kontekster hadde elevene mulighet til gradvis å utvikle kunnskap i et samspill. Slik sett med praktisk yrkesrettet arbeid, regler i flere eksempelsituasjoner, gjennom involvering, utprøving og problemløsende erfaringer ga dette mulighet for å utvikle læringsstrategier, og dermed kunnskap i faget. Erfaring og etter hvert refleksjon i og over arbeidsprosessen, var læringsstrategier som bidro for elevenes evne til å løse oppgaver. I den sammenheng vil tett oppfølging og veiledning i situasjonene kunne medvirke til å klargjøre ”problemene” for elevene, og dermed øke fokus på læringsstrategier. Noe som kom til syne i første periode før elevene hadde erfaring med regler og eksempelsituasjoner med følgende innspill: *”dette får jeg ikke til”*, til litt senere i perioden med følgende innspill: *”det er jo nesten sammen klippen bare at det skal deles litt annerledes, det ser nesten litt enklere ut. Vi forstår dette”* I siste periode kom følgende innspill etter elevens refleksjon og egenvurdering: *”jeg ser hva jeg må forbedre, men skjønner ikke hvordan jeg skal få det til”*. Jeg mener elevenes innspill i prosessen viser utvikling og forståelse og evne til å løse komplekse oppgaver. Hiim og Hippe (2005) mener læring med utgangspunkt i praksis er en tilnærming i sammenheng med mesterlæremodellen, hvor forståelsen vokser frem gjennom handling og erfaring, og hvor

relevant teori blir lært i sammenheng med den praktiske utførelsen av yrke. Slik sett er læringsarbeid med arbeidsoppgaver som gjennomføres i prosess, god tilnærning for elevens utvikling og læring. Grunnlaget for forståelse er den enkelte arbeidsoppgave, hvor begrunnelser for valg, refleksjoner i og over arbeidet og vurdering av alle faser av arbeidet bidrar til utvikling. Ferdigheter i å vurdere eget arbeid og hvilke forhold som virker inn på dette, kan være grunnlaget for både å kvalitetssikre og utvikle kompetanse for læring sier Nilsen og Sund (2008). Vurdering i den sammenheng er tett oppfølging i den enkelte arbeidsprosess eller situasjon hvor veiledning fremstår som vesentlig for elevenes utvikling. Vurdering, tilbakemeldinger og veiledning kan gjennomføres i ulike faser av en arbeidsprosess.

Flere vurderingssituasjoner ga grunnlag for underveisvurdering både de uformelle, og de mer uformelle vurderingene, som danner karaktergrunnlaget og grunnlag for elevsamtaler (underveisvurderinger) i tråd med føringene. Underveisvurdering ble fulgt opp med tett oppfølging i arbeidsprosessene, med veiledning og tilbakemeldinger underveis. Dette vises i innspill fra elev i oppsummeringen av skoleåret: *”jeg synes det var bra med tilbakemeldning på oppgave når jeg hadde gjort feil”*. Slik sett viser elevens syn at de ser veiledning som motivasjon for videre arbeid.

Elevsamtaler i underveisvurderingen kan styrke motivasjonen for videre læringsarbeid, og en forståelse hos elevene til å kunne vurdere sin måloppnåelse. Slik kan ”flere formelle” elevsamtaler gjennom skoleåret bidra som grunnlag for utvikling og for kartlegging av egen forståelse og mestring. Noe jeg synes kommer godt frem i underveissamtale for sluttspurt, med følgende innspill: *”Jeg har gjort alle oppgavene som vi har hatt, og jeg synes jeg har fått positive tilbakemeldinger på det jeg har gjort. Jeg mener jeg bør være i overkant av middels i alle fag”*.

I arbeid med siste underproblemstilling: *”Hvordan kan veiledning bidra i underveisvurderingen i frisørfag?”* ble det arbeidet med grunnlag fra læringsplakaten, som fremhever ”arbeid med vurdering og veiledning skal bidra til å styrke deres motivasjon for videre læring”. Kunnskapsløftet stiller noen krav som blant annet understreker behovet for veiledning, for eksempel samtale som fremmer læring: (jfr. Forskrift til opplæringslova §3).

Det krever en tettere oppfølging og veiledning enn tidligere. Utfordringer og kravene til veiledning og tilbakemeldinger førte til diskusjoner i teamet både i forkant og underveis i prosessen i tilknytning til undervisningsplanlegging. Det betyr diskusjon og erfaringsdeling i teamet om å tilrettelegge og gjennomføre veiledning for å styrke opplæringen for den enkelte elev. Innspill og erfaringer veiledning og tilbakemeldinger er grunnlag for å integrere veiledning som del av undervisningsvurdering. Slik sett er det et viktig prinsipp for en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi.

Teamet samarbeidet planla i felleskap, prøvde ut og evaluerte flere tilnæringer. Veiledningen ble systematisert og gjennomført på forskjellige grunnlag, på ulike tidspunkt og i læreprosesser med forskjellige arbeidsmetoder i løpet av skoleåret. Sluttspurtsamtalen hvor kompetansemålene og karaktergrunnlaget var grunnlag for samtalen, kom elev med følgende innspill. ”Kan jeg få gjøre etablering av salongopp-gaven allikevel. Jeg ga opp fordi jeg synes det var vanskelig å kalkulere pris. Eksempelt viser hvordan veiledning i samtale kan knyttes til vurdering for videre læring i tråd med kompetansemålene, og slik kan bidra til refleksjon og utvikling hos eleven. Veiledning ble gitt i ulike situasjoner, noe som ga elevene ulike opplevelser. Slik veiledning i kundesituasjon ble opplevd av elev: ”Dette synes jeg du har gjort skikkelig uproft”. Videre sa hun følgende: ”jeg ønsket å tilby min kunde noe kult, jeg synes det er dårlig gjort når du sier jeg ikke kan gjøre slik, og bør gjøre noe annet. Hun trodde sikkert jeg ikke kunne noe”. Veiledning i den sammenheng var planlagt som veiledning for refleksjon i handlingen, slik Schön (2000) fremhever er viktig for læring og vurdering av yrkeskunnskap. Noe elevenes tilbakemelding ikke ga uttrykk for. Det viser en god relasjon mellom elev og lærer, hvor eleven ga uttrykk for sin missnøye. Noe som viser til et læringsmiljø, der eleven kan ha innflytelse.

I oppsummering av skoleåret skrev elevene at ”lærerne har fulgt opp hele tiden, og gitt gode tilbakemeldinger”. Eksempelene viser hvor viktig det er å være bevisst veilederrollen og situasjonene, slik Stålsett ml. fl (1991) og Handal (1990) fremhever hvordan veilede for refleksjon og ikke korrigerende. Slik sett ser det ut til at veiledning som fremstår som veiledning for refleksjon i ulike sammenhenger kan bidra til å fremme videre utvikling.

Hovedproblemstilling er: ”Hvordan utvikle en helhetlig opplærings – og vurderingsstrategi som bidrar til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag?”. For å besvare problemstillingen ble arbeidet planlagt ut fra fire perioder. De fire periodene danner

grunnlaget for undervisningsplanleggingen i teamet og for systematisering av utviklingsarbeidet. Lærerne i teamet kom med innspill og deltok aktivt i undervisningsplanleggingen. Med samarbeid i teamet ble det planlagt gjennomført og vurdert fire perioder (aksjoner) i et system som strategisk bygger på hverandre. Underveis ble det i teammøter del erfaringer, arbeidet analysert, tolket og drøftet for videre planer. Elevenes innspill ble også tatt i betraktning. Slik vises gjennomføringen et system som er utviklet og ”prøvd ut” på bakgrunn av lærernes og elevenes erfaringer og innspill underveis. Det viser en periodisering med en progresjon i tilretteleggingen og undervisningsplanlegging hvor både opplæring og vurderingsarbeid inngår i en helhet og sammenheng. Slik sett er det system i tråd med føringene og tilrettelegging av disse læringsarbeidet, og dermed undervisningsplanleggingen samt i prosjektet.

Læringsarbeidet ble planlagt og gjennomført med fokus på læring gjennom praksis, med bruk av ulike praktiske situasjoner og yrkesrettede oppgaver med både med teori og praksis, fra instruksjon og ferdighetstrening til at elevene kunne se utfordringer, planlegge løsninger på praktiske problem, ut fra sine tillærte prosedyrer og regler. Tilslutt med erfaring ble det i siste periode tilrettelagt med oppgaver, hvor elevene kunne vise evne til å mestre en kompleks utfordring eller kompleks aktivitet eller oppgave (St. meld. nr 30).

Denne kompleksiteten inneholder mye ulike yrkeskunnskap, og består av et samspill mellom ferdigheter og mange komponenter relatert til kvalifikasjoner som kjennetegner frisørfaget, samt eksempel sanseforhold som øyne, berøring, begrep, forståelse og handling. Slik sett er dette kunnskap som utgjør en kompleks helhet - som erfaringmessig ikke kan forklare med ord- men gjennom mer praktisk erfaring (Hiim og Hippe 2001). I planen lå flere læringsarenaer, både skole og arbeidspraksis i frisørsalong. Innspill fra elevene og tilbakemeldinger fra bedriftene etter arbeidspraksis, ser ut til å ha gitt en god effekt i forhold til vekselutdanning, hvor skoleopplæring og arbeidspraksis kan ses i sammenheng for læringsarbeidet, og hvor ferdigheter og erfaringer kan prøves ut begge steder.

I planarbeidet ble det fokusert på refleksjon som læringsstrategi for elevene, for slik sett å bidra til økt læringsutbytte. Elevenes innspill viser deres opplevelse av helhet og sammenheng i opplæringen i utviklingsprosjektet. Gjennom prosesser hvor refleksjon er en læringsstrategi, kan det med erfaring gi gode refleksjoner, som kan vise elevens utvikling av kompetanse fra skole og arbeidspraksis, slik følgende innspill fra elevrefleksjon viser: ” *Lærerne hjalp oss til*

å forbedre oss, da skjønnte jeg mye mer". "Jeg trodde frisyren var bra når jeg satte opp første gang, fordi lærerne sa det var mye bra. Men dem viste noe som kunne forbedres neste gang".

Ved å ta i bruk refleksjon i og over arbeidet ser det ut til at elevene, med noe erfaring kan gjøre gode egne vurderinger og ta egne valg, i tråd med yrkesutøvelsen. Det viser strategien for å utvikle en helhetlig opplæring og vurderingsstrategi, som kan bidra til å styrke elevenes yrkeskompetanse, med veiledning, vurdering og tilbakemeldinger underveis i læreprosessen og arbeidet ut fra elevens ståsted og videre læring.

Krav til lærerne, og arbeid med gjennomføring av mål i utviklingsarbeidet, vektla metoder som inkluderte alle lærerne i teamet gjennom skoleåret. Det teoretiske grunnlaget, med felles forståelse og "ny" kunnskap om læreplananalyse og elevvurdering, har hatt betydning for utviklingen av en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi. Spesielt erfaringer underveis, for utviklingen av mål i planen for det pedagogiske og faglige systemet for skoleåret 2009- 2010, - både gjennom planlegging gjennomføring og vurdering. Lærerne diskuterte, og det dannet seg en felles forståelse underveis for endringer og tiltak som var nødvendige i egen praksis. Lærerne var delaktige i møter, noe som bidro til at de oppdaget og diskuterte Kunnskapsløftets føringer og endrede krav til elevvurdering i forhold til egen praksis og egne erfaringer. Føringer og gjennomføring av utviklingsplanen kan ha stimulert elevene til refleksjon og kritisk tenkning. Gjennomføring av planen i utviklingsarbeidet i arbeid med elevens læreprosess ut fra føringer, kan ha påvirket elevenes læringsstrategier og dermed kompetanseutviklingen.

Sammenfatning av hovedprinsippene i en helhetlig opplæring og vurderingsstrategi

Målene i utviklingsplanen med gjennomføring vurderinger underveis i prosessen, oppsummeringer og analyser etter gjennomføring av periodene (aksjonene), viser at arbeidet med en ny helhetlig opplærings – og vurderingsstrategi er i gang. Teammøtene viser at diskusjonene og erfaringsdelingen til lærerne, både underveis i periodene og etter gjennomføring, felles oppsummeringer og evalueringer med innspill, er i overensstemmelse med "ny" kunnskap. Og slik blir en del av grunnlaget for helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi. Det viser i tillegg at teamsamarbeid trolig bør være godt innarbeidet, for å sikre felles planlegging og felles ansvar for elevenes læring og utvikling, slik det fremstår som en viktig rammefaktor i dette prosjektet.

Opplærings- og vurderingsstrategien skal bidra til elevens ”*evne til å løse komplekse oppgaver, - som grunnleggende yrkeskompetanse*” og som vektlegger ”*løpende og systematiske tilbakemeldinger, som skal si noe om hvor de ligger an i det enkelte faget, kjenne kravene til ulik måloppnåelse i faget*”. Målene i grovplanen og undervisningsplanleggingen viser hvordan lærerne bør klargjøre føringer og krav for elevene fra oppstart av et skoleår. Det viser hvordan lærere kan planlegge et helhetlig opplærings- og vurderingstrategi hvor innhold og tilrettelegging er i samsvar med føringer og krav. Det viser også hvordan det kan bidra til å styrke utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse hos den enkelte elev.

En forpliktelse for skolen er å fremme grunnlaget for livslang læring hos den enkelte elev gjennom læringsstrategier. Planen og gjennomføring viser slik sett bruk av læringsstrategier som tilrettelegges med arbeidsoppgaver, vurdering og veiledning. Det skal bidra til å styrke videre motivasjon og læring, samt retten til et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring. I praksis vises klargjøring av forpliktelsene gjennom undervisningsplanlegging og innspill fra elevene. Det vil være i overensstemmelse med kravene til elevmedvirking, og forpliktelser i styringsdokumentene. Gjennomføringen viser hvordan føringer og krav kan implementeres i en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi, hvor læring skjer gjennom praksis ut fra et mesterlæreperspektiv. Praksisen vil være i overensstemmelse med kravene og føringer i overordnede dokumenter som St.meld. nr.30, til det samlede Læreplanverket og Forskrift til opplæringslova.

7.2 Aksjonsforskning som tilnærming for å utvikle ny yrkesdidaktisk kunnskap

Dette forskningsprosjektet har jeg opplevd som spennende, motiverende og ikke minst lærerikt. Å få forske på egen praksis med endring og utvikling av praksis som mål, og det å gjøre det sammen med kollegaer og elever har vært inspirerende for arbeidet i prosessen.

Forskningsprosessen

Det er store likheter mellom yrkesdidaktikk og aksjonsforskning, og det har vært nyttig å strukturere forskningsprosessen i perioder (aksjoner) ut fra prinsippene i den didaktiske relasjonsmodellen. Grovplanen har hele tiden vært lagt til grunn for arbeidet i de ulike periodene. Vurderingene og refleksjoner har ført til nye planer for neste periode. Etter gjennomføring av hver periode, ble disse oppsummert og evaluert av elevene og kollegaene i teammøter. Avslutningsvis av skoleåret vurderte og evaluerte elevene skoleåret. Det samme

gjorde lærerne. For å analysere, tolke, vurdere og dokumentere prosessen i utviklingsarbeidet har jeg underveis samlet og benyttet data, analysert og tolket disse, og slik sett det i sammenheng med drøftinger underveis i kapittel 6. Jeg har benyttet logger, - egne og elevenes, elevsamtaler, oppgaver, situasjonsbeskrivelser, elevenes refleksjoner, elevenes og kollegaers evalueringer. Jeg har benyttet direkte sitater fra kollegaer og elevers refleksjoner, samt situasjonsbeskrivelser.

Prosessene viser lærernes evne til samarbeid i undervisningsplanlegging, hvor både tilrettelegging, metodevalg og elevvurdering inngår. Det viser evne til å dele erfaringer og å reflektere over arbeidet. Sentrale føringer og tilrettelegging av læring lå til grunn for arbeidet med utvikling av en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi. Det beskriver og viser hvordan tilnærming og utviklingen av kunnskaper om læreplananalyse og vurdering kan gjennomføres. Arbeidet har fokusert på deltakelse, der lærerne har deltatt med erfaringer og refleksjoner, med grunnlag i styringsdokumentene og diskusjoner. Noe som er basis i utviklingen av ny kunnskap. Jeg har analysert og tolket kvalitative data og presentert disse i sammenheng med gjennomføringen i sammenfattet form, sett i lys av relevant teori. I utviklingsarbeidet med aksjonsforskning ble innsamling, analyse, tolkning og presentasjon av dataene gjennomført med en forståelse og bevisst handling, slik Winter 1989 i Hiim (2010) beskriver de hermeneutiske prinsippene i kapittel 5.4. Det har vært et mål for meg å gi leseren et realistisk, troverdig og helhetlig bilde av prosessen.

Winters hermeneutiske prinsipper

Jeg opplever i stor grad at arbeidet med dette prosjektet har bidratt til å utvikle min yrkespedagogiske og yrkesteoretiske kompetanse. I prosessen har jeg satt meg dypere inn i yrkesdidaktikk og yrkesteori, jeg har lest forskningsrapporter og reflektert over utviklingen sammen med elever og kollegaer. Teoriene jeg har tilegnet meg har fått meg til å se dataene i et nytt lys, og jeg har forsøkt å drøfte erfaringene og dataene på bakgrunn disse teoriene. Men, jeg opplever at det også har vært motsatt, - gjennom praksis er ny teori fremkommet, - eller jeg har fått en ny forståelse av teoriene gjennom praksis. Teori og praksis har vekselvis utviklet min forståelsesramme i arbeidet med dette prosjektet.

Prosessene kan illustreres med helhetsoppfatning som revideres i møtet med detaljene eller delene som er gjenstand for forståelse (Hiim og Hippe 2001), - en forståelse og tolkning, teori og praksis, refleksjon og opplevelse, som igjen fører til ny forståelse. Dette kommer til

uttrykk der elevenes evaluering av opplegg viser at elevene har stor grad av medinnflytelse, da de jevnlig blir bedt om å uttrykke sin oppfatning. De kan få følelse av noe nyskapende og viktig, slik dialektisk kritikk fremstår; (jfr.Kap. i 6.2.2). Dette kan videre vise forståelse der det beskrives elevenes og lærerens ulike oppfatninger og opplevelse av arbeidsformer, innhold, vurdering og veiledning må komme til uttrykk i Kapittel 6.3.3. Her kommer det frem at det ikke er sikkert alt er like vellykket og oppfattes likt av alle, slik pluralistisk struktur innebærer ved å se på motsetninger og forskjeller for endring.

Resultatens gyldighet

Metodene for utviklingsarbeidet som er brukt anser jeg som relevante og hensiktsmessig for problemstillingen, og underproblemstillingene. I utvikling av ny praksis hvor med helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi, har deltagerens erfaringer, deltagerens kompetanseutvikling og deltagerens muligheter til å påvirke ny praksis blitt vektlagt. Derfor kan helhetlig opplærings – og vurderingspraksis som kommer frem av den pedagogiske utviklingsplanen for skoleåret 2009-2010 være både gyldig og relevant. Det vil si at andre lærere kan lære mye av det. Hovedprinsipper som er presentert kan være aktuelle for andre. Men bør tilpasses den enkelte kontekst. Og slik sett gi nye elever og lærere rom for medvirkning og kreativitet. Altså valid for alle lærerne som skal benytte planen i praksis. Reliabiliteten er forsterket gjennom lærernes samarbeid og møter i teamet i flere omganger, der det blir stilt spørsmål til erfaringer og oppfatninger gjennom diskusjoner. Noe som dannet grunnlag for kritisk refleksjon over egen praksis. I tillegg har elevenes innspill bekreftet lærernes oppfatninger hvordan det kan utvikles en praksis med helhetlig opplærings - og vurderingsstrategi som kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende yrkeskompetanse i frisørfag.

Hvem kan ha nytte av denne kunnskapen?

arbeidet har gitt meg ny kunnskap og forståelse for hva som er viktig for å kunne tilrettelegge en helhetlig opplærings- og vurderingsstrategi ut fra læreplanverket og elevenes lovbestemte rett til systematisk oppfølging og vurdering, for Vg2 frisørfag:(jfr Kunnskapsløftet).

Resultatene av prosjektet har medført noen endringer for elevene og lærerne. Ved å tilrettelegge et helhetlig system, bidrar dette positivt for lærer. Også for elevene kan dette bidra positivt, fordi de kan se opplæring og vurdering mer i sammenheng. Lærers nye kunnskap, læring og utvikling vil kunne bidra for elevenes læring

Det er også et mål at dette arbeidet kan være til nytte for andre. Prosessen er dokumentert. Den er ikke ment å være noen oppskrift, men viser eksempler, hvordan opplæringen og vurderingen kan tilrettelegges, for at frisørere skal tilegne seg yrkeskompetanse. Eksempelene vil kunne gi andre lærere og studenter innen design og håndverk ideer i forhold til hvordan de kan tilrettelegge helhetlig opplæring og vurdering for sine elever.

7.3 Konklusjon og veien videre

Det er valgt ut tre konklusjoner som er skrevet i *fet kursiv*.

Aksjonsforskningen har ført til en utvikling av kunnskap og forståelse for bruk av styringsdokumentene i praktisk handling blant lærerne. Konsekvenser av nye føringer innen læreplananalyse og elevvurdering, kan ha vesentlig betydning for elevens læringsarbeid.

Arbeidet med utvikling i prosess i prosjektet har bidratt til utvikling av egen kompetanse. Forskingen har gitt mulighet til å erfare, reflekter og utvikle noe sammen med andre. Arbeidet har bidratt til ny kunnskap og ny praksis, ved at det ga grunnlag for felles tolkning, og dermed utvikling av egen kompetanse. Utvikling av lærerkompetanse, erfaringer og refleksjon kan ha bidratt til å styrke elevens læringsarbeid. Forskingen ble gjennomført i fire perioder (aksjoner) hvor hver periode hadde ulikt innhold. Noe som har bidratt til struktur og system. Systematiseringen i perioder og planlegging og utprøvingen har gitt et bilde av helhet og sammenheng i opplæringen og vurderingsarbeidet, slik styringsdokumentene stiller krav om.

Lærernes erfaringer og kunnskap om læreplananalyse og elevvurdering ble utviklet, dette var et omfattende arbeid, men tiltakene var nødvendige og positive for utvikling av egen praksis.

Lærerne i frisørteamet har tatt et felles ansvar for læring og skoleutvikling. Gjennom periodisering og systematisering, med samarbeid og felles planlegging, gjennomføring og vurdering, kan være et bidrag for aktiv ledelse og deltagelse i læringsarbeidet. diskusjoner har utviklingen har skjedd gjennom utvikling av Erfaringsdeling, diskusjoner og refleksjoner har bidratt til en ny praksis som er forankret og implementert i teamet, fordi alle har fått bidra og komme med sitt syn.

Det ser ut til at bevisst veiledning og systematiske tilbakemeldinger kan bidra positivt for elevenes utvikling og læring.

Veiledning og systematiske tilbakemeldinger for læring som del av undervisvurderingen tar hensyn til samspill mellom lærer og elev. Dersom dette gjøres på en slik måte som vi har prøvd ut dette skoleåret, skal dette grunnlaget bidra i ny praksis. En ny helhetlig praksis kan bidra positivt for tilegnelse og bearbeiding av yrkeskunnskaper og ferdigheter for det som skal læres av elevene: (jfr Dale og Wærness 2006; Hiim og Hippe 2005).

7.3.1 Veien videre

En ny helhetlig opplærings - og vurderingsstrategi med vekt på innhold og tilrettelegging som skal bidra til å styrke elevens kompetanse er innført i frisørfag på Strømmen videregående skole. Praksisen er positiv både for lærerne, elevene og arbeidslivet som skal motta lærlinger. Vår elever skal forberedes på arbeidslivet, som inkluderer den enkelte elevs yrkeskompetanse i et helhetlig perspektiv.

Utfordringene i ny praksis er praksisfeltet, arbeidet er nettopp begynt. Forsetter vi arbeidet, slik vi nå har startet, vil endringene bli varige. Det som avsluttes er kun den systematiske dokumentasjonen av gjennomføringen av arbeidet i utviklingsarbeidet. Vi skal fortsette med tette teammøter, diskusjoner og felles planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet, i tråd med gjeldene styringsdokumenter.

Som teamleder vil jeg bruke erfaringene fra prosjektet, og rette søkelyset på opplærings- og vurderingspraksis som gjennomføres på VG1 Design og håndverk. Som teamleder er noe av mitt ansvarsområde å bidra til å ”fremme” læring og utvikling for Design og håndverksteamet totalt, som del av skoleutviklingen. Jeg vil anbefale at det også der benyttes aksjonsforskning og metodene som beskrives i mastergradsoppgaven som som utgangspunkt.

LITTERATURHENVISNING

- Bay, Jens (2005). *Konsekvenspedagogikk*. Borgens Forlag DK-2500 Copenhagen Valby
- Bay, Jens (2010). *Metodebog* Borgens Forlag DK-2500Copenhagen Valby
- Bjørgen, I (1992). *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet*. Norsk pedagogisk tidsskrift1
- Dalback, Jorun (2011). *KIP- prosjektet*. Høgskolen i Akershus
- Dale, Erling L(2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*
Utdanningsdirektoratet
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge(2006). *Vurdering i en elevaktiv skole*
Universitetsforlaget
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1999). *mesterlære og eksperters læring*: Nielsen. K og S. Kvale 1999). *Mesterlære. Lære gjennom sosial praksis*.Oslo: Gyldendal
- Dobsen, Stephen, Eggen Astrid B, Smith Kari (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*
Gyldendal Akademisk
- Dobsen Stephen, Engh Roar og Høihilder Eli Kari (2007). *Vurdering for læring*
Høyskoleforlaget
- Eide, Anne (2009). *Læring og utvikling av yrkeskompetanse i samspill mellom skole og arbeidsliv*. Høgskolen i Akershus
- En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge (2005). *Lærer elevene mer i lærende skoler?*
Utdannings og forskingsdepartementet
- Eklund, Torill (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse og sosialfag*.
Gyldendal Norske forlag
- Fafo-notat 2008:27. *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv*. Delrapport 1
Evaluering av kunnskapsløftet, Allkopi AS
- Forskrift til opplæringslova, *Vurderingsforskriften* av 1.august 2009.
Kunnskapsdepartementet
- Gjems, Liv (1996). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget
- Gran, Edel Synøve (2001). *Elevmedvirkning i vurdering*. Høgskolen i Akershus
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*.
Universitetsforlaget
- Grunnleggende klippebok, (1996). *Pivot point Frisørundervisning*
[www. pivot-point-nordic.com](http://www.pivot-point-nordic.com)
- Hairdesign, (2002). *Pivot point Frisørundervisning* [www. pivot-point-nordic.com](http://www.pivot-point-nordic.com)

- Hattie J. (2009) *Visible learning. A synthesis over 800 meta -analyses relating to achievement*. New York: Routelegde
- Hiim, H (2003). *Å forske i læreryrket*. Artikkel i ”Utdanning” august, 2003
- Hiim, H, (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*
Gyldendal Norsk Forlag
- Hiim, H og Hippe. E, (1993) *Læring gjennom opplevelse, forståelse og praksis*.
Universitetsforlaget
- Hiim. H og Hippe E (2005, 2.utgave). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*
Universitetsforlaget
- Hiim, H og Hippe, E (2001). *Å utdanne profesjonelle fagutøvere*.
Oslo. Gyldendal Akademisk
- Holt, John David, (2009). *Organisasjonsutvikling i skolen gjennom demokratiske prosesser. Elevvurdering på rett spor starter med å snakke med folk*. Høgskolen i Akershus
- Illeris, Knud (1999) *Læring- Aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag DK
- Illeris, Knud (2000) *Tekster om Læring*
Roskilde Univesitetsforlag DK
- Jarvis, P (1999) *Praktiker-forskeren, udvikling af teori fra praksis*
Alinea A/S København DK
- Kjellgren, K, L Ahlner, L, Dahlgren, L. Haglund, (1993). *Problembaserad innlæring-erfarenhetar från Helsouniversitetet* Studentlitteratur
- Kvalitetskartet, *Akershus fylkeskommune* www. Akershus-f-kommune.no
- Kunnskapsdepartementet (LK06) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*
- Lauvvås, P. og G. Handal, (1990). *Veiledning og paktisk yrkesteori*
Cappelenes forlag
- McNiff, J. with J Whitehead, (2002). *Action Research. Principles and Practice*
London: Routledge Falmer
- Mjelde, Liv(2001). *Yrkenes undervisningslære, fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*
Yrkeslitteratur
- Nielsen, K og Kvale, S(1999). *Mesterlære. Lære gjennom sosial praksis*. Ad Notam,
Gyldendal
- Nilsen, Kjell Åge og Nore, Hæge (2001). *Med lærling i bedriften* NKI-forlaget
- Nilsen S. og Sund G. Haaland(2008) *Læring gjennom praksis*.
Pedlex Norsk skoleinformasjon

Schøn, Donald (2000). *Udvikling av ekspertise gjennom refleksjon- i- handling*: Illeris, Knud (red) (2000). *Tekster om Læring* Roskilde Univesitetsforlag DK

Slemmen, Trude (2009). *Vurdering for læring i klasserommet* Gyldendal Akademiske

Slemmen, Trude (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring*. Norsk pedagogisk tidsskrift

Strømmen videregående skole, *Skolens pedagogiske plattform* www.strommen.vgs.no

St.meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Støten, Kristin (2005) *Hjelpepleierens yrkeskunnskap - forankret i hode, hender og hjerte* Høgskolen i Akershus

Stålsett, Unn, Sandal Ruth og TvetenWenche (1991). *Veiledningsmetodikk*. Tano

Tiller, T. (2002) *Aksjonslæring, - forskende partnerskap i skolen*. Kristianand S: Høyskoleforlaget

Tveit, Sverre (red) (2007) *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2007) *Læreplan i felles programfag Vg2 frisør*

Utdanningsdirektoratet (2007) *Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis- en veiledning*

Linker

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Satsingsomrader/Materiell-for-helhetlig-arbeid-med-laringsmiljoet

www.lovdatabasen.no

www.strommen.vgs.no

ÅRSPLAN VØ2 DESIGN OG HÅNDVERK Frisør 2009/2010 periode 1

Hva skjer	UKE	TEMA	KOMPET. M	METODE/INNHOLD
	34	Første skoledager m holdninger, og innhold i frisørfaget, - det å være frisør		Eget opplegg (se perm) Oppstartsmappe/Gruppearbeid
Forventn./ Kartleggingsamt.	35	Innføring i grunnleggende klippe og friseringsteknikker på Hel form Salongdrift - HMS	P: 1, 2, 4, 5, 8, F: 3, 4,	Individuell kartleggingssamtale gjennomføres med kontaktlærer Demo/utprøving av teknikk " føn frisyre i volum på bas", og curlerteknikk i volum på bas. Saksetrening, Klippeformen Hel form med fagterminologi, Demo-instruksjon, Praktisk arbeid videreføres med arbeidstegninger Skisser (bruk mal) H F utføres med flere designl. Arb.tegn Oppgaver i rutiner for daglig drift i salongen, og hva som kjennetegner faget
Foredremøte	36			Prøve ut ulike redskaper og teknikker for friseringsteknikk volum på bas for hel form dame/herre, Korrigere klipp, øvelser i frisyreform og klipp
	37	Rep. av fagterm, h, skisse, flere verktøyteknikker innføres Produktkunnskap Kjemiske behandlinger- :strukturomforming	P: 3, 6	Hel form med ulike friseringsteknikker avsluttes med gjennomføre en behandling på "kunde" rektangel på bas tangteknikk Bli kjent med stylingprodukt-skum, med utprøving, hva, når og hvordan utføre bruk av skum, Curlerteknikk i volum på bas nærmer seg test Demo., innøving og utprøving vikle teknikk (strukturomforming)
	38	Grunnleggende klipp og friseringsteknikker på: gradering og økende lengder	P: 9	Innføring i klippeformen gradering (lav)klippeboka s 76-77 praktisk og m/ fagterm. og arb.teg. på herre. Føhn/tang/curlerteknikk hairdesignboka s 58-60 ulike baser med arbeidstegn. Økende lengder med arb.tegn og collage s. fra 90-91, 102-103 Grunnvikling øves videre i praksis
Underveissamt. m/kontaktlærer	39	produktkunnskap		Klipp: Økende korrigeres og ferdigstilles, Demo instruksjon - skjeggklipp Frisyreform ulike med baser øves videre, tempovikling stylingprodukt-gele Elevene skal ha karakter i alle fag til samtalen, - dokumenteres Lunsj fredag (læringsmiljøet)
HØSTFERIE	40			

Konskvanspedagogisk 7-punktsplan for sosial handlingskompetanse		
Allmenne samfunnsnormer	Hensikten med sosial læring	Sosial handlingskompetanse
er at det forventes:	er å lære:	betyr arbeid med:
1. at ungdom har ønsker eller drømmer om hva de vil med sin framtid	1. å påta seg ansvaret for hva man vil, kan og skal	1. å gjøre fremtiden til sentrum for læringen Selvbestemmelse
2. at alle jobber mot å kunne klare seg selv og ikke være til byrde for andre	2. at utdanning er en viktig forutsetning for å bli yrkesaktiv og kunne forsørge seg selv	2. å gjøre den enkelte selvstendig Selvhjulpenhet
3. at alle viser ansvar for egen væremåte	3. å ta ansvar for sine valgte handlinger og konsekvensene av disse	3. å holde fast ved handlingsansvaret Ansvarlighet
4. at alle overholder inngåtte avtaler og regler	4. å skape en sammenheng mellom det en sier og det en gjør	4. å utvikle en personlig integritet Troverdighet
5. at alle opptrer på en ordentlig måte overfor andre	5. å behandle andre som man selv vil bli behandlet	5. å styrke selvrespekten Respekt
6. at alle kan samarbeide og ikke være selvgod	6. å kunne samarbeide - også på andres premisser	6. å sikre en høy grad av toleranse Samarbeidsvilje
7. at alle er innstilt på å lytte til andre	7. å vise konkret interesse for andres synspunkter og meninger	7. å skape grunnlag for læring og opplevelser Mottakelighet



(gjennomføres av kontaktlærer for 01.09. og legges i mappe)

Mal for dokumentasjon av forventningssamtale

<p>Tidligere skoleerfaring Hvordan likte du å gå på ungdomsskolen / Vg1 / Vg2? – Hvilke fag likte du best? Hvorfor? – Hvilke fag likte du /synes du var vanskeligst? Hvorfor? – Er du kommet inn på 1. valget ditt? Var du mye borte fra skolen i fjor? – Hvis ja, ønsker du spesiell tilrettelegging for fraværsoppfølging? Har du hatt spesialundervisning eller opplæring i mindre grupper? – Hvis ja, hvilke opplevelser / erfaringer har du i så fall hatt?</p>		
<p>Begrunnelse for valg av utdanning (for Vg1 elever ta utgangspunkt i karrieremappe fra ungdomsskolen) Hva vil du med å være elev på Strømmen vgs? – Hvorfor har du søkt dette utdanningsprogrammet og denne skolen? Hvis du tenker deg 5 år fram i tid, hva håper du å ha oppnådd med utdanningen din?</p>		
<p>Forventninger Hva er du mest spent på som elev på Strømmen? Hvilke karakterer har du som mål første halvår? – Hva skal du gjøre for å oppnå dette? Har du behov for spesiell tilrettelegging? – Hvis ja, i hvilke fag? – Er det andre ting du mener skolen bør hjelpe deg ekstra med? Hvordan bør samarbeidet mellom deg, foreldre og kontaktlærer være? Har du et annet morsmål enn norsk? – Hvis ja, har du behov for særskilt norskopplæring eller annen tilrettelegging?</p>		
<p>Fritid – helse – m.m. Hva gjør du på fritiden? – Musikk, idrett, dataspill, venner, jobb? Er det noe om din helse eller dine hjemmeforhold som skolen bør kjenne til? Er det noe annet jeg eller skolen trenger å vite om?</p>		
<p>Behov for tiltak ? JA NEI</p>	<p>Frist for iverksetting: JA NEI</p>	<p>Kontaktlærer skal melde til rådgiver: JA NEI</p> <p>Signatur:</p>



Mal for dokumentasjon av underveissamtale oppsummering av kartleggingsperioden

(gjennomføres av kontaktlærer før 1. oktober og legges i mappa)

Som forberedelse til samtalen er det gjennomført et møte i basisteam.

1. Oppfølging av aktuelle punkt fra tidligere samtaler

2. Samtale om faglig utvikling

"Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling" (Forskrift til opplæringsloven § 3-11) Samtalen bør ha fokus på karakterutvikling på grunnlag av møtet i basisgruppens lærerteam og elevens egne erfaringer

- Hvordan går det med de enkelte fagene?
- Hva kan du tenke deg å forbedre?
- Er det nok vurderingsgrunnlag?

3. Samtale om sosial utvikling

Eleven, lærlingen og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Forskrift til opplæringsloven § 3-8)

Det er utarbeidet en guide for samtale om sosial utvikling som kan benyttes. Elev og kontaktlærer kan på forhånd ha fylt ut et av de vedlagte evalueringsskjemaene som utgangspunkt for samtalen.

- Hva er din styrke når det gjelder sosial handlingskompetanse?
- Hva kan du tenke deg å forbedre?

4. Samtale om fraværsoppfølging

Fravær t.o.mdagerenkelttimer

Dato for vurderingssamtale:

Elev:

Kontaktlærer:

ÅRSPLAN VG2 DESIGN OG HÅNDVERK Friser 2009/2010 periode 2

Hva skjer	UKE	TEMA	KOMPET. M	METODE/INNHOOLD
Arbeidsperiode	41	Grunnleggende klipp: Like lengder og tilpasset friseringsteknikk Hår og hodebunnspleie	F: 2, 10 P: 1	Like lengder demonstr. utprøving, arb.tegn, <u>egen</u> vurdering og <u>refleksjon</u> over arbeidet, frsitekn. etter eget valg av innlærte teknikker Praksis/teori vask av hår og produktvalg jfr hårtype/kvalitet
	42	Frisyretknikk: buede bevegelser Oppsettningsteknikk Oppstart pf Vg2 Salongdrift		Analyse for prod.valg kjemik prosess strukt omf. Vikling/ arb.tegn på tid Halvsirkel- føhn og curlerteknikk h.d.s. 110 Skjegg videreføres "Mette Marit" knute demo og utprøving, se opplegg med forbilde/arb.tegn "Mitt yrke min arbeideplass" eget opplegg
	43	Hår og hodebunnspleie Kjemiske behandlinger-tilknyttet Farge Salongdrift Langthårsoppsettning	P: 3	Hårets oppbygging jfr valg av produkter Videreføres: eff.tekn. skjeggklipp, oppsettning, salongdrift, tempovikling Innsmeringsteknikker grunnleggende klassisk Blandingsforhold Salongdrift videreføres "Mette Marit" knuten
OD-dag	44			Innsmeringsteknikker folieteknikker med teori om fargestjerna Strukt.omf: valg av oljer jfr hår og hodebunn, vask øves Salongdrift, kommunikasjon skjegg etter forbilde, med <u>egen</u> vurdering Prøve-curler h.sirkel med arb.tegn føhn -"bomage"+flere buede former
Konferansetimer for foresatte Vg2 Heldags Norsk	45	Klipp gradering "bob", Victoria b "Testvikling på tid" "Gjennomføre en permanent" med kommunikasjon		Fra-å med bruk av kniv, kvalitetskrav - med kjennetegn for måloppnåelse Prosess for tempovikling og Innsmeringsteknikker "gangen i en permanent" med oppgave om kommunikasjon, "Mette Marit" videreføres
Terminprøve engelsk Vg2	46	Test føhnfinsyre bueder former Curlerfrisyre buede form Valg av fargeteknikk PF Hår og hodebunnspleie	Selvpleie	Eget valg av sammensatt frisyre med kriterier for faglig utførelse Innlevering av refleksjonsnotat fra "salongdrift" modul 1, testvikling på tid med kriterier: på bas, fasthet, og tid Innsettingsteknikker, blandingsforhold, virketid tempo "forberedelse for praksis" modul 2 Huden
Pf Vg2 hele uka	47	Vg2 utplasseres		social kompetanse, "salongens daglige rutiner elever følges opp i salongen

Utplassering A, B	48	Stiler Frisingsteknikker Langhårsoppsetting			Ulike kundestiler Ulike føhnfrisyrer dame /herre Langt håroppsetting - (Lana)
Utplassering A, B	49	Strukturformering Oppsettingsteknikker			Gjennomføring av strukturformering på modell. Ulike oppsettingsteknikker til konkurranse (Lana), herre fargetekn. Jfr stil
Fogdag Engelsk Utplassering A, B	50	Klipp Kort gradering herre			Klipp kort gradering Ulike oppsettingsteknikker. Frisyreformering ut fra egen ide (Pila) husk stil
Juleferie f.o.m 22.12	51/ 52	Rydd/vask			Tverrfaglig terminprøve Juleferie
Juleferie t.o.m 4.1	1	PF Modul 2 innleves 08.1, Oppstart modul 3			Kort gradering ferdigstilles. Vurd.(Tilbakemelding på term.prøve- bedringer NM- PF- Frisyredesign-verktøy-produktkunnskap
Første halvår avsluttes 15.1	2	modul 3 leves ut 14.1 PF- Frisyredesign-verktøy- produktkunnskap			Test Klipp- kort gradering/føhn Valg og trening på frisyreteknikker langthår, føhnteknikker dame/herre etter eget valg arb.teg. analyse av form/ stil Halvårsvurdering, samtale og veien videre

Tema: Julebord.

Situasjonsbeskrivelse

Din kunde har bestilt time til:

Julebordsfrisyre med valgfri friseringsteknikker og eventuelt oppsettingsteknikker.

Kundens forutsetninger:

Du kan selv velge kundes forutsetninger, ønsker og behov for anledningen, type (stil) og alder

Gjennomføring

- **Praktisk/teoretisk**

Din kunde skal på julebord og ønsker en frisyre som passer i denne anledningen. Frisyren skal være faglig gjennomført som inkluderer frisyredesign og eventuelt oppsettingsteknikk.

Kunden ønsker forslag til frisyre, og hvordan du vil planlegge å gjennomføre frisyren.

Du velger selv hva du vil gjøre ut i fra analysen av kundens stil, ønsker, forutsetninger og behov. Metode, teknikker og produkter du vil bruke, velger du også selv.

Bruk vedlagte skjemaer i arbeidet

Arbeidet skal dokumenteres.

Du får karakter i:

Produksjon og frisyredesign

Vurdering

Tentamensoppgaven er utarbeidet med utgangspunkt i kompetansemålene fra produksjon og frisyredesign fra læreplan i felles programfag frisør VG2.

Vurderingsskjema tentamen, VG2 frisør 18.12.2009 elevens navn.....

Strømmen videregående skole.

Lav Måloppnåelse 1-2	Middels Måloppnåelse 3-4	Høy Måloppnåelse 5-6	Kommentar Karakter
<p>Har utført en <u>faglig enkel frisyre</u> som viser bruk av verktøy, produkter og teknikk, ut fra <u>ide som gjengir tidligere arbeid</u>, med <u>plan som synliggjør prosessen</u> for arbeidet med arbeidstegninger, og annen visuell informasjon som <u>gjenkjenner sammenheng</u> mellom ide, plan og ferdig frisyre</p>	<p>Har utført en <u>faglig tilpasset frisyre</u> ut fra kundens behov og forutsetninger. Arbeidet <u>viser sammenheng</u> mellom bruk av verktøy, produkter og teknikker ut fra egen ide (bruk av kilder) <u>egne vurderinger i plan som synliggjør prosessen</u> for arbeidet med arbeidstegninger, som <u>viser sammenheng</u> mellom ide, plan og ferdig frisyre</p>	<p>Har utført en <u>faglig tilpasset frisyre</u> ut fra kundes behov og forutsetninger. Arbeidet <u>viser faglige vurderinger</u> og valg av verktøy, produkter og teknikker som viser <u>tydelig sammenheng</u> mellom ide (visuell informasjon), <u>egne vurderinger og drøftinger i planen som synliggjør prosessen</u> for arbeidet, bruk av arbeidstegninger og som <u>viser helhet</u> mellom ide, plan og ferdig frisyre</p>	
<p><u>Frisyrens tekniske gjennomføring:</u> Utføres med <u>enkel</u> verktøybruk og teknikk som <u>gjenkjennes</u> med enkle formuttrykk <u>noe tilpasning</u> til kunden</p>	<p><u>Frisyrens tekniske gjennomføring:</u> Gjennomføres med verktøybruk og teknikk med bruk av <u>formuttrykk</u> som er <u>gjennomarbeidet</u> og <u>tilpasset</u> kunden</p>	<p><u>Frisyrens tekniske gjennomføring:</u> Gjennomføres med <u>tilpasset</u> verktøybruk og teknikk med bruk av <u>tydelig formuttrykk</u>, som er <u>og godt gjennomarbeidet</u> og <u>viser helhet</u> og <u>tilpasset</u> kunden <u>Fremhever</u> maskulin/feminin form</p>	
<p><u>Kundens stil gjenkjennes</u> noe i frisyrens uttrykk ut fra ønsker og behov.</p>	<p><u>Kundens stil gjenkjennes</u> i frisyrens uttrykk ut fra ønsker og behov</p>	<p><u>kundens stil tilpasses</u> frisyrens uttrykk ut fra ønsker og behov</p>	
<p><u>Egenvurderingen</u> <u>Beskriver</u> hva som gikk bra- mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	<p><u>Egenvurderingen</u> <u>Beskriver og begrunner</u> hva som gikk bra- mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	<p><u>Egenvurderingen</u> <u>Vurderer og drøfter</u> hva som gikk bra- mindre bra, hva kunne du gjort annerledes</p>	

Modul 2

Arbeidspraksis i frisørsalongen

HMS, renhold, daglige rutiner og kommunikasjon.

Beskrivelse av modulen	Denne modulen tar for seg grunnleggende elementer som er viktig for å fungere i det daglige arbeidet i salongen. <u>Det skal bidra til å utvikle sosial kompetanse med vekt på kundebehandling</u>
Kompetansemål for modulen	<p><i>Eleven skal etter endt opplæring:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utføre praktiske arbeidsoppgaver i frisørsalongen • Gjennom praktisk arbeid - utvikle sin sosiale kompetanse • Kunne dokumentere arbeidet
Egne mål	
Oppgavetekst	<ul style="list-style-type: none"> • Du skal i denne perioden bli kjent i salongen og sette deg inn i salongen faste rutiner og bidra i dette arbeidet. • Du skal i denne perioden bruke kommunikasjon som virkemiddel for å utvikle sosial kompetanse med vekt på samarbeid med kollegaer i salongen
Gjennomføring	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gjennomføres i bedrift ➤ Praktisk/teoretisk ➤ Skal dokumenteres skriftlig og legges i mappe for prosjekt til fordypning. ➤ Det skal skrives logg for hver dag.
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentasjonen og refleksjonen du har beskrevet fra utplasseringen. • Elevene skal foreta egen vurdering ut fra kompetansemålene og egne læringsmål. • Veiledningssamtale med faglærer • Bedriften fyller ut vedlagt vurdering/avkrysnings skjema og samtale med kontaktperson fra skolen.

Arbeidspraksis bedrift -vurderingsskjema

Eleven skal etter endt opplæring:

- Vise evne og vilje til samarbeid
- kunne kommunisere og samhandle med andre
- være bevisst hva som ligger i betydningen en dyktig frisør
- Kunne følge opp og vise til hvordan utføre daglig rutiner i salongen etter krav som stilles til frisør.

Faglige ferdigheter			
Lavt nivå 2	Middels nivå 3-4	Høyt nivå 5-6	karakter
<ul style="list-style-type: none"> • Skrive ned salongens arbeidsoppgaver for rutiner • Observere frisørens utførelse av salongens daglige rutiner . • Tørke støv av produkter, arbeidsplasser og vasker. • Tømme avfall. • Koste opp hår og vaske gulv. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utføre salongens arbeidsrutiner for dagelig arbeid. • Rense kammer, børster og verktøy etter forskriftene. • Vaske håndklær. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunne ta ansvar, finne ut og utføre arbeidsrutiner i salongens dagelige arbeid . • Ser og tar eget initiativ til å gjennomføre arbeidsoppgaver. 	

Andre oppgaver eleven har fått opplæring i:

Modul 2 arbeidspraksis i bedrift

Vurderingsskjema for sosiale kompetanse for kundebehandling og kommunikasjon

Sosiale ferdigheter	Bestått	Ikke bestått	kommentarer
Troverdig Holder avtaler, møter presis, gir beskjed dersom du blir forhindret.			
Samarbeid Inngår i samspill med kolleger, villig til å hjelpe, flink til samspill med andre.			
Ansvarlig Møter forbrett, tar ansvar for å fullføre arbeidsoppgaver, tar ansvar for inventar og utstyr.			
Respekt Høflig mot andre mennesker, behandler andre mennesker som du selv vil bli behandlet.			

Kommentarer fra salongen

Fravær i første periode:dager,timer

Elevens navn:

dato:

Salongens navn w/ansvarlig



Mal for dokumentasjon av underveissamtale oppsummering av kartleggingsperioden

(gjennomføres av kontaktlærer avslutningsvis første halvår og legges i mappa)

Som forberedelse til samtalen er det gjennomført et møte i basisteam.

5. Oppfølging av aktuelle punkt fra tidligere samtaler

6. Samtale om faglig utvikling

"Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling" (Forskrift til opplæringsloven § 3-11) Samtalen bør ha fokus på karakterutvikling på grunnlag av møtet i basisgruppens lærerteam og elevens egne erfaringer

- Hvordan går det med de enkelte fagene?
- Hva kan du tenke deg å forbedre?
- Er det nok vurderingsgrunnlag?

7. Samtale om sosial utvikling

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Forskrift til opplæringsloven § 3-8)

Det er utarbeidet en guide for samtale om sosial utvikling som kan benyttes. Elev og kontaktlærer kan på forhånd ha fylt ut et av de vedlagte evalueringsskjemaene som utgangspunkt for samtalen.

- Hva er din styrke når det gjelder sosial handlingskompetanse?
- Hva kan du tenke deg å forbedre?

8. Samtale om fraværsoppfølging

Fravær t.o.mdagerenkelttimer

Dato for vurderingssamtale:

Elev:

Kontaktlærer:

ÅRSPLAN VG2 DESIGN OG HÅNDVERK Frisør 2009/2010 periode 3

Hva skjer	UKE	TEMA	KOMPET .M	METODE/INNHOLD
Individuelle tverrfaglig arbeidsoppgaver	3	PF- Frisyreredesign-verktøy- produktkunnskap videreføres Fargeteknikker		"Oppgaven" NM-frisyrrer utarbeides videre veiledning underveis Arbeidsoppgaver i farge ut fra forbilde, veiledning etter behov
	4	PF- Frisyreredesign-verktøy- produktkunnskap videreføres Farge: Frisyre m/ fargeteknikk/klipp/føhn	F:10	Oppgaven" NM-frisyrrer utarbeides videre Analyse og valg av farger: Gjennomføre hele frisyrrer fra ide til ferdig resultat- fargeteknikker/klipp/føhn- Praksis/teori
NM i frisering i spektrum	5	PF- Frisyreredesign-verktøy- produktkunnskap videreføres Frisyrrer som inneholder fargeteknikker/klipp/føhn		Individuelle oppgaver - " NM -frisyrrer" utarbeides videre på tid Gjennomføre hele frisyrrer som inneholder fargeteknikker/klipp/føhn- Praksis/teori,
Oppstart salongdrift med kundedag. Elevene utplassert 1 dag	6	Kundedag		Alle elevene har individuelle kunder- kundeservice- teknikker- verktøyføring -produktkunnskap, veiledning etter behov, oppsummeres i dialog, hva gikk bra - mindre bra - forbedring arbeidsoppgave Farge: blandingsforhold, kjemisk prosess og hårets oppbygging
Elevene utplassert Studenter i observasjon	7	Kundedag "Victoria Becham" skal farger og føhnes		skape et bestemt uttrykk med fargeeffekter og teknikker, fra ide til ferdig resultat, fargekartet med tonehøyder brukes PF modul 3 innleses Selvpleie
VINTERFERIE	8			
Tverrfaglig "storprosjekt" Ferdigstilles uke 13	9	Salongdrift og Buede bevegelser/bølger i frisyrrer Etablering av bedrift	F:6,7,8,9	Ulike bølgeteknikker og ulik verktøyføring, curelir, fønn og ondulasjon Tverrfaglig med engelsk/norsk/samfunnsfag/programfag Prøve ut frisyrrer med teknikker verktøy for buede bevegelser (bølger)
	10	Kundedag farge		Bølger videreføres Lysfaring- forpiment-beising-avfarg.

	11	Kundedag Kundens stil og mote i lys av trender (design og produktutvikling) Make up			Kundens stil og mote: forelese og dialog, prøve ut med analyse -erfare, reflektere, og vurdere hverandre, teknikker, produkt og verktøy tilpasses, konkretisere og begrunne design og produktutvikling, eksperimentere med form og materialer
	12	Kundedag Hår og hodebunnpleie/ dokumentere eget frisørarbeid			Fordypningsoppgave i hår og hodebunn, som viser evne til å analysere og tilpasse, ut fra kundens behov. Innhold: Kunne skille "problem" med hår og hodebunn, og kunne bruke produkt tilpasset, vurdere og kvalitetssikre frisørarbeidet.
Påskeferie	13	"makeup" Kundedag i salong			Frutføre make up tilpasset frisyredesign og kundens ønsker og behov, demonstrasjon, ulike uttrykk prøves ut, bruk av teknikker og produkt tilpasses
Til og mand 12.4	14	Intro extentionskurs		P:7	Hårtilsetting utplassering, kunder
terminprøve engelsk15/4	15	Motefrisyrer siste 50 år			Arbeidsoppgaver som viser moteuttrykk i frisyrene, en for hvert 10år- og både dame/herrefrisyrer fra ide til ferdig resultat prøve ut, - erfare, reflektere, og egenvurdering, teknikker, produkt og verktøy tilpasses, konkretiserere og begrunne design og produktutvikling, eksperimentere med form og materialer og produkt
	16	Motefrisyrer siste 50 år			videreføres
Eleksamtale	17				Arbeidsoppgaver som viser moteuttrykk i frisyrene, en for hvert 10år- og både dame/herrefrisyrer fra ide til ferdig resultat Temaet avsluttes med arbeidsoppgave: "en kunde gjennom de siste 50 år(trekkes), fra ide til ferdig resultat. Vurdering: "helhetlig uttrykk" med make up, stil, og klær, prosess og ferdig resultat med bruk av teknikker, produkt og verktøy. Eleksamtale for sluttspurt
					konkretisering og begrunnelse for design og produktutvikling, eksperimentering med form, materialer og produkt

ÅRSPLAN Vg2 DESIGN OG HÅNDVERK Friser 2009/2010 periode 3

Hva skjer	UKE	TEMA	KOMPET. M	METODE/INNHold
"Sluttspurtsamt" m/ faglærer Utplassering Extentinkurs	18	Kundedag i salong hele dagen "Sluttspurtperiode" Hele dagen		Individuell samtale gjennomføres med faglærer etter samt. i basisteam, for motivasjon og tilrettelegging av avsluttende oppg.
	19	Kundedag i salong Individuelle arbeid ideoppgaver/opplegg Langthårsoppgave klipp m.m		Elevene vurderes selv behov for læringsarbeid og arbeideoppgaver,
Fri 17.05. Tverrfaglig årsprøve m/muntlig	20	Tverrfaglig årsprøve		Langthårsoppgave med vurdering og karakterer for sluttvurdering, +avsluttende "langt hår" Vurderingsamtale/for videre utvikling, langt hår bearbeides Tverrfaglig årsprøve m/muntlig tord, fred Elevene er med på selv å bestemme læringsarbeid og arbeideoppgaver, for sluttvurdering,
	21	Siste kundedag refleksjonsnotat		Vurderingsamtale/for videre utvikling, årsprøven bearbeides Div.fohnfirsyrer
	22	Mellomlangt -hårsoppgave klipp m.m Kort-hårsoppgave klipp m.m		+avsluttende "mellomlangt hår" Vurderingsamtale/for videre utvikling, mellomlangt hår bearbeides Elevene er med på selv å bestemme læringsarbeid og arbeideoppgaver, for sluttvurdering, +avsluttende "kort hår"
Eksamen? Sluttsamale/ evaluering	23	Reptisjon Eksamen		Repetisjon/Eksamens forberedelser Sluttsamtale med kontaktlærer- felles forståelse for karaktergrunnlag i sluttvurderingen
Karaktermøte orden og adferd	24	Eksamen		Repetisjon/Eksamen Selvpleie
Siste skoledag onsdag 18.6	25	Rydd og vask		Sommerferie



Mal for dokumentasjon av underveissamtale "Sluttspurt"

(gjennomføres av faglærer i uke 17/18 og legges i mappa)

Som forberedelse til samtalen er det gjennomført et møte i basisteam.

1. Samtale om faglig utvikling

"Undervegs vurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling" (Forskrift til opplæringsloven § 3-11) Samtalen bør ha fokus på karakterutvikling og elevens egne erfaringer

- Hvordan ligger du an i faget?

- Hva kan du tenke deg å forbedre?

- Mangler det vurderingsgrunnlag i noen kompetansemål?

2. Samtale om fraværsoppfølging

Fravær t.o.m dagerenkelttimer

Dato for vurderingssamtale:

Elev:

Kontaktlærer:



Mal for dokumentasjon av sluttsamtale/evalueringssamtale
(avholdes i mai – juni og legges i mappa)

1. Hvordan har ditt skoleår på Strømmen videregående skole vært?

2. Er du enig i karakterene du har fått?
Hvis nei, hvorfor ikke?

3. Fraværsoppfølging
Fravær i 2.halvår t.o.mdagerenkelttimer

Dato for sluttsamtalen:

Elev:

Kontaktlærer: