

Masteroppgave
Yrkespedagogikk 2012
Camilla Hauren Leirvik

**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Arbeidslivsfag

På vei mot fremtidens gode fagarbeider?



Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Forside

Forsiden på rapporten er laget etter mal fra HiOA. Logoen er lastet ned fra høgskolens hjemmeside og formatert slik den fremstår på den endelige utgaven. Illustrasjonen som er brukt er hentet fra forsiden på veilederen til forsøkslæreplanen for faget arbeidslivsfag og er utarbeidet av utdanningsdirektoratet. (Udir, 2010) Jeg har valgt denne forsiden fordi jeg opplever at illustrasjonen gir et godt bilde av intensjonene og ideene rundt forsøket med arbeidslivsfag. Veilederen med illustrasjonen kan lastes ned i sin helhet fra utdanningsdirektoratets hjemmeside. (udir.no)

Det er ikke gitt en formell tillatelse til å benytte illustrasjonen på rapportens forside, men med bakgrunn i at dette ikke er en publikasjon med kommersiell hensikt har jeg valgt å benytte illustrasjonen med tydelig kildehenvisning.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	3
Forord:	6
Sammendrag:	7
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn og visjonene for forsøk med arbeidslivsfag	16
1.2 Beskrivelse av veien frem mot oppgavens problemstilling	22
1.3 Undersøkelsens problemstilling	24
1.4 Designplan	25
1.5 Begrepsavklaringer	25
1.6 Utviklingen av det vi i dag betegner som arbeidsliv i Norge.....	31
1.6.1 Perioden 1890-1945	31
1.6.2 Perioden 1945-1970	33
1.6.3 Perioden 1970- nåtid	34
1.7 Det politiske grunnlaget for forsøk med arbeidslivsfaget.....	36
2 Planlegging og gjennomføring – Relevant teoretisk tilnærming	39
2.1 Relevante styringsdokumenter	39
2.1.1 Læreplan for forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet	42
2.1.2 Veileder	45
2.1.3 Stortingsmelding 22	45
2.1.4 Stortingsmelding 44	46
2.1.5 Resultater hentet fra UniRokklandsenterets rapport om arbeidslivsfag.....	47
2.1.6 Resultater hentet fra rapporten «Valgmuligheter i ungdomsskolen».....	49
2.2 Kan faget arbeidslivsfag øke motivasjonen til elevene i tråd med intensjonen?	52
2.3 Nyere forskning representert ved John Hattie.....	53
2.3.1 Relevant kritikk av John Hatties studier	56
2.4 Pedagogiske ideologier og forståelse av læreplananalyse	58
2.5 Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem	60
2.5.1 Den ideologiske læreplan.....	61
2.5.2 Den formelle læreplan.....	61
2.5.3 Den oppfattede læreplan	62
2.5.4 Den iverksatte læreplan.....	63
2.5.5 Den erfarte læreplan.....	63

2.5.6	Relevant kritikk av Goodlads kategorisering.....	64
2.6	Yrkesdidaktikk.....	65
3	Metode.....	73
3.1	Valg av forskningsmetode:.....	73
3.1.1	Kvalitative intervjuer med lærere.....	76
3.1.2	Deltagende observasjon.....	79
3.1.3	Uformelle samtaler.....	81
3.2	Stabilitet.....	82
3.2.1	Validitet.....	82
3.2.2	Reliabilitet.....	83
3.3	Begrensninger ved metodene for innsamling av data.....	84
3.3.1	Min påvirkning av informantene.....	84
3.3.2	Begrensninger ved oppgavens metodevalg for innhenting av data.....	85
3.4	Analyse av samlede data og tolkning.....	86
3.5	Bruk av metode i diskusjon av resultater.....	87
4	Resultater og presentasjon av relevante funn.....	89
4.1	Resultater hentet fra intervjuer med utøvende lærere.....	89
4.2	Resultater hentet fra observasjon av undervisning.....	94
4.2.1	Skole 1.....	94
4.2.2	Skole 2:.....	96
4.3	Dokumentasjon gjennom bilder og illustrasjoner.....	98
4.3.1	Skole 1.....	98
4.3.2	Skole 2.....	100
4.4	Resultater hentet fra uformelle samtaler.....	102
4.4.1	Samtaler skole 1:.....	102
4.4.2	Samtaler skole 2:.....	103
5	Analyse og drøfting av relevante funn.....	105
5.1	Hvilken formell utdanning og arbeidserfaring hadde de utøvende pedagogene.....	105
5.2	Valgte den utøvende lærer selv å delta i prøveforsøket med arbeidslivsfag?.....	107
5.3	Hvordan har skolene jobbet med planlegging av faget/forsøket?.....	108
5.4	Hvordan har skolene gjennomført undervisningen/faget?.....	111
5.5	Hvordan brukes aktuelle styringsdokumenter i gjennomføringen av forsøket?.....	116
5.6	Har elevgruppen selv valgt å delta i forsøket?.....	119
6	Oppsummerende drøfting av de sentrale resultatene.....	121
	Litteraturliste.....	128

Forord:

En stor takk til mine informanter som har bidratt med stor entusiasme og glød for forsøket med arbeidslivsfag. Uten deres vilje til å gi meg tilgang til å observere, intervju og snakke med elever som deltar i forsøket hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen. Deres positive syn og pågangsmot på elevenes vegne har inspirert meg i arbeidet.

Jeg vil gjerne også si takk for følge til alle i vår fantastiske læringsgruppe Kaprifol. Samtaler om så vel faglige som sosiale tema har bidratt til en trivsel som har vært høyst nødvendig gjennom de fire år dette studiet har tatt. Om jeg noen gang skulle tenke på å gjøre alvor av det å leve et mer landlig liv vet jeg hvor jeg kan hente kompetanse etter et opphold på Vestlandets «Farmen». Kort sagt er det uvirkelig hvor mye praktisk kompetanse som finnes i en engasjert og variert gruppe med yrkesfaglærere.

Et stort bidrag til fremgangen i rapporten må jeg takke mine veiledere Ronny Sannerud og Birger Brevik for. Uten Ronnys tro på mine ideer og tanker om prosjektet og Birger evne til å strukturere det hele er det usikkert hvilken vei det hele ville gått.

Til sist kommer mine nærmeste. Uten Tobias (12) og William (8) sin store forståelse for at mamma har mye mer lekser enn dem ville det vært vanskelig å finne nok tid til arbeidet med rapporten. Likevel er jeg usikker på hvordan gutta stiller seg til at lengden på ski- og gåturene på hytta nå vil bli langt mer prioritert i fremtiden.

Sammendrag:

Dette kapittelet gir en kort innledning til det tema og den problemstillingen som denne rapporten er bygget opp på grunnlag av. I tillegg presenteres en forkortet versjon av de mest sentrale funn fra undersøkelsen.

I etterkant av den nasjonale satsingen på grunnleggende ferdigheter i norsk skole har hverdagen for mange elever blitt mer og mer tynget av teoretisk tilnærming til læring. Særlig på ungdomstrinnet har utviklingen gått i retning av en mer teoribasert opplæring, til tross for at mange elever åpenbart lærer best gjennom praktisk tilnærming til læring. Den nasjonale satsingen på grunnleggende ferdigheter er etter min mening i seg selv viktig for alle elever, men det er også i den sammenhengen viktig å legge til grunn en individuell tilpasning gjennom valg av metodikk. Med denne utfordringen ble det i 2009 igangsatt forsøk med nytt praktisk alternativ til annet fremmedspråk og språklig fordypning, ettersom lærere og elever som allerede opplevde en stor teoretisk byrde på ungdomstrinnet ga uttrykk for at det var nødvendig å opprette et alternativ som var mer relevant for de som i utgangspunktet har som mål å utdanne seg videre i yrkesfaglig retning. Faget ble gitt navnet arbeidslivsfag og har fått en form og intensjon som er i tråd med en arbeids oppgaver i yrkesfagene gjennom prosessbasert helhetlig praktisk opplæring.

Denne rapporten baserer seg på en undersøkelse der jeg har valgt å se nærmere på hvordan faget arbeidslivsfag planlegges og gjennomføres i praksis. Mitt engasjement i tolkning og implementering av læreplaner under innføring av kunnskapsløftet i vgs fra 2006 frem til i dag, har gitt meg en forståelse for at det finnes mange ulike faktorer som påvirker den eller de som er ansvarlige for slike prosesser, og jeg har ønsket å se nærmere på denne utfordringen gjennom forsøket med arbeidslivsfag. Undersøkelsen er basert på kvalitative intervjuer med lærere som underviser i forsøksfaget og observasjoner av grupper mens undervisningen har pågått.

Hovedfunnene

Resultatene fra undersøkelsen viser at det finnes mange måter å komme til målet på gjennom ulik tolkning av de offisielle styringsdokumentene og ulik kompetanse hos den utøvende pedagog. Det gis også i styringsdokumentene uttrykk for at det er både et ønske og et behov for stor individuell og lokal frihet til å planlegge og gjennomføre undervisningen i faget for nettopp utnytte de lokale ressursene og kompetansen på best mulig måte. Likevel må det sies at de overordnede intensjonene med forsøket gir en rekke føringer som jeg vil karakterisere som komplekse målsetninger. De mest sentrale vil jeg definere som organisering gjennom helhetlige, relevante praktiske arbeidsprosesser, elevens evne til å yrkesorientere seg, samt ønske om en positiv overføringseffekten til elevens totale skolerresultat og trivsel.

For å nå disse komplekse overordnede intensjonene med faget vil det være avgjørende hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres. Rammene for undervisningen legges i all hovedsak av den ansvarlige pedagog og baserer seg derfor i stor grad på dennes yrkesfaglige kompetanse. I tillegg viser undersøkelsen et stort behov for gode yrkespedagoger med endrings- og utviklingskompetanse samt evne til å danne gode fagnettverk i lokalmiljøet gjennom gode samarbeidsevner knyttet til fremtidens ungdomsskole.

Undersøkelsen har også vist at en dyktig yrkespedagog som innehar alle disse viktige faktorene for å oppnå god læring gjennom praktiske prosesser, likevel avhengig av en rekke rammefaktorer for å lykkes. Disse rammefaktorene kan for eksempel være hensyn og forståelse ved fastsetting av timeplanen. Det er dermed viktig at skolens ledelse har respekt og forståelse for yrkespedagogens kompetanse og dermed tar dennes beskrivelser av nødvendige rammer for opplæringen i betraktning, når rammer settes fra skolens ledelse. En overføringseffekt til andre fag vil heller ikke etter min mening være tilstrekkelig før elevens individuelle oppfatning av hva som er relevant for egen opplæring blir imøtekommet i alle fag der dette er mulig å integrere. Med dette mener jeg at dersom eleven har et ønske om å utdanne seg i en bestemt yrkesretning, vil elevens motivasjon for teoretisk innlæring i basisfagene øke betraktelig dersom dette kan oppleves som relevant til dette ønsket. Dersom eleven skulle endre sitt yrkesvalg underveis, mener jeg at dette ikke har stor betydning, ettersom den læring elevene har vært motivert for gjennom relevans har stor overføringsverdi.

En annen viktig faktor jeg har valgt å belyse som et område der jeg mener det må komme endringer i skolen generelle organisering er yrkesveiledning. Undersøkelsen har vist at elevene i stor grad kan benytte seg av faget arbeidslivsfag som en metode for yrkesveiledning gjennom selv og erfare deler av yrkene i praksis. På dagens ungdomstrinn har ikke jeg funnet noen kobling mellom yrkesveiledning, arbeidslivsfag og skolens rådgiverressurs. Kun elevene egne uttalelser og lærernes betraktninger gir uttrykk for dette i dag. Arbeidslivsfag vil etter min mening gi skolene en mulighet til, gjennom en dyktig yrkespedagog og gi langt mer relevant yrkesveiledning enn den som finner sted i dag. For elever som tenker seg en yrkesfaglig utdanning vil den relasjon som bygges mellom lærer og elev i et praktisk prosessbasert fag være svært verdifull for å nå målet om god veiledning. I tillegg vil denne pedagogens kompetanse og kjennskap til praktiske fag være avgjørende for kvaliteten på den yrkesveiledning eleven får. Kanskje bør man benytte seg i mye større grad av ulik kompetanse innen hovedområdene praktisk og teoretisk utdanning for å gi et bedre veiledningstilbud til alle elever.

Den største utfordringen skolene står ovenfor når de nå skal innføre praktiske valgfag fra skolestart 2012/13, i tillegg til at ordningen med arbeidslivsfag skal videreføres, er sikre kvaliteten på de pedagoger som skal ha ansvaret for planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen i disse fagene. Ofte er det ikke nødvendigvis mangel på yrkespedagoger som gjør at disse ikke er bedre representert på ungdomstrinnet, men heller det faktum at det kun på store skoler finnes timer nok til å ansette dem i hele stillinger, etter dagens organisering og bruk av rammene. For å nå målet om en mer individuelt tilpasset opplæring på ungdomstrinnet mener jeg skolene må benytte seg av muligheten til å tilsette dyktige yrkespedagoger og benytte seg av deres kompetanse på et mye større felt enn det som er tilfelle i dag. Ved innføring av arbeidslivsfag, et godt og variert tilbud med praktiske valgfag, timer i andre praktiske fag, samt bruk av yrkespedagogens kompetanse til veiledning/rådgivning av elever som lærer best gjennom praktisk tilnærming til læring, vil også mindre skoler kunne legge til rette for at den ressursen som settes av til å ansette yrkespedagoger på ungdomstrinnet er tilstrekkelig til å fylle hele stillinger. En slik organisering vil langt på vei sikre både kvaliteten og gi skolene kompetanse til å nå intensjonen i de utfordringene som de praktiske fagene gir skolene fra oppstart av skoleåret 2012/2013. Til gjengjeld er en slik organisering basert på og avhengig av en anerkjennelse av praktisk kompetanse i alle skolens ledd.

Forkortelser

I et system som utdanningssektoren representerer utvikler det seg over tid en kultur hvor enkelte forkortelser blir en del arbeidsspråket. Dette kan bidra til de som deltar i en slik arbeidskultur kommuniserer godt med hverandre, men at utenforstående ofte får utfordringer med å forstå viktige sammenhenger. Jeg har valgt ut de mest sentrale forkortelsene som systematisk er brukt i rapporten og gitt disse full mening i denne oversikten.

Oversikt over forkortelser som er gjennomgående brukt i rapporten:

Vgs	Videregående skole
Ptf	Prosjekt til fordypning
Udir	Utdanningsdirektoratet
Gs	Grunnskole (1.-10. trinn)
Ppt	Praktisk pedagogisk tjeneste
Vgs	Videregående skole
Vg1	Videregående opplæring 1. år - Skole
Vg2	Videregående opplæring 2. år - Skole
Vg3	Videregående opplæring 3. år – Bedrift (alternativt i skole)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
AFEL	Ansvar for egen læring

Figuroversikt

		Kapittel	Side
1	Skolens læreplan hierarki	2.1	S 40
2	Trivsel på skolen	2.1.5	S 48
3	Trivsel med arbeidslivsfag	2.1.5	S 48
4	Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem	2.4	S 60
5	Den didaktiske relasjonsmodell (Engelsen) nivå 1	2.5	S 67
6	Den didaktiske relasjonsmodell (Engelsen) nivå 2	2.5	S 68
7	Pila (beskrivelse av helhetlige læringsprosesser)	2.5	S 70
8	Modell av Sunds metode i praksis	2.5	S 70

Tabelloversikt

		Kapittel	Side
1	Beskrivelse av rapportens forutforståelse og utvalg av informanter	3.1	S 74
2	Begreper hos Lincoln og Cuba	3.1	S 75
3	Resultater hentet fra intervjuer med utøvende lærere	4.1	S 89
4	Resultater hentet fra observasjon av undervisning skole 1	4.2.1	S 95
5	Resultater hentet fra observasjon av undervisning skole 2	4.2.2	S 96
6	Resultater hentet fra uformelle samtaler skole 1	4.4.1	S 102
7	Resultater hentet fra uformelle samtaler skole 2	4.4.2	S 103

1 Innledning

Mitt ståsted for rapportens innhold og vinkling må ses gjennom mitt engasjement som yrkesfaglærer i videregående skole. Skolen som har vært mitt arbeidsted de siste 10 år, er beliggende på det sentrale Østlandet, i det som må betegnes som utkanten av Oslo og tilbyr utdanningsprogrammene studiespesialisering, studiespesialisering med formgiving, studiespesialisering med idrett, design og håndverk og restaurant -og matfag. Andelen av flerkulturelle elever er på omlag 20-30 %. Den flerkulturelle elevgruppen må anses å være godt integrert og skolen kan på mange måter ses på som en «typisk» norsk videregående skole i 2012.

Selv om den skolen der jeg har mitt daglige arbeid i samhandling med ungdommer i alderen 15-20 må anses som en form for «gjennomsnittsskole» på det sentrale Østlandet, er det ikke fritt for at de utfordringene vi opplever i møte med elever i mange tilfeller oppleves som langt på overtid. Jeg har over lang tid jobbet systematisk for at vi som vgs skal bedre både motivasjonen og resultatene for elever som sliter med teoretisk basert skolegang. Dette har vi gjennom en rekke utviklingsprosjekter veiledet av Hiak og stort engasjement hos en svært dyktig og dynamisk lærermasse på yrkesfag, klart og lykkes med i tilfredsstillende grad. Innføringen av kunnskapsløftet har ført til et godt samarbeid på hver enkelt av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene gjennom gode tolkningsfelleskap. Mening og relevans har fått sin naturlige plass i lærernes prioriteringer når de planlegger opplæring i både programfag og prosjekt til fordypning i tråd med kunnskapsløftets intensjoner. Stadig jobbes det med tiltak for å øke andelen elever som fullfører og består vgs. Ettersom det hele tiden fremkommer nye tall og beregninger som tyder på at andelen unge som havner utenfor arbeidslivet i stor grad har sammenheng med den delen av de unge som ikke har fullført og bestått vgs, er man villig til å snu på mange steiner for å finne tiltak som fører til at flere lykkes med å fullføre hele utdanningsløpet i vgs og ender opp med enten studiekompetanse eller et fag/svennebrev etter fullført læretid i bedrift.

Men er det slik at alle har med seg det samme i ryggsekken når de søker seg inn til videregående skole? Gjennom mitt engasjement i arbeidet på vgs, har jeg gradvis blitt mer og mer nysgjerrig på hva som foregår på ungdomstrinnet som fører til at mange elever har så

liten tro på seg selv og har så liten motivasjon for læring når de starter på vgs. Som et resultat av denne nysgjerrigheten stod det til slutt noen spørsmål klart for meg som det jeg virkelig lurte på:

Hva gjøres på ungdomstrinnet for å legge til rette for at elever er svært forskjellige og har svært ulike behov? Hvordan jobber ungdomsskolene med elevene for å skape en indre motivasjon for den enkelte til å fullføre en utdanning som er relevant for dem?

Gjennom mitt søk for å se på hvilke styringsdokumenter som var gjeldende for ungdomstrinnet, lette jeg først etter hvorfor det virker for meg som at mulighetene for å benytte seg av mere praktiske læringsmetoder er svært begrenset av rammefaktorene. Gjennom mine undersøkelser på dette feltet fant jeg tilfeldig frem til Udir sitt forsøk med praktisk valgfag på ungdomstrinnet: Arbeidslivsfag. Kunne dette være starten på en bedre skolegang for alle de elever som opplever dagens teoretiserte skole som umotiverende, og vil dette være starten på det som alle har en visjon om, at langt færre unge skal havne utenfor arbeidslivet i fremtiden?

Ungdom i nåtidens arbeidsliv

Gisle Roksund, fastlege i Skien og leder av Norsk forening for allmenntmedisin har skrevet artikkelen «Ungdom og arbeidsliv» i 2010 som omfatter utfordringene mange ungdommer møter i dagens arbeidsliv. Han starter sin artikkel med ordene under:

Arbeidet adler mannen, lyder et gammelt ordtak. I dagens virkelighet vil en vel si at arbeidet adler mennesket. Å være til nytte, være produktiv og delta i samfunnslivet med egne evner og forutsetninger, er viktig både for den enkelte og for samfunnet som helhet. (Roksund, 2010)

Internasjonalt har Norge høy yrkesdeltagelse og lav arbeidsledighet. Norge er rett og slett et godt land og bli født og leve i sett i sammenheng med levestandard viser internasjonale undersøkelser gjennomført av OECD. (Organisation for Economic Co-operation and Development) Likevel hevder Roksund at ungdommen ofte faller utenfor dagens arbeidsliv, som et resultat av en stadig økende samfunnsutfordring innen psykiatri. Norge er det landet

sammen med Sverige som opplever størst arbeidsløshet blant ungdom under 25 år i den vestlige verden. En nyere OECD- rapport har vist at arbeidsledigheten og antallet ungdommer under 30 organisert i NAV-støttede (NAV) tiltak nå ser ut til å være fire ganger så stor som gjennomsnittet i de landene det vil være naturlig å sammenligne seg med. Økningen i antallet ungdommer utenfor arbeidslivet/utdanningssystemet som mottar støtte fra NAV eller sosialkontor har vært størst i årene fra 1990 og frem til i dag. Det er ikke fremkommet godt forskningsmateriale på problemstillingen, men enkelte rapporter viser i følge Roksund til at en stor andel av fraværet i arbeidslivet skyldes psykiske utfordringer i ungdomslivet, vanskelige hendelser i livet som ikke er bearbeidet og uønsket adferd. Samfunnet svarer med å medikalisere og psykiatrisere disse fenomenene på en slik måte at dette kan føre til handlingslammelse og ansvarsfraskrivelse for den enkelte og nettverket rundt hevder Roksund. I dagens skole oppleves disse utfordringene daglig. Det vil være vanskelig å være konkret i forhold til hvor stor andelen elever i dagens skole med disse utfordringene faktisk er, ettersom det oppleves tydelig at dette er tall som er utsatt for svært store svingninger. Som et gjennomsnitt av det materialet jeg har tilgang til å sammenligne med på yrkesfag, vil jeg anslå at så mange som ca. 30 % vil kunne komme inn under den gruppen som Roksund refererer til. Mange elever sliter med motivasjon, psykiske utfordringer, uønsket adferd samt store kommunikasjonsproblemer i hjemmesituasjonen. Et flertall av disse elevene gir uttrykk for at denne situasjonen har pågått over lang tid uten at noen tar ansvar for å iverksette tiltak for å snu denne negative utviklingen hos dagens ungdom. Roksund etterlyser tidlige tiltak fremfor diagnose. I skolen fører nasjonale tester og pisaundersøkelsen til at på langt nær all læring i 1-10 skolen foregår etter maler som skal føre til best mulig resultat på de offisielle skolemålingene. Til tross for bedring i de totale testresultatene for Norge fra 2002-2009 viser de også et annet tydelig fenomen. Antallet elever på laveste mestringsnivå synker noe, på samme tid som antallet elever på høyeste mestringsnivå også synker. Dette fører til flere elever på middels mestringsnivå totalt sett og viser et tydelig resultat basert på enhetsskolen. (Udir, 2012) Dette er en retning som belyses nærmere ved hjelp av John Hatties nyere forskning på læring (Hattie, 2009) og hva som påvirker elevens læring i positiv retning. Men er alle elever like og lærer best individuelt av den samme opplæringen? Det man kan se tendensen av ut fra resultatutviklingen i nasjonale tester er at fokus på læring styrt fra skolen med pedagogen som tydelig klasseromleder gir generelt bedre resultater enn de pedagogiske trender som dominerte i forkant av innføringen av kunnskapsløftet og nasjonale tester. Disse trendene som hadde mye fokus på «ansvar for egen læring» (AFEL), prosjektarbeid og

problembasert læring ga rom for utvikling av elever i den høyeste mestringsnivået, men ga svært dårlige resultater for alle andre. (Udir, 2012)

Norge har i stor grad valgt å se til Finland som hele tiden har skåret svært høyt i pisaundersøkelsen. Her baserer man skolen på mye av de samme linjene man i dag kan se tydelig i Osloskolen. Tydelig sentral styring og struktur i klasserommet med klar pedagogisk ledelse. Likevel er det slik at i Finland settes tiltak inn der det er behov for styrket opplæring hos enkeltelever på lik linje med det Roksund etterlyser. I Norge har vi hatt en tendens til å iverksette tiltak som tilpasset opplæring og spesialundervisning på et svært sent tidspunkt i elevens skolegang. Det virker nesten som at samfunnet først prioriterer eleven når videregående skole oppdager at elevgruppen, som sliter med teoretisk tilnærming, faktisk snart skal møte et krevende arbeidsliv, som stiller krav til dem på en annen måte enn det skolen har gjort. Mangel på motivasjon gjennom særlig ungdomstrinnet sammen med svært liten personlig mestring, gir et vanskelig utgangspunkt for mange ungdommer som med individuelt tilpasset opplæring vil kunne utgjøre fremtidens mangelvare - gode fagarbeidere.

1.1 Bakgrunn og visjonene for forsøk med arbeidslivsfag

Dette kapittelet viser forståelse for både de politiske og pedagogiske årsakene til å igangsette forsøket med faget arbeidslivsfag. Det finnes en bred enighet både politisk og faglig for at endringer i opplæringsstrukturen på ungdomstrinnet er nødvendig og jeg har forsøkt å presentere de mest relevante innfallsvinklene.

Arbeidslivsfag blir på mange måter presentert som dagens og fremtidens løsning på de utfordringene man har knyttet til motivasjon for teoretisk innlæring i dagens norske ungdomsskole. Mye har de siste årene blitt skrevet om frafall i den videregående skolen og alle de teorivake, umotiverte elevene som ødelegger for disiplin og læring i klasserommet. En av de mest omtalte rapportene som omhandler problematikken er Gudmund Hernes sin frafallsrapport «Gull av gråstein» (Hernes, 2010) Denne rapporten peker på mye av det som oppleves som problematisk i en utfordrende skolehverdag i den videregående skolen, og

kommer med konstruktive forslag som både helt og delvis er blitt innført i tidsperioden 2010-2012. Et godt eksempel på innvirkningen denne rapporten har hatt på styringsverktøyene i skolen den nye forskriften av august 2010 som sikrer yrkesretting av fellesfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Et annet er oppstart av det omfattende prøveprosjektet arbeidslivsfag i ungdomsskolens 8.-10. trinn. Dette forsøket er ment å være en introduksjon til en mindre teoribasert ungdomsskole med flere muligheter til å tilpasse skolegangen til den enkelte elevs ønsker og behov gjennom et alternativ til annet fremmedspråk og gjeninnføringen av en rekke praktiske valgfag. Før kunnskapsløftet ble innført i 2006 hadde skolene anledning til å tilpasse tilbudet til elevene med både praktiske og teoretiske valgfag. Denne muligheten forsvant med den siste reformen, men gjeninnføres høsten 2012. Fra skolestart 2012 vil det i tillegg til å benytte seg av mulighetene med forsøket arbeidslivsfag være slik at skolene plikter etter ny rammeplan å tilby alle elever valg mellom 8 nye praktiske prosjektbaserte valgfag på 8. trinn. Skolehverdagen på ungdomstrinnet vil dermed etter ny plan fra høsten 2012, kunne gi elever som lærer best gjennom praktisk tilnærming til læring, muligheten til å velge 2-5 skoletimer per uke i praktisk opplæring i tillegg til den opplæringen som allerede er berammet innen kunst og håndverk, mat og helse og gym og fysisk aktivitet, som har elementer av praktisk læring som utgangspunkt. Denne endringen av strukturen på ungdomstrinnet gir elevene en mye etterlengtet modell som åpner for individuelle valg og ikke minst tilpasning til hver enkelt elevs behov på en måte som ikke har vært introdusert i norsk skole tidligere. Særlig forsøket med arbeidslivsfag gir elevene en mulighet til å benytte seg av indre motivasjon gjennom egne interesser for å lære. På mittyrke.no har man beskrevet intensjonene med forsøket på følgende måte:

Mange elever ønsker og har behov for en mer praktisk skolehverdag. Det er også viktig for samfunnet at ungdom har kunnskap om yrker og hvordan arbeidslivet fungerer. Arbeidslivsfag skal synliggjøre samfunnets behov for produkter og tjenester. Faget skal bidra til økt forståelse for krav som stilles både til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere. Videre skal det legge grunnlag for anerkjennelse av praktiske ferdigheter. (www.mittyrke.no, 2012)

Stortingsmelding 44 danner det politiske grunnlaget for oppstart av forsøket. Meldingen er det første styringsdokumentet som beskriver ønsket om å igangsette forsøket relativt detaljert.

Stortingsmeldingen kom allerede i 2008 og beskriver i stor grad utfordringene i ungdomsskolen, gir retning mot en betydelig endring i organiseringen av trinnet og gir samtidig uttrykk for behovet for en mer individuelt tilpasset opplæring på ungdomstrinnet.

Opplæringen skal bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, og som kan gi bedre motivasjon for fler.

(Stortingsmelding 44, 2008-2009)

Stortingsmeldingen beskriver oppstart av tiltak for å imøtekomme utfordringene, og arbeidslivsfag er et av de mest sentrale av disse tiltakene. Forsøket har som intensjon å være et alternativ til annet fremmedspråk og språklig fordypning. Særlig opplevde skolene det som problematisk at elever som hadde nok teoretiske faglige utfordringer i utgangspunktet ikke hadde andre alternativer enn språklig fordypning i fagene norsk og engelsk ved bortvalg av annet fremmedspråk. Forsøket skulle utelukkende være et praktisk alternativ.

Regjeringen vil:

- ✓ *Invitere et utvalg kommuner til utprøving av et nytt og mer praktisk fag – arbeidslivsfag – på ungdomstrinnet fra skoleåret 2009–2010*
- ✓ *Etablere faget som alternativ til 2. fremmedspråk og fordypning i norsk/samisk og engelsk*
- ✓ *Utarbeide læreplan for forsøksvirksomheten og veiledninger for arbeidet med arbeidslivsfaget*
- ✓ *Evaluere hvordan ordningen med fordypningsalternativene i norsk/samisk og engelsk fungerer for elevene*

(Stortingsmelding 44, 2008-2009: 2.3.2)

Udir har i 2012 kommet langt i å nå regjeringens mål i tråd med Stortingsmelding 44 og andre senere offisielle styringsdokumenter vedrørende de foreslåtte tiltakene på ungdomstrinnet. Forsøket med arbeidslivsfag er bestemt videreført, og før dette forsøket er avsluttet etter fremdriftsplanen og evaluert med en sluttrapport innføres de nye praktiske valgfagene fra høsten 2012, med en trinnvis innføring som starter med 8.trinn. I løpet av de neste 3 årene vil valgfagene innføres på alle trinn i ungdomsskolen og utgjøre 57 timer per år, totalt 171 timer

fordelt på tre år, noe som utgjør ca. 2 skoletimer per uke. Arbeidslivsfag som forsøk har en ramme på 227 timer fordelt på tre år, noe som utgjør ca. 3 skoletimer per uke i praksis. I rammene for kunnskapsløftet brukes betegnelsen timer om hele klokketimer av 60 minutter og ikke skoletimer. Timerammen blir ofte regnet om og satt inn i skolestrukturen som skoletimer av 45 minutter, men dette er noe skolene lokal har bestemmelses rett over.

Et annet moment som også er nytt ved innføringen av forsøket med arbeidslivsfag er at faget skal ha til hensikt å gi elevene en totalt bedret skolehverdag gjennom bedret trivsel og motivasjon. Faget skal også bidra til å utvikle grunnleggende ferdigheter i form av et overordnet mål om å:

Styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar elevens utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte. (Stortingsmelding 44, 2008-2009:26)

Offisielle retningslinjer og prosesser for å delta i forsøket

For at søknad om å delta i forsøket med arbeidslivsfag kunne innvilges, måtte kommunene ta hensyn til en rekke forutsetninger. Udir beskriver disse forutsetningene på sin hjemmeside, og jeg har valgt å trekke frem hovedpunktene for at kommunene og skolene kunne få klarsignal til å starte opp med forsøket i 2009.

- ✓ *Kommunene hadde plikt til å informere elever og foresatte om hva forsøket innebar og kreve samtykke for deltakelse.*
- ✓ *Det nye faget skulle omfatte alle elever, det vil si at det skulle være et tilbud til alle elever, men første året kun omfatte elever på åttende trinn.*
- ✓ *Elevene ved skolestart høsten 2009 begynte med det fremmedspråket eller fordypningsalternativet som de allerede hadde valgt, og at oppstarttidspunktet for forsøket ville være uke 41, 2009.*
- ✓ *Faget skulle knyttes opp mot de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, men med unntak av Medier og kommunikasjon og Naturbruk.*
- ✓ *Faget skulle samtidig ivareta behovet for opplæring i de grunnleggende ferdighetene. (Udir, Rapport arbeidslivsfag, 2010)*

Ved oppstart av forsøket ble det bestemt at det skulle ha en varighet på minimum fire år, slik at man sikret seg at de kommunene, skolene og elevene som valgte å delta i forsøket skulle få anledning til å fullføre denne ordningen gjennom hele løpet i ungdomsskolen, dersom de ønsket det. Det ble videre bestemt at faget ikke skulle vurderes med en tellende karakter i forsøkets første år, men at dette skulle kunne innføres når en læreplan med kompetansemål var på plass. Elevene hadde rett til formativ vurdering i det første forsøksåret som en planlagt underveisvurdering. Læreplanen var planlagt og ferdigstilt våren 2010, og fra skoleåret 2010/2011 ble det innført vurdering med karakter som skulle sidestilles med andre karakterer ved inntak til videregående skole. Læreplanen er utarbeidet av en gruppe bestående av representanter fra alle kommunene som deltok i den første delen av forsøket, og det er en indikator på at Udir med stor sannsynlighet har ønsket en betydelig lokal forankring og medvirkning. Alle de involverte kommunene måtte i tillegg gi sitt samtykke til å delta i en felles uavhengig evaluering som en del av det å sikre kvaliteten på utviklingen av praktisk opplæring på fremtidens ungdomstrinn. Oppdraget med å evaluere den første delen av forsøket ble gitt til UniRokklandsenteret.

En av de største utfordringene med innføringen av forsøket og de premisser som har vært styrende for kommunenes deltagelse har vært spørsmålet om likeverdighet mot fremmedspråk som valgfag på ungdomstrinnet.

Krav til kompetanse i fremmedspråk vil fremdeles gjelde for å få vitnemål fra studieforbereidende utdanningsprogram i videregående opplæring, og på tross av at et nytt alternativ til fremmedspråk introduseres, er målet at flest mulig skal velge fremmedspråk (St.meld. 44. 2008–2009).

Til tross for at det ble bestemt at alle som velger arbeidslivsfag som et alternativ til fremmedspråk skulle kunne komme inn på studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole, kom det som sitatet viser tydelig frem av St. melding 44 (Stortingsmelding 44, 2008) at det fortsatt skal være et overordnet mål at flest mulig skal velge fremmedspråk. Slik jeg oppfatter de ulike intensjonene med faget, menes det at det vil være å foretrekke at flest mulig av de som skal videre på studieforbereidende utdanningsprogram har påbegynt sin opplæring i annet fremmedspråk før inntak i vgs. Også

her er dilemmaet om hva som er det riktige tidspunktet for «låste valg» i elevenes skolegang gjeldende. Det vil med andre ord være å foretrekke at elever som velger fremmedspråk forserer til studiespesialiserende utdanningsprogram i vgs, mens de som velger arbeidslivsfag fortrinnsvis bør forsere til yrkesfaglige utdanningsprogram i vgs. Til tross for den etter min mening tydelige presiseringen av ønsket progresjon i utdanningsløpet, tyder mye på at Udir ikke ønsker å låse elevene i sine valg tidlig. Det er alltid mye som tyder på at en spesialisering av utdanningsvei bør skapes så tidlig som mulig. En av de viktigste grunnene til dette er muligheten til å skape relevant og motiverende opplæring for eleven i nåsituasjonen. Likevel er det vel så mye som tyder på at det ikke å gi mulighet til omvalg vil skape store motivasjonsutfordringer for de elevene som av en eller annen grunn ombestemmer seg. Derfor vil jeg beskrive den offisielle intensjonen rundt sitatet fra St. melding 44 som en form for «Ja takk, begge deler» løsning, noe som kanskje kan beskrives som den beste løsningen. (St.meld 44. 2008–2009)

Framdriftsplan for forsøket

Udir har jobbet med en framdriftsplan for forsøket med arbeidslivsfag som skulle sikre kvalitet og fremdrift.

- ✓ *2009- Oppstart av forsøket med 16 ungdomsskoler fordelt på 5 kommuner.*
- ✓ *Skolene deltar i arbeidet med å utvikle en felles nasjonal forsøkslæreplan i samarbeid med Udir. Læreplanen skal høres og fastsettes våren 2010.*
- ✓ *Udir har ansvar for at det utarbeides en veileder til læreplanen.*
- ✓ *Høst 2010: Forsøket utvides til flere kommuner.*
- ✓ *Forsøket følgeevalueres.*
- ✓ *Evaluering av fordypningsalternativene.
(Udir, 2010)*

Visjon

Det foreligger en rekke visjoner som omhandler forøket med arbeidslivsfag. Det som kommer klart frem av bakgrunnsdokumentene og rapportens innledning er at denne visjonen må hovedsakelig være basert på et ønske om å gjøre enhetsskolen til en opplæringsinstitusjon som er mer rettet mot den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring. Det er de elevene med størst utbytte av praktisk tilnærming til læring som møter de største utfordringene i dagens teoribaserte skolestruktur og det er derfor nettopp denne elevgruppen som er målgruppen for forsøkene med innføring av nytt praktisk fag i ungdomskolen.

Den erfaring man i lang tid har gjort seg i videregående skole, med elever som har møtt helt «veggen» i den norske skolens rammer i grunnskolen og særlig ungdomskolen har ført til en forståelse for at endring av tilbudsstrukturen i fag og metodikk på ungdomskolen er nødvendig. Før de siste skolereformer i grunnskolen ble elevene tilbudt et langt bredere spekter av fag med praktisk tilnærming til læring uten at dette hadde innvirkning på elvenes muligheter til videre utdanning. Målsetningen med arbeidslivsfag må ses i sammenheng med ønske om tilbakeføring av den gamle strukturen, men satt i direkte tilknytning til dagens tilbud om yrkesfaglig opplæring i videregående skole.

Den overordnede visjon for innføring av dette nye praktiske faget må være basert på et ønske om å skape en rød tråd gjennom den enkelte elevs interesser og evner frem mot den fremtidige fagarbeideren, med start helt tilbake i grunnskolen.

1.2 Beskrivelse av veien frem mot oppgavens problemstilling

Dette kapittelet gjør rede for veien gjennom min nysgjerrighet som ledet meg til rapportens problemområde, innledning og deretter til den aktuelle problemstillingen.

Gjennom mitt arbeid som kontaktlærer på vg1 i vgs, har jeg ofte undret meg på hva som skjer med elevene i de siste årene på ungdomstrinnet. Mange elever virker svært lite motiverte, har lav selvtillit på det at de kan lære. Ofte tar det lang tid å snu oppfatningen hos elevene selv, om at de er “skoledumme”. Dette er ofte en elevgruppe som har kommet inn på et

yrkesutdanningsløp med bakgrunn i at de har best utbytte av læring som er forankret i praksis. Det er også slik at dersom en elev ikke har tilstrekkelige teoretisk kompetanse til å mestre et utdanningsløp innen studiespesialisering vil disse elevene i stor grad bli rådet til å velge et yrkesfaglig utdanningsprogram, uavhengig av om eleven har interesse innenfor noen av fagområdene eller ikke. En tidligere elev fortalte meg at han hadde vært til samtale hos rådgiver på ungdomsskolen i forbindelse med søkning til vgs. Eleven var noe overvektig og rådgivers veiledning kom frem i form av følgende sitat:

“Ettersom du ikke vet hva du skal bli så foreslår jeg at du vurderer restaurant -og matfag, for jeg tror du er glad i mat”. (Rådgiver på ungdomstrinnet)

Eleven var av de som lærer best gjennom praksis, og trivdes godt med det valget han hadde gjort. Likevel må dette være å anse som ren gambling med yrkesveiledning av ungdom og min forståelse av frafallet i videregående skole er mye basert på at jeg tror tilfeldige valg av utdanningsprogram har en betydelig rolle.

Hvordan møter ungdomsskolene elevene som lærer best gjennom praktisk tilnærming til læring? Gjennom mine søk etter alternativer kom jeg over forsøket med arbeidslivsfag i ungdomsskolen. Dette fanget umiddelbart min oppmerksomhet og jeg opplevde at dette forsøket var noe jeg måtte vite mer om. Jeg ønsket å kartlegge hvilke muligheter skolene har for å bruke dette nye faget til å tilrettelegge for elever med bruk av et praktisk fag og om skolene faktisk benytter seg av disse mulighetene på en god måte. Av læreplanen for forsøket med faget arbeidslivsfag kommer det frem at oppbygningen og tilnærmingen til læring skal skje gjennom avgrensede arbeidsprosesser med forankring i relevant yrkeskompetanse for den enkelte elev. Undervisningsmetodene for faget beskrives som utelukkende praktiske og det skal etter de offisielle styringsdokumentene gis stor grad av lokal frihet til å benytte tilgjengelige verksteder, kompetanse og lokalt næringsliv.

1.3 Undersøkelsens problemstilling

Gjennom mitt arbeid med å innhente informasjon om faget arbeidslivsfag og deretter bearbeide denne informasjonen har jeg kommet frem til den avgrensede problemstillingen under. Ved å velge en problemstilling som jeg opplever som konkret mener jeg at mine innhentede data og med det også funn, vil gi svar som kan belyse den på en slik måte at rapportens resultater og analyse må anses som reliabel og relevant.

Problemstilling:

På hvilken måte planlegges og gjennomføres forsøkene med arbeidslivsfag i henhold til læreplanen og offentlige styringsdokumenter?

Presisering av problemstillingen og relevante begrensninger

Problemstillingen og rapporten tar utgangspunkt i den læreplanen og de offisielle styringsdokumentene som var gjeldende på det tidspunktet jeg startet innhenting av data fra det utvalgte informasjonsfeltet.

Den planleggingen og gjennomføringen som kartlegges i denne rapporten er basert på data fra to utvalgte skoler. Jeg har valgt og kun se på planlegging og gjennomføringen av forsøket med arbeidslivsfag for å avgrense rapporten til et område som både er aktuelt med tanke på implementering av nye læreplaner i praktiske fag, samt at denne problemstillingen kan si noe om prosessen og resultatet fra politisk intensjon til faktisk handling i siste ledd i skoleverket. For å se nærmere på dette har jeg valgt å trekke frem aktuell teori av Goodlad, (Goodlad, 1979) for å se på de ulike faktorene i læreplananalyse og sette dette i sammenheng med funn fra mine data for å belyse undersøkelsens problemstilling.

1.4 Designplan

Dette kapitlet gir en forklaring på hvordan denne undersøkelsen er bygget opp og hvordan den kan leses og forstås på en effektiv måte. Hensikten med kapitlet er også å gjøre rede for hva som ligger til grunn for valg av rekkefølgen på innholdet som er presentert.

Etter at jeg hadde dannet meg et bilde det feltet jeg ønsket å vite mer om og dermed kom frem til et utkast til problemstilling valgte jeg å lage en designplan. Denne designplanen som dannet grunnlaget for min måte å arbeide med rapporten og tolke og bearbeide resultatene på følger denne rapporten som vedlegg.

Ettersom denne undersøkelsen er bygget opp rundt en rekke sentrale begreper og områder som er svært aktuelle i dagens skoleutvikling har det vært vanskelig å ta avgjørelser på hva som må være det «riktige» rekkefølgen på materialet som presenteres. På et tidspunkt hadde jeg en opplevelse av at det meste var viktig å få med tidlig i rapporten, noe som førte til en umulighet. Jeg har derfor valgt å presentere materialet i denne rapporten på en slik måte at den som leser selv kan velge hva som er viktig gjennom innholdsfortegnelse og innledning. Resultatene som er presentert i rapporten er lagt inn i en tabell som gjør det visuelt ved sammenligning mellom skolene. Disse resultatene er deretter analysert og diskutert i det påfølgende kapitlet, noe som gir leseren anledning til og kun benytte kapitlet som presenterer resultatene (Kap. 4) som et rent opplagskapittel i den grad det er ønskelig å gå tilbake i materialet som diskuteres i drøftingskapitlet. (Kap. 5)

1.5 Begrepsavklaringer

I dette kapitlet har jeg valgt å trekke frem de begrepene jeg mener det er viktig å definere for å gi en forståelse av mitt utgangspunkt for å belyse rapportens problemstilling. Den begrepsforståelse som ligger til grunn for oppgavens praktiske gjennomføring og tolkning av resultatene er avgjørende for å gi resultatene den kvalitet som er nødvendig for at det skal oppfattes valid. Begrepet arbeidsliv i tillegg til en historisk og kulturell forståelse av dannelsen av det vi i dag betegner som arbeidslivet danner derfor hovedkategorier i dette kapitlet.

Denne oversikten er ment å gi en begrepsavklaring som tar utgangspunkt i hvordan begrepene er brukt i oppgaven og hvilken tolkning som er lagt til grunn for analyse av funnene i undersøkelsen samt rapportens sammenfattede og presenterte resultater.

Arbeidsliv

Det å betegne en aktivitet som arbeid er av gammel opprinnelse. Begrepet arbeid danner normalt et tydelig skille mellom arbeid og fritid, er etablert i nyere tid og hører til industrisamfunnet. (Wadel, 1990) Med arbeidsliv menes alle forhold som har med deltagelse på en arbeidsplass.

Et bærekraftig arbeidsliv kjennetegnes med godt utviklet partsamarbeid, der helse miljø og sikkerhet (HMS) for de ansatte er godt ivare tatt gjennom medbestemmelse og gode rammevilkår. Norge er i dag et av verdens aller rikeste land, og det norske samfunnet er svært godt utviklet. (www.lo.no, arbeidslivliv, 2012)

I Norge har vi godt utbygde velferdstjenester, som skole, gode trygdeordninger, sosialtjenester og helsevesen. Ettersom vi har et skattesystem som må kunne betegnes som en sosial gode, er mange av disse tjenestene finansiert indirekte gjennom de verdiene som skapes i næringslivet. Dette innebærer i praksis at alle bedrifter eller aktører som opptrer som arbeidsgivere er pliktige å innbetale skatter og avgifter etter gjeldende regler. Vi kan derfor si at næringslivet er med på å danne grunnlaget for samfunnets økonomi og sosiale funksjon. Når det går bra for norsk næringsliv, har dette dermed en stor samfunnsverdi i tillegg til den individuelle verdien for alle de direkte involverte parter i den enkelte bedrift. Grunnlaget for det sosiale demokratiske systemet vi har i Norge som gir oss likeverdig tilgang på velferdsgoder som gratis utdanning, helsetjenester og sosiale tjenester finansieres indirekte av et fungerende arbeidsliv som bidrar til fellesskapet. Også for den enkelte har arbeidsplassen stor betydning. Gjennom arbeid skaffer vi oss økonomiske midler som vi bruker til å kjøpe de varene og tjenestene vi trenger. Dette er med å skape grunnleggende økonomisk stabilitet for den enkelte. I tillegg er arbeidsplassen en viktig sosial arena for mange. Mange har mye av sitt sosiale liv knyttet til arbeidsplassen. Det å være knyttet til en arbeidsplass oppleves av mange som en stor del av enkeltmenneskets identitet. Det knyttes i mange tilfeller også en

stor andel sosial status til enkeltindividets deltagelse i et aktivt arbeidsliv. Det er derfor av stor samfunnsmessig interesse at så få som mulig faller utenfor denne viktige arenaen og at flest mulig opplever den mestringen, personlige tryggheten og tilhørighet som ligger i begrepet arbeidsliv.

Skillene mellom enkeltmenneskets arbeidsliv og fritid har vært under utvikling i ulike retninger over lang tid. I tider der jordbruk var å se på som hovednæringen i Norge var arbeidsdagene så lange og skillene mellom arbeid og fritid så uklare at det ofte kun var religiøse handlingsmønstre som definerte fritid. Gjennom den industrielle revolusjon fikk mange et klarere skille mellom arbeidsoppgaver i hjemmet og i arbeidslivet og over tid fikk man gode og ryddige ordninger som regulerte arbeidslivet. I den senere tid har de fleste arbeidsplasser integrert en mer digital hverdag for sine ansatte og innført en mer fleksibel tidsbruk i arbeidshverdagen. Dette har ført til at skillene mellom hverdag og fritid igjen er på vei til å viskes ut på ny. Mange opplever at den friheten som ligger i det å jobbe fra sitt eget hjem fører til at et aktivt og krevende arbeidsliv okkuperer stadig flere av døgnets timer. Dersom man isolert ser på de tradisjonelle håndverksyrkene, vil disse fortsatt være definert av en mer fast arbeidstid. Dette kan være med på å sette søkelyset på de positive sidene av det å velge en aktiv arbeidskarriere innenfor disse yrkene som har stort behov for kvalifisert arbeidskraft i fremtiden.

Fagarbeider

Betegnelsen fagarbeider er i Norge en beskrivelse på en som har fullført og bestått en yrkesfaglig utdanning som gir sluttkompetanse i form av et fagbrev eller svennebrev. Det finnes en rekke ulike utdanningsveier for og nå en slik sluttkompetanse, men det som betegnes som den norske utdanningsmodellen for yrkeskompetanse baserer seg på det vi kaller 2+2 modellen. Denne modellen bygger på prinsippet om to år i skole på yrkesfaglig utdanningsprogram etterfulgt av to år i lære hos godkjent lærebedrift før kandidaten avlegger en fag eller svenneprøve og kan kalle seg fagarbeider.

Som tidligere nevnt finnes det ulike måter å nå målet om å bli godkjent som fagarbeider i Norge og i enkelte fag er det også vanlig å benytte seg av muligheten til realkompetansevurdering gjennom langvarig relevant praksis som vei frem mot fag eller

svenneprøve. Det som er viktigst i et større perspektiv må være at flest mulig som ønsker seg å delta i arbeidslivet gjennom et praktisk yrke har gode muligheter til å lykkes med å oppnå kompetanse som gir status som faglært. Denne statusen gir kandidaten en mulighet til å vise gyldig dokumentasjon på praktisk kompetanse innen et av yrkesfagene og dermed også sikre en dokumentasjon på den kvalitet som arbeid utført av en faglært skal innebære.

Enhetsskolen

Det norske skolesystemet er i stor grad bygget opp rundt prinsippet om at alle skal ha tilgang til lik opplæring og at alle skal ha like muligheter til å ta den utdanningen en selv ønsker. Begrepet stammer i all hovedsak fra etterkrigstiden og har til hensikt å motvirke sosiale forskjeller. Opplæringen skal foregå i et samordnet system etter de samme rammer og planer. I praksis er prinsippet om enhetsskolen fortsatt å anse som en «bærebjelke» i norsk skole og sikrer at blant annet ressurser og rammer fordeles likeverdig i utdanningssystemet. Det er bestemt at alle i Norge skal ha plikt til å gjennomføre grunnskoleutdanning i tillegg til en individuell rett til utdanning på vgs. Dette regelverket skal sikre at alle har rett til utdanning etter eget ønske og etter egne evner og at bosted ikke skal ha innvirkning på utdanningens kvalitet. (NOU, 1995:9)

Offisielle styringsdokumenter (aktuelle)

Dokumenter som utdanningsdirektoratet, fylkesmannen og kommunene har utarbeidet eller vedtatt som lovverk i form av opplæringslova, fagplaner, forskrifter, veileder eller rundskriv. Offisielle styringsdokumenter har gjerne en formell uttrykksform og er formulert på en slik måte at de kan tolkes på linje med andre dokumenter som har en slik funksjon. De har til hensikt å sikre den overordnede ideologi, både politisk og pedagogisk i norsk utdanningssystem. Jeg har valgt å utdype hva denne rapportens begrepsforståelse av offisielle styringsdokumenter som en del av denne rapporten.

Programfag

Programfag er de fagene som omfatter praktisk og teoretisk kunnskap innenfor et bestemt fagområde. De ulike programområdene er basert på den overordnede tilbudsstrukturen i det norske utdanningssystemet.

Nettstedet vilbli.no beskriver programfag som spesielle fag for det utdanningsprogrammet og programområdet du velger:

- ✓ *I yrkesfaglige utdanningsprogram er programfagene felles for alle elever i samme programområde.*
- ✓ *I utdanningsprogram for studiespesialisering kreves det at du fordyper deg i programfag innen ditt eget programområde, og det er bestemte krav til valg og sammensetning av fag. Disse kravene blir beskrevet under det enkelte programområdet i strukturkartet med utdanningsprogram og programområder.*
- ✓ *I utdanningsprogram for idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering med formgivingsfag er visse programfag felles for alle elever på Vg1, Vg2 og Vg3.*
(www.vilbli.no.2012)

I noen tilfeller bygger programfagene på hverandre. Dette fremkommer av noen læreplaner for vgs. I praksis betyr dette at eleven bør ha kompetanse på det lavere nivå før eleven gis muligheten til å starte opplæringen på det høyere nivå. Eleven har likevel mulighet til å få vurdert hvorvidt det er grunnlag for å stadfeste at han eller hun faktisk har tilstrekkelig kompetanse i forhold til kompetansemålene på det laveste nivå, og dermed forsere i sitt utdanningsløp direkte til det høyere nivå uten å ha formell kompetanse på lavere nivå først. For å oppnå fordypning i programfag er du forpliktet til å ta begge programfagene.
(vilbli.no, 2012)

Prosjekt til fordypning

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene er organisert slik at det satt av timer til faget prosjekt til fordypning. Faget prosjekt til fordypning er organisert med et timetall som utgjør 6 timer per uke i vg1 og 9 timer per uke i vg2. Faget utgjør dermed en relativt stor andel av undervisningstiden som er satt av til den yrkesfaglige delen av opplæringen og er etter intensjonen ment å gi elevene mulighet til å fordype seg i det lærefag de ser for seg å utdanne seg videre innen. Eleven skal underveis i utdanningsløpet kunne benytte seg av de mulighetene prosjekt til fordypning gir til å prøve ut ulike lærefag og dermed gjøre mer gjennomtenkte valg i form av videre fordypning. Organiseringen av prosjekt til fordypning er regulert gjennom en egen læreplan som er basert på prinsippet om at det skal utvikles lokale læreplaner for avgrensede opplæringsperioder som bygger på nivåtilpassede mål hentet fra aktuelle vg3 planer. Opplæringen kan foregå på egen skole, på annen skole eller i bedrift.

Dersom det er ønskelig skal eleven ha mulighet til å velge å ta relevante fellesfag fra vg3 påbygging til generell studiekompetanse, fellesfag i form av fremmedspråk eller programfag fra studieforberedende utdanningsprogram. Denne retten som eleven har til individuell tilpasning har vært gjenstand for utfordringer i skolen og det er få eksempler på at skoler har fått til en organisering av denne retten som har fungert tilfredsstillende. Ofte er også fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram, fag som er organisert i større «bolker» i videregående skole. Dette gjøres nettopp for å gi elevene som har valgt studieforberedende utdanningsprogram en reell valgmulighet innen de fagkretsene som skolen tilbyr. Yrkesfagene på sin side er ofte avhengig av tilgang på verksted for å kunne avvikle mest mulig relevant opplæring. Når en skole har mange grupper som skal dele verksteder vil timeplanleggingen i stor grad være avhengig av denne delingen. Selv om det er intensjonen og gi elever på yrkesfaglige utdanningsprogram rett til å velge studieforberedende fag tidlig i utdanningsløpet vil det faktisk at timeplanlegging på vgs er komplekst og at denne allerede velfungerende «bolkingen» lager til dels store hindringer for en god løsning på organiseringen være vanskelig å få skolene til å gjøre noe med. Det er til dels store endringer i timeplanleggingen som må til for å få dette til å fungere på en tilfredsstillende måte.

Eksempler fra egen skole har vist at det ofte er svært avhengig av individuelle løsninger som er best tilpasset elever med stor kapasitet både teoretisk og praktisk. Elever som har lyktes med ordningen har måttet inngå kompromisser i gjennomføringen av timetallene ettersom fagene ofte kolliderer på timeplanen. Dette krever stor grad av vilje til tilpasning både hos

eleven og de involverte lærerne med ansvar for gjennomføring av opplæringen og evalueringen. (www.vilbli.no, 2012)

1.6 Utviklingen av det vi i dag betegner som arbeidsliv i Norge

I dette kapittelet er ment å gi et historisk bilde av utviklingen av det vi i dag kaller arbeidslivet. Det finnes mange mønstre i samfunnets utvikling som går i ulike retninger men også i sammenlignbare sirkler. For å forstå motsetningene i de forskjellige generasjoners oppfatning av arbeid og arbeidsliv har jeg delt denne historiske sammenfatningen inn i tre perioder som hver symboliserer en viktig milepæl i utviklingen mot det vi i dag kaller arbeidsliv. Historisk vil de medlemmene av samfunnet som identifiserer seg mest med de ulike periodene oppleve deres endringer som de mest elementære. Dette kan være noe av årsaken til at ungdom i dag har en helt ulik oppfatning av deltagelse i betalt arbeid enn deres foreldre og ikke minst deres besteforeldre.

1.6.1 Perioden 1890-1945

I perioden fra slutten av 1800-tallet og fram til og med annen verdenskrig var arbeidslivet i Norge inn i en rekke ulike faser. Fra starten av den industrielle revolusjon ble Norge et tydelig klassesdelt samfunn med store skiller mellom by og land samt fattig og rik. Til tross for at revolusjonen ga kraftig økonomisk vekst for landet ble disse klare skillene opprettholdt over tid. Perioden førte til en urbanisering av det norske samfunn og arbeidsliv. Folk flyttet fra landsbygda som fattige og tok seg arbeid i byene som et resultat av jordbruksreformen. En rekke endringer i jordbruket som såmaskiner og kunnskap om vekselbruk førte til økt produktivitet, og mindre behov for menneskelig arbeidskraft. (Hammervold, 2004) Resultatet av denne utviklingen førte til at det ble produsert mer mat som igjen ga en vekst i befolkningstallet. Befolkningsveksten (SSB, 2009) ga den industrielle revolusjon tilgang på den arbeidskraften som var nødvendig for å bemanne de mange fabrikkene som vokste opp langs eleven i de store norske byene. Lønnet arbeid ga frihet og muligheter til selvstendighet for langt flere, men ga ikke utjevning av klasseskillene før langt senere.

Folk forble i det lavere sosiale lag, men fikk likevel økt levestandard over tid. Til tross for at både kvinner og menn jobbet opp til fjorten timers arbeidsdag men lav lønn som deltagere i arbeidslivet var dette et langt bedre alternativ enn datidens sosiale støtteordninger. Selv om de

sosiale forskjellene i revolusjonens tidlige år økte, tok etter hvert de ansatte på fabrikkene til motmæle gjennom organisering av fagforeninger osv. Gjennom dette arbeidet oppnådde man en felles forståelse for at det var i alle de involverte parters beste interesse at lengden på arbeidsdagene, lønnen og arbeidernes sikkerhetsmessige forhold ble bedret betraktelig. (Hammervold, 2004)

Under de harde 30- årene økte arbeidsledigheten i byene til en betydelig andel. Dette førte til behov for statlige arbeidsplasser som kunne erstatte tapet av arbeidsplasser fra den industrielle revolusjon. I Oslo hadde det fra begynnelsen av 1900-tallet pågått et planarbeid som skulle utvikle havneområde til et mer moderne anlegg med høyere kapasitet. Gjennom dette planarbeidet som omhandlet store deler av Oslos havnepotensiale endte man til slutt opp med at Oslo kommune kjøpte Sjursøya av Mariakirken i 1921. (Røde, 1998) I etterkant av dette kjøpet gjennomførte det offentlige blant annet prosjektet der Sjursøya, som i utgangspunktet var en naturlig øy i Oslofjorden nær land i Bækkelagsområdet, ble flatet ut for håndkraft og fylt ut mot land til en halvøy slik at mange kunne få lønnet arbeid til å forsørge sine familier. Valget av Sjursøya som tiltak for utvidelse av Oslo havn hadde sammenheng med mulighetene for tilrettelegging av jernbane til anlegget. Dette ble i sin tid sett på som et tiltak rettet mot de som hadde falt utenfor det ordinære arbeidslivet. (SSB, 2009, Byarkivet, 1998 og Norsk teknisk museum)



Bildet viser en av salene i spinneriet på Graah spinneri tidlig på 1900- tallet.

1.6.2 Perioden 1945-1970

I perioden etter annen verdenskrig og fram til 70-tallet var preget av innføringen av sosialismen og velferdsstaten vi kjenner fra dagens samfunn. Befolkningen steg med jevn takt gjennom etterkrigstiden og fram til 1970-tallet. Rundt 1975 hadde befolkningen i Norge steget fra ca. 3,15 millioner til i overkant av 4 millioner. (SSB, 2012)

Da freden kom i 1945 bestod de tre hovednæringene primærnæringen, sekundærnæringen og tertiærnæringen for ca. 1/3 av landets sysselsetting hver. Gjennom perioden fortsatte tilflyttingen til byene mye på grunn av at primærnæringene stadig mistet sin posisjon i sysselsettingen i landet og mot slutten av perioden hadde denne sunket fra 1/3 til 1/7 del av den totale næringssammensetningen i Norge. Denne markante endringen kan ses på som en endring av befolkningens inngang til arbeidslivet. Der man tidligere i stor grad arvet levebrød av sine forfedre i primærnæringene endret dette seg gjennom perioden til et statlig system ledet av arbeiderpartiets politikk, der alle fikk samme mulighet til utdanning og likere karrieremuligheter gjennom egne evner og egen innsats. (St. melding 30, 2000)

Veksten i statlig sektor gjennomgikk en stor vekst fra sitt nivå før 2. verdenskrig på ca. 17 % til rundt 37 % ved inngangen til 1970-årene og dette førte også til noe av nedgangen i mulighetene for å skape et levebrød på landsbygda fremfor i tettbygde strøk og byer. Den sterke veksten i servicenæringene, industrien og den offentlige sektoren varte gjennom hele perioden og til tross for unntakstilstand i krigsårene mellom 1940 og 1945 starten denne veksten allerede ved oppbygningen av landets økonomi etter depresjonen i 1930-årene. (SSB, 2009)



Bildet viser et tidligere bilde av Oslo indre by. (Byarkivet. Oslo kommune, 2012)

1.6.3 Perioden 1970- nåtid

I perioden som startet på 1970- tallet kom kvinnene inn i arbeidslivet for fullt. Det var ikke nytt i norske byer at kvinner deltok i arbeidslivet, men antallet kvinner som deltok i arbeidslivet endret seg drastisk og både deres sosiale status samt arbeidets art har vært i endring frem til nær vår tid. Fra å ha et samfunn der kjernefamilien bestod av mor, far og barn, hvor mor var hjemmeværende og far forsørget familien økonomisk har denne modellen stadig vært i endring frem til nyere tid hvor mor har fått en langt større økonomisk uavhengighet med et tilnærmet likeverdig arbeidsliv. En teknologisk utvikling som også har preget husholdningene har bidratt til mindre behov for menneskelig arbeidskraft også i de private hjem, ofte i form av husarbeid som tidligere i stor grad ble utført av de hjemmeværende kvinnene. (Radikalt økonominettverk, 2012) Denne prosessen har gitt en videreutvikling av det sosialdemokratiske samfunnet og arbeidslivet vi kjenner i dag.

En oversikt over tallene fra SSB viser at situasjonen i 2006 var den at kvinner ikke oppnådde mer ca. 85 % av den lønnen som menn i gjennomsnitt oppnådde. (SSB, 2009) Radikalt økonominettverk (Radikalt økonominettverk, 2012) tar denne utfordringen opp i en artikkel som de har kalt «Om likestilling». Artikkelen viser til at det nødvendigvis ikke er mangel på likestilling som fører til denne forskjellen i avlønning, men at det faktisk er kvinner ofte velger å jobbe færre timer (deltid) og utdanning og yrkeskarriere innen yrkesgrupper som ofte gir en lavere avlønning enn gjennomsnittet. Kanskje er det slik at mulighetene ikke er så ulike, men at være valgt ut fra interesser og tradisjoner opprettholder det mye omtalte skille i avlønning?

Det arbeidsliv som vi nå står ovenfor bærer preg av et stort behov for fleksibilitet hos den enkelte arbeidstaker. Anne Inga Hilsen (Hilsen, 2011) beskriver dette behovet for fleksibilitet gjennom endringer i norsk arbeidsliv som en stadig globalisering av yrkesoppgavene og arenaene for denne. I det arbeidslivet vi i dag er en del av og som omfatter den nære fremtid mener Hilsen at en vellykket organisasjon er en som evner å være i kontinuerlig utvikling, og ikke en som velger metoder for utvikling som er preget av perioder med omstillingsprosjekter etterfulgt av en form for stillstand. Hun mener at dersom organisasjonen evner å skape en kultur som bygger på endrings- og utviklingskompetanse vil dette skape den nødvendige dynamikken i organisasjonen. I motsetning vil en organisasjon som kun i perioder velger å gjøre omstillingstiltak møte en langt større motstand i utviklingsarbeidet med bakgrunn i

mangel på omstillings- og endringskompetanse, samt mangel på en pågående kultur for utvikling hos sine arbeidstakere. (Hilsen, 2011)

Enten endringene skjer som en gradvis prosess eller i sprang, kan de ses som bestående av faser som etterfølger hverandre. I kontinuerlig forbedringsarbeid er omstillingen en løpende og gradvis prosess. I denne typen endring er det derfor vanskelig å skille en fase fra neste. De glir gradvis og umerkelig over i hverandre. Omstillingene er snarere en utviklingsspiral, der slutten på en del av omstillingen utgjør starten på neste del. (Hilsen, 2011)

Man kan beskrive Utviklingen i dagens arbeidsliv som en overgang fra et samfunn hovedsakelig er basert på produksjon av varer og produkter til et samfunn basert på at industriarbeidet er supplert med arbeidsoppgaver som er basert på kunnskap og arbeid med service og/ eller kontakt med kunder, sier Hilsen. Med dette utgangspunktet må det være grunnlag for å mene at dagens arbeidsliv og det arbeidsliv vi ser for oss i nær fremtid har et vesentlig behov for arbeidstakere som ikke bare har kompetanse på et avgrenset fagområde, men det er stort behov for arbeidstakere som innehar god sosial kompetanse så vel som endrings- og utviklingskompetanse i tråd med det som behovet ser ut til å være i et arbeidsliv i stadig utvikling.



Bildet viser en typisk demonstrasjon til fordel for kvinnekampen i Norge på 1970-tallet. (Frilynt folkehøgskole, 2012)

1.7 Det politiske grunnlaget for forsøk med arbeidslivsfaget

Veilederen utarbeidet av Udir (2010) beskriver at den politiske bakgrunnen for forsøket med arbeidslivsfag har sitt utgangspunkt i NOU 18 (2008) – Fagopplæring for framtida.

Dette ble fulgt opp i St.meld. nr. 44 (2008- 2009) – Utdanningslinja: Et mer variert og praktisk ungdomstrinn. Kunnskapsdepartementet ga Utdanningsdirektoratet i oppdrag med oppdragsbrev nummer 26-09 å ha ansvaret for å gjennomføre forsøket. Faget arbeidslivsfag skulle være et alternativ til fremmedspråk og engelsk/norsk/samisk fordypning, og ha et omfang på 227 årstimer. I oppdragsbrevet beskrev Kunnskapsdepartementet hvilke rammer som skulle være gjeldende for oppstart av forsøket, og omfanget ble bestemt til om lag 4-5 kommune som til sammen skulle igangsette forsøk med om lag 15-20 elevgrupper. Tanken var at forsøket skulle trappes gradvis opp, og ved oppstart skoleåret 2010/2011 deltok om lag 112 skoler fordelt på om lag 75 kommuner spredt over hele landet.

Fra politisk hold via kunnskapsdepartementet ble det også bestemt at det skulle lyses ut et uavhengig oppdrag som har til hensikt å evaluere forsøket med arbeidslivsfag. Det ble bestemt at dette skulle gjøres av et uavhengig forskningsmiljø og at oppdraget skulle være delt inn i tre ulike deloppdrag. (Udir, 2009) Senere er det blitt kjent at UniRokkandsenteret ved UiB ble valgt til å utarbeide første del av evalueringsrapportene. Det er også utarbeidet en delrapport som belyser status for planlegging og gjennomføring av arbeidslivsfag fra 2011, som har innhentet datamateriale i 2010. Denne rapporten «Valgmuligheter i ungdomsskolen» (Bakken og Dælhen, 2011) tar i tillegg til erfaringene, for seg utfordringene og motsetningene mellom forsøket og språklig fordypning. Alle de evalueringene som er gjennomført med bakgrunn i forsøket er bestilt av Udir etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og kan ikke i lys av dette anses som nøytrale. Det politiske ønske om å kunne vise det norske samfunnet at de med reell politisk makt faktisk evner å identifisere utfordringene på ungdomstrinnet og følge opp dette med tiltak som kan evalueres som suksessfulle må anses som stort.

Arbeiderpartiet og regjeringen grunnlag

Arbeiderpartiet som det ledende politiske partiet i dagens norske regjering har publisert flere artikler på nett og i sitt partiprogram som omhandler skolen. Fra en av disse har jeg hentet

utdraget under som et eksempel på den politiske intensjonen og det brede fokus som forsøket med arbeidslivsfag bygger på.

Arbeiderpartiets 10 mål for skolen beskriver nye utfordringer i ungdomsskolen.

For mange elever mister interessen for læring på ungdomstrinnet. Elever skal få faglig utvikling gjennom å velge opplæring fra videregående skole tilpasset ungdomstrinnets nivå. Det skal være et nært samarbeid mellom ungdomsskolene og de videregående skolene. Elevene skal ha tilbud om leksehjelp.

Vi vil gjennomføre forsøk med et nytt arbeidslivsfag på ungdomsskolen. Faget skal gi elever som ønsker det, større mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. (Arbeiderpartiet, 2009. s. 4)

2 Planlegging og gjennomføring – Relevant teoretisk tilnærming

I dette kapittelet ønsker jeg å trekke frem relevant forskning og teorier som kan belyse bruken av de aktuelle styringsdokumentene i direkte møte med elevene og som et verktøy i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen som denne rapporten baserer seg på. Jeg har valgt å se på to ulike perspektiver delt inn i nyere aktuell forskning på virkning av læring gjennom rammer og strategier samt ulike teorier som belyser tolkning og bruk av offisielle styringsdokumenter. Jeg har valgt disse to perspektivene for å belyse rapportens problemstilling fra to ulike sider.

2.1 Relevante styringsdokumenter

Planverket som styrer utdanning i Norge består av opplæringslova, generell læreplan, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten, tilbudsstrukturen med fag- og timefordeling, læreplaner på ulike trinn og forskrifter til opplæringslova. (Udir, 2009) Med kunnskapsløftet i 2006 fikk skoleverket noen nye retningslinjer som gir nye muligheter for skolene og den utøvende lærer å gjennomføre sitt virke på en mer dynamisk måte enn tidligere. Det ble utformet helt nye læreplaner som skulle gi tydelige mål for elevenes kompetanse, og det ble gitt en langt større lokal frihet til å velge arbeidsmetoder, arbeidsmaterieell, læringsarena og organisering på grunnlag av de lokale rammene. Dette må ses som en forutsettende faktor for å lykkes med arbeidslivsfag etter intensjonen om å skape en råd tråd mellom arbeidsliv og skole helt tilbake til ungdomsskolen. I tillegg kommer veiledere som er utviklet som mer utfyllende beskrivelser av de ulike styringsdokumentene, men som ikke er vedtatt i forskrifts form og er dermed kun å anse som en mulig retningsangivelse for tolkning av de vedtatte offisielle dokumenter. For arbeidslivsfag foreligger det en slik veileder, og til tross for at denne ikke har den samme rettslige verdi som de offisielle styringsdokumentene er den et viktig verktøy som veileder både i planlegging, praktisk gjennomføring og som veiviser til det øvrige lovverket innen de ulike områdene den tar for seg.

Modell over skolens planhierarki:

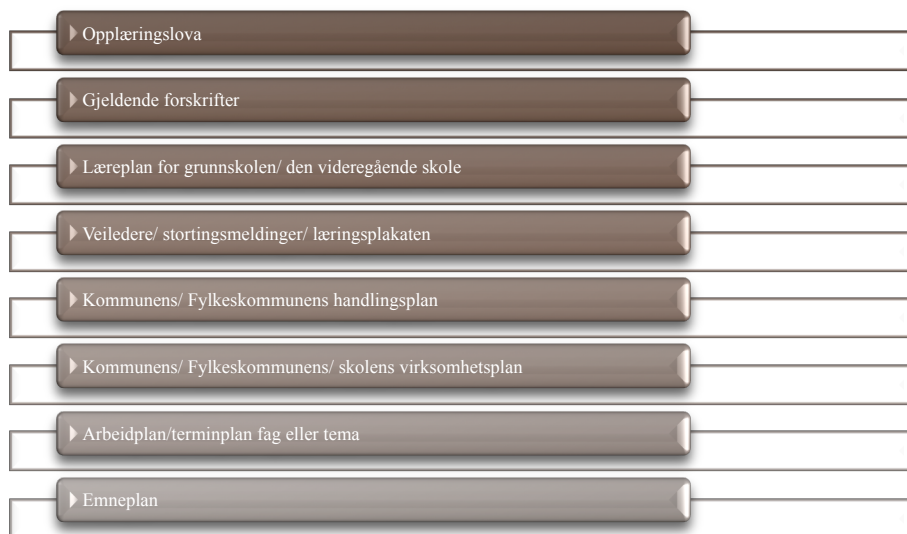


Fig. 1

Figuren viser hvordan de ulike offisielle styringsdokumentene kan organiseres slik at de kan ses på som et planhierarki. Et slikt hierarki kan inneholde ulike dokumenter i de nedre nivåene, altså nær de utøvende nivåene mens de øvre nivåene er vedtatt som nasjonale styringsdokumenter og fremstår som statiske slik jeg tolker det.

De offisielle styringsdokumentene er fastsatt etter krav om utforming av lover og forskrifter. Læreplanen for arbeidslivsfag er basert på denne malen og består dermed av den generelle delen og den fagspesifikke delen:

Den generelle del av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen er videreført fra tidligere læreplanverk og er ment å beskrive målet og grunnlaget for skolen arbeidsoppgaver. Den skal utdype menneskets verdigrunnlag og menneskesyn samt angi de intensjonene i overordnede mål for opplæringen. Den generelle del av læreplanen skal også ivareta de kulturelle og kunnskapsmessige sidene av opplæringen i norsk skole. Den generelle delen av læreplanen for arbeidslivsfag tar også for seg faget i et samfunnsperspektiv. Det å se på arbeidsprosessene som faget er bygget opp rundt som en kompetanse som er etterspurt i både inneværende og fremtidig arbeidsliv gjør læreplanen og dermed også faget samfunnsnyttig og aktuelt. (Læreplan arbeidslivsfag udir.no 2009)

Den fagspesifikke del av læreplanen

Den fagspesifikke delen av læreplanen er formulert etter en fast mal og planen for arbeidslivsfag er basert på denne slik det fremkommer av punktene under.

- ✓ Formålet med faget
Har til hensikt å beskrive formålet med opplæringen for eleven selv og ellers den samfunnsmessige nytten av denne i tillegg til å ivareta målsetningene for opplæringen i de overordnede styringsdokumentene gjennom utvikling av kompetanse i det enkelte fag.
- ✓ Hovedområder som danner faget struktur
Alle fag er delt inn i hovedområder. Hovedområdene er forskjellige i alle fag, men er utarbeidet etter en felles mal. I faget arbeidslivsfag er hovedområdene «Tjenester og produkter» og «Yrkesetikk og arbeidsmiljø».
- ✓ Timetall
Hvert fag har oppgitt hvor mange timer som danner rammen for undervisning på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i den videregående skolen. Den enkelte skole står likevel friere etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006 til å gjennomføre lokale tilpasninger i organiseringen av opplæringen. Det er i det gjeldene læreplanverket satt kompetansemål som skal oppnås etter 2, 5, 7 og 10 trinn i grunnskolen og ikke etter hvert enkelt skoleår. Dette gir lokal frihet til å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen med stor grad av lokal tilpasning. I arbeidslivsfag er målene satt etter 10 trinn, og timetallet for gjennomføring av faget er satt til 227 timer av 60-minutters enheter.
- ✓ Grunnleggende ferdigheter
De grunnleggende ferdighetene er de samme for alle fag. Dette innebærer at de skal inngå i opplæringen i alle fag og består av: Kunne uttrykke seg muntlig, Kunne uttrykke seg skriftlig, Kunne lese, kunne regne og Kunne bruke digitale verktøy.
- ✓ Kompetansemål innen hvert hovedområde
Kompetansemålene angir konkret hva eleven skal kunne etter 2, 5, 7 og 10. trinn i grunnskolen samt etter hvert ledd i de ulike utdanningsprogrammene i den videregående skole. Det vil være naturlig at elevene når kompetansemålene med ulik grad ved vurdering. Kompetansemålene for arbeidslivsfag har et formelt språk og er formulert som generelt at det er stort rom for lokal tilpasning.
- ✓ Vurdering
Kompetansemålene på den måten de er formulert i det enkelte faget er gjenstand for vurdering. Det er kun grad av måloppnåelse innen de ulike kompetansemålene som skal vurderes. Det er viktig å få med at elevene kan komme opp til muntlig eksamen i arbeidslivsfag på 10. trinn.

De offisielle styringsdokumentene som er direkte relevante for gjennomføringen av forsøket med arbeidslivsfag har jeg definert som de fire punktene under.

- ✓ Læreplan for forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet
- ✓ Veileder
- ✓ Stortingsmelding 22 (Motivasjon-mestring-muligheter, ungdomstrinnet)
- ✓ Stortingsmelding 44 (Utdanningslinja)

I tillegg er det utarbeidet rapporter på bestilling fra Udir, og jeg har tatt utgangspunkt i to rapporter som kan vise relevante funn som mine resultater kan diskuteres opp mot.

- ✓ Sluttrapport fra Prosjektet Kartlegging av praktisk fag på ungdomstrinnet (Christensen, Homme og Midtbø, 2010)
- ✓ Valgmuligheter i ungdomsskolen (Bakken og Dælhen, 2011)

2.1.1 Læreplan for forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet

Læreplanen for forsøket med arbeidslivsfag var ikke klar ved oppstart høsten 2009. Første utkast ble utarbeidet ved bakgrunn i erfaringer fra feltet våren 2010. Hensikten med planen var å gi den fleksibilitet nok til at skolene får det lokale handlingsrommet som man anså som nødvendig for å benytte seg av det lokale næringslivet på en best mulig måte. Jeg har valgt å ta læreplanen med som tekst i denne rapporten ettersom jeg oppfatter den som svært sentral i arbeidet med å belyse problemstillingen.

Læreplan – Arbeidslivsfag (Gjelder for forsøket fra august 2010)

Formål med faget

Dagens arbeidsliv har et stort behov for arbeidskraft innenfor ulike sektorer. Endringer i jobbinnhold og muligheter for yrkesvalg skjer i raskt tempo. Av den enkelte arbeidstaker krever dette høy kompetanse og gode grunnleggende ferdigheter. Arbeidslivsfag skal bidra til at elever på ungdomstrinnet kan tilegne seg grunnleggende kompetanse innenfor utvikling av tjenester og produkter i samfunnet. Gjennom arbeidet med faget skal elevene få kunnskap om krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere, samt gi praktisk trening og innsikt i hvordan arbeidslivet fungerer.

Opplæringen skal stimulere elevenes interesser og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring gjennom arbeid med tjenester og produkter. Faget skal legge grunnlag for gode arbeidsvaner og fremme evne til samarbeid. Elevene skal lære begreper og arbeidsmetoder innenfor lærefagene og utvikle evne til god samhandling med mennesker og godt håndlag med verktøy og hjelpemidler I faget skal eleven gjennomføre ulike og varierte i aktiviteter frem til ferdigstilt tjeneste eller produkt.

Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra yrkesfaglige utdanningsprogram tilpasset ungdomstrinnet. Dette kan foregå i samarbeid med fagmiljøer lokalt eller regionalt og partene i arbeidslivet. Det skal videre legges til rette for å bruke varierte arbeidsformer med relevante materialer, redskaper og teknikker i et trygt arbeidsmiljø. Gjennom arbeid med tjenester og produkter skal faget bidra til å utvikle selvstendighet, samarbeid, serviceinnstilling, entreprenørskap og kreativitet.

Hovedområder i faget

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng.

Årstrinn	Hovedområder	
8–10	Tjenester og produkter	Yrkesetikk og arbeidsmiljø

Tjenester og produkter

Sentralt i hovedområdet er planlegging, utførelse og dokumentasjon av praktisk arbeid etter kvalitetskrav og refleksjon knyttet til egne arbeidsprosesser. Valg av hensiktsmessige råvarer, materiell og tjenester inngår i hovedområdet. Økonomiske rammer og beregninger inngår også. Videre skal det brukes arbeidsteknikker og aktuelle hjelpemidler eller verktøy som er egnet for å utføre arbeidet.

Yrkesetikk og arbeidsmiljø

Sentralt i hovedområdet står orden på arbeidsplassen, helse, miljø og sikkerhet. Videre inngår etikk, samarbeid og service.

Timetall i faget

Timetall er oppgitt i 60-minutters enheter.

UNGDOMSTRINNET

8.–10. årstrinn 227 timer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I arbeidslivsfag forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i arbeidslivsfag innebærer å kommunisere, begrunne og forklare eget arbeid.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i arbeidslivsfag innebærer å planlegge, presentere og beskrive eget arbeid.

Å kunne lese i arbeidslivsfag innebærer å lese og forstå tegninger, tabeller, bruksanvisninger produkt- og arbeidsbeskrivelser

Å kunne regne i arbeidslivsfag innebærer å bruke, bearbeide og tolke relevant tallmateriale og foreta enkle kostnads- og mengdeberegninger.

Å kunne bruke digitale verktøy i arbeidslivsfag innebærer å kommunisere og dokumentere, å finne, velge ut og bearbeide informasjon.

Kompetansemål
Etter 10. årstrinn

Tjenester og produkter

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- ✓ *Planlegge og gjennomføre aktuelle arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav*
- ✓ *Velge og begrunne valg av råvarer, materiell og tjenester*
- ✓ *Utnytte råvarer, materiell og tjenester på en forsvarlig måte*
- ✓ *Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr*
- ✓ *Beregne kostnader knyttet til produksjon av tjenester og produkter, samtale om økonomiske forhold knyttet til arbeidsoppgavet og kunne presentere dette for andre – også digitalt*
- ✓ *Bruke arbeidsteknikk og verktøy eller utstyr tilpasset arbeidsoppgavene*
- ✓ *Bruke relevante faguttrykk i det aktuelle fagområdet*
- ✓ *Dokumentere og vurdere kvaliteten av eget arbeid også ved hjelp av digitale verktøy*

Yrkesetikk og arbeidsmiljø

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- ✓ *Utføre arbeid i tråd med arbeidslivets etiske normer og retningslinjer*
- ✓ *Utføre arbeid i tråd med helse-, miljø- og sikkerhetsregler*
- ✓ *Holde orden på arbeidsplassen*
- ✓ *Yte service og gjøre rede for betydningen av service i arbeidslivet*
- ✓ *Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon*

Vurdering i faget

Bestemmelser for sluttvurderingen:

Standpunkt vurdering

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn eller på det årstrinnet faget blir avsluttet.	Elevene skal ha én standpunktkarakter.

Eksamen for elever

Årstrinn	Ordning
10. årstrinn eller på det årstrinnet faget blir avsluttet	Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen med praktisk innslag. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringslova. (Udir, 2010)

2.1.2 Veileder

Det ble våren 2010 utarbeidet en veileder til læreplanen for forsøket med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. Veilederen ble utarbeidet av Udir og baserer seg i stor grad på erfaringene fra første del av forsøket. Ettersom forsøkslæreplanen åpner for lokal frihet i stor grad oppstod det et behov for en veileder som kunne danne grunnlaget for tolkningen av den. Veilederen er ikke vedtatt i forskrifts form og kan derfor kun medvirke som en hjelp å støtte til den utøvende pedagog og de ansvarlige for forsøket. Gjennom samlinger blant deltagerne i forsøket har det blitt rapportert erfaringer og eksempler på organisering som er delt i hele felleskapet gjennom vedlegg til veilederen. Jeg opplever veilederen som omfattende og relativt detaljert.

(Udir, 2010)

2.1.3 Stortingsmelding 22

Motivasjon-mestring-muligheter, ungdomstrinnet

Det har vært bred politisk enighet om retningen for de endringer som bør gjøres både med innholdet men også med de muligheter elever i norsk skole bør ha til å medvirke til valg vedrørende gjennomføringen av opplæringen på ungdomstrinnet.

Stortingsmelding 22 velger i sammendraget å trekke frem tre hovedområder som fokus for de viktigste tiltakene etter meldingen.

Det er noen områder som er særlig sentrale for å få til en fornyelse og styrking av ungdomstrinnet. Av innsatsområdene som departementet ser som de mest sentrale og som er prioritert i strategien for gjennomføring, er

- ✓ Økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og fleksibilitet
- ✓ God læring og godt læringsmiljø gjennom bedre klasseledelse
- ✓ Bedre opplæring i regning og lesing

(Kunnskapsdepartementet, 2010)

Med utgangspunkt i disse tre hovedpunktene vil jeg ta tak i det første punktet som er spesielt aktuelt for denne undersøkelsen. Ønske og intensjonen om å gi elevene på ungdomstrinnet større fleksibilitet og medvirkning til både innhold og metode bruk gjennom innføring av valgfag er kommet som et resultat av de samme intensjonene som lå til grunn for oppstart av forsøket med arbeidslivsfag. Kunnskapsdepartementet beskriver innholdet i den økte friheten som:

Økt valgfrihet

Økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring.

Behovet for mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud. Skolene skal få noe større frihet i hvordan de vil disponere tiden, og elevene vil få tid til valgfag. Tilbudet om valgfag skal gi alle elever faglige utfordringer. Forsøket med arbeidslivsfag fortsetter fram til 2013, og alle skoler gis mulighet til å delta i forsøket.

(Kunnskapsdepartementet, 2010)

På bakgrunn av denne meldingen mener jeg det ville vært riktig å fullføre det allerede igangsatte forsøket med nytt praktisk fag på ungdomstrinnet basert på arbeidsprosesser før igangsetting av ytterligere nye valgfag. Fra og med høsten 2012 vil skolen være pålagt å starte opp et utvalg av 8 ulike prosessbaserte valgfag med bakgrunn i erfaringene fra forsøket. Jeg oppfatter denne forseringen av tid som hastig med tanke på at den endelige rapporten som skal sammenfatte erfaringene fra forsøket ikke etter planen skal være klar før i 2013.

2.1.4 Stortingsmelding 44

Utdanningslinja

Denne stortingsmeldingen danner grunnlaget for den første beskrivelsen av forsøket med arbeidslivsfag. Meldingen omhandler i hovedsak utfordringene på ungdomstrinnet og beskriver behovet for å kvalitetssikre undervisningen for alle elever samtidig som elevenes individuelle behov tillegges større vekt. Et av hovedargumentene for å gjennomføre en rekke tiltak som gir et mer praktisk rettet ungdomstrinn er årsakssammenhengen mellom et teoretisk ungdomstrinn og frafall i vgs. (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Stortingsmeldingen kommer med konkrete forslag til tiltak, og et av dem er beskrevet som forøket med arbeidslivsfag:

Forsøk med nytt fag på ungdomstrinnet - arbeidslivsfag

For å bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, og som kan gi bedre motivasjon for flere, vil departementet gjennomføre et forsøk i et utvalg kommuner med et nytt fag på ungdomstrinnet – arbeidslivsfag. Faget skal gi elever som ønsker det, større mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. Arbeidslivsfaget skal knyttes til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, men tilpasses ungdomstrinnets nivå. Formålet skal være å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte.

(Kunnskapsdepartementet, 2008: 2.3.2)

2.1.5 Resultater hentet fra UniRokklandsenterets rapport om arbeidslivsfag

Ettersom det første forsøket med arbeidslivsfag er avsluttet og evaluert med en uavhengig rapport fra Forskningsmiljøet UniRokkansenteret ved UiB, (Christensen, Homme og Midtbø, 2010) vil min oppgave settes i sammenheng med denne rapporten og se på og sammenligne resultatene i lys av yrkesutøveren og yrkespedagogen i tillegg til de offisielle styringsdokumentene for faget.

Trivsel med faget

Dette kapitlet ser nærmere på elevens trivsel og bringer dette inn i tilgjengelige resultater som en egen kategori under rapportens analyse. Resultater er innhentet fra Unirokkansenterets rapportering fra forøket med arbeidslivsfags første fase.

Tabellene viser de resultatene som Unirokkansenteret kom frem til i deres første rapport. Disse resultatene er basert på både kvantitative i form av spørreundersøkelser rettet mot alle deltagende lærere og elever og kvalitative data ved å gjennomføre intervjuer av skoleledere i hovedsak.

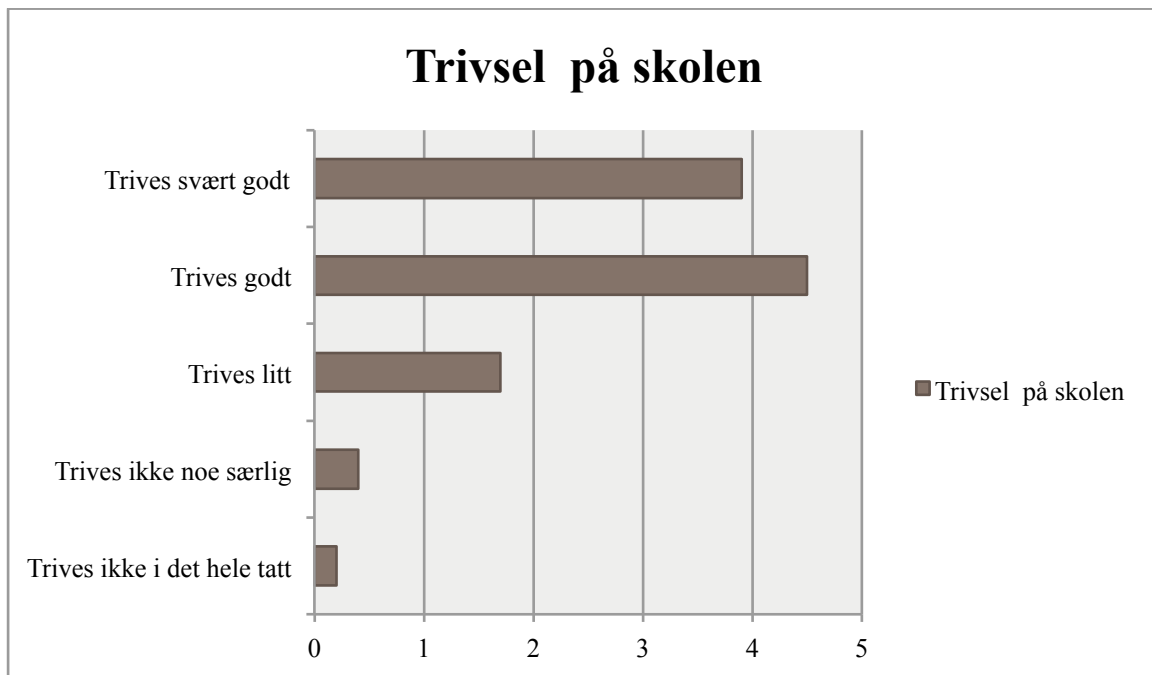


Fig 2: Figuren viser Rokklandsenterets resultater når de spurte elevene hvordan de trives på skolen totalt sett etter at de ble med på forsøket med arbeidslivsfag.

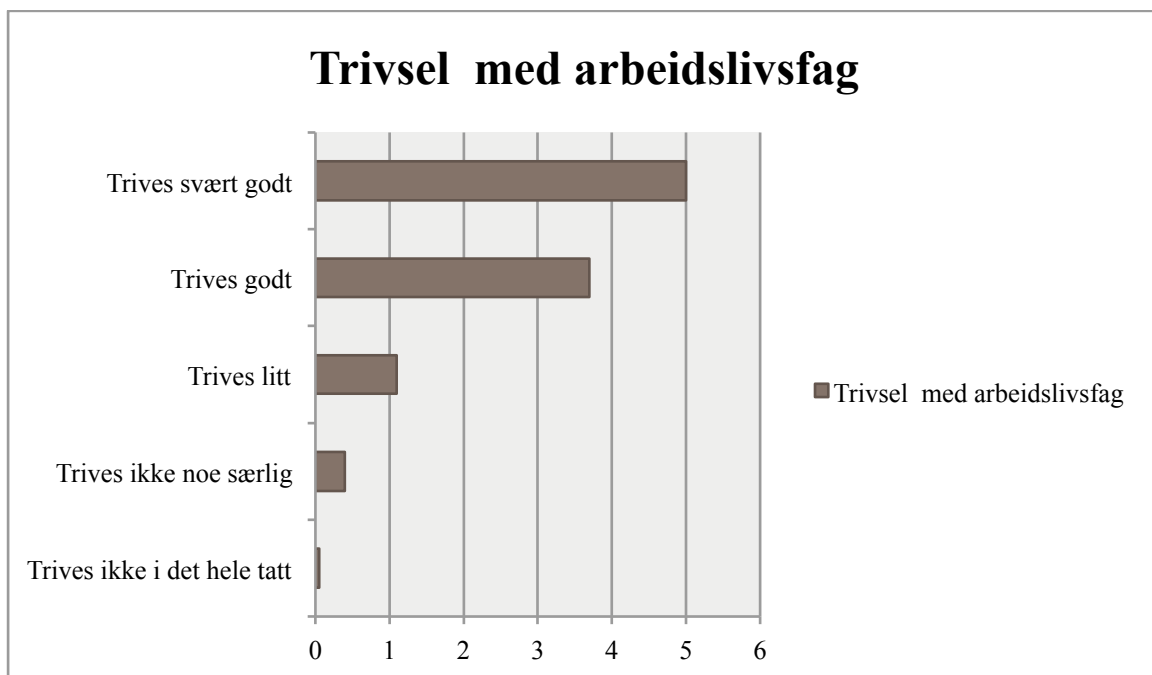


Fig 3: Figuren viser Rokklandsenterets resultater når de spurte elevene hvordan de trives med faget arbeidslivsfag.

Resultatene som ble hentet inn gjennom denne rapportens metoder viser at det er liten forskjell mellom de funnene som Rokklandsenteret har gjort i sine undersøkelser og de jeg har gjennomført. Elevene trives i stor grad med faget arbeidslivsfag og mye tyder på at deres totale trivsel i skolehverdagen også har fått en positiv utvikling gjennom deltagelse i forsøket. Dette er i samsvar med de ideologiske intensjonene med forsøket, der veilederen sier:

Samfunnsperspektiv:

Utvikling av produkter og tjenester er sentralt i samfunnet, og praktisk kompetanse i forhold til å drive med dette er nødvendig. Mange elever har behov for en mer praktisk hverdag. Gjennom faget skal de få kunnskap om hvordan deler av arbeidslivet fungerer og de krav som arbeidslivet stiller.

Elevperspektiv:

Sentralt i denne delen av formålet står stimulering av elevens interesser og mestring. Det betyr at eleven må få valgmuligheter i faget i forhold til hvilke yrkesfaglige utdanningsprogrammer eleven skal bli godt kjent med. Kunnskap om begreper og arbeidsmetoder og praktisk trening skal bidra til mestring, motivasjon og arbeidsglede. Forhåpentligvis vil eleven bringe dette med seg inn i resten av skolehverdagen. Det er sentralt i dette faget at en elev får mulighet til å se at et produkt eller en tjeneste utvikler seg fra planleggingsstadiet til ferdig produkt eller tjeneste. (Udir. 2010)

2.1.6 Resultater hentet fra rapporten «Valgmuligheter i ungdomsskolen»

De resultatene jeg ønsker å trekke frem fra rapporten som omhandler valgmuligheter i ungdomsskolen, er sentrert rundt de ulike gjennomføringsmodellene som rapporten referer til gjennom sine funn. Beskrivelsene av disse modellene samt diskusjonen rundt konsekvensene ved bruk av dem er svært relevante å sammenligne med mine funn og mitt teoretiske grunnlag.

Rapporten presenterer tre ulike modeller for planlegging og gjennomføring av forsøket med arbeidslivsfag. De tre modellene var svært ulike og det ble ikke funnet noen sammenheng mellom faktorer som beliggenhet, skolestørrelse osv. som viste at denne type faktorer hadde noen vesentlig betydning for valg av gjennomføringsmodell. De tre modellene er konstruert gjennom datainnsamling fra 25 ulike skoler som har vært deltagere i prosjektet. (Bakken og Dæhlen, 2011)

Aktivitetsmodellen

Denne modellen baserer seg på at alle elevene gjør de samme arbeidsoppdragene på en gang. De arbeidsoppgavene elevene gjennomførte i arbeidslivsfag etter denne modellen var i tråd med intensjonen om at faget skulle være praktisk, men er lite basert på hvilke interesser den enkelte elev har og hva som eventuelt var motivasjonen for det å velge deltagelse i forsøket som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning. Denne modellen ligner i stor grad på en av de modellene som har blitt benyttet i vgs ved innføring av kunnskapsløftet og har ikke vært en heldig løsning for å øke motivasjonen for læring hos elevene. Når skolene blir stilt ovenfor utfordringer basert på at mange fagområder skal dekkes innen et fag, virker det som at en modell basert på rammene for aktivitetsmodellen fungerer som en støtte for de som skal planlegge og gjennomføre faget. Man ser gjerne på hva som kan være felles for mange fagområder, og underviser deretter så generelt at lite til slutt blir relevant for den enkelte elevs spesifikke faginteresse. Rapporten «Valgmuligheter i ungdomsskolen», viser at denne modellen var den som var klart mest brukt i skolene, noe som forfatterne diskuterer opp mot en forståelse som harmonerer med den opplevelsen denne organiseringsmodellen har gitt meg gjennom pedagogisk utviklingsarbeid i vgs. Det blir alt for mye generelt og alt for lite som «trigger» elevens interesse og dermed motivasjon for læring. Den ene av de skolene jeg bukt som respondenter til denne undersøkelsen benyttet seg av en variant av denne modellen. Likevel vil jeg påpeke at innenfor rammen hadde eleven et valg av tre ulike aktivitetsgrupper som ikke inngikk i en rotasjon men som endret seg til neste arbeidsoppdrag.

Rulleringsmodellen

Denne modellen for organisering av arbeidslivsfag baserer seg på at elevene jobber med arbeidsoppdrag gjennom praktisk arbeid i tråd med intensjonen, men at alle elevene ruller

mellom ulike utvalgte programområder hentet fra vgs. Valget av utdanningsprogram det blir gitt anledning til å fordype seg i er ofte avhengig av de ansvarlige lærernes kompetanse og interesser. Denne modellen ligner også en av modellene som er blitt brukt under innføringen av kunnskapsløftet med brede utdanningsprogram, særlig på vg1. Vi har i årene etter innføringen i vgs hørt mange historier om elever på for eksempel vg1 design og håndverk som har påbegynt utdanningen på grunnlag av at de ønsker å bli eksempelvis møbelsnekker, som har blitt tvunget gjennom rulleringsmodeller til å jobbe praktisk et visst antall uker med frisørfaget osv. Det er lett å forstå gjennom denne type eksempler hvor lite relevant valget av denne typen organisering kan oppleves for den enkelte elev. Forfatterne diskuterer også utfordringer med valg av denne modellen, men slik jeg oppfatter dem ser de ikke relevansutfordringene like klart som eksemplene fra vgs tilsier. Modellen var mye brukt, men ikke i like stor grad som aktivitetsmodellen.

Spesialiseringsmodellen

Denne modellen beskriver forfatterne som en metode som de kun så benyttet ved en skole i sin helhet, men de observerte at noen skoler delvis og periodevis benyttet seg av modellen. Likevel oppfattet de den som svært interessant og ønsket å presentere den som et alternativ. Modellen har etter min mening store likhetstrekk med det vi kaller interessedifferensiert opplæring i vgs. Det betyr i praksis at elevene selv ut fra egen interesse og motivasjon kan velge en yrkesretning som de ønsker å fordype seg i og at dette valget kun endres dersom eleven har ønske om det. Alle målene i læreplanen nås gjennom å utføre arbeidsoppgaver som er relevante for elevens faginteresse på gjennomføringstidspunktet. Denne modellen for planlegging og gjennomføring har vist seg å være svært relevant i opplæringen på brede vg1 kurs i vgs og vil etter min mening dermed også, i likhet med det forfatterne diskuterer seg frem til danne et godt grunnlag for planlegging og gjennomføring av fag med de samme utfordringene på ungdomstrinnet. Den ene av de skolene jeg har benyttet som informanter til denne undersøkelsen gjennomførte denne modellen i stor grad.

2.2 Kan faget arbeidslivsfag øke motivasjonen til elevene i tråd med intensjonen?

Jeg vil trekke frem formålet om at eleven skal ha mulighet til å tilegne seg kunnskap om begreper, arbeidsmetoder og praktisk trening på en slik måte at dette skal kunne bidra til mestring, motivasjon og arbeidsglede som har overføringsverdi til resten av skolehverdagen. Mye tyder på at den relasjon som bygges mellom elev og lærer gjennom arbeidsmetodene som ofte benyttes i et praktisk fag som arbeidslivsfag kan bidra positivt i retning av god trivsel hos både lærere og elever.

Læreplanene og den påvirkning disse har hatt for organiseringen av undervisning i norsk skole har vært under utvikling fra slutten av 1800 tallet og frem til i dag. I utgangspunktet var det to ulike utgangspunkt for norske læreplaner. En for distriktene og en for byene. Det var store ulikheter mellom planene og de var i stor grad basert på nytteverdi. Fra denne tradisjonsbaserte læreplantenkningen har vi beveget oss gjennom en lang periode med enhetsskolen som utgangspunkt, og over i dagens tankegang basert på individuell tilpasning. Elevaktiverende arbeidsmåter gjennom L 97 var ment å komme elevenes forutsetninger, deres behov og interesser i møte. (Engelsen, 2003) Ideologien om bruk av arbeidsmetoder som baserer seg på den enkelte elevs behov og interesser er med dette ikke noe nytt i norsk skole. Likevel må det sies at L97 førte til en utfordring på ungdomstrinnet gjennom en praksis der det store hovedfokuset har vært på teoretisk tilnærming til læring. Til tross for intensjonene ble de tidligere valgfagene som fungerte som «pusterom» for elever som lærer best gjennom praktisk tilnærming ble tatt bort. Ved å se på læreplanene for L97 er det nødvendigvis ikke slik at det finnes en direkte retning og instruks rettet mot skolene og den enkelte lærer som tilsier at nær all opplæring på ungdomstrinnet måtte være basert på teoretisk tilnærming. På samme måte som med L 97 finnes det heller ingen slik instruks for K 06. Likevel kan det virke som at de menneskelige ressursene som representerer det store flertallet på ungdomstrinnet føler seg tryggest på metodespekteret innenfor teoretisk tilnærming og dermed foretrekker det. Engelsen beskriver rammefaktorer og lærernes evne til å fokusere på hindringene i rammene som en av hovedårsakene til at kateterundervisning fortsatt i stor grad dominerer den norske skolehverdagen. (Engelsen, 2002) Men er det på bakgrunn av lærerens komfortsone det skal velges arbeidsmetoder eller er det på grunnlag av elevenes individuelle

behov? Jeg mener det er viktig å ta i betraktning at nær 50 prosent av landets elever på ungdomstrinnet skal videre på en praktisk utdanning i videregående skole og at arbeidsmetodene og undervisningsmetodene som velges må gjenspeile dette i nær alle fag. Min erfaring er at elever i stor grad er svært reflekterte over hvordan de lærer best og hvordan de trives best med å lære, og jeg opplever sitatet under som svært betegnende for elevenes uttrykk for dette.

*Jeg har valgt dette fordi jeg liker å gjøre noe praktisk. Det er bare det som er viktig.
(Elev arbeidslivsfag)*

Det å gi elevene muligheter til å jobbe individuelt med interessedifferensierte prosessbaserte oppgaver krever en annen kompetanse enn den vi ofte finner i dagens ungdomsskole, men det er mye som tyder for at arbeidet med å gi de praktiske fagene høyere status, i form av stolthet og tilhørighet i praksisfellesskap, vil kunne bidra til at mange flere elever vil trives bedre på skolen og oppnå langt bedre resultater totalt sett på ungdomstrinnet.

2.3 Nyere forskning representert ved John Hattie

Med dette kapittelet har jeg valgt å se på faktorer som kan sammenlignes med de resultater som Hattie har presentert gjennom sin studie om læring i nåtidens skole.

Med utgangspunkt i styringsdokumentenes intensjon om å gjøre ungdomsskolen mer praktisk ved å se på mulighetene gjennom forsøk til å innføre både praktisk valgfag og arbeidslivsfag som alternativ til annen ren teoretiske fag og undervisning vil det være naturlig å ta utgangspunkt i John Hatties store studier som omhandler læringsstrategier og kvalitet i skolen. Hans studie er enestående i sitt slag både med tanke på omfang og dybde, noe som har ført til at de fleste vestlige land som det vil være naturlig å sammenligne norsk utdanning med benytter seg av hans resultater og funn når de planlegger rammer og strategier.

Hattie har bruk 15 år på sitt studie om læring i skolen og selv om han har base på New Zeland har han innhentet resultater fra store deler av den vestlige verden og mye av materialet er hentet fra området som omfattes av Pisaundersøkelsen. Hans studie sies å måtte være av de

største som er gjennomført på verdensbasis med læring som tema og består av over 800 Meta-analyser. Det mye omtalte Pisaundersøkelsen har vært grunnlag for mye debatt i skoleverket og pressen de siste ti årene, og de endringer som har blitt gjort gjennom innføringen av kunnskapsløftet fra 2006 har hatt som målsetning å bedre de nedslående resultatene Norge har oppnådd etter at disse undersøkelsene kom i gang. Den senere tid har imidlertid mange i norsk skole fått øynene opp for de resultatene som Hattie presenterer gjennom sin forskning. Utfordringen slik jeg ser den i dag har snudd seg mot at det er i ferd med å utvikle seg en trend der skoleledere har fått et ønske om å igangsette endrings og utviklingstiltak i skolen basert på et svært lite nyansert bilde av Hatties totale resultatbilde. Gjennom hans studie kommer det frem at han ser på de ulike faktorene ikke bare som enkeltstående, men at de i stor grad påvirker hverandre. Jeg tolker i tillegg hans totale presentasjon av sine resultater langt mindre bastante enn det som ofte kommer frem som den «sannhet» når dette presenteres i norsk skolesammenheng.

Hattie trekker frem noen hovedtrekk som kan sammenlignes med de tiltakene som er blitt gjort for å gi elevene i norske klasserom bedre læringsutbytte og motivasjon til læring. Jeg har valgt å trekke frem tre hovedtrekk som jeg ser har sammenheng med denne oppgavens problemstilling:

- ✓ Gruppestørrelse/ytre rammer
- ✓ Kvaliteten på læreren/ lærerens kompetanse
- ✓ Læringsstrategier /metoder

Gruppestørrelse og ytre rammer

I Norge har vi hatt stor fokus på gruppestørrelse gjennom lang tid. Hattie har sett på og sammenlignet resultater fra omlag hundre mindre studier om gruppestørrelser og de viser entydig at det er grunn til å anta at læreren opptrer med små variasjoner i en gruppe på 10 kontra en gruppe på 30 og at størrelsen på gruppene dermed nødvendigvis ikke gir noen innvirkning på læringsutbytte som følge av dette. Hattie tekker slutninger om at gruppestørrelsen vil ha en viss innvirkning i bestemte sammenhenger, men sammenlignet med andre faktorer som kvaliteten på undervisningen, gjensidig undervisning, relasjon mellom

lærer/elev og evnen til å gi god formativ feedback har gruppestørrelsen langt mindre positiv påvirkning av læringsresultatet. (Hattie, 2009. s.244)

Kvaliteten på læreren/ lærerens kompetanse

Derimot er kvaliteten på læreren i klasserommet den helt klart viktigste faktoren for læring. Dette baserer Hattie på at det er kontakt og interaksjon mellom lærer og elev som påvirker i størst grad eleven holdning til læring og motivasjon.

«Når en elev har sett opptatt ut lenge nok, så blir man lei av skolen, man kjeder seg og så slutter man» sier Hattie. Mange elever velger en strategi som baserer seg på å sitte i ro og ikke forstyrre dersom det er noe de ikke forstår. Derfor bør alle lærere i klasserommet være seg selv bevisst på at alle elever i størst mulig grad har den tilliten til læreren som skal til for å spørre om hjelp og veiledning dersom de ikke forstår. En lærer som oppnår denne tilliten er en god lærer, sier Hattie, som også går langt i å gi uttrykk for at læreren helt klart er blant de viktigste og mest avgjørende faktorene for læring. (Hattie, 2009. s 238)

Læringsstrategier /metoder

Han peker også på faktorer som omhandler læringsstrategier og metoder for læring i klasserommet. Det metoden som ofte blir brukt med positivt fortegn er gruppedeling etter nivå. Denne type inndeling viser de omfattende studiene at har liten innvirkning på resultatet av læring. Det kan se ut som at elever med lav grad av måloppnåelse vil ha best utbytte av en slik nivådeling, mens de elevene med middels og høy måloppnåelse vil oppleve en negativ utvikling av egen måloppnåelse som resultat av en slik inndeling. Hatties studie viser derfor at blandede grupper med variert grad av måloppnåelse vil gi vel så godt læringsresultat.

Likevel er det slik at læringsstrategier har innvirkning på resultatet. De faktorene studien mener at viser positiv betydning, er blant annen lærerens evne til å oppsummere læring etter en endt økt. Det at læreren evner å være tydelig på struktur og sørge for enkle elementer til repetisjon ser ut til å gi en klar økning i læringsresultatet. (Hattie, 2009. s 238)

2.3.1 Relevant kritikk av John Hatties studier

Dette kapittelet har til hensikt å belyse annen forskning som ser på de funn Hattie har gjort gjennom sine resultater på andre måter. Ettersom det har vist seg at Hatties funn har blitt oppfattet som den eneste sannhet om skoleforskning i den senere tid opplever jeg det som viktig å presentere annen forskning som relevant kritikk av hans resultater. Skolemyndigheter i mange europeiske land har støttet seg ukritisk til hans forskning med bakgrunn i omfanget av studien. Det er likevel ikke utelukket å tenke seg at det faktisk at Hatties funn i stor grad utelukker de faktorer som innebærer en større økonomisk ramme som faktorer for god læring i dagens skole, har vært avgjørende for den anerkjennelse resultatene har fått i de øvre delene av utdanningssystemene.

Bjorn Ockert, Peter Fredriksson og Hessel Oosterbeek

Forskerne Bjorn Ockert, Peter Fredriksson og Hessel Oosterbeek ved det statlige svenske forskningsinstituttet IFAU, publiserte nylig resultater fra en studie som er i klar motsetning til Hatties resultater som tydelig viser at størrelsen på elevgruppen har liten virkning på læringsresultatet. (Ockert, Fredriksson, Oosterbeek, 2012) Deres studie tar for seg skolerresultatene fra 10 prosent av årskullene i 1967, 1972, 1982 og 5 prosent av årskullet 1977. Elevene ble testet på ulike måter både med utgangspunkt i kognitive evner og ikke kognitive evner. Testene ble gjennomført ved 13 års alder og 16 års alder. I henhold til forskernes resultater skårer elevene bedre i begge testene (ca. 10 prosent) når de er plassert i en elevgruppe som har et redusert antall. I dette tilfellet har forskerne sammenlignet klasser som har hatt en redusert størrelse fra 25 til 20 elever. Forskerne har fulgt elevene fra skolegang og ut i arbeidslivet, og resultatene viser at i alderen 27-42 oppnår elever der antallet elever var redusert i skolen 3,4 prosent høyere lønn i gjennomsnitt. Forskerne har også gjennomført økonomiske analyser som viser at en reduksjon av gruppestørrelsen vil ha et klar positiv samfunnsøkonomisk effekt. Det første spørsmålet som kommer opp i det norske skolesystemet når en slik forskningsrapport blir presentert, har sammenheng med overføring av relevans. Er disse funnene overførbare til det norske skolesystemet, og finnes det faktorer her som vil kunne påvirke resultatene dersom en lignende undersøkelse blir gjennomført i

Norge? Forskerne selv uttrykker tydelig at de ser få betenkeligheter med å antyde at deres resultater i stor grad er relevante i dagens skole.

Et annet spørsmål er om våre funn er overførbare til dagens kontekst. Dette spørsmålet er naturligvis umulig å besvare med sikkerhet. Samtidig har vi vanskeligheter med å se at det finnes noen avgjørende faktorer som skulle tilsi at det ikke er slik. Mye tyder for eksempel på at individets kvalifikasjoner har blitt lang viktigere i dagens arbeidsmarked. (Ockert, Fredriksson, Oosterbeek, 2012:15. Oversatt fra svensk)

Mange i det norske skolesystemet vil antagelig i tiden fremover benytte seg av resultatene til disse svenske forskerne som en direkte kritikk av Hatties resultater fra 2008. Særlig vil jeg anta at motsetningen mellom de utøvende pedagoger og de som er økonomisk ansvarlige for utdanningsforetakene vil argumentere for hver sitt syn og bruke de motsettende resultatene som argumentasjon i hver sin retning. Noe av utfordringene med nyere forskning på læringsutbytte, har over tid vist seg å være bruken av resultatene fremfor forskernes presentasjon av dem. Til tross for at Ockert, Fredriksson og Oosterbeek er relativt bastante i sin oppfatning av hvor vidt deres resultater er direkte overførbare, legger de også til grunn at ingen kan være sikre på at det faktisk er slik. Hattie på sin side beskriver en rekke faktorer som påvirker hans resultater og presenterer på langt nær så faktabaserte resultater som det han ofte blir sitert på. Med dette som utgangspunkt ser jeg på det å trekke noen felles slutninger basert på en bredere meningsfortetning av nyere forskning som en mulig vei å gå for å skape gode løsninger for læring i norsk skole. Norge er et land med store variasjoner i geografi, noe som igjen skaper svært variert utgangspunkt for gruppestørrelser og kompetanse på den enkelte skole. Dette er faktorer som påvirker resultatene i norsk skole i så stor grad at det vil være vanskelig å overføre forskningsresultater uten at dette er grundig belyst. Gjennom de presenterte resultater av kartleggingen som er gjort i norsk skole den senere tid (Udir, 2012) kan det se ut som at Hatties resultater i stor grad kan overføres til norsk skole. Ofte skårer skoler i de store byene med store elevgrupper vel så bra på disse prøvene som skoler med små elevgrupper utenfor byene. Hvorfor de norske resultatene viser dette kan ha sammenheng med en rekke ulike faktorer, men jeg vil anta at det kan være sammenheng mellom kvaliteten på lokal kompetanse, relasjon mellom lærer/elev og reell læring. Det kan faktisk ut fra

resultatene på de nasjonale prøvene se ut som at «ildsjeler» i basisfag kan ha stor innvirkning på den enkelte skoles resultater. Dette er i stor grad sammenlignbart med Hatties funn.

2.4 Pedagogiske ideologier og forståelse av læreplananalyse

I dette kapittelet vil jeg beskrive grunnlaget for den utøvende pedagogs analyse, fortolkning og bruk av læreplanen. Jeg vil beskrive ulike relevante ideologier, men ta utgangspunkt i Goodlads læreplanteoretiske begrepssystemer og sammenligne denne tolkningen med andre aktuelle tolkninger og kritiske beskrivelser.

Gjennom tidene har det alltid vært flere pedagogiske ideologier representert på en og samme tid uttrykker Imsen. (Imsen, 2006) Dette vil føre til at det alltid vil være flere ulike ideologier som vil påvirke den enkelte pedagogiske organisasjon og den utførende pedagogen i sitt valg av yrkesutøvelsen. Læreplandokumentene danner fundamentet i den pedagogiske virksomheten og tolkningen av disse i lys av valgt ideologi vil være avgjørende for både planleggingen, gjennomføringen og metodebruk av undervisningen i skolen.

Ved innføringen av nye fag og læreplaner i skolen følger et stort og kompleks arbeid som krever tid ressurser og gode rammevilkår. Gjennom innføringen av kunnskapsløftet har jeg selv erfart både gode og mindre heldige arbeidsmetoder for å nå målet om en god og relevant opplæring i tråd med gjeldende læreplaner og andre styringsdokumenter. Erfaringen tilsier at det å delta i et fellesskap som arbeider med tolkning og valg av handlingsmønster vil skape en felles forståelse gjennom et tolkningsfellesskap. Dette kan igjen føre til en økt interesse hos den enkelte utøvende pedagog og gi et eierskap som kan gjenspeiles i personlig engasjement, samt at dette automatisk vil kunne føre til en bedre kvalitetssikring gjennom felles fokus. Et slikt fellesskap gir også en utvidet mulighet for refleksjon som skaper læring og økt kompetanse i tråd med sitatet under.

Ved å reflektere over og analysere de erfaringene vi gjør, utvikler vi ny kunnskap og øker vår kompetanse. I vekselvirkning mellom inntrykk og refleksjoner foregår det tolkning og bearbeiding av inntrykkene. (Tveiten, 1998)

John Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem som tar sikte på å være et redskap til å undersøke læreplanpraksis. Dette trekker klare paralleller til denne rapportens problemstilling og det er derfor naturlig å beskrive dette nærmere i dette kapittelet samt benytte Goodlads forståelse som en vesentlig faktor i rapportens analyse og konklusjon. Goodlad ser på muligheten til å bygge en bro mellom det teoretiske og det praktiske og hans modell gir derfor verdi i begge de to retningene. Sentralt for Goodlads tenkning er at begrepssystemet skal være et verktøy for ulike typer læreplananalyser og studier av læreplanpraksis som han beskriver som “curriculum practice”.

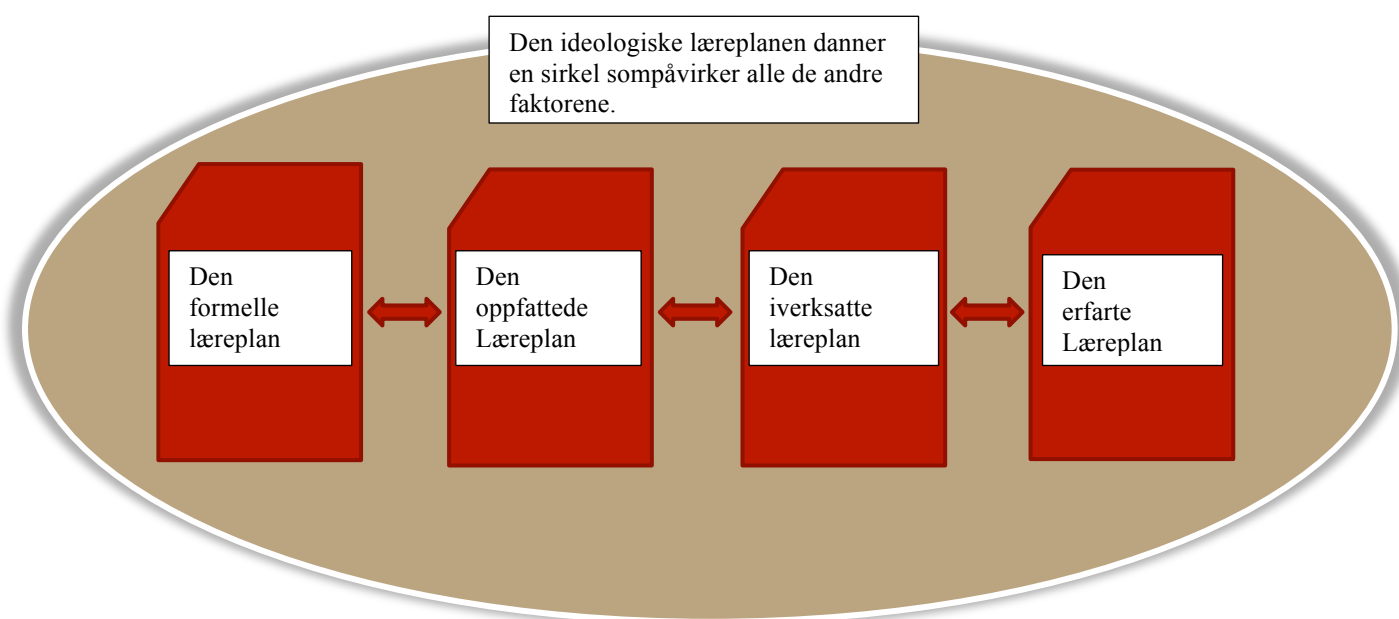
Goodlad deler læreplanvirkeligheten inn i tre ulike områder: (Imsen 2006)

- ✓ Hva – Den substansielle siden
Viser læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og anvisninger for evaluering.
- ✓ Hvorfor – Den sosiopolitiske siden
Viser til den samfunnmessige og politiske sammenhengen læreplanen står i.
- ✓ Hvordan - Den teknisk/ profesjonelle siden
Viser til menneskelige og materielle muligheter, samt ressurser. Dette gjenspeiler selve gjennomføringen og er knyttet opp mot den praktiske bruken, implementering og realisering av læreplanen i direkte samhandling med elever.

Begrepssystemet synliggjør at en læreplan kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på de ulike nivåene. Dette fører til at Goodlad dermed skiller mellom læreplanens ulike fremtredelsesformer.

2.5 Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem

Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem er delt inn i 5 ulike faktorer. Disse faktorene fremstår som uavhengige faktorer som i stor grad påvirker hverandre og blir påvirket av ytre faktorer. (Goodlad, 1979:350)



Figur 4: Figuren viser hvordan jeg tolker at Goodlad selv stiller de ulike faktorene i læreplananalyse i sammenheng sidestilt med hverandre. Han uttrykker at den ideologiske læreplan kan påvirke og være med på å forme den enkelte eller alle faktorene i en analyse av læreplanen. (Goodlad, 1979. s. 355)

I motsetning til den vanligste tolkningen av Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem, av blant annet Gudem m.fl. viser ikke Goodlad selv til at de ulike faktorene i begrepssystemet skal forstås som et hierarki. Han trekker derimot frem de ulike faktorene som likeverdige og beskriver disse som deler av et system der disse faktorene påvirker hverandre på mange nivåer og i ulike retninger. (Goodlad, 1979:347) Goodlad har også valgt å skille ut den ideologiske læreplanen fra de andre fire faktorene ettersom han oppfatter denne som en overordnet faktor.

2.5.1 Den ideologiske læreplan

Goodlads ideologiske læreplan som skildrer prosessen fra ide til produkt, kan ses på som en idemyldring som er oppe til politisk debatt fordi mange har ønske om påvirke og eventuelt bestemme skolens virke og funksjon. Denne delen av læreplanen kan fremstå som en meningsutveksling og skal være med å sikre det overordnede verdisyn, både religiøst og politisk. Skolen representerer en viktig samfunnsmessig funksjon og skolens oppgaver har stor politisk interesse. Ved å se på den offisielle uttalte skolepolitikken til landets ledende politiske parti Arbeiderpartiet kan det trekkes klare paralleller mellom det samfunnsmessige engasjement rundt utfordringene i den teoribaserte ungdomsskolen samt ønske om mer ro og tid til undervisning og partiets målsetning for skolen satt på tidspunktet for oppstart av forsøkene med arbeidslivsfag. Det vil dermed være aktuelt å se på det politiske engasjementet for forsøket som en prosess i tråd med Goodlads beskrivelse av den ideologiske læreplan. Viser til kapittel 2.2, som beskriver arbeiderpartiets 10 mål på vei mot en bedre skole. Det er i denne kategorien den uoffisielle maktkampen om skolen foregår. «Hvem skal bestemme hva som er verdt å vite?» Dette er ofte et resultat av ulike pedagogiske grunnsyn og gjenspeiler retningen i et samfunn gjennom debatter. Forsøket med arbeidslivsfag må ses på som et resultat av en slik maktkamp. Goodlad beskriver at den ideologiske læreplanen som en faktor som er gjenstand for lokale krefter på linje med det vi opplever i den norske utdanningssektoren. Det kan for eksempel ha stor innvirkning hvilke politiske krefter som blir valgt inn lokalt. En politisk makt vil også gi dem en form for makt over den lokale skolens ideologi slik jeg tolker Goodlad.

2.5.2 Den formelle læreplan

Den formelle læreplanen er den læreplanen som er vedtatt av Udir i Norge som gjeldende for opplæringen i et fag. En slik læreplan er vedtatt i forskrifts form og skal være styrende for opplæringen på landsbasis.

Gunn Imsen har beskrevet den formelle læreplanen i boken «Lærerens verden», men utgangspunkt i Goodlads formuleringer som:

Læreplaner er tekster og har således en spesiell form og et særegent språk. Formen springer ut av de ulike funksjonene læreplanen skal ha og språket bærer preg av måten læreplanen er blitt til på.» (Imsen, 2009)

Når det gjelder form og uttrykksmåte brukt i utformingen av den formelle læreplanen for faget arbeidslivsfag, kan man si at denne gjenspeiler Imsens beskrivelse. Språket er av en formell karakter og det er derfor viktig for tolkning, planlegging og gjennomføring av faget hvilket ståsted den enkelte utøvende pedagog har med vekt på kompetanse innen læreplananalyse. Formen som er gitt må sies å omfavne svært vidt, slik at det er mulig å tilpasse etter lokale interesser, elevenes interesser og muligheter i størst mulig grad. Dette må ses på som en viktig målsetning med innføringen av arbeidslivsfag ettersom elevenes behov for praktisk læring og interesser har vært svært gjennomgående i bakgrunnsdokumentene. Likeledes vil lokale faginteresser og muligheter uansett utforming av en formell læreplan være styrende for hvilke muligheter en skole og en lærer har til å planlegge og gjennomføre faget. Imsen beskriver også læreplanen som et dynamisk dokument og skiller det dermed fra en statisk plan for gjennomføring. Denne beskrivelsen danner grunnlaget for en viktig forståelse ved bruk av læreplaner i praktiske fag og da særlig at praktisk fag som arbeidslivsfag ettersom dette faget skal skape en læringsarena for en svært bred plattform av yrkesfagene i den videregående skolen. (Imsen, 2009)

2.5.3 Den oppfattede læreplan

Den oppfattede læreplan er hva som benyttes som bakgrunn for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen hos den som gjennomfører dette arbeidet. Det er viktig å forstå at det disse nøkkelpersonene oppfatter kan være svært lite sporbart. Gjennom denne rapporten har det ikke vært avgjørende å se nærmere på den oppfattede læreplan ettersom den nødvendigvis ikke gjenspeiler det som faktisk gjøres i undervisningssituasjon. Ofte kan det være stor forskjell på hva en oppfatter og hva en faktisk sier og gjør, noe som også ga grunnlag for mitt valg av observasjon som metode for innsamling av data. Ettersom denne rapportens hovedhensikt er å se på sammenhengen mellom intensjonene i den ideelle læreplan

og bruk av den formelle læreplanen i den gjennomførende fasen vil den formelle kun være aktuell som et ledd i det å forstå veien gjennom tolkning og forståelse for den utførende lærer og hvilke valg denne på dette grunnlaget gjør. Hvordan den utøvende lærer oppfatter læreplanen er avhengig av lærerens individuelle ståsted, hvilke refleksjoner som utløses, hvilken begrepsforståelse tolkeren har, og i hvilken grad den enkelte lærer føler seg forpliktet til å rette seg etter det formelle lovverket. Den enkelte læreres tolkning i denne kategorien vil derfor danne grunnlaget for videre læreplanarbeid. Denne dynamiske forståelsen deler Goodlad med Engelsen. (Engelsen, 2006)

2.5.4 Den iverksatte læreplan

Den iverksatte læreplan beskriver hvordan opplæringen faktisk blir gjennomført. Dette tar for seg hvordan den enkelte lærer velger å benytte og forvalte det aktuelle læreplanverket. Gjennom denne rapporten har jeg observert den iverksatte læreplanen ved to ulike skoler og gjennomført en rekke uformelle samtaler som gir et bilde på hvordan læreplanverket blir forvaltet gjennom lokal tolkning og forståelse. Observasjon av den iverksatte læreplanen danner grunnlaget for mye av rapportens datainnsamling og resultater.

Den iverksatte læreplanen er i stor grad avhengig av den utøvende skoles rammefaktorer og pedagogiske faktorer. Det var viktigheten av de ytre rammefaktorene de ulike deltagende parter uttrykker som utfordrende under gjennomføringen av datainnsamlingen. I tillegg til de faktiske rammer er kunnskap, ferdigheter og kompetanse hos både lærere og elever viktige faktorer som påvirker gjennomføringen av undervisningen. Jeg har med denne forståelsen valgt ut lærerens bakgrunn og kompetanse og skolenes rammefaktorer som deler av grunnlaget for rapportens analyse.

2.5.5 Den erfarte læreplan

Den erfarte læreplanen handler i første rekke om læring, elevenes utbytte og erfaringer gjennom utført undervisning. Elevenes læring gjennom praksisfellesskap og sosialisering er viktige elementer i den erfarte læreplanen og dette kan styrke elevenes opplevelse av mestring og tilhørighet. Den utøvende lærers evne til utbytte gjennom refleksjon og utvikling ses også på som en del av den påvirkningen den erfarte læreplanen var på undervisningen over tid.

Det vil gjennom arbeidslivsfag være viktig og også se på den erfarte læreplanen som en form for pedagogisk dokumentasjon. Hvilken opplevelse har elevene av opplæringen, og hva gjenspeiler deres handlinger? Handler de på grunnlag av de erfaringene de gjør seg underveis og etter avslutning av deloppgaver som et ledd i underveisvurderingen?

Den erfarte læreplanen krever vurdering både underveis basert på formativ vurdering i utdanningen og i form av en formell sluttvurdering, summativ vurdering.

2.5.6 Relevant kritikk av Goodlads kategorisering

Bjørg Brandtzæg Gudem (2008) beskriver med sin tolkning av feltet at hun ikke deler Goodlads metode for å fremstille læreplanens ulike måter på. Hun mener at måten den framtrer på blir framstilt som likestilte kategorier, og at det ville gitt et bredere grunnlag dersom man la til rette for en vurdering av forholdet mellom de ulike kategoriene. Torill Strand (1996) Kritiserer Goodlads kategorisering fordi hun mener at hans metode forutsetter en hierarkisk sammenheng mellom nivåene. Hun hevder videre at han formidler en antakelse om at den læreplanpraksis som foregår på et «høyere» nivå, er viktigere enn den som foregår på et «lavere» nivå. Strands tar alternativt inn kulturperspektivet og setter fokus på det å tenke i forskjellige kontekster og sammenhenger, med andre ord likestiller de ulike faktorene. En slik tankegang fører til at det vil være mer naturlig å organisere faktorene basert på «vertikal» tenkning fremfor en «horisontal» tenkning. Selv om Gudem og Strand tilfører viktige nyanseringer i den tradisjonelle norske tolkningen av Goodlad, gir Goodlads begrepsapparat et analytisk verktøy som kan benyttes til å utvikle kunnskap om ulike aspekter ved læreplaner og offisielle styringsdokumenter. Ved å gå tilbake å se på det Goodlad beskriver som ulike nivåer, vil hans figur (Goodlad, 1979:355) som omhandler dette vise at han selv tar kritikk på denne tidligere forståelsen fra 1975 og sier at de ulike nivåene ikke nødvendigvis må forstås som en hierarkisk struktur, men kan også vise kompleksiteten i arbeidet med å fastsette og utforme dokumenter som læreplaner. Han selv kritiserer dermed sin tidligere hierarkiske fremstilling fra 1975 og trekker i 1979 selv frem en figur som konkretiserer en horisontal fremstilling av de ulike faktorene på linje med det Gudem og Strand argumenterer for. (Goodlad, 1979:348-349)

2.6 Yrkesdidaktikk

Overordnet må det sies at yrkesdidaktikk har som formål å skape læring, dannelse, refleksjon og utvikling hos den individuelle lærende. Det finnes en rekke definisjoner på det å lære praktiske ferdigheter eller tilegne seg kompetanse som er nødvendig for å utøve et praktisk yrke. Jeg har valgt å beskrive deler av dette feltet gjennom dette kapitlet, og har valgt ut definisjoner og modeller som jeg oppfatter som sentrale både fordi de er mye brukt i dagens skole, eller fordi de er svært aktuelle i tråd med den utviklingen i skolen som har kommet gjennom innføringen av mer praktisk opplæring i utdanningsløpet.

Begrepet yrkesdidaktikk i hovedsak brukt om læring som tradisjonelt forgår i de rammer som skoleverket opererer innen og ikke de rammer som betegnes som opplæring i arbeidslivet. (Tarrou, 2004) En kan dermed si at yrkesdidaktikk tradisjonelt må betegnes som et form for spenningsfelt mellom skole og arbeidsliv.

Yrkesdidaktikk forstått som det sentrale bindeleddet mellom yrkesfag i skolen, yrker i arbeidslivet og læringsprosesser og læringssystemer, utgjør kjernen i et yrkespedagogisk fagområde. (Tarrou, 2004:147)

Skillene mellom skole og arbeidsliv vil etter min oppfatning få naturlige overganger gjennom den ønskede utviklingen i yrkesfaglig utdanning i Norge. Eksempler på gode yrkespedagogiske opplæringsmetoder som tar utgangspunkt i samarbeid mellom skole og bedrift har kommet tydelig frem som en naturlig del av opplæringen gjennom faget prosjekt til fordypning i vgs. Med innføringen av praktiske prosessbaserte valgfag på ungdomstrinnet som inviterer og gir rom for samarbeid med lokalt næringsliv vil denne overgangen mellom skole og arbeidsliv strekke seg så langt ned i eleven utdanningsløp som fra og med 8. klasse. Denne endringen i rammene for opplæring i norsk skole vil trekke begrepet yrkesdidaktikk sterkere inn i samarbeidet mellom skole og bedrift og vil føre til at et aktivt arbeidsliv vil være med som bidragsyter til læring i mye større grad enn det som har vært tilfelle frem til nå.

I den senere tid er det Hiim og HIPPES definisjon på læring gjennom praksis vært den som er sett på som mest sentral. Denne definisjonen tar utgangspunkt i yrkesoppgaver og er konkret på samspillet mellom planlegging, gjennomføring og vurdering som har vært sentrale begreper i

praktisk opplæring etter kunnskapsløftet. Det å etterstrebe at eleven i størst mulig grad skal delta i hele læringsforløpet i en praktisk arbeidsprosess er noe Hiim og Hippe har felles med Sund. (Sund, 2005)

Yrkesdidaktikk er praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse yrkesspesifikke utdannings – undervisnings og læringsprosesser og kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring. (Hiim og Hippe, 2001:31)

Ved å se nærmere på styringsdokumentene til forsøket med arbeidslivsfag, vil jeg trekke frem nettopp fokuset på praktiske arbeidsprosesser som metode for læring som det mest sentrale. Det vil derfor være svært aktuelt å bringe på banen metodikk og læringsdefinisjoner som har fokus på nettopp praktiske arbeidsprosesser.

Gjennom lærerutdanning og praktisk pedagogisk utdanning tar de fleste lærere utgangspunkt i Engelsens didaktiske relasjonsmodell i sin utøvelse av arbeidet i klasserommet og i møte med elevene. Denne grunnleggende modellen viser at målene og rammene er satt sammen på den ene siden og at disse virker som egne faktorer i lærerens møte med elever i undervisning. Man kan si at målene representerer de fastsatte kompetansemålene gjennom kunnskapsløftets læreplaner og at rammene representerer de andre faktiske rammene som verksteder, læremidler, lærerens kompetanse og erfaring osv. Faktorene mål og rammer i Engelsens didaktiske relasjonsmodell representerer med dette forhold som er relativt låste i lærerens utøvelse av sitt arbeid i møte med elevene i undervisning. Med andre ord er disse relativt statiske i hverdagen.

De resterende faktorene arbeidsmåter, innhold og vurdering representerer faktorer som innehar en stor andel dynamikk og er gjenstand for endring gjennom både planlegging og gjennomføring av undervisning. (Engelsen, 2005) Engelsen sier videre:

Lærerne må fortolke målene, planlegge undervisningen og legge til rette for en læring som kan realisere dem. Læreplanene må, med andre ord, være utgangspunkt for et videre arbeid for læreplanarbeid hos lærerne. De må analysere de bestemmelser, råd og retningslinjer som er gitt sentralt, for på dette grunnlaget å utvikle planer for sine elevers læringsarbeid. Slike planer må med jevne mellomrom revideres. (Engelsen 2002:15)

Man kan si at en læreplan har synspunkter på alle kategoriene i Engelsen's relasjonsmodell og at tolkning og arbeid med å bruke læreplaner som grunnlag for å planlegge og gjennomføre læringsarbeid må være en dynamisk prosess.

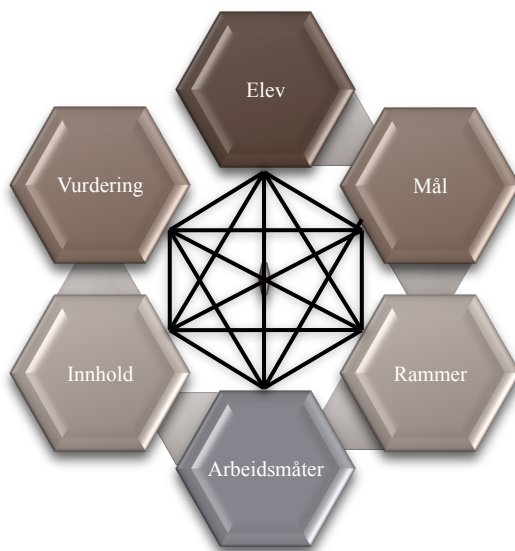


Fig 5: Den didaktiske relasjonsmodell (Engelsen 2006: 261) Modellen viser sammenhengen mellom de ulike faktorene ved læring og at disse påvirker hverandre alle retninger.

Engelsen viser til en noe enklere modell som kan gi forståelse av de ulike nivåene ved læring gjennom bruk av styringsdokumenter. Denne modellen er bygget opp av en figur som inneholder tre ulike nivåer med en beskrivelse av disse.

P1- Refleksjoner om og en kritisk spørrende holdning til undervisningspraksis, læreplaner, lærebøker, skolens organisering og formål.

P2- Planlegging og etterarbeid av undervisning.

P3- Undervisningen slik den gjennomføres der og da.

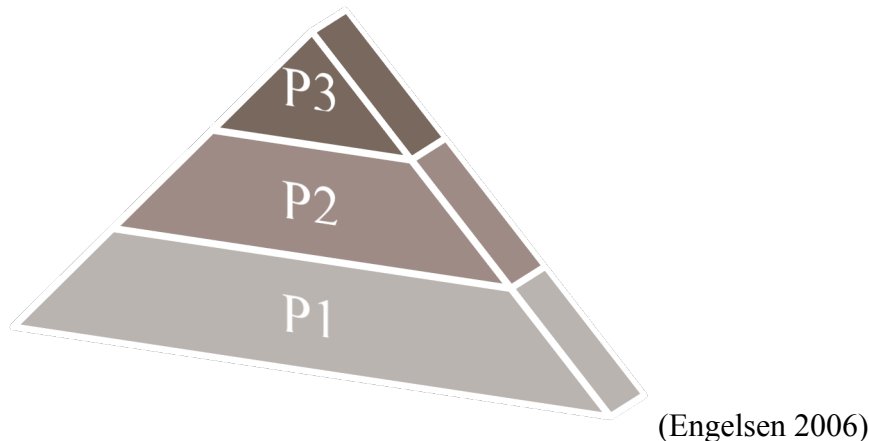


Fig 6: Figuren viser Engelsens forenklete modell over de ulike nivåene i læring.

Denne modellen deler Engelsen igjen inn i to ulike nivåer og legger til en ny og ukjent faktor. Denne forenklingen gir en sammenslåing av de to nederste nivåene i modellen (P1 og P2) og skiller dermed ut det øverste nivået (P3) som et eget punkt.

Formuleringsnivå: (P3)

Gir uttrykk for intensjonene og de offisielle formålene. Dette nivået befinner seg i de offisielle dokumentene og her under læreplaner, forskrifter og veiledere.

Realiseringsnivå: (P1 og P2)

Det som faktisk skjer i praksis i undervisningen.

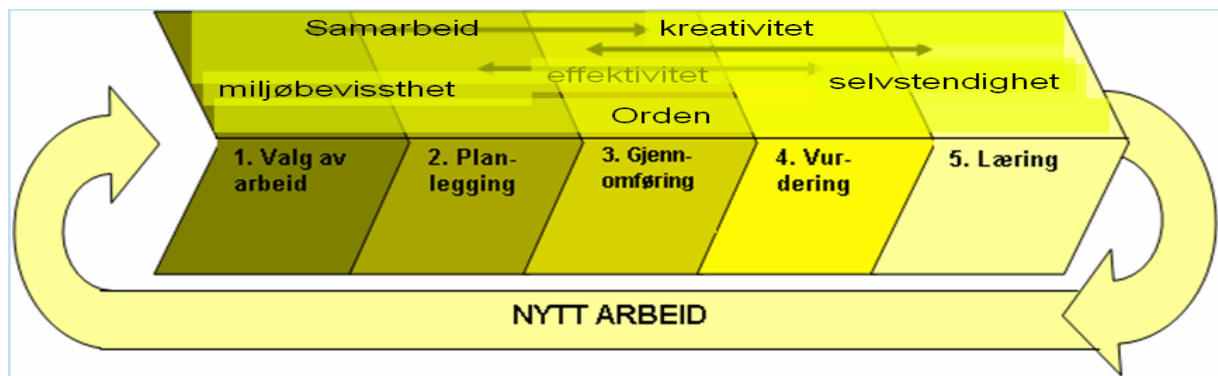
Denne rene forenklingen av nivåene gir en tydelig skille mellom intensjonene og formålene skildret i offisielle dokumenter og den som skjer i praksis i undervisningen. Det er nettopp dette skille som danner grunnlaget for rapportens problemstilling og som vil være grunnlag for analysen.

Den skulte læreplan

Det som faktisk skjer av læring, men som nødvendigvis ikke kommer frem i noen læreplan eller er beskrevet i andre dokumenter.

Yrkesdidaktikk med utgangspunkt i arbeidsprosesser

Som en del av den nyere forskningen på læring gjennom arbeidsprosesser har Grete Haaland Sund utarbeidet en modell for planlegging, gjennomføring og vurdering av læring som blir definert som utgangspunktet for den interessedifferensierte opplæringen i videregående skole gjennom innføringen av kunnskapsløftet. (Sund, 2005) Den siste reformen i den norske yrkesfagopplæringen var basert på ønsket om en smalere tilbudsstruktur i videregående opplæring og dermed færre utdanningsprogram i vg1 og vg2. En smalere tilbudsstruktur ga utfordringer i form av at en rekke fag som tidligere var organisert som egne utdanningsprogram ble stått sammen og at elever med ulike utdanningsinteresser innen beslektede fagområder skulle få opplæring i sammenslåtte vg1 og vg2. Sund har gjennom egne erfaringer og FoU arbeid med slike sammensatte grupper utviklet metoden «Pila» (figur: 7) som gir elever med ulike interesser innen beslektede fag muligheten til å jobbe med samme grunnleggende arbeidsoppgave og delta i hele læringsprosessen basert på de fem ulike hovedfasene som hun beskriver som læring i et perspektiv som både relaterer seg til yrkesopplæring i skole og til et arbeidsliv basert på yrkesfagene. Disse er beskrevet som valg av arbeid, planlegging, gjennomføring, vurdering og læring. Ofte ser vi i norsk skole at det er læreren som tar ansvar for alle deler av læring slik Sund beskriver det, med unntak av gjennomføring. I følge Sund gir dette et begrenset læringsutbytte og er basert på lange tradisjoner i norsk utdanningspraksis. Ofte er elevene modne for å delta i hele læringsprosessen og skape erfaringer som gir grunnlag for videre læring i langt større grad enn det norske lærere ofte legger til grunn når de planlegger og gjennomfører opplæring. (Sund, 2005)

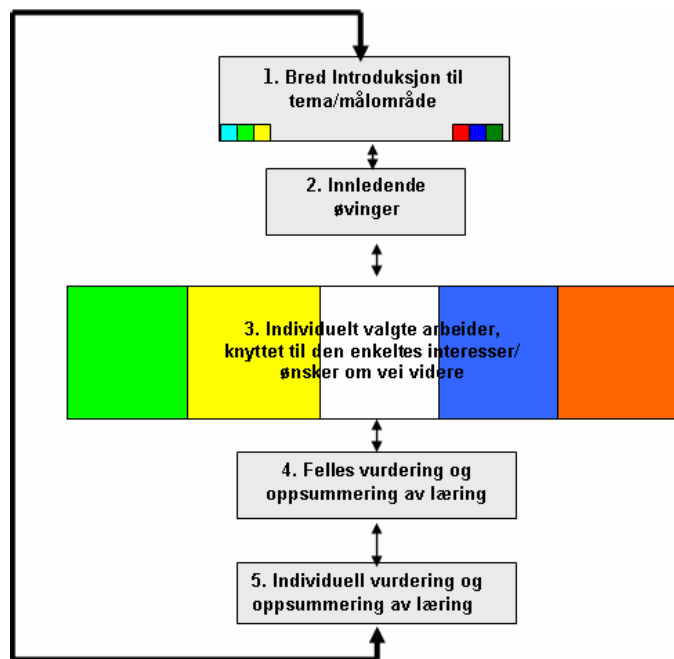


Figur 7: Sund beskriver figuren som bilde på en arbeidsprosess som er delt inn i fem ulike hovedfaser. Pilene i overkant av figuren skal vise delprosesser underveis i arbeidet, og er ment som en illustrasjon på at en arbeidsprosess ikke nødvendigvis følger en statisk rekkefølge gjennom hele arbeidet. (Sund, 2005:197)

Sunds beskrivelse av «pila» som metode for å beskrive yrkesfaglige arbeidsprosesser danner i et godt utgangspunkt for arbeid med praktiske valgfag på ungdomstrinnet. Bruk av denne modellen i alle ledd i elevens utdanningsløp vil kunne sikre en rød tråd gjennom utdanningen og dermed være styrende for at den faktisk gjennomføres som et arbeidsprosessbasert praktisk arbeid i tråd med intensjonen slik dette beskrives i sytingsdokumentene. (Udir, 2010)

Sund har med utgangspunkt i metoden beskrevet som «pila» laget et forslag til gjennomføring av interessedifferensiert opplæring gjennom modellen i figuren under. Modellen er ment å vise en form for læringsstrategi som skal kunne sikre at elevene opplever opplæringen i praktiske fag som meningsfulle og relevante fra «første dag». Betegnelsen «første dag», må i denne sammenheng også sies å omhandle oppstart av praktiske valgfag på ungdomstrinnet. Det er lite som tilsier at elever på et tidligere tidspunkt ikke både evne og ønsker å benytte seg av læringsstrategier av den typen som Sund definerer gjennom sitt forslag til organiseringsmodell for en definert avgrenset arbeidsperiode.

Resultatene fra UniRokkandsenterets første delrapport viser derimot at elevene trives svært godt med denne type opplæringsstrategier og at de mestrer dette på en tilfredsstillende måte.



Figur 8: Sund beskriver denne figuren som et bilde på en form for læringsstrategi som skal gi meningsfull og relevant yrkesutdanning for den enkelte fra «første dag». Fargene skal vise ulike vinklinger og konkretiserende eksempler på målområder som skal gi eleven et vidt perspektiv, med bakgrunn i elevens interesser. (Sund, 2005:201)

Den ene av denne rapportens informanter benytter seg utelukkende av Sunds metodikk i samhandling med egne erfaringer med metoden gjennom deltagelse i tolkningsfelleskap som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering i faget arbeidslivsfag.

Det finnes som det fremkommer av dette kapittelet flere definisjoner på begrepet yrkesdidaktikk, uten at det nødvendigvis er store motsetninger mellom dem. Slik jeg oppfatter de ulike vinklingene danner Engelsen rammen for det som vi oppfatter som rammer og forståelse innen den tradisjonelle norske skole. Tarrou, Sund, Hiim og Hippe danner sammen en forståelse av begrepet yrkesdidaktikk som tar utgangspunkt i praktiske arbeidsprosesser i tråd med det som etter min oppfatning må anses som et av de sentrale visjonene for metodebruk i både arbeidslivsfag og de nye praktiske valgfagene på ungdomstrinnet. Hvordan skolen som institusjon velger å ta fatt på utfordringen som ligger i fornyelse eller endring av metode- og fagkompetanse hos de pedagoger som skal ha ansvar for den praktiske opplæringen vil etter min mening være avgjørende for resultatet av denne profilerte satsingen.

For å sammenfatte de ulike perspektivene med fokus på praktiske arbeidsprosesser har jeg funnet frem til Ronny Sanneruds definisjon på yrkesdidaktikk. Han beskriver selv de ulike definisjonene som jeg har referert til, men hevder likevel at han opplever at ingen av disse gir et presist nok bilde av praktiske læringsprosesser. Han har med denne begrunnelsen kommet med en egen definisjon.

Yrkesdidaktikk omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering strukturerte yrkesspesifikke læringsforløp i skole og bedrift – basert på relevante arbeidsoppgaver forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng – og hvor den enkelte lærende som subjekt er involvert i hele forløpet. (Sannerud, 2005:212)

Slik jeg oppfatter Sanneruds definisjon er denne i den mest nærliggende å velge som en beskrivelse av det visjonene for både arbeidslivsfag og de nye praktiske valgfagene på ungdomstrinnet. Hans formulering har direkte fokus på selve arbeidsoppgavene som skal være relevante, læring både i skole og bedrift og det at eleven skal delta i hele læringsforløpet. En slik formulering og forståelse må etter min mening dekke de visjoner som er beskrevet i styringsdokumentene for forsøket med arbeidslivsfag.

3 Metode

Dette kapitlet beskriver de ulike metodene som ble brukt for å samle inn relevante resultater med den hensikt å belyse undersøkelsens problemstilling. Jeg vil også begrunne mine valg og analysere ulike begrensninger som disse valgene fører til. Kapitlet er bygget opp på en slik måte at det skal gi en forståelse av relabilitet og validitet av resultatene som rapportens analyse bygger på.

3.1 Valg av forskningsmetode:

I dette kapitlet har jeg beskrevet bakgrunnen for mitt valg av forskningsmetode og hvordan dette har bidratt til oppgavens resultater, retning og begrensninger.

Oppgaven er basert på en form for metodetriangulering der data er innhentet gjennom bruk av tre ulike metoder. (Grønmo 2007) Disse er basert på:

- ✓ Deltagende observasjon av grupper som gjennomfører leksjoner som er basert på læreplanen for arbeidslivsfag
- ✓ Kvalitative intervjuer med lærere som har ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av faget
- ✓ Uformelle samtaler med ulike involverte parter

Ettersom organiseringen av faget samt elever og læreres oppfatning av denne organiseringen er viktig for å gjøre faget til et godt pedagogisk verktøy for elever som lærer best ved praktisk tilnærming vil det være naturlig å velge observasjon etterfulgt av utdypende intervjuer med lærere som forskningsmetode. I tillegg valgte jeg å ta en rekke notater etter ulike uformelle samtaler som jeg har hatt med forskjellige aktører som jobber aktivt med forsøket i skolen. Ettersom denne rapporten baserer seg i stor grad på å fortolke folks handlinger vil jeg plassere innholdet i et hermeneologisk perspektiv. Hermeneutikk kan sies å handle om det å fortolke det mennesker faktisk gjør, altså folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbare. En slik metodebruk åpner for at det innsamlede materialet kan tolkes på flere nivåer. Gjennom bruk av observasjon av mine informanter, samt at disse observasjonene er satt i sammenheng med de resultater jeg har innhentet gjennom

intervjuer og uformelle samtaler har gitt meg en mulighet til å fortolke de handlingene jeg har observert utover det umiddelbart innlysende i tråd med hermeneologisk tankegang.

Informantene

Underveis i mine søk etter informasjon om forsøket med arbeidslivsfag fant jeg frem til en offisiell liste som viser hvilke skoler i Norge som ble valgt ut som deltagere i første og andre del av forsøket. Ut fra denne listen ble det raskt klart at ingen skoler i Oslo var valgt ut, og at kun et få tall av skolene på det sentrale Østlandet deltok. Ut fra alternativene deltakerlisten ga, tok jeg kontakt med to ulike skoler valgt ut fra det faktum at jeg hadde en forutforståelse om at elevmassen og skolens geografiske tilhørighet ville ha innvirkning på hvor tydelige resultater min datainnsamling ville føre til. De to skolene og deres utøvende lærere i faget har vært svært positive og velvillige til å gi innpass til observasjon samt deltagelse på intervju.

Beskrivelse av rapportens forutforståelse og utvalg av informanter

Alternativ:	Geografisk tilhørighet:	Elevmasse:
Skole 1	Skolen har geografisk beliggenhet i Akershus på vestsiden av Oslo.	Dette er en elevmasse som er utsatt for store forventninger til akademisk utdanning og yrkesfagene har tradisjonelt ikke høy status i området.
Skole 2	Skolen har geografisk beliggenhet i Akershus et godt stykke øst for Oslo.	Dette er en elevmasse som opplever en tradisjonell forventning til akademisk utdanning. Yrkesfagene har en solid forankring i området.

Kvaliteten på de innhentede data er i følge Grønmo basert på 5 ulike hovedkategorier. Han forutsetter i hvilken grad den som samler inn data til en undersøkelse eller et forskningsprosjekt forholder seg til de ulike hovedkategoriene.

- ✓ *Sannhetsforpliktelsen*
- ✓ *Logikk og språkbruk*
- ✓ *Forsvarlig utvalg av undersøkelsesenheter*
- ✓ *Systematisk bevegelse av informasjonstyper basert på problemstillingen*
- ✓ *Forsvarlig gjennomføring av datainnsamling*

(Grønmo, 2007)

Valget av utelukkende kvalitative metoder for innhenting av data setter krav til rapportens kvalitet ved å måtte demonstrere en faglig bevissthet om konsekvensen av bestemte metodiske valg under forskningsprosessen, enten det refererer til produksjon av data eller valg av skrivestil. (Seale, 1999) For å se nærmere på validitet og relabilitet gir Cuba og Lincoln (1985) en forståelse som gir sammenheng. De presiserer at tillitt må være til stede for å gi et resultat og at sentrale begreper som Sannhet, anvendelse, konsistens og nøytralitet kan være med på å gi et forenklet syn på kvalitativ naturalistisk forskning. De har på grunnlag av dette utviklet sine egne kjernebegreper. (se tabell under) Her blir det positivistiske kriterium validitet referert til som sannhet man kan gripe gjennom det å gripe ord, og som refererer til en stabil sosial realitet. (Cuba og Lincoln, 1985) Denne rapporten er basert på prinsippet om å fange sannhet gjennom ord og ha tillitt til informantenes respons og det jeg som deltagende observatør har fanget av relevante data.

Begreper hos Lincoln og Cuba

Kontroversielle undersøkelser	Naturalistiske undersøkelser
Sannhet (intern validitet)	Kredibilitet
Anvendelse (ekstern validitet)	Overførbarhet
Konsistens (relabilitet)	Pålitelighet
Nøytralitet (objektivitet)	Bekreftelse

(Seale, 1999)

3.1.1 Kvalitative intervjuer med lærere

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt valg av intervju med lærere som forskningsmetode. Lærerne jeg har valgt å intervju har vært aktive i hele prosessen med innføring og implementering av forsøket med arbeidslivsfag og har erfaring med planlegging og undervisning i forsøksfaget. De har også deltatt som respondenter i UniRokkandssenterets rapportering til Udir.

Ved gjennomføring av mine intervjuer har jeg valgt å benytte meg av en intervjuguide for å rettlede min egen gjennomføring og sikre at jeg gjennom prosessen innhenter de nødvendige data for å gi svar på rapportens problemstilling. Intervjuguiden som ble brukt har relativt åpne spørsmål der respondentene ble gitt muligheten til å belyse egne opplevelser og meninger om de områdene som ble tatt opp. Intervju som metode er et svært vanlig valg ved innhenting av empiri til undersøkelser av kvalitativ art. Halvorsen sier at ved å stille delvis åpne spørsmål i gjennomføringen av intervjuene har den som intervjuer mulighet til å avdekke eventuelle misforståelser mellom partene underveis i prosessen. Halvorsen sier videre at en slik form for gjennomføring ikke suggererer respondenten til å svare og at faren for at intervjueren påvirker respondenten blir minst mulig ved at intervjuet gjennomføres så likt en vanlig samtale som mulig. (Halvorsen, 1993)

I forkant av intervjuene valgte jeg å gjennomføre en telefonsamtale med informantene der jeg ga uttrykk for hvorfor jeg ønsket og intervju dem og hvilken bruk alle innhentede data skulle ha i etterkant. Det er viktig i forkant av et intervju å etablere en naturlig samtale tone med respondenten og invitere til en relasjon som er ukomplisert slik at informanten opplever det som naturlig og «være seg selv». Gjennom prosessen med å intervju lærere opplevde jeg at det var ukomplisert å få til en lett og naturlig dialog gjennom uformelle samtaler og observasjon, men at språket og tonen til informantene raskt ble mer «korrekt» når jeg startet opp lydopptak av samtalen under intervjuet. Under gjennomføringen av intervjuene i denne undersøkelsen fulgte jeg intervjuguiden, men valgte å invitere til en så vanlig samtale som mulig. Det ble gitt rom for oppfølgingsspørsmål og prat om andre utfordringer i sammenheng med gjennomføringen enn det jeg hadde forutsett når jeg laget intervjuguiden, noe jeg opplever som viktig med tanke på rapportens validitet. Den informasjon og de perspektiver som respondentene uttrykker uoppfordret, og som er relevante for å belyse rapportens

problemstilling er å anse som resultater av høy kvalitet og vil dermed bidra til å styrke den totale validitet av undersøkelsen.

Det var vesentlig for meg som intervjuer at de svar som informantene kom med var i så liten grad som mulig påvirket av min vinkling på spørsmålene som mulig. Jeg opplevde informantene som personlig engasjerte i forsøket under intervjuene og etter min mening bidro dette til at de rapporterte fra feltet på bakgrunn av sitt engasjement fremfor min innflytelse, noe som jeg mener også øker rapportens validitet. Halvorsen sier om åpne spørsmål at de har klare hensikter, noe han beskriver gjennom bruk av disse påstandene:

- ✓ *Det gir mulighet for å avdekke uvitenhet, misforståelser og uventede forestillingsrammer.*
 - ✓ *Det suggererer ikke respondenten til å svare.*
 - ✓ *De ligner mer en vanlig samtale og påvirker ikke respondentens formuleringer og ord som kanskje står ham fremmed.*
- (Halvorsen, 1993)*

Et intervju åpner for en viss uformell dialog i kommunikasjonen mellom den som intervjuer og den som responderer. Dette skaper en arena der trygghet i situasjonen blir til ettersom eventuelle misforståelser og uklarheter umiddelbart kan oppklares eller utdypes i tråd med Halvorsens teori. Det er også relevant at respondenten ikke har hatt innsyn i rapportens problemstilling eller intervjuguidens oppbygning i forkant av intervjuet men derimot kun svarer i planlagt rekkefølge fra den som intervjuer. Bruk av bevissthet rundt hvilken forhåndsinformasjon informanten er påvirket av, vil minske muligheten for at informanten gjør seg opp en mening om hva den som intervjuer ønsker at skal være svaret. På mange måter kan man si at det er viktig og ikke velge metodebruk som fører til at respondenten gjør sitt beste for å svare «riktig». Et slikt valg av metode vil hindre intervjueren og dermed rapporten i å innhente valide data til gjennomføringen av en analyse og dermed en avsluttende drøfting.

Ved gjennomføring av intervjuer med medmennesker er det alltid viktig å ta hensyn til eventuelle etiske problemstillinger. Jeg har avklart med informantene at resultatene fra undersøkelsen kun skal inngå i denne rapporten og at deres navn og navnet på skolen de har

sitt arbeidsforhold, ikke skal fremkomme av teksten. Det er viktig at informanter får være helt anonyme i den grad det er et ønske. Jeg har i denne rapporten ikke beskrevet navn på hverken skole eller lærere som har bidratt som informanter, men ettersom forsøket med arbeidslivsfag ikke er særlig utbredt på det sentrale Østlandet og nettopp den svært ulike geografiske beliggenheten til skolene har betydning for analysen av resultatene kan jeg ikke garantere at de med kjennskap til forsøket ikke vil kunne se sammenheng mellom resultatene og den enkelte skole. Det hadde selvsagt etisk sett vært å foretrekke at resultatene lot seg anonymisere i større grad, men jeg vil fremheve at ingen av informantene i denne undersøkelsen har fremkommet med informasjon eller data som det vil være etisk problematisk at ble kjent.

Beskrivelse av gjennomføringen av kvalitative intervjuer med utøvende lærere

Skole 1:

Intervjuet med utøvende lærere på skole 1 ble gjennomført som et gruppeintervju ettersom det var to lærere som underviste i gruppen med ansvaret fordelt jevnt mellom seg. De hadde også et ønske om at intervjuet ikke skulle strekke seg over lang tid ettersom de ga uttrykk for en svært hektisk hverdag og at de også hadde deltatt i observasjon uken før som et bidrag til rapporten som er bestilt av utdanningsdirektoratet og som skal danne grunnlag for konklusjonen på forsøket med arbeidslivsforsøket i 2013. Intervjuet varte i om lag en halv time og ble gjennomført i skolens verksted for mat og helse. Rommet var stort lyst, hadde god tilgang på frisk luft og ga en god fysisk ramme. Informantene ga uttrykk for sin egen stolthet rundt deltagelsen i prosjektet og de ønsket å delta med sine erfaringer. Intervjuet ble ikke avbrutt under gjennomføringen, og data ble tatt opp på en lydfil med samtykke fra informantene.

Skole 2:

Intervjuet med utøvende lærer ble gjennomført som en samtale en til en ettersom informanten var alene om å undervise i faget på denne skolen. Informanten ga uttrykk for stolthet for yrkene og arbeidet med et praktisk fag, fremfor forsøket med arbeidslivsfag. Til tross for en hektisk hverdag opplevde jeg at informanten hadde tilstrekkelig med til gjennomføringen av

intervjuet som hadde en tidsramme på om lag en halv time. Rommet som ble benyttet har ett nytt møterom som var plassert åpent i en ny trappeoppgang med heis. Dette var et lyst og luftig rom, men underveis i intervjuet ble vi forstyrret ved et par anledninger ved normal bruk av trappeoppgangen i direkte tilknytning til møterommet. Intervjuet ble tatt opp på en lydfil med samtykke fra informanten.

Transkribering av intervjuer med utøvende lærere

Begge intervjuene hadde en varighet på ca. en halv time hver og transkriberingen ble gjennomført med en tidsramme på 4 dager. Intervjuene ble tatt opp på en lydfil etter samtykke fra informantene. Det ble valgt å bruke en lydopptager, jeg som intervjuer var godt kjent med og dermed opplevde jeg ikke usikkerhet rundt tekniske utfordringer under intervjuet. Lydfilen ble overført til pc og transkriberingen ble gjennomført ved å skrive av ord for ord ved å spole frem og tilbake på lydfilen. Det å overføre lyd til tekst er en viktig del av arbeidet ettersom dette skal danne grunnlaget for videre analyse og eventuell konklusjon av rapporten.

Underveis i transkriberingen trakk kategoriene seg naturlig frem som en del av en videre analyse, og disse er i rapporten satt i sammenheng med intervjuguiden. Hele lydfilen som danner grunnlaget for transkriberingen er skrevet ned ord for ord, selv om enkelte partier kunne oppleves som lite relevant på tidspunktet for nedskrivningen. Dette ble gjort for å unngå at viktige resultater som først kommer til syne senere i prosessen ikke blir tatt med.

Gjennomføringen av transkriberingen og det å lytte til filen gjentatte ganger ga en god oversikt over innsamlet data og til tross for den tidkrevende prosessen ga den verdifull progresjon og innsikt.

3.1.2 Deltagende observasjon

Metoden observasjon benytter alle kroppens sanser for å samle sammen så mye data og informasjon som mulig gjennom inntrykkene disse sansene gir den som gjennomfører metoden. Gjennom observasjon er det forskeren selv som er registrerings-, vurderings- og målingsinstrumentet. Summen av sanseintrykkene samlet inn ved hjelp av metoden, samt tolkningen av disse danner grunnlaget for analyse av de ulike situasjonene som forskeren har studert gjennom observasjon.

Observasjonsmetoden som er brukt i denne rapporten er av kvalitativ deltagende art. Denne typen observasjon har i følge Dalland fire karakteristiske trekk:

- ✓ *den søker å oppnå en helhetsforståelse av det som observeres*
- ✓ *retter seg mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner*
- ✓ *er prosessorientert, ser på den prosess individet befinner seg i, og prøver å beskrive utviklingsprosesser for å få dybde og forståelse for de fenomenene som studeres*
- ✓ *har bevissthet om egen rolle i observasjonen*

(Dalland, 2000)

Observasjonen av gruppene har jeg valgt å gjennomføre med utgangspunkt i Dallands beskrivende trekk. Disse danner grunnlaget for å innhente deler av de nødvendige data til å belyse rapportens problemstilling. Ved å observere, eller se med egne øyne sier også Dalland at deltagerne vil vise hva de faktisk gjør fremfor å fortelle om hva de hadde som formål å gjøre. (Dalland, 2000) Observasjonen av elever og lærere mens den faktiske undervisningen i faget foregår vil dermed gi analysen av de innhentede data en større reliabilitet og validitet. Jeg ønsket at undervisningen skal foregå i så naturlige former som mulig, og det var viktig at jeg som observatør påvirket gruppen eller resultatene i så liten grad som mulig. Fangen (2010) beskriver metoden som deltagelse ikke bare som forsker, men også som menneske. Hun sammenligner også med Skjervheim (1996:80) som knytter deltagelsen opp mot en bestemt vitenskapsteori som sier at forstand vil si å delta som subjekt i samme samtale med en annen, ved å engasjere deg i det den andre sier, i stedet for å stille deg utenfor og gjøre deg fremmed for det som blir sagt. En slik ikke-objektiverende holdning blir ikke automatisk til av å bruke deltagende observasjon, men er avhengig av at metoden har dette som formål. Mitt valg av forskningsmetode er basert på tanken om at dersom resultatene skal bli av den ønskede kvalitative art er det vesentlig at informantene i undersøkelsene føler seg trygge i både observasjonssituasjonen og intervjusituasjonen. Ved å benytte deltagende observasjon på en måte som subjektiverer informantene skapes en mer komfortabel ramme der alle deltagerne kan opptre så naturlig som mulig.

Ved å være delvis deltagende vil man kunne anta at noe av det skremmende ved metoden observasjon dempes og dermed gi et mer upåvirket resultat. Ettersom deltagerne i gruppen

skal informeres om observasjonen når denne metoden benyttes av etiske grunner, vil en så naturlig deltagelse som mulig være den fremgangsmetoden som gir det mest kvalitative resultatet, noe som er et bevisst og ønsket valg.

3.1.3 Uformelle samtaler

Endring i valg av metode for innsamling av data med bakgrunn av erfaringer gjort underveis i prosessen:

Underveis i innsamlingen av data i feltet opplevde jeg at min forutforståelse for gjennomføringen ikke ga et helhetlig bilde av hvordan aktuelle data samles inn på en slik måte at det belyste rapportens problemstilling ut fra informantenes rammer og utgangspunkt. Det ble raskt under kontakt med utøvende lærere allerede ved tidlige samtaler på telefon at aktuelle data fra informantene ville komme frem i stor grad i form av uformelle samtaler. Dette førte til at jeg raskt startet med å ta løpende notater på informasjon gitt meg i form av alle disse uformelle samtalene. Under gjennomføringen av observasjonen i feltet opplevde jeg i stor grad at læreren innbøy til uformelle samtaler som må ses på som svært relevant som verktøy i datainnsamlingen som danner grunnlaget for rapportens resultater og analyse. Underveis fikk jeg også tilgang til kontakt med elevene i samhandling under den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Gjennom denne kontakten fikk jeg også inn data som jeg oppfattet som relevant og reliabel ettersom den er gitt meg som mottager i minst mulig styrt form.

Katrine Fangen beskriver bruk av ulike metoder for innhenting av data som resultater gjennom bruk av samhandling som kan sammenlignes med det jeg har valgt å beskrive som uformelle samtaler. (Fangen, 2010) Hun mener at forskere i stor grad benytter seg av intervjuer som hovedkilde i sine rapporter ettersom det ofte er enkelt å skape en meningsfortetning av materialet og understreke hovedfunn gjennom gjengivelse av sitater. Dette vil etter Fangens beskrivelse gi en noe ensidig og i noen tilfeller ufullstendig bilde av feltet. Ved bruk av observasjon samt nedtegnelse av dialog mener Fangen at et mer helhetlig og valid bilde av feltet blir belyst. Hun viser til Øygarden (Øygarden, 2000:35) som fulgte en

slik tilnærming i sitt feltarbeid. Han skriver at han anstrengte seg for å gjøre som bokserne han studerte, han intervjuet dem aldri, skrev aldri notater i deres påsyn og stilte aldri spørsmål (med mindre det var en naturlig del av samtalen). Han beskriver likevel samtaler mellom seg selv og dem han studerte, ved at han gjengir bruddstykker av dialoger de førte.

Jeg har gjennom min kontakt med feltet mens undervisningen pågikk benyttet meg av en lignende strategi for innhenting av data. Jeg observerte i stor grad dialoger mellom elev og elev, elev og lærer. Jeg forsøkte i stor grad og kun stille relevante spørsmål der det var en naturlig del av samtalen.

3.2 Stabilitet

Dette kapittelet gjør rede for pålitelighet og gyldighet av de data som denne rapportens analyse er basert på. For at de resultater og analyser som inngår i rapporten skal være å anse som stabile er det av avgjørende karakter at det tas hensyn til hvilken innvirkning disse faktorene har på de slutninger som trekkes ut av analysen.

3.2.1 Validitet

Beskrivelse av validitet i rapporten er avhengig av om den som forsker får svar på problemstillingen og det som en ønsker å innhente mer kunnskap om. (Kvale 1997) Valg av forskningsmetode og teoretiske kunnskaper som er relevante for å belyse problemstillingen avgjør i stor grad om rapporten er valid. Man kan dermed si at forholdet mellom problemstillingen og datainnsamlingen har til hensikt å styrke rapportens innsamlede resultater.

Denne rapportens validitet er basert på at de resultater som er hentet inn faktisk er relevante. Etersom intervjuene og observasjonene ble basert på en guide som ble utarbeidet med dette som formål, kan man si at dette er med på å sikre at resultatene er av en slik kvalitet at de kan benyttes som verktøy for å belyse rapportens problemstilling. Under gjennomføringen av intervjuene og observasjonene opplevde jeg at informantene viste et stort personlig engasjement for forsøket og hvilke muligheter dette nye faget gir til å planlegge og gjennomføre praktisk læring for elevene. Dette personlige engasjementet mener jeg er med på

å styrke validiteten til de resultater som er hentet inn og dermed også denne rapporten, ved at informantene rapporterte fra feltet med egen overbevisning og var lite mottagelig for påvirkning i den form jeg bidro med gjennom mitt feltarbeid.

Etter å ha jobbet med utvelgelsen av kategoriene som er brukt i rapportens analyse mener jeg at de resultater som jeg har hentet inn gjennom datainnsamlingen har stor validitet med tanke på å belyse rapportens problemstilling. Resultatene har gitt et bredt grunnlag for å analysere og diskutere ulike faktorer mot relevant teori og kan dermed si noe både om hvordan forsøket med arbeidslivsfag blir planlagt og gjennomført i dagens skole, samt gi retning med tanke på den videre utviklingen av nye praktiske fag på ungdomstrinnet.

I kjølvannet av forsøket med arbeidslivsfag, som var starten på å gi elever i norsk ungdomsskole muligheten til en opplæring som er mer basert på praktiske ferdigheter er det blitt bestemt at det skal tilbys opp til åtte ulike praktiske valgfag fra høsten 2012. Dette er langt tidligere enn antatt ettersom forsøkene med arbeidslivsfag ikke avsluttes og evalueres før midten av 2013. En slik endring i tidsaspektet må anses å være basert på et samfunnspress som fører til politiske avgjørelser. Til tross for den store dynamikken i feltet vil denne rapporten og data innhentet for å svare på problemstillingen, kunne si noe om utfordringene i prosessen med innføring av arbeidslivsfag og de nye praktiske fag i dagens ungdomsskole og dermed være svært aktuell.

3.2.2 Reliabilitet

Rapportens informanter har bidratt med sine erfaringer og opplevelser ut fra eget ståsted. De ulike informantene har hatt ulike forutsetninger i form av ulike rammer og kompetanse som vil påvirke deres bidrag i noen grad. Likevel er det slik at jeg har valgt å bruke den informasjonen jeg har innhentet fra mine informanter som “sannheter” i tråd med bruken av kvalitative metoder for innsamling av resultater. (Kvale 1997)

Bruken av styringsdokumenter i rapporten er en vesentlig del av reliabiliteten. De offisielle styringsdokumentene i arbeidslivsfag har vært i kontinuerlig endring under mitt arbeid med rapporten og innhenting av data, og jeg har derfor valgt å avgrense disse dokumentene til å gjelde de som var gjeldende på det tidspunktet jeg gjennomførte innsamlingen av data.

Bakgrunnen for dette valget har sammenheng med at kategoriene i rapportens analyse er basert på de dokumentene som har gjeldende på nettopp dette tidspunktet.

3.3 Begrensninger ved metodene for innsamling av data

Dette kapittelet beskriver de begrensninger jeg som innsamler av data har funnet relevante for å gi så valide resultater som mulig. Jeg har valgt å beskrive både den innvirkningen jeg som innsamler av data kan ha påført mine informanter og de begrensningene som foreligger gjennom mine valg av forskningsmetoder.

3.3.1 Min påvirkning av informantene.

Ved kontakt med informantene ga jeg en kort informasjon om hvem jeg er og hvilken bakgrunn jeg har i tillegg til informasjon om hvorfor jeg ønsket å bruke dem som respondenter i min undersøkelse. Denne informasjonen vil automatisk føre til at informantene vil plassere meg som intervjuer og observerer i en kategori gjennom det bilde de har dannet seg av meg som fagperson og privat. Informantene valgt ut fra skole 1 er helt tilfeldig valgt uten noen form for tilknytning eller kjennskap til min person i forkant, mens informanten på skole 2 har en kortere periode vært ansatt på en annen yrkesfaglig avdeling på samme skole som jeg har hatt som mitt engasjement som yrkesfaglærer. Jeg har ikke jobbet sammen med informanten fra skole 2, men vi vet hvem hverandre er og det vil derfor måtte antas at denne har dannet seg et bilde av meg som har et bredere grunnlag enn informantene på skole 1 har. Med dette utgangspunktet vil jeg likevel uttrykke at jeg ikke har hatt pedagogiske eller organisatoriske samtaler eller samarbeid med lærer på skole 2, slik at de data som er hentet fra informanten ikke bør være preget av mitt personlige syn på disse feltene.

Gjennom mitt eget pedagogiske engasjement er det ikke fritt for at det var en utfordring å opptre så nøytralt som mulig under både intervjuene og observasjonene. Jeg opplevde at mye av de data som jeg fikk frem som resultater gjennom prosessen kunne dannet grunnlaget for

gode diskusjoner rundt en rekke ulike utfordringer umiddelbart i situasjonen. Mange av de utfordringene som informantene opplevde som styrende og noe uoverkommelige var av svært lik art som de utfordringene som de videregående skolene har opplevd under innføringen av kunnskapsløftet i de yrkesfaglige studieprogrammene. Med utgangspunkt i denne vissheten og det faktum at vi i vgs har prøvd og feilet i seks år, så jeg en rekke enkle organisatoriske løsninger som med stor sannsynlighet ville gitt både lærere og elever en bedre skolehverdag. Dette handlet nødvendigvis ikke om de store linjene i organiseringen og gjennomføringen av faget, men mer om enklere hverdagsutfordringer. Et eksempel på dette kan være at den ene skolen hadde valgt å organisere med tre ulike grupper styrt av to lærere. Dette forutsetter etter min mening at gruppene er lokalisert i umiddelbar nærhet av hverandre og ikke i tre adskilte rom hvor det ene rommet var i en annen etasje. For å gi så valide data som mulig valgte jeg å unngå all samhandling og diskusjoner rundt også slike enkle utfordringer, ettersom dette kunne tatt fokus bort fra de data som jeg ser på som essensielle for å belyse rapportens problemstilling. Ved å velge å ha fokus på det store bilde og den overordnede organiseringen uten å henge meg opp i detaljer mener jeg at det gi meg de nødvendige og tilstrekkelig valide data uten at min påvirkning vil være til hinder for dette.

3.3.2 Begrensninger ved oppgavens metodevalg for innhenting av data

Oppgaven er basert på en form for metodetriangulering der data er innhentet gjennom bruk av tre ulike metoder. (Grønmo 2007) Disse er basert på deltagende observasjon av grupper som gjennomfører leksjoner som er basert på læreplanen for arbeidslivsfag, intervjuer med lærere som har ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av faget, samt uformelle samtaler med ulike involverte parter. Til tross for at en slik metodebruk vil kunne sikre valide resultater på en bedre måte enn ved valg av kun en metode for innsamling av data, vil det likevel være begrensninger av betydelig art som det er viktig å reflektere over, beskrive og ta hensyn til ved behandling av de resultatene innsamlingen gir.

Intervjuene og observasjonene ble gjennomført på to ulike skoler som har søkt og blitt valgt ut som pilotskoler i denne avsluttende fasen av forsøket med arbeidslivsfag. Skolene er plassert på hver sin side av Oslo og representerer et ulikt mangfold av befolkningen i Akershus Fylkeskommune. Utvalget av to skoler vil gi et begrenset utvalg av data, men disse

kan likevel si noe om tendenser som kan belyse rapportens problemstilling. Det er også slik at skoler og lærere som har selv valgt å delta i et nasjonalt pilotprosjekt i hovedsak vil være aktører som ønsker endringene som prosjektet vil teste ut, velkommen som en endring i den hverdagen de til daglig ser i sitt virke i skolen.

Ved å observere enkeltstående leksjoner av ulike prosjekter fikk jeg kun et innblikk i hvordan skolene gjennomfører faget i praksis. Ulike leksjoner kan oppleves forskjellig ut fra elevgruppens motivasjon for de utvalgte oppgavene og hvor vidt de har hatt innvirkning på valget av dem. Med en større elevgruppe vil dette oppleves ulikt utfra hvilket tidspunkt observasjonen finner sted.

3.4 Analyse av samlede data og tolkning

En kan i følge Kvale (1997) se på det å analysere som å dele opp i biter og elementer. Gjennom arbeidet med denne analysen kan dette settes i sammenheng med de utvalgte kategoriene som de innsamlede data er sortert etter. Disse kan man se på som meningskategorier i følge Kvale, og de skal være med på å gjøre arbeidet med å sortere og analysere matreale fra de innsamlede data på en slik måte at det vil belyse rapportens problemstilling. All tolkning og analyse er en gjennomgående prosess som startet med min forutforståelse for praksisfeltet, styringsdokumentene, utvalget av deltagende skoler og ikke minst min personlige oppfatning av hva som er god yrkesopplæring. Gjennom transkriberingen og arbeidet med sorteringen av resultatene og kategoriene dannet det seg et stadig klarere bilde av at alle disse “bitene og elementene” oppleves som det puslespill for meg som skulle finne frem til kjernen i resultatene og deretter benytte seg av denne kunnskapen i en eventuell avsluttende drøfting. Arbeidet har tatt form steg for steg og rapportens analyse bygger i stor grad på denne prosessen.

3.5 Bruk av metode i diskusjon av resultater

Kvale (Kvale, 1997) viser til en rekke ulike metoder for å analysere og finne frem til de kvalitative data som et forskningsintervju har til hensikt å benytte for å belyse en rapporters problemstilling. Jeg har valgt å benytte meg delvis av to ulike metoder for å analysere de resultater som jeg har hentet inn gjennom mitt arbeid i feltet.

- ✓ *Meningsfortetning (forkortelse til kortere formuleringer)*
- ✓ *Meningsstolkning (går dypere enn strukturering, til og med til en spekulativ teksttolking)*

Jeg har gjennom bruk av intervjuguide sett på hvilke svar respondentene som deltok på intervjuene ga. Med bakgrunn i dette har jeg foretatt en meningsfortetning som analysen av resultatene bygger på. Disse er satt opp i en tabell slik at det visuelt har vært lett å sammenligne og drøfte de ulike resultatene opp mot hverandre. Denne meningsfortetningen har jeg også benyttet som sammenligningsgrunnlag for å se på nyere forskning samt tolkning av styringsdokumenter som naturlig nok er en sentral del av rapporten ettersom det bygger på innføring av nytt praktisk fag på ungdomstrinnet. Videre har jeg valgt å benytte meg av en form for meningsstolkning når jeg har arbeidet med deler materialet. Dette danner grunnlaget for bruk av de resultater som har fremkommet som relevante, men som ikke kan settes inn i en sammenheng som kan defineres som en fortetning av meninger. De resultater som jeg har samlet inn har til dels vært av så ulik art at det har vært nødvendig å benytte seg av en kombinasjon av disse to metodene for å belyse problemstillingen på et grunnlag som kan anses som bredt nok til å være både valid og reliabel.

4 Resultater og presentasjon av relevante funn

Dette kapittelet har jeg valgt å presentere relevante resultater for å belyse rapportens problemstilling. Jeg sortert innhentede resultater i hensiktsmessige kategorier og bearbeidet datamaterialet slik at resultatene viser i hovedsak de funnene som jeg oppfatter som viktige. Resultatene er sortert etter de kategoriene som ble benyttet som utgangspunkt i møtet med feltet i form av intervjuer og observasjon.

4.1 Resultater hentet fra intervjuer med utøvende lærere

Gjennom intervjuer med lærere fra de to skolene som har gitt sitt bidrag til innsamlingen av aktuelle og relevante data for å belyse denne rapportens problemstilling har jeg som beskrevet i metodekapittelet tatt opp lydfiler som er blitt transkribert og deretter sortert som resultater i dette kapittelet.

Resultater fra intervjuer med utøvende lærere:

Kategori:	Skole 1	Skole 2
Hvilken kompetanse har du som oppleves nyttig i undervisning og gjennomføring av arbeidslivsfag?	Lærer 1- <ul style="list-style-type: none">✓ Naturfaglærer✓ Mattelærer✓ Kjemiingeniør✓ Økonom✓ Gårdsarbeid✓ Elektronisk interesse (Skrue og mekke) Lærer 2- <ul style="list-style-type: none">✓ Statsvitenskap (Ikke fullført hovedfag)✓ Historie✓ Arbeids- og	Lærer 1- <ul style="list-style-type: none">✓ Bachelor som faglærer i design og håndverk✓ Ansatt i yrkesfaglig utdanningsprogram i vgs før nåværende arbeidsplass.✓ Fagbrev – damefrisør✓ Fagbrev – herrefrisør✓ Jobbet med økonomi i større firma✓ Jobbet med forsikring i Gjensidige✓ Jobbet på internat for

Kategori:	Skole 1	Skole 2
	<ul style="list-style-type: none"> organisasjonspsykologi ✓ Rådgivning ✓ Sosialpedagogikk ✓ Tilsvarende mellomfag i pedagogikk ✓ Arbeidserfaring fra barnevernet ✓ Arbeidserfaring innen psykiatri ✓ Ansatt på skolen som miljøarbeider 	<p>ungdommer tatt inn på særskilt grunnlag i vgs.</p>
Valgte du selv å delta i prøveforsøket med arbeidslivsfag?	<p>Meldte seg som interessert. Hadde stor tro på faget og ønsket å være med på forsøket fra starten av. Sitat:” Jeg har ventet kjempelenge på dette her og synes at dette burde vært for lengst.”</p>	<p>Læreren valgte selv å starte opp faget. Sitat: “Jeg spurte om å få faget i det jeg hørte det skulle komme sånn at det ikke skulle være noe tvil om hvilken lærer som skulle ha det.”</p>
Hvordan har du og skolen jobbet med planlegging av faget?	<p>Kommunen har en koordinator som har ansvar for å bistå de tre skolene som deltar i forsøket med arbeidslivsfag. Denne koordinatoren har satt i stand treffpunkter for involverte lærere og formidlet kontakt med videregående skoler i kommunen. Det har gjennom dette samarbeidet blitt invitert til kurs i kokkfag og neste skoleår planlegges et kurs i sveisefag.</p> <p>De to involverte lærerne har i stor grad selv stått for arbeidet med faget. Helt fra ideer til arbeidsmåter og tolkning av styringsdokumentene har vært overlatt til den enkelte lærer.</p>	<p>Skolen har hatt rektorskifte etter første år med forsøket. Læreren sier: «Da det kom hadde jeg en rektor som kom fra, som hadde vært leder i utdanningsforbundet og var veldig åpen for at jeg kunne få styre som jeg ville. så jeg la planene ut ifra de styringsdokumentene som lå og ønsket da å ha et bredt tilbud i åttende, snevre det litt inn i niende og i tiende så skal de spesialisere seg, dette fikk jeg gjøre helt fritt.”</p> <p>Læreren forteller om den nye rektoren som har lite kunnskap om faget og utfordringene rundt dette. Dette er beskrevet nærmere under kapittelet som omhandler uformelle samtaler med lærere.</p> <p>Læreren har deltatt på nasjonale og regionale samlinger for faget for å få inspirasjon og ideer til planlegging av arbeidet med faget. Det har ikke vært noe samarbeid mellom de to skolene i kommunen som deltar i forsøket.</p>

Kategori:	Skole 1	Skole 2
Hvordan opplever du at skolens ledelse legger til rette for prosjektet?	<p>Lærerne opplever at ledelsen på skolen støtter prosjektet i stor grad.</p> <p>Lærene sier: “ Altså vi får det vi peker på sånn egentlig mer eller mindre. Det burde jo være en selvfølge. Hvis en skole tar på seg å være prosjektskole eller pilotskole så må man jo legge til rette for at man skal få gjort dette pilotprosjektet dems.”</p>	<p>Læreren opplever at skolen stiller verksteder til disposisjon, men at ledelsen har liten eller ingen kunnskap eller interesse av faget.</p> <p>Læreren sier: “De i ledelsen vet ikke hva prosjektet går ut på, og de trenger egentlig å få litt info om hva det er og hvordan det skal drives.”</p>
På hvilken måte bruker du læreplanen i faget?	<p>De to lærene på skolen som har ansvar for planlegging og gjennomføring av arbeidslivsfag har svært forskjellig oppfatning av nytte og bruk av læreplanen og andre styringsdokumenter.</p> <p>Lærer 1- Utrykker at hun jobber med læreplanen på lik linje med det som blir gjort i andre fag. Hun sier at hun har brutt ned og delt opp målene per. år og at dette er satt i sammenheng med studieretning i vgs og de prosjektene skolens arbeidslivsfag er organisert rundt. Hun setter dette i sammenheng med hvordan skolen til vanlig jobber med læreplanen i naturfag.</p> <p>Lærer 2- Leste læreplanen i starten da den kom, men så kom det så mange reviderte utgaver av den at den ikke ble i fokus hos læreren.</p> <p>Læreren sier: “Visst du skal følge den læreplanen sånn som jeg skjønner den så er det litt som å tro på julenissen om man skal komme igjennom alt som står der.”</p>	<p>Læreren bruker læreplanen aktivt i opplæringen i arbeidslivsfag. Elevene er med på å sette mål og jobber aktivt med vurdering av måloppnåelse satt i sammenheng med fastsatte mål for perioden.</p> <p>Læreren sier: “Den bruker jeg aktivt jeg, og har elevene med på den, de må kunne den og vite hva de skal se etter og få beskjed at, de får et tema og så får de læreplanmål og kompetansemål, eller, også må de jobbe utfra det. Helt sånn som man gjør i videregående skole.”</p>

Kategori:	Skole 1	Skole 2
Mener du at faget har bidratt til en mer praksisrettet opplæring som tydelig er forankret i yrkesfagene?	<p>Lærerne virker litt diffuse i hva læreplanen og styringsdokumentene her gir retning om. De har ikke helt klart for seg hva intensjonen med faget er og famler litt i mørket.</p> <p>Lærerne sier: “Alle her kommer jo ikke til å bli snekkere ikke sant. Det er ikke noe vits i at vi lager ett prosjekt om at de skal lage tribuner til sandvolleyballbanen og støpe fundamenter og sånt noe hvis det er ingen av de som har interesse av det. Så da må vi la de føle på hva de ønsker.”</p> <p>“Vi har blitt sagt at vi skal koble inn de kompetansemålene for 2. klasse i vgs. Fordi at de er mest spesifikke mot yrker. Så det er jo det å få plassert dem inn på riktig studieretning. Det er vel det vi jobber med. Ja, at vi prøver å få en del. Du ser jo, her er klart at alle disse her elevene våre har jo hatt tendensen til å like dette med barnehagebarn og ungdomsarbeidere kunne de vært tydelig alle sammen. Men ellers har vi jo hatt et sånt kantineprosjekt med mat og helse. Men så har det jo ikke vært alle som har likt dette med verktøykasse. Der synes jeg de fleste følte seg litt utafor.”</p>	<p>Læreren oppfatter faget som svært praksisrettet og at det har god forankring i yrkesfagene. Hun presiserer at intensjonen med arbeidslivsfag skal være å gjennomføre dette med svært liten vekt på teoretisk undervisning. Hun praktiserte en 80 + 20 modell, som går ut på 80 % praksis og 20 % teori som er basert på prinsippet om mening og relevans hentet fra læringsplakaten.</p> <p>Læreren sier: “Nå er vi bare på andre året, da og første året brukte vi til å se på alle yrkene, og da ser man generelt, ikke sant, hva er HMS i de forskjellige yrkene, hva er hvilken organisasjonstype har de, vi har vært veldig der, da, hva driver dem på, men samtidig de må gå inn, sånn som han som lagde fuglehuset, da han visste det at når du, en snekker setter opp stenderverket på et hus så skal det være 60 cm mellom hver stender, da, det har med spikerslag å gjøre da må han forminske det og ta det med ned til fugleburet sitt. Sånn at det blir jo reelt.”</p> <p>“Sånn som de som driver med blomsterdekoratør, da, som skulle lage en bukett som bare samla blomstene og leverte oppgava, de fikk den, da tok vi den fra hverandre også sa vi nå må du ta med de blomstene også gå bort i blomsterdekoratøren borte på senteret også må du få henne til å lære deg å binde opp en bukett, og da kom de tilbake som en sol, fordi at oj, det var jo en teknikk, jo, ikke sant, det var jo ikke bare å gjøre sånn, så da lærte de, så vi bruker næringsmiljøet eller nærmiljøet og de har vært veldig imøtekommende.”</p>

Kategori:	Skole 1	Skole 2
På hvilken måte gjennomfører du/dere faget i deres skole?	<p>8. trinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elevene startet opp med å gjennomføre en oppgave som ble kalt “Verktøykasse.” Dette gikk ut på at alle skulle lage sin egen verktøykasse, som de gjennomtiden med arbeidslivsfag på ungdomsskolen skulle samle sitt ervervede verktøy i. Elevene får sitt eget verktøy fra skolen ettersom forsøket har gitt faget og skolen gode rammer og økonomi. Oppgaven var rent praktisk, og inneholdt ikke spesifikke fagkunnskaper, og ble ikke satt i sammenheng med refleksjon annet enn med muntlig tilbakemelding etter endt oppgave. ✓ Elevene har deretter gjennomført oppgaver/oppdrag som en felles gruppe, basert på ett og ett utdanningsprogram. <p>9. trinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Videreføring av oppgavene på 8. trinn. ✓ Elevene deltok på kurs i ulike utdanningsprogram som kommunens koordinator for forsøket med arbeidslivsfag har organisert. <p>10. trinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Skolen hadde enda ikke startet opp med faget på 10. trinn, men så for seg å la elevene jobbe mer 	<p>8. trinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elevene starter opp faget med å gjøre en felles oppgave (Lage, beskrive og vurdere matpakke) som er en trening i det å løse oppgaver etter metoden som er valgt som basis for gjennomføring av faget. Denne metoden går ut på prinsippet om planlegging-gjennomføring-vurdering/refleksjon. Se fig. 7. ✓ Elevene velger deretter å jobbe med arbeidsoppdrag som er tydelig interessedifferensiert. Alle må ta utgangspunkt i yrker som kjennetegnes ved at de har en formell kompetanse i form av et fag eller svennebrev. ✓ Elevene oppfordres til å søke og jobbe bredt i sitt interessefelt etter aktuelle yrkesutdanninger fra videregående skole. <p>9. trinn:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elevene jobber med oppgaver som er basert på samme mal som 8. trinn, men de ledes mot en retning av interessefelt og mot aktuelle praktiske oppgaver som er basert på praktisk fagkompetanse innen de ulike yrkesfagene. ✓ Elevene skal i prinsippet være med på å velge yrkesretning etter eget ønske, men gruppen jeg observerte arbeidet alle med oppgaver som var relatert til et lite utvalg av fagkompetanse.

Kategori:	Skole 1	Skole 2
	rettet inn mot den studieretningen som er mest aktuell for dem å søke til på videregående skole.	10. trinn: ✓ Skolen hadde enda ikke startet opp faget på 10. trinn, men så for seg en ytterligere spissing av interessefelt og et tydeligere samarbeid med aktuelle videregående skoler. Dette for å gi elevene et godt grunnlag for å velge studieretning på videregående skole, og for å gjøre faget så meningsfullt og relevant som mulig innenfor de gitte rammene.
Har elevene selv ønsket å delta i forsøket med arbeidslivsfag?	Elevene har i stor grad blitt plassert ut fra veiledning av elevene og foresatte til å delta i forsøket.	Elevene har alle selv søkt og ønsket å delta i forsøket med arbeidslivsfag.

4.2 Resultater hentet fra observasjon av undervisning

Dette kapittelet representerer en samling av de observasjoner jeg har gjort gjennom mine besøk på de deltagende skolene som har gitt sitt bidrag til min innsamling av data. Ettersom de to skolene planla og gjennomførte forsøkene med bruk av ulike metoder og at dette ble gjennomført av lærere med ulik bakgrunn er resultatene satt opp i to ulike underkapitler for å fremheve disse ulikhetene gjennom videre arbeid med resultatene.

4.2.1 Skole 1

Rammen for leksjonen var to skoletimer på slutten av dagen. Elevgruppen bestående av 15 elever gjennomførte den siste dagen av totalt fem som omfatter "barnehageprosjektet." Dette prosjektet er basert på læreplanen for vg2 barne- og ungdomsarbeider i videregående skole. Det var satt av ressurs til to lærere i faget. Gruppen ble delt inn i tre ulike arbeidsgrupper, og alle elevene hadde en eller to barn med seg i gruppen som de hadde ansvar for.

De tre ulike gruppene hadde arbeidsoppgaver som beskrevet i tabellen under:

Gruppe 1	Undringsgruppe	Elevene mottok detaljert instruks fra lærer. Elevene gjennomførte et forsøk som var basert på historien mot overflødigheitskoppen. Dette går ut på å lage en kopp av en avsaagd plastflaske som det ble drillt et hull i bunnen på og plaser et sugerør som er bøyd oppi. Dersom man fyller koppen mer enn 2/3 full eller over bøyen på sugerøret vil mesteparten av innholdet renne ut. Barnehagebarna så ut til å like forsøket godt og tok på alvor historien om at det er viktig og ikke være for grådig. Aktiviteten var i stor grad lærerstyrt og elevene som deltagere i arbeidslivsfag var i stor grad tilskuere og hjelpere. Likevel virket det som at de likte godt å jobbe med barna og ble motivert av deres iver etter å vise resultatet og fortelle historien.
Gruppe 2	Kjøkkengruppe	Elevene fikk en relativt detaljert beskrivelse av leksjonens aktiviteter og de ble delt inn i kjøkkengrupper som gikk i gang med å tilberede maten sammen med barna. Både elevene og barna var deltagende i stor grad i denne gruppens aktiviteter. De små barna stod på stoler slik at de nådde opp til komfyren der de rørte i grytene. Vanskelighetsgraden på gruppens oppgaver var begrenset til ferdigproduktene tomatsuppe med egg og Brownies ettersom lærerne mente at erfaring hadde lært dem at de ikke hadde tidsramme til å lage mer avansert mat eller produkter på den tiden de hadde til rådighet. Gruppen dekket opp og serverte mat til alle barna og alle elevene i alle gruppene.
Gruppe 3	Lego/robotlabgruppe	Gruppen fikk utdelt det nødvendige utstyret av lærer, og satte i gang med kun noen raske instruksjoner om bruk av programmering og overføring fra datamaskin til legomottageren. Gruppen bestod kun av gutter, og barna var i stor grad tilskuere mens elevene bygget konstruksjonen. Noen av barna valgte å bygge sine egne legofigurer mens de ventet. Mot slutten av oppgavene i gruppen fikk barna være med på å bestemme detaljene i konstruksjonen. Dette gjorde at de ble mer deltagende. Likevel opplevde jeg det slik at det var liten interaksjon mellom elevene og barna i store deler av leksjonen.

4.2.2 Skole 2:

Under besøket på skole 2 fikk jeg observere to ulike grupper. En fra 8. trinn og en fra 9. trinn. En lærer har hovedansvaret for faget på skolen og er alene med grupper opp til 18 elever. Begge gruppene hadde en ramme som var basert på 1+1 time per uke. Dette var en ramme som læreren har jobbet hardt for å unngå, men dessverre har dette ikke latt seg gjøre om på årets timeplanramme. Skolen har gode verksteder som bestod av et rom med pc, tavle, arbeidsbord, et keramikkverksted, stort tekstilrom, sløydverksted og et tradisjonelt skolekjøkken. Skolen hadde brukt mye av tildelte midler til og skaffe til veie utstyr og verktøy som kan brukes i relevante yrkesoppdrag. Læreren hadde ansvar for inntil 18 elever per gruppe, ettersom skolen ønsket at alle som selv hadde søkt om arbeidslivsfag skulle få muligheten til å delta i prosjektet. Opplæringen er i stor grad basert på en bred tilnærming til yrkesfagenes mangfold, for deretter gradvis og spisse seg inn mot et studievalg innen yrkesfaglig utdanning i videregående skole, gjennom de tre årene elevene har faget på ungdomsskolen.

De tre ulike klasser hadde arbeidsoppgaver som beskrevet i tabellen under:

8. trinn	Arbeidsoppdrag	Gruppen har en organisatorisk ramme som baserer seg på 1+1 time fremfor 2 sammenhengende timer. Gruppen jobber utfra et gitt arbeidsoppdrag. Dette oppdraget er utformet ved hjelp av pilen beskrevet som fig: 7 og oppgaven vist med fig: Hovedtrekkene i oppdraget går ut på at elevene skal ut fra sin nysgjerrighet på yrker planlegge gjennomføre og vurdere sitt arbeid. Gruppen hadde sist gang de hadde arbeidslivsfag vært delt inn i to ulike gruppe ut fra interesser innenfor yrkesfagene. De fleste guttene hadde vært på messe på Norges varemesse som tok for seg interesser innenfor studieretningen TIP i videregående skole. De resterende elevene hadde jobbet i verkstedet med en collage som representerer det yrket de ønsket å bygge sin oppgave på. I den timen jeg observerte fikk jeg se oppgavene som elevene fikk tilbake, som var oppstart og metodetrening for faget i tillegg til at alle jobbet med ideer og fremdrift av sin collage. Yrkene elevene ønsket å jobbe med var svært
-----------------	----------------	--

spredt, men var tydelig kjønnsfordelt. Det var ingen begrensninger utover at det måtte være et yrke som er basert på en formell kompetanse i form av et fagbrev. Elevene hadde ikke tilgang til mer enn en felles pc, og hadde begrenset antall blader som de klippet bilder fra til sin oppgave. Elevene virket stolte av arbeidet sitt og ville gjerne vise frem og fortelle om sine ideer for hvordan de ville gå frem for å løse oppgaven de nå hadde startet på.

9.trinn

Arbeidsoppdrag

Gruppen har en organisatorisk ramme som baserer seg på 1+1 time fremfor 2 sammenhengende timer. Gruppen hadde blitt enige om et felles arbeidsoppdrag med ulike arbeidsoppgaver og yrker som utgangspunkt. Oppdraget jeg observerte var basert på planlegging og oppgradering av grøntområdene rundt skolen. Elevene fikk utlevert et kart/en skisse over skolens område og skulle tegne inn de plantene som fantes som et utgangspunkt for oppdraget. Det ble også tatt en rekke bilder som dokumentasjon. Elevene fikk anledning til å bruke sine mobiltelefoner til å dokumentere med bilder. Gruppen hadde innledet ett samarbeid med en landskapsarkitekt som skulle komme til dem i neste arbeidslivsfall og gå gjennom skissene og billedokumentasjonen samt hjelpe gruppen i gang med planleggingen av prosjektet. Lærer var veldig tydelig på at landskapsarkitekten i utgangspunktet ikke representerer et yrkesfag, men er en del av de naturlige samarbeidspartene for yrkene gartner og anleggsgartner som ga utgangspunkt for oppdraget. Etter at elevene var ferdig med innhenting av dokumentasjon, startet de med å rense opp langs kanter i skolegården. Alle elevene hadde arbeidstøy som passet for oppdraget, og de ble veiledet i bruk av hensiktsmessig verktøy til arbeidet. Det var helt åpenbart at elevene verdsatte muligheten for å lære gjennom praktisk arbeid, noe jeg beskriver nærmere i avsnittet med data innhentet fra samtaler med elever som deltar i gruppene. Timen gikk veldig fort etter min oppfatning, og elevene ønsket å jobbe gjennom friminuttet og rydde inn på eget ansvar. Det fikk elevene anledning til. Jeg oppfattet at det var stor tillitt mellom lærer og elever basert på gode relasjoner og tidligere erfaringer.

4.3 Dokumentasjon gjennom bilder og illustrasjoner

I dette kapittelet vil jeg vise data i form av bilder som jeg selv har tatt under observasjonene på de to skolene. Bildene ble tatt med godkjenning av lærerne, med den begrensning at ingen elever eller lærere kan gjenkjennes når de eventuelt benyttes i rapporten. Den avtalte begrensningen har jeg respektert. Likevel mener jeg at bildene gir verdifull dokumentasjon av observasjonene. De viser arbeidsmetoder, oppgaver slik de ble presentert for elevene og arbeidsprosesser som dokumenterer hvor vidt undervisningen gjennomføres i tråd med intensjonene i de offisielle styringsdokumenter og læreplanen for faget.

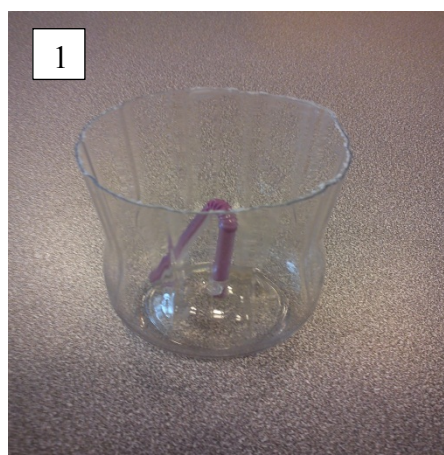
4.3.1 Skole 1

Elevene arbeidet i grupper under observasjonen. De var delt inn i tre arbeidsgrupper og gjennomførte ulike øvelser sammen med barna fra barnehagen som er lokalisert som skolens nabo.

Gruppe 1 - Undringsgruppen

(1)

I undringsgruppen gjennomførte elevene ulike forsøk basert på naturfaglige tema. Bilde viser overflødhetskoppen, bedre kjent som Pytagoras kopp, som gruppen laget under min observasjon.



Gruppe 2 - Kjøkkengruppen

(2 og 3)

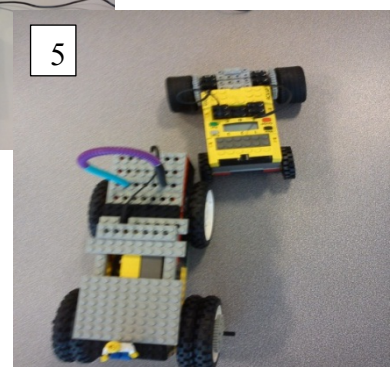
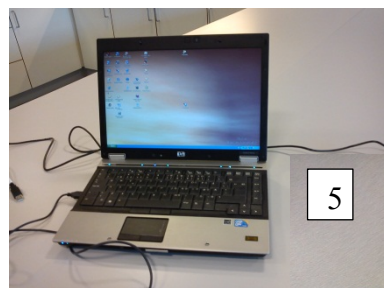
Kjøkkengruppen laget enkle retter på skolens mat og helsekjøkken sammen med barnehagebarna. Alle gruppene spiste sammen mot slutten av undervisningsøkten.



Gruppe 3 – Legogruppen

(4 og 5)

Legogruppen bygde og programmerte ulike modeller ved bruk av systemet Lego Mindstorms.



4.3.2 Skole 2

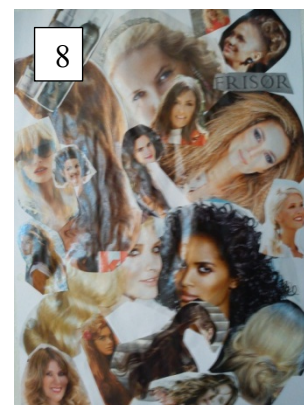
På skole 2 ble undervisningen organisert etter interessedifferensierte arbeidsoppgaver. Elevene jobbet mot yrker de var nysgjerrige på og som de ønsket å lære mer om. Det planla, gjennomførte og dokumenterte arbeid basert på lokale læreplaner.



(6)
Bilde viser bruk av metodikken interessedifferensiert opplæring ved bruk av Sunds «Pil»(2005)

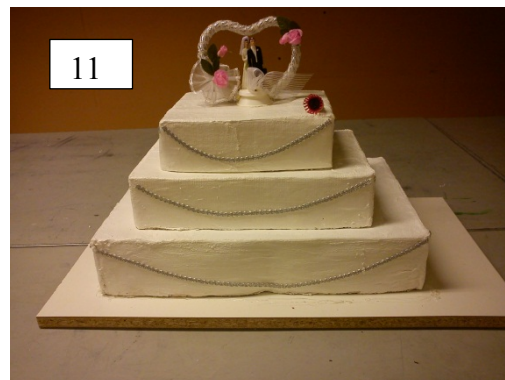
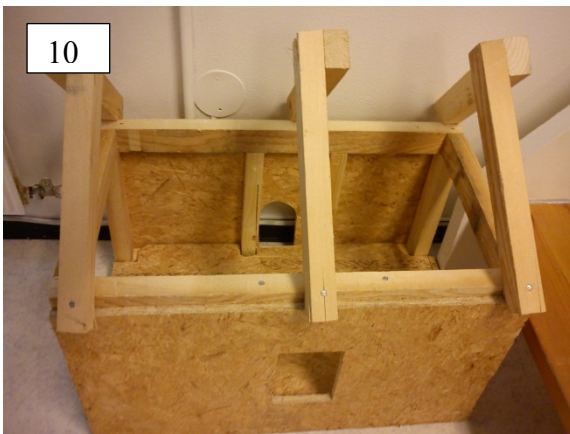
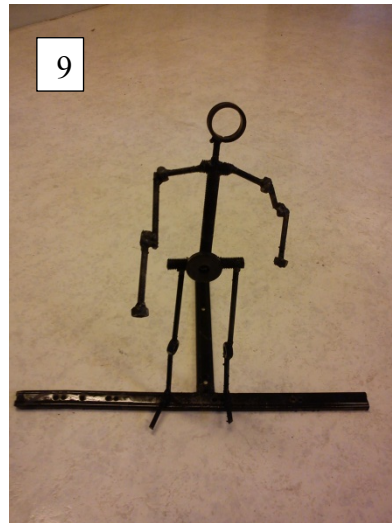
(7 og 8)

Bildene viser en gruppe elever som jobber med en kollasj som en del av planleggingen av en ny oppgave.



(9, 10 og 11)

Bildene viser eksempler på
sluttresultatet av elevers tidligere
avsluttede oppgaver.



4.4 Resultater hentet fra uformelle samtaler

Dette kapittelet formidler de data som jeg har samlet inn gjennom uformelle samtaler.

Samtalene fant sted under mitt besøk på skolene og gjennom telefonsamtaler med lærere. Jeg har som det fremkommer av materialet gjennomført en rekke samtaler med både lærere og elever som deltok i forsøket med arbeidslivsfag. Viser for øvrig til metodekapittelet hvor jeg gjør rede for valg av denne metoden som et ledd i innhenting av relevant data for å belyse rapportens problemstilling.

4.4.1 Samtaler skole 1:

Lærer	Elev	Andre
✓ Lærer uttrykker at de elevene som deltar i faget i stor grad er blitt plassert av lærer eller foresatte.	“Å jobbe med arbeidslivsfag er ok. Jeg vet jo ikke hva jeg skal bli”	
✓ “Vi lærerne gjør jo det vi vil”	«Det blir kanskje litt mye vi gutta som lager og programmerer denne legoen, mens barna bygger litt hva de vil og så til slutt får de være med på å pynte litt på den vi skal vise frem”	
✓ “Elevene er ikke nysgjerrige på noen ting. De lurer ikke på noe”		
✓ “ Alle liker jo ikke det samme, vi må se på hvordan vi kan legge til rette mer for hver enkelt fremover”		

4.4.2 Samtaler skole 2:

Lærer	Elev	Andre
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lærer uttrykker at elevene som deltar i forsøket alle har søkt på dette selv. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Jeg har valgt dette fordi jeg liker å gjøre noe praktisk. Det er bare det som er viktig.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Annen lærer mener at det at de ikke kan være to lærere slik som de involverte hadde tenkt er dumt. Han mener at rektor ikke forstår elevenes ønsker og at organiseringen av faget dette skoleåret med delte timer og adskilte grupper ikke blir så bra som det kunne blitt. Han mener det beror på mangel på kunnskap om yrkesfag og praktisk opplæring.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Alle elever har selvsagt skaffet seg arbeidstøy til arbeidslivsfag.” 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “De fleste i min familie er håndverkere så jeg tenker at jeg kanskje skal bli noe sånt jeg også.” 	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Det er en selvfølge for elevene at de ønsker å gjøre seg så ferdig med de praktiske oppgavene som mulig før de avslutter. De jobber gjerne gjennom storefri og tar ansvar for å rydde opp redskaper osv. i tide til ny time.” 		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lærer viser meg rundt i verkstedene som de har til rådighet under gjennomføringen av timene i arbeidslivsfag. Jeg får også se og høre om oppgaver som elever fra forrige skoleår gjennomførte. Disse hadde bakgrunn i de 		

Lærer	Elev	Andre
yrkesretningene som elevene selv hadde valgt ut.		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lærer forteller om begrensningene i egen kompetanse med tanke på det å tilby så bred fagkompetanse som mulig. Hun viser til nødvendigheten av å knytte kontakter med aktuelle videregående skoler for å få hjelp til både variasjon i opplæringen til elevene ved å flytte noe av undervisningen dit og evt. bytte pedagog på timebasis. Hun ser også på muligheten til å lære seg enkle med relevante yrkesoppgaver selv på et bredere spekter slik at hun selv kan undervise i dette. F.eks. har hun hatt mange jenter som vil bli konditor som har jobbet med materialer fra kunst og håndverk for å utforme flotte kaker. Her mente hun at hennes kompetanse kunne brukes ved litt veiledning og overgang til relevante råvarer som marsipan og icing. 		

5 Analyse og drøfting av relevante funn

I dette kapittelet vil jeg trekke frem utvalgte kategorier som vil kunne belyse rapportens problemstilling og diskutere funnene opp mot gjeldende styringsdokumenter og valgt empiri. Jeg har tatt utgangspunkt i kategoriene fra intervjuguiden som ble benyttet under intervjuene, samt kategorier fra skjema brukt under observasjonene og data innhentet gjennom de uformelle samtalene når jeg har bearbeidet materialet. Gjennom denne prosessen har jeg kommet frem til kategoriene brukt i dette kapittelet for å diskutere de aktuelle og relevante funn. Analyse og drøfting av resultater er hentet fra de relevante kategorier som har til hensikt å belyse undersøkelsens problemstilling.

5.1 Hvilken formell utdanning og arbeidserfaring hadde de utøvende pedagogene

Det kan se ut som at de pedagoger/ansatte som deltar i et nytt forsøksfag som arbeidslivsfag representerer ut fra mine funn er mennesker som ofte trives med nye utfordringer og som er såkalte dynamiske arbeidstakere. Med dette mener jeg at de stadig er i utvikling og har et grunnleggende ønske om å lære seg å beherske nye situasjoner i arbeidshverdagen. Funnene viser i retning av at utøvende lærere har en svært allsidig bakgrunn og erfaring, men at denne nødvendigvis ikke er direkte relevant ved undervisning som skal være basert på de yrkesfaglige studieretningene i videregående skole. Det kan se ut som at det er svært tilfeldig hvilken bakgrunn den utøvende læreren har. På den ene skolen hadde ingen av de utøvende pedagogene noen form for formell yrkeskompetanse, mens på den andre skolen hadde pedagogen bred relevant formell yrkeskompetanse i tillegg til yrkesfaglærerutdanning. Når en pedagog settes i en posisjon der det i stor grad er opp til det enkelte individ å gjennomføre en analyse av de offisielle styringsdokumentene samt planlegge og gjennomføre undervisning på bakgrunn av denne personlige tolkningen vil individets bakgrunn, kompetanse, faglig ståsted og personlige egenskaper være av avgjørende karakter for resultatet. Tolkningen av de offisielle styringsdokumentene har i stor grad på de skolene jeg har innhentet data fra vært overlatt i sin helhet til den enkelte utøvende lærer. Dette har ført til at disse har tatt utgangspunkt i eget ståsted og kompetanse når de har bestemt seg for

rammene for undervisningen i faget. Ettersom mine informanter har svært ulikt ståsted og kompetanse har de tolket og analysert de offisielle styringsdokumentene svær ulikt og har dermed også valgt ut svært ulike måter å organisere undervisningen på.

Resultatene peker i stor grad på at det er en svært avgjørende faktor på hvor relevant og ideologisk riktig undervisningen gjennomføres, satt i sammenheng med Goodlad tankegang, hvilken bakgrunn den enkelte pedagog med ansvar for tolkning og læreplananalyse innehar. Med utgangspunkt i min forståelse av Hatties presenterte resultater er lærerens kompetanse en avgjørende faktor for læring og motivasjon i elevenes læringsarbeid. Ettersom det den senere tid har vært stort fokus på Hatties resultater i norsk skole den senere tid kan det virke underlig at det ikke er stilt noen bestemte krav til kompetanse hos den utøvende lærer i faget arbeidslivsfag. Den ene av mine informanter hadde heller ikke en fullstendig utdanning som lærer og var dermed avhengig av rektors benyttelse av opplæringslovens § 10.6 som omhandler bruk av pedagogisk personale uten godkjent kompetanse. Likevel er det slik jeg ser det nødvendigvis ikke en godkjent kompetanse som allmennlærer som gir det mest relevante utgangspunktet for planlegging og gjennomføring av undervisning i arbeidslivsfag. Faget skal i henhold til intensjonen være mest mulig basert på praktisk arbeid, og det vil dermed være nærliggende å anta at en praktisk kompetanse i form av reell yrkeskompetanse som innehar elementer av den tilbudsstrukturen som finnes i dagens formelle yrkesopplæring vil være det beste utgangspunktet. Dette er noe som også kommer tydelig frem av veilederen for faget som sier at det over tid vil kunne være aktuelt for skolene å rekruttere lærere med bakgrunn i yrkesfagene, i tillegg til å innlede ett mer formelt samarbeid med aktuelle aktører utenfra hvor de ulike parters forventninger er avklart i forkant. Veilederen gir mange eksempler på hvordan et samarbeid med ulike relevante samarbeidspartnere kan styrke den tilgjengelige lærerstaben i dagens ungdomsskole. Viser til veileder kapittel 3.3 og 3.6.2. En sammenligning mellom rapportens funn og føringene i styringsdokumentene viser at det er naturlig i en startfase at lærere med svært ulik bakgrunn underviser i faget arbeidslivsfag, men at det på sikt er et tydelig ønske at flere lærere skal ha en kompetanse som er forankret i yrkesfagene, på linje med det læreren på skole 2 hadde. Kontakt og relasjon mellom lærer og elev, som Hattie trekker frem som viktige faktorer som skaper læring, er i praktiske yrkesfag ofte basert i stor grad på en form for taus faglig respekt mellom «mester» og «den lærende». Veilederen uttrykker behov for tid til å endre den kompetansen som dagens ungdomsskoler har i sitt pedagogiske personale, og at det er viktig med frihet til å gjennomføre arbeidslivsfag på en tilfredsstillende måte med de nåværende tilgjengelige resursene.

En sammenligning mellom de to skolene viste dermed at begge skolenes utøvende lærere har den kompetansen som de offisielle styringsdokumentene legger til grunn for å undervise i faget arbeidslivsfag i dag, men at skole 2 allerede på det nåværende tidspunkt har nådd intensjonen om å benytte seg av lærere med en yrkesfaglig bakgrunn over tid.

5.2 Valgte den utøvende lærer selv å delta i prøvoforsøket med arbeidslivsfag?

Funnene viser i klar retning av at den utøvende lærer i stor grad selv har valgt å delta i forsøket. En av lærerne sier: “Jeg spurte om å få faget i det jeg hørte det skulle komme sånn at det ikke skulle være noe tvil om hvilken lærer som skulle ha det.” Det kan virke som at utøvende lærere har vært tidlig inne i prosessen på de ulike skolene og har hatt stor innvirkning på egen deltagelse.

Det å igangsette nye fag og dermed inneha ansvar for at dette gjennomføres i tråd med intensjonene gjennom egen analyse og tolkning er i utgangspunktet et stort ansvar og krever mye arbeid. Dette er noe jeg selv har erfart gjennom innføringen av kunnskapsløftets nye fag og ny struktur i den videregående skolen gjennom kunnskapsløftet fra 2006. Innføringen av faget prosjekt til fordypning ga mange av de samme utfordringene som jeg har observert hos mine informanter og det er tydelig for meg at deltagelse i positive tolknings og erfaringsfelleskap samt personlig engasjement er avgjørende for arbeidsbyrden og resultatet av arbeidet. Et personlig engasjement vil motivere lærerne til å være nysgjerrig nok til å tilegne seg nødvendig kunnskap og delta i de fellesskap som gir utgangspunkt for god opplæring etter intensjonen.

Alle mine informanter hadde et personlig engasjement, men det var kun informanten på skole 2 som har hatt anledning til å delta i et aktivt tolknings og refleksjonsfelleskap gjennom sitt arbeid i vgs under innføringen av kunnskapsløftet. Deltagelse i et slikt fellesskap gir et helt annet ståsted og en langt mer relevant kompetanse for den enkelte. Den læringsprosess som læreren deltar i gjennom sin deltagelse i slike fellesskap kan forklares gjennom Kolbs læringssirkel. (Kold 1984, s 33) Personlig deltagelse i konkrete opplevelser over reflekterende

observasjon og abstrakt begrepsliggjørelse til aktiv eksperimentererier – og derfra tilbake til ny konkret opplevelse gjennom refleksjon og handling i samarbeid med andre deltagere skaper en spiral av læringsprosesser som utvikler deltagernes kompetanse. Det kan dermed se ut som at informantene fra skole 2 ut fra resultater hentet fra intervjuer med lærerne, dermed hadde en langt mer relevant og bredere kompetanse enn informantene på skole 1. Denne kompetansen kommer i tillegg til at informantene på skole 2 er utdannet yrkesfaglærer med fagbrev og dermed også har en formell yrkeskompetanse som er svært praktisk relevant. Hattie viser til resultater der han uttrykker at kvaliteten på læreren i klasserommet er den helt klart viktigste faktoren for læring. Dette baserer Hattie på at det er kontakt og interaksjon mellom lærer og elev som påvirker i størst grad eleven holdning til læring og motivasjon. For å oppnå den nødvendige kvaliteten på læreren til å gi relevant opplæring i arbeidslivsfag kan det se ut til at personlig engasjement er en avgjørende faktor. Både fordi det er avgjørende hvilken kreativitet den enkelte lærer utøver i planleggingen av faget og hvordan denne bruker sitt eget nettverk. En lærer som deltar etter eget ønske er også ofte en lærer som har god endrings- og utviklingskompetanse. Dette er kompetanse det er stort behov for ved innføring av nye fag og bruk av nye læringsarenaer.

Ved å sammenligne svarene fra de ulike informantene fant jeg ingen forskjell i engasjementet for å delta i forsøket med arbeidslivsfag. Alle informantene var svært engasjerte og hadde et positivt elev syn som de uttrykte gjennom et åpenbart ønske om å finne gode løsninger på individnivå for å skape god læring og en bedre skolehverdag for den enkelte elev. Et slikt utgangspunkt må sies å være i tråd med intensjonene i de offisielle styringsdokumentene og en viktig faktor for å skape den relevante røde tråden i yrkesopplæringen over tid.

5.3 Hvordan har skolene jobbet med planlegging av faget/forsøket?

Det kan se ut som at de pedagoger/lærerne som deltar i gjennomføringen av forsøket i stor grad har en mer eller mindre fullmakt til å eksperimentere med ulike former for planer ut fra eget synspunkt og egen kompetanse. De som planlegger har i stor grad vært overlatt til seg selv uten veiledning og nettverk av stor betydning for den lokale tolkningen av de offisielle styringsdokumentene og planleggingen. På mange måter gir informantene uttrykk for at de opplever det som viktig for skolens ledelse og opptre med en pedagogisk profil som er

forskningsbasert i den retning som oppleves som aktuelt i det nasjonale utdanningsmiljøet og som er i utvikling. Resultatene viser med dette at det i stor grad kun er i bestemmelsesfasen rundt deltagelse i prosjektet at skolenes ledelse har hatt en aktiv rolle. En begrenset involvering av denne art fra skolenes ledelse mener jeg kan ses på som et engasjement som har sin bakgrunn i kravet om at skolene skal vise endrings- og utviklingskompetanse gjennom rapportering og offisiell omtale.

Informantene gir uttrykk for at de hadde ønsket seg et tydeligere nettverk både rundt forsøket og erfaringsdeling, samt en viss samkjøring med videregående skoler som tilbyr de aktuelle utdanningsprogrammene. Det kan virke som at det er satt av en ressurs i de ulike kommunene til å koordinere forsøket, men at denne ressursen ikke når de utøvende lærerne i forsøket som er de som skal planlegge og gjennomføre undervisningen på en tilfredsstillende måte.

Informantene forteller også at de har blitt invitert til å delta på samlinger på tvers av kommunene hvor tema har vært erfaringsdeling og refleksjon. Læreren på skole 2 hadde deltatt på noen av disse samlingene og opplevde dette som en god anledning til å utveksle erfaringer med arbeidslivs faget og ideer til planlegging fremover. Samlingene ble ikke brukt til å gi noen konkret føring for videre planlegging men mer som en ide utveksling. Kapittel 3.6.1 i veilederen for faget bekrefter at erfaring viser at lærerne som har deltatt i hele den første delen av forsøket mente det var viktig å få anledning til å delta i felleskap som skaper rom for erfaringsdeling både lokalt og regionalt, samt tid og ressurser til dette. For- og etterarbeidet er tidkrevende i et nytt praktisk fag uten historikk i ungdomsskolen.

Erfaringsdeling med hensyn til undervisningsopplegg, vurdering, materiell og læremidler oppleves som en god hjelp for den enkelte lærer, sier veilederen.

Ved å trekke frem Goodlads læreplan hierarki og de ulike nivåenes påvirkning på den utøvende lærers valg i planleggingsfasen vil det være vanskelig å trekke noen slutninger med utgangspunkt i den oppfattede læreplan ettersom dette hierarkinivået er i stor grad avhengig av personlige faktorer som er lite sporbare. Hvordan den enkelte oppfatter og tolker for eksempel læreplanen vil være styrt av en rekke faktorer som egen kompetanse, deltagelse i tolkningsfellesskap og personlige erfaringer. Summen av alle påvirkende faktorer vil danne grunnlaget for hvordan læreren velger å tolke de offisielle styringsdokumentene og dermed planlegge undervisningen. Ettersom det vil være vanskelig å spore den personlige tolkningen vil jeg fokusere mest på hvilken rolle lærerens planlegging har for den gjennomføringen av

undervisningen som planleggingen fører til. Det gjennomførte læreplannivået viser i stor grad at den store friheten som den enkelte lærer har til å planlegge sin egen undervisning uten særlig påvirkning fra andre kan føre til svært store ulikheter i tolkning og planlegging. Ettersom det ikke foreligger noen særskilte krav om tilknytning til tolkningsfellesskap i form av sammensatte grupper som deler erfaringer og refleksjoner vil sandsynligheten for opprettholdelse av svært ulik praksis ikke minimeres. Det vil dermed oppstå en situasjon der det kan diskuteres om denne totale friheten faktisk fremmer kreativiteten til den enkelte lærer i planleggingsfasen eller om den derimot skaper et form for vakuum der mange lærere velger det trygge fremfor å benytte seg av sin egen kreativitet gjennom det ukjente.

På skole 1 valgte lærerne å planlegge på en slik måte at alle elevene var deltagere i ulike aktivitetsgrupper innenfor det sammen utdanningsprogrammet. Undervisningen bar ikke preg av at det var direkte eller nedbrutte læreplanmål som tydelig styrte undervisningen. Det vil dermed også være å anta at styringsdokumentene ikke har hatt en inkludert rolle i planleggingsfasen på denne skolen, ettersom lærerne også uttrykte et distansert forhold til dem. Denne praksisen stod i sterk kontrast til undervisningen på skole 2, der styringsdokumentene og da særlig læreplanen hadde en sentral rolle helt fra planleggingsfasen, gjennom læringsprosessen og frem til refleksjon. Denne aktive bruken av særlig læreplanen ga rom for individuelt tilpasset opplæring med utgangspunkt i interessedifferensiering. Læreren på skole 2 opplevde det å utvide klasserommet ut i nærmiljøet som spennende fremfor skremmende og tok dermed også i bruk lokalt næringsliv som læringsarena for elevene i gruppen.

Det kan ut fra disse resultatene se ut som at lærerens kompetanse og valg av undervisningsmetoder i planleggingsfasen har hatt stor innvirkning på hvor relevant undervisningen blir gjennomført i henhold til de offisielle styringsdokumentene. Likevel er det en påvirkende faktor som jeg ønsker å trekke frem i tillegg. Det faktum at både elevene og lærerne gjennom uformelle samtaler gir uttrykk for at elevenes tilknytning til utøvende yrkesfag i slekt og omgangskrets har stor innvirkning på hvilken status et praktisk yrke har for dem og hvor vidt de er motivert for en yrkesutdanning.

Å jobbe med arbeidslivsfag er ok. Jeg vet jo ikke hva jeg skal bli, sier elev på skole 1.

De fleste i min familie er håndverkere så jeg tenker at jeg kanskje skal bli noe sånt jeg også, sier elev på skole 2.

Slik jeg tolker resultatene vil læreren på skole 2 ha et langt bedre utgangspunkt i sin elevgruppe for å skape interesse for de ulike yrkesfagene og dermed også den nødvendige nysgjerrigheten som skal til i en elevgruppe i samhandling med læreren kan skape, planlegge og gjennomføre relevant og interessedifferensiert opplæring.

Ved å sammenligne mine data vil jeg trekke frem at skolene i stor grad har valgt å planlegge forsøket med arbeidslivsfag ut fra de ressursene som var tilgjengelig gjennom ytre rammer og lærerkompetanse. Det har vært utøvd stor grad av lokal tolkningsfrihet av læreplan og styringsdokumentene uten at dette kan ses å være i strid med disse og intensjonene som lå til grunn for forsøket.

5.4 Hvordan har skolene gjennomført undervisningen/faget?

Resultatet av både intervjuene og observasjonene viste at det var et klart skille i metoden brukt for å planlegge og gjennomføre undervisningen i faget.

Skole 1 baserte seg i stor grad på praktiske arbeidsoppgaver delt inn som «avgrensede» prosjekter og som var relativt like for elevene som deltok. Det prosjektet jeg observerte var likevel mer delt inn etter ulike ønsker fra elevene enn de resterende som lærerne skisserte for meg under intervjuet. Jeg fikk et klart inntrykk av at prosjektene ble valgt i stor grad ut fra lærernes ståsted rent faglig men også at de valgte å «se» elevenes evner og muligheter og dermed tilpasse etter dette. Elevene var i svært liten grad delaktige i valg av temaer for prosjektene og lærerne ga tydelig uttrykk for at elevene ikke viste noen tydelig interesse for hva de ønsket. En lærer sier under de uformelle samtalene “Elevene er ikke nysgjerrige på noen ting. De lurer ikke på noe” Dette er i sterk kontrast med det som kom frem under intervjuet der lærerne uttrykker:

Alle her kommer jo ikke til å bli snekkere ikke sant. Det er ikke noe vits i at vi lager ett prosjekt om at de skal lage tribuner til sandvolleyballbanen og støpe fundamenter og sånt noe hvis det er ingen av de som har interesse av det. Så da må vi la de føle på hva de ønsker.

Skole 2 baserte seg i motsetning til skole 1 på prosjekter som var klart definert som interessedifferensierte etter modellen «pila» beskrevet av Sund (2005) (Viser til kapittel 2.5) De fem hovedfasene, valg av arbeid, planlegging, gjennomføring, vurdering og læring ble aktivt brukt og elevene fikk en innledningsoppgave til faget som var formet som en innlæring i metode og praktiske læringsprosesser samt vurdering. Læreren hadde ett svært bevisst forhold til læreplanen og andre aktuelle styringsdokumenter under både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i faget.

Læreren sier:

Den bruker jeg aktivt jeg, og har elevene med på den, de må kunne den og vite hva de skal se etter og få beskjed at, de får et tema og så får de læreplanmål og kompetansemål, eller, også må de jobbe utfra det.

Helt sånn som man gjør i videregående skole.

Det største forskjellen i funnene hentet fra rapportens data på områdene planlegging og gjennomføring av faget finnes særlig innenfor to påvirkningsfaktorer.

- ✓ Lærerens bakgrunn i form av kompetanse og erfaring.
- ✓ Fagets yrte og indre rammefaktorer.

Lærerne på skole 1 hadde ikke bakgrunn eller kompetanse fra noen form for formell yrkesfaglig utdanning og hadde ikke deltatt under innføringen av kunnskapsløftet i yrkesfagene i sterk motsetning til læreren på skole 2. Denne læreren hadde godkjent faglærerutdanning, yrkesfaglig fagbrev og har deltatt under innføringen av kunnskapsløftet i yrkesfagene på videregående skole. Dette gir et svært ulikt utgangspunkt og har med stor

sannsynlighet ført til de store forskjellene i gjennomføringen på de ulike skolene som denne rapportens funn tilsier.

Læreplanene må være utgangspunkt for et videre arbeid for læreplanarbeid hos læreren, sier Engelsen. (Engelsen, 2002 s. 15)

Det er åpenbart at når læreplanene kun danner grunnlaget for arbeidet og skal være utgangspunktet for en dynamisk prosess i tråd med Engelsens påstand, vil den enkelte ansvarlige for planleggingen og gjennomføringens begrund og kompetanse ha stor innvirkning på handling.

Imsen sier at læreplandokumentene danner fundamentet i den pedagogiske virksomheten og tolkningen av disse i lys av valgt ideologi vil være avgjørende for både planleggingen, gjennomføringen og metodebruk av undervisningen i skolen. Sett i sammenheng med rapportens funn bygger dette synes opp under tankegangen om at det som er den mest avgjørende faktoren for hvordan skolen velger å planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidslivsfag i henhold til læreplanen og andre gjeldene styringsdokumenter, er basert på personlige kvalifikasjoner og tolkning i siste ledd før utøvelsen, hos læreren. De klare funnene er basert på den svært ulike måten lærerne har valgt å ta tak i utfordringene på. Læreren med bakgrunn fra yrkesfagene har erfart mange av de potensielle fellene og sett muligheter i det å undervise grupper med ulike interesser sammen i en gruppe. Denne læreren har også deltatt i ulike tolkningsfelleskap og jobbet med praktiske læreplaner i samarbeid med lokalt næringsliv.

Ved å reflektere over og analysere de erfaringene vi gjør, utvikler vi ny kunnskap og øker vår kompetanse. I vekselvirkning mellom inntrykk og refleksjoner foregår det tolkning og bearbeiding av inntrykkene. (Tveiten, 1998)

Dette sitatet av Tveiten gir forståelse av hvorfor deltagelse i tolkningsfelleskap og tidligere erfaringer hos den som skal lede arbeidet med læreplananalyse og forståelse av offisielle styringsdokumenter har svært stor betydning for valgene som blir tatt og resultatet. Ettersom erfaringene og kompetansen i utgangspunktet artet seg som svært forskjellige hos informantene som har bidratt til de data som denne rapporten bygger på har det ikke bydd på utfordringer å finne resultater som støtter teoriene om at disse faktorene har stor innvirkning.

Den andre faktoren som ser ut til å ha innvirkning på hvordan de ulike skolene gjennomfører opplæringen i arbeidslivsfag kan ha sammenheng med ytre og indre rammefaktorer. Alle informantene var fokusert på viktigheten av å ha gode rammefaktorer. Resultatene viser likevel at det som kan virke som mest i fokus hos den utøvende lærer er de ytre faktorene i form av tilgang på verksteder, timeplanlegging og ressursbruk. Det er åpenbart at det mye å hente på små endringer i ytre rammefaktorene. Et eksempel på dette kan være at det er av stor betydning for mulighetene for «bolking» av timer at faget er lagt med sammenhengene timer på slutten av en skoledag. Dette vil gi mulighet for å lage lengre praktiske økter noen uker, for å så og kunne organisere avspasering andre uker. Praktiske økter med god læring og involvering av lokalt arbeidsliv kan være svært utfordrende å få til med utgangspunkt i økter på en og to timer midt på dagen. Denne type frustrasjoner kom klarest frem hos læreren med erfaring i yrkesfagene, og det var åpenbart at denne også var langt mer fokusert på muligheter for å få til en mer yrkesfaglig opplæring med forankring i lokalt næringsliv basert på ren yrkesfaglig kompetanse.

Fagets veileder viser til denne utfordringen, og gir en rekke eksempler på hvordan skolene kan velge lokal frihet i arbeidet med å finne løsninger som gir lengre arbeidsøkter som er mer relevante. Dette vil være nødvendig dersom skolene skal nå målene om å basere undervisningen på helhetlige arbeidsprosesser.

Lærer skole 2 forteller gjennom uformelle samtaler om begrensningene i egen kompetanse med tanke på det å tilby så bred fagkompetanse som mulig. Læreren viser til nødvendigheten av å knytte kontakter med aktuelle videregående skoler for å få hjelp til både variasjon i opplæringen til elevene ved å flytte noe av undervisningen dit i tillegg til å samarbeide med det lokale næringsliv. Dette er refleksjoner som er helt i tråd med veilederen. Både utveksling av elever og lærere samt hjelp til arbeidsoppgaver og planlegging i en overføring fra videregående skole til ungdomsskole for å skape helhetlig yrkesopplæring blir trukket frem som viktige elementer for å lykkes med faget. Læreren på skole 2 viste en faglig refleksjon som peker i retning av at denne skolen jobber og utvikler faget i tråd med intensjonene i styringsdokumentene i en større grad enn skole1. Likevel er det slik at styringsdokumentene gir klart uttrykk for at innføringen av arbeidslivsfag i ungdomsskolen er en krevende prosess som krever ressurser som det under normale forhold ikke finnes i særlig grad i dagens

lærerstab. Føringsene peker derfor på at det vil ta tid å få til en god og relevant opplæring på landsbasis og at det må være rom for at noen skoler har en lengre vei å gå for å nå målet enn andre, slik jeg tolker det. Det kan se ut til at mye av den lokale friheten her kommer skolene til nytte på sin vei mot målet om praktisk og relevant yrkesopplæring gjennom arbeidsprosesser.

Lærerne på begge skolene var opptatt av ressurser i form av antallet timer tildelt med lærer, antallet elever per. gruppe som en lærer skal undervise og økonomiske midler til innkjøp av materialer. Tema ressurser/ ytre rammebetingelser var på skole 1 det som opptok lærerne i stor grad, mens på skole 2 kan det se ut som at dette ble mer sidestilt med de indre rammebetingelsene, her definert som lærernes bruk av egen kompetanse for å planlegge og tilrettelegge på best mulig opplæring ut fra de ytre rammebetingelsene som forelå.

Sett i sammenheng med nyere forskning på tema læring og læringsutbytte vil resultatene fra John Hatties forskningsarbeid være relevant. Hattie har samlet og gjennomgått hele 800 metaanalyser av forskjellige studier av skoleelevers måloppnåelse. Denne studien innbefatter hele 83 millioner skoleelever på verdensbasis. Totalt sett inneholder forskningsarbeidet 50.000 mindre studier. Hatties funn har blitt presentert i boken *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.* (Viser til kapittel 3.1) Hattie er tydelig på at de ytre rammebetingelsene som lærere og skolene ofte er svært opptatt av som faktor for å iverksette god opplæring ikke har den innvirkningen på læringsresultatet som forestillingene tilsier. Hans resultater peker i stor grad på at det er de indre rammefaktorene som lærerens kompetanse, relasjon med elevene og evne til å strukturere, oppsummere og repetere viktige elementer i fagstoffet som de faktorene som påvirker læring i positiv retning. Ved å sammenligne data fra de to ulike informasjonskildene som denne rapporten bygger på, kan det se ut som at skolene har svært ulikt fokus på nettopp dette med hva som gir elevene størst læringsutbytte og hva som skal til for å danne grunnlaget for heve læringsresultatene. Resultatene peker i retning av at den utøvende læreren med ansvar for hele forsøksprosessen på skole 2 handler riktig etter Hatties forskningsresultater og bør i henhold til nyere forskning derfor oppnå et langt større læringsutbytte enn det som bør være tilfelle for lærerne på skole 1. Ettersom læringsutbytte og motivasjon gjennom praktisk arbeid (Stortingsmelding 22-2010/11) danner grunnlaget for intensjonen bak gjennomføringen av forsøket med det

praktiske valgfaget arbeidslivsfag er dette funn som er relevante for å belyse rapportens problemstilling.

5.5 Hvordan brukes aktuelle styringsdokumenter i gjennomføringen av forsøket?

Med bakgrunn i funnene hentet fra mine intervjuer er det et helt tydelig skille på hvordan de gjeldene styringsdokumentene brukes av skolene. Den praktiske bruken av dokumentene var så grunnleggende forskjellig at jeg har valgt å dele dette ved å gjennomgå resultatene på de ulike skolene hver for seg, for så og sammenligne til slutt under denne kategorien. Jeg har valgt å fremstille resultatene ved å strukturere på en tydeligere måte ettersom jeg oppfatter det som vesentlig for å belyse rapportens problemstilling at denne kategorien ses grundig fra ulike vinkler.

Skole 1:

På skole 1 benyttet man seg av læreplanen som en hjelp til å analysere forsøket og undervisningen i startprosessen. Det kom ikke tydelig frem at skolen benyttet veilederen i noen særlig grad som hjelp og støtt til planlegging og gjennomføring av forsøket. Analysen av læreplanen ble gjort i tråd med metoden som ofte benyttes med innføring av nye læreplaner i fellesfag. Med dette mener jeg at planene ble analysert som et rent fellesfag i skolen og ikke med bakgrunn i yrkesforankring. Et slikt valg kan ha sammenheng med at den som hadde ansvaret for dette arbeidet var naturfaglærer uten formell yrkesfaglig bakgrunn, men som hadde erfaring med dette arbeidet gjennom læreplananalyse av naturfag i ungdomsskolen under innføringen av kunnskapsløftet i 2006. Det kom også klart frem at det var ulik tolkning av styringsdokumentenes betydning mellom de to lærerne som underviste i faget og dermed også deltok i forsøket. Den ene gjennomførte en analyse ved bruk av egen erfaring gjennom naturfag og hadde ansvaret for arbeidet med tolkning og forståelse av de offisielle styringsdokumentene, mens den andre læreren opplevde at læreplanen endret seg til stadighet og at dette kunne oppleves hemmende i den grad at det var ønskelig å legge den mer til side og heller fokusere på de praktiske arbeidsoppgavene. Det var også klart at metodene som ble valgt og involveringen av elevene i egne læringsoppgaver var så lite fremtredende at dette åpenbart ikke svarer til intensjonene slik jeg tolker det. Likevel kan man med bakgrunn i

styringsdokumentene og da særlig veilederen som beskriver rammene for forsøket relativt tydelig, så at det kommer frem at det skal være fokus på de praktiske arbeidsprosessene, og at den teori som faget krever at elevene skal ha kompetanse i skal læres gjennom praksis. Dermed er den holdning og handling som læreren med skepsis til læreplanverket viste nødvendigvis ikke i strid med hovedtrekkene i forsøkets intensjoner.

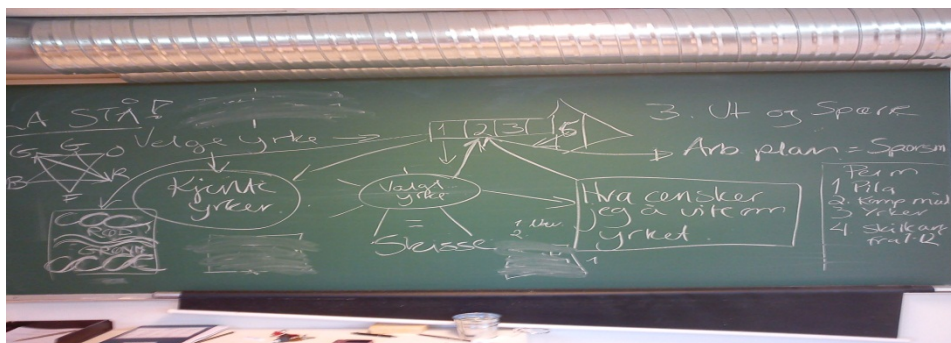
Skole 2:

På skole 2 ble styringsdokumentene og da særlig læreplanen brukt aktivt gjennom hele prosessen i forsøket. Læreplanen ble brukt som en del av elevenes forståelse ved gjennomføringen av undervisningen på en slik måte at læreren aktivt viste til den både i planlegging og i praksis med elevene. Læreren satte læreplanen i sammenheng med Grete Haaland Sunds modell «Pila», og alle læringsoppgavene som elevene gjennomførte i faget tok utgangspunkt i denne forståelsen.

Læreren svarer på spørsmål om hvordan hun bruker læreplanen:

Den bruker jeg aktivt jeg, og har elevene med på den, de må kunne den og vite hva de skal se etter og få beskjed at, de får et tema og så får de læreplanmål og kompetansemål, eller, også må de jobbe utfra det. Helt sånn som man gjør i videregående skole.

Sentralt i hovedområdet produkter og tjenester hentet fra læreplanen er planlegging, utførelse og dokumentasjon av praktisk arbeid etter kvalitetskrav og refleksjon knyttet til egne arbeidsprosesser. Slik jeg tolker mine funn benytter læreren på skole 2 seg av svært relevant bruk av opplæringsmetoder som knytter utøvelse og styringsdokumenter sammen nærmest helt i tråd med intensjonene. Alle læringsoppgavene ble satt opp på tavla og det var utarbeidet en mal for planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og refleksjon av arbeidsprosessene som de deltagende elevene i stor grad valgte ut fra egne interesser innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole slik intensjonene og styringsdokumentene tilsier. Ved å se på resultatene fra alle de tre metodene brukt for å innhente data i denne rapporten kommer det klart frem at det foreligger rikelig grunnlag for å dokumentere denne praksisen som lærer på skole 1 beskriver som grunnleggende i sitt arbeid med faget i forsøksperioden.



Bildet viser oppstart av ny læringsoppgave/ arbeidsoppdrag. Her kommer bruken av metoden som svarer på intensjonene i styringsdokumentene klart frem og dokumenterer bruk av disse.

Felles analyse av resultatene:

Slik jeg tolker de offisielle styringsdokumentene og da særlig læreplanen som arbeidsverktøy er den klare intensjonen at elevene skal delta helhetlig i sin egen læringsprosess og at denne skal ha klart størst fokus på arbeidsoppdrag helt fra planlegging, gjennom gjennomføring, dokumentasjon og refleksjon. Dette kan i likhet med lærerens erfaringslæring, basert på deltagelse i tolkningsfelleskap gjennom Kolbs læringssirkel føre til en læringsspiral som jeg ser i stor relevans med forsøkets intensjoner. (Kolb, 1984, s33) Personlig deltagelse i konkrete opplevelser over reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjørelse til aktiv eksperimenterien – og derfra tilbake til ny konkret opplevelse gjennom refleksjon og handling i samarbeid med andre deltagere skaper en spiral av læringsprosesser som utvikler deltagerens kompetanse sier Kolb. Dette må etter min mening også ses i sammenheng med elevenes mulighet til å forstå sin egen kompetanse og medvirke til utformingen av den både i gjennomføringsfasen og deretter i refleksjon over egen læring og måloppnåelse. Det vil da ut fra min tolkning være klare likhetstrekk mellom intensjonene i de offisielle styringsdokumentene og John Hatties forskningsresultater. Hatties funn er relativt tydelige på

virkingen av positiv læring gjennom elevens forståelse av egen læring og kompetansenivå samt medvirkning og ettersom forsøket med arbeidslivsfag ble startet opp i etterkant av at Hatties resultater ble godt kjent vil man kunne anta at disse har hatt en innvirkning på intensjonene og utformingen av forsøket.

Resultatene hentet fra denne undersøkelsen viser at det er store kontraster i tolkning, forståelse og bruk av de offisielle styringsdokumentene. Det kan virke som at det foreligger liten veiledning i hvordan den enkelte skal forholde seg til dokumentene og at den individuelle og lokale tolkningsfriheten også i dette forsøket i likhet med innføring av faget prosjekt til fordypning i videregående skole etter kunnskapsløftet, gis størst vekt. Denne friheten har skapt stor frustrasjon i videregående skole, og har ført til svært ulik praksis på måte som er klart sammenlignbart med det resultatene innhentet i denne rapporten viser. Fordelen med friheten har vist seg å være rommet som skapes for bruk av individuell kreativitet og muligheten for involvering av lokalt næringsliv. Ved å gi få konkrete føringer vil det oppfordre til lokal tilpasning i arbeidet med fagene. Lærerne vil dermed oppleve svært få hindringer og kan gjennomføre interessedifferensiert opplæring gjennom arbeidsoppdrag uten at disse må tilpasses styringsdokumentene, men dermed i stedet har bakgrunn i yrkene.

5.6 Har elevgruppen selv valgt å delta i forsøket?

Sett på den elevmassen som deltok var det et klart skille i motivasjon og intensjon med deltagelse i forsøket. Ved skole 1 hadde elevene blitt objektivisert ved at lærerne i samråd med foresatte hadde foreslått og satt sammen grupper av elever de mente ville ha behov for en mer praktisk undervisning i hverdagen ettersom de hadde utfordringer med å mestre de tunge teoretiske fagene i ungdomsskolen. Deltagelse i forsøket var ikke basert på elevens subjektive vurdering av egen mestring og ønske om en videre yrkesutdanning til deltagelse i arbeidslivet gjennom å utøve et yrkesfag. Deltagelsen ble langt på vei brukt som et verktøy for å lette elevgruppen for press i forhold til å prestere i alle de teoritunge fagene som dominerer dagens ungdomsskole. I uformelle samtaler ga lærerne klart uttrykk for at det var de som hadde tatt initiativ til å sette sammen gruppen med elever som deltok i forsøket. Det kom også frem at de foresatte hadde svært ulik innstilling til egne barns deltagelse. Enkelte foresatte var

positive og andre hadde behov for en relativt målrettet veiledning bort fra det teoritunge faget annet fremmedspråk som alternativet i praksis var. Lærerne opplevde det som utfordrende at elevene i stor grad kommer fra svært ressurssterke hjem og at de foresatte hadde store forventninger til at langt på vei de fleste av skolens elever ville velge, samt mestre en teoritung utdanning i sin helhet.

På skole 2 hadde flere elever enn det i utgangspunktet var plass til i forsøket selv søkt om deltagelse. De hadde en motivasjon og interesse som kom fra elevens eget ønske. På denne skolen opplevde jeg at deltagelsen i forsøket har basert på elevens subjektive vurdering av egen fremtid og utdanningsretning. En elev uttrykker ved denne skolen gjennom uformelle samtaler: "Jeg har valgt dette fordi jeg liker å gjøre noe praktisk. Det er bare det som er viktig." Eleven ga også uttrykk for at han klart så for seg en utdanning og en yrkeskarriere i et praktisk fag, men at han nødvendigvis ikke hadde noen klar formening om hvilket fag han så for seg som mest aktuelt. Gjennom observasjonen av gruppen og uformelle samtaler bekreftet langt på vei elevene det som kom frem i intervju situasjon med læreren om et klart elevstyrt valg vedrørende deltagelse i forsøket. Mange hadde klare formeninger om hva de ønsket å utdanne seg til, mens andre var tydelige på at de ønsket en praktisk utdanning, men var fortsatt i undringsfasen med tanke på videre valg.

Med utgangspunkt i de offisielle styringsdokumentene og intensjonen med disse vil det slik jeg tolker det ikke være direkte galt å benytte seg av en styrt veiledningsfase ved sammensetning og utvelgelse av elever som deltok i forsøket med arbeidslivsfag. Mye av intensjonen har vært å lette hverdagen for elever som kan vise sine styrker gjennom praktiske ferdigheter fremfor teoretiske. Likevel peker intensjonene i retning av at deltagelse i prosjektet kan skape en positiv skolehverdag for elevene som har bedre utbytte av praksisrettet opplæring gjennom forsøket på en slik måte at de blir mer motivert i andre skolefag også. Dersom elevene ikke har valgt deltagelse i forsøket gjennom egen motivasjon men heller blitt veiledet til deltagelse, vil det være naturlig å anta at en slik overføringsverdi er mindre sannsynlig.

6 Oppsummerende drøfting av de sentrale resultatene

I dette kapittelet har jeg trukket ut de resultatene som kan si noe om de faktorene jeg oppfatter som mest sentrale i rapporten for å belyse problemstillingen. I tillegg presenteres noen av de utfordringene jeg oppfatter at norsk skole står overfor i tiden som kommer med videreføring av arbeidslivsfag som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning, samt innføring av praktiske prosessbasert valgfag på ungdomstrinnet fra høsten 2012. Jeg ønsker også å belyse med utgangspunkt i denne undersøkelsens funn og egne erfaringer fra innføringen av kunnskapsløftet etter prinsippet om interessedifferensiering, forståelser som kan gi retning i det videre arbeidet.

Problemstilling:

På hvilken måte planlegges og gjennomføres forsøkene med arbeidslivsfag i henhold til læreplanen og offentlige styringsdokumenter? (Kapittel 1.4)

Det er ingen tvil om at det finnes engasjerte lærere i ungdomsskolen som ønsker det beste for sine elever og som tydelig ser utfordringene med en stadig mer teoretisk skolehverdag for elever som lærer best gjennom praktisk tilnærming. Resultatene i denne undersøkelsen har vist at det finnes mange veier til målet gjennom ulik tolkning av læreplanen og ulik kompetanse hos de utøvende pedagoger. Det finnes ingen tvil etter min mening om at det vil være et stort behov for gode yrkespedagoger med endrings- og utviklingskompetanse samt evne til å danne gode fagnettverk i lokalmiljøet gjennom gode samarbeidsevner knyttet til fremtidens ungdomsskole, dersom man ønsker å lykkes med satsingen med de nye praktiske prosessbaserte fagene på ungdomstrinnet i tråd med intensjonene. Som de relevante styringsdokumenter sier vil det ta tid å nå målet om en mer praktisk ungdomsskole som inneholder muligheten til å jobbe med læring mot fag og yrkesopplæring allerede tidlig i skoleløpet. En slik endring vil gi den enkelte skoleelev muligheten til å ha direkte innvirkning på innholdet i egen opplæring og jobbe mer prosessbasert mot et praktisk arbeidsliv fremfor videre studier. Tatt i betraktning at om lag halvparten av elevene i norske ungdomsskoler velger et yrkesfaglig opplæringsløp etter 10. trinn, er det viktig at opplæringen på ungdomstrinnet fremstår som et likeverdig tilbud til alle elever, enten de lærer best gjennom

teoretisk eller praktisk tilnærming. Det er viktig at det norske samfunn som et minimum opprettholder dagens andel av elever som velger og er motivert til å fullføre en yrkesfaglig utdanning, ettersom det er stort behov for den kompetansen som disse utdanningene gir i samfunnets fremtidige arbeidsliv.

Jeg ønsker videre å trekke frem tre funn fra rapportens resultater som jeg opplever er viktig for store arbeidet som ligger foran alle norske ungdomsskoler når arbeidslivsfag nå blir et alternativ for alle og de praktiske prosessbaserte valgfagene innføres på ungdomstrinnet allerede fra høsten 2012. Begrunnelsen baserer seg på at undersøkelsens funn viser at disse faktorene er svært sentrale for de valg som den ansvarlige pedagog gjør under planlegging og gjennomføring av faget arbeidslivsfag. Den enkelte utøvende pedagog har vist seg å ha svært stor individuell frihet i arbeidet og dermed er det av stor betydning hvilken kompetanse den enkelte innehar. På lengre sikt viser funnene at dersom denne pedagogen har den nødvendige kompetansen, er det avgjørende at skolens ledelse viser respekt og forståelse for dette og dermed prioriterer og imøtekommer ytre rammer som ivaretar interessene denne pedagogen gir uttrykk for. Til sammen vil disse faktorene være med på å sikre kvaliteten på en relevant opplæring som også har verdi som yrkesveiledning for den enkelte elev. Hovedpunktene presenteres dermed som punktene under.

- ✓ Kompetanse hos de pedagoger som skal ha ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering i faget arbeidslivsfag. (Alle praktiske valgfag fra høsten 2012)
- ✓ Respekt og forståelse hos skolens ledelse og personale for verdien av den riktige praktisk - pedagogiske kompetansen.
- ✓ Veien mot en mer relevant yrkesveiledning gjennom god planlegging og gjennomføring av arbeidslivsfag (Alle praktiske valgfag fra høsten 2012)

Kompetansebehov

Det er etter min mening ingen tvil om at det vil oppstå en utfordring i ungdomsskolen når de nye praktiske prosessbaserte valgfagene innføres som et obligatorisk alternativ og kompetanse på metode og fag ikke harmonerer med behovene. Den kompetansen som ungdomsskolene i dag disponerer heller i stor grad til å være kompetanse som baserer seg på tradisjonelle undervisningsmetoder i tråd med det Engelsen definerer og ikke den metodikk og

fagkompetanse som bør danne grunnlaget for god prosessbasert opplæring som omhandler avgrensede yrkesfaglige arbeidsoppgaver som både er relevante for en eventuell fremtidig yrkesutdanning og som oppleves relevant for eleven på gjennomføringstidspunktet. En metodikk som vil være i tråd med Tarrou, Sund, Hiim og Hippe og Sanneruds definisjoner av yrkesdidaktikk vil etter min mening være det eneste riktige dersom man ønsker å nå de visjoner som ligger i styringsdokumentene for både arbeidslivsfag og de nye praktiske valgfagene.

Som det fremkommer av rapporten «valgmuligheter i ungdomsskolen» (Bakken og Dæhlen, 2011) velger de som har ansvaret for planleggingen og gjennomføringen av arbeidslivsfag modeller for organiseringen som nødvendigvis ikke er de mest hensiktsmessige. Etersom de to skolene jeg benyttet meg av som informanter representerer to svært ulike modeller for planlegging og gjennomføring ga dette et tydelig innblikk i forskjellene. Disse forskjellene blir også tatt frem i Bakken og Dæhlens rapport, men ettersom deres datamateriell inneholder lite dokumentasjon og erfaring om det de kaller spesialiseringsmodellen opplever jeg at det er på dette område min rapport kan gi en mer tydelig retning for utvikling av faget arbeidslivsfag på en slik måte at det møter forventningene i styringsdokumentene på en langt bedre måte en det som er tilfelle i dag. Erfaringer gjennom innføringen av kunnskapsløftet i brede vg1 kurs på vgs har tydelig vist at den utøvende og ansvarlige pedagogs evne til å benytte seg av interessedifferensiering som metode og danne nødvendige fagnettverk med andre skoler og lokalt næringsliv er avgjørende for elevenes motivasjon for læring og dermed også læringsresultat.

I dag finnes det for få pedagoger på ungdomstrinnet som har en form for dokumentert reell fagkompetanse og som har erfaring med prosessbasert praktisk opplæring. Dette er kompetanse som i stor grad yrkesfaglærere med et fag eller svennebrev innehar, og disse pedagogene har nesten utelukkende sitt arbeidsforhold knyttet til vgs. En annen avgjørende faktor er hvorvidt yrkespedagogen evner å sette seg inn i de ulike utdanningsprogrammene og fagene som de nye praktiske valgfagene på ungdomsskolen bygger på gjennom metodebruk som interessedifferensiering, ettersom disse i likhet med de brede vg1 kursene i vgs har et stort spenn. Dersom denne nødvendige kompetansen skal styrkes på ungdomstrinnet må flere yrkespedagoger oppleve det å jobbe med yngre barn som attraktivt, enten gjennom det å velge ungdomsskolen som arbeidssted eller gjennom et strukturert og likeverdig samarbeid mellom

ungdomsskolen og videregående skoler lokalt i kommunen der dette er geografisk mulig. Slik jeg oppfatter utfordringene vil det gi god avkastning i form av relevant læring for kommunene å ta tak i ytre begrensende rammer som busspenger, bussruter osv. for å få i gang et godt samarbeid mellom partene. Det vil selvsagt også være et alternativ at yrkespedagogen har et arbeidsforhold delt mellom ungdomsskolen og vgs. En slik løsning vil tilføre ungdomsskolen den nødvendige kompetansen for å kunne sikre god kvalitet på undervisningen, men vil ikke sikre at elevene har tilgang på relevante verksteder i den grad de ville hatt dette dersom de fikk denne undervisningen ved en vgs med yrkesfaglige utdanningsprogram. Et godt alternativ til verksteder i vgs vil være det lokale næringslivet rundt ungdomsskolen. Erfaringer fra vgs med faget prosjekt til fordypning viser at det nettverk som er nødvendig for å få til et godt samarbeid med det lokale næringsliv ofte er langt mer avhengig av den enkelte pedagog som fagperson enn det som er ønskelig. Dette vil i denne sammenhengen dermed føre til at det vil med relativt stor sannsynlighet være avgjørende for den lokale ungdomsskolen at den yrkesfaglæreren som man velger å knytte seg til enten gjennom et arbeidsforhold direkte med ungdomsskolen eller gjennom samarbeid med en vgs, evner å bygge et slikt nødvendig nettverk.

Respekt og forståelse for praktiske fag

Tradisjonelt dominerer de mer grunnleggende fagene som norsk, matte og engelsk dagens ungdomsskole, og tillegges stor respekt i fagmiljøet. Særlig etter en nasjonal satsing på de grunnleggende ferdighetene i hele grunnskolen har disse fagene fått en noe overskyggende plass i skolehverdagen. Dette fokuset på grunnleggende ferdigheter og det at pedagoger har en naturlig respekt i et fagmiljø er positivt i seg selv, men for utviklingen av arbeidslivsfag og de nye praktiske valgfagene på ungdomstrinnet er det viktig at de pedagoger som innehar den nødvendige praktisk- pedagogiske yrkesfaglige kompetansen oppnår en likeverdig respekt i det lokale fagmiljøet. Ofte vil pedagoger som har en slik praktisk faglig kompetanse ikke oppleve det å være deltager i et pedagogisk tolkningsfellesskap uten at dette iverksettes av sentrale aktører. Denne problemstillingen har sitt grunnlag i at det antallet rammetimer som er satt av til praktiske fag heller ikke etter innføringen av de nye praktiske valgfagene er stort nok i seg selv til å skape et slikt tolkningsfellesskap lokalt på hver enkelt skole.

De rammer som vil være gode rammebetingelser for gjennomføringen av praktiske fag, vil ofte avvike fra de rammer som er mest hensiktsmessige i de mer teoretiske fagene i skolen.

En forståelse for dette faktum gjennom respekt for den utøvende yrkespedagog ved samarbeid mellom skolens ledelse og den som har ansvar for planlegging og gjennomføring av praktiske prosessbaserte fag vil være en stor bidragsyter til å sikre at den enkelte skole legger til rette for rammer som fører til at fagene får de muligheter som er nødvendig for å skape læring etter intensjonen. Det vil som et eksempel være viktig at det skapes muligheter for at de praktiske fagene kan bolkes slik at det blir mulig å gjennomføre lengre økter. Arbeidsøkter på 1-2 timer skaper ikke muligheter for god opplæring der elevene deltar i hele læringsforløpet i tråd med gode definisjoner på yrkesdidaktikk og metodikk. Erfaring gjennom eget arbeid med utviklingsprosjekter og deltagelse i tolkningsfellesskap på vgs har gitt meg en forståelse for at denne type prosessbasert praktisk opplæring bør ha en lengde på minimum 3-4 skoletimer, ettersom kortere økter i stor grad begrenser muligheter for at elevene selv kan delta i hele læringsforløp av tidsmessige årsaker. Det vil også være hensiktsmessig å timeplanlegge på en slik måte at fagets timer blir lagt til slutten av en skoledag. Dette gir muligheter for å øke lengden på øktene i faget og deretter avspasere ved en senere anledning uten at dette gir uheldige løsninger på elevens timeplan i form av «hull».

I tillegg vil det være tilrådelig å se på mulighetene for å jobbe tverrfaglig med andre fag i ungdomsskolen som kan være relevante. Elevene kan gjerne nå flere av målene i norsk gjennom beskrivelser av arbeidsprosesser og logger som er basert på arbeidsoppdrag gjennom praktiske fag, på samme måten som matematiske beregninger ofte er en naturlig del av mange praktiske arbeidsoppdrag som kan dekke flere kompetansemål i matematikk. Dette er kun to enkle beskrivelser av mulighetene som finnes for å benytte seg av et tverrfaglig samarbeid mellom de praktiske fagene og de tradisjonelt teoretiske fagene på ungdomstrinnet. Først gjennom et slikt samarbeid og en likeverdig respekt mellom skoles pedagoger uavhengig av fagkompetanse som er forankret i skolens ledelse vil man kunne nå den overhengende intensjonen om at deltagelse i arbeidslivsfag og de nye praktiske valgfagene skal for elever som lærer best gjennom praktisk tilnærming ha en positiv effekt på disse elevenes totale skolerestater etter min oppfatning.

Rådgivernes sentrale rolle som yrkesveiledere

Avslutningsvis vil jeg benytte muligheten til å si noe om hvilken rolle jeg mener de som skal gi ungdommer på ungdomstrinnet yrkesveiledning innehar. Jeg har ikke gjennom denne undersøkelsen eller ved andre undersøkelser innhentet materialet som sier noe om hvilken bakgrunn de som har en ressurs som rådgiver på ungdomstrinnet har i dag, men sett på grunnlag av den kompetansen som tradisjonelt finnes i et slikt kollegiet vil det være grunn til å anta at svært få av disse viktige nøkkelpersonene innehar noen kompetanse som befinner seg i det yrkesfaglige feltet. Med den utfordringen som yrkesveiledning på ungdomstrinnet har ved at en stor andel av elevene lærer best gjennom praktisk tilnærming til læring og dermed bør få veiledning og informasjon om relevante yrkesfag som en mulig karrierevei gir utfordringer når de som skal være ansvarlig for denne veiledningen ikke har noen erfaring eller kompetanse innen praktiske fag og yrker. Denne utfordringen kan føre til eksempler av den typen som jeg beskrev i kapittel 1.2, Beskrivelse av veien frem mot rapportens problemstilling:

“Ettersom du ikke vet hva du skal bli så foreslår jeg at du vurderer restaurant -og matfag, for jeg tror du er glad i mat”.(Rådgiver på ungdomstrinnet)

Dersom denne eleven hadde vært del av en yrkesveiledning der han kunne velge et praktisk prosessbasert valgfag og med det fått anledning til å teste ut hvilke typer arbeidsoppgaver og yrker som passer for han og hvilke som ikke passer, gjennom trygghet og trivsel med faget vil dette i seg selv øke kvaliteten på det veiledningsarbeidet som må gjøres på ungdomstrinnet for at elevene skal velge noe de er interessert i og er motivert for å lære på vgs. Fortrinnsvis bør man etter min mening engasjere de yrkesfaglærerne som har ansvar for de praktiske fagene, med en delressurs innen rådgivning og yrkesveiledning for de elevene som har størst utbytte av praktisk opplæring. Den relasjon til den enkelte elev disse yrkesfaglærerne vil kunne opparbeide gjennom undervisning i praktiske fag, er ikke nødvendigvis bare nyttig for å øke læringsresultatene i tråd med Hatties resultater, men kan også være en viktig faktor når er rådgiver skal veilede og hjelpe en ungdomsskole elev på veien til et yrkesvalg som er det «riktige» valgte for den enkelte. Det er etter min mening en forutsetning at den som skal veilede eleven har kjennskap til eleven som person, det yrkesfaglige feltet, elevens interesser og hvordan eleven jobber med praktiske arbeidsoppgaver for å gi god veiledning. Denne

individuelle kunnskapen om den enkelte elev mener jeg læreren som jobber med eleven gjennom veiledning av praktiske arbeidsoppdrag som kan oppnå, og det er ville derfor vært å foretrekke at nettopp disse nøkkelpersonene fikk tid, mandat og tillitt til å benytte denne ressursen på en god måte.

Litteraturliste

- Alvesson, M. og Skoldberg, K. (1994) Tolkning och refleksjon: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Kjell. (2003) Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Arbeiderpartiet.no. (2009) »Mer tid til læring». Lest des.2011.
<http://arbeiderpartiet.no/Aktuelt/Nyhetsarkiv/Skole-utdanning-og-forskning/Mer-tid-til-laering>
- Askerøy, Else. (2003) Mastergradhåndboken. Kjeller: Høyskolen i Akershus.
- Bakken, Anders. Dæhlen, Marianne (2011) Valgmuligheter i ungdomsskolen. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Nova Rapport.
- Christensen, Dag Arne. Anne Homme og Tor Midtbø. Sluttrapport fra Prosjektet Kartlegging av praktisk fag på ungdomstrinnet – (2010) Arbeidslivsfag. Bergen: Uni-Rokkandsenteret.
- Dahlback, Jorunn. Hansen, Kari. Haaland, Grete og Sylte Ann Lisa. (2010) Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg 1. Kjeller: HIAK.
- Engelsen, Berit Ulstrup. (2003) Ideer som formet vår skole. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Engelsen, Berit Ulstrup. (2002) Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Fangen, Katrine. (2010) Deltagende observasjon. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fredriksson, Peter. (2012) Oosterbeek, Hessel og Okhert, bjorn. Långsiktiga effecter av mindre klasser. Uppsala: IFAU.
- Goodlad, John. (1975) The dynamics of education chance. Towards responsible school. New York: McGrawhill.

- Goodlad, John. (1979) Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice. New York: McGrawhill.
- Grønmo, Sigmund. (2007) Samfunnsvitenskapelige metoder. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, Bjørg. (2008) Perspektiv på læreplanen. Bergen: Bokforlaget.
- Halvorsen, Knut. (1993) Å forske på samfunnet. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.
- Hammervold, Thomas. (2004) Den industrielle revolusjon. Oslo: Daria.no
<http://www.daria.no/skole/?tekst=3743>
- Hattie, John.(2009) "Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement" . London: Routledge.
- Hattie, J. og H. (2007) Timperley, The power of feedback. Review of Educational Research. London: Routledge.
- Hernes, Gudmund. (2010) Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: Fafo.
- Hiim, Hilde, og Hippe, Else. (1989) Undervisningsplanlegging for yrkeslærere. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde, og Hippe, Else. (2001) Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere- Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hilsen, Inga A. (2011) Omstilling – Inkluderende arbeidsliv (3.utg). Oslo: Idebanken
- Illris, Knud. (2007) Læring. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn. (2009) Lærerens verden. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2002) Innføring i pedagogisk forskningmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unipub.
- Kolb, David A. (1984) Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Kunnskapsdepartementet. (1995) NoU 1995:9 ,Oslo

- Kvale, Steinar. (2001) Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lincoln og Cuba. (1985) "Naturalistic Inquiry" Sage Publications, Inc.
- Mangler, T. m.fl. (2009) Livet i skolen 1. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, Sigmund og Sund Grete Haaland. (2008) Læring gjennom praksis. Oslo: PEDLEX
Norsk skoleinformasjon.
- Norske offentlige utredninger. NOU 18. (2009) Rett til læring. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- OECD-Norway Steering Group on Lower Secondary Education. (2011)The Norway Path to
Quality Lower Secondary Education. Preliminary report. OECD.
- OECD (2010a): Education at a glance 2010. OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD (2010b): PISA 2009 Results:Overcoming Social Background. Equity in Learning
Opportunities and Outcomes. Volume II. OECD Publishing.
- Nordahl, Thomas m.fl. (2009) Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. Lest
des. 2011. http://www-lu.hive.no/team/t07u/documents/Nordhal_2009.
- Opplæringslova – OL (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV –
1998-07-17-61.
- Roksund, Gisle. (2010) «Ungdom og arbeidsliv». Lest des. 2011.
<http://www.fastlegen.no/fastlegens-refleksjoner/Ungdom+og+arbeidsliv.12238.cms>
- Rye, Anne. (2002) Det kvalitative forskningsintervju. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad &
Bjerke AS.
- Røde, Gro. (1998) Oslo havn – byen hjerte. Oslo: Byarkivet
- Sannerud, Ronny. (2005) Læring på byggeplassen – Utopi eller realitet? Roskilde: Roskilde
Universitetscenter- Forskerskolen Livslang læring.
- Skjervheim, Hans. (1996) Deltakar og tilskodar. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Ssb. (2009) Dette er Norge – Hva tallene forteller. Oslo: Ssb.no.

- Stette, Ø, (1999) Opplæringslova med forskrift. Forarbeid og kommentarer. Oslo: PEDEX
PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Stortingsmelding 22. (2011) Motivasjon-mestring-muligheter. Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 30.(2003) Kultur for læring. (2.2 Utviklingstrekk) Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 44. (2009) Utdanningslinja. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, Torill. (1996) Ethos og læreplanen. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sund, Grete Haaland. Forskjellighet og mangfold- muligheter eller begrensninger for individ
og arbeidsplass. (2005) Roskilde: Roskilde Universitetscenter- Forskerskolen Livslang
læring.
- Tveiten, S. (2008) Veiledning: mer enn ord. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tarrou, Anne-Lise H. (2004) Arbeidsdeling i en brytningstid: yrkespedagogiske utfordringer i
skole og arbeidsliv. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet – Udir. (2005) Retningslinjer for arbeid med læreplaner og fag. Oslo:
Udir.
- Utdanningsdirektoratet – Udir. (2010) Læreplan arbeidslivsfag. Oslo: Udir.
- Utdanningsdirektoratet – Udir. (2010) Veileder arbeidslivsfag. Oslo: Udir.
- Vilbli.no. (2011) Fylkeskommunen, KS, udir. Lest des. 2011
http://www.vilbli.no/4daction/WA_Forsiden?TP=02.01.12
- Wadel, Cato. (1990) Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten.
Flekkefjord: SEEK A/S.
- Øia, T. (2011) Ungdomsskoleelever – motivasjon, mestring og resultater. Oslo, Norsk
institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Vedlegg

Design ide/plan

På vei mot fremtidens gode fagarbeider?

På hvilken måte planlegges og gjennomføres forsøkene med arbeidslivsfag i henhold til læreplanen og offentlige styringsdokumenter?

Undersøkelser:	Kjerne i oppgave:	Behandling av resultater:	Notat:
<p>Observasjon:</p> <p>Lærere og elever</p> <p>Østerås ungdomskolen</p> <p>Aursmoen ungdomsskole</p>	<p>Innledning:</p> <p>Beskrivelse av nåsituasjon</p> <p>Historisk beskrivelse</p> <p>Beskrivelse av læreplan og andre styringsdok.</p> <p>Beskrivelse av problemområdet frem mot problemstillingen</p>	<p>Teori:</p> <p>Satt i sammenheng med:</p> <p>Hattie- Læring i dagens skole</p> <p>Goodlad-</p> <p>Læreplananalyse</p> <p>Didaktikk</p> <p>Roksund- arbeidet adler mannen.</p>	
<p>Kvalitative intervjuer:</p> <p>Lærere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervju med lærere fra de to skolene. 	<p>På hvilken måte planlegges og gjennomføres forsøkene med arbeidslivsfag i henhold til læreplanen og offentlige styringsdokumenter?</p>	<p>Hva påvirker/ årsaksindikatorer/ Interesse</p> <p>Utdanning</p> <p>Ressurs/rammer</p> <p>Geografi</p> <p>Reliabelt/prioritet</p> <p>Validitet</p>	
<p>Grunnleggende spørsmål:</p> <p>Kjønn/alder</p> <p>Formell komp.</p> <p>Uformell komp.</p> <p>Rammer - planer</p>	<p>Bearbeiding av data:</p> <p>Kategorier:</p> <p>Interesse</p> <p>Utdanning</p> <p>Ressurs</p>	<p>Analyse:</p> <p>Sammenheng mellom funn ved bearbeiding av kategorier og teori.</p>	

Rammer - verksted	Geografi		
		Konklusjon: Beskrivelse av hvilke hovedtrekk som kommer frem av funnene i analysen.	

Intervjuguide:

Lærer

Hvilken kompetanse har du som oppleves nyttig i undervisning og gjennomføring av arbeidslivsfag?	
Valgte du selv å delta i prøvoforsøket med arbeidslivsfag?	
Hvordan har du og skolen jobbet med planlegging av faget?	
Hvordan opplever du at skolens ledelse legger til rette for prosjektet?	
På hvilken måte bruker du læreplanen i faget?	
Mener du at faget har bidratt til en mer praksisrettet opplæring som tydelig er forankret i yrkesfagene?	
På hvilken måte gjennomfører du/dere faget i deres skole?	

Observasjonsskjema

Sted:

Dato:

Deltagere:

Kategori:	Mengde:	Beskrivelse:
Rammer:		
Innhold:		
Struktur:		
Yrkesforankring:		

Brev til skolene

Camilla Hauren Leirvik
V/lørenskog vgs
Sykehusveien 11
1474 Nordbyhagen

Til ledelsen og ansvarlige for gjennomføringen av prøveprosjektet Arbeidslivsfag.

Jeg jobber med en masteroppgave i yrkespedagogikk ved Hiak og er til daglig ansatt på Lørenskog vgs som yrkesfaglærer. Gjennom mitt engasjement for elever som lærer best ved en praktisk tilnærming til læring kom jeg over Arbeidslivsfag som et interessant virkemiddel. Ettersom dette er et relativt nytt prøveprosjekt finnes det lite dokumentasjon på hvordan faget blir gjennomført i skolene som deltar og hvilken effekt dette har på elevgruppen. En stor del av kritikken mot skolepolitikken i Norge har vært basert på at det forskningsarbeidet som gjøres på området ofte er bestilt fra utdanningsdepartementet og derfor ikke er uavhengig nok. Min masteroppgave vil være uavhengig av rapportene som blir skrevet på oppdrag av departementet og vil derfor kunne si noe om erfaringene med arbeidslivsfag på et nøytralt grunnlag.

Med denne bakgrunnen ønsker jeg å be om å få observere og intervjuere lærere og elever på deres skole våren 2011. Intervjuene og observasjonene vil danne grunnlaget for innsamlingen av data til min masteroppgave som er planlagt innlevert våren 2012. Alle skoler som bidrar til min oppgave vil fremstå som anonyme i sluttrapporten.

Ettersom jeg selv er aktiv yrkesfaglærer, håper jeg at arbeidet og resultatene også kan bidra å overføre verdifull kunnskap og erfaringer mellom skoler som deltar i prosjektet.

Jeg vil ta direkte kontakt med skolen per. telefon, men dersom dere har spørsmål ta gjerne kontakt.

Mvh

Camilla H. Leirvik

90582282

camilla.hauren.leirvik@lorenskog.vgs.no

