

Forord

Denne rapporten er et resultat av et masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, gjennomført av en yrkesfaglærer ved vg1 design og håndverk. Rapporten dokumenterer et studie for å tilrettelegge og videreutvikle den pedagogiske praksisen ved yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk. Den har til hensikt å støtte yrkesfaglærerstudentene så de får styrket sin kompetanse i å utøve yrkesfaglærerrollen. Det har vært en lærerik prosess og først av alt ønsker jeg å rette en stor takk til de seks studentene som har bidratt og deltatt i dette studiet. Uten dere hadde ikke studiet vært gjennomførbart. En like stor takk til kollegaer og teamleder ved design og håndverksavdelingen ved egen skole, for støtte og deltagelse. Praksiskontoret ved Høgskolen i Oslo og Akershus avdeling Kjeller har bidratt med sine mange erfaringer og velvillig lagt til rette for studentenes deltagelse i studiet. En stor takk rettes også til mine veiledere i bachelorstudiet ved Høgskolen i Akershus, som nok en gang i løpet av mitt masterstudie har stilt villig opp, vært positive og delt av deres erfaringer. Sist men ikke minst ønsker jeg å takke min veileder Anne Karin Larsen for sin innsiktsfulle veiledning. Du har utfordret meg og kommet med strukturerte tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Gjerdrum, mai 2013

Hanne Berg Olstad

(Fotograf Hanne Berg Olstad)

SAMMENDRAG

Denne rapporten dokumenterer en undersøkelse av den pedagogiske praksis ved Yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk (YFL-DH). I tillegg utdyper/belyser rapporten behovet for breddekompetanse for lærere som underviser ved vg1 design og håndverk (vg1DH). Problemstillingen i studiet lyder som følgende: ”Hvordan tilrettelegge og gjennomføre pedagogisk praksis slik at studentene får styrket sin kompetanse til å utøve lærerrollen på vg1DH?”

Bakgrunn

En lærers arbeidsoppgaver er sammensatte, og som yrkesfaglærer utøver man to profesjoner. I tillegg til å utøve lærerrollen må man ha praksis fra yrkesutøvelsen innen håndverksfag. Etter innføringen av kunnskapsløftet har mange vg1 utdanningsløp blitt brede. Som lærer på vg1 må man ha kunnskap om eget håndverk i tillegg til å ha kjennskap til en rekke andre fag. Studentene ved YFL-DH har sine pedagogiske praksiser på samme tidspunkt hvert studieår. På lik linje som en håndverker er læreryrket i mange situasjoner et praktisk yrke. Gjennom de praktiske erfaringene studentene gjør seg i de pedagogiske praksisene skal de lære å tilrettelegge for individuelle læreprosesser for den enkelte elev. På vg1DH kan dette by på utfordringer fordi utdanningen leder til 47 forskjellige håndverksfag. Selv om fagene har en rekke fellestrekk, finnes det også store ulikheter.

Formål

Hensikten med forskningsprosjektet har vært å tilrettelegge for fleksibilitet i den pedagogiske praksisen og utvikle egen praksis sammen med studenter og kolleger. I studiet har utviklings-og endringsprosessene blitt dokumentert for å få kunnskap om den pedagogiske praksisen, innhente kunnskap om studentenes utbytte av praksisen og studentenes praktiske ferdigheter når de underviser på vg1DH. Målet har vært å utvikle den pedagogiske praksisen for YFL-DH på vg1DH som fremmer utvikling og læring for den enkelte student. En pedagogisk praksis med fleksibilitet vil gi studentene mulighet til å møte elevene i skolen i løpet av hele skoleåret. Studentene får større valgfrihet i forhold til temaer de ønsker å undervise i, og når i skoleåret det skal skje.

Læringsteori

Det er kastet et tilbakeblikk på yrkesfaglærerutdannelsens historie som er relativt kort. Fagplanen for YFL-DH er beskrevet og det er gjennomført enkelte sammenligninger med

fagplanen til faglærerutdannelsen for formgivning, kunst og håndverk. Dette er to praktiske lærerutdannelser og lærere med disse utdannelsene kan ved enkelte skoler arbeide side om side. Videre i studiet er det anvendt teori om yrkesdidaktikk, erfaringslæring, mesterlære og veiledningsstrategier det vil være aktuelt å benytte på vg1DH. I tillegg er det benyttet teori om ulike forskningsmetoder.

Metode

I studiet er det innhentet informasjon ved bruk av flere metoder. Analysen av dataene er basert på aksjonsforskning og kvalitative metoder. I aksjonsforskningen har tre studenter deltatt, i kvalitative forskningsintervjuer og evalueringer har seks studenter deltatt. Det er også foretatt intervju med en lektor ved YFL-DH og praksiskontoret ved HIOA avdeling Kjeller.

Funn

Studentene sier de har lært mer om lærerrollens sammensatte arbeidsoppgaver med en fleksibel pedagogisk praksis enn ved tidligere praksiser. De har deltatt i lærerrelaterte oppgaver det ikke lar seg gjøre å delta i ved ordinære pedagogiske praksisperioder. Alle studentene forventet å lære mer om praktiske teknikker/ferdigheter knyttet til de 47 håndverksfagene gjennom studiet ved HIOA. Enkelte sier dette er noe de kan lite om, noe som blir en utfordring hvis man skal undervise ved vg1DH. I de yrkesfaglige praksisene opplever studentene i varierende grad å få arbeide praktisk, det er gjennom eget praktisk arbeid studentene ønsker å lære. Studentene ønsker en mer praksisnær yrkesfaglærerutdanning både når det gjelder å tilegne seg praktiske ferdigheter og i forhold til det å praktisere lærrollen i skolen.

Oppsummering - veien videre

Empirien i dette studiet er basert på intervjuer, evalueringer og utviklingsprosesser av et begrenset antall studenter. Studiet viser likevel indikasjoner på at studentene ønsker en mer praksisnær yrkesfaglærerutdanning enn det utdannelsen legger til rette for i dag. Organiseringen av den pedagogiske praksisen kan med fordel videreutvikles. Det bør legges klare rammer fra HIOA og praksisskolen sin side, og de rammene bør settes i et system så det blir forutsigbart for alle parter.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PRACTICES

A study of the educational practices in Vocational Teacher Education in the education programme of Design, Arts and Crafts.

This report documents a study of the educational practices in Vocational Teacher Education in the education programme of Design, Arts and Crafts (YFL-DH). In addition the report elaborates and highlights the need for a broad set of competencies and skills amongst the teachers of the first year in the education programme of Design, Arts and Crafts (vg1DH). The research question of the study reads as follows: "How to organize and implement educational practices in order to strengthen the competence of the students to perform the role as future teachers in vg1DH"?

Background

A vocational teacher has to exercise two professions. Teaching is a complex task in itself and in addition the experience from professional practice in the area of Design, Arts and Crafts is needed. After the introduction of the Knowledge Promotion Reform (*education reform introduced in 2006 in primary, lower secondary and upper secondary education and training*) the first year of the vocational educational programmes became broadly based. This necessitates the teachers' knowledge of both of their own profession in addition to some knowledge of a variety of other professions in the area of Design, Arts and Crafts. Educational practices for students of the YFL-DH are carried out at the same time each year. Teaching is in many ways a practical profession in the same way as the profession of a craftsman. The students going to learn how to facilitate individual learning process for their own students through practical experience. For teachers in vg1DH this may pose some challenges, because the educational programme of Design, Arts and Crafts leads to 47 different professions. Although the professions have certain similarities, there are also a lot of characteristics that separates them.

Purpose

The purpose of this research project has been to facilitate flexibility in the educational practice and develop the practice in collaboration with students and colleagues. The processes of development and change have been documented during this study in order to gain knowledge about the educational practices, gather information about the students'

benefit from the practices and students' practical skills as they teach in the vg1DH. The aim has been to develop an educational practices of YFL-DH in vg1DH which can further the learning and development of the individual student. Flexible educational practices will give students the opportunity to meet their own students throughout the school year. Students are given a greater choice in terms when and what they want to teach.

Learning Theory

A retrospective view of the relatively short history of Vocational Teacher Education in general is presented. The curriculum of YFL-DH is described and a there is carried out a comparison with the curriculum for Vocational Teacher Education for Specialization in General Studies in Art, Craft and Design Studies. These are two practical Teacher Education programmes and teachers with either of these qualifications may at some schools work side by side. Furthermore, the study has applied the theory of vocational didactics, experiential learning, apprenticeship and strategies for counseling which are necessary to use for teaching the vg1DH. In addition, theories on different research methods apply.

Method

In the study has utilized different methods to gather necessary information. The analysis of the data is based on action research and qualitative methods. Three students took part in the action research. For the qualitative research interviews and evaluations, six students participated. There is also carried out an interview with a lecturer at YFL-DH and the practice office at the Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, department Kjeller.

Findings

The students report that they have learned more about the complex tasks of the role as a teacher with a flexible organization of the educational practice than in previous practices. They have participated in teacher-related tasks which has not been possible in the ordinary way of organizing the educational practice periods. All students expected to learn more about practical techniques / skills related to the 47 professions during their Vocational Teacher Education. Some report having limited knowledge about this which may prove a challenge if teaching in vg1DH. In the vocational practices, the students in varying degrees experienced practical work, even though students want to learn through their own practical

work. Students want a more practical approach to their Vocational Teacher Education in terms of acquiring practical skills and practicing the role as a teacher.

Summary – the Way Forward

The data in this study is based on interviews, evaluations and development processes of a limited number of students. However, the study shows indications of students wanting a more practice oriented Vocational Teacher Education than the provisions of the existing practice can give. The organization of educational practices may benefit from further development. A clear framework and system should be established by the University College and the Upper Secondary School where the practices take place to make the educational practices predictable for all parties.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	II
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.1.1 NYUTDANNEDE KOLLEGER ERFARINGER	4
1.1.2 Å VÆRE LÆRER PÅ VG1DH	5
1.1.3 EGNE ERFARINGER SOM PRAKSISVEILEDER FOR STUDENTER VED YFL-DH	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	6
1.2.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.2.2 BEGREPSAVKLARINGER	7
1.3 RAPPORTENS OPPBYGNING	8
2 YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN I NORGE	9
2.1 TIDLIGERE FORSKNING	10
2.2 STYRINGS-DOKUMENTENE YFL-DH	13
2.2.1 RAMMEPLAN FOR YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN	13
2.2.2 FAGPLAN YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN DESIGN OG HÅNDVERK	14
2.3 STUDIETS OPPBYGNING I HENHOLD TIL FAGPLANEN	14
2.3.1 YRKESPEDAGOGIKK OG YRKESDIDAKTIKK	15
2.3.2 YRKESFAGLIG BREDDE- OG DYBDEKOMPETANSE	16
2.3.3 YRKESPEDAGOGISK PRAKSIS OG YRKESFAGLIG PRAKSISOPPLÆRING	16
2.4 PEDAGOGISK PRAKSIS	17
2.4.1 ORGANISERING AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSIS	17
2.4.2 VEILEDNING I PEDAGOGISK PRAKSIS	19
2.4.3 VURDERING AV PRAKSISPERIODEN	20
2.5 FAGLÆRER UTDANNING I FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK	21
2.5.1 STUDIETS OPPBYGNING I FAGLÆRERUTDANNINGEN FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK	22
2.5.2 PEDAGOGISK PRAKSIS I FAGLÆRERUTDANNINGEN FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK	23
3 STYRINGS-DOKUMENTER FOR VG1DH	24
3.1 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET	24
3.2 STYRINGS-DOKUMENTENE	25
3.3 LÆRINGSPLAKATEN	25
3.4 LÆREPLANEN I FELLES PROGRAMFAG VG1 DESIGN OG HÅNDVERK	25
PRODUKSJON	26

DOKUMENTASJON	26
PROSJEKT TIL FORDYPNING	26
3.5 FELLESTREKK OG SÆRTREKK I DESIGN OG HÅNDVERKSFAGENE	27
3.5.1 ORGANISERINGEN AV UNDERVISNINGEN PÅ VG1 DESIGN OG HÅNDVERK	27
4 LÆRINGSTEORI	30
4.1 KONSEKVENSPEDAGOGIKK	30
4.2 YRKESDIDAKTIKK	32
4.3 ERFARINGSLÆRING	36
4.3.1 MESTERLÆRE	38
4.3.2 VEILEDNINGSSTRATEGIER I VG1DH	40
5 FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODER FOR DATAINNSAMLING	41
5.1 FORSKNINGSDESIGN	42
5.2 FORFORSTÅELSE OG FORSKERROLLE	43
5.3 HENSIKTEN MED FORSKNINGEN	45
5.4 METODEGRUNNLAG FOR DATAINNSAMLING	45
5.5 ETISKE BETRAKTNINGER	46
5.6 UTVELGELSE AV INFORMANTER	46
5.6.1 INFORMANTENE	47
5.7 METODETRIANGULERING	48
5.8 PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING	49
5.9 KVALITATIVE DATA	50
5.9.1 DELTAGENDE OBSERVASJON	51
5.9.2 INTERVJU	52
5.10 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA	52
5.11 PROSJEKTETS GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	53
5.12 METODEKRITIKK	55
6 GJENNOMFØRING OG FUNN	56
6.1 PLAN FOR INNHENTING AV DATA	56
6.2 OPPSTART AV PROSJEKTET	58
6.3 RAMMER FOR ARBEIDET	59
6.4 PLAN FOR UTVIKLINGSPROSESSENE	59
6.4.1 UTPRØVING 1	60
6.4.2 UTPRØVING 2	61
6.4.3 UTPRØVING 3	62

6.5	EVALUERING AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN	63
7	<u>DRØFTING</u>	66
7.1	ORGANISERINGEN AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN	67
7.2	STUDENTMEDVIRKNING	70
7.3	STUDENTENES UTBYTTE AV PEDAGOGISK PRAKSIS	71
7.4	YRKESFORSTÅELSE PÅ VG1DH	73
7.5	YRKESFAGLIG BREDDEKOMPETANSE	78
7.6	YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN	82
8	<u>OPPSUMMERING/VEIEN VIDERE</u>	86
	LITTERATURLISTE	89
	VEDLEGG VURDERINGSKRITERIER I PEDAGOGISK PRAKSIS	91
	VEDLEGG SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE	92
	VEDLEGG KONSEKVENSPEDAGOGIKKENS 7-PUNKTSPLAN FOR SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE	93
	VEDLEGG GODKJENNELSE FRA NSD	94
	VEDLEGG SAMTYKKEERKLÆRING	96
	VEDLEGG INTERVJU/SAMTALEGUIDER	98
	VEDLEGG EVALUERINGSGUIDE	102
	VEDLEGG PRESENTASJON AV DATA FRA INTERVJUER OG DIALOGMØTE	103
	VEDLEGG INFORMASJONSBREV TIL STUDENTENE	110
	<u>FIGURER</u>	
	FIGUR 1. PRAKTISK ARBEID PÅ VG1 DESIGN OG HÅNDVERK	28
	FIGUR 2. KONSEKVENSORIENTERING	31
	FIGUR 3. YRKESFUNKSJONER OG YRKESOPPGAVER SOM GRUNNLAG FOR UTDANNINGEN	34
	FIGUR 4. ARBEIDSPROSESSEN DELT INN I FEM HOVEDFASER	35
	FIGUR 5. KOLBS ERFARINGSLÆRINGSSIRKEL	38
	FIGUR 6. FORSKNINGSDESIGN	42
	FIGUR 7. SUBJEKTIV OPPFATTELSE AV YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN	54
	FIGUR 8. PLAN FOR INNHENTING AV DATA	57
	FIGUR 9. STRATEGI FOR INTERESSEDIFFERENSIERING	80

TABELLER

TABELL 1. PEDAGOGISK PRAKSIS FOR HELTIDS- OG DELTIDSSTUDENTENE YFL-DH	18
TABELL 2. ORGANISERINGEN AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN VED FAGLÆRERUTDANNINGEN I FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK. HØGSKOLEN I TELEMARK	23

1 INNLEDNING

Jeg jobber som faglærer og kontaktlærer i vg1 design og håndverk (vg1DH) ved en videregående skole i østlandsområdet. Min yrkesfaglige bakgrunn innen design og håndverk har jeg fra frisørfaget. Av hensyn til enkelte av informantene som har deltatt i studiet er skolen anonymisert og omtales i oppgaven som, skolen og egen skole. Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk er et studium i å tilrettelegg og organisere den pedagogiske praksisen ved yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk (YFL-DH). Yrkesfaglærerutdanningen er treårig og avsluttes med en bacheloroppgave. Utdannelsen organiseres i dag på to måter, enten fulltids studium over tre år eller deltid over fire år. Den treårige bachelorutdanningen i YFL-DH er relativt ny og tilbys kun ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA), studiested Kjeller. Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPU-Y) og den treårige yrkesfaglærerutdanningen innen andre programområder tilbys ved flere utdanningsinstitusjoner i Norge. Ved å se på organiseringen og studentenes utbytte av den pedagogiske praksisen ved YFL-DH ønsker jeg samtidig å se nærmere på studentenes breddekunnskaper, og studentenes praktiske ferdigheter i undervisningssammenheng i vg1DH.

Innledningsvis ønsker jeg å gi en kort presentasjon av temaet for mitt studie. Min forforståelse av temaet er knyttet til lærerrollen på vg1DH, egne erfaringer som student ved Høgskolen i Akershus (HIAK) og mine erfaringer som praksisveileder for studenter ved YFL-DH.

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Jeg er utdannet yrkesfaglærer i design og håndverk ved HIAK. Mitt kull var det første som ble uteksaminert etter den nye fagplanen som ble utarbeidet i tråd med kunnskapsløftet. Mange av oss hadde svennebrev som frisører, men det var også studenter med andre håndverksbakgrunner. Vi studerte alle på heltid og enkelte arbeidet ved siden av studiet. Både innen eget håndverk, som lærer eller på andre områder. Vår pedagogiske praksis ble organisert og gjennomført på samme måte som det blir gjort i dag. Etter endt utdanning og

noe erfaring som lærer på vg1DH stiller jeg meg noen spørsmål til hvor praksisnær yrkesfaglærerutdannelsen er.

Samfunnet har behov for håndverkere innen alle fag, men i ulik grad. I enkelte av design og håndverksfagene er etterspørselen etter lærlinger og fagarbeidere stor. Allikevel legges det ned linje etter linje innen design og håndverksfagene. Fra høsten 2012 ble det lagt ned flere vg1-og vg2-utdanningsløp blant annet i Hordaland, Møre og Romsdal, Akershus og Finnmark fylke. Dette fordi søkermengden var for liten. Blomsterdekoratør og utstillingsdesigner er to av vg2-løpene som blant annet ble lagt ned i Akershus. Vg2 i blomsterdekoratørfaget tilbys nå ikke i Akershus i det hele tatt. Det kjøpes plasser til elevene som ønsker denne utdanningen ved Holtet videregående skole i Oslo. En av klassene ved vg2 frisør ble lagt ned i Møre og Romsdal. Dette er et utdanningsløp hvor søkertallet normalt pleier å være høyt. En lærer på vg2 utstillingsdesign fortalte meg at etterspørselen etter utstillingsdesignere er så stor i Norge at man ”importerer” fagarbeidere fra blant annet Sverige i denne bransjen. Er dette fordi vi som lærere på vg1 ikke klarer å gjøre fagene attraktive nok? Kan vi for lite om håndverksfagene og på grunn av det ikke evner å formidle kunnskap om fagene til elevene, og at de derfor velger det bort? En del av jobben som lærer på vg1DH vil være å veilede elevene i deres yrkesvalg. Blir det uoverkommelig for oss som lærere å motivere elevene til yrkesvalg fordi vi selv kan for lite?

Da jeg startet studiet hadde jeg ingen erfaring i å undervise i skolen. Jeg hadde mange erfaringer med aldersgruppen, men i andre situasjoner enn som lærer. Gjennom min pedagogisk praksis som er gjort på ulike læresteder gjorde jeg meg mange spennende og flotte erfaringer, men det ga meg også noen tanker om hva jeg kunne tenke meg å lære mer om. Hvor forberedt ble jeg på mitt kommende yrke som lærer? Hvor forberedt ble jeg gjennom forelesninger på HIAK og hva lærte jeg ute i praksis? Med fordel synes jeg at praksisen kunne ha vært på forskjellige tidspunkt slik at jeg hadde fått et mer utfyllende innblikk i skoleåret.

Ved å komme ut som lærerstudent i en skole fire uker godt ut i skoleåret kan man kanskje bli den ”kule” læreren som kommer og gjør noen ”stunt” . Man legger til rette for undervisning og møter stort sett positive elever. Får jeg oppleve virkeligheten da, og får jeg se hvordan skolehverdagen virkelig er? Kanskje den pedagogiske praksisen kunne ha vært

organisert annerledes? Når man kommer som lærerstudent i februar/mars er det allerede mye som har skjedd både med elevenes faglige utvikling og miljøet i klassen. Hva lærte jeg om elevenes faglige utvikling gjennom skoleåret? Hvordan har undervisningen vært lagt opp fra dag én for at elevene skulle få mulighet til å oppleve utfordringer og slik at den enkelte elev fikk den progresjonen de burde ha? Hvordan ble kartleggingen på elevene foretatt, og ble alle kartlagt? Hva forventes av en kontaktlærer, hvilke ansvarsområder ligger det til oppgaven? Skoleåret går sin gang og årsplanene utarbeides og følges. Når man kommer ut i pedagogisk praksis så sent i skoleåret er mye av grunnlaget lagt. Det kan være få temaer som ikke er gjennomgått. Elevene driver med repetisjon av kjent stoff og ferdighetstrening for å bli bedre til å utøve faget. Som student opplevde jeg å få vite hvor jeg skulle ut i pedagogisk praksis kun kort tid før praksisen startet. Skolene gis da liten eller ingen mulighet til å holde igjen temaer som studentene kan undervise i. Skolene vet når den pedagogiske praksisen skjer, men man kan jo aldri være sikker på om det kommer noen studenter eller ei.

I det siste studieåret vårt startet vi med en oppgave i august som omhandlet helse, miljø og sikkerhet. Jeg og tre studenter til valgte i denne oppgaven å se på det psykososiale miljøet, behovet for og hvordan man kan opparbeide et godt klassemiljø. Hva skal til når du står der med en ny klasse? Som lærer skal man legge til rette for et godt klassemiljø. Trivsel er viktig for elevens læring, og dette skal skje allerede fra først dag. Klassemiljøet skal det jobbes med; den første dagen, uka, måneden, ja, gjennom hele skoleåret. Gjennom denne oppgaven tilegnet jeg meg en del teoretiske kunnskaper om temaet, men hva kunne jeg egentlig om det? Hvilke praktiske erfaringer hadde jeg gjort meg om dette temaet? Om under et år skulle kanskje jeg stå der som nyutdannet lærer og ta imot en klasse og faktisk ivareta dette.

Det å lære og utøve lærerrollen tror jeg i stor grad skjer ute i skolen. Det er her studentene gjør seg egne erfaringer i forhold til det å undervise og tilrettelegge for elevenes læreprosesser. I tillegg må man som yrkesfaglærer ha forankring i eget håndverk og ha praktiske kunnskaper i forhold til bredde på vg1DH i undervisningssammenheng. Etter min mening vil en praksisnær yrkesfaglærerutdanning i større grad finne sted ute i skolen. Det er lærere studentene skal utdanne seg til, og de erfaringene de gjør seg i pedagogisk praksis er essensielle med tanke på fremtidig yrkeskarriere. Det er i de pedagogiske praksisene studentene får mulighet til å praktisere pedagogikken og didaktikken de lærer ved studiet.

1.1.1 Nyutdannede kollegers erfaringer

Flere av lærerne jeg jobber med er nyutdannede. De har alle gjort seg noen erfaringer i forhold til lærerjobben. Dette er et tema vi har diskutert en del, siden mange av oss har den samme utdannelsen. En av mine kolleger som har lang fartstid som lærer sa; ”dere nyutdannede lærere er flinke til å lage skriftlige oppgaver til elevene, de er visuelle og fine og dere lager noen flotte Power pointer. Hva med den praktiske tilnærmingen til undervisningen? Hvilke metoder skal dere bruke? Hvordan skal dere inspirere og motivere elevene? Hvordan skal dere få med dere alle elevene i arbeidet? Hva tenker dere om det og hva har dere lært om det?” En av de nyutdannede lærerne utbrøt da; ”akkurat sånn føler jeg det. Jeg har blitt flink til å skrive oppgaver ved høgsolen. Vi har lært masse teori, men hva med det praktiske? Her føler jeg at jeg har mye å lære. Det føles egentlig som om dette vokser meg over hodet. Det er vel lov til å feile til en viss grad, men det er så mye jeg må spørre om og jeg føler meg så usikker.”

Som nyutdannet lærer kan man ikke forvente at man skal være på høyde med de lærerne som har vært lenge i læreryrket, men jeg tror det er viktig at nyutdannede lærere opplever trygghet i begge praksisfeltene. Som yrkesfaglærer har man to profesjoner. Man er håndverker i tillegg til at man skal utøve lærerrollen. Læreryrket er også et praktisk yrke og det er kanskje ute i den pedagogiske praksisen man har størst mulighet til å tilegne seg de praktiske ferdighetene. Det er her man kan prøve ut de ideene man måtte ha i praksis og det er her man erfarer hva det vil si å være lærer. På lik linje som vi skal lære våre elever et praktisk arbeid, skal jo også lærerstudentene lære seg praktiske ferdigheter i forhold til læreryrket. Man skal variere metodevalget, differensiere, vurdere, motivere, inspirere og legge til rette for gode læreprosesser. Å lese teori om lærerrollen, teorier om kunnskapssyn og teorier om hvordan elevene tilegner seg kunnskap er en ting. Det å utøve lærerrollen i praksis, tilrettelegge og motivere for elevenes læring er noe helt annet.

1.1.2 Å være lærer på vg1DH

Som kontaktlærer og faglærer på vg1DH har jeg gjort meg noen erfaringer hvor viktig det er med breddekunnskaper, slik at man kan ivareta alle elevene. Selv om vi på vår skole kun har vg2 frisør som eneste vg2 utdanningsprogram innen DH-fagene, er det ikke sikkert alle elevene har et ønske om å gå den veien. Mange elever er usikre på hva de vil utdanne seg til. Man kan oppleve at elevene har mangelfull informasjon om hva slags utdanningsløp vg1DH er, og de vet svært lite om håndverksfagene utdanningsløpet leder til. Det optimale hadde kanskje vært at alle elevene visste hva de ville bli og jobbe mot når de søkte seg inn på vg1. Dette er ikke den virkeligheten man møter som lærer på vg1DH.

I skoleåret 2011/2012 hadde vi to klasser på vg1DH, til sammen 28 elever. Av disse elevene var det syv elever som er helt sikre på at de vil bli frisører, en elev ønsker å utdanne seg innen interiør/utstillingsdesign, tre innen design og tekstil, en som blomsterdekoratør og en elev vil bli glassblåser. Tre av elevene ønsket å bli barn-og ungdomsarbeidere som det pr. i dag er et kryssløp til fra vg1DH. Da gjenstår det 12 elever som ikke er sikre på hva de vil bli. For disse elevene blir kanskje karriereveiledningen det viktigste. De har behov for å prøve ut forskjellige yrker og lære seg ulike teknikker for å finne ut hva de vil.

1.1.3 Egne erfaringer som praksisveileder for studenter ved YFL-DH

I førveiledningen av studenter før pedagogisk praksis har det kommet frem at de gruer seg til sin pedagogiske praksis på vg1DH. Nettopp fordi vg1-løpet leder til så mange forskjellige håndverksfag, og utfordringene kan være mange. Studentene er opptatte av hvor elevene skal søke seg neste år og de kan gi uttrykk for utrygghet i forhold til hvordan de skal håndtere undervisningen. Jeg har opplevd at studenter sier at de kan veldig lite om bredden i DH-fagene. Det er ikke på vg1 de ønsker å jobbe etter endt utdannelse fordi de opplever at utfordringene blir for store og de kan for lite om det.

Min oppgave som praksisveileder har vært å veilede studentene i det undervisningsopplegget de legger frem. De skal selv utarbeide en undervisning som er i tråd med elevenes ståsted og etter det temaet vi har blitt enige om. Det vil ikke være min jobb å lære studentene de praktiske ferdighetene de selv skal lære videre til elevene. Dette er en utfordring jeg mener å oppleve. Det kan virke som enkelte studenter kommer ut i

pedagogisk praksis og er mer opptatt av å lære det yrkesfaglige enn å jobbe med det pedagogiske og didaktiske i forhold til egen undervisningsplan. Jeg mener det er en forutsetning at studenten kan det yrkesfaglige han eller hun skal undervise elevene i. Som praksisveileder skal man selvfølgelig bistå og hjelpe studentene, men det bør hovedsakelig være i forhold til hvordan de tilrettelegger undervisningen for den enkelte elev.

Det stilles ingen andre formelle krav til meg som praksisveileder fra HIOA sin side enn at jeg er utdannet lærer og arbeider på det utdanningsløpet der den pedagogiske praksisen skal finne sted. Jeg vet det er ønskelig fra HIOA sin side at praksisveilederne har veiledningspedagogikk, men det stilles ingen formelle krav til dette.

1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING

I dette studiet ønsker jeg å undersøke den pedagogiske praksisen for studenter ved den treårige yrkesfaglærerutdannelsen i DH. Studentene vil være inne i sin andre eller tredje og siste pedagogiske praksisperiode. Det tredje og siste studieåret skal studentene fordype seg i yrkesfaglig bredde innenfor design og håndverksyrkene. For mange av studentene er det derfor naturlig å ha sin pedagogiske praksis på vg1DH det studieåret. Studentene som har sin pedagogiske praksis på vg1DH vil også være de studentene jeg følger tettest gjennom dette studiet. Studiet omhandler kun studenter som har pedagogisk praksis ved skolen der jeg arbeider.

Jeg ønsker å benytte ulike tilnærminger til problemstillingen, og den pedagogiske praksisens struktur skal være mer fleksibel. Målet er at studentene skal få større valgfrihet i forhold til temaer de skal undervise i, og når i skoleåret det skal skje. Studiet/prosjektet skal foregå i samarbeid med de studentene som er involverte i prosjektet, praksiskontoret ved HIOA, veilederne ved yrkesfaglærerutdannelsen DH og praksisskolen. Ønsket er at studentene skal være mer aktive i egen læreprosess (den pedagogiske praksisen) og at de skal få bedre oversikt over hva en kontaktlærers og faglærers oppgaver innebærer. Samt få et bedre innblikk i skoleåret og skolehverdagen. Samtidig ønsker jeg å se på studentenes breddekompetanse når de skal undervise på vg1DH, hvilke kompetanse de mener de har og hvilke muligheter/initiativ de tar for å tilegne seg nødvendig kunnskap i forhold til temaene de skal undervise i. Studentenes ”evne til å utvikle sin forståelse og kompetanse i fagene avhenger av det de på forhånd vet” (Dale & Wærness, 2006, s. 20).

Problemstillingen i dette studiet lyder som følgende:

Hvordan tilrettelegge og gjennomføre pedagogisk praksis slik at studentene får styrket sin kompetanse til å utøve lærerrollen på vg1DH?

1.2.1 Forskningsspørsmål

Studentenes utbytte av pedagogisk praksis:

- Hvilke initiativ tar studentene i forhold til å velge tema de skal undervise i?
- Opplever studentene det som positivt å få velge temaer de skal undervise i, eller oppleves det som vanskelig?
- Studentene involverer seg i skolens/lærerens arbeid og skolens pedagogiske plattform.

Studentenes praktiske ferdigheter:

- Viser studentene forståelse og ferdigheter i forhold til bredden på vg1 DH?
- Demonstrerer studentene praktiske arbeider/teknikker for elevene, ”mesterlære”, i andre fag enn sitt eget?
- Hvilke initiativ tar studentene for å oppdatere seg gjennom yrkespraksis eller kurs som kan brukes når de planlegger egen undervisning i praksisperioden på vg1?

1.2.2 Begrepsavklaringer

Tilrettelegge

Tilpasse undervisning for den enkelte elev, både nivå-og interessedifferensiere.

Styrket sin kompetanse

Få bedre kjennskap til lærerrollens sammensatte arbeidsoppgaver.

Utøve lærerrollen

Praktisere lærerrollen ved bruk av varierende tilnærminger. Få delta i flere lærerrelaterte arbeidsoppgaver enn det som omhandler undervisningen.

Breddekunnskap

Ha kunnskap om og kunne praktisere, demonstrere og tilrettelegge for praktiske handlinger og arbeider i flere av håndverksfagene.

Teknikker

Man vil bruke ulike teknikker og verktøy avhengig av hvilke materialer det arbeides med i det praktiske arbeidet med å lage produkter knyttet til de 47 design-og håndverksfagene. Materialer det kan arbeides med er f.eks. organiske materialer, ulike tekstiler, gips, tre, metall, plast og øvingshoder, da knyttet mot frisørfaget.

1.3 RAPPORTENS OPPBYGNING

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunn for valg av tema, min problemstilling med avgrensning og forskningsspørsmålene. Videre i kapitel 2, 3 og 4 knytter jeg teori til min problemstilling. Kapittel 2 beskriver kort yrkesfaglærerutdanningens historie for å kaste et lite blikk på utviklingen som har vært. Deretter sier jeg noe om tidligere forskning på yrkesfaglærere, beskriver styringsdokumentene til YFL-DH og faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Dette har jeg valgt for å kunne trekke noen sammenligninger i forhold til en annen praktisk lærerutdanning. I kapittel 3 beskrives styringsdokumentene som lærere ved vg1DH må forholde seg til og kort om det å være lærer på vg1DH. Teoridelen avsluttes med kapittel 4 hvor jeg knytter læringsteori til min problemstilling.

Videre i kapittel 5 presenterer jeg forskningsdesign, min forforståelse, min forskerrolle og hensikten med forskningen. Så beskriver jeg metodene jeg har benyttet, som er kvalitative metoder og aksjonsforskning. Jeg beskriver bearbeiding og analyse av data, jeg har utarbeidet en figur som viser planen for innhenting av data og hvor de forskjellige informantene har deltatt og bidratt.

Kapittel 6 omhandler mine funn. Analysen av dataene har jeg valgt å kategorisere i rammer og yrkesforståelse. Videre i kapittel 7 drøfter jeg mine funn og til slutt i rapporten oppsummeres dem, og jeg sier litt om mine tanker rundt veien videre.

2 YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN I NORGE

Håndverksfagene har lange tradisjoner både nasjonalt og internasjonalt. Det å være i lære under en mester har i århundrer vært den vanligste måten å introdusere de unge i kunnskaper og verdier knyttet til et håndverk. ”En av de mest tradisjonsrike læringsformene, *mesterlære*, foregikk ved at svennene vandret omkring og søkte kunnskap der den fantes, ofte på tvers av landegrenser” (Nielsen og Kvale, 1999, s. 5). Mesterlære har i det tjuende århundre på mange områder blitt erstattet av formell undervisning i skolen (Nielsen og Kvale, 1999).

Trond Inglar beskriver i sin doktoravhandling¹ Yrkesfaglærerutdanningens utvikling i Norge. Utdanning for yrkesfaglærere ble igangsatt i 1914. Det ble da startet opp kurs for yrkesfaglærere, dette var kurs for fagutdannede som allerede jobbet i skolen som yrkesfaglærere. Kursenes varighet var korte og formålet var at lærerutdanningen skulle vektlegge lærerens undervisningsoppgaver og ikke deres yrkesarbeid. ”Yrkeslærerne fikk en pedagogisk utdanning der yrkesarbeidet var basis” (Inglar, 2009, s. 24) Disse kursene ble kalt instruksjonskurser og ble arrangert jevnlig fra 1926 og frem til 1946. Statens yrkeslærerskole ble igangsatt høsten 1947. Den har i ettertid endret navn og form flere ganger. Utdannelsen har både blitt splittet opp og slått sammen med andre lærerutdanninger. I 1994 ble høgskolereformen realisert, og Statens yrkespedagogiske høgskole ble en del av HIAK. Yrkesfaglærerutdanningen var frem til 2003 lokalisert på Stabekk høgskole på Bekkestua. Høsten 2003 ble høgskolens virksomhet samlokalisert på Kjeller i Lillestrøm (<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Hoegskolens-historie> 18.01.13).

Tron Inglar mener læreplanen fra 1975 står svært sentralt i yrkesfaglærerutdanningen og at de viktigste prinsippene fra denne planen danner fellestrekk i alle senere planer. Den representerer et brudd med de akademiske læringstradisjonene. Planen fremhever erfaringslæring og det tas utgangspunkt i studentenes egne erfaringer og kunnskap. Det har

¹ Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie. Avhandling for doktorgraden. Tron Inglar 2009.

”nærmest vært et prinsipp i yrkesfaglærerutdanningen at innholdet i studiet skal styres av de aktuelle oppgaver en lærer vil møte i sin utøvelse av læreryrket” (Inglar, 2009, s. 321). YFL-DH organiseres i dag på to måter; fulltid over tre år, seks semestre og deltid over fire år, åtte semestre. Studentene har et fag/svennebrev i minimum et av de 47 håndverksyrkene eller mange års erfaring i et håndverk i bunnen. Dette er et krav for å komme inn på studiet. I tillegg må man ha minimum to års erfaring som håndverker etter fag/svennebrev er avlagt i eget fag. Studiet er samlingsbasert med et antall gitte samlinger ca. en gang pr måned som studentene må være til stede på. Mellom hver samling jobber studentene individuelt eller i grupper med ulike oppgaver. Dette kommer jeg nærmere inn på i analyse/beskrivelse av fagplanen i kap 2.2.

2.1 TIDLIGERE FORSKNING

Trond Inglar påpeker i sin doktoravhandling at det har vært liten forskning på yrkesfaglærere og deres utdanning. Ett av spørsmålene han stiller er om yrkesfaglærere har en egen identitet?

Dusinet fullt – tolv grep om en fremtidig yrkesutdanning, rapport 1/2011² setter søkelyset på de ulike variantene av yrkesfaglærerutdanningen. Et av hovedspørsmålene er om det er behov for endringer eller for å styrke kvaliteten i disse utdanningene. Gjennom rapporten er ønsket å bidra til å styrke yrkesfaglærerutdanningen, fremme oppmerksomheten rundt utdanningen og yrkesfaglærerens rolle. De fire lærerutdanningene som beskrives og som kvalifiserer for arbeid i den videregående opplæring er:

- Faglærerutdanning
- Treårig yrkesfaglærerutdanning YFLU
- Praktisk-pedagogisk utdanning, både PPU-Y for yrkesfag og PPU-A for allmenne fag
- Den integrerte mastergraden

² Dusinet fullt – tolv grep om framtidig yrkesfaglærerutdanning. Rapport 1/2011. Utdanningsforbundet

Rapporten tar for seg utdanning av lærere som hovedsakelig underviser i de yrkesfaglige programområdene, men det ses også på utdanningen av lærerne som underviser innen praktiske fag i hele grunnskolen.

Det påpekes at lærerutdanningene for yrkesfaglærere også har stor internasjonal oppmerksomhet. Dette gjelder både det europeiske samarbeidet om fag- og yrkesopplæring, København-prosessen og den europeiske lærerorganisasjonen ETUCes satsning ”Europe needs teachers” (Utdanningsforbundet, 1/2011, s. 7). I flere OECD-studier fremheves det hvor viktig utdanningen av yrkesfaglærere er for å forbedre og utvikle kvaliteten i yrkesrettet opplæring.

Lærere som underviser på yrkesfaglige programområder er omtalt i liten grad eller helt fraværende i flere forskningsrapporter om fag- og yrkesopplæring. Det fremkommer i rapporten at fra 1991 og frem til i dag er det utgitt femten utredninger og stortingsmeldinger. I kun to av rapportene er yrkesfaglærerutdanningen tatt spesielt opp³ i de resterende er de helt fraværende eller knapt nevnt. I forskning om fag- og yrkesopplæring er yrkesfaglærerne viet liten oppmerksomhet. Søkelyset har ikke vært på lærerens kvalifikasjoner. Tron Inglar oppsummerer også i sin doktorgradsavhandling at det er minst like liten oppmerksomhet og forskning rundt utdanningen av yrkesfaglærerne (Inglar, 2008).

I Dusinet fullt beskrives også yrkesfaglærernes ”doble praksisfeltet” (Utdanningsforbundet, 1/2011, s. 7). Som yrkesfaglærer må man ha praksis fra yrkesutøvelsen i det faget/håndverket man underviser i på vg2, på vg1 må man ha praksis fra et av de fagene programområdet består av samtidig som man har tilknytning til læreryrket og dets profesjon. Yrkesfaglæreren har to profesjoner og den ene yrkeskompetansen er en forutsetning for den andre. Dette kan være utfordrende, fordi arbeids- og næringslivet stadig er i endringer, og det kreves stor innsats av lærerne for å holde seg oppdaterte. Elevene skal ha en opplæring som er meningsfylt og relevant i møtet med yrkeslivet. Det påpekes at i enkelte programområder på vg1 inngår det svært mange fag, f. eks design og håndverk, hvor det som nevnt inngår 47 forskjellige håndverksyrker. Gjennom lærerutdanningen skal man utvikle breddekompetanse, men med så mange yrker med variasjoner i innhold kan dette virke ”svært urealistisk” (Utdanningsforbundet,

³ Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-krevende-relevant. I Norges offentlige utredninger 2008:8 Fagopplæring for framtida.

1/2011, s. 27). Noe som er i strid med hensikten bak etableringen av den treårige yrkesfaglærerutdanningen.

”Intensjonen bak opprettelsen av treårig yrkesfaglærerutdanning var nettopp at studentene i studiet skulle få en større yrkesfaglig bredde gjennom både teoretisk opplæring og praksis i bedrift, enn studenter som har bakgrunn innenfor ett fag og som tar PPU-Y” (Utdanningsforbundet, 1/2011, s. 26).

I Dusinet fullt henvises det til evalueringen av den treårige yrkesfaglærerutdannelsen i Trondheim i 2009, foretatt av Rokkones, Utvær og Landro 2009. Her fremkommer det at studentene var motiverte for praksis i skolen. Det ble opplevd som meningsfullt og relevant å få være i et faglig miljø, få observere og selv få praktisere lærerrollen. Man fikk se og lære av andre, fikk forståelse for livet i en skoleklasse og fikk et innblikk i skolen som organisasjon. I denne rapporten er også studentenes syn på praksis i bedrift evaluert. Her kommer det blant annet frem at; ”en del studenter manglet forståelse for relevansen av bedriftspraksis for faglig bredde og dybde, yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk” (Utdanningsforbundet, 1/2011, s. 30).

Rapporten til Rokkones mfl. tar for seg yrkesfaglærerutdanningen sett i lys av kunnskapsløftet. Den viser at det er flere forhold det er behov for å se nærmere på. Noen av områdene man mener det er behov for å styrke innhold i er:

- Den yrkesfaglige bredde og dybdekompetanse i de ulike programområdene
- Man må sikre fagkompetanse i de fagene man skal drive opplæring i
- Systematisk etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærere

Studentene har forskjellig inngang til yrket som yrkesfaglærer. I en undersøkelse foretatt av Brandt og Hatleviks i 2008 svarte mange lærere at de hadde ”valgt den treårige yrkesfaglærerutdanningen fordi den var helhetlig ved at den kombinerte pedagogikk, praksis og fag” (Utdanningsforbundet, 1/2011, s. 40). Det ble også vektlagt at lærerne mente den treårige utdannelsen ga større faglig bredde.

I Dusinet fullt henvises det til Karlsen-utvalgets rapport (NOU 2008) hvor det beskrives et behov for mer kunnskap om utdanningen av lærere i fag og- yrkesopplæringen. Det er blant annet et behov for mer kunnskap om innholdet i opplæringen, forholdet mellom breddekompetanse og dybdekompetanse. Det stilles spørsmål om det er mulig å realisere kravene til en yrkesfaglærer innenfor rammene av yrkesfaglærerutdanningen (Utdanningsforbundet, 1/2011). Videre fastslår rapporten at det ikke stilles noen nasjonale krav til veiledere eller praksisskoler. Mangelen på nasjonale kvalitetskrav i praksisopplæringen er en utfordring og det bør etableres systemer for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og av praksisopplæringen som gis. Det bør være klare krav og kriterier som oppfylles og tydelige mål for den enkelte praksisperiode (Utdanningsforbundet, 1/2011). HIOA har utarbeidet en praksisguid for yrkesfaglærerutdanningen. Denne kommer jeg nærmer inn på i kapittel 2.4.

2.2 STYRINGSdokumentene YFL-DH

I dette kapitlet beskrives kort viktige styringsdokumenter som legger føringer for mitt studie. Ved å benytte de ulike dokumentene, ønsker jeg å finne beskrivelser av retningslinjer og føringer i rammeverket for mitt arbeid. Styringsdokumentene som blir beskrevet er; rammeplanen, fagplanen for yrkesfaglærerutdanningen i DH, og praksisguiden. Praksisguiden gjelder for alle yrkesfaglærerutdanningene ved HIOA og er et dokument jeg må forholde meg til som praksisveileder for studenter ved YFL-DH.

2.2.1 Rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen

Rammeplanen for yrkesfaglærerutdanningen er fastsatt av kunnskapsdepartementet 10. januar 2006. Den beskriver lærerutdanningen, formålet og yrkets egenart. Videre sier den noe om samfunnets behov, oppbygningen og organiseringen av utdanningen. *Lov om universiteter og høyskoler § 46-2* slår fast at departementet kan fastsette nasjonale rammeplaner for enkelte utdanninger. Lov og rammeplaner utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonene som gir lærerutdanning, for de tilsatte, studentene og representantene for praksisopplæringen. Med utgangspunkt i rammeplanene utvikler institusjonene fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter. Planene skal tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag. De skal også vise helheten i studiet (Rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen, 2006, s.9).

2.2.2 Fagplan yrkesfaglærerutdanningen design og håndverk

Fagplanene for yrkesfaglærerutdanningen i DH er utarbeidet på bakgrunn av rammeplanene. Fagplanene er stadig i endring og jeg forholder meg her til fagplanen som gjelder for studenter med oppstart høsten 2009 ved HIOA. Studentene som har hatt sin pedagogiske praksis på vg1DH skoleåret 2011/2012 fulgte denne fagplanen gjennom sitt studium.

Yrkesfaglærerutdanningen i DH er en treårig bachelorutdanning og etter endt utdanning er man kvalifisert til å arbeide på mellomtrinnet (5. 6. og 7. klasse) på barneskolen og på ungdomsskolen i kunst og håndverk. Man kan undervise i den videregående skole på vg1 DH, på vg2 og vg3 innen eget fagbrevområde samt på opplæringskontor, opplæring på arbeidsplasser og fagarbeider med spesialkompetanse innenfor utvikling og endring. Utdannelsen retter seg mot yrkesutøvere med fag/svennebrev og relevant praksis fra et håndverk.

2.3 STUDIETS OPPBYGNING I HENHOLD TIL FAGPLANEN

Studiet er lagt opp og kan gjennomføres på heltid, deltid eller fleksibelt studieløp. Den normale studieprogresjon som fagplanen beskriver er 3 år på heltid og 4 år på deltid. Studiet består av ca. 7 ukesamlinger pr studieår, men dette kan variere noe. Innholdet er inndelt i emner, er oppgavebasert og man må ha bestått de enkelte emnene før man kan gå opp til eksamen i neste emne. Man vurderes og avlegger eksamen innenfor følgende fire kategorier:

- Yrkespedagogikk - 30 studiepoeng
- Yrkesdidaktikk - 30 studiepoeng
- Yrkesfaglig fordypning - 60 studiepoeng
- Yrkesfaglig breddekompetanse - 60 studiepoeng

For heltidsstudentene organiseres fagene på følgende måte: Første studieår er det fokus på yrkeskvalifikasjoner samt fellestrekk og særtrekk i håndverksyrkene. I andre studieår er det hovedvekt på yrkesfaglig fordypning, mens i tredje studieår har man et fordypningsår i yrkesfaglig bredde. Pedagogikk og didaktikk er integrert i alle oppgavene gjennom de tre studieårene. Studiet er prosessorientert og man leverer både individuelle- og gruppeoppgaver.

Studentene har fire ukers pedagogisk praksis i hvert av de tre studieårene. Den pedagogiske praksisen foregår i februar/mars på heltidsstudiet. I tillegg har man 12 ukers yrkesfaglig praksisopplæring som fordeles med fire uker pr år. Man hospiterer da i selvvalgte håndverksbedrifter. Det er studentens ansvar selv å skaffe seg relevante praksisplasser ute i håndverksbedrifter.

2.3.1 Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk

I arbeidet med yrkespedagogikk skal studentene få forståelse for hvordan den enkelte utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger. Gjennom arbeidet med de pedagogiske teoriene skal studentene få kunnskap om prosesser som angår undervisning og læring i skole og arbeidsliv.

I fagplan for yrkesfaglærerutdanningen DH 2009 står det; ”yrkesdidaktikk omfatter sentrale spørsmål som ligger i skjæringsfeltet mellom yrkeskvalifikasjoner og arbeidsoppgaver, faglig funderte kunnskaper, metodeproblemer, pedagogisk-psykologiske vurderinger og opplærings-, yrkes- og samfunnsrelaterte spørsmål”. Så gjennom yrkesdidaktikken skal studentene tilegne seg kunnskap som er rettet mot tilrettelegging, planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse. De skal tilegne seg kunnskaper om utvikling av yrkesrelaterte arbeidsprosesser i skole og bedrift. Dette omfatter både hva innholdet i et yrke er, hvordan man arbeider med yrket i opplæringen, hvorfor man arbeider med yrket og forbindelsen mellom de ulike perspektivene.

2.3.2 Yrkesfaglig bredde- og dybdekompetanse

Studentene skal tilegne seg både teoretiske og praktiske kunnskaper slik at de senere kan lede opplæringen på ulike opplæringsarenaer. De skal tilegne seg praktiske erfaringer fra blant annet arbeidslivet som skal gi trygghet i undervisningssituasjonen både innenfor eget fagbrevområde og innenfor de ulike fagområdene i DH-fagene, -breddekompetanse. Man skal gjennom studiet tilegne seg yrkesfaglig breddekompetanse slik at man kan vurdere praktiske og teoretiske kvalifikasjonskrav i de forskjellige håndverksyrkene som inngår i programområdet til DH. I fagplanen for yrkesfaglærerutdanningen i DH står det; ”studentene skal tilegne seg yrkeskunnskaper som er nødvendige for å kunne undervise i grunnopplæringen i fagområdet” (Fagplanen, 2009, s. 10). Grunnopplæringen er slik jeg forstår det vg1 DH som er det første året i valget på et fremtidig håndverksyrke. I yrkesfaglig dybde skal studentene få en bedre forståelse for utviklings- og endringsprosesser i eget fag. Dette skal styrke studentenes evne til senere å lede utviklingsprosesser i eget fag.

2.3.3 Yrkespedagogisk praksis og yrkesfaglig praksisopplæring

I den yrkesrettede lærerutdanningen er den praktiske opplæringen i skole og bedrift vektlagt. De erfaringene studentene gjør seg legger premisser for innhold og struktur i studiet. Gjennom egne erfaringer fra yrkespedagogisk og yrkesfaglige praksis skal studentene reflektere over situasjoner de møter, få relevante erfaringer i yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk, yrkesfaglig bredde og yrkesfaglig dybde. Dette arbeidet skal bidra til å gi studentene en helhetlig forståelse for yrkespedagogisk virksomhet. Hovedhensikten med praksis er at studentene skal utvikle sin kompetanse både innen det yrkespedagogiske og det yrkesfaglige.

Gjennom praksis skal studentene lære å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring av elever i skole og lærlinger i næringslivet. Praksisfeltet benyttes som en integrert del av studiet, dette skal bidra til at studentene utvikler analytiske ferdigheter og evner til å benytte seg av forskjellige arbeidsformer og tilnæringsmåter i undervisningen på skolen og i næringslivet. Det legges vekt på allsidig praksiserfaring, og praksisopplæringen i bedrift skal gi studentene forståelse for produksjonsprosesser i de ulike håndverksbedriftene. De skal lære seg å sammenligne kompetansebehovene i håndverksbedriftene og kunnskapsutvikling i de ulike håndverksbedriftene.

2.4 PEDAGOGISK PRAKSIS

Rammeplan og forskrift for yrkesfaglærerutdanningen fastsatt 07.06.00 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet legger føringer for den pedagogiske praksisen. Praksisguiden for yrkesfaglærerutdanningen er utarbeidet etter retningslinjer fra rammeplanen og gjengir at i rammeplanen benyttes benevnelsen praksisopplæring, og den beskrives som ”en planmessig opplæring som skal foregå i autentiske yrkessituasjoner under veiledning av en person med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis” (Praksisguiden, 2010, s. 4). Den pedagogiske praksisen skal ha et omfang på 12 uker og den skal fordeles over tre studieår, eventuelt fire for deltidsstudenter. Pedagogisk praksis skal gi studentene erfaring med å utøve lærerrollen. Studentene skal få erfaringer i å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet. Gjennom den pedagogiske praksisen skal studentene arbeide med oppgaver knyttet til lærerrollen som forberedelser, gjennomføring av undervisningen og etterarbeid. Dette er et obligatorisk arbeidskrav i yrkesfaglærerutdanningen.

2.4.1 Organisering av den pedagogiske praksis

Både på heltids-og deltidsstudiet organiseres den pedagogiske praksis over tre perioder. I første praksisperiode er som oftest studentene ute i praksis på vg2 innen eget fagbrevområde, andre praksisperiode kan legges til grunnskolen eller andre opplæringsinstitusjoner og i tredje praksisperiode kan deler av praksisperioden finne sted i grunnskolen dersom studenten har relevant fagbakgrunn (Praksisguiden, 2010). Det er i tredje og siste praksisperiode de fleste av studentene velger å ha sin pedagogiske praksis på vg1DH.

Tabell 1 pedagogisk praksis for heltids –og deltidsstudiet viser en oversikt over organiseringen av den pedagogiske praksisen ved YFL-DH, både tidspunktet og hvilke utdanningsløp studentene skal gjennomføre de pedagogiske praksisene i. Heltidsstudentene vises her med grå skravering, og de har pedagogisk praksis i vårsemesteret alle tre studieårene. Deltidsstudentene vises med blå skravering. De har sine tre pedagogiske praksiser i høstsemesteret i 2. 3. og 4. studieår. Alle praksisperiodene starter med 1 ukes observasjon. Det legges som regel inn et ukesopphold før de 3 ukene med undervisningspraksis. Denne uken kan studentene benytte til å forberede sitt arbeid i forhold til undervisningen de senere skal gjennomføre i praksisperioden.

Heltidsstudiet

Deltidsstudie

Praksis nr.	Studie år	Vårsemesteret	Høstsemesteret
1 heltid	1	1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i videregående opplæring	
1 deltid	2		1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i videregående opplæring
2 heltid	2	1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i videregående opplæring, grunnskole eller andre opplæringsinstitusjoner	
2 deltid	3		1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i videregående opplæring
3 heltid	3	1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i grunnskole/videregående opplæring/andre opplæringsinstitusjoner	
3 deltid	4		1 uke observasjon 3 uker pedagogisk praksis i grunnskole/videregående opplæring/andre opplæringsinstitusjoner

Tabell 1. Pedagogisk praksis for heltids- og deltidsstudentene. Hanne Berg Olstad, 2013.

I første praksisperiode legges det opp til at studentene skal undervise i minimum 15 timer i løpet av perioden, og i andre og tredje praksisperiode skal studentene undervise i minimum 24 timer i løpet av perioden. I første praksisperiode vektlegges det at studentene skal få en gradvis tilvenning til lærerrollen, mens i andre periode skal studentene raskt komme i gang med planlegging av egen undervisning. Her skal kravene til studentene økes, og man kan velge å ha fokus på bestemte temaer og/eller oppgaver i perioden. Tredje og siste praksisperiode ”skal studentene evne selvstendig, helhetlig planlegging, gjennomføring og ytterligere bevisstgjøring vektlegges” (Praksisguiden for yrkesfaglærerutdanningene 2010, s. 8). Studentene skal her i større grad mestre de situasjonene og utfordringene en skolehverdag gir.

2.4.2 Veiledning i pedagogisk praksis

Ved gjennomføringen av pedagogisk praksis er det praksisveilederen som har hovedansvaret for å tilrettelegge for studentens praksisopplæring. Praksisveilederne skal veilede den enkelte student i forhold til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen studenten har ansvar for. Studentene skal også veiledes i arbeidet med å vurdere, systematisere og reflektere over de erfaringene de har gjort seg. Praksisveileder skal være til stede når studenten gjennomfører planlagte undervisningsøkter både som utførende lærer og som kollega i tolærersystem. Praksisveilederens rolle vil også være å observere studentens undervisning.

Praksisveileder skal veilede studenten før og etter undervisningen. Studenten skal utarbeide et dokument som beskriver hva de har tenkt å gjøre i sin undervisning – et veiledningsdokument. Studentene skal i veiledningsdokumentet si noe om forutsetningene, og ha begrunnelser for valg av undervisning. Førveiledningen vil være basert på dette dokumentet. Etterveiledningen tar utgangspunkt i det studentene har gjort i undervisningsperioden sett i tilknytning til veiledningsdokumentet.

2.4.3 Vurdering av praksisperioden

Praksisveileder skal vurdere studentene etter endt praksisperiode. ”Vurderingen skal være et uttrykk for om studenten mestrer lærerarbeidet ved det aktuelle tidspunkt og må ses i sammenheng med hvor studenten befinner seg i utdanningsforløpet” (Praksisguiden, 2010, s. 17). Den pedagogiske praksisen vurderes med bestått/ikke bestått. Studenten må bestå den enkelte praksisperiode før hun kan gå videre til den neste. Studentene skal vurderes innen mange områder, og praksisveilederen skal skrive et vurderingsskjema etter endt praksisperiode. Skjemaet skal gås igjennom av veileder sammen med studenten før det sendes til praksiskontoret ved HIOA. Studentene blir vurdert i følgende områder: Faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse, endrings- og utviklings kompetanse. Vurderingskriteriene er utarbeidet av HIOA (vedlegg 1). Vurderingskriterier fra 2. og 3. praksisperiode jeg spesielt ønsker å nevne er:

- ha innsikt i yrkesfagenes egenart og anvendelse i arbeidslivet
- ha evne til å bearbeide og presentere lærestoff på en måte som ivaretar krav til faglig kvalitet og målgruppens behov
- kunne tilrettelegge, veilede og vurdere tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid
- ha evne til å planlegge, gjennomføre, begrunne og vurdere yrkesopplæring
- ivareta yrkesfagenes verdigrunnlag, kultur og opplæringstradisjoner

(Praksisguiden for yrkesfaglærerutdanningene 2010, s. 18)

2.5 FAGLÆRER UTDANNING I FORMGIVING, KUNST OG HÅNDVERK

Yrkesfaglærerutdanningen i DH tilbys kun ved HIOA studiested Kjeller, så det lar seg derfor ikke gjøre å sammenligne utdannelsen med fagplanen fra andre studiesteder. Jeg har derfor valgt å belyse fagplanen for lærerutdanningen i estetiske fag ved Høgskolen i Telemark. Lærerne med denne utdannelsen skal, på lik linje med en yrkesfaglærer, undervise og legge til rette så elevene lærer praktiske ferdigheter. De vil ved mange skoler arbeide side om side med en lærer med utdanning fra YFL-DH. Ved å belyse faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk får jeg mulighet til å se på mulige likheter og ulikheter i utdannelsene.

Fagplanen er utarbeidet etter retningslinjene og føringene i rammeplanen for faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Jeg har her valgt å se på den siste fagplanen som har kommet ut fra Høgskolen i Telemark. Den gjelder for studenter med oppstart studieåret 2012-2013. Studiet er en treårig bachelorutdanning, og utdannelsen kvalifiserer for å arbeide med fagene formgiving, kunst og håndverk. Etter endt studium kan man arbeide i grunnskolen og i videregående skole, på folkehøgskoler og ved kulturskoler. I tillegg kan man arbeide innenfor voksenopplæring, med formidling av kunst ved kunst- og kulturinstitusjoner og verkstedvirksomhet.

Praktisk skapende arbeid er studiets kjerneområde og det kreves et reflektert forhold både til egen og andres utøvende virksomhet, til formidling av kunst og formkultur. ”Studiet setter fokus på egenutvikling innenfor et bredt spekter av uttrykksformer og materialområder, og forbereder for yrket som lærer i kunst og håndverk og formgivingsfag” (<http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2013-2014/Nettvisning/Laerer-og-barnehagelaerer/Faglaerer-i-formgiving-kunst-og-haandverk-bachelor> 17.03.13). Faglærerutdanningen gir både faglig bredde og fordypning, studiet skal gi et grunnlag for at studentene kan utvikle både fagstolthet og yrkesidentitet.

2.5.1 Studiets oppbygning i faglærerutdanningen formgiving, kunst og håndverk

Studiet er lagt opp til at det skal gjennomføres på heltid over 3 år. Alle eksamener på hvert trinn må være bestått før studentene kan fortsette studieprogresjonen. Første og andre studieår består av følgende obligatoriske emner:

- Kunsthåndverk, arkitektur og design
- Kunst og formkultur
- Pedagogikk

Fagdidaktikken inngår i alle emnene i den obligatoriske delen og den utgjør cirka 10 studiepoeng. Pedagogikken gjennom de to studieårene utgjør 30 studiepoeng.

I det tredje studieåret velger den enkelte student sin fordypning (60 studiepoeng). Emnene studentene kan fordype seg i kan variere fra år til år, og studiestedet tar hvert år stilling til hvilke emner de kan tilby. For studieåret 2012/2013 er emnene studentene kan velge å fordype seg i følgende:

- Digital bildeskapning og visuell kommunikasjon
- Leire – kunst og design
- Tegning og billedkommunikasjon
- Tekstil – kunst og design
- Tre med metall – kunst, håndverk og design 2
- Folkekunst

Fordypningsåret gir studentene i stor grad mulighet til selvstendig og utforskende arbeid. Gjennom sitt faglige utviklingsarbeid skal studentene fordype seg i materialer og virkemidler, og de skal ha en teoretisk innfallsvinkel til arbeidet. Gjennom arbeidet med fordypningsstudiet vil studentene profilere sin kompetanse i forhold til nivå og fagfelt.

Det stilles krav til deltakelse i ulike typer undervisning. Studiet består av kollokviegrupper, kurs, pedagogisk praksis, ekskursjoner, studietur og verkstedjobbing. ”I verkstedene er studiemiljøet bygget på den enkeltes tilstedeværelse, deltakelse og ansvar, slik at et lærerikt fellesskap kan oppstå” (<http://fagplaner.hit.no/content/view/full/30719> 17.03.13).

2.5.2 Pedagogisk praksis i faglærerutdanningen formgiving, kunst og håndverk

Gjennom praksisopplæring skal studentene få erfaringer med det å være lærer. Praksisopplæringen står sentralt i studiet og skal gi studentene utfordringer og kunnskaper i å utøve lærerrollen. De skal lede og veilede barn og ungdom i estetiske fag. I samarbeid med praksisskolen og faglærer skal studentene legge til rette for et stimulerende læringsmiljø. De skal bidra til at elever i ulike aldersgrupper kan utvikle ferdigheter i praktisk arbeid og skape glede og nysgjerrighet i forhold til arbeidet med kunstneriske uttrykksformer.

Tabell 2 beskriver den pedagogiske praksisen. Praksisperiodene avvikles både i vår- og høstsemestrene, totalt 13 uker fordelt på fem praksisperioder. Den organiseres på følgende måte gjennom de tre studieårene:

Praksis	Studieår	Høst/uker	Vår/uker
1	1	1 uke observasjonspraksis, barnetrinnet 5 dagers punktpraksis/bevegelig praksis	
2	1		5 dagers fleksibel praksis som forberedelse til 1 ukes praksis, barnetrinnet
3	2	3 ukers praksis med for- og etterarbeid, ungdomstrinnet	
4	2		3 ukers praksis med for- og etterarbeid, ungdomstrinnet Tverrfaglig prosjekt rettet mot praksis
5		3 ukers praksis med for- og etterarbeid, videregående skole, folkehøgskole eller annen relevant praksis	

Tabell 2. Organiseringen av den pedagogiske praksisen ved faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk. Høgskolen i Telemark, studieplan 2012.

3 STYRINGSdokumenter for VG1DH

Her vil jeg kort beskrive kunnskapsløftet og de endringene det medførte i forhold til organiseringen av opplæringen. Deretter presenterer jeg læreplanverket som jeg som lærer ved den videregående skole må forholde meg til. Dette fordi det er de dokumentene studentene skal forholde seg til i sin pedagogiske praksis, og det er de dokumentene som legger føringer for hva de skal kunne undervise i. Videre beskriver jeg hvilken kompetanser man bør ha som lærer på vg1DH, hvordan egen og andre skoler arbeider på dette utdanningsløpet.

3.1 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET

Kunnskapsløftet trådte i kraft august 2006. Da ble det for første gang utarbeidet et læreplanverk som omhandler både grunnskolen og den videregående opplæringen. Kunnskapsløftet medfører endringer i innhold, organisering og struktur i grunnskole og videregående opplæring. I Norge er det 10 års skoleplikt, og alle unge har i tillegg rett på en 3 års videregående opplæring.

Det er i kunnskapsløftet vektlagt at elevene skal forstå helhet og sammenheng med det de gjør og at undervisningen skal gi mening og relevans for hver enkelt elev. Man skal styrke elevenes og lærlingenes læringsutbytte. Det er innført funksjonsbaserte læreplaner, som innebærer kompetansemål som er strukturert rundt sentrale arbeidsoppgaver og yrkesfunksjoner. Det stilles krav til at de fem grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg skriftlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy skal integreres i alle fag. Dette innebærer at alle lærere har et ansvar for elevens muntlige og skriftlige utvikling, uansett hvilke fag man underviser i. Rammeplan og forskrifter for yrkesfaglærerutdanningen er også endret og utarbeidet i tråd med endringene i kunnskapsløftet, for å imøtekomme forandringene dette medfører i opplæringen.

3.2 STYRINGSDOKUMENTENE

Læreplanverket består av tre deler. Den består av en generell del som er et nasjonalt overordnet styringsdokument. Denne inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. I læreplanverkets generelle del står det at skolen og lærebedriften skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål.

Videre består den av prinsipper for opplæring og opplæringsplakaten, som sammenfatter og utdyper bestemmelsene i opplæringsloven. Den skal være grunnlaget for kvalitetsutvikling og vurdering ved den enkelte skole og lærebedrift.

Siste del er læreplanen i fag/programfag/opplæring i bedrift og samfunn. Denne beskriver formålet med faget, struktur og hovedområder, grunnleggende ferdigheter knyttet til faget og mål for den kompetanse elevene skal utvikle, samt prinsipper for vurdering.

3.3 LÆRINGSPLAKATEN

Læringsplakaten omhandler skolen og lærebedriften i felleskap. Det forventes et samarbeid om eleven og lærlingens opplæring, slik at de blir gitt like muligheter til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre. Læringsplakaten henviser blant annet til opplæringsloven § 1-2 hvor det står at vi skal ”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til å tenke kritisk” (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006, s. 31), samt at det skal legges til rette for elevmedvirkning slik at elevene kan foreta bevisste valg.

3.4 LÆREPLANEN I FELLES PROGRAMFAG VG1 DESIGN OG HÅNDVERK

Formålet med faget er å gi elevene praktiske erfaringer med produksjon og grunnleggende ferdigheter innen design-og håndverksyrkene. I design og håndverk kan elevene velge 47 ulike håndverks- utdanningsløp etter vg1. I læreplanen for programfaget finner vi kompetansemål i henholdsvis produksjon, kvalitet og dokumentasjon. De beskriver den kompetansen elevene skal ha opparbeidet seg ved avslutningen av skoleåret. Det kan være en lang vei mellom disse kompetansemålene og de konkrete faglige målene som gjelder for

elevaktiviteten i en time eller periode underveis i skoleåret. Læreplanene i programfag fremhever at praksis og teori skal henge sammen. Fag og timefordelingen i programfaget fordeles på følgende måte:

- Kvalitet og dokumentasjon 140 årstimer
- Produksjon 337 årstimer
- Prosjekt til fordypning 168 årstimer

Timeantallet er oppgitt i 60 minutters enheter.

Produksjon

Kompetansemålene i produksjon beskriver de praktiske ferdighetene elevene skal opparbeide seg gjennom skoleåret. Målene vektlegger helhetlige produksjonsprosesser som skal være yrkesrelevante for den enkelte elev. Elevene skal opparbeide seg kompetanse i det å utvikle enkle håndverksprodukter, planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid på grunnleggende nivå.

Dokumentasjon

Kompetansemålene i kvalitet og dokumentasjon beskriver kvalitetssikring og hensiktsmessig dokumentasjon i forhold til det praktiske arbeidet elevene gjennomfører. Kvalitetssikring innebærer også vurdering og læring av egne og andres arbeider, elevene skal lære å presentere og dokumentere egen kompetanse.

Prosjekt til fordypning

Kunnskapsløftet legger vekt på arbeidspraksis i prosjekt til fordypning. Prosjekt til fordypning beskriver blant annet at elevene skal få mulighet til å fordype seg i kompetansemålene fra læreplanene på vg3 nivået. Elevene skal gis mulighet til å få erfaringer med arbeidsoppgaver og arbeidsmåter som kjennetegner de ulike yrkene.

3.5 FELLESTREKK OG SÆRTREKK I DESIGN OG HÅNDVERKSFAGENE

Fagene på vg1DH er forskjellige og man bruker ulike materialer, teknikker og arbeidsmåter. Det finnes allikevel mange fellestrekk i håndverksfagene. Dette blir det viktig å fokusere på som lærer på dette utdanningsprogrammet.

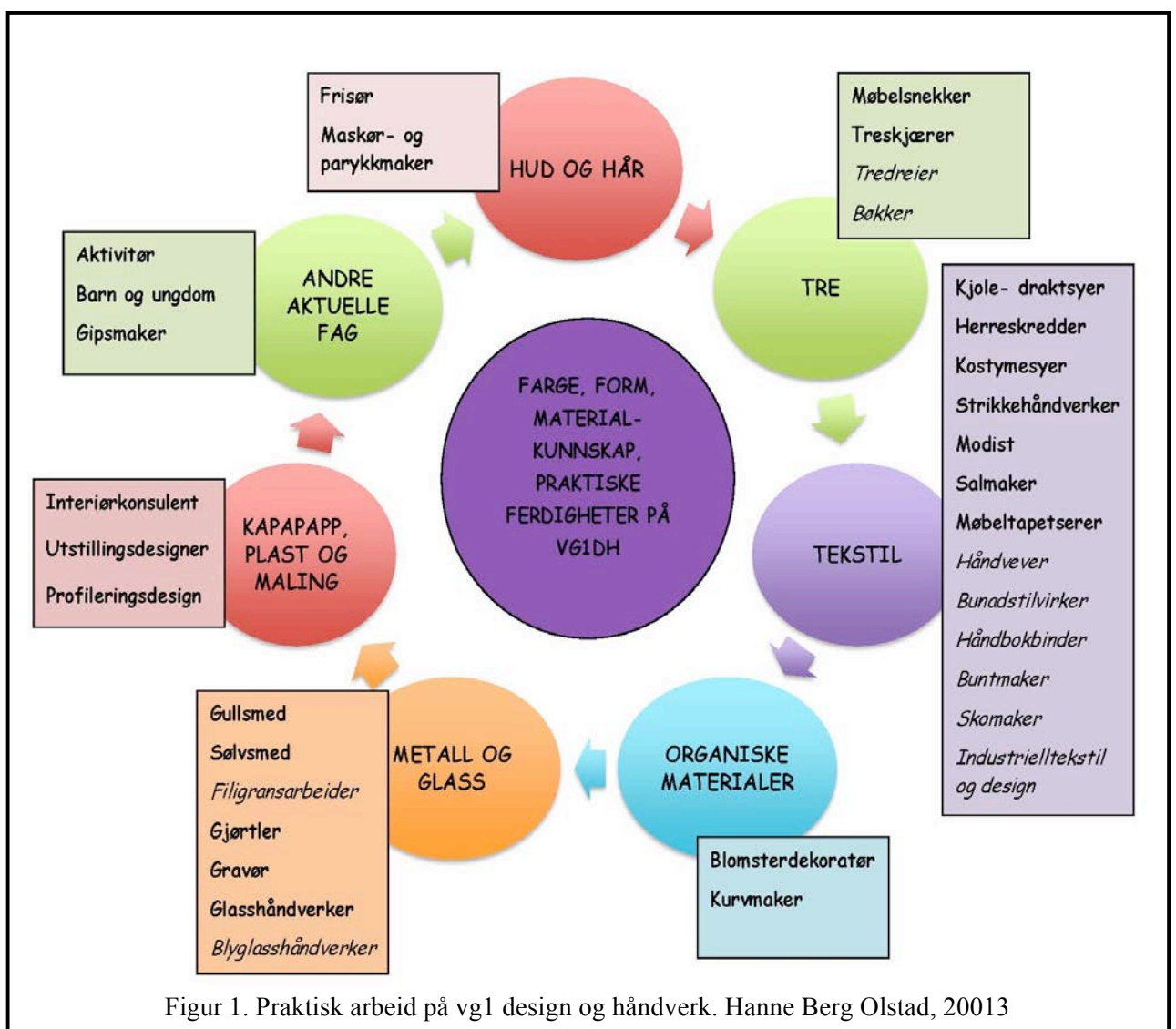
Som håndverker arbeider man praktisk, skapende og i prosess fra idé til ferdig resultat, ”uten kunnskap om arbeidsprosessen fram til ferdig produkt blir det ingen produkter å selge på markedet” (Thommessen i Askerøy og Eikeland, 2006, s. 194). De arbeider på forskjellige måter, med ulike produkter og materialer. Arbeidsprosessene foregår i forskjellig tidsperspektiv, men alle produserer en vare eller tjeneste. Siden håndverkere produserer og selger varer og tjenester trenger de å ha innsikt i forholdet mellom produksjon, marked og økonomi. I alle håndverksfagene jobbes det med form og formbeskrivelse, de må alle ha materialforståelse selv om det arbeides med mange forskjellige materialer. Hvilke moter og trender er det nå? Hva skjer der ute i markedet? Hva vil komme? Dette er eksempler på fellestrekk og kunnskap alle håndverkere innen DH bør ha.

Alle håndverk har egenskaper som særpreger akkurat det håndverket og man må beherske grunnleggende ferdigheter innen eget fag. Fordypningen i eget håndverk vil elevene starte opp med når de begynner på vg2 i det utdanningsprogrammet de velger seg. Mange elever får også muligheten til å fordype seg i et håndverk ved å hospitere i bedrift. Mange skoler bruker denne tilnærmingen til faget prosjekt til fordypning. Elevene har krav på å få yrkesrettet arbeidet og opplæringen allerede på vg1. I dette ligger det at de skal få mulighet til å fordype seg i det faget de ønsker, men det er ikke sikkert de får jobbe med de materialene det arbeides med i håndverksyrkene. En elev som ønsker å bli gullsmed kan jobbe med metall og lære seg ulike teknikker i forhold til dette arbeidet, men eleven kan ikke regne med å få jobbe med, sølv, gull og edelstener.

3.5.1 Organiseringen av undervisningen på vg1 design og håndverk

Organiseringen av undervisningen på vg1DH kan variere fra skole til skole. Det ligger ingen føringer i forhold til hvordan opplæringen skal foregå. Læreplanen i programfaget sier noe om hvilke kompetansemål elevene skal arbeide med, men ikke hvordan de skal nås og arbeides med. På skolen hvor dette studiet/aksjonsforskningen har foregått er vi

opptatt av at elevene skal få jobbe i forhold til sine ønsker og interesser. De skal få lov til å arbeide mot det håndverksyrket de har som mål å utdanne seg til. Det vil si at vi utarbeider åpne oppgaver så det blir opp til elevene å velge hva de vil arbeide mot. *Figur 1* viser verksteder vi arbeider med, og bestreber oss på å tilrettelegge for ved vg1DH på vår skole. Det er tatt utgangspunkt i de ulike materialene som benyttes i håndverksfagene, deretter er håndverksyrkene knyttet til materialene som er aktuelt for håndverket. Denne figuren viser ikke alle de 47 håndverksyrkene, men erfaringene tilsier at figuren består av de mest etterspurte. Håndverksyrkene som står i kursiv er fag jeg opplever elevene i liten grad etterspør.



Ved skolestart og i den første perioden frem til høstferien jobber vi med temaer alle håndverkere må kunne noe om. Som for eksempel fargeteori, materialforståelse og kommunikasjon i håndverksyrkene. Dette knyttes da opp mot de håndverksyrkene elevene er interessert i. Dette har vi valgt å gjøre fordi vi opplever at mange elever som begynner på vg1DH har få erfaringer med å jobbe praktisk. Elevene behersker i liten grad å jobbe selvstendig med praktiske arbeider fra idé til ferdig produkt. Vi deler elevene i grupper etter interesse så de får jobbet med bestemte teknikker og materialer mot ønsket håndverk. Dette gjør vi for at elevene skal ha et lite utvalg av teknikker og materialforståelse som de kan bruke når de starter opp med å produsere produkter mot et fag. Det arbeides etterhvert med en fullstendig arbeidsprosess fra idé til ferdig produkt.

Andre skoler har et gitt tilbud til elevene. Her arbeides det for eksempel med bestemte håndverk som interiør, frisør, design og tekstil. Skoleåret kan da være delt opp i fire ukers periode og elevene bytter håndverk etter endt periode. De er da innom forskjellige håndverksyrker, muligens også håndverksyrker de ikke har interesse av å lære noe om. Skoleåret avsluttes med en fordypningsperiode, og her får elevene mulighet til å fordype seg i et av de håndverksyrkene skolen tilbyr.

På andre skoler igjen kan undervisningen være styrt av lærerne. Man arbeider med gitte temaer som er bestemt på forhånd. Alle lager de samme produktene og er igjennom det samme. Elevene vil her i mindre grad få jobbe mot det håndverksyrket de ønsker. Det vil kanskje kun være i prosjekt til fordypning elevene virkelig får muligheten til å fordype seg i det håndverksyrket de er interessert i.

4 LÆRINGSTEORI

Så langt har bakgrunn for valg av tema, min problemstilling og styringsdokumenter som legger føringer for mitt arbeid blitt beskrevet. Det knyttes videre teori til min problemstilling. Først beskrives skolens pedagogiske plattform som er konsekvenspedagogikk. Så presenteres yrkesdidaktikk som er noe av kjernen i det å være yrkesfaglærer. Deretter beskrives erfaringslæring og mesterlære som er to viktige elementer i det å lære praktisk arbeid før det til slutt kort nevnes enkelte veiledningsstrategier det vil være naturlig å benytte seg av på vg1DH.

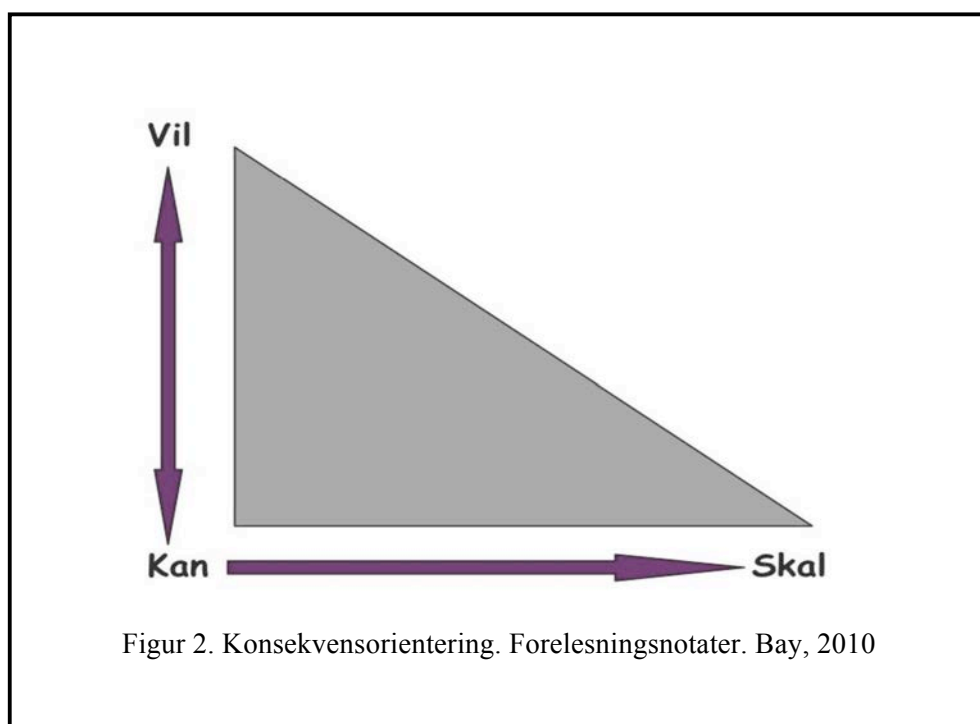
4.1 KONSEKVENSPEDAGOGIKK

Skolens pedagogiske forankring er konsekvenspedagogikk, noe som legger føringer for undervisningspraksisen og rollen som lærer. Jens Bay, dansk filosof, har siden 1974 arbeidet med utviklingen av konsekvenspedagogikk. Den pedagogiske teorien forankres i filosofien, og er en teori om sosial utvikling og læring (Bay, 2005). Mennesket er et tenkende vesen og kan foreta valg. Konsekvenspedagogikken bygger på et humanistisk menneskesyn, vi er frie til å velge og elevene skal bli piloter i eget liv. Respekt er fremtredende og man skal respektere hverandre som likeverdige mennesker. Det er fokus på sosial læring som er en forutsetning i samspill med andre og er en viktig del av elevens tilnærming til fremtiden (Bay, 2005). Skolen følger en sjupunktsplan for sosial handlingskompetanse (vedlegg 2 og 3) den omhandler selvbestemmelse, selvhjulpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet. Ut i fra disse punktene er det utarbeidet en kontrakt som er grunnlaget for hva elevene kan forvente av lærerne og hvilke forventninger det stilles til hver enkelt elev ved skolen. Ved å ha en felles forståelse i skolen for pedagogikkens formål og mål, understøttes den sosiale kompetanse og elevenes faglige læring. For å kunne utføre et godt pedagogisk arbeid må man ha en pedagogisk preferanse og ikke være privatpraktiserende i hverdagen.

Konsekvenspedagogikken er fremtidsfokusert. Man ser på endringsmulighetene og hva man kan gjøre neste gang for å bedre situasjonen. Som menneske velger man en handling. Velger elevene for eksempel å ikke levere inn et skolearbeid vil man som lærer konfrontere eleven med de handlingene man ser. Eleven blir samtidig forespeilet hva som skjer hvis man ikke leverer, konsekvensen er kjent på forhånd. Eleven kommer i konflikt og må foreta et handlingsvalg. Skal han/hun jobbe med skolearbeidet for så å få en vurdering,

eller skal han/hun la være. Elevene står da ansvarlige for egne valg, de har egne tanker og kan handle, de har fri vilje til å velge. Lærerrollen består av at man er der som pedagog for å bistå og veilede elevene ut i fra de forutsetningene de har. Det er ikke et likeverdig forhold mellom lærer og elev; elevene er ansvarlige for å motta læring og læreren skal legge til rette for det. Det vektlegges i utdanningskulturen at ”eleverne opplever et personlig ansvar i forhold til at indgå i en lærings situasjon” (Bay, 2008, s. 59).

Jens Bay har utviklet en modell til bruk når man som lærer har behov for å konsekvensorientere en elev, *figur 2* ”konsekvensorientering” (Bay, 2010). Modellen er også et nyttig verktøy i samtaler med elever underveis og/eller ved utviklingssamtaler med den enkelte elev. På bakgrunn av kartleggingssamtaler med eleven sitter jeg med informasjon om hvilke måloppnåelser han/hun har som mål å få ved skoleårets slutt og hva han/hun ønsker å gjøre ut av skoleåret sitt. På bakgrunn av den informasjonen og ved å benytte figur 2 aktivt i samtaler med eleven kan jeg orientere eleven i forhold til faglig nivå og hvilke kompetanser eleven har opparbeidet seg både faglig og sosialt.



Fra tidligere samtaler vet jeg hvor eleven vil, vi kan da felles sette opp hva eleven kan, hvilken kompetanser eleven har opparbeidet seg. Veiledningssamtalen kan da ta utgangspunkt i det eleven mestrer. Hva skal/kan eleven gjøre for å komme dit han/hun selv vil? Eleven kan selv komme med forslag til hva som skal gjøres for å komme dit han/hun

vil, eller jeg kan løfte fram forskjellige alternativer og vise til mulige korte- og langsiktige konsekvenser av den enkeltes valg. Det er eleven selv som skal velge. I dialog med eleven kan vi da komme frem til hva eleven bør jobbe med og hva som er mest hensiktsmessig å jobbe med for at eleven skal oppnå de målene han/hun har satt seg. Eleven blir da gjort kjent med konsekvensene i forhold til de valgene som er. Eleven tar da ansvar for egen læring og lærerens rolle blir å bistå og veilede eleven så han/hun oppnår ønsket mål.

I enkelte situasjoner må også elevene konsekvensorienteres umiddelbart. Dette foregår alltid på tomannshånd med eleven. Man velger da å ta eleven til side, holde eleven igjen før en pause eller ta eleven ut av klasserommet i situasjonen. For enkelte studenter kan dette være en fremmed måte å tilnærme seg elevene på. Det kan helt sikker oppleves som veldig konfronterende. Når studentene kommer sent på året er dette noe vi har jobbet med lenge, og elevene har fått en gradvis tilvenning til de konsekvenspedagogiske prinsippene (Olstad, 2011).

4.2 YRKESDIDAKTIKK

Studentene vil lære om pedagogiske teorier og få kunnskap om didaktikk, men det er når de er ute i pedagogisk praksis de får mulighet til å gjøre seg noen erfaringer rundt det å være lærer. Det er utviklet flere definisjoner av hva yrkesdidaktikk er, og Hiim og Hippe har utviklet denne:

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

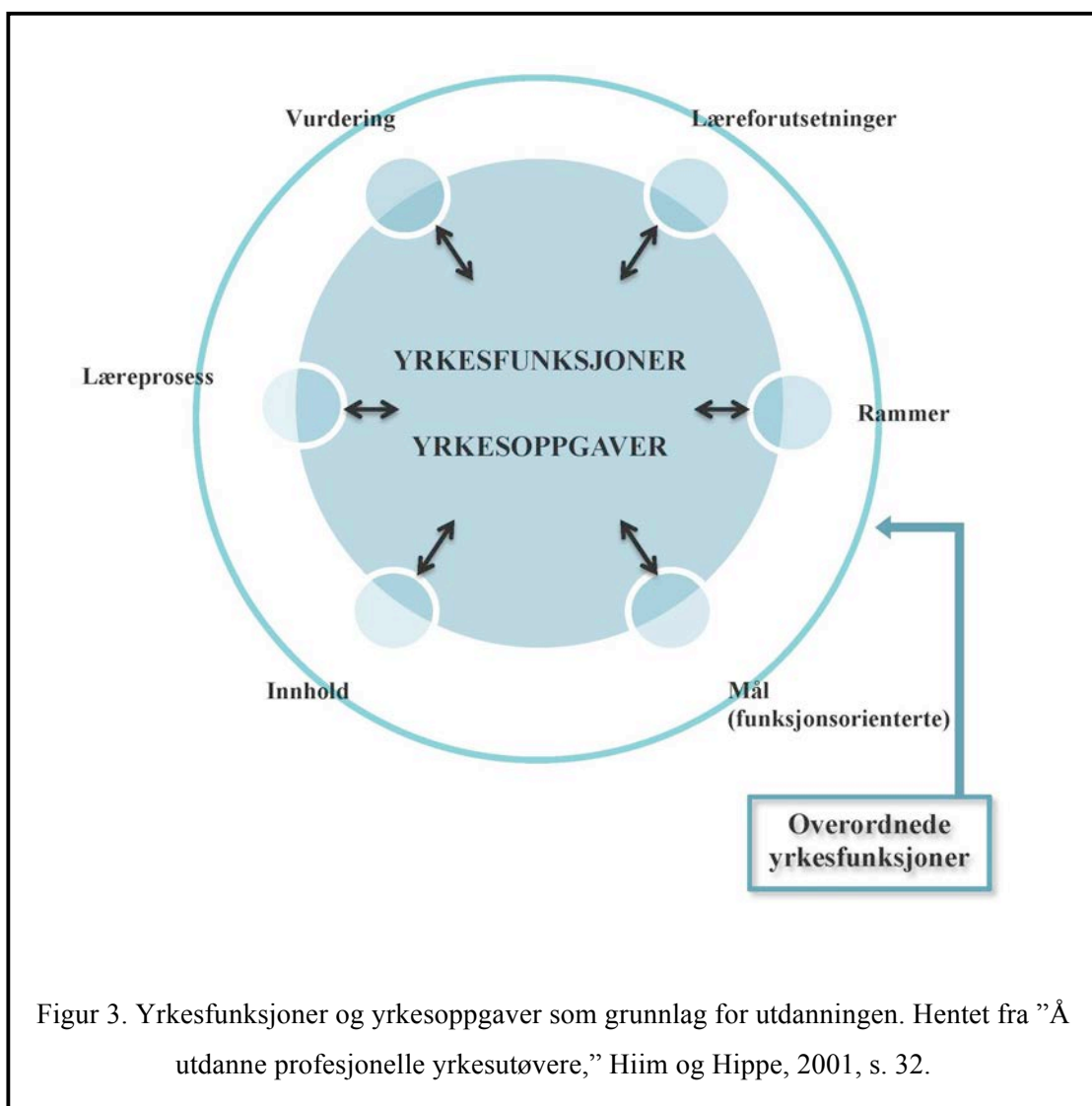
Tidligere har didaktikken vært knyttet til lærerens oppgaver når de tilrettelegger for undervisningen. I dagens yrkesopplæring er det også viktig at elevene blir bevisst på hva de gjør og hvorfor de gjør det. Yrkesdidaktikken har en viktig rolle i yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk. Det handler om hva, hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør i læringsarbeidet. Hva ønsker studenten å oppnå med undervisningen? Hva skal elevene sitte igjen med etter undervisningsøkten? Hvordan skal studenten oppnå

det han/hun ønsker, hvordan skal undervisningen tilrettelegges slik at man oppnår det man ønsker? Hvorfor ønsker studenten å oppnå akkurat det? Hvorfor er det viktig at elevene lærer det? Dette er viktige elementer en lærer og student må tenke igjennom når undervisningen planlegges (Hiim & Hippe, 1998). Allerede på vg1 skal den grunnleggende opplæringen være systematisk, den skal være i tråd med samfunnets behov og det skal være arbeidsoppgaver knyttet mot det yrket elevene ønsker opplæring i (Nilsen & Sund, 2008). Opplærings situasjonene på brede vg1-løp kan bli kompliserte da elevene som oftest jobber mot mange forskjellige håndverksfag. Studentene bør derfor kjenne til flere fag, ha kunnskap om og praktisere teknikker i flere fag enn sitt eget håndverk. Opplæringen i skolen skal differensieres etter den enkelte elevs yrkesvalg og planer for videre utdanning. Studentene skal lede elevene inn i læreprosesser hvor yrkesutøvelsen skal være det sentrale (Nilsen & Sund, 2008). Elevene skal ved å utføre oppgaver, gjennom praksis og teori få kunnskap om yrkesutøvelsen og yrkesfunksjonene i håndverksyrkene. Læreren/studenten skal tilrettelegge slik at elevene får den kunnskapen som er nødvendig og relevant i forhold til yrkesutøvelsen i det håndverksyrket de skal utdanne seg i (Hiim & Hippe, 2001).

”Fundamentet i yrkeskunnskapen er selve virksomheten og yrkesutøvelsen og de ferdigheter og den forståelse dette innebærer og forutsetter, sammen med følelsesmessig innlevelse og etisk stillingtagen” (Hiim & Hippe, 2001, s. 114).

I yrkesfaglige læringstradisjon vektlegges det at teorien skal ha betydning for den praktiske utførelse av arbeidet. Erfaring og forskning tilsier at for å utvikle yrkeskompetanse er det viktig at yrkest teori og yrkespraksis opptrer som en helhet. I et utvidet kunnskapsbegrep vil da kunnskap være en helhet som består av forståelse, handling, følelser, praksis og teori. Dette kan innebære at den tradisjonelle målbeskrivelse inndelt i kunnskaper, ferdigheter og holdninger er lite hensiktsmessig (Hiim og Hippe, 2001). Yrkesfunksjonene og arbeidsoppgavene i de forskjellige håndverksyrkene er grunnlaget for opplæringen. Gjennom opplæringen skal elevene utvikle forståelse for yrkesrelevante begreper og teorier. Opplæringen vil være en felles prosess mellom elev og lærer. Læreren vil veilede og demonstrere de praktiske oppgavene for elevene, og sammen kan man knytte teori til arbeidet som utføres.

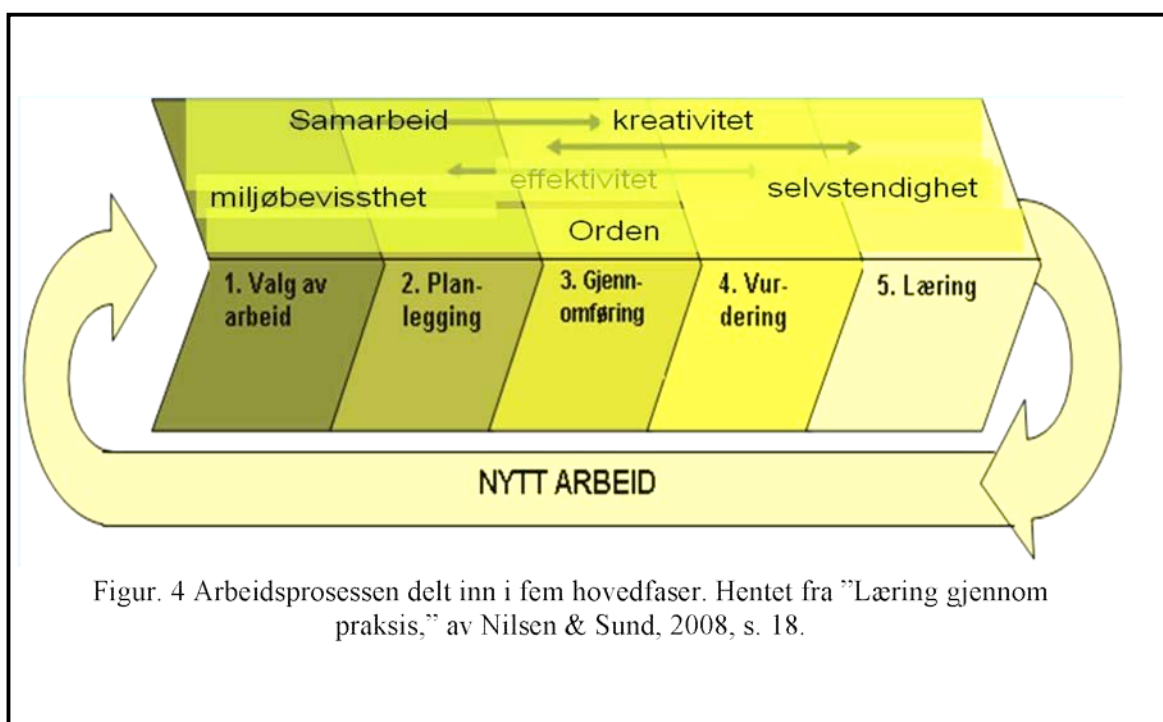
Opplæringen skal ta hensyn til elevenes læreforutsetninger, rammefaktorene, mål, innhold, læreprosessen og vurderingen av arbeidet. Her vist gjennom *figur 3* utarbeidet av Hiim & Hippe, 2001. Alle elementene i figuren vil være med på å påvirke planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Hva er målet for undervisningen og hva bør innholdet være i forhold til målet? Er det rammer på skolen så det kan gjennomføres der, eller bør man være et annet sted? Hvor undervisningen foregår vil være med på å påvirke innholdet, og hva bør innholdet være for at elevene skal oppnå den læringen man ønsker? Hvordan er læreforutsetningene til elevene? Undervisningen må kanskje både nivå- og interessedifferensieres. Skal elevene vurderes med karakter? Studentene bør også vurdere og reflektere over eget arbeid for på den måten lære av hva de har gjort.



Figur 3. Yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver som grunnlag for utdanningen. Hentet fra "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere," Hiim og Hippe, 2001, s. 32.

Studentene skal planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen de skal utføre. Elevene skal også planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. På vg1 vil elevene jobbe med å dokumentere det praktiske arbeidet de gjør. Et godt hjelpemiddel både for lærere og elever kan da være å benytte ”pila”, figur 4, utarbeidet av Grete Haaland Sund (Nilsen & Sund, 2008, s. 18) i dette arbeidet.

Figuren danner grunnlag for å finne ut hva yrkesarbeid går ut på. Den viser arbeidsprosessen fra ide til ferdig produkt. De 47 håndverksfagene i DH vil alle jobbe i disse delprosessene. Håndverkerne vil jobbe i prosessene i ulikt tidsperspektiv, men de er alle innom disse fem stadiene/fasene. En frisør kan være innom alle disse punktene i løpet av en time, mens en kjole- og draktsyer jobber kanskje i denne prosessen en hel uke. De forskjellige fasene går litt i hverandre og arbeidsprosessene følger ikke en statisk gang. I en produksjonsprosess kan det være behov for å gå litt frem og tilbake i de ulike fasene (Olstad, 2011). ”Pila” viser gangen i en produksjonsprosess, men er også et godt hjelpemiddel når elevene skal dokumentere det de faktisk har gjort. Arbeidsprosessene er her delt inn i fem hovedfaser. Det jobbes i flere delprosesser underveis i arbeidet, her vist med de små pilene (Nilsen & Sund, 2008).



Figur. 4 Arbeidsprosessen delt inn i fem hovedfaser. Hentet fra ”Læring gjennom praksis,” av Nilsen & Sund, 2008, s. 18.

4.3 ERFARINGSLÆRING

Mye av undervisningen på vg1 DH vil foregå ved at elevene lærer ved selv å gjøre. Som tidligere nevnt er produksjon det største av programfagene på vg1 DH. Her skal elevene tilegne seg praktiske ferdigheter og erfaringer knyttet mot valgte design- og håndverksyrke. Gjennom å gjøre og delta i praktisk arbeid skal elevene lære. Studentene vil også lære ved å gjøre. I pedagogisk praksis vil studentene gjøre seg noen erfaringer i å praktisere lærerrollen. Gjennom planlegging, gjennomføring, vurdering og refleksjon over eget arbeid er målet at studentene skal lære.

Deweys (1859-1952) pedagogikk har som utgangspunkt at man lærer gjennom egne erfaringer og i samarbeid med andre. De fleste gjør seg nye erfaringer og oppdagelser hele tiden, men han mente at det pedagogisk avgjørende var kvaliteten på erfaringene man gjorde seg (Illersis, 2000). Så erfaringenes funksjon og betydning står sentralt i hans pedagogikk. Han mente at utvikling og læring skjer i en kontinuerlig spiral. Ny kunnskap skal bygge videre på det man allerede kan og har erfart. Innholdet, det som skal læres skal bevege seg i retning av det nye – de mulige nye erfaringene som da vil gi ny kunnskap.

Ved å delta i praktiske og undersøkende oppgaver i samarbeid med andre utvikler man seg. Samspillet mellom de som deltar og den enkeltes aktivitet i situasjonen vil ha innvirkning på de erfaringene som blir gjort. Det handler ikke bare om hva som blir gjort i ”aktiviteten”, men også hvem man gjør det sammen med. Han mente også at kontinuitet og samspill måtte ses i sammenheng. Kontinuitetsdimensjonen inneholder erfaringsforutsetningenes impulser for nye erfaringspotensialer – utviklingspotensialer. Nye aktiviteter skal bygge videre på de erfaringene og den kunnskapen man allerede har. Samspilldimensjonen omhandler den konteksten erfaringene gjøres i (Dewey, 1980). For elevene kan læresituasjonen i enkelte sammenhenger oppfattes som et simulert verksted da svært få skoler har velutstyrte verksteder og reelle maskiner og verktøy som favner alle håndverksyrkene. Så erfaringen de gjør seg vil ikke alltid foregå i den konteksten de senere vil arbeide i. Elevene får mulighet til å arbeide praktisk og teoretisk mot det håndverksyrke de ønsker, men situasjonen rundt arbeidet vil på skolen ikke være optimal. Studentene vil gjennom sin pedagogiske praksis gjøre seg erfaringer i den konteksten de skal arbeide i senere som yrkesfaglærere i skolen. Dewey mente at samspill og situasjon ikke kan skilles fra hverandre fordi læringen skjer i situasjoner som er et samspill mellom indre og ytre

faktorer – læring er situert. Det er tett sammenheng mellom det man lærer og situasjonen det gjøres i.

Deweys læringsteori består av tre viktige hovedfaktorer:

Aktivitet – det skal være fokus på praktiske læringsaktiviteter i samspill med andre.

Erfaring – det skal være sammenheng og samspill i konteksten og situasjonene aktivitetene foregår i.

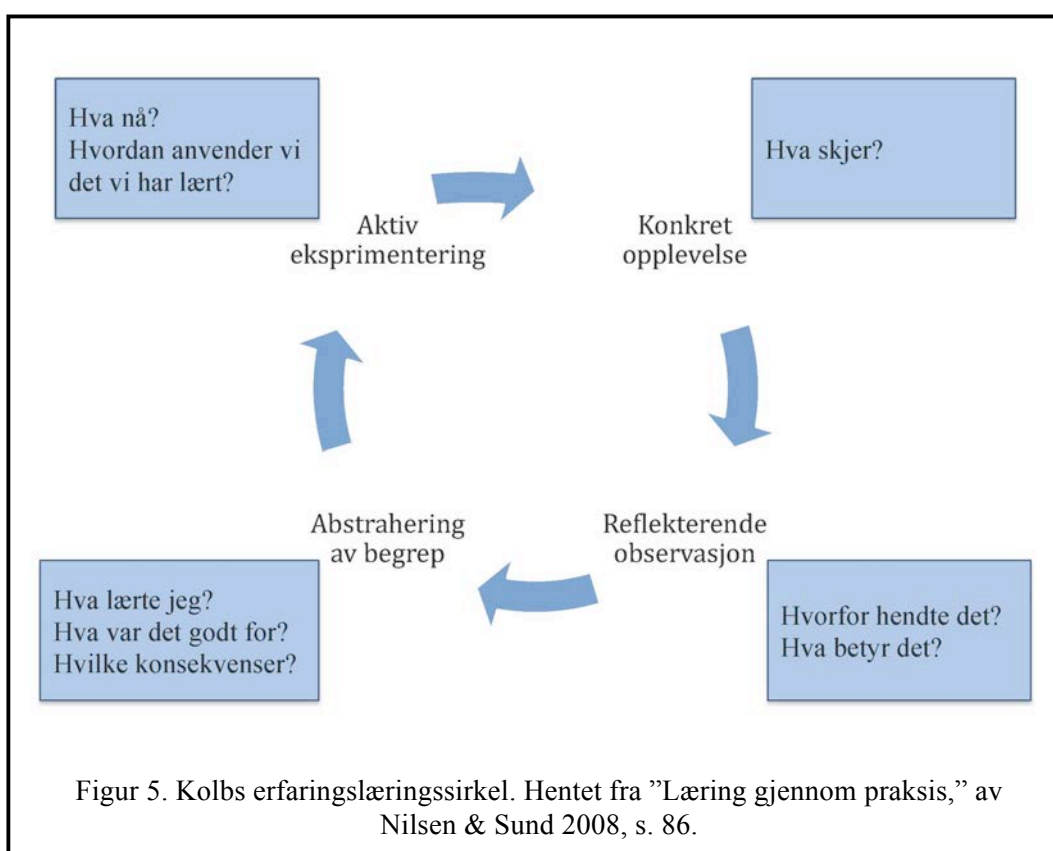
Rekonstruksjon – at erfaringene gjenoppbygges og ny kunnskap konstrueres på bakgrunn av refleksjon.

Dewey fremhever refleksjon og vurdering av eget arbeid. Han mener at erfaringene vi gjør oss kjennetegnes ved at erfaringen både leder til at man får mer kunnskap om det faktiske forholdet og ved at man gjør seg noen refleksjoner rundt de erfaringene man har gjort seg. Læring muliggjøres når elevene og studentene får mulighet til ikke bare å lære av det de gjør. De lærer også gjennom refleksjon over hva man har gjort og hva man kan gjøre annerledes neste gang. Gjennom refleksjon og rekonstruksjon over erfaringer konstrueres kunnskap på nytt i hvert enkelt individ (Dewey, 1980).

Å lære noe praktisk eller teoretisk er noe helt subjektivt. Det er bare jeg som kan lære noe for meg. Tidligere erfaringer og kunnskap om temaet har påvirkning på hva den enkelte sitter igjen med av ny kunnskap etter en undervisningsøkt. Det den enkelte lærer skal gi mening for han/henne. Mange elever er nok mest kjent med at teori blir presentert for dem for så senere å arbeide med dette i form av å løse oppgaver. Som regel må man selv være aktiv for å lære noe. Den som skal lære må være motivert for det å ville det selv. ”Å oppdage innebærer at jeg oppdager *meningen* med det jeg gjør” (Grendstad, 1986, s. 33).

For å kunne gjøre seg nye erfaringer skal eleven/studentene være seg bevisst sine tidligere erfaringer. Gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning skal studentene reflektere over det de har gjort, og de vil kunne utvikle forståelse for arbeidet. Ved å være bevisst sine erfaringer, begrunne sine handlinger, analysere konsekvensene av de valg de tar og derigjennom gjøre de seg noen nye erfaringer. Et viktig begrep i yrkesopplæring er nøkkelkompetanse. Kompetanse kan defineres som evnen til å møte komplekse utfordringer i yrket, altså de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for

å utføre arbeidet både som lærer og håndverker (Nilsen og Sund, 2008). Videre skal studentene planlegge og gjennomføre nye undervisningsopplegg for på den måten opparbeide sitt handlingsregister i undervisningssituasjoner. ”Kolbs sirkel for erfaringslæring” (Nilsen & Sund, 2008, s. 86 og Illeris, 2000, s. 36) benyttes ofte for å illustrere erfaringslæring her vist i *figur 5*. De konkrete opplevelsene er de erfaringene man gjør seg og gjennom refleksjon forsøker man å forstå. Videre omarbeides erfaringene til begreper, man forsøker og knytte teori til de erfaringene man har gjort seg. Forstå det man har lært. Deretter kan man i følge Kolb aktivt bruke det nye til å eksperimentere, og læringssyklusen starter forfra igjen.



4.3.1 Mesterlære

Mesterlære har lange tradisjoner, og det har vært den måten lærlingene har fått undervisning i ferdigheter, kunnskaper og verdier som er knyttet til et håndverksyrke. Tidligere reiste svennene rundt og søkte kunnskap hos forskjellige mestere gjerne på tvers av landegrenser. Mesterlære er situert læring og man lærer i det sosiale fellesskapet hvor arbeidet utføres (Nielsen & Kvale, 1999). Lave og Wenger (1991) hevder det blir for snevert å betrakte kunnskap som noe individuelt som kun befinner seg i den enkelte

person. Uavhengig om kunnskapen er praktisk eller akademisk tilegnes kunnskapen i ”tillatt utenfra-deltakelse” (Imsen, 1999, s. 279). Lærlingen/eleven deltar i et praksisfellesskap, og etter hvert som lærlingen/eleven får delta i ulike arbeidsoppgaver vil de mestre flere og flere arbeidsoppgaver innen feltet. Det er ikke bare yrkeshandlingene lærlingen/eleven føres inn i, men yrkeskulturen. Yrkeskunnskapen er innvevd i yrkeskulturen, og lærlingen/eleven lærer i samhandling i situasjonene hvor arbeidet finner sted (Imsen, 1999).

Nielsen og Kvale fremhever fire hovedtrekk ved mesterlære:

Praksisfellesskap – opplæringen finner sted i et sosial fellesskap, og den skjer gradvis gjennom deltakelse av aktuelle og relevante arbeidsoppgaver i håndverksfaget. Eleven/lærlingen arbeider seg fra enkle arbeidsoppgaver trinn for trinn frem mot å beherske faget.

Tilegnelse av faglig identitet – å lære arbeidsoppgavene i faget trinn for trinn er veien mot å mestre faget. På denne måten skal eleven/lærlingen oppnå fagidentitet.

Læring gjennom handling - opplæringen skjer i den gitte sammenhengen (bedriften) og eleven/lærlingen lærer ved å observere og imitere etter det mesteren og de andre lærlingene gjør.

Evaluerings gjennom praksis - opplæringen skjer ved at eleven/lærlingen prøver ut sine ferdigheter og får tilbakemeldinger. Evalueringen finner sted i arbeidssituasjonen der og da. Tilbakemeldingene kan både komme fra mesteren, andre lærlinger og kunder (Nielsen & Kvale, 1999).

Allerede på vg1 legges det til rette for at elevene skal lære i et sosialt fellesskap. De skal lære ved å gjøre seg noen erfaringer, ved å imitere læreren, reprodusere og senere selvstendig utføre praktiske oppgaver. Gjennom å evaluere og reflektere over eget og andres arbeid starter elevene sin prosess mot det å bli en håndverker. Med vekt på fellestrekkene i de 47 forskjellige DH-fagene vil elevene på vg1DH starte arbeidet med å utvikle sin identitet som håndverker. Læreren vil på lik linje som en mester ute i bedrift være en rollemodell. Lærers forhold til DH-fagene blir da betydningsfull, det vil i stor grad være lærers tanker og syn rundt fagene som blir synlig for elevene. Å lære ved bruk

av mesterlære er noe studentene allerede har erfart gjennom egen læretid i et håndverksfag. Gjennom pedagogisk praksis skal de nå erfare det å lære bort praktiske handlinger. De skal være rollemodeller for elevene, ivareta håndverksfagene og gi elevene yrkesrettet opplæring.

Elevene lærer gjennom å observere, selv å gjøre og å spørre om råd. Ved å delta aktivt i ulike praksisfellesskap skal elevene lære om håndverksfagene. Å lære et håndverk skjer i stor grad gjennom sansene. Vi arbeider med hendene, og det meste av oppfattelsen skjer ved bruk av sansene. Vi ser, føler, hører, lukter og/eller smaker. Som håndverker må vi kunne utføre de praktiske handlingene. Vi må ha kunnskap om arbeidsprosessen og kunne foreta de handlinger som skal til for å komme frem til et ferdig produkt eller en tjeneste (Askerøi & Eikeland, 2006).

Å lære yrkesfag i skolen vil som oftest være en simulering av den reelle arbeidssituasjonen elevene senere vil få som lærlinger. Læresituasjonene i skolen vil alltid være å lære et håndverksfag i en modell av virkeligheten (Mjelde, 2002). Målet er at elevene på sikt skal produsere varer eller tjenester som er salgbare. De har få eller ingen økonomiske forpliktelser i forhold til eget arbeid, og de har ikke kundekontakt slik som ute i bedrift. De fleste vil vel heller ikke oppleve det tidspresset en håndverker har i bedrift. Man kan likevel trekke likheter med det å lære på skole eller i bedrift. Elevene og studentene vil lære ved å gjøre. De får erfaringer gjennom praktisk arbeid, vurdering og refleksjon i samarbeid med lærere og medelever (Mjelde, 2002).

4.3.2 Veiledningsstrategier i vg1DH

Produksjon er det største av programfagene på vg1 DH. Det vil her være naturlig som lærer å veilede elevene i en arbeidsprosess fra idé til ferdig produkt ved hjelp av ulike metoder. Målet er at elevene skal komme frem til ønsket produkt og resultat. I tillegg er det ikke alle elever på vg1 DH som opplever å ha funnet plassen sin, de har behov for karriereveiledning og å prøve ut flere design- og håndverksyrker.

Det kan benyttes flere forskjellige veiledningsstrategier, men det vil kanskje være naturlig å fokusere på veiledningsstrategier hvor elevene står i fokus. Proessorientert veiledning kalles ofte "elevsentrert eller klientsentrert veiledning" (Inglar, 2002, s. 32). Metoden benyttes ofte i gruppearbeid hvor produkt og læreprosess sees på som likeverdige. På

vg1DH arbeider elevene både i grupper og individuelt. Det er ikke alltid det ferdige produktet som blir det vesentlige, men hvordan elevene har kommet frem til produktet. Arbeidsprosessen vil være betydningsfull med de fem fasene som er beskrevet tidligere i ”pila” (Nilsen & Sundt 2008, s.18).

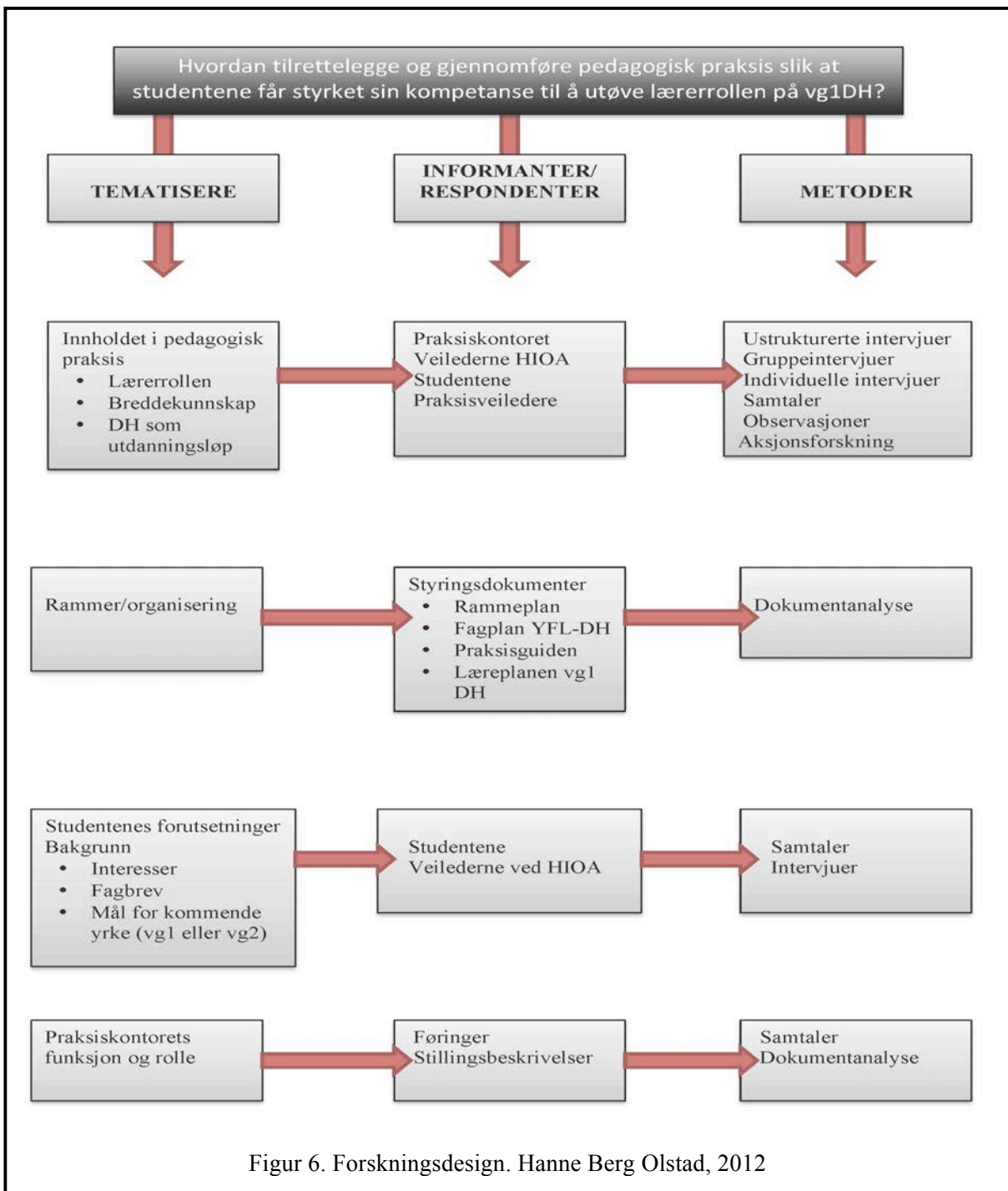
Gestaltorientert veiledning er en annen metode. Her benyttes veiledning i en prosess hvor man ønsker å tilrettelegge for undervisningen, slik at elevene kan utvikle seg ut fra eget ståsted. Individuell utvikling for eleven er her en grunntanke. Etter hvert som elevene blir bedre kjent med de forskjellige håndverksyrkene og blir mer selvstendige. I det praktiske arbeidet kan det også være aktuelt å veilede etter en kritisk orientert teori. Da kan læreren stille mer kritiske spørsmål til elevene, være mer ”analyserende og problematiserende” (Inglar, 2002, s. 54) i forhold til elevenes arbeider og læreprosess. Hvilke uttrykk ønsker de å oppnå med produktet sitt? Hva ønsker de å sitte igjen med av kunnskap etter dette arbeidet? Hva må de lære seg for å kunne gjennomføre dette arbeidet? Det kan være mange aspekter som påvirker elevenes valg av yrke og praktisk arbeid. I en karriereveiledningsprosess legges det ofte vekt på evner, interesser, verdier og personlighet. Det blir viktig å bevisstgjøre elevene på hva de kan, hvilke evner de har, ikke bare hva de har kunnskaper om, men kompetanse i vid forstand (Jørgensen, 2004).

5 FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODER FOR DATAINNSAMLING

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvilke metoder jeg har benyttet for å innhente informasjon. Den greske betydningen av metode er ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap”, Vilhelm Aubert i (Dalland, 2007, s. 81). Dette studiet vil bestå av kvalitative metoder og aksjonsforskning. I aksjonsforskningen vil utvikling og utprøving av fremgangsmåter i forhold til læring og studentmedvirkning ved den pedagogiske praksisen stå sentralt. Mine metoder for innsamling av data utdypes i kapittel 5.9.1 og 5.9.2. Videre har jeg egne kapitler knyttet til aksjonsforskningen hvor utviklingsspiralene i utarbeidelsen og utprøvingen av den pedagogiske praksisen for studentene ved YFL-DH i kapittel 6.

5.1 FORSKNINGSDESIGN

Figur 6 viser en skjematisk oversikt over temaene, informantene og metodene jeg har benyttet ved datainnsamlingen. Kolonnen til venstre, ”tematiseringen”, gir en oversikt over hvilke temaer jeg ønsket å forske på i dette arbeidet. I kolonnen i midten, ”informanter/respondenter”, står det kort hvor jeg tenker det er naturlig å innhente informasjonen. I den siste kolonnen til høyre, ”metoder”, fremkommer det hvilke metoder jeg mener det er naturlig å bruke og har brukt for å innhente informasjon hos de forskjellige informasjonskildene.



Figur 6. Forskningsdesign. Hanne Berg Olstad, 2012

5.2 FORFORSTÅELSE OG FORSKERROLLE

I dette kapitlet har jeg valgt å belyse min forforståelse og forskerrolle. Mine erfaringer som student, lærer og praksisveileder er med på å gi meg min forforståelse til dette studiet. Jeg har kunnskap og bakgrunn til temaet gjennom forskjellige roller.

Allerede da jeg selv var student ved YFL-DH savnet jeg enkelte ting ved utdannelsen. Jeg opplevde at det var lite hensiktsmessig å ha alle mine pedagogiske perioder på samme tidspunkt i året. Jeg kunne godt ha tenkt meg å ha vært i skolen allerede fra skolestart. Da ville jeg også fått et innblikk i skolehverdagen før elevene setter seg som en gruppe. Fra august til september skjer det mye både i den faglige og den sosiale utviklingen hos elevene.

Min opplevelse er også at når man kommer ut i pedagogisk praksis i februar – mars, er de fleste temaene det skal undervises i allerede gjennomført. Mange starter på dette tidspunktet med repetisjon av tidligere gjennomgått stoff, og forbereder elevene til terminprøver og avsluttende eksamener. Årsplanene blir laget ved skolestart, og det å få et innblikk i dette arbeidet mener jeg at jeg som student hadde hatt stor nytte av. Hvis den pedagogiske praksisen hadde vært tilrettelagt på en annen måte, kanskje delt mer opp, hadde man også som student hadde fått mulighet til å forberede seg bedre. Ved å bli kjent med elevene på et tidligere tidspunkt, kunne jeg fått kjennskap til deres ønsker om videre utdanning. Noe som igjen hadde gitt meg mulighet til å oppdatere meg praktisk og teoretisk i forhold til elevenes behov.

På vg1 kommer de fleste elevene rett fra ungdomsskolen og mange har en stor modningsprosess akkurat i denne alderen. I Woolfolk 2004 beskrives som det Erikson kaller tenåringsstadiet ”identitet eller rolleforvirring” (Woolfolk, 2004, s. 90). Hver enkelt elev skal utvikle en identitet som kan gi et solid grunnlag for voksenlivet, noe som kan påvirke valg av karriere og hvordan undervisningen bør tilrettelegges. Som tenåring må man finne identitet på atskillige områder, yrkesmessig, politisk, religiøst og en kjønnsidentitet. Erikson hevder at det er først i tenårene man bevisst forsøker å besvare spørsmål som ”hvem er jeg”? Usikkerhet er ofte et fremtredende trekk ved ungdomsalder, ”særlig vanskelig er usikkerheten knyttet til fremtidsplaner og karrierevalg” (Imsen, 2005, s. 439). Dette vil påvirke måten undervisningen tilrettelegges på for elevene ved vg1DH og

elevenes karrierevalg vil være med på å legge føringer for hvilke breddekunnskaper jeg som lærer må ha.

Min erfaring er at mange studenter synes det er mange utfordringer i det å være lærer på vg1DH. De er usikre i forhold til bredden og hvilke håndverksyrker elevene jobber mot. Enkelte sier selv at de har lite praktiske ferdigheter, noe som skaper en utrygghet i lærerrollen. I tillegg knyttes min forforståelse og bakgrunn som praksisveileder til teorikapitlet som jeg mener er viktig når studentene skal utøve lærerrollen. Der har jeg beskrevet yrkesdidaktikk, erfaringslæring, mesterlære og veiledningsstrategier.

Ved å både være forsker og praksisveileder for tre av studentene kan det føre til noen etiske dilemmaer. På den ene siden ønsker jeg å oppnå noe med dette arbeidet, og på den andre siden skal jeg veilede den enkelte student ut i fra studentens forutsetninger. Det kan oppstå en ubalanse i maktforholdet mellom meg og studentene siden jeg utøver to roller.

Studentene har fått før-, underveis- og etterveiledning i forhold til egen undervisning. Veiledningen har foregått individuelt og i gruppe, da studentene også har samarbeidet om undervisningsopplegg. Førveiledningen har også foregått pr mail i de situasjonene det har vært mest hensiktsmessig. Jeg har ikke hatt veiledning med studentene direkte i undervisningssituasjoner hvor jeg har observert. I den grad det har forekommet veiledning/hjelp fra meg i undervisningssituasjonene er når studentene konkret har bedt om hjelp.

I dette arbeidet må jeg være bevisst og bestrebe meg på å ha et klart skille mellom rollene. Når er jeg praksisveileder og når er jeg forsker. Kvalitativ forskning basert på intervjuer og observasjoner vil være belastet med mange komplekse etiske problemstillinger. Å være etisk dyktig omhandler blant annet forskerens håndverksmessige kompetanse og kjennskap til forskningens/fagets gode praksis. Mitt mål er å formidle det studentene sier og være så objektiv som mulig i forhold til mine observasjoner hvor etiske og vitenskapelige verdier skal være en del av min praksis (Kvale & Brinkmann, 2009).

5.3 HENSIKTEN MED FORSKNINGEN

Hensikten med dette studiet har vært å forske på og utvikle egen praksis sammen med studenter og kolleger. Ønsket har vært å utvikle kunnskap om den pedagogiske praksisen ved YFL-DH, om studentenes utbytte av praksisen og studentenes praktiske ferdigheter når de underviser på vg1DH. Hensikten er å utvikle og dokumentere prosesser om pedagogisk praksis samtidig som det gjennomføres utviklings- og endringsprosesser. Målet er å utvikle den pedagogiske praksisen for YFL-DH på vg1DH som fremmer utvikling og læring for den enkelte student. Vitenskapsteoretisk brukes det en hermeneutisk tilnærming. Ønsket er å forstå og fortolke for å skape mening. Fortolkningen skjer i et samspill mellom meg som forsker og de som er involverte i arbeidet med den pedagogiske praksisen. Hermeneutisk analyse og fortolkning bygger også på den generelle forståelsen jeg som forsker har forut for studiet. Mine erfaringer og min forforståelse blir et viktig grunnlag i min forståelse av studentene og deres handlinger (Grønmo, 2004). I den forbindelse ønsker jeg å benytte begrepet den hermeneutiske sirkel. Sirkelen henspeiler på det faktum at helhet og deler henger sammen, samtidig som at helheten bare kan forstås ut fra delene. Slik bygges kunnskap opp som et samspill mellom helhet og deler. Empirien skapes underveis som følge av forskerens møte med feltet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009).

I aksjonsforskning beskrives utviklingsspiraler. Spiralene vil videre i oppgaven omtales som prosesser. Forskningen består av tre utviklingsprosesser og problemstillingen er den samme. Forskningen gjøres for å utvikle den pedagogiske praksisen ved YFL-DH. Den har fokus på studentmedvirkning, strukturen på den pedagogiske praksisen og studentenes praktiske ferdigheter når de skal utøve lærerrollen på vg1DH. Noe som er i tråd med praksisguiden og fagplanenes føringer.

5.4 METODEGRUNNLAG FOR DATAINNSAMLING

Datamaterialet vil være basert på intervjuer og evalueringer foretatt med studentene, praksiskontoret og veiledere ved HIOA, samt referat fra dialogmøte hvor alle involverte parter var inviterte. Videre vil logg fra veiledningssamtalene og skriftlige tilbakemeldinger fra studentene, samt logg som blir skrevet fortløpende av meg etter hver prosess være datagrunnlaget.

5.5 ETISKE BETRAKTNINGER

Kvale og Brinkmann beskriver fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere; ”informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 86). Studiet er innmeldt og godkjent hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (vedlegg 4). Informantene er informert og har skrevet under på samtykkeerklæring (vedlegg 5). Dette innebærer at de har fått vite om formålet med undersøkelsen, den er frivillig og at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst.

Den optimale måten å innhente informasjon ved bruk av aksjonsforskning som metode, er å filme situasjonene man er i for å dokumentere hva som skjer. Man vil ved bruk av film se nyanser man ikke får med seg ved kun å observere. Det har ikke latt seg gjøre i dette studiet, studentene er heller ikke nevnt ved navn eller hvor de kommer fra for i størst mulig grad å ivareta deres anonymitet. All informasjon fra studentene vil bli anonymisert. Jeg har bestrebet meg på å bevare konfidensialitet og la informantenes meninger få komme til frem. Studentene har ikke på forhånd fått informasjon om hvilke utviklingsspiraler som er med i prosjektet, slik at de ikke har hatt mulighet til å påvirke arbeidsinnsats, forståelse og evalueringer.

Det kan føre til ubalanse i maktforholdet mellom meg og studentene, ved at jeg både er praksisveileder og forsker. Dette er noe jeg må være meg bevisst gjennom dette studiet, at jeg utøver og har to roller.

5.6 UTVELGELSE AV INFORMANTER

Å tilegne seg kunnskap gjennom samtale er en gammel metode, Sokrates benyttet seg av dialog for å tilegne seg filosofisk kunnskap. Begrepet intervju er av nyere dato, og ble tatt i bruk i det 17. århundre. Et forskningsintervju vil gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer mellom mennesker i det daglige. Den optimale informanten vil være motivert, samarbeidsvillig og svarer eksakt på det intervjueren spør om (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne informanten vil det være vanskelig å finne, og det er heller ikke sikkert det er denne typen informant som har mest å bidra med i dette studiet.

Ut fra dette ble det ikke satt bestemte krav til hvem informantene skulle være, men geografisk tilhørighet til skolen var nødvendig for studentene som skulle delta. Jeg informerte om forskningsprosjektet ved YFL-DH. Informasjonen ble gitt til de to kullene det var aktuelt for å delta. Studentene fikk også utlevert et informasjonsskriv om forskningsprosjektet (vedlegg 6). Det var mange studenter som viste sin interesse, men det lot seg ikke gjøre for dem å delta på grunn av bosted. Det var åtte aktuelle studenter som ønsket å delta. I samarbeid med praksiskontoret, veiledere ved HIOA og egen skole ble vi enige om at alle skulle få tilbud om å være med. To av studentene valgte å ikke delta av tidsmessige årsaker. De gjenværende studentene ble fordelt på følgende måte: Tre studenter skulle ha sin pedagogiske praksis på vg2 frisør og tre på vg1 DH. Det er totalt 60 studenter til sammen på de to årskullene. Dette vil si at 10 % av studentene er representert i dette studiet.

Det har også blitt foretatt intervjuer med henholdsvis Trine Johnsrud på praksiskontoret ved HIOA avdeling Kjeller og høgscolelektor Jorunn Dhalback ved YFL-DH. Trine Johnsrud var naturlig å velge fordi det er hun som har ansvar og tilrettelegger for den pedagogiske praksisen for studentene ved YFL-DH. Jorunn Dhalback har lang erfaring fra YFL-DH, hun har deltatt og deltar i arbeidet med rammeplanen og fagplanen for YFL-DH. Med bakgrunn i dette ble det naturlig å intervjuer disse for å belyse problemstillingen fra flest mulige sider. Informantene har deltatt i ulik grad i intervjuer, aksjonsforskning og evalueringer. Dette beskriver jeg nærmere i kap. 6.1.

5.6.1 Informantene

Studentene som har hatt sin pedagogiske praksis ved vg2 frisør har alle svennebrev fra frisørfaget. To av studentene har svennebrev som damefrisør og en som herrefrisør. De har jobbet i faget fra 2 år til 30 år etter avlagt svenneprøve. En av studentene har hatt ansvar for opplæringen av lærlinger i bedrift. Ingen av studentene jobber nå innen faget.

På vg1DH har en av studentene håndverkserfaring som keramiker, har 18 års erfaring i faget og har kommet inn på studiet på 8 årsregelen. Dette vil si at hun ikke har avlagt fag/svennebrev som keramiker. På grunn av lang erfaring i håndverket som er dokumentert, har hun kommet inn på studiet ved YFL-DH. Hun jobber fortsatt ca. 50 % som keramiker ved siden av studiet. En student har svennebrev som herrefrisør, hun jobber

fortsatt noe i faget og en har svennebrev både i dame- og herrefrisørfaget. To av studentene har kun arbeidserfaring fra eget fag både som frisører, opplæring av lærlinger og noe undervisning innen eget fag. En har arbeidserfaringer innen mange felt som ikke er relatert til det å arbeide som håndverker. Studentene med frisørfaglig bakgrunn har arbeidserfaring i eget håndverk fra 5 år til 13 år etter avlagt svenneprøve.

5.7 METODE TRIANGULERING

For å innhente informasjon har jeg benyttet flere metoder, noe som innebærer at denne undersøkelsen er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder. Ved innhenting av data har jeg derfor benyttet meg av metodetriangulering. Askerøy og Barikmo fremhver at ”triangulering er en måte å øke troverdigheten på” (Arntzen & Tolsby 2010, s. 21). Ved å benytte metodetriangulering får jeg muligheten til å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder (Kvale & Brinkmann, 2009).

”Metodetriangulering kategoriseres vanligvis i tre kategorier. Det er triangulering mellom kvalitative metoder, triangulering mellom kvalitative og kvantitative metoder, samt triangulering mellom kvantitative metoder. Triangulering basert på enten kvalitativ eller kvantitativ metode blir av Denzin (Denzin i Williamson, 2005) kalt ”whitin-methode”, mens en kombinasjon av disse kaller han ”between-method”(<http://www.betaniensykepleierhøgskole.no/fou/essay/Metodetriangulering.pdf> 7.01.13).

Innenfor den kvalitative metoden har jeg benyttet ulike tilnærminger som observasjon, intervjuer, samtaler og skriftlige tilbakemeldinger fra studentene for å innhente data. Jeg har her triangulert innenfor kvalitative metoder ”whitin-method”. Ved å benytte flere tilnærminger får jeg størst mulig bredde i datainnsamlingen. I tillegg har jeg benyttet aksjonsforskning med tre utviklingsspiraler som er med på å supplere de kvalitative funnene. Ved å benytte ulike metoder i kan det være med på å kvalitetssikre arbeidet, og jeg kan finne ut om funnene er tilsvarende eller ei (Arntzen & Tolsby 2010). De svake sidene som finnes ved en av de kvalitative tilnærmingene kan oppveies av de sterke sidene ved en av de andre tilnærmingene og motsatt (Halvorsen, 2003).

5.8 PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING

Aksjonsforskning og pedagogisk utviklingsarbeid har til hensikt å utvikle kunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen. I denne sammenheng innebærer det et systematisk samarbeid med studenter, praksiskontoret, veiledere ved HIOA og praksisveiledere ved egen skole. Hensikten er å vise til de gode eksemplene, og aksjonsforskning som metode inneholder som oftest fire faser; planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læreprosessen (Hiim, 2010). Som praksislærer utvikler jeg kunnskap sammen med studentene, samtidig som jeg utvikler og prøver ut ulike tilnæringsformer til problemstillingen. Som i dette tilfellet er: ” Hvordan tilrettelegge og gjennomføre pedagogisk praksis slik at studentene får styrket sin kompetanse til å utøve lærerrollen på vg1DH”?

Læring og kunnskapsutvikling vil skje gjennom deltagelse og utøvelse i prosessene gjennom arbeidet med den pedagogiske praksisen. Studentene og jeg lærer ved at vi gjør oss noen erfaringer. Dette gjøres i samarbeid med praksiskontoret, veiledere ved HIOA og praksisveileder ved egen skole. Dette er i tråd med Vygotsky sin tenkning som hevdet at ”undervisningen er god bare når den løper foran utviklingen” (Imsen, 2005, s. 261). Arbeidet gjennomføres gjennom tre utviklingsprosesser. I arbeidet med utviklingsprosessene vil studentmedvirkning være det sentrale. Ønsket er at studentene skal få valgfrihet når de skal velge tema de ønsker å undervise i. I tillegg skal de få valgfrihet i hvordan de ønsker at den pedagogiske praksisen skal legges opp. Ved å beskrive og dokumentere utviklingsprosessene ønsker jeg å tilføre ny kunnskap om den pedagogiske praksisen, slik at andre i samme situasjon kan bruke dette som utgangspunkt.

Et av kjennetegnene ved aksjonsforskning er at man stadig veksler mellom forskning og aksjon. Dette forutsetter at forskeren samarbeider med grupper for å studere gruppens vilkår med sikte på å forbedre situasjonen (Grønmo, 2004). Aksjonsforskning omhandler endring/bedring av praksis og utvikling av ny kunnskap (Carr & Kemmis 1986, McNiff & Whitehead 2006). I mitt tilfelle tar jeg sikte på å forbedre den pedagogiske praksisen ved vg1DH slik at studentene får styrket sin kompetanse i lærerrollen. Hilde Hiim beskriver i sin bok (Hiim, 2010, s. 49) ”Didaktisk aksjonsforskning vil si forskningsbasert utviklingsarbeid, med fokus på sentrale didaktiske utfordringer på ulike fagfelt”. Hun beskriver videre en ”sirkulær samarbeidsstruktur” (Hiim, 2010, s. 51). Den didaktiske

relasjonsmodellen benyttes som en spiral hvor man planlegger, gjennomfører og vurderer praksisen/forskningen. Formålet er systematisk å utvikle læreprosessen gjennom samarbeid. Ved å benytte aksjonsforskning som metode, får man som yrkespedagog og lærer forske i og utvikle egen praksis. Det er å vise eksempler på utviklings- og endringsprosesser gjennom erfaringene vi gjør i prosessen. De som deltar i aksjonen har mulighet til felles å reflektere over og utvikle sin egen kompetanse (Hiim, 2010).

Det vil fortløpende bli ført logg og gjennomført uformelle samtaler/veiledninger med studentene alene og/eller i grupper. Som forsker vil jeg være tett på det området det forskes i. Jeg vil ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet da jeg også er praksisveileder for enkelte av studentene.

5.9 KVALITATIVE DATA

I kvalitative metoder spiller fortolkningen av data en viktig rolle. ”Samfunnsvitenskapelige empiri er i første rekke basert på sansene syn og hørsel” (Grønmo s, 33. 2004). Grunnlaget for empirien er basert på sanseerfaring, da den pedagogiske praksisen kan erfares og oppleves. ”Ved å bruke kvalitative metoder innhentes fyldige data om personer og situasjoner, dermed øker muligheten for å forstå adferd og situasjoner slik de oppfattes av de som undersøkes” (Halvorsen, 2008, s. 79).

Kvalitative undersøkelser kan bære preg av fleksibilitet. Dette gir meg mulighet til å endre rammene rundt den pedagogiske praksisen noe underveis i undersøkelsen. Jeg har kunnet tilpasse den pedagogiske praksisen underveis i studiet på bakgrunn av de erfaringene jeg har fått etter hvert mens undersøkelsen har pågått. Noe som også gir meg mulighet til å tilnærme meg problemstillingen og gjennomføre praksisen på litt forskjellige måter i de ulike prosessene (Halvorsen, 2008). Det er ikke sikkert det er hensiktsmessig at jeg tilnærmer meg alle studentene på lik måte, eller at det arbeides likt med de tre ulike prosessene. Mitt forhold til datakildene preges av tilstedeværelse og sensitivitet, ved at jeg også er praksisveileder. Arbeidet pågår direkte og sammen med mine kilder. På den måten har jeg mulighet til å vurdere og endre underveis i prosessen. Jeg gjennomfører en studie med vekt på verdier. Det finnes ikke en, men mange virkeligheter (Grønmo, 2004).

Metodene som i første rekke er benyttet er kvalitative, basert på direkte observasjon, ustrukturerte intervjuer, dialogmøte og skriftlige evalueringer fra studentene, for å få en så helhetlig forståelse av situasjonen som mulig (Grønmo, 2004). Jeg ønsker å nærme meg informantene, forsøke å forstå og fortolke for å skape mening. Gjennom observasjoner og tilbakemeldinger ønsker jeg å studere informantene, hva forteller de meg? Hva skal og kan jeg gjøre for å forbedre prosessene slik at studentene skal oppleve mestring og læring gjennom den pedagogiske praksisen. Utvalget i denne studien dreier seg kun om noen få studenter som grunnlag for empirien. Hadde jeg valgt kvantitative tilnæringsmetoder ville kvantitative funn måtte tåle mye kritikk i forhold til reliabilitet. For å sikre påliteligheten av undersøkelsen og svare på problemstillingen, ville det da ha vært nødvendig å gjennomføre undersøkelsen på flere studenter. Kvantitative data uttrykkes som oftest i form av tall eller andre mengdetemer (Grønmo, 2004). Denne type data er jeg i denne omgang ikke ute etter å finne ut.

5.9.1 Deltagende observasjon

Observasjonene som har blitt gjennomført er deltagende, ved at jeg har hatt en rolle som praksisveileder i undervisningen. Det har blitt observert i de arbeidssituasjonene studentene har deltatt i, og jeg har samhandlet med studentene i det sosiale systemet. Observasjonene har vært aktive ved at jeg har hatt mulighet til å påvirke undervisningen. Jeg har påvirket undervisningen i den grad at jeg har veiledet studentene i de oppgavene og forslag til hvordan de skal tilrettelegge undervisningen for elevene. Jeg har i størst mulig grad forsøkt å la studentene komme med forslag til hva som skal være med. Hvis viktige punkter har blitt utelatt, har jeg bevisst påvirket studentene ved å komme med veiledende og/eller ledende spørsmål for å lede dem på rett vei.

Observasjonene har vært strukturerte, og det har på forhånd blitt valgt ut hva som skal observeres. Her har jeg observert studentenes aktivitet i veiledningssituasjoner med elevene ved praktisk arbeid og elevenes arbeid med dokumentasjon. Viser de forståelse for bredden på vg1DH, kan de vise elevene de praktiske oppgavene ”mesterlære”, eller velger de seg bort fra de situasjonene? Tar studentene initiativ til å velge temaer de skal undervise i fritt? Noe som er i tråd med Illeris som hevder at læring alltid og samtidig foregår i spenningsfeltet mellom det kognitive (tankemessige), den psykodynamiske og den samfunnsmessige dimensjon (Illeris,1999). Observasjonene har ikke vært systematiske,

men jeg har forsøkt å forstå og tolke helheten. Videre kan jeg sammenligne mine observasjoner opp mot funnene fra studentenes tilbakemeldinger. Observasjonene har vært direkte, da studentene har blitt informert om hva som har vært hensikten med observasjonene (Halvorsen, 2008).

5.9.2 Intervju

Intervjuguidene (vedlegg 6), og evalueringene (vedlegg 7) er utarbeidet og tematisert med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Det er formulert gitte spørsmål uten svaralternativer. Spørsmålene ble satt opp i en bestemt rekkefølge, noe som hjalp meg til å holde oppmerksomheten knyttet til fokuset i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å benytte ustrukturerte intervjuer får jeg mulighet til å stille åpne spørsmål, jeg kommer nærmere informantene og de får mulighet til å utdype sine meninger.

Det har blitt foretatt ustrukturerte intervjuer, og jeg har latt informantene føre ordet. Da kan respondentene forklare og begrunne underveis i intervjuet. De tvinges ikke inn i en bestemt måte å tenke på, respondentene får mulighet til å beskrive og utdype sine meninger friere. Fordelen med å foreta ustrukturerte intervjuer er også at jeg kan åpne for en viss fleksibilitet. Noe som gir meg anledningen til å stille hva- hvorfor- og hvordan- spørsmål ved behov for utdypning av svar. Samtidig kan jeg observere informantene under intervjuet og i kommunikasjonsprosessen (Halvorsen, 2008).

5.10 BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA

I tillegg til intervjuer har det blitt foretatt evaluering med alle studentene individuelt og i gruppe. Det har også blitt avholdt et dialogmøte med studentene, praksiskontoret, veilederne ved HIOA og praksislærere i etterkant av den pedagogiske praksisen. Samt at jeg har skrevet logg over mine observasjoner. Ved intervjuene og evalueringene ble samtalene tatt opp. I etterkant av intervjuene og evalueringene ble svarene renskrevet og systematisert. En av veilederne ved YFL-DH skrev referat fra dialogmøtet og i tillegg hadde jeg egne notater. Videre valgte jeg å gjøre meningsfortetting, for å forkorte besvarelsene slik at formuleringene og dataene ble mer konsise/konkrete, og jeg fikk bedre oversikt over dataene. Etter meningsfortettingen sammenlignet jeg dataene og klassifiserte så dataene i grupper (Halvorsen, 2008). Følgende kategorier ble utarbeidet:

Rammefaktorer – praksiskontorets rolle, tidligere organisering, forventninger til praksisen og forventninger til elevene.

Yrkesforståelse – tilrettelegging fra HIOA, forventninger til praksisskolen, yrkesretting, egne håndverkskunnskaper, studentmedvirkning og yrkespraksis.

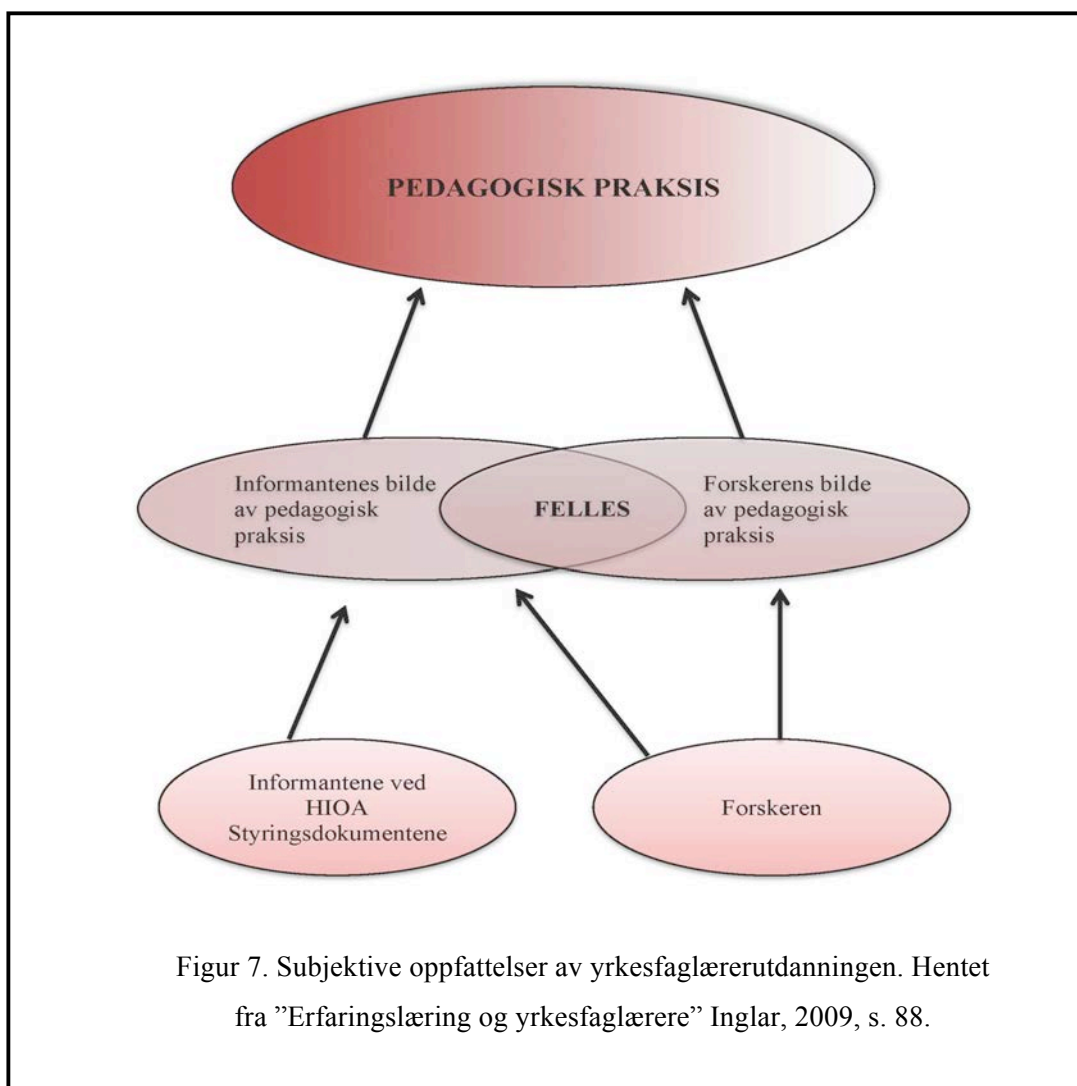
En av svakhetene med denne metoden er at den kan gi enorme mengder med rådata, og det kan være tidkrevende. Kvale og Brinkmann fremhever at en vanlig kritikk til intervjufortolkning er: ”Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 218). Videre sier de at dette kan nok hende, men det forekommer sjeldnere enn mange tror. Kritikken til fortolkningene av intervjuer stiller krav til meg om objektivitet. Min oppgave blir å forsøke/etterstrebe å finne frem til den riktige mening.

Under mine observasjoner av studentene kan det være vanskelig å være hundre prosent objektiv. Ved at jeg etter hvert blir kjent med studentene og også er deres praksisveileder, kan jeg være forutinntatt i mine observasjoner og funn. Funnene kan derfor bli påvirket av meg som observatør. Den kan også bli selektiv fordi den er begrenset til et lite område, på få studenter, og informasjonen kan bære preg av mine oppfatninger (Halvorsen, 2008).

5.11 PROSJEKTETS GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET

Det kan være en utfordring for forskerrollen at jeg er aktør i det området jeg forsker på. Reliabiliteten av undersøkelsen beskriver datamaterialets nøyaktighet. Ved kvalitative data kan dette være utfordrende; vil for eksempel informantens svar være de samme med en annen forsker? Ved å benytte meg av flere metoder ”triangulering” for å innhente data, benytte informasjon fra forskjellige aktører som er knyttet til YFL-DH, vil det være en måte og kontrollere validiteten på (Halvorsen, 2008). Hvis undersøkelsen blir gjennomført på nytt og med andre studenter er det ikke sikkert resultatet blir det samme. Det kan nok hende at retningen på funnene vil være de samme, men i arbeidet med kvalitative samfunnsvitenskapelige metoder vil man ikke få målbare tall som jeg ville ha fått ved en kvantitativ tilnærming. Uansett om man benytter kvalitative eller kvantitative metoder på samme gruppe, kan det være både personavhengig og dagsformavhengig for den enkelte som vil prege dataene man får inn.

”Ingen forskning der mennesker er måleinstrumenter, kan resultatene sies å være nøytrale eller objektive” (Inglar, 2009, s. 87). Hvor objektiv klarer jeg å være? Jeg har med meg mine erfaringer både fra egen utdanning og som lærer på vg1DH, noe som er med på å prege min tilnærming til problemstillingen. Informantene har sin opplevelse av situasjonen ut fra sine erfaringer, og vil gi informasjon fra det. Analysen av dataene vil bygge på min oppfattelse og gjengivelse av funnene. Dette tar jeg med meg inn i arbeidet ved blant annet å bruke ulike tilnærminger til problemstillingen og forsøke å finne informantenes og min felles forståelse, her vist gjennom *figur 7* utarbeidet etter Tron Inglar i (Inglar, 2009, s. 88).



Figur 7. Subjektive oppfattelser av yrkesfaglærerutdanningen. Hentet fra ”Erfaringslæring og yrkesfaglærere” Inglar, 2009, s. 88.

5.12 METODEKRITIKK

En kritikk av mine valg av metoder kan være at det kun har vært et utvalg på seks studenter som har blitt intervjuet og kun tre studenter som har deltatt i aksjonsforskningen. Kritikken kan være at seks personer ikke er representativt nok til å belyse min problemstilling. Målet mitt har ikke vært å generalisere hvordan den pedagogiske praksis bør være, men å komme med forslag til endringer i samarbeid med studentene, praksiskontoret og veiledere ved studiet. For å innhente informasjon har jeg derfor valgt å benytte meg av aksjonsforskning og kvalitative metoder. Ønsket har vært å samarbeide tett med informantene gjennom studiet. Hensikten har vært å forsøke og forstå og fortolke informasjonen, for så å skape mening. ”Ved å bruke kvalitative metoder innhentes fyldige data om personer og situasjoner, dermed øker muligheten for å forstå adferd og situasjoner slik de oppfattes av de som undersøkes” (Halvorsen, 2008, s. 79).

Hadde jeg valgt kvantitative metoder ville jeg ikke fått mulighet til dette, men jeg kunne da ha innhente informasjon fra flere studenter. En kvantitativ spørreundersøkelse kunne for eksempel blitt gjennomført på alle studentene ved YFL-DH. Uavhengig av hvilke studieår de var i kunne studentene ha besvart en kvalitativ spørreundersøkelse. Validiteten på studiet ville da muligens vært mer nøyaktig (Halvorsen, 2008). Studentene kunne for eksempel ha svart meg ved bruk av avkryssing om de mente de har gode breddekunnskaper eller ikke. Da hadde jeg kun fått studentenes syn på egen kompetanse. Jeg ville ikke fått mulighet til å observere studentene i samhandling med elevene. Videre kunne de krysse av på et skjema ja eller nei i forhold til hvor meningsfulle og nyttige de opplever yrkespraksisene. Ved bruk av kvalitativ tilnærming ville jeg fått resultater målbare i tall. Da hadde jeg ikke fått informasjon ved å observere hvordan studentene tilrettelegger for interessedifferensiering i forhold til design og håndverksyrkene. Jeg hadde ikke fått mulighet til å observere studentene i de valgene de tok i arbeidet med å lede elevene inn i læreprosesser hvor yrkesutøvelsen i håndverkene er det vesentlige (Nilsen & Sund, 2008).

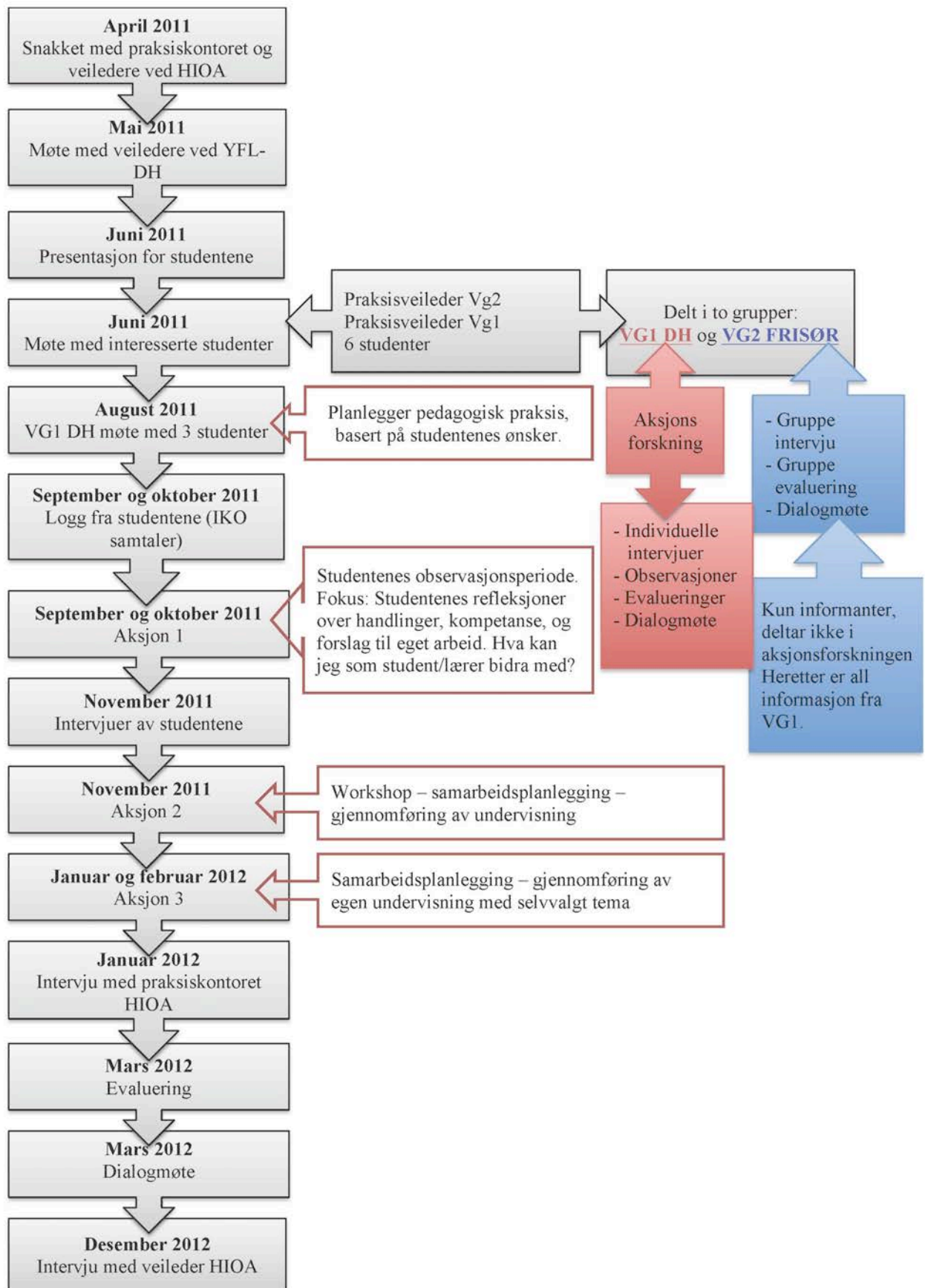
Kvalitative metoder har gitt meg mulighet til å tilnærme meg informantene på en fleksibel måte. Jeg har hatt anledning til å endre tilnærming ved behov, og komme med tilleggsspørsmål ved intervjuene for å få en mest mulig nøyaktig bilde av situasjonen.

6 GJENNOMFØRING OG FUNN

I dette kapitlet vil jeg visualisere planen for innhenting av data i figur 8. Deretter beskrives kort oppstarten av prosjektet. Videre presenteres mine funn fra observasjonene, de tre prosessene med fokus på studentmedvirkning og evalueringene foretatt med studentene etter studiets slutt. Aksjonsforskning kan presenteres på to måter. Enten ved å drøfte umiddelbart etter hver prosess eller drøfte det hele til slutt. Jeg har valgt å drøfte prosessene til slutt i rapporten, sammen med funnene fra intervjuene, evalueringene og dialogmøtet. Funnene fra intervjuene og dialogmøtet gjengis kun i drøftingen samt i vedlegg 8. Utviklingsprosessene er foretatt med studentene som har hatt sin pedagogiske praksis på vg1DH. Intervjuer og evalueringer er foretatt med alle studentene som har deltatt i dette studiet.

6.1 PLAN FOR INNHENTING AV DATA

I *figur 8* på s. 57 viser jeg en skjematisk plan for innhenting av data. Dette er en måte å visualisere de ulike aktørene, hvor og når de har bidratt. I kolonnen til venstre vises det en oversikt over tidspunktet over alle fasene i forskningsarbeidet. Her fremkommer det blant annet når intervjuene, evalueringene og de ulike aksjonene i aksjonsforskningen har funnet sted. Det kommer også frem et skille på hvilke informanter som har bidratt med informasjon ved intervjuer og evalueringer. Videre fremkommer det i figuren hvem av informantgruppene som har deltatt i aksjonsforskningen.



Figur 8. Plan for innhenting av data. Hanne Berg Olstad, 2013

6.2 OPPSTART AV PROSJEKTET

Jeg var første gang i kontakt med veiledere og praksiskontoret ved HIAK (nå HIOA) i april 2011 og luftet ideen for dem. De var alle interesserte og synes dette hørtes ut som et spennende prosjekt. På praksiskontoret var de veldig positive med henblikk på at dette ville lette dem når studentene skulle ut i praksis, kapasiteten i februar/ mars er sprengt. De så her en mulighet for å fordele den pedagogiske praksisen over større deler av året, noe som både vil lette pågangen på praksisskolene og forbedre deres jobb når de skal finne praksisplasser til alle studentene ved PPU og YFL.

I juni 2011 ble det presentert for 1 års og 2 års studentene ved HIAK. Alle fikk utdelt et informasjonsbrev (vedlegg 9) i forkant av at prosjektet ble lagt frem for studentene. Responsen var positiv, og det var mange studenter som kunne tenke seg dette. På grunn av geografisk tilknytning var det uaktuelt for mange av de interesserte å være med. Det var totalt åtte studenter med geografisk tilknytning til skolens område som meldte sin interesse. I samarbeid med veileder ved HIAK ble vi enige om å tilby de åtte studentene å være med i prosjekt, fire ved vg1DH og fire ved vg2 frisør. Før studieslutt i 2011 hadde praksislærere fra vg2 frisør og jeg et møte med studentene, her ble det avklart forhold rundt studentenes ønsker og praksisskolens tanker rundt prosjektet. Det ble enighet om at studentene skulle tenke gjennom hva de ønsket og at vi skulle møtes før skolestart i august 2011. To studenter meldte frafall av praktiske årsaker, en ved vg1DH og en ved vg2 frisør.

Før skolestart i august hadde jeg et møte med de tre studentene som skulle delta på vg1DH. Vi gikk igjennom studentenes ønsker i forhold til tidspunkter, jeg sa litt om mine forventinger i forhold til studentmedvirkning både i forhold til organisering/tilrettelegging og at et av målene var at de skulle få undervise i noe de var opptatt av. Årsplanen for vg1DH ble gjennomgått. Studentene ble informert om at denne planen var fleksibel og det var opp til dem å komme med ønsker i forhold til egen undervisning. Det ble utarbeidet en ”bemanningsplan” over den pedagogiske praksisen, en observasjonsperiode og når det ble forventet at de skulle starte egen undervisning, alt etter studentenes ønsker. Vi ble enige om at studentene skulle være aktive i observasjonsperioden, delta og bidra der det var behov.

6.3 RAMMER FOR ARBEIDET

På vår skole er det to klasser ved vg1 DH. Klassen studentene har fulgt har 14 elever hvor alle er jenter. To av elevene er inne på særskilt tilrettelagt og følger individuelle opplæringsplaner. I kartleggingen av den enkelte elev har det kommet frem hvilke yrker de ønsker å utdanne seg til. Fem av elevene ønsker å bli frisører, en ønsker å bli kjole-draktsyer, to ønsker kryssløp til barn- og ungdomsarbeider, en ønsker å bli glassblåser og en vil utdanne seg til interiørkonsulent. Fem av elevene er usikre på hva de ønsker å utdanne seg til. Klassen var veldig sammensatt både i forhold til interesser og måloppnåelse. Enkelte elever kunne også i perioder være urolige. Skolens pedagogiske plattform er konsekvenspedagogikk. Alle studentene fikk tilbud om og har deltatt på et to dager innføringskurs i konsekvenspedagogikk ved skolestart.

I observasjonsperioden har studentene selv valgt å være til stede en gang i uken. Vi har blitt enige om at observasjonsperioden ikke skal overskride den lengden en normal observasjonsperiode i pedagogisk praksis er, den er på 1 uke.

6.4 PLAN FOR UTVIKLINGSPROSESSENE

I den pedagogiske praksisen har målet vært å gjennomføre og prøve ut fremgangsmåter i forhold til læring og studentmedvirkning. Noe som vil gi grunnlag for interessedifferensiering for studentene når de skal planlegge, gjennomføre og vurdere både sin egen undervisning og elevenes arbeider.

Observasjonene er foretatt med følgende vurderingskriterier:

- Studenten kan utøve ulike teknikker innenfor forskjellige fagområder
- Studenten kan formidle, reflektere og vurdere i flere fagområder
- Studentene formidler kunnskap om forskjellige håndverksyrker
- Studentene kan tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i særtrekk og fellestrekk i yrkesfaglig bredde
- Studentene planlegger og gjennomfører undervisningen med tanke på interessedifferensiering

6.4.1 Utprøving 1

Mål:

Studentenes refleksjoner over handlinger, kompetanse og forslag til eget arbeid. Hva kan jeg som student/lærer bidra med?

I samarbeid med studentene var vi kommet til enighet om at de skulle være aktive observatører i observasjonsperioden. De skulle delta og bistå elevene der de hadde mulighet. I første del av studentenes praksisperiode arbeidet elevene praktisk med fargeteori, videre ble det jobbet med ulike materialer og teknikker. Noe vi gjør fordi vi ønsker at elevene skal få et lite repertoar av praktiske ferdigheter før de starter arbeidet med yrkesrettete oppgaver. Studentene ble spurt flere ganger om de hadde en teknikk de kunne tenke seg å lære elevene. Ingen av studentene kom med innspill her. Gjennom hele denne perioden ble studentene spurt gjentatte ganger om de hadde noen tanker rundt hvilke tema de ønsket å undervise i.

Mine observasjoner

Aktiviteten til studentene varierte i meget stor grad under observasjonsperioden. En student var meget passiv og det kan nærmest oppleves som hun var utilpass med situasjonen hun var i. Hun tok lite initiativ til å bistå elevene i deres arbeid med oppgavene. De to andre studentene var i større grad aktive. Den ene deltok villig i arbeidet. Hun forsøkte å bistå elevene, og hun tok kontakt med meg hvis det var ting hun ikke kunne. En av studentene var meget aktiv i observasjonsperioden. Hun bisto elevene, og det kom tydelig frem at hun behersket det elevene arbeidet med. Hun demonstrerte arbeider for elevene ved behov. Hun brukte også tid på å ta egne notater når hun hadde behov for det. I arbeidet med teknikker ble det jobbet med å strikke. En av elevene spurte da en av studentene om hjelp. Studenten svarte da eleven at det kunne hun ikke, men hun foreslo at eleven skulle søke på You tube å se hva hun fant der. I arbeidet med materialer og teknikker var det ingen av studentene som tok initiativ eller hadde innspill til teknikker elevene kunne arbeide med. Det var heller ingen av studentene som kom med ønske om å utarbeide en egen undervisning.

6.4.2 Utprøving 2

Mål:

Workshop – samarbeidsplanlegging – gjennomføring av undervisning

Da studentene ikke kom med noen ønsker i forhold til hva de ønsket å undervise i, valgte jeg å komme med et forslag. Dette fordi jeg ikke ønsket at de skulle bli ”hengende” i observasjonsperioden. Jeg foreslo at vi kunne lage en workshop for elevene. For at undervisningssituasjonen skulle være så trygg som mulig for studentene, ble vi enige om at de her skulle få undervise i sine egne håndverksfag. Vi utarbeidet en workshop som var felles for begge klassene med fire stasjoner. Workshopen gikk over to dager, og elevene fikk selv velge hvor de ønsket å være. Studentene planla egen undervisning etter den didaktiske relasjonsmodellen, mens de utarbeidet oppgaven om temaet ”bærbart⁴” i felleskap. Målet var at elevene fortsatt skulle jobbe med materialer og teknikker, men nå spesifikt mot ett av fire håndverksyrker.

Mine observasjoner

Alle studentene viste her gode ferdigheter i å tilrettelegge undervisning i eget håndverksfag. De både presenterte eget fag og hadde utarbeidet gode eksempler og modeller som elevene kunne se på. Mye av arbeidet var modellering, noe som vil være naturlig så tidlig i skoleåret. Studentene viste trygghet i å demonstrere praktiske arbeider og teknikker for elevene. De så hvor det var behov for å nivå-differensiere. Alle gikk rundt og bisto og veiledet elevene etter behov.

⁴ Elevene produserer produkter eller tjenester hvor temaet er bærbart. I dette legges det at elevene skal utvikle produkter som kunden kan bære. F.eks lage et smykke mot gullsmedhåndverker, en kjole mot kjole- og draktsyer eller en frisyre mot frisør.

6.4.3 Utprøving 3

Mål:

Samarbeidsplanlegging – gjennomføring av egen undervisning med selvvalgt tema.

Studentene hadde i perioder avbrekk fra sin pedagogiske praksis fordi de holdt på med arbeider knyttet til studiet og oppgaver ved HIOA. I november, noe som var godt ut i den pedagogiske praksisen, hadde fortsatt ikke studentene klart å komme med egne ønsker i forhold til hvilke tema de ønsket å undervise i. De hadde også nå blitt oppfordret gjentatte ganger om å finne ut av det. Til slutt ble vi enige om at en av studentene skulle undervise i form og formbeskrivelse. Hun skulle utarbeide en åpen yrkesrettet oppgave, og undervisningen ble gjennomført i januar. De to andre studentene skulle samarbeide om å utarbeide et undervisningsopplegg med tema stilhistorie. Også her skulle oppgaven være åpen og slik at elevene hadde mulighet til å jobbe mot et valgfritt håndverksyrke. Studentene ønsket å fordele undervisningen seg imellom og kun være sammen den siste dagen. Undervisningen foregikk i februar. Praksisen ble da organisert litt annerledes. Studentene hadde frem til da vært til stede en gang i uken bortsett fra ved samlinger og yrkesfaglige praksiser, da var de ikke til stede. Vi ble enige om at de skulle ha et opphold og være tilstede hver dag i undervisningsperiodene til temaene de skulle jobbe med.

Mine observasjoner

Her var det variasjoner i veiledingssituasjonene med elevene. En av studentene var opptatt av hele tiden holde seg oppdatert i forhold til elevenes arbeid. Hun avsluttet blant annet hver dag med å spørre hvor elevene var i arbeidet og hva de planla å gjøre neste dag. Hun sa selv at dette var for å ha mulighet til å forberede seg til undervisningen. Hvis elevene skulle gjøre noe hun ikke behersket hadde hun mulighet til å lære seg det. På den måten slapp hun ”overraskelser” i forhold til det praktiske arbeidet elevene jobbet med. Hun behersket det praktiske arbeidet og demonstrerte teknikker for elevene når det var behov for det. Andre var ikke så opptatt av å forberede seg, og de kunne virke usikre i veiledingssituasjonene med elevene. En student demonstrerte aldri praktisk arbeid og teknikker for elevene så sant det ikke var i hennes eget fag. En forsøkte så godt hun kunne å demonstrere for elevene. Elevene skulle i begge oppgavene få mulighet til å yrkesrette arbeidet sitt, men hva er å yrkesrette? Her viste enkelte studenter usikkerhet ved å la elever jobbe med produkter som nødvendigvis ikke kjennetegner håndverksyrket. Når en elev velger å lage et bilde og knytte dette mot interiør- og utstillingsdesigner, yrkesretter eleven

arbeidet sitt da? Studentene var flinke til å veilede elevene til å jobbe med temaene form og stilhistorie, men ikke nødvendigvis i forhold til hvilke yrkeskompetanse man bør ha innenfor de ulike design og håndverksfagene. Ingen av studentene brukte for eksempel vg3-læreplanene eller kompetanseplattformene i de fagene elevene jobbet mot.

6.5 EVALUERING AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN

Rammer

Alle studentene sier de er fornøyde med den pedagogiske praksisen, og at de har lært mye. Flere mener de burde ha forberedt seg bedre, ved blant annet å ha unnagjort de yrkesfaglige praksisene før denne pedagogiske praksisen, i og med at den skulle organiseres annerledes. Det har i perioder vært litt hektisk, og de mener det er noe man bør anbefale andre studenter ved en senere anledning. En hadde forventninger til at hun skulle være her ennå mer. Få mer tid til å observere særlig det yrkesfaglige, teknikker m.m. Hun synes kanskje studentene burde ha samarbeidet mer om undervisningen. Ikke for å kopiere undervisningsplanene, men hun føler seg yrkesfaglig svak og tror dette kunne ha vært med på å styrke henne. Hun tror hun hadde blitt tryggere hvis hun bare kunne ha kommet innom når hun ville. Det kom kommentarer fra studentene som:

”Det er forandring i forhold til at vi fikk komme inn og se elevene helt i starten og det føler jeg at når jeg kommer inn i klassen nå så kjenner dem meg på en måte. Jeg føler at det er en sånn trygghet at dem veit hvem jeg er, så det synes jeg har vært helt fantastisk å få lov å komme helt fra starten av. For da er vi så nye for hverandre alle sammen egentlig, så det synes jeg har vært helt fantastisk, men jeg skulle faktisk gjerne ha vært her mer”.

”Jeg synes det har vært mye lettere å undervise elevene fordi man kjenner dem så godt”.

”Hvis du hadde spurt meg inni prosessen, hadde det kanskje vært ting jeg ikke helt hadde vært fornøyd med, men nå spør du meg liksom nå har jeg fått det – nå er jeg på utsida... nå ser jeg tilbake og jeg er veldig glad for at jeg har vært her og fått vært med fra høsten av og frem til nå. Jeg tror jeg hadde blitt stressa hvis jeg skulle ha vært helt ut til sommeren. Men det er bra å ha fått litt som, som jeg ser det dråpe for dråpe. Også at jeg både har fått med meg den ene klassen som er helt spesiell, ganske flinke på teknikker eller i hver fall hever seg over de andre, og de problemene i den andre klassen og så se de elevene sånn. For nå

har jeg fått innmari bredde på elevmassen, så ser jeg jo at de lærer så forskjellig, så jeg er jo bare sånn, nå må jeg grave meg ned i læringssiler jeg altså. Så jeg er fornøyd”. En student mente også at det ble enklere å tilrettelegge undervisningen nå enn ved tidligere praksiser fordi hun hadde sett elevene helt fra starten av.

En student mener den optimale praksisen kanskje hadde vært at man delt opp i hele eller halve uker gjennom skoleåret. Samtidig som hun mente det ikke var tvil om at man fikk med seg mer av hva som skjedde gjennom skoleåret ved å gjøre det på denne måten. Mens andre mente det optimale hadde vært å være følge et helt skoleår, ha mye mer pedagogisk praksis enn det er i dag. Totalt sett opplevde studentene å ha fått med seg mye, og de var fornøyd med mengden på egen undervisning av elevene. Følgende kommentar kom fra en student: ”Nå føler jeg meg litt tryggere når jeg har sett mer, men hvis du er nyutdannet med tre perioder av fire uker praksis så er ikke jeg så sikker på om alle er skikka?? Er ikke så sikker på om jeg er skikka heller til å være en god lærer. Jeg er jo tross alt – vi har veldig mye makt over elevene. Så jeg føler at man skal være mer i praksis ja”.

Alle studentene mener HIOA burde ha vært mer på banen. De mener det burde ha vært obligatorisk med besøk fra HIOA under pedagogisk praksis gjennom alle tre årene. En students opplevelse var at all veiledning før hun skulle gjennomføre undervisningen kun foregikk pr mail, noe hun synes var uheldig.

Yrkesforståelse

Flere av studentene synes de har fått et bedre innblikk i lærerrollen og de oppgavene en kontaktlærerrolle har. En student synes hun har fått observere for lite, og hun opplever at kontaktlærerrollen er stor. Man synes også at man har fått se helt klare forskjeller på det å være faglærer kontra det og være kontaktlærer. En student fremhever også at hun har fått se og oppleve ”medaljens bakside” siden det var mange svake elever i den ene vg1 klassen. En sier: ”Jeg føler at jeg har fått sett mye av den prosessen altså når elevene begynner å skli ut da hvordan kontaktlærer tar tak i dem og hva skjer, hva er neste steg jeg har fått med meg veldig mye av det da. Hvordan læreren håndterer det hva gjør vi , jeg har fått være med på samtaler med elever og sett litt den prosessen”. En annen sier: ”Jeg er litt sånn overvelda over hva ansvaret er, det må jeg si, jeg synes det er et kjempeansvar dere har for at å tilrettelegge undervisningen for alle”.

Alle studentene opplevde det som veldig nyttig å være med på innføringskurset i konsekvenspedagogikk. En sa følgende: ”Jo altså den praksisen å gjøre det på er helt ukjent for meg, det er noe helt annet enn de tidligere praksisene jeg har hatt. Så det synes jeg faktisk var veldig greit. Og det gjorde at man kanskje blir mer observant på hvordan dere praktiserer det også. Det ble liksom en greie på at det er det veldig fokus på her. Blir litt mer bevisst på det da”. En annen sier: ”Det er mye lettere å legge opp undervisningen i år etter den didaktiske relasjonsmodellen. Forståelsen er jo en helt annen, for det tenker jeg har sikkert litt med kurset innføringen i konsekvenspedagogikk å gjøre. Vi lærte masse der, og det har også litt med utviklingen i studiet å gjøre. Man ser ting litt på en annen måte”.

Flere av studentene synes det har vært veldig utfordrende og vanskelig å velge fritt i forhold til hva man kunne undervise i. Mens andre synes det har vært litt begge deler, både utfordrende og fint. Studentene ved vg1DH synes det var veldig fint med workshopen, selv om det var en ”bestilling” fra meg. De mente også at det kanskje hadde vært enklere å velge blant noen temaer. Bli forespeilet noen de kunne velge mellom. De tenkte ikke over at årsplanen inneholdt de temaene de kunne velge mellom.

7 DRØFTING

Gjennom mitt forskningsprosjekt har jeg belyst den pedagogiske praksisen ved YFL-DH med bakgrunn i problemstillingen: ”Hvordan tilrettelegge for og gjennomføre pedagogisk praksis, slik at studentene får styrket sin kompetanse til å utøve lærerrollen på vg1DH?”

Jeg har sett på muligheten for å tilrettelegge og organisere den pedagogiske praksisen innenfor nye tidsrammer. I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn fra intervjuer, observasjonene fra utprøvingene og evalueringene opp mot teori. Mine funn ble inndelt i rammer og yrkeskompetanse, i drøftingen vil rammene deles inn i følgende kapitler:

- Organiseringen av den pedagogiske praksisen
- Studentmedvirkning
- Studentenes utbytte av pedagogisk praksis

Yrkesforståelse deles inn i følgende kapitler:

- Yrkesforståelse på vg1DH
- Yrkesfaglig breddekompetanse
- Yrkesfaglærerutdanningen

Undersøkelsene er gjort for å kunne se på muligheter for forbedring av den pedagogiske praksisen ved YFL-DH. Målet har vært at studentene skulle få mulighet til å styrke sin kompetanse i forhold til en lærers sammensatte arbeidsoppgaver. I tillegg har det vært fokus på studentmedvirkning i valg av tema for undervisning og yrkesfaglig breddekompetanse. Som lærer og student på vg1DH skal man tilrettelegge for elevene slik at de får den kunnskapen som er nødvendig og relevant i forhold til yrkesutøvelsen i det håndverksyrket de skal utdanne seg i (Hiim & Hippe, 2001). Gjennom samarbeid med elever og lærere gjør studentene seg noen erfaringer. Dewey (1859-1952) mente at utvikling og læring skjer i en kontinuerlig spiral. Den nye kunnskapen skal bygge videre på det man allerede kan og har erfart (Dewey, 1980). Ved å samarbeide med studentene gjennom tid, intervjuer, observere og ha samtaler, har jeg forsøkt å forstå og fortolke for å skape mening.

Dusinet fullt beskriver det ”doble praksisfeltet” en yrkesfaglærer har (Utdanningsforbundet 1/2011, s.27). Videre påpekes det at i enkelte programområder på vg1 inngår det svært mange fag, f. eks design og håndverk hvor det inngår 47 forskjellige håndverksyrker. En

lærer på vg1DH må i tillegg til egen håndverksbakgrunn besitte en rekke praktiske og teoretiske kunnskaper om flere håndverksyrker. Man må kjenne til hvordan arbeidsprosesser foregår i flere fag, ha materialkunnskap og kunne tilrettelegge for teoretisk og praktisk arbeid i forhold til mange håndverksfag. En lærers arbeid kan også handle om å tilrettelegge og demonstrere enkle teknikker/øvelser som kan knyttes til andre fag enn sitt eget. Samtidig må man ha respekt for design- og håndverksfagenes særtrekk. En lærer skal ikke gå inn i arbeidsprosesser og gi uttrykk for at man "kan" faget kun en håndverker inne det gitte yrket behersker og har erfaring med. Som lærer på vg1DH skal man formidle kunnskap om håndverksfagene, men de fleste lærer har ett fag/svennebrev, og det er i det håndverket man har sin håndverkskompetanse.

7.1 ORGANISERINGEN AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN

Et av målene med dette studiet har vært fleksibilitet i forhold til rammene rundt den pedagogiske praksisen. I dag er alle de pedagogiske praksisene ved bachelorstudiet på fulltid ved YFL-DH organisert i vårsemesteret. Rammene tilsier at det er her det er mest fornuftig å ha den. Alle samlinger organiseres i forhold til dette tidsperspektivet. Ved tidligere praksiser opplever studentene at man ikke har fått innsikt i hvordan skolehverdagen virkelig er. De fleste av studentene som har deltatt sier de ville ha gjennomført en slik pedagogisk praksis igjen. En av studentene sier; "Så det var vel egentlig det at jeg synes det blir litt lite med de fire ukene komprimert. Du kommer bare inn og på en måte skummer fløten så drar du igjen". En av studentene sier hun ikke ville ha gjort dette igjen. Studentene etterlyste bedre tilrettelegging fra HIOA sin side i forhold til denne praksisen. Ved bedre planlegging hadde det muligens latt seg gjøre at oppgavene hadde blitt tilrettelagt også for de studentene som valgte denne løsningen. Praksiskontoret ved HIOA avdeling Kjeller ser på det som en praktisk god løsning å organisere den pedagogiske praksisen på et annet tidsrom i studieåret. Dette vil lette deres arbeid i å finne praksisplasser, da hovedvekten av studentene skal ut i tidsrommet februar/mars og pågangen på praksisskolene er stor.

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk organiserer sin pedagogiske praksis annerledes. Her har de flere praksisperioder, men av kortere varighet gjennom de tre studieårene. Studentene ved dette studieløpet vil få større variasjon, ved at de er ute både i høstsemesteret og vårsemesteret. Kanskje YFL-DH kan kaste et blikk på andre praktiske

lærerutdannelser for å se mulige løsninger der. Ved faglærerutdanningen vil studentene få erfaringer både tidlig og sent i skoleåret. Ny kunnskap vil bygge videre på det de allerede kan og har erfart ved den foregående praksisen. Nettopp ved å møte elevene på forskjellige tidspunkt i skoleåret. Ved å øke tilstedeværelsen for studentene ved YFL-DH i praksisskolene, kanskje ved hyppigere men kortere opphold, tror jeg det studentene skal lære og erfare i den pedagogiske praksisen i større grad beveger seg i retning av det nye. De mulige nye erfaringene som studentene skal oppleve. De nye erfaringene vil gi studentene ny kunnskap, noe som er i tråd med Dewey sin tenkning. Studentenes utvikling og læring vil kanskje i større grad skje i en kontinuerlig spiral (Dewey 1980).

Studentene følte en trygghet fordi de opplever at de kjenner elevene bedre. Ved oppstart av skoleåret er mange av elevene ukjente for hverandre og studentene sier følgende:

”Det er forandring i forhold til at vi fikk komme inn og se elevene helt i starten og det føler jeg at når jeg kommer inn i klassen nå så kjenner dem meg på en måte. Jeg føler at det er en sånn trygghet at dem veit hvem jeg er så det er synes jeg har vært helt fantastisk å få lov å komme helt fra starten av. For da er vi så nye for hverandre alle sammen egentlig, så det synes jeg har vært helt fantastisk, men jeg skulle faktisk gjerne ha vært her mer”.

En annen sier: ”Det er mye lettere å legge opp undervisningen i år etter den didaktiske relasjonsmodellen. Forståelsen er jo en helt annen.” Det kom også tilbakemeldinger som:

”Nå føler jeg meg litt tryggere når jeg har sett mer, men hvis du er nyutdannet med tre perioder av fire uker praksis så er ikke jeg så sikker på om alle er skikka? Er ikke så sikker på om jeg er skikka eller til å vær en god lærer. Jeg er jo tross alt – vi har veldig mye makt over elevene. Så jeg føler at man skal være mer i praksis ja”.

I lærerrollen skal studentene tilrettelegge for gode læreprosesser for alle elevene. De skal både nivå- og interessedifferensiere undervisningen. Yrkesdidaktikken har en viktig rolle i yrkesfaglærerutdanningen, det handler om hva, hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør i læringsarbeidet (Hiim & Hippe 2001). Når studentene utøver lærerrollen skal de lede elevene inn i læreprosesser hvor yrkesutøvelsen skal være det sentrale (Nilsen og Sund 2008). Gjennom praksis og teori skal elevene få kunnskap om yrkesutøvelsen og yrkesfunksjonene i håndverksyrkene. Studenten skal tilrettelegge slik at alle elevene får den kunnskapen som er nødvendig og relevant i forhold til yrkesutøvelsen i det håndverksyrke de skal utdanne seg i (Hiim & Hippe 2001). Ved å bli kjent med elevene fra skolestart og delta på kartleggingssamtaler av elevene har studentene fått mulighet til å opparbeide seg relasjoner til den enkelte elev. Studentene ser selv at dette er nyttig når de skal planlegge og tilrettelegge for undervisning. Det blir enklere å ta hensyn til elevenes læreforutsetninger samtidig som det gir trygghet for studentene i undervisningssammenheng, fordi studentene opplever å kjenne elevene bedre.

Studentene opplevde det som veldig nyttig å være med på innføringskurset i konsekvenspedagogikk. Ved å lære om skolens pedagogiske praksis ble det enklere for studentene å forstå metodene lærerne benytter i forhold til elevene, hvordan og hvorfor vi følger sjupunktsplanen for sosial handlingskompetanse; selvbestemmelse, selvhjelpenhet, ansvarlighet, troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottagelighet. Gjennom denne pedagogiske praksisen fikk de mulighet til å lære om teorien, deretter se hvordan den blir utført i praksis. En student sa følgende:

”Jo altså den praksisen å gjøre det på er helt ukjent for meg, det er noe helt annet enn de tidligere praksisene jeg har hatt. Så det synes jeg faktisk var veldig greit. Og det gjordet at man kanskje blir mer observant på hvordan dere praktiserer det også. Det ble liksom en greie på at det er det veldig fokus på her. Blir litt mer bevisst på det da”.

Studentene hadde et ønske om å opparbeide seg relasjoner til elevene fra skolestart for på den måten bedre samspillet mellom seg selv og elevene og få kontinuitet i den pedagogiske praksisen. Det er i opplærings situasjoner enten i skole eller i bedrift mange av studentene

etter hvert vil få sin jobb, og erfaringene bør vel nettopp gjøres der. Ved å komme inn tidlig i skoleåret, og ha praksis over et lengre tidsperspektiv, har studentene fått erfaringer i praksisfeltet. Dewey mente at samspill og situasjon ikke kan skilles fra hverandre fordi læringen skjer i situasjoner som er et samspill mellom indre og ytre faktorer – læring er situert. Det er tett sammenheng mellom det man lærer og situasjonen det gjøres i (Dewey 1980). Hadde studentene fulgt ordinært tidsrom for den pedagogiske praksisen, er kartleggingssamtalene og kurset i konsekvenspedagogikk eksempler på aktiviteter studentene ikke hadde fått tatt del i. Dagens rammer rundt tidspunktet av den pedagogiske praksisen legger føringer for hvilke aktiviteter og temaer studentene får være med på. Studenter kan også oppleve det å være ute i praksis i fire uker i februar/mars som kaotisk og stressende, og hvilke erfaringer sitter de igjen med da?

7.2 STUDENTMEDVIRKNING

Gjennom dette studiet har det vært fokus på studentmedvirkning i organiseringen av studentenes observasjonsperiode og når de skulle gjennomføre egne undervisningsopplegg. Alle studentene sier det ikke er noen temaer de ”virkelig brenner” for på forhånd, alt er interessant og det er vanskelig å velge. En student sier det ikke er noen temaer hun kan mer om enn andre, men hun synes det er fint at det blir tatt hensyn til det. Studentene har hatt forventinger til å se elevene fra skolestart, observere hvordan elever som ”sliter” blir ivaretatt, og få delta på kartlegging av elevene.

Ved deltagelse på kartleggingene av elevene har studentene fått erfaringer i forhold til det temaet. De har ikke foretatt kartleggingene, men de har observert og deltatt i det individuelle møtet med den enkelte elev. Dewey (1859-1952) hevder at man lærer gjennom egne erfaringer og i samarbeid med andre. Ved å delta og observere på kartleggingssamtalene har studentene gjort seg noen erfaringer om hvordan de selv kan gjennomføre lignende samtaler ved en senere anledning. Samspillet mellom oss som deltok og studentenes aktivitet i situasjonen vil ha innvirkning på de erfaringene studentene gjorde seg. Dewey mener at en erfaring kjennetegnes ved at den både leder til at man får flere erfaringer om de faktiske forholdene og at man gjør seg flere tanker om temaet (Dewey 1980). Gjennom å skrive egne logger etter kartleggingssamtalene fikk studentene mulighet til å reflektere over den aktiviteten de hadde deltatt i. Dette er også i tråd med ”Kolbs sirkel for erfaringslæring” *figur 5* (Nilsen & Sund, 2008, s. 86 og Illeris, 2000, s.

36). Studentene gjør seg noen konkret opplevelsene og erfaringer, gjennom refleksjon over aktiviteten kan de forsøke å forstå. Videre kan studentene knytte teori til de erfaringene de har gjort seg. Forstå det man har lært. Deretter kan man i følge Kolb aktivt bruke det nye til å eksperimentere og læringssyklusen starter forfra igjen..

Gjennom kartleggingssamtalene fikk studentene informasjon om elevenes ønsker for videre utdanning, og de ble gjort kjent med hva elevene selv mente de kunne av praktiske ferdigheter. På tross av at studentene har lært elevene å kjenne tidlig i skoleåret har de ikke tatt initiativ i forhold til valg av tema de selv skulle undervise i. Studentene i studiet sier de opplever dette som vanskelig, selv om de i mye større grad har vært involvert i elevenes faglige utvikling fra dag en. Studentene ble introdusert for årsplanen på vg1DH, men det var allikevel vanskelig å velge. Kjenner studentene for lite til hva skoleåret på vg1DH handler om, eller kan de være usikre i egne ferdighet i forhold til hva de skal undervise i. Hvis dette er tilfellet, kan det være vanskelig å velge. Det man vet lite om blir det naturlig nok krevende å ta en avgjørelse i forhold til. Dette kan være med på å skape en utrygghet når man skal foreta et valg. I Dusinet fullt beskrives yrkesfaglærernes ”doble praksisfelt” (Utdanningsforbundet 1/2011, s. 27). Som yrkesfaglærer har man to profesjoner og den ene yrkeskompetansen en forutsetning for den andre. Gjennom lærerutdanningen skal man utvikle breddekompetanse, men med så mange yrker med variasjoner i innhold kan dette virke ”svært urealistisk” (Utdanningsforbundet 1/2011, s. 27). På vg1DH handler det ikke bare om det å kunne læreryrket og eget håndverk, man må kunne legge til rette for mange fag som arbeider på forskjellige måter, med ulike produkter og materialer. Akkurat dette kan være noe av utfordringen med det være lærer på vg1DH.

7.3 STUDENTENES UTBYTTE AV PEDAGOGISK PRAKSIS

Alle studentene sier de har lært mye gjennom denne pedagogiske praksisen, fordi de har vært tilstede over en lengre tidsperiode. De har lært mer om kontaktlærerrollen, og de opplever at de har opparbeidet en bedre relasjon med elevene nå enn ved tidligere pedagogiske praksiser. Dette oppleves som nyttig, og det er med på å styrke deres egen planlegging av undervisning. De sier det har vært enklere å nivå- og interessedifferensiere undervisningen for elevene. Studentene kommer med kommentarer som: ”Jeg synes det har vært mye lettere å undervise dem fordi man kjenner dem så godt”. En hadde

forventninger til at hun skulle være her ennå mer. Få mer tid til å observere særlig det yrkesfaglige, teknikker m.m. En annen student sier:

”Hvis du hadde spurt meg inni i prosessen hadde det kanskje vært ting jeg ikke helt hadde vært fornøyd med, men nå spør du meg liksom nå har jeg fått det – nå er jeg på utsida... nå ser jeg tilbake å jeg er veldig glad for at jeg har vært her å fått vært med fra høsten av og frem til nå. Jeg tror jeg hadde blitt stressa hvis jeg skulle ha vært helt ut til sommeren. Men det er bra å ha fått litt som, som jeg ser det dråpe for dråpe. Også at jeg både har fått med meg den ene klassen som er helt spesiell ganske flinke på teknikker eller i hver fall hever seg over de andre, og de problemene i den andre klassen og så se de elevene sånn. For nå har jeg fått innmari bredde på elevmassen så ser jeg jo at de lærer så forskjellig så jeg er jo bare sånn nå må jeg grave meg ned i læringssiler jeg altså. Så jeg er fornøyd”.

Erfaringene studentene har gjort seg har foregått i den konteksten de senere skal arbeide i, noe som er i tråd med Dewey sin tenkning. Det handler ikke bare om hva som blir gjort, ”aktiviteten”, men også hvem man gjør det sammen med (Dewey 1980). Studentenes aktiviteter har foregått i skolen sammen med elever og lærere. Videre mente han at kontinuitet og samspill måtte ses i sammenheng. Kontinuitetsdimensjonen inneholder erfaringsforutsetningenes impulser for nye erfaringspotensialer – utviklingspotensialer. Nye aktiviteter skal bygge videre på de erfaringene og den kunnskapen man allerede har. Samspilldimensjonen omhandler den konteksten erfaringene gjøres i (Dewey 1980). Ved å delta i skolen over lengre tid har studentene fått mulighet til å se hvordan elevene utvikler seg over tid. Samtidig har studentene fått erfare lærerrollens sammensatte arbeidsoppgaver, noe som også forandrer seg gjennom skoleåret.

7.4 YRKESFORSTÅELSE PÅ VG1DH

Gjennom studiet på HIOA trodde studentene de skulle ha mer praktisk arbeid. De trodde de skulle jobbe praktisk og lære ulike teknikker i arbeid med forskjellige materialer som de senere vil ha behov for som lærer. En student sier; ”det er ikke praktiske ferdigheter man lærer på HIOA”. Flere av studentene mener de blir gode til å skrive oppgaver. Yrkesdidaktikken har en viktig rolle i yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk. Det handler om hva, hvordan og hvorfor vi gjør det vi gjør i læringsarbeidet (Hiim & Hippe 1998). Hva ønsker studenten å oppnå med undervisningen de skal gjennomføre? Hvilke kunnskaper mener studentene elevene skal sitte igjen med etter endt undervisningsøkt? Dette er viktige elementer lærer og student må tenke igjennom når undervisningen planlegges (Hiim & Hippe 1998). Mange av opplæringssituasjonene i praktiske fag vil foregå ved situert læring, og elevene lærer i det sosiale fellesskapet hvor arbeidet utføres (Nielsen & Kvale, 1999). På vg1DH vil det i mange situasjoner være naturlig å innlede nye temaer med modellæring. Elevene lærer gjennom å observere, selv å gjøre og å spørre om råd. Ved å delta aktivt i praksisfellesskapet skal elevene lære om håndverksfagene. Å lære et håndverk skjer i stor grad gjennom sansene. Vi arbeider med hendene og det meste av oppfattelsen skjer ved bruk av sansene. Vi ser, føler, hører, lukter og/eller smaker. Som håndverker må vi kunne ”gjøre det”. Vi må ha kunnskap om arbeidsprosessen og kunne utføre de handlinger som skal til for å komme frem til et ferdig produkt eller en tjeneste (Askerøi & Eikeland, 2006). Noe av intensjonen bak brede vg1 løp er at elevene skal få kjennskap til flere håndverksyrker. Slik at de kan foreta det riktige vg2 valget. Da må læreren kunne tilrettelegge for undervisning i mange fag, ikke bare i sitt eget håndverk.

Studentene opplever at kontaktlærerrollen er stor. De synes også at de har fått se helt klare forskjeller på det å være faglærer kontra det og være kontaktlærer.

”Jeg føler at jeg har fått sett mye av den prosessen når elevene begynner å skli ut da hvordan kontaktlærer tar tak i dem og hva skjer, hva er neste steg, jeg har fått med meg veldig mye av det da. Hvordan læreren håndterer det, hva gjør vi, jeg har fått være med på samtaler med elever og sett litt den prosessen”.

En annen sier: ”Jeg er litt sånn overvelda over hva ansvaret er det må jeg si jeg synes det er et kjempeansvar dere har, for at å tilrettelegge undervisningen for alle”. Studentene her ser tydelig at det kan være store nivåforskjeller hos elevgruppen. Læreren skal nivå- og interessedifferensiere undervisningen både på vg1 og vg2. Elevene har forskjellige utgangspunkt og mestrer ulike ting, og de tilegner seg kunnskap på forskjellige måter. Opplæringen skal ta hensyn til elevenes læreforutsetninger, rammefaktorene, mål, innhold, læreprosessen og vurderingen av arbeidet som vist tidligere i rapporten i figur 2 (Hiim & Hippe, 2001).

Studiets oppbygning baserer seg hovedsakelig på at studentene skal lære om de 47 håndverksyrkene, og tilegne seg praktiske ferdigheter i håndverksyrkene, i løpet av de 12 ukene de har yrkespraksis i bedrift. Mange av bedriftene studentene har sin yrkesfaglige praksis i er små bedrifter, kanskje enkeltmannsforetak med liten kapasitet til å lære opp studentene i praktiske ferdigheter. Kanskje det kreves for mye av bedriftene? Håndverkerne kan ha mulighet til å la studentene være der for å observere, men å lære og gi studentene praktiske oppgaver kan bli tidkrevende. Det å være ute i yrkesfaglig praksis kan oppleves som vanskelig av enkelte. I forhold til forskningsspørsmålet om studentene demonstrerer praktiske arbeider/teknikker for elevene, fremkommer det i mine observasjoner at studentene i varierende grad demonstrerer praktisk arbeid for elevene. Innen eget håndverksfag benytter alle seg av modellering og demonstrerer praktiske arbeider/tekniker. De stiller kritiske spørsmål ved behov og utøver flere veiledningsstrategier. Her viser de trygghet i veiledningssituasjoner med elevene. Opplæringen finner sted i et sosialt fellesskap, og opplæringen skjer gradvis gjennom deltakelse av aktuelle og relevante arbeidsoppgaver for elevene i håndverksfaget. Eleven/lærlingen arbeider seg fra enkle arbeidsoppgaver trinn for trinn frem mot å beherske faget (Nielsen & Kvale, 1999). Studentene viser en trygghet i opplæringen, de formidler yrkeskunnskap om eget håndverk og lærlingen/eleven lærer i samhandling i situasjonene hvor arbeidet finner sted (Imsen, 1999).

Når det kommer til det å tilrettelegge for praktisk arbeid i andre fag, var det kun en student som følte seg trygg på dette på vg1DH. I yrkesopplæringen er det viktig at elevene blir bevisst hva de gjør og hvorfor de gjør det. Den grunnleggende opplæringen skal være systematisk og i tråd med samfunnets behov (Nilsen & Sund 2008). Hvordan skal man som student beherske dette hvis man ikke kan det man skal lære bort? Det blir vanskelig som

student å lede elevene inn i arbeidsprosesser i håndverksyrker de ikke kjenner til. Dewey mener at man lærer gjennom egne erfaringer og sammen med andre. Som elev på vg1DH skal man gjøre seg noen erfaringer i forhold til håndverksyrkene. Ny kunnskap skal bygge videre på den kunnskapen elevene allerede har. Dette betyr at som lærer må man hele tiden ligge et skritt foran elevene, vi må kunne mer om det håndverksyrket eleven jobber mot enn det eleven selv kan. På den måten kan elevene lære i en kontinuerlig spiral, utvikle seg og lære i samspill med lærere og medelever (Dewey 1980).

I evalueringen til Rokkones, Utvær og Landro av yrkesfaglærerutdanningen i Trondheim fra 2009 ble det også påpekt at det er behov for å styrke innholdet og fagkompetansen i de fagene man skal drive opplæring i. Studentene ved YFL-DH har forskjellig inngang til studiet. Noen er mest opptatt av eget håndverk, mens andre har mange interesser og har kanskje kunnskap om flere fag enn sitt eget. Etter endt utdanning er alle kvalifiserte til å jobbe som lærere på vg1DH. Studentene i dette studiet mener de lærer for lite i forhold til det yrkesfaglige praktiske arbeidet ved studiet. De har kommet med kommentarer som;

”Men nå er det jo sånn fra høgskolen sin side at det er ikke det de sier vi skal ha. Det vi skal bli gode på er at vi skal kunne veilede elevene, lede elevene til å ta valg og til å jobbe opp mot et yrke på en måte, men at vi aldri skal vurdere dem i teknikker og vi skal ikke gå inn i yrket som om det var vårt eget da”.

Selvfølgelig skal vi ikke gå inn i håndverksyrker som om de var våre egne, men jeg stiller meg undrende til hvordan man som lærer skal kunne veilede en elev i et arbeid man ikke kan noe om. Hvordan skal man veilede elevene fra idé til ferdig resultat når man aldri kan foreta enkle demonstrasjoner eller stille kritiske spørsmål nettopp fordi man har trygghet og noe kunnskap om arbeidsprosessene i dette yrket. Klarer man som lærer på vg1DH å motivere elevene i arbeidsprosessene når man selv ikke kan noe om det elevene skal gjøre? Viser man som lærer forståelse og ferdigheter i forhold til bredden på vg1DH når man kun behersker eget fag? Jeg mener at man ikke gjør det. Hvis vi skal være gode på å formidle kunnskap og lede elevene i praktiske handlinger er det en forutsetning at læreren kjenner til arbeidsprosessene, har materialforståelse og kunnskap om håndverksyrkene. Det læreren brenner for og kan, vil også være det som blir formidlet på en motiverende måte. Som

lærer kan man selvfølgelig ikke beherske alle fag, men det er nødvendig at studentene får gjort seg flest mulige erfaringer og praktisert praktiske arbeider fra flest mulige håndverksfag i løpet av studietiden ved HIOA, for å opparbeide seg materialforståelse, lære seg om arbeidsprosessene. Kjenne til særtrekk og fellestrekk i de ulike håndverksfagene. Disse erfaringene er det ikke sikkert man kan pålegge håndverksbedriftene å ta. Det kan med fordel legges til rette for mer opplæring i praktisk arbeid i undervisningen av studentene inne ved høghskolen.

Mange av elevene på vg1DH er usikre på hva de vil bli. De sier ofte i kartleggingssamtaler at de liker å arbeide praktisk. På tross av det, er det mange som har lite erfaring med det å arbeide praktisk. De kan svært få teknikker og har behov for å opparbeide seg et repertoar av praktiske ferdigheter før de klarer å ta selvstendige valg i arbeidet med yrkesrettede oppgaver. Læreren oppgave kan da i stor grad bli å veilede elevene i yrkesvalg. For å kunne veilede eleven må læreren ha innsikt håndverksyrkene, kjenne til de forskjellige materialene de ulike håndverkerne arbeider med. Ved å delta i praktisk arbeid, å "gjøre", skal elevene lære. Mesterlære er situert læring, skolens praksislokale vil kanskje være elevenes første møte med et håndverksyrke. Læreren vil være "mesteren" og elevene lærer i et sosialt fellesskap i samhandling med medelever og lærere. På vg1DH starter elevene opplæringen med å lære et håndverk trinn for trinn. De begynner med å imitere og reprodusere arbeider læreren gjør, men målet er at elevene på sikt skal arbeide selvstendig med egne produkter (Nielsen & Kvale 1999).

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene mister søkere hvert eneste år. Flere og flere elever søker seg til studiespesialiserende utdanningsprogram, på tross av at det er økt etterspørsel etter håndverkere, og mulighetene for en jobb er stor i mange håndverksfag. Hvilke krav skal vi stille til yrkesfaglærerne? Hvilke kompetanser er det viktig at de har? Mine erfaringer og kollegaers erfaringer er at studentene kan være mer opptatt av å lære selve yrkesfaget/håndverket enn det å utøve lærerrollen i den pedagogiske praksisen. Under oppholdet i pedagogisk praksis vil selvsagt studentene tilegne seg kunnskap om hvordan skolen velger å legge opp skoleåret, hvilke praktiske ferdigheter man vektlegger at elevene skal lære, og når i skoleåret det er mest hensiktsmessig å lære det. Som praksisveileder kan det oppleves som om studentene føler seg lite trygge på det yrkesfaglige og praktiske arbeidet i skolen. Er dette fordi de i for liten grad får prøve ut det praktiske arbeidet når de er ute i yrkespraksis? Alle vil jo være tryggest på det yrkesfaglige

i eget håndverk, men alle som får sin yrkesfaglærerutdanning i design og håndverk kan jo ikke jobbe på vg2. Noen må også jobbe på vg1 og da er det viktig med den yrkesfaglige breddekompetanse. Man kan kanskje stille spørsmål til hva som kreves av studentene ved HIOA i forhold til praktiske ferdigheter, slik at de kan bli gode lærere på vg1DH og hvor skal de lære de praktiske ferdighetene? Som praksisveileder for studenter ved YFL-DH skal man jo blant annet vurdere studentens evne til å; ”planlegge, gjennomføre, begrunne og vurdere yrkesopplæring” (Praksisguiden for yrkesfaglærerutdanningene 2010, s. 18) også for elevene ved vg1DH. Vi ønsker jo alle å imøtekomme elevene på vg1DH slik at de får den opplæringen de har krav på.

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk, kan på lik linje som yrkesfaglærere arbeide ved vg1DH. Her er praktisk skapende arbeid studiets kjerneområde og det kreves et reflektert forhold både til eget og andres utøvende virksomhet.

”Studiet setter fokus på egenutvikling innenfor et bredt spekter av uttrykksformer og materialområder, og forbereder for yrket som lærer i kunst og håndverk og formgivingsfag. I verkstedene er studiemiljøet bygget på den enkeltes tilstedeværelse, deltakelse og ansvar, slik at et lærerikt fellesskap kan oppstå”
(<http://fagplaner.hit.no/content/view/full/30719> 17.03.13)

Gjennom dette studiet får studentene opparbeidet seg praktiske ferdigheter på skolens verksted. De lærer sammen og av hverandre. Hvorfor har ikke en yrkesfaglærerutdanning innen design- og håndverksfagene på lik linje egnede verksteder hvor studentene kan gjøre seg erfaringer og utføre praktisk arbeid?

7.5 YRKESFAGLIG BREDDEKOMPETANSE

Studentene tror elevene kan lite og mener elevene i dette studieprogrammet skal bli kjent med fagene, eksperimentere og jobbe praktisk. En student har forventninger til at elevene liker å jobbe praktisk. Hun mener når de har søkt denne linjen bør de ha tenkt at de skal jobbe praktisk. Det kan oppleves som vanskelig å yrkesrette undervisningen, og en sier hun selv ikke har gode breddekunnskaper. Hun kan ikke mange teknikker i andre håndverksfag. Enkelte av studentene mener at det ikke er lærerens jobb å demonstrere praktiske teknikker for elevene ved vg1DH. Man skal veilede elevene i hvor de kan finne kunnskap om yrkene, ha god kontakt med bedrifter. Man skal tilrettelegge så elevene kan gå til den yrkesutøveren som kan noe om det faget eleven ønsker å lære om. I fagplan for yrkesfaglærerutdanningen DH 2009 står det; ”yrkesdidaktikk omfatter sentrale spørsmål som ligger i skjæringsfeltet mellom yrkeskvalifikasjoner og arbeidsoppgaver” (Fagplanen 2009, s.9). Gjennom yrkesdidaktikken skal studentene tilegne seg kunnskap som er rettet mot; tilrettelegging, planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse. De skal tilegne seg kunnskaper om utvikling av yrkesrelaterte arbeidsprosesser i skole og bedrift. Dette omfatter både hva innholdet i et yrke er og hvordan man arbeider med yrket i opplæringen. Videre står det; ”studentene skal tilegne seg yrkeskunnskaper som er nødvendige for å kunne undervise i grunnopplæringen i fagområdet” (Fagplanen 2009, s.10). Grunnopplæringen til elevene som velger seg design og håndverk starter på vg1DH, og da vil det være viktig at elevene opplever opplæringen som meningsfull og relevant. Studentene mener jo at å yrkesrette ved vg1DH er at elevene får jobbe mot et håndverksfag, men muligens med andre materialer en det nødvendigvis blir jobbet med i faget. Uavhengig av hvilke materialer elevene jobber med, skal den grunnleggende opplæringen være systematisk, den skal være i tråd med samfunnets behov og det skal være arbeidsoppgaver knyttet mot det yrket elevene ønsker opplæring i (Nilsen og Sund 2008). I tillegg vektlegger målene i læreplanen vg1DH helhetlige produksjonsprosesser som skal være yrkesrelevante for den enkelte elev. Elevene skal opparbeide seg kompetanse i det å utvikle enkle håndverksprodukter, planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid på grunnleggende nivå.

En av studentene synes yrkespraksis har vært den vanskeligste delen av hele studiet, og at man kan lett føle at man er i veien. En annen opplever at yrkespraksis er noen ”smutthull” fra HIOA sin side når de skal lære og få breddekunnskaper i design- og håndverksfagene. Hun sier dette; ”nå har vi jo de derre fine smutthulla at vi kan dra ut eller ringe til en eller

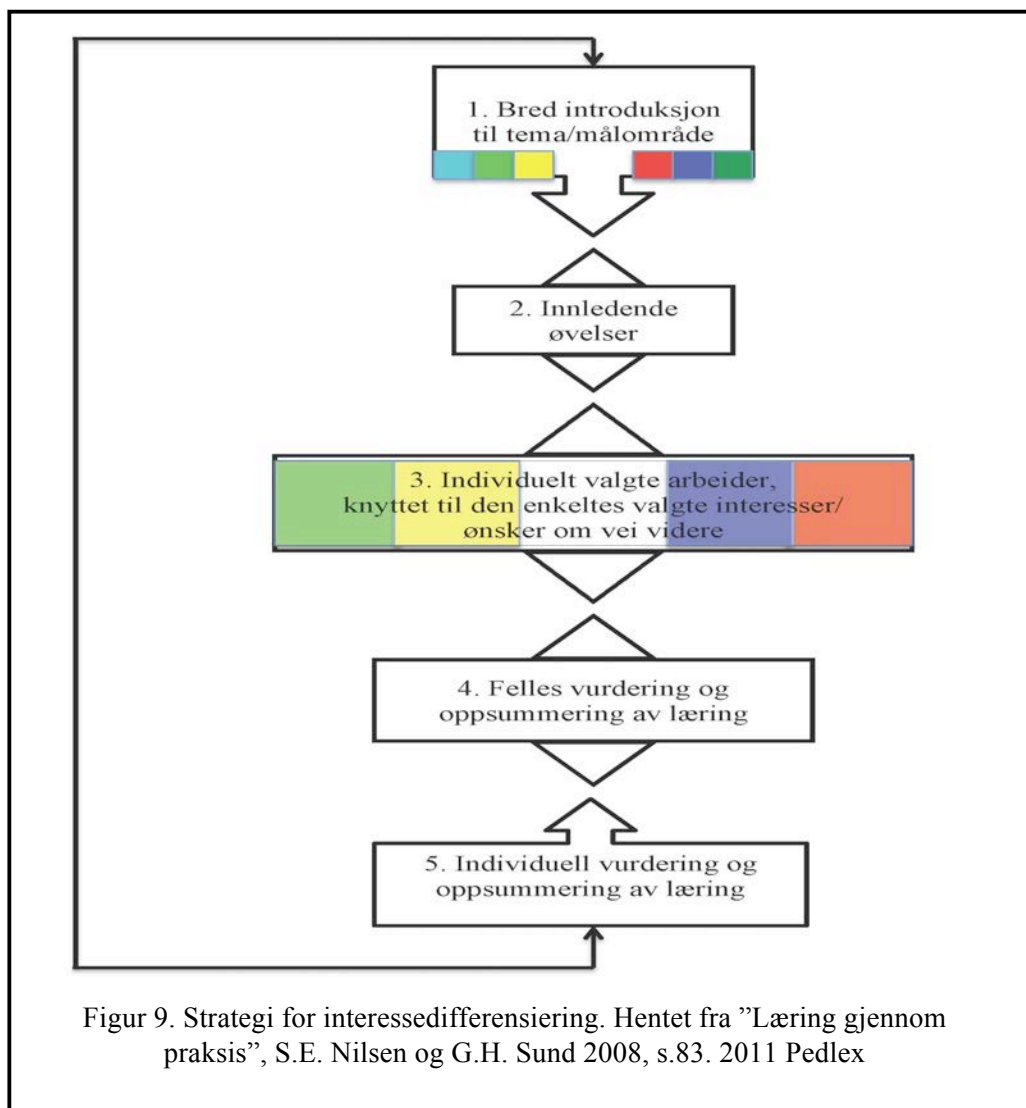
annen bedrift og si at jeg er student, så da er de velvillige”. I Dusinet fullt står det beskrevet at gjennom lærerutdanningen skal man utvikle breddekompetanse, men med så mange yrker med variasjoner i innhold kan dette virke ”svært urealistisk” (Utdanningsforbundet 1/2011, s. 27).

”Intensjonen bak opprettelsen av treårig yrkesfaglærerutdanning var nettopp at studentene i studiet skulle få en større yrkesfaglig bredde gjennom både teoretisk opplæring og praksis i bedrift, enn studenter som har bakgrunn innenfor ett fag og som tar PPU-Y” (Utdanningsforbundet 1/2011, s. 26).

Å lære om design og håndverksfagene gjennom praksis i bedrift i løpet av 12 uker vil vel være uoverkommelig for de fleste. Man vil få innblikk i enkelte håndverk, men å lære helhetlige produksjonsprosesser som skal være yrkesrelevante for elevene senere kan man kanskje ikke forvente.

Ved den pedagogiske praksisen hos oss fikk studentene erfare at vi deler elevene i grupper etter interesse så de får jobbet med bestemte teknikker og materialer mot ønsket håndverk. Dette har vi valgt å gjøre for at elevene skal ha et lite utvalg av teknikker og materialforståelse som de kan bruke når de starter opp med å produsere produkter mot ønsket håndverksfag. Etter hvert arbeider elevene med en fullstendig arbeidsprosess fra idé til ferdig produkt. Dette er i tråd med Sund og Nilsen sin figur 8, ”Strategi for interessedifferensiering” (Nilsen & Sund 2008, s.83).

I figur 9 vises en bred introduksjon til tema og innledende øvelser. Videre arbeider elevene med individuelle arbeider knyttet mot ønsket håndverksyrke. Arbeidet avsluttes med felles vurdering og individuell vurdering og oppsummering av læring.



Dette er en måte vi bestreber oss å arbeide på. I fase 3 i figuren vil det være naturlig at elevene benytter seg av "pila" figur 4 utarbeidet av Grete Haaland Sund (Nilsen & Sund, 2008, s. 18) som et hjelpemiddel i det praktiske og teoretiske arbeidet. "Pila" danner grunnlag for å finne ut hva yrkesarbeid går ut på for elevene. Den viser arbeidsprosessen fra idé til ferdig produkt, og håndverksfagene innen DH jobber alle i disse delprosessene. Yrkesfunksjonene og arbeidsoppgavene i de forskjellige håndverksyrkene vil her være grunnlaget for opplæringen. Gjennom opplæringen skal elevene utvikle forståelse for yrkesrelevante begreper og teorier (Hiim & Hippe 2001). For mange av oss vil nok trinn tre i figur 8 by på utfordringer. Hvordan skal man tilrettelegge for relevante arbeidsoppgaver knyttet mot et yrke hvis man opplever at man ikke har opparbeidet seg

nok breddekompetanse? Man kan bruke nærmiljøet og håndverksbedrifter til hjelp i en viss grad, men produksjon er det største av programfagene på vg1DH og all praktisk opplæring kan ikke foregå ute i bedrift. Hvis det er ute i bedrift man tenker hovedtyngden av elevenes praktiske opplæring skal være, bør man kanskje stille spørsmål til hvem som skal ha ansvaret for opplæringen, og ikke minst ansvaret for vurderingen av den enkelte elev?

Et av mine forskningsspørsmål var: Hvilke initiativ tar studentene til å oppdatere seg gjennom yrkespraksis som kan brukes når de planlegger egen undervisning i praksisperioden på vg1DH? Læreplan for design og håndverk beskriver hva vi som lærere skal lære elevene. Vi jobber med kompetansemål som for eksempel å ”bruke farger og formelementer i praktisk arbeid for å skape bestemte uttrykk i produkter” (Læreplanen i fellesprogramfag for vg1 design og håndverk 2006 s. 3). Elevene skal få jobbe med praktiske oppgaver mot det håndverket de ønsker. Da må man som lærer kunne tilrettelegge for arbeid i flere fag, ikke bare sitt eget. Hvordan skal jeg kunne veilede elevene i en praktisk handling hvis jeg ikke kan noe om det selv? ”Den håndværksmessige form for læring sker i stor udstrækning gjennom sansene” (Askerøy & Eikland red. 2006, s.148). Mye av arbeidet en håndverker gjør går jo akkurat på det å se, føle og høre. Da må læreren kjenne til hvordan det praktiske arbeidet foregår i veiledningsarbeidet med elevene. Mange arbeidsoppgaver er vanskelige å beskrive- ”taus kunnskap” (Askerøy & Eikland red. 2006, s.148). Fordi det er vanskelig å beskrive, må man kanskje foreta enkle demonstrasjoner for elevene av hvordan det skal gjøres, og for å kunne demonstrere en handling må man selv mestre den.

Under elevenes praktiske arbeid foreslo en av studentene for en elev at hun kunne søke opp på You tube hvordan man strikker, fordi hun ikke kunne det selv. Elevenes arbeid knyttet mot strikkehåndverker var kjent for studenten, men hun hadde ikke tatt noe initiativ til å lære seg denne teknikken på forhånd. Vi skal selvfølgelig bruke de hjelpemidlene som finnes, men som lærer kan man ikke basere seg på at alt ligger som demonstrasjonsfilmer på You tube eller andre nettsteder. Hvilke signaler sender vi elevene når vi benytter oss av dette? Bagatelliserer vi håndverket og sender signaler om at dette håndverket ikke er så viktig, så det kan ikke jeg noe om? Man får aldri formidlet yrkesstolthet og entusiasme til et håndverksyrke på film. Vi vet også lite om kvaliteten på det som ligger på You tube hvis vi lar elevene søke fritt og ukritisk. Velger man å benytte seg av You tube som et hjelpemiddel i undervisningen bør læreren sette seg inn i filmene på forhånd og velge ut

noen filmer som er relevant i elevenes opplæring. På denne måten kan vi kvalitetssikre opplæringen samtidig som vi kan lære elevene til å være kritiske til kildene de benytter.

Dewey vektlegger to prinsipper som må ses i sammenheng når det gjelder læring, nemlig kontinuitet og samspill. Kontinuitetsdimensjonen omhandler elevenes erfaringsforutsetninger og utviklingspotensiale, samspilldimensjonen handler om hvor det læres- den konteksten der elevene gjør sine nye erfaringer (Dewey 1980). Når eleven velger sitt vg2 løp og senere skal gjennomføre to år som lærling vil mye av elevens læring og tilegning av praktiske kunnskaper skje i et samspill med andre. Først med lærer på vg2 og så med opplæringsansvarlig og kolleger i bedrift. Her vil opplæringsansvarlig ta hensyn til elevens ståsted og arbeide ut fra det. Derfor er det viktig at vi allerede på vg1 innfører denne modellen, ”mesterlære”, for elevene. Opplæringen innen et håndverk starter ved å reprodusere, elevene lærer av det andre gjør. De lærer både av lærere, medelever og ved praksis i bedrift. Elevene etterligner arbeider, teknikker og bevegelser for å lære hvordan arbeidet skal gjøres. ”Det å lære et fags mange ferdigheter er en forutsetning for å bygge opp en identitet som håndverker” (Nielsen & Kvale red.1999, s.151). På vg1 starter dette arbeidet, elevene jobber mot et selvvalgt håndverksyrke og vil være i startfasen med å finne sin identitet som håndverker.

7.6 YRKESFAGLÆRERUTDANNINGEN

Studentene har forskjellig inngang til yrket som yrkesfaglærer. I en undersøkelse foretatt av Brandt og Hatlevik i 2008 svarte mange lærere at de hadde ”valgt den treårige yrkesfaglærerutdanningen fordi den var helhetlig, ved at den kombinerte pedagogikk, praksis og fag” (Utdanningsforbundet 1/2011, s.40). Det ble vektlagt at lærerne mente den treårige utdannelsen ga større faglig bredde. Mine funn fra studiet ble kategorisert i rammer og yrkesforståelse. I en helhetlig yrkesfaglærerutdanning utelater det ene ikke det andre. Studentenes yrkesforståelse i forhold til bredde påvirkes av rammene rundt studiet. I studiet er det lagt opp til lite tilstedeværelse og praktisk arbeid inne på høyskolen.

Yrkesfaglærerutdannelsen er oppgavebasert og studentene har stort fokus på neste oppgave som skal leveres inn. Noe som er naturlig siden det er her de får sine vurderinger. Karakterene i de forskjellige fagene blir satt på bakgrunn av studentenes innleveringer og måloppnåelse i forhold til oppgavene. Pedagogisk praksis vurderes med bestått eller ikke

bestått. Blir det ikke så viktig med den pedagogiske praksisen da? Uavhengig om studentene opplever å ha god innsikt i flere håndverksfag kvalifiseres de til å undervise på mellomtrinnet (5. 6. og 7. klasse) på barneskolen og på ungdomsskolen i kunst og håndverk. Man kan undervise i den videregående skole på vg1DH, på vg2 og vg3 innen eget fagbrevområde. Samt på opplæringskontor, opplæring på arbeidsplasser og fagarbeider med spesialkompetanse innenfor utvikling og endring (Fagplanen 2009).

Ingen av studentene valgte å ha yrkespraksis fordi de hadde bruk for å lære om et håndverksyrke ut ifra elevenes behov. Er det fordi utfallet av den pedagogiske praksisen ikke har noen påvirkning på studentens karakter? Det er mulig det blir vanskelig for studentene og se verdien av det de gjør i pedagogisk praksis når vurderingen ikke teller for deres karakterer. Det blir kun et ”nødvendig onde”, et krav de må legge bak seg og bestå for å komme videre i studieløpet. Tredjeårsstudentene skulle levere inn en praktisk oppgave i løpet av den perioden de var ute i pedagogisk praksis. Dette var en breddeoppgave, og studentene skulle fordype seg i et annet håndverksyrke enn deres eget. Fokuset deres når de skulle ut i yrkespraksis var at det skulle knyttes opp mot noe de kunne dra nytte av når de skulle gjennomføre sitt praktiske fordypningsarbeid. Ingen av studentene valgte noe de skulle bruke ved egen undervisning på vg1DH. Studentene skal lede elevene inn i læreprosesser hvor yrkesutøvelsen skal være det sentrale (Nilsen & Sund 2008). Alle studentene hadde fått innsyn i kartleggingen av elevene i forhold til yrkesvalg. De visste hva elevene ville fordype seg i. Hvorfor valgte de da ikke å opparbeide seg kunnskap i fag de ikke kjente, men som de viste de ville møte i forhold til elevenes valg? Er det fordi studiet har for høyt fokus på oppgaver og innleveringer og for lite eller ikke noe fokus på studentenes praktiske ferdigheter at studentene velger sånn?

Etter den treårige yrkesfaglærerutdannelsen ved YFL-DH skal studentene ha opparbeidet seg kompetanse i å veilede og tilrettelegge for undervisning knyttet opp mot de 47 håndverksfagene. Studentene ved YFL-DH sine tilbakemeldinger er i tråd med undersøkelsen til Rokkones, Utvær og Landro fra 2009. Det er ikke alle som opplever å ha nok fagkompetanse i håndverksfagene de senere skal undervise i, og man må sikre fagkompetanse i de fagene man skal drive opplæring i. Det kan helt sikkert oppleves som uoverkommelig å ha kunnskap om så mange fag, men det er viktige signaler studentene kommer med her. For mange kan det sikkert også være godt med oppfriskning i eget fag i tillegg til det å lære å tilrettelegge for andre håndverksfag.

For å innhente informasjon om historikken rundt yrkesfaglærerutdanningen i Norge har jeg maillet med Egil Frøyland, tidligere professor ved HIOA. Han mener at problemstillingen i dette studiet er et av kjernespørsmålene ved yrkesfaglærerutdanningen. I min samtale med høskolelektor Jorunn Dalsback henviste hun til den nye fagplanen i YFL-DH som er under utarbeidelse. I den nye fagplanen blir det mer fokus på yrkesfaglig fordypning og yrkesfaglig bredde. Dette er temaer de ser det er for lite av ved YFL-DH i den nåværende fagplanen. Hun fremhevet at rammeplanen og fagplanen er basert på kompetansen en lærer trenger. De som gjennomfører arbeidet med fagplanen stiller seg hele tiden spørsmålene som:

- Hva er en god yrkesutøver?
- Hva er en god yrkesutdanning?
- Hva er en god yrkesfaglærer?
- Hva er en god yrkesfaglærerutdanning?

I tillegg bør man kanskje stille seg spørsmål om hvor det skal læres? Jorunn Dalsback mener studentene bør ha mer tid inne ved høgskolen og at studiet skal være mest mulig profesjonsrettet. De ser at fordelingen av studentene i enkelte tilfeller bør være på tvers av kull. De skal samle håndverksfagene (studentene) i større grad på tvers av kull, f.eks. skal alle blomsterdekoratørene være sammen i yrkesfaglig fordypning. Videre sier hun at erfaringer viser at man får til mer når alle tre kullene samarbeider. Hvis kullene har samlinger samtidig, kan man spisse undervisningen i forhold til de enkelte håndverksfagene. Noe som vil gi mer dybdekompetanse i opplæringen. Det bør være mer praktisk arbeid med fokus på praktiske fysiske øvelser. Hun mener også at fellestrekkene i design og håndverksfagene er en styrke, noe som må vektlegges i den yrkesfaglig dybde- og breddekompetansen. Det må arbeides mer med å analysere hva fellestrekkene i håndverksfagene er.

Dette er i tråd med studentenes forventinger til studiet. Studentene hadde forventet og har savnet mer praktisk arbeid ved studiet. De ønsker å lære praktisk arbeid de kan bruke i undervisningssammenheng inne på høgskolen. Enkelte sier de opplever en utrygghet både i

eget fag og i yrkesfaglig bredde. Noe som også fremkommer av mine observasjoner på vg1DH. Studentene tok lite eller ikke noe initiativ til å velge tema de ønsket å undervise i, uavhengig om de hadde sin pedagogiske praksis i eget fag- svennebrevområde eller i bredde på vg1DH. Jeg tror det kan oppleves som krevende og lite motiverende for studentene å undervise i noe de selv ikke behersker. Allerede ved planleggingen av undervisningen vil de møte store utfordringer. I faget produksjon på vg1DH vil læreprosessen og arbeidsprosessen være like viktig som produktet eleven arbeider med. Veiledningsstrategien læreren kan benytte vil ofte være elevsentrert og prosessorientert (Inglar 2002). Arbeidsprosessen til elevene fra idé til ferdig produkt og vurderingene av eget arbeid vil være det vesentlige. Elevens arbeid og forståelse av de fem fasene som er beskrevet i ”pila” (Nilsen & Sundt 2008, s.18) er viktig. I tillegg skal arbeidsoppgavene som elevene skal lære være knyttet mot elevens yrkesvalg. I hvilken grad kan studentene make dette når de selv ikke kjenner til arbeidsoppgaver i det håndverket eleven er interessert i?

8 OPPSUMMERING/VEIEN VIDERE

Etter endt gjennomføring av dette prosjektet sitter nok alle som har deltatt og bidratt med både positive og mindre positive erfaringer. Flere av studentene ville ha gjennomført en slik type pedagogisk praksis en gang til, men det var også en som ikke kunne tenke seg det. Studentene har fått deltatt i lærerrelaterte oppgaver de ikke hadde hatt mulighet til ved deltagelse i ordinær pedagogisk praksisperiode. De sier selv de har lært mer om kontaktlærerrollen enn tidligere. I tillegg ser studentene store forskjeller på det å være kontaktlærer kontra faglærer. De har opparbeidet seg relasjoner til elevene fra skolestart, noe studentene opplever som nyttig når de skal planlegge og gjennomføre egen undervisning. De har vært tilstede i elevenes faglige utvikling over en lengre tidsperiode, og ved å bli kjent med elevene tidlig i skoleåret opplever studentene en trygghet når de kommer inn i klasserommet, fordi elevene kjenner dem. Ved å legge til rette for kortere sekvenser, men over et lengre tidsperspektiv, opplever studentene å bli bedre kjent med lærerrollens sammensatte arbeidsoppgaver. Organiseringen av den pedagogiske praksisen kan med fordel videreutvikles. Det bør legges klare rammer fra HIOA og praksisskolen sin side, og settes i et system så det blir forutsigbart for alle parter.

To av studentene skulle gjerne ha vært enda mer til stede i skolen. For meg sier dette noe om deres behov for en mer praksisnær lærerutdanning. Samtidig kan det være uoverkommelig å tilfredsstille alles behov både fra HIOA og praksisskolen sin side. Jeg hadde også mine forventninger da dette studiet ble igangsatt. Jeg hadde ikke forventninger til at studentene skulle undervise mer enn ved ordinær pedagogisk praksis eller være til stede flere dager. Ønsket var nok at de studentene som deltok var engasjerte, interesserte, nysgjerrige på lærerrollen og ville ha noe mer ut av sin pedagogiske praksis. Det er helt sikkert like mange grunner til valg av deltagelse i dette studiet som det er studenter som har deltatt.

Det har kommet frem at studentene ikke har noe behov for selv å kunne velge hvilke tema de ønsker å undervise i. Jeg har forsøkt å oppfordre til at studentene skulle ta initiativ til å si hva de kan tenke seg å undervise i, hva de kan og hvilke interesser de har. Hva de selv brenner for i valg av egen undervisning. Dette var et av punktene i invitasjonen til å være med på studiet. Her har det ikke kommet noen konkrete forslag fra studentene. Breddekompetanse er viktig i forhold til å være lærer på vg1DH, også initiativ til å tilegne

seg denne kompetansen. Hvis studentene ikke sier hva de kan – hvordan kan jeg da ”bestemme” hva de skal undervise i? Dette var ment å være et inkluderende prosjekt hvor studentene skulle delta aktivt i å ta sine valg ut fra ferdigheter, ønsker og interesser.

Den praksisnærheten Tron Inglar referer til i yrkesfaglærerutdanningen i sin doktoravhandling (Inglar 2009), oppleves ikke av de studentene ved YFL-DH som har deltatt i dette studiet. De referer til ”smutthullene” ved yrkespraksis som er et av stedene studentene skal opparbeide seg breddekunnskaper. Jorunn Dahlback mener også det bør være mer tid inne ved høgskolen i løpet av studiet. Noe jeg mener er avgjørende også i forhold til det å opparbeide seg yrkesfaglig dybde- og breddekunnskaper. Studentene må, i tillegg til å lære pedagogikk og didaktikk lære om det faglige/håndverksfaglige de skal lære bort. Det er uheldig for en lærerutdanning som er rettet mot det å lære bort praktiske ferdigheter har så lite tilstedeværelse og opplæring i praktiske ferdigheter inne ved HIOA. Rammene HIOA skal forholde seg til, fører til at studiets oppbygning baserer seg på at det praktiske man skal lære skal læres i 12 uker ute i bedrift. DH leder til en rekke håndverksutdannelse hvor håndverkerne arbeider alene eller i meget små bedrifter. Hvor mye av opplæringen kan det forventes at bedriftene skal ha? I tillegg er håndverksbedriftene ettertraktede praksisplasser både for studenter ved YFL-DH, vg1-elever og vg2-elever.

I disse dager arbeides det med ny fagplan for YFL-DH og i mars 2013 var jeg tilstede på en workshop i den forbindelse. I forslaget fra avdelingen for YFL-DH ligger det blant annet økt lengde på pedagogisk praksis til 70 dager, hvor noen av dagene er forbeholdt overgangen mellom ungdomskolen og videregående skole. Det blir også foreslått veiledet praksis i bedrift, med forbehold om at det bevilges økonomiske midler til dette. I tillegg ønsker veiledere ved HIOA å følge opp noen nøkkelbedrifter. Det legges også opp til flere valgfrie emner og mer arbeid på tvers av kullene for å styrke fellestrekkene i design og håndverksfagene. Fellestrekkene er en styrke som i større grad må vektlegges i den yrkesfaglige dybde- og breddekompetansen.

Den 15 mars 2013 presenterte regjeringen stortingsmelding nr. 20 (2012-2013), 2013 ”På rett vei, mangfold og kvalitet i skolen”. Det kommer blant annet forslag om omlegging for fag- og yrkesopplæring, og en gjennomgang av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, for å sikre relevante opplæringstilbud. Yrkesfaglige utdanningsprogram fører frem til ca.

180 lærefag og det er store variasjoner i hvilken grad det er læreplasser innenfor de ulike fagene. Tilbudsstrukturen i fag og yrkesopplæringen skal gjennomgås for å styrke relevans og kvalitet i opplæringen.

Ved implementeringen av kunnskapsløftet ble det innført brede vg1-utdanningsløp, som for eksempel design og håndverk som leder til 47 håndverksfag. Brede vg1-løp var ment å bidra til at flere elever får den samme kompetansen, og rekrutteringsgrunnlaget til arbeidslivet blir da større. Samtidig får elevene mulighet til å utsette sitt yrkesvalg. Noe som er i tråd med mine erfaringer på vg1DH, hvor mange elever nettopp prøver ut flere fag fordi de er usikre på hva de vil videre. Det beskrives også at brede utdanningsprogram på den andre siden kan være med på å ”svekke den yrkesfaglige fagidentiteten og elevenes motivasjon” (St.meld. nr. 20 (2012-2013), 2013 s. 126). Dette bekrefter hvor viktig det er at alle lærere på brede utdanningsprogram besitter god breddekompetanse, og kan tilrettelegge for læreprosesser i mange fag. I rapporten fremkommer det at man bør åpne for mer yrkesfaglig fordypning i elevene opplæringsløp, for å øke elevenes motivasjon og kompetanseoppnåelse. Yrkesfagene sliter med høyt frafall og synkende rekrutering, bare på design og håndverk er antall søkere sunket med 32,4 % i perioden 2006-2012. Det er fortsatt bare en av tre elever som fullfører videregående opplæring, fem år etter at de begynte. Det åpnes for mer fleksibilitet i opplæringen. Elevene på yrkesfag skal få prøve seg i arbeidslivet tidligere. Opplæringen skal være relevant og ved bruk av vekslingsmodellen hvor alle fire årene i opplæringen veksler mellom skole og arbeidsliv, skal elevene få den nødvendige fleksibiliteten, noe som kan øke motivasjonen til å fullføre opplæringen (St.meld. nr. 20 (2012-2013), 2013).

LITTERATURLISTE

- Arntzen, E., Tolsby, J. (2010). Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk (LU. 10/2010). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Askerøi, E. & Eikeland, O. (2006). Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Forskningsserie 13/2006. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bay, J. (2010). Den vejledende samtale. København: Tamu
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). Becoming critical: education, knowledge, and action research. London: Falmer Press.
- Dalland, O. (2007). Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1980). Demokrati og uddannelse. Randers: Klim
- Dusinet fullt (2011). – tolv grep om framtidig yrkesfaglærerutdanning. Rapport 1/2011. Utdanningsforbundet.
- Fagplanen (2009). Yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk. Oslo: Didakta.
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet: Utdanningsdirektoratet.
- Halvorsen, K. (2003). Å forske på samfunnet: Cappelen
- Helgeland, G. (2006). Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåandeopplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2010), Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). Undervisningsplanlegging for yrkeslærere: Gyldendal.
- Hiim, H. & Hippe, E.: (2001). Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Oslo: Gyldendal.
- Illeris, K. (1999). Læring, aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. Oslo: Gyldendal akademiske
- Imsen, G. (2005). Elevenes verden. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). Lærernes verden. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (2002). Lærer og veileder. Oslo: Gyldendal.

(Fotograf Hanne Berg Olstad)

Inglar, T. (2009). Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie. Avhandling for doktorgraden. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademisk.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. London: Sage.

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Oslo: det Kongelige kunnskapsdepartement.

Mjelde, L.(2002). Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring, fra læring til arbeid. Oslo: Yrkeslitteratur.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære. Læring som sosial praksis. Oslo. Gyldendal akademisk.

Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). Læring gjennom praksis. Oslo: Pedlex.

Olstad, H. B. (2011). Kompetansemål, kjennetegn, vurdering. (Upublisert MAYP 4300). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus

Praksisguiden for yrkesfaglærerutdanningene (2006). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

Rammeplan og forskrift for yrkesfaglærerutdanningen (2000). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Woolfolk, A. (2004) Pedagogisk psykologi. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

<http://www.betaniensykepleierhogskole.no/fou/essay/Metodetriangulering.pdf>

(03.05.13).

<http://fagplaner.hit.no/nexusnor/Studier-med-oppstart-2013-2014/Nettvisning/Laerer-og-barnehagelaerer/Faglaerer-i-formgivning-kunst-og-haandverk-bachelor> (17.03.13).

<http://fagplaner.hit.no/content/view/full/30719> (17.03.13).

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Hoegskolens-historie> (18.01.13)

(Fotograf Hanne Berg Olstad)

Utdrag av vurderingskriteriene fra praksisguiden (2 og 3 praksisperiode)

Kriterier	2 og 3 periode
Faglig kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • ha innsikt i yrkesfagenes egenart og anvendelse i arbeidslivet • ha evne til å bearbeide og presentere lærestoff på en måte som ivaretar krav til faglig kvalitet og målgruppens behov • kunne tilrettelegge, veilede og vurdere tverrfaglig arbeid og prosjektarbeid • ha evne til å kommunisere skriftlig og muntlig på en slik måte at det ikke oppstår misforståelser
Didaktisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • ha evne til å reflektere omkring opplæringens formål, læreplanenes innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i • ha evne til å planlegge, gjennomføre, begrunne og vurdere yrkesopplæring • ha evne til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og stimulere til medbestemmelse og medansvar i opplæringen • ha evne til å vurdere læring både underveis og ved slutten av et læringsforløp • ha evne til kritisk vurdering og refleksjon over egen og andres pedagogiske praksis • ha vilje og evne til å forbedre egen undervisning
Sosial kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • ha evne til kommunikasjon og samarbeid med elever, kolleger, foresatte og andre parter i opplæringssystemet • ha evne til å organisere og lede læringsprosesser og til å omstille ledelse etter behov • ha evne til å sette grenser for uakseptabel adferd og kunne bidra til at den enkelte elev får nødvendig hjelp og støtte • ha evne til å tilrettelegge et godt læringsmiljø • ha vilje og evne til å utvikle trygghet i lærerrollen gjennom faglig og personlig vekst • fungere bra i forhold til sine omgivelser og være forutsigbar i sine reaksjoner
Yrkesetisk kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • vise lojalitet overfor formelle rammer som lover, forskrifter og læreplaner samt forpliktelse overfor fellesskaps- verdier i skole og samfunn • ivareta yrkesfagenes verdigrunnlag, kultur og opplærings- tradisjoner • ha evne til å ta og begrunne yrkesetiske valg • vise hensyn og respekt for den enkelte elevs integritet og være åpen for etnisk og kulturelt mangfold • ha bevissthet om lærerens oppdrager-rolle, være forbilde og bidra til elevenes moralske oppdragelse
Endrings- og utviklings kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • se betydningen av utviklingsarbeid for å forbedre vilkårene for læring og utvikling av eget yrkesfagområde • ha vilje og evne til å forbedre egen undervisning og utnytte veiledning konstruktivt • ha evne til faglig oppdatering på eget yrkesfagområde • bidra til utvikling av yrkesfaget gjennom å bli kjent med og, hvis mulig, delta i FoU-prosjekter

(Praksisguid for yrkesfaglærerutdanningene 2010, s. 18)

SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE

SELVBESTEMMELSE

SELVHJULPENHET

ANSVARLIGHET

TROVERDIGHET

RESPEKT

SAMARBEIDSVILJE

MOTTAKELIGHET

Konsekvenspedagogikkens 7-punktsplan for sosial handlingskompetanse

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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Karin Larsen
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 20.02.2013

Vår ref:33103 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33103	<i>Pedagogisk praksis ved yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Karin Larsen</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Berg Olstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

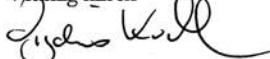
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Berg Olstad, Bekkebergveien 26, 2022 GJERDRUM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33103

Prosjektets formål er å se på hvordan tilrettelegge for og gjennomføre pedagogisk praksis slik at studentene får styrket sin kompetanse til å utøve lærerrollen på vg1 design og håndverk. Utvalget består av studenter, ansatte ved praksiskontoret og veiledere. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen, og at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Vi anbefaler at studiested formidler informasjon om undersøkelsen til aktuelle respondenter på vegne av studenten.

Det skal gjennomføres personlige intervju, gruppeintervju og observasjon. I henhold til vedlagt intervjuguide vil det registreres opplysninger om veiledere, ansatte ved praksiskontoret og studenters syn på og forventninger til praksis.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som skal deles ut til studenter, veiledere og ansatte tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at følgende endres/tilføyes:

- det bør framgå noe tydeligere at prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig.
- det må føres på navn og kontaktopplysninger på student og veileder.
- det må forklares at dato for prosjektslutt er 15. mai 2013 (eller en annen dato som passer) og at senest innen denne datoen vil lydopptak slettes, og øvrig datamateriale anonymiseres/slettes.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget. Skrivet sendes til: personvernombudet@nsd.uib.no.

Personvernombudet legger forøvrig til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted og anbefaler at ansatte ved praksiskontor og veiledere minnes om sin taushetsplikt. Masterstudent/veileder bør også undersøke om taushetsplikten er til hinder dersom hun skal delta i studentenes praksisperioder (for eks. foreta observasjon i klasserom med studenter og elever).

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Samtykkeerklæring for intervju og deltagelse i prosjektet

Målet med prosjektet er å se på andre tilnæringer til den pedagogiske praksisen. Både i forhold til organisering, tidsrom og innhold. Gjennom skoleåret skal den pedagogiske praksisen periodiseres, ha fokus på studentmedvirkning og yrkesfaglig breddekompetanse.

Jeg er student ved MAYP - Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet er en masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus og høgskolen vil være behandlingsansvarlige. Alle studentene ved YFL-DH - yrkesfaglærerutdanningen i design og håndverk er blitt informert og invitert til å være med på prosjektet. Det er i alt 6 studenter som deltar i prosjektet. I tillegg vil det bli foretatt intervjuer med høgskolelektorer ved YFL-DH, praksisveiledere og praksiskontoret. Prosjektet avsluttes 15.05.13 lydopptak vil da slettes og øvrige datamaterialet vil anonymiseres.

Frivillig deltagelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Intervjuene vil bli tatt opp og det vil bli skrevet sammendrag av intervjuet. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju eller observasjon.

Anonymitet

Notatene og Masteroppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn prosjektgruppen vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Studenten/veileders navn (blokkbokstaver)

_____ Telefon _____

Sted og dato

Signatur

INTERVJU/SAMTALEGUIDE (Individuelle og gruppesamtaler med studentene)

1. Hvordan har din pedagogiske praksis vært organisert tidligere?
2. Hvorfor ville du være med på dette prosjektet?
3. Hvilke forventinger har du til det å organisere den pedagogiske praksisen på en annen måte?
4. Hva forventer du å lære ved den pedagogiske praksisen du skal ha gjennom studiet?
5. Hvilke temaer er du spesielt interessert i og ønsker å undervise i?
Noe av målet var studentmedvirkning fra min side
6. Hvilke forventninger har du til elevenes praktiske ferdigheter?
7. Hva legger du i å yrkesrette?
8. Hva tenker du om dine bredde/dybde kunnskaper?
 - Tilrettelegge for den enkeltes elev ønsker
 - Demonstrere praktiske teknikker
9. På hvilken måte tenker du det er best å tilegne deg mer kunnskap innen bredde/dybde?
10. Hvilke initiativ har du tatt for å oppdatere deg innen eget fag eller andre fag i løpet av studiet ditt?
 - Opplever du at det er nødvendig
11. Hva har din rolle vært når du har vært ute i yrkespraksis?
 - Observere
 - Bidra med enkle arbeidsoppgaver

- Laget selvstendige produkter

12. Hvilke forventinger har du når du er i yrkespraksis i forhold til hva du skal få gjøre?

INTERVJU/SAMTALEGUIDE MED VEILEDERE VED YFL-DH PÅ HIOA

1. Hvordan forbereder dere studenten til pedagogisk praksis?
 - Hva vektlegges og hvorfor?
2. Hvilke forventinger har du til praksisskolene?
3. Hva mener du studentene skal sitte igjen med etter endt pedagogisk praksis?
4. I hvilken grad benytter dere de tilbakemeldingene dere får fra praksisveilederne etter studentenes pedagogiske praksis?
 - I vurderingssammenheng når studentenes pedagogiske og didaktiske kompetanse skal vurderes
 - I utviklingssamtaler med studentene
5. Hvis rammene lå til rette hvordan mener du yrkesfaglærerutdanningen bør være?
 - Økonomiske rammene lå til rette
 - m. m
6. Hva tenker du er dagens utfordringer i systemet i forhold til opplæringen i:
 - Yrkesfaglig bredde
 - Yrkesfaglig dybde
7. Hva tenker du er metodisk riktig i forhold til opplæringen? (det praktiske)

INTERVJU/SAMTALEGUIDE PRAKSISKONTORET

1. Hva er praksiskontoret sine oppgaver – rolle?
2. Hvilke krav stilles til studentene når de skal ut i praksis?
 - F.eks. breddekunnskaper
 - Ferdigheter i eget fag
 - Andre ting
3. Hvilke krav stiller dere til praksisskolene?
4. Hvilke krav stilles til praksisveilederne ved de enkelte skolene?
5. Hvordan blir vurderingene/tilbakemeldingene fra praksisperioden av studentene brukt?
 - Hvem leser dem
 - Praksiskontoret
 - Veilederne ved de ulike studieretningene
6. I hvilken grad påvirker disse tilbakemeldingene studentenes måloppnåelse i studiet?
 - Pedagogikk/didaktikk
 - Breddekompetanse
 - Dybdekompetanse

**EVALUERING AV DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN (med studentene
individuellt og i gruppe)**

1. Hva slag inntrykk sitter du igjen med etter denne praksisen?
 - Hva har vært bra?
 - Hva kunne vært annerledes?
 - Hvorfor det?

2. Hvilke innblikk har du fått i lærerrollen?
 - Kontaktlærer
 - Faglærer
 - Andre lærerrelaterte oppgaver
 - Skolen som organisasjon
 - Skolens pedagogiske plattform
 - Tilrettelegging for elevene pedagogisk/didaktisk

3. Hvordan synes du det har vært å få lov til å velge fritt i forhold til hvilke temaer du skulle undervise i?
 - Har det vært for åpent

4. Hva kunne ha vært annerledes?

Fra:

 - Praksisskolen
 - Studenten
 - HIOA

5. Hvordan ser den optimale pedagogiske praksis ut for deg?

Presentasjon av data fra intervjuer

Rammefaktorer

Alle studentene har hatt sine tidligere praksiser i uke 7, 9, 10 og 11. Hvor uke 7 har vært forbeholdt observasjon, i uke 8 har man planlagt egen undervisning som har blitt gjennomført i uke 9 til 11 i praksisperioden.

Studentene forventet ved denne praksisen å få ”se” elevene helt fra skolestart og mener det er fint å komme inn tidlig i skoleåret. Enkelte studenter vektlegger også at ved organiseringsformen av tidligere praksiser får man ikke mulighet til å observere hvordan elever som ”sliter” blir ivaretatt. Når de kommer ut i pedagogisk praksis har elevene kommet så langt ut i skoleåret at dette problemet er ivaretatt og forekommer i mindre grad. De forventer å få et innblikk i kartleggingen som gjøres av elevene og få se elevenes utvikling gjennom skoleåret. Bli kjent med elevene før miljøet i klassen har dannet seg, bli mer kjent med skolehverdagen og se flere av arbeidsoppgavene til en lærer, ikke bare undervisningen.

En studenter har et ønske om å få være mer til stede å observere enn ved ordinær praksis, hun ønsker ikke å undervise mer selv. Det er ønsker om at de fire ukene skal fordels gjennom skoleåret og man tror det kan bli en mer behagelig måte å løse den pedagogiske praksisen på. En student sier; ” få gå og komme litt sånn som jeg har lyst til”. Det har også blitt valgt av praktiske årsaker da fire uker i februar/mars oppleves som veldig intense. Ved tidligere praksiser oppleves det også at man ikke har fått innsikt i hvordan skolehverdagen virkelig er. En av studentene sier; ” Så det var vel egentlig det at jeg synes det blir litt lite med de fire ukene komprimert. Du kommer bare inn og på en måte skummer fløten så drar du igjen.”

To av studentene har få eller ingen forventninger til elevene på vg1 DH. En synes det er vanskelig å ha forventninger til hva elevene kan da hun ikke har noen erfaring fra vg1 DH. De tror elevene kan lite og mener elevene i dette studieprogrammet skal bli kjent med fagene, eksperimentere og jobbe praktisk. En student har forventninger til at elevene liker å jobbe praktisk, hun mener når de har søkt denne linjen bør de jo ha tenkt at de skal jobbe praktisk.

Studentene på vg2 frisør sier de ble overrasket ved sin første pedagogiske praksis over hvor lite elevene kunne. Før praksisen hadde de høye forventinger til hvilke faglige nivå elevene skulle være på så langt ut i skoleåret. På bakgrunn av det har de lavere forventinger i år.

Yrkesforståelse

Studentene trodde de skulle ha mer praktisk arbeid ved studiet på HIOA. De trodde de skulle jobbe praktisk og lære ulike teknikker i arbeid med forskjellige materialer som de senere vil ha behov for som lærer. En student sier; det er ikke praktiske ferdigheter man lærer på HIOA”. Flere av studentene mener de blir gode til å skrive oppgaver.

I den pedagogiske praksisen har studentene forventinger om å praktisere det de lærer på HIOA, få erfaringer med hvordan elevene lærer og se hvordan det gjøres. En student ønsker å observere det frisørfaglige, hun sier hun føler seg utrygg på eget fag. En annen sier hun ønsker å observere hvordan og hva vi gjør på vg1 DH hun sier; ”hvis jeg skal begynne å jobbe på vg1 DH senere så kan jeg ikke bare finne opp alt av meg selv, jeg vil jo gjerne ta med noe av det andre har erfaringer fra før”. I tillegg ønsker man å bli trygg i å utøve lærerrollen og se hvordan det gjøres.

I forhold til egne håndverkskunnskaper sier en av studentene som er på vg1 DH at hun tror hun har litt styrke i bredde. Hun mener hun behersker å demonstrere teknikker i flere fag og er selv interessert i å lære nye teknikker innen håndverksfagene. Hun mener det blir viktig å spørre elevene i forkant slik at man kan forberede seg til undervisningen. En mener det har forandret seg litt igjennom studiet, men når det gjelder breddekompetanse og å demonstrere praktisk arbeid kan hun ikke nok. Man ser at man ikke kan teknikker eller har praktiske ferdigheter i alle de 47 ulike håndverksfagene. En sier at hun ikke har gode breddekunnskaper og at hun ikke kan mange teknikker. Hun sier; ”Men nå er det jo sånn fra høgskolen sin side at det er ikke det de sier vi skal ha. Det vi skal bli gode på er at vi skal kunne veilede elevene lede elevene til å ta valg å til å jobbe opp mot et yrke på en måte, men at vi aldri skal vurdere dem i teknikker og vi skal ikke gå inn i yrket som om det var vårt eget da”. Enkelte tenker at det ikke er lærerens jobb å demonstrere praktiske

teknikker for elevene ved vg1 DH. Men man skal veilede elevene i hvor de kan finne kunnskap om yrkene, ha god kontakt med bedrifter. Man skal tilrettelegge så elevene kan gå til den yrkesutøveren som kan noe om det faget eleven ønsker å lære om. En student sier;

”Personlig vil jeg bevist ikke vurdere et arbeid som ikke er mitt eget fag fordi jeg mener man må kunne ha den utdanningen for at man skal vurdere, man kan jo si det man ser, men altså ja hvis man tar den dekorasjonen skal ikke være sånn og sånn jeg føler ikke at jeg kan og har kompetanse til å vurdere et produkt i et annet fag sånn som det skal vurderes da”.

Å yrkesrette mener studentene ved vg1 DH er at elevene får jobbe mot et håndverksfag, men med andre materialer en det nødvendigvis blir jobbet med i faget. En student synes det er vanskelig å yrkesrette undervisningen. De mener også det kan være en mer kreativ tilnærming til et håndverksfag og at oppgavene skal være åpne slik at elevene kan jobbe mot det håndverksyrke de selv ønsker.

I forbindelse med studentmedvirkning i valg av tema studentene skal undervise i synes en det er artig å jobbe med form og formbeskrivelse. En mener det er morsomt med noen utfordringer å sier hun kanskje bør velge noe hun ikke kan. Alle sier det ikke er noen temaer de ”virkelig brenner” for på forhånd, alt er interessant og det er vanskelig å velge. En student sier det ikke er noen temaer hun kan mer om enn andre, men hun synes det er fint at det blir tatt hensyn til det.

Ved yrkespraksis har de fleste studentene fått mulighet til å utføre enkle arbeidsoppgaver i et annet håndverk enn sitt eget. De har i stor grad observert håndverkerne utføre arbeidsoppgavene sine. En student synes hun har fått slippe til en del og lært ganske mye. Studentene har ikke hatt høye forventinger til hva de skal få gjøre og lære av praktisk arbeid ute i bedrift. De mener det er mange som ønsker yrkespraksiser som; ungdomskolene, videregående skoler og i tillegg kommer de – studentene fra HIOA. en av studentene synes dette har vært den vanskeligste delen av hele studiet og man kan lett føle

at man er i veien. En av studentene opplever at yrkespraksis er noen ”smutthull” fra HIOA sin side når de skal lære og få breddekunnskaper i design og håndverksfagene hun sier dette; ”nå har vi jo de dere fine smutthulla at vi kan dra ut eller ringe til en eller annen bedrift å si at jeg er student å så da er de velvillige”. Videre sier hun; ”Hvis jeg skal si at det er mangel på noe vil jeg si at sånn som de har det på høgskolen i Telemark – første året har dem materialer, trearbeid og tekstil. Så går de inn i bredde og dybde på de tre temaene så lærer du deg jo da får du jo både dybde og bredde i alle de fagene. Så velger du jo å fordype deg og du lærer jo teknikker og lærer bakgrunnen og du kan kombinere de og du vet liksom alt hva som skjer. Du behøver jo ikke akkurat bli ekspert i alle fag”.

Praksiskontorets rolle

Hovedoppgaven til praksiskontoret ved HIOA er det administrative rundt den pedagogiske praksisen. Det er de som kontakter praksisskolene, utarbeider den skriftlige avtalen og er bindeleddet frem til studenten er på plass i praksisen. Trine Johnsen?? presiserer at studentene skal følge en arbeidsuke og skolehverdag fra mandag til fredag i fire uker i den pedagogiske praksisen. De jobber med løsninger som er faglig ansvarlig for alle studenter. Man tilrettelegger og det kan utarbeides individuelle løsninger utfra studentenes individuelle behov.

Praksiskontoret er i stadig utvikling og de opparbeider seg rutiner på hvordan de ønsker at praksisen ved kontoret skal være. De har blant annet utviklet en ny rutine hvor veileder til studenten skal lese gjennom og signere på vurderingen fra den pedagogiske praksisen. Dette fordi de ønsker å kvalitetssikre arbeidet med den enkelte student.

Veileder ved YFL-DH

Forberedelsene som gjøres i forkant av den pedagogiske praksisen vil varierer etter hvilke studieår studentene er i, men det legges det vekt på at studentene skal observere på praksisskolen, lage undervisningsplaner, klasseledelse, relasjoner og kartlegging av elever. Dette kan variere noe etter hvilke veileder som har ansvar for kullet. Jorunn Dahlback sier at de kan jo vektlegge ulike ting. Gjennom alle årene legges det vekt på hva en lærer skal

kunne. De to siste årene har også studentene blitt forberedt til pedagogisk praksis med en praktisk workshop på HIOA hvor tredje års studentene har ansvar for undervisning av første -og andre års studentene. Da får tredje års studentene erfaring i å undervise i eget håndverk. Første og andre års studentene får observere lærerrollen og oppleve å være i

elevrollen. Dette har vært svært vellykket og de får gode tilbakemeldinger fra studentene, både fra de som underviser og de som deltar som elever. I tillegg får studentene opparbeidet seg praktiske ferdigheter i bredde på denne måten.

Av praksisskolene forventes det at praksisveilederne har kompetanse i forhold til veiledning. I tillegg er det nødvendig med et tett samarbeid mellom veilederne ved studiet og praksisskolene, kanskje et tettere samarbeid enn det det er i dag. Hun mener det bør være mer veiledning av studentene når de er ute i yrkespraksis. Vurderingen fra praksisskolene brukes i etterkant i studentsamtaler. Tilbakemeldingene fra praksisskolene oppleves som nyttige i dette arbeidet.

Pr dags dato er arbeidet med ny rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen i gang. Her vi det bli mer fokus på yrkesfagligfordypning og yrkesfagligbredde. Dette er en noe de ser det for lite av i den nåværende fagplanen. Fordelingen av studentene bør i enkelte tilfeller være på tvers av kull. De skal samle håndverksfagene (studentene) i større grad på tvers av kull, f.eks. skal alle blomsterdekoratørene skal være sammen i yrkesfaglig fordypning. Emnene studentene er igjennom ved studiet vil også komme på vitnemålet noe de ikke gjør i dag.

Rammeplanen er basert på kompetansen en lærer trenger, spørsmålene de hele tiden stiller seg ved utarbeidelsen av den nye fagplanen er:

- Hva er god en yrkesutøver?
- Hva er god en yrkesutdanning?
- Hva er god en yrkesfaglærer?
- Hva er god en yrkesfaglærerutdanning?

Hun mener studentene bør ha mer tid inne ved høgskolen og studiet skal være mest mulig profesjonsrettet.

I forhold til hva yrkesfaglig fordypning er har de på YFL-DH teamet hatt mange nyttige diskusjoner. Hva gjør studentene i disse oppgavene som gjør sitt til at de blir en bedre håndverker innen eget fagbrevområde? Dette er et av temaene de diskuterer på teamet. I tillegg er det mange design og håndverksyrker og studentenes yrkesbakgrunn varierer fra

år til år, noe som kan være utfordrende. Erfaringer viser også at man får til mer når alle 3 kullene samarbeider. Dette kan være utfordrende i forhold til samlingene. Hvis kullene har samlinger samtidig kan man spisse undervisningen i forhold til de enkelte håndverksfagene. Noe som vil gi mer i opplæringen i dybdekompetanse. Det bør være mer praktisk arbeid med fokus på praktiske fysiske øvelser. Hun mener også at fellestrekkene i design og håndverksfagene er en styrke noe som må vektlegges i yrkesfaglig dybde- og breddekompetansen. Det må arbeides mer med å analysere hva fellestrekkene i håndverksfagene er.

Tilbakemeldinger fra dialogmøte

Alle involverte parter ble invitert til dialogmøtet, en student og en praksisveileder var ikke tilstede på møtet. De som deltok fikk uttale seg og kommet med sine tilbakemeldinger fra prosjektet. Det ble gitt tilbakemeldinger fra alle deltakerne i forhold til hva man mener har fungert, hva man mener kan gjøres bedre og hva som bør utvikles videre i prosjektet.

Det ble stilt spørsmål til de studentene som har ett år igjen av studiet om de kunne tenke seg å gjøre dette om igjen? Alle synes det har vært flott å få komme inn i klassene på et så tidlig tidspunkt å få observere. En av 2 års studentene kunne ha tenkt seg å ha vært der ennå mer, men det handler om tiden å få ting til å klaffe. To student ønsker det samme til neste år. Men med tydeligere rammer. De har i år vært på vg2. En sier hun ikke ønsker dette igjen, hun føler hun har fått dårlig oppfølging både fra praksisskole og HIOA.

Praksiskontoret lurer på om studentene ønsker ennå mer tid til observasjon, fordi det er det hun opplever at studentene sier? Dette kunne de tenke seg. Men hva skal de observere? Studentene må utarbeide en plan for hva de skal observere som leveres praksisveileder.

På vg1 har det blitt laget lister fra dag en på når studentene skule være der. De har kommet med ønsker på dager, det har forekommet en del byttinger. Og de ferdige listene har blitt utarbeidet etter studentene ønsker og behov. Det har vært rullering på dagene fordi studentene ønsket det osv. Kanskje dette har vært for fleksibel.

Etter at alle studentene hadde uttalt seg var det en enighet mellom praksiskontoret, veilederne i skolen og veilederne på HIOA at vi fortsetter samarbeidet. Man ser i etterkant at dette kan gjøres både bedre og enklere for alle parter.

Følgende tilbakemeldinger kom frem over hva deltagerne mener kan forbedre videreføring av dette prosjektet:

- Veilederne på HIOA må informere studentene om denne type praksisplass som foregår gjennom store deler av skoleåret.
- Studenten må være interessert i å delta i en annerledes pedagogisk praksis og selv være ansvarlig for å få noe ut av dette og se muligheter videre.
- Veilederne ved praksisskolen bør tydeliggjøre sine forventninger til studentene og avklare studentenes forventninger til prosjektet ved oppstart.
- Det må lages en avtale med praksiskontoret som er tilpasset både denne formen for pedagogisk praksis og de eksisterende retningslinjene for gjennomføring av pedagogisk praksis.
- Praksisperioden bør holdes innenfor tidsperiode: 15. august – 30. januar
- Veilederne ved praksisskolen skal utarbeide en strukturert plan der det er tatt hensyn til studentens læring og skolens videre arbeid frem i perioden.
- Praksisperioden starter med 3-5 dager observasjon
- Det må avklares hvem som skal være veileder fra HIOA ved oppstart av praksisperioden.
- Studentene bør ha besøk fra veileder fra HIOA før jul
- Det skal settes av tid til før- og etterveiledning av studentene.
- Veilederne ved HIOA må informere studentene om at denne type praksis gir en annen arbeidsfordeling.

