



Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant- og matfag?

Av Mai-Gull Johansen

Høgskolen i Akershus

2009

Masteroppgave i yrkespedagogikk



Sammendrag

Etter *St. meld. 30 Kultur for læring* og Kunnskapsløftet ble det naturlig for meg å formulere en problemstilling som omhandler læreplanarbeid for Vg1 restaurant- og matfag. Jeg jobber selv som faglærer i programfag ved studieplattformen.

I *St. meld. nr 30 Kultur for læring* var det politisk bestemt at nasjonale kompetansemål skulle analyseres og utarbeides lokalt i læreplan i videregående skole.

I denne sammenheng har jeg valgt å beskrive elever, lærere og mellomleder sine synspunkter på lokal læreplan i en implementeringsprosess for Vg1 i programfag ved restaurant- og matfag.

Jeg intervjuet tretten personer med spørsmål som omhandlet problemstillingen. Kvalitet og kvalitetsbegrep kan ofte være en personlig opplevelse og være en personlig definisjon. Derfor valgte jeg i begrepet pedagogisk kvalitet å bruke Akershus fylkeskommunes egne definisjoner. Pedagogisk kvalitet gjennom kvalitetskartet er definert gjennom læringsarbeid, ledelse, kompetanse og miljø. Disse fire kategoriene var bakgrunn for spørsmål til informantene ut i fra disse.

Erfaringene og konklusjonene fra informantene dokumenterer hvordan reformen oppfattes og utvikles blant pedagogisk personell, og elevene ved denne skolen.

Kunnskapsløftet som læreplanverk ble innført høsten 2006 i videregående skole for Vg1-elever, og Akershus fylkeskommune delegerer utarbeiding og konkretisering av læreplananalyse og læreplanarbeid til den enkelte skole.

Kapittel 2 gir en oversikt over ulike styringsdokument som er valgt til bruk i oppgaven. Disse styringsdokumentene gir til sammen føringer for all pedagogisk virksomhet. De inneholder alle krav til implementering og gjennomføring av reformen Kunnskapsløftet.

Lærerne ved de ulike utdanningsprogrammene utarbeider og implementerer læreplanene i skolen. Ved implementering av lokale læreplaner må det gis gode rammebetingelser og samarbeidsarenaer knyttet til praktisk utførelse av læreplanarbeid. Gode lokale læreplaner utarbeides gjennom at skolens personale har en felles forståelse og god innsikt i skolens satsningsområder og sentrale styringsdokument.

Ved å etablere læreplangrupper i samme utdanningsprogram blir tolkningsfellesskapet større og bredere. Lærerne mener arbeidet med planene blir mer kreativt formet og det skaper en bedre kvalitet.

I kapittel 3 beskrives teorien som jeg gjorde et utvalg av til denne problemstillingen. Implementering av lokale læreplaner krever at personalet har en felles forståelse og god innsikt i styringsdokumenter før de starter arbeidet med læreplananalyse og læreplanarbeid. Elevens læringsutbytte og læringsmiljø skal være i fokus under arbeidet med læreplanene og for å skape en elevaktiv, god og faglig interessant skole.

Kapittel 4 beskriver valg av metode.

Den etiske refleksjonen og perspektivet i forbindelse med forskning og samhandling, i dette tilfellet med elever, lærere og mellomleder fremheves som en viktig del av metodevalget.

Kapittel 5 gjør rede for de ulike intervjuene og intervju spørsmål som ble stilt til informantene. Sammendragene viser hvordan informasjonen ble fremstilt fra grupper som deltok og har tilknytning til læreplananalyse og læreplanarbeid på skolen.

Det er det første kullet av reformelever som intervjues om deltakelse og bruk av læreplanen for Vg1.

Elevenes stemme er omgjort fra åtte individuelle intervju til et sammenfattet sammendrag av svar. I tillegg er det med utdrag av interessante svar fra enkelte elever.

Forskningen inkluderer tre ulike grupper, for å vite hva de ulike gruppene som har tilknytning til hverandre mener uten at funnene fra gruppene sammenlignes mot hverandre.

I kapittel 6 drøftes ulike funn, prosesser og resultat som fremkom i oppgaven. Disse momentene drøftes mot teori og problemstillingen i oppgaven. Det viser seg at noen rammer og faktorer i forhold til problemstillingen må være tilstede.

Kapittel 7 er mine kommentarer og veien videre gjennom refleksjon over noen tiltak som kan påvirke utdanningen på restaurant- og matfag Vg1 videre. Gjennom bruk av læreplanene kan elevenes skolemotivasjon påvirkes.

English abstract

The following Question is to be investigated:

How do we secure educational quality in the local curriculum of Restaurant and Food Processing Foundation Course?

After the White Paper no 30 on Culture for Learning and «The Knowledge Promotion» (Kunnskapsløftet) was first introduced it was natural for me to approach the problem that has to do with the curriculum in the upper secondary schools` foundation course called Restaurant and Food Processing. I am a vocational school teacher in vocational subjects in this particular grade. The White Paper no 30; Culture for Learning states that national goals of competence should be worked out locally to suit students, the local trade and industry and the schools in the various districts.

This is the reason I have chosen to describe pupils, teachers and lower educational managers` point of view on how the local curriculum is implemented with regard to the vocational subjects in the foundation course. I interviewed 13 persons on this question. Quality and the notion of what is meant by quality is often personal. This is the reason I have chosen to use Akerhus fylkeskommune (County Council`s) own definitions on quality. Learning, management, competence and environment – all have their own definition regarding quality. These four categories are taken account for when forming the questions given to the informants. The teaching staff and the pupils at this school gave their views on how the reform is perceived and the way it is working out in a document stating their experiences and conclusions. The rest of this summary will be about the presentation of the contents of the various chapters in this Paper.

«The Knowledge Promotion» was implemented when the upper secondary school pupils started their foundation course in the autumn of 2006. Akershus fylkeskommune delegated the individual schools to concretise and implement the various curriculums.

Chapter 2 gives a review of the different regulations chosen in this paper. These rules guide all teaching. They contain requests on how to implement and carry out the reform. The teaches in the different subjects make and implement the teaching documents at school. To

implement the different local curriculums the teachers have to work closely together. High quality local curriculums are made by the school's personnel having a good knowledge and understanding of the school and the establishment's main field of competence and regulations. Teaching groups who have the same subjects, get together to interpret the local curriculums. By working together like this the teachers state that they are more creative and the plans are of a better quality.

Chapter 3 describes the theory that I used in this work Implementing the local curriculum requires the personnel to have a common point of view and a thorough knowledge of the regulating documents before they start analysing the curriculum and working on the new local ones.

The quality of learning and environment of the pupils are always in focus when working with the local curriculum. This is important to ensure that the school is professionally interesting, has a high standard and where the pupils are also working actively in forming their school day.

Chapter 4 is about the different interviews and questions that are asked. The summary shows how the information is accounted for by the groups who were interviewed and has to do with the analysing of the curriculums and working out new local ones at school.

This is the first class of pupils attending the foundation course after the reform was introduced, and who have been interviewed about their participation and the use of a local curriculum. The pupils seemed to be interested in the local workings of the curriculum. They are more interested in the different methods of teaching in class and evaluation their work than practical participation of the analysing of the curriculum and its goals. By this I think that we teachers have been making these parts better and more interesting for the pupils. My research shows that pupils' opinions of the knowledge in the various subjects they acquire are indeed important for their motivation for school work.

In my research that has to do with the teachers I found interesting findings about what the group meant. Research also shows that the teaching personnel is critical to the way that the «Promotion of Knowledge» has been implemented in schools by the school owners. It seems that the development of resources does not balance well enough, nor is working condition in school good enough when working out the individual local curriculums. This can reduce the

optimal teaching quality. The teachers are also critical to the way the work is organized and feel that the responsibility each teacher has is too much. Some teachers have established groups for planning - others work alone.

The teaching manager has also too little training. He states that one can interpret the documents too freely, but says that those teachers who have established good working relationships with other teachers make good curriculums and also make higher quality curriculums for each pupil.

In chapter 5 is my question and the research and communication with pupils, teachers and the teacher's manager. This is important when it comes to my choice of method. The pupils' answers have been shown through making eight individual interviews into one answer summary. Besides that there is an extract of interesting answers from some of the pupils. The research has been made this way in order to honour the pupils' anonymity.

In chapter 6 the different findings, processes and results are discussed. These factors are discussed and looked into, taking account of theory and the main question in my paper. One thing that appears to be important in order to become successful when it comes to the question *«How to secure educational quality in the local curriculum of Restaurant and Food Processing Foundation Course?»* is to make sure that teachers are trained to use the regulation document and also that teachers and everyone involved are working out curriculum plans.

In chapter 7 you find my commentaries and reflections and some suggestions on how to better the education at the Restaurant and Food Processing Foundation Course. It is through the school's curriculum that we can motivate the pupils. Many pupils would profit in increasing practical work early on in the course and later on have more theoretical subjects. Then they have become more mature.

Sammendrag.....	2
English abstract	4
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	11
1.2 Veien fra refleksjon til problemstilling.....	12
1.3 Utdyping og presisering av problemstillingen.....	13
1.4 Mål for arbeidet med masteroppgaven	14
1.5 En kort presentasjon av oppgavens hovedpunkter	15
2 Styringsdokumenter.....	17
2.1 Lov om grunnskolen og den videregående opplæring 29. juni 2007 nr.758	17
2.2 Læringsplakaten	20
2.3 Forskrift til opplæringslova 2007 9 juli nr.884.....	24
2.4 Kunnskapsløftet	25
2.5 Kvalitetskartet.....	30
2.6 Kvalitetskartet og kvalitetsundersøkelsen	32
2.7 Oppsummering.....	33
3 Noen rammefaktorer ved læreplanimplementering.....	34
3.1 Rammefaktorer og mandat i utarbeiding av lokale læreplaner.....	34
3.2 Elevenes relasjon og faglige identitet.....	36
3.3 Lokal utarbeidelse av funksjonsbasert læreplan	37
3.4 Læreplananalyse, lærings- og yrkesdidaktikk	40
3.5 Utdanning av yrkesutøvere fra læring til fremtidig arbeid.....	40
3.6 Utdanningens relevans og relasjon i et elevsynspunkt.....	42
3.7 Didaktisk relasjonstenkning knyttet til læreplanutvikling og læringsstrategi	43
3.8 Utdanningsstrukturer i grunnopplæringen etter Kunnskapsløftet.....	47
3.9 Ny tilbudsstruktur i restaurant- og matfag etter Kunnskapsløftet.....	48
3.10 Fra mål til resultat gjennom pedagogisk kvalitet.....	49
3.11 Organisering av en utviklingsprosess gjennom samarbeid	51
3.12 Oppsummering	53
4 Forskningsmetode i oppgaven.....	55
4.1 Innledning	55
4.2 Didaktisk relasjonstenkning i forskning.....	56
4.3 Utviklingsforskning og vitenskapssyn	57
4.4 Utviklingsforskning i et naturvitenskapelig krav om dokumentasjon av generalisering, validitet og reliabilitet.	59
4.5 Forsker på egen praksis	60
4.6 Begrunnelse for datainnsamling til oppgaven	61
4.7 Metode for innsamling av data	63
4.8 Intervju som forskningsmetode.....	64
4.9 Kvalitative metoder.....	66
4.10 Ethiske problemstillinger i forbindelse med intervju som forskningsmetode	67
4.11 Oppsummering	69
5 Gjennomføring av datainnsamling	71
5.1 Analyse i et didaktisk perspektiv av metode	72
5.2 Intervju av elever.....	72
5.3 Sammendrag av intervju med elevene.....	77
5.4 Drøfting av elevundersøkelsen.....	78

5.5	Konklusjon av svarene fra elevene.....	79
5.6	Intervju med lærer 1	81
5.7	Intervju med lærer 2	86
5.8	Intervju med lærer 3	89
5.9	Intervju med lærer 4	93
5.10	Sammendrag av intervju med lærere	96
5.11	Drøftning av lærerundersøkelsen.....	98
5.12	Konklusjon på intervju av faglærere.....	100
5.13	Intervju med mellomleder	102
5.14	Sammendrag av intervju med mellomleder	107
5.15	Drøftning av intervju med mellomleder.....	109
5.16	Konklusjon av intervju med mellomleder.....	111
5.17	Sammendrag av konklusjoner fra mellomleder, faglærere og elever.....	112
5.18	Hovedkonklusjon av drøftninger fra mellomleder, lærere og elever.....	114
5.19	Oppsummering	117
6	Drøfting av problemstilling og prosess.....	118
6.1	Var problemstillingen nyttig i denne sammenheng?.....	118
6.2	Bruk og valg av teori i masteroppgaven.....	118
6.3	Drøfting av oppgavens mål.....	119
6.4	Drøftning av prosess.....	120
6.5	Drøfting av problemstillingen mot funn.....	122
6.6	Reliabilitet og validitet i oppgaven	123
7.	Kommentarer og veien videre	126
	LITTERATURLISTE.....	129
	VEDLEGG	

1 Innledning

Min faglige bakgrunn er faglærer i videregående skole siden 1991.

Etter St. meld. nr. 30, Kultur for læring ble det interessant å se på problemstillingen; *Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant- og matfag?*.

Det er to styringsverktøy for opplæring i videregående skole som fremhever begrepet pedagogisk kvalitet på opplæring: Det er Akershus fylkeskommunes Kvalitetskart som er bakgrunnen for handlingsplanene i skolen, og St.meld.nr 30 2003-2004 som omhandler Rammeverket for kvalitet- skoleplakaten.

Lokal læreplan skulle inneholde momenter som kompetansemål i faget, styrking av ulike ferdigheter, nivåddifferensiering for den enkelte elev og vurderingskriterier. Elevene skal ideelt sett være med å utarbeide innholdet i sin plan. Elevene skal også være med å planlegge sin egen utdanning gjennom utforming av kompetansemål.

I denne oppgaven har jeg beskrevet prosessen og erfaringene under innføringen av kunnskapsløftet som pedagogisk personell og elever har opplevd etter nye krav og nye dokumenter som styrer undervisningsplanlegging. Ved å etablere læreplangrupper i samme utdanningsprogram blir tolkningsfellesskapet større og bredere. Lærerne mener arbeidet med planene blir mer kreativt utformet og det skapes en bedre kvalitet på opplæringen.

Implementering av lokale læreplaner krever at personale har en felles forståelse og god innsikt i styringsdokumenter før de starter arbeidet med læreplan analyse og læreplanarbeid.

Elevers læringsutbytte og læringsmiljø skal være i fokus under arbeidet med læreplanene og for å skape en elevaktiv, god og faglig interessant skole.

Jeg vil nå omtale begreper som ble innført i videregående skole skoleåret 2006 da kunnskapsløftet trådte i kraft. Læreplanene i videregående skole forblir målstyrte. Det måles sluttkompetanse i det enkelte mål for eleven. Sluttkompetanse kan være en avsluttende prøve som er teoretisk, praktisk eller muntlig. Sluttkompetanse kan også være eksamen i faget. Nivåddifferensiering av læreplanmålene med tilsvarende vurdering innføres og utarbeides i alle elevers læreplaner. Ferdigheter i matematikk, norsk skriftlig, leseferdigheter og digitalkompetanse styrkes i alle fag i læreplanen. Styrking av en ferdighet fremgår i metoden eleven bruker i arbeidet med faget.

Et nytt fag med egen læreplan er prosjekt til fordypning. Faget skal motivere eleven til riktig yrkesvalg. I restaurant- og matfag har eleven mulighet til å velge utdanning i 13 ulike yrker. Generell del av læreplanen videreføres i den form den er fra Reform 1994, dens oppgave er å

utvikle mennesker med sosial, reflekterende og kreativ kompetanse. Det er innført tre ulike samtaleformer som er viktig for elev og lærer for å kunne planlegge kompetansemål og undervisning.

Karrieresamtale skal gjennomføres med eleven tidlig i skoleåret. Denne samtalen skal kartlegge alle interesser som eleven har i tillegg til elevens yrkesvalg. Opplysningene som fremkommer i samtalen kan vise andre sider ved personen som får betydning for det eleven kan utrette i læringsløpet. Et eksempel er en elev som har jobbet med salg på fritiden. Han kan overføre og bruke denne interessen til å gjennomføre kompetansemål i læreplanen. Eleven vil oppnå bedre prestasjon og opprettholde faglig interesse over tid.

Elevsamtale er en samtale mellom kontaktlærer og elev. Den avholdes minst to ganger i året, og skal dokumenteres. Samtalen er en personlig og faglig byggende samtale som har betydning for hva som bør være vektlagt i elevens læreplan. Elevene viser at de er interessert i læreplanutvikling. De har større interesse for metodevalg i undervisning og vurderingsarbeidet, enn praktisk deltakelse i læreplananalyse av målene. Det mener jeg forteller at vi som lærere har vært mer flinke til å gjøre disse delene interessante for elevene. Elevens oppfatning av kunnskap kommer gjennom ulike fag som igjen får betydning for deres skolemotivasjon.

Midtveissamtaler med eleven i hver termin skal sikre at eleven har oversikt i faglige prestasjoner og vurdering i alle fag, og forbedringsmuligheter som eleven har.

I tillegg til samtaler er vurdering som terminkarakter og standpunktskarakter videreført med tradisjonell tallkarakterer og skriftlige kommentarer. De skriftlige kommentarene skal hjelpe elevene til faglig utvikling. Det er egne karakterer i orden og adferd, som eleven får to ganger i året. Andre begreper som tilkommer er grupper - klassebegrepet blir borte og kontaktlærer innføres mot tidligere klassestyrer.

Under implementeringen av kunnskapsløftet i skolene ble utvikling av læreplaner sett på som en del av lærerens planleggingsarbeid. Ikke alle lærere som skulle utføre dette arbeidet har utviklingskompetanse og erfaring som er nødvendig for å sikre pedagogisk kvalitet på læreplanene. Læreplangrupper som samarbeidet om læreplaner ble dannet etter den enkelte lærers eget nettverk, initiativ og ønske. Mye av dette samarbeidet har vist seg å fungere godt og det er i dag et utvidet nettverk som jobber videre med å løse ulike spørsmål innenfor fagområdet restaurant- og matfag. Det viser seg at faktorer for suksess i forhold til problemstillingen: *Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i den lokale læreplan på restaurant- og matfag?* er opplæring og bruk av styringsdokument, i tillegg til samarbeid for alle involverte som er tilknyttet læreplanen må være tilstede.

Gjennom læreplanene kan elevenes skolemotivasjon påvirkes. Elever ved restaurant- og matfag har et stort behov for å få økt praksismengden tidlig i skolegangen, og senere kunne øke teorimengden når elevene er mer moden for teorifag.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Det er behov for å utvikle yrkesdidaktiske eksempler og prinsipper. Det er også et behov for kritisk å se sammenhenger som fører til bedre kvalitet i skolen.

Gjennom helhetstenkning av prosesser i skolen skal det utvikles best mulig kvalitet på læreplanene. Jeg har i denne perioden jobbet innenfor Vg1 og Vg2 på restaurant- og matfag som studieplattformen heter i dag. I løpet av den tiden jeg har vært ansatt som lærer har jeg jobbet med tre ulike reformer i den videregående skole. I denne oppgaven har jeg forholdt meg til en videregående skole i Akershus. Det er første gang i norsk skolehistorie at det skal utarbeides en lokalt tilpasset reform med egne lokale læreplaner. I *St.meld. nr. 30 Kultur for læring 2003- 2004*, ønsket daværende regjering å øke den pedagogiske kvaliteten i skolen. Det defineres et ”*Rammeverk for kvalitet-skoleplakaten*” Det inneholder de krav som skal prege og forplikte alle skoler og øvrige opplæringssteder. (*St.meld. nr. 30 2003-2004:35*) Sentrale læreplanmål skulle tilpasses den lokale skole. Gjennom læreplanutvikling på den enkelte skole i de enkelte fag. Jeg ønsker å beskrive denne implementeringsprosessen og hvilke faktorer som berører lokal læreplan, for elever, lærere og mellomleder. Elevene som deltar i undersøkelsene, er det første kullet som har gjennomført Vg1 på restaurant- og matfag.

Ut fra den redegjørelsen jeg har gitt ovenfor, er det sentrale i denne masteroppgaven å beskrive hvordan man kan sikre pedagogisk kvalitet i en desentralisert læreplan på restaurant- og matfag. Problemstillingen stiller krav til meg om innhentning av opplysninger og informasjon fra ulike personer som har vært involvert under implementeringen av Kunnskapsløftet i videregående skole. Erfaringene og konklusjonene kan brukes som dokumentasjon på hvordan denne reformen oppfattes og utvikles blant pedagogisk personell og elevene.

Jeg vil gjennom ulike styringsdokumenter i oppgaven vise til hva som har vært bakgrunnen, styrende og bestemmende for implementeringen av lokale læreplaner i videregående skole.

1.2 Veien fra refleksjon til problemstilling.

Denne delen skal synliggjøre hvordan jeg har utarbeidet min problemstilling i masteroppgaven. Det vil bli henvist til styringsdokumenter som påvirker avgjørelsen av problemformuleringen. I tillegg vil mine erfaringer og opplevelser under implementeringen av reformen gjennom læreplanutvikling som ansatt i Akershus Fylkeskommune, komme til uttrykk. Jeg vil påpeke betydningen av ulikt samarbeid mellom pedagogisk personell og elever, og utfallet av læreplanutvikling og kvaliteten på det arbeidet.

Til slutt vil jeg reflektere over bakgrunnen for problemstillingen og hvilke forhold som styrte prosessen. Undervisningspersonell i videregående skoler og elever skal alle bidra og delta gjennom demokratiske prosesser til økt læringskvaliteten i videregående skole. Det skal økes gjennom læreplaner som innbyr og utfordrer til medbestemmelse og innflytelse gjennom lokal utarbeidelse. Akershus fylkeskommune som skoleeier valgte å desentralisere læreplanutvikling til den enkelte skolen under implementeringen av Kunnskapsløftet 2006.

Jeg ønsket å finne noen ulike faktorer som er med på å beskrive den utvikling som desentralisering av lokale læreplaner har ført til for pedagogisk personell og elever i en skole. Styringsdokument er grunnlag for å kunne drive og opprettholde god kvalitet i skolen. De er verktøy i en læreplananalyse. Styringsdokumentene viser hvordan nye og gamle føringer blir satt sammen og skal brukes videre i denne reformen. De politiske føringene og ønskene er ikke helt sammenfattet med den praktiske hverdagen til pedagoger og elever. Et eksempel i denne situasjonen var innflytelsen som vurderingsforskriften fikk under utarbeidelsen av læreplanene. Vurderingsforskriften styrte mye av læreplananalysen til lærerne fordi det i læreplanene var uttrykt at kun kompetansemål i fagene skulle vurderes.

Lokale reformer åpner for lokalt å tolke styringsdokument, og utfallet av planer som blir utarbeidet er derfor ulike. Prosessen som jeg beskriver foregikk i en konkret skole på studieplattformen for Vg1 restaurant- og matfag. Elevene som deltakende aktører i læreplanutvikling er todelt i sine svar. På den ene siden synes de det er fornuftig og mest rasjonelt at læreren kvalitetssikrer utdanningen deres. I den andre enden mener de å ha stor

interesse av å delta i prosesser som vurdering og valg av undervisningsmetoder i tilknytning til læreplanene.

1.3 Utdyping og presisering av problemstillingen

Problemstilling:

HVORDAN SIKRE PEDAGOGISK KVALITET I LOKAL LÆREPLAN PÅ RESTAURANT- OG MATFAG?

Innledningsvis vil jeg si noe om begrepene som er knyttet til problemstillingen og min tolkning av dem mot bruk i oppgaven. Det har tidligere vært uttalt at begrepet kvalitet ikke er mulig å fullt ut beskrive. Pedagogisk kvalitet begrenser seg til å kunne utarbeide og tilrettelegge for gjennomføring av konstruktivt læreplanarbeid og analyse, samt en læreplan som er og oppfyller politiske bestemmelser og intensjoner. Med lokal læreplan mener jeg det uttalte politiske ønsket om at det i kunnskapsløftet, læreplan for grunnskolen og videregående opplæring i innledningen sier at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lover og forskrifter.

Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringen skal bestemmes på lokalt nivå.

Kunnskapsløftet. Utdannings og forskningsdepartementet,(2005:8)

Kunnskapsløftet angir et rammetimetal og kompetansemål for fagene i læreplanene til elevene som er nasjonale. Det er et politisk ønske om desentralisering av ulike prosesser i samfunnet. Akershus Fylkeskommene som skoleeier valgte å iverksette selvstendige løsninger for alle skolene i henhold til læreplananalyse og læreplanutvikling.

Alle skolene rapporterer så inn til fylkesadministrasjonen ulike driftsresultater fra skolene. Det gjøres blant annet gjennom utarbeidingen av en brukerundersøkelse som besvares årlig av pedagogisk personell, elever og foreldre. Resultatet fra brukerundersøkelsen brukes til å danne virksomhetsplan for den enkelte skolen. Virksomhetsplanen består av satsningsområder innenfor pedagogisk kvalitet. Kvalitetskartet som er utarbeidet for Akershus Fylkeskommunes virksomheter er delt i fire kategorier som skal være førende for pedagogisk kvalitet. De fire kategoriene er: Miljø, ledelse, læringsarbeid og kompetanse. Lærere på Restaurant- og matfag

og mellomleder i skolen som jeg skal beskrive, har liten erfaring med lokal analyse av læreplanmål og utarbeidelse av lokale læreplaner.

Det er forventet, men det er ingen systematisk opplæring for pedagogisk personal i styringsdokumenter og hvordan de brukes sammen og innvirker på hverandre i læreplananalyse. For å utvikle gode eksempler og god pedagogisk kvalitet på læreplaner, er det en utfordring å få tilsluttet flest mulige kompetente og engasjerte personer som kan samarbeide om felles analyse av programfagmål. Elevene i Akershus-skolene skal etter Vg2 gjennomføre samme eksamen i programfag på Mat- eller restaurantfag. Et annet moment er at elevene konkurrerer i de fleste tilfeller om jobber i samme segment, det er også i den forbindelse en fordel å ha lært det samme mens de er elever. Spesialisering i feltet kan gjøres etter bestått fagbrev. De fleste elevene søker læreplass etter Vg2, mat- eller restaurantfag i Akershus eller Oslo.

1.4 Mål for arbeidet med masteroppgaven

Gjennom mange år som lærer i videregående skole med ulike reformer å jobbe etter, ble det sagt i Stortingsmelding nr. 30 på side 3: "... Staten skal sette mål og bidra til gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til ansvar..."

Jeg ønsket i min oppgave å synliggjøre en skoles prosess under innføringen av Kunnskapsløftet gjennom å forstå forhold som påvirker læreplananalyse. Det ble å få innblikk i hva elevene, lærerne og mellomleder synes om lokal utvikling av læreplaner og prosessen med organisering av utviklingsarbeid. Det gir meg et innblikk i hva desentralisering i praksis betyr i skolen. Personalet er avhengig av et godt tilrettelagt miljø for kompetanseheving og utvikling av gode samarbeidsmiljøer, samt bygge nettverk gjennom kjennskap, solidaritet og lojalitet mellom yrkesutøvere i alle profesjonene tilsluttet utdanning i institusjonen. Ulike politiske føringer og styringsdokumenter må tilrettelegge for en best mulig og en effektiv implementering. Det er viktig i læreplanutvikling og -analyse med god kjennskap til de ulike styrende dokumentene og bruk av dem. Under innføringen av den nye reformen har det ikke vært utarbeidet noen konkret kompetanseplan for oppdatering og etterutdanning av personalet i Akershus Fylkeskommune.

Et annet mål har vært å vise at hensikten med utviklingsforskning er å videreutvikle og dokumentere profesjonelle prosesser som medfører refleksjon, i tillegg til generell

kunnskapsutvikling. Arbeidet har ført til en erkjennelse av behovet for å informere og tilrettelegge godt i forkant av implementering av utviklingsarbeid i skolen.

1.5 En kort presentasjon av oppgavens hovedpunkter

I det innledende kapitlet har jeg redegjort for hvilke faktorer som ligger til grunn for at jeg valgte å skrive om analyse av lokale læreplaner og prosesser rundt som påvirker arbeidet i videregående skole. Jeg har vist til ulike styrende dokumenter og andre rammefaktorer som påvirker desentraliserte prosesser. Avslutningsvis har jeg beskrevet veien av presisering av problemstillinger og masteroppgave.

I kapittel 2 viser jeg hvilke styringsdokument som var aktuelle og styrende for planleggingen og gjennomføringen av implementeringen av lokale læreplaner på restaurant- og matfag. Kapitlet skal synliggjøre hvordan jeg kom frem til problemstillingene i masteroppgaven. Kapitlet viser en fremstilling av styrende dokumenter for videregående skole etter gyldighet som lover, deretter forskrifter og styrende dokument som Kvalitetskartet som kun er gjeldende for Akershus Fylkes videregående skoler.

I kapittel 3 presenteres sentral teori i forhold til masteroppgavearbeidet. I dette kapitlet vil jeg innledningsvis vise hvordan den didaktiske planlegging og tenkning kan benyttes til planlegging, gjennomføring og kritisk analyse i forhold til problemstillingen. Jeg vil vise hvilken fremgangsmåte som er brukt for å fremskaffe informasjon for å beskrive problemstillingene i masteroppgaven.

I og med at masteroppgaven befinner seg innenfor yrkesbasert utviklingsforskning, har jeg brukt teori i forhold til dette. Kapitlet gir en innføring i fremgangsmåten som er innhentet for å finne relevante data. Jeg vil også legge frem begrunnelsene fra de undersøkelsene som jeg gjorde under innhenting av data fra deltakerne i masteroppgaven.

Kapittel 4 skal beskrive prosessen med gjennomføringen av datainnsamling. Jeg vil vise hvilke spørsmål jeg mente var noen av de relevante for problemstillingen i oppgaven og gi en begrunnelse for utvalget. Kapitlet vil også reflektere mine oppfatninger, meninger og

kommentarer i forhold til de ulike spørsmålene. Drøftninger av resultatene av svarene er lagt inn her for logikkens skyld. Til slutt vises til et sammendrag av samtlige konklusjoner.

I kapittel 5 skal jeg presentere drøfting av ulike data som er innsamlet til oppgaven. De blir belyst gjennom svar fra deltakerne i intervjuene som er mellom leder, lærere og elever. Mine erfaringer og ulike styrende dokumenter for videregående skole vil være med som bakgrunnsmateriale for drøftingen.

Den endelige drøftingen av teori brukt i oppgaven blir gjort i kapittel 6. Her presenteres og belyses prosessen i masteroppgaven gjennom drøfting av teori brukt i oppgaven og problemstillingene knyttet til tema. I dette kapitlet fremgår min refleksjon og konklusjon av oppgaven. Målet med utviklingsforskning er kunnskapsutvikling og læring. Jeg vil derfor komme med noen betraktninger om den kunnskapsutviklingen som masteroppgaven har ført til i denne sammenhengen.

Kapittel 7 er en oppsummering og noen personlige refleksjoner over hva som skal til for å lage en god utdanning på restaurant- og matfag, og avslutningen av oppgaven

2 Styringsdokumenter

Dette kapitlet er en beskrivelse av lovverket, ulike læreplaner og intensjoner som er det overordnede styringsverktøyet for all opplæring i den videregående skole. Kapitlet inneholder en oversikt over styrende og besluttede organer som utarbeider, beskriver og følger opp ulike former for styringsverktøy.

Kunnskapsdepartementet er todelt, kunnskapsministeren har ansvar for barnehagesaker og opplæringsaker. Opplæringsakene omfatter grunnpoplæringen til og med videregående skole og ansvaret for voksenopplæringen.

Forsknings- og høyere utdanningsministeren har ansvaret for universitets- og høgskolesaker, forskningssaker, studiefinansieringssaker og fagskoleutdanningsaker.

Utdanningsdirektoratet har et overordnet faglig ansvar for tilsyn med opplæringen, forvaltning av embetsstyringen og sentrale lover og forskrifter, forvaltningen av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet Statped, statlige skoler og fagstyring av de nasjonale sentrene. Direktoratet har ansvaret for all nasjonal statistikk for grunnpoplæringen, og skal på bakgrunn av resultatene, initiere, utarbeide og følge opp forsøk og utviklingstiltak. Målet for utdanningsdirektoratet er å sikre elevers og lærlingers rettigheter til likeverdig opplæring av høy kvalitet. Akershus Fylkeskommune eier og driver de videregående skolene i fylket. Alle videregående skoler har ansvar for å sette ut i livet læreplanene slik at hver enkelt elev får en best mulig opplæring ut i fra sine forutsetninger og de målene som er bestemt i læreplanene for de ulike fagene. Oppgaven til skolen er å legge til rette for at alle elever får møte krav som utfordrer og stimulerer til ny læring, alene og sammen med andre

2.1 Lov om grunnskolen og den videregående opplæring 29. juni 2007 nr.758

Opplæringsloven er det viktigste overordnede styrende pedagogiske verktøyet for all opplæring i grunnskolen, ungdomsskole og i den videregående skole.

Punktene nedenfor i opplæringsloven er kun et utdrag av loven som er styrende og relatert til videregående opplæring i Norge.

Læringsplakaten er ny og knyttet til Kunnskapsløftet, men forankret i lov og forskrifter. Hvert punkt i læringsplakaten henviser til ulike paragrafer i opplæringsloven og forskrifter, og må derfor omhandles i den sammenheng punktet er satt.

§ 1-1. Virkeområde for loven gjelder all grunnskole og videregående opplæring og lærebedrifter dersom ikke noe annet er fastsatt. Loven gjelder også for private grunnskoler og heimeopplæring i grunnskolen, og for opplæring rettet mot voksne som kommunen eller fylkeskommunen har ansvaret for.

Lov om grunnskole og videregående opplæring, 1998-07-17-61 er blitt endret en rekke ganger, men jeg vil i dette kapitlet forholde meg til den siste endringen av 29. juni 2007 nr. 758.

§ 1-2. Formålet med opplæringen i den videregående skole er å ta sikte på å utvikle dugelighet, forståelse og ansvar i forhold til yrke og samfunn. I tillegg skal eleven oppnå personlig utvikling. Den har som formål å ivareta vår kulturarv og de demokratiske ideene og den vitenskapelige tenkemåten. Loven sikrer kjennskap og forståelse for kristne og humanetiske verdier.

Det skal legges vekt på og skape gode samarbeidsformer mellom alle involverte parter innen opplæringen. Ingen skal bli utsatt for skade eller utsatt for krenkende ord og handlinger.

I § 3-1; Rett til videregående opplæring heter det:

”Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der lærerplanen foreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen”.

Med rett til videregående opplæring er det fastlagt at alle elever, lærlinger og lærekandidater har rett til opplæring i samsvar med denne lov og forskrifter. Det står videre at denne retten må normalt tas ut i løpet av en sammenhengende periode på *fem år* av opplæringen som helt eller delvis kan bli gitt i en lærebedrift, men må være avsluttet innen lærekandidaten fyller tjue år.

Fylkeskommunen kan etter søknad gi eleven/lærlingen godkjenning for å fortsette opplæringen uten at kandidaten mister retten til videre utdanning. Retten til videregående opplæring kan etter søknad utvides inntil ett år.

Loven sier at søkere har en rett til opptak til et av tre alternative utdanningsprogrammer på videregående som kandidaten har søkt på, og til to års videregående opplæring innenfor utdanningsprogrammet.

Loven tilrettelegger også for at elever, lærlinger og lærekandidater som har et spesielt behov for tilrettelegging og spesialundervisning får tilbud om dette på bakgrunn av en sakkyndig vurdering. Fylkeskommunen skal kunne tilby en annen opplæring dersom en elev, lærling eller en elev med spesielle vansker får problemer med den opplæringen som kandidaten har valgt. Kunnskapsdepartementet utgir forskrifter om regler for inntak.

Denne paragrafen slår også fast at all opplæring i den offentlige videregående skole eller lærebedrift skal være gratis. Fylkeskommunen kan pålegge elever, lærlinger og lærekandidater å holde seg med nødvendig individuelt skolemateriell til undervisningen.

Kunnskapsdepartementet gir nærmere forskrifter om undervisningsutstyr.

Departementet gir nærmere forskrifter om samlet tid til opplæring i den videregående opplæringen, læretid for lærlinger og for lærekandidater.

Opplæringen i skole skal strekke seg *over* minst 38 skoleuker innefor skoleåret.

Fylkeskommunen gir forskrifter om skole- og feriedager i skoleåret for elevene. Det samme gjelder tilrettelegging og avvikling av nasjonale prøver. Departementet kan gi forskrifter og rammer for skoletid og pauser for elevene.

Opplæringsordningen i §3-3 i opplæringsloven er rettet direkte inn i mot fagopplæringen, som slår fast at den videregående opplæringen skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på et lavere nivå.

Opplæringen i skole skal omfatte videregående trinn 1, trinn 2, og trinn 3.

Hvert trinn i opplæringen skal normalt ha en lengde på ett skoleår.

Fagopplæringen omfatter normalt to års opplæring i skole og ett års opplæring i bedrift.

Loven tilrettelegger for at når opplæring i bedrift blir kombinert med verdiskaping i bedriften, kan opplæringen strekke seg over to år.

Fylkeskommunen kan i det enkelte tilfellet godkjenne lærekontrakt eller opplæringskontrakt som inneholder unntak fra den fastsatte opplæringsordningen for de ulike fagområdene.

Dersom fylkeskommunen ikke kan formidle opplæring i bedrift til de som ønsker slik opplæring, må bedriftsopplæringen overføres til skolen.

Fylkeskommunen forplikter seg til å gi et alternativt opplæringstilbud til lærlinger og lærekandidater som ikke får læreplass i bedrift.

Innhold og vurdering i den videregående opplæringen er som følgende:

Det er Kunnskapsdepartementet som gir ut forskrifter om trinn og programområder, om fag, om mål for opplæringen, omfanget av opplæringen innen faget og om gjennomføringen av opplæringen.

Kunnskapsdepartementet gir forskrifter om vurdering av elever, lærlinger, lærekandidater, privatister og praksiskandidater. Det samme gjelder om klager på vurdering, om eksamen, om fag- og svenneprøver og om dokumentasjon.

Kunnskapsdepartementet utgir forskrifter som beskriver og godkjenner personers tidligere gjennomgåtte opplæring og/eller praksis.

Loven fastslår videre at elever, lærlinger og lærekandidater skal være aktivt med i opplæringen og at undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med gjeldene lover og læreplaner.

Det er pålagt den enkelte rektor å organisere skolen i samsvar med disse forskrifter.

Kunnskapsdepartementet kan etter søknad fra fylkeskommunen gi en skole godkjenning til avvik fra forskriftene om læreplaner. Før en slik godkjenning blir gitt, skal søknaden være fremlagt med uttalelse fra skoleutvalget.

Fag- og svenneprøve uten lærepraksis og skole menes med:

Det kan i enkelte tilfeller være mulig å ta fag- og svenneprøve på grunnlag av allsidig praksis i faget som er *25 prosent lengre* enn den fastsatte læretiden. Fylkeskommunen avgjør om den praksis som kandidaten innehar, kan godkjennes, og kan i enkelte tilfeller godkjenne kortere praksis (i kraft 1.august 2007 nr. 758)

2.2 Læringsplakaten

Læringsplakaten inneholder sentrale punkter i Opplæringsloven. I disse punktene gis det en kort beskrivelse med noen kommentarer ut i fra en yrkesfaglig tolkning til læringsplakaten.

Læringsplakaten fastslår at skolen og lærebedriften skal:

- *. gi alle elever og lærlinger / lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*

(Oppl-l. § -2 og kap.5 og læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Elever kan få anledning til å utvikle sine praktiske ferdigheter i samarbeid med voksne fagarbeidere, og kanskje få nye innspill på hvordan ting kan gjøres på ulike måter. Poenget er at det her er voksne fagarbeidere som gir tilbakemeldinger.

- *stimulere elevenes og lærlingenes / lærekandidatenes lærelyst utholdenhet og nysgjerrighet*

(Oppl.l. §1-2 og læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnholdet, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen.

Utplasseringen gir økt motivasjon for læring på skole, både i teori og praksis. De lærer å holde ut en arbeidsdag med det tempoet som er i bedriften. Videre får de tilfredsstilt sin faglige nysgjerrighet i forhold til bransjen.

- *stimulere elevene og lærlingene / lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning*

(Oppl.l. § -2 og læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Utplassering i bedrift gir elevene innsyn i bransjenes siste teknologi og bruk og tilgang til faglig litteratur. De lærer seg kritisk tenkning og rette holdninger til kvalitet til jobbene som utføres. Gjennom å søke ulike varierte oppgaver kan elevene gjennom eget arbeid finne løsninger og lære å tenke selv, se konsekvenser og stole på egne valg.

- *stimulere elevene og lærlingene / lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*

(Oppl..l. § 1-2 og planverkets generelle del)

Kommentar:

Toleranse, trivsel og respekt er helt grunnleggende verdier i et fellesskap, og vesentlige verdier i virksomheter som skal legge til rette for utvikling av framtidens samfunnsborgere. De skal vise sosial kompetanse med evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold som enhver arbeidssituasjon setter krav til.

Samarbeid med bedrifter øker elevenes kontakt med et virkelig arbeidsliv hvor de treffer verneombud, fagforeningsfolk etc. De lærer seg hvilke spilleregler som gjelder på en

arbeidsplass. De får sosiale og etiske erfaringer og standarder innen ulike jobber, overfor kunder og andre ansatte i bedriften.

- *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene / lære kandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid*

(Oppl. l. §1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Her blir utplasseringen et sentralt område hvor elever får prøvet ut og bli bevisstgjort på yrker. Dette kan bidra til at de unngår feilvalg av yrke. Elevene øker allmennkunnskap som gir grunnlag for livslang læring.

- *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*

(Oppl. l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Tilpasset undervisning vil si undervisning som passer de ulike elevenes læreforutsetninger. Hensyn til elevenes forutsetninger er med andre ord et nødvendig utgangspunkt for tilpasset undervisning.

Varierte arbeidsmåter øker elevenes skole motivasjon å øker interessen for deres senere valg av yrke.

- *stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse*

(Oppl. l. Kap. 10)

Kommentar:

Læreren må få muligheten til å tilegne seg nye kunnskaper, eller kunsten å lære mer for å få nye impulser og nytt faglig påfyll. Skal skolen være et speilbilde av samfunnsutviklingen, må læreren få anledning til å delta på kurs. Det menes her innsikt og forståelse i emner og fag som danner basisen for kompetanseutviklingen i skolen.

Lærere kan få fagkurs / kompetanseheving gjennom partnerskapsbedriftenes avtale med skolene. Dette kan bidra til å utvikle et en god bransjekontakt som igjen kan gi faglærere et innsyn i elevenes opplæring ute i bedrift. Man får også et økt innsyn i hvilke krav som stilles til elevenes kompetanse. Dette være seg faglig kompetanse, sosial kompetanse etc.

- *bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge*

(Læreplanverkets generelle del)

Kommentar:

Lærerens viktigste rolle er å tilrettelegge situasjonen og være veileder i lære prosessen.

Ved utplasseringer i bedrift får elevene en evaluering og tilbakemelding og klare beskjeder om hva de skal gjøre og hvilke arbeidsoppgaver som samsvarer med elevenes faglige kompetanse. Det å være lærer innebærer at man skal opptre på en slik måte at de kan være rollemodeller for elevene.

- *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel, og læring*

(Oppl. l. Kap. 9a)

Kommentar:

Skolen kan hente erfaringer fra utplasseringer i bedrifter som elevene bringer med seg tilbake i skolen. De må læres opp til å vise empati og kommunikasjon med medmennesker som er avgjørende både i skole, samfunnsliv og i framtidig arbeid og studier.

- *legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres / foresattes medansvar i skolen*

(Oppl. l. § 1-2 og forskrift § 3-2)

Kommentar:

Skolen har jevnlig kontakt med hjemmet med oppfølging via foreldremøter. Dette er en viktig del av opplæringen i skolen. Eksempler på dette kan være "Åpen skole" hvor foreldre og andre kan komme og se elevene i arbeid. Elevenes arbeidsinnsats og evalueringer av skolearbeidet er et viktig område hvor foreldre eller nærmeste foresatte kan være med i utviklingen i skolearbeidet.

- *legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*

Kommentar:

Her kan partnerskapsbedrifter komme inn som en kvalitetsheving av opplæringen mellom skolen og næringslivet. Samarbeidet kan bidra til å bruke andre arenaer til opplæring for dermed å kunne tilpasse den faglige opplæring i skolen i forhold til samfunnets behov.

2.3 Forskrift til opplæringslova 2007 9 juli nr.884

Slik forskriften er omtalt her er det gjennom et utdrag av hva den sier om vurdering i videregående skole, og jeg viser videre til noen momenter fra denne forskriften nedenfor. Det foreligger i hovedsak to former for vurdering av elevene.

Disse to vurderingsformene har ulike formål (§§ 3-3, 4-4 i forskrift til opplæringslova og privatskole lova): Formålet med undervisvurdering med eller uten karakter er å fremme læring, utvikling hos eleven og bidra til å vurdere behovet for å tilpasse opplæringen.

Forskriften understreker undervisvurderingens betydning for læring og refleksjon hos eleven. For å nå kompetansemålene gis det en vurdering som forteller eleven om i hvilken grad kompetanse målene er nådd og hvordan eleven videre kan utvikle seg for å oppnå best mulig resultat. Sluttvurdering gir informasjon om elevens nivå i faget ved avslutningen.

Gjennom undervisvurdering får læreren og eleven informasjon om elevens faglige ståsted og progresjon i faget som eleven har og kan følge. Det er to former for undervisvurdering for elevene. Den ene er med karakter, også terminkarakter skal suppleres med kommentar til karakteren. Den andre vurderingsformen har som formål å fremme læring og utvikling hos eleven i treminen. Karakterene undervis i opplæringen skal settes på grunnlag av den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderingen skjer. (§§ 3-7, 4-7 i forskrift til opplæringslova). Sluttvurdering er standpunktvurdering, eksamensvurdering og vurdering til svenne- og fagprøver. Sluttvurdering omfatter også sluttkompetanse og vurdering av realkompetanse hos elevene.

Elevene har anledning til å klage på denne formen for vurdering og resultatene av vurderingen. (§ 5-1 i forskrift til opplæringslova). Sluttvurdering skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringa og de konkrete målene som er nedfelt i læreplanen for eleven.

Sluttvurdering skal ikke være noe gjennomsnitt av oppnåelse av tidligere karakterer men være en selvstendig vurdering av kompetansemål i faget på et gitt tidspunkt. (§§ 3-7, 4-6, 4-7 i forskrift til opplæringslova)

Standpunktskarakterene skal gi uttrykk for hva eleven kan og mestrer i forhold til de samlede kompetansemålene i faget.

Kompetansen skal måles bredt hos elevene i de fleste fag der det er mulig og vise elevens oppnådde progresjon og kompetansenivå ved avslutningen av opplæringen.

Karakterer i fag er på en skala fra 1-6, og bare hele tallkarakterer skal benyttes.

Det gis egne karakterer i orden og i adferd. Karakteren i orden skal ta hensyn til om eleven viser vanlig god arbeidsinnsats og forholder seg til ordensreglene ved den enkelte skole.

Karakteren i adferd viser om eleven tar hensyn til hvordan eleven er på skolens område og i samhandling med de andre elevene.

Den skal vise hvordan eleven forholder seg til ordensreglementet på den enkelte skole.

Disse to karakterene gis ved å bruke: God (G), Nokså god (Ng), og Lite god (Lg).

2.4 Kunnskapsløftet

Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det for første gang laget et felles læreplanverk for grunnskolen og den videregående opplæring i Norge. Kunnskapsløftet er læreplanverket for opplæring for grunnskole og videregående opplæring innført høsten 2006 etter St. meld 30. Kultur for læring utgikk at forsknings og utdanningsdepartementet år 2004-2005. Det ble innført et begrep om det 13-årige læringsløpet. Det betyr i praksis at det forventes at norske elever gjennomføres videregående skole.

Skolen skal gi alle elever en likeverdig opplæring og medvirke til å redusere ulikheter mellom individ og grupper.

Målet med Kunnskapsløftet er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Dette er et uttrykk for hvordan samfunnet og opplæringen har utviklet seg. Høsten 2006 Innføres Kunnskapsløftet i Vg1. Det opprettes nye studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Vg 2 kursene igangsettes høsten 2007. I år 2007 kommer de første lærlingene i særløp ut i bedrift. I mars 2008 fastsettes læreplaner for Vg 3 og høsten 2008 innføres Kunnskapsløftet i Vg 3, de første ordinære lærlingene kommer ut i bedrift. I år 2010 kommer de første lærlingene til fag og svenneprøver etter ny læreplan,

Kunnskapsløftet forutsetter en ny tilbudsstruktur i videregående opplæring.

Videregående trinn 1, er opplæringstilbud der elevene kan søke seg til 12 ulike opplæringsprogram. Videregående trinn i 2 opplæringen varierer i antall ulike tilbud i utdanningsprogrammene. Videregående trinn 3 er opplæring i bedrift eller opplæring i skole. Eleven kan også velge påbygging til generell studiekompetanse.

I videregående skole er målene formulert for hvert årstrinn for de fleste fagene på alle trinn. Eleven har rett til tilpasset undervisning på sitt nivå. jfr. Opplæringsloven 2007 § 1-2. Dersom en elev åpenbart ikke har nytte av eller er i stand til å arbeide med mål i en eller flere læreplaner for fag, gjelder de ordinære unntaksreglene i opplæringsloven.

Læreplanverket for kunnskapsløftet i all opplæring danner fundamentet og rammen for opplæringen i skole og bedrift. Læreplanverket innbefatter generell del, læreplaner for fag og fag- og timefordeling. Det er utarbeidet prinsipper for opplæringen. Læreplanverket er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og forpliktende for grunnopplæringen.

Læreplanens generelle del er en videreføring fra Reform 1994. Den ble da utarbeidet av Kirke, utdanning og forskningsdepartementet. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. Formålet med opplærings § 1-2., sier i utdrag at den videregående opplæring skal ta sikte på å utvikle kvalifikasjoner, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevene, lærlingene og lærekandidatene i sin personlige utvikling. Den skal styrke de demokratiske ideene og den vitenskapelige tenke og arbeidsmåten sies de i innledningen, en skole for kunnskap, mangfold og likeverd. St.meld. nr.30 2003-2004.

Opplæringen skal gi grunnlag for videre utdanning og livslang læring og støtte opp under et felles kunnskaps- og verdigrunnlag og et høyt kompetansenivå i befolkningen.

Det skal legges vekt på godt samarbeid mellom eleven, hjemmet, skole og opplæringsbedrifter som er knyttet sammen.

Prinsipper for opplæringen gjelder for alle fag og trinn. Prinsippene må ses i sammenheng med bestemmelsene i lov og forskrift gjennom læringsplakaten og læreplanens generelle del. Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven med læreplanverket. Alle momenter i planleggingen må ses og behandles samlet da prinsippene tydeliggjør skoleeiers ansvar for tilrettelegging tilpasset elevens individuelle forutsetninger og behov. Skolen skal ha ambisjoner på elevens vegne, det skal styrkes det gjennom allsidig utvikling hos elevene.

Prinsippene for opplæringen skal gi grunnlag for videreutvikling av kvalitet og for systematisk vurdering av skole og bedrifter. Prinsipper for opplæring skal styre undervisning

og læring for elevene. Bakgrunnen for prinsippene finner vi igjen i den Generelle del av læreplanverket. Den ble innført i norsk skole i 1994 og er videreført i Kunnskapsløftet. Prinsippene for opplæring er beskrevet gjennom sosial og kulturell kompetanse, som det legges det til rette for gjennom at skolen skal bidra ovenfor elevene til økt kunnskaper om ulike kulturer og kulturelle uttrykksformer.

Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse ovenfor medmennesker. Elevene skal ha mulighet for et læringsfellesskap der samarbeid med andre, dialog, ulike syn og meninger opprettholdes å respekteres. Motivasjon for læring og læringsstrategier skal skapes gjennom aktive lærere. I arbeidet med læreplananalyse og utvikling av ulike metoder samt erfaring i mot og medgang skal det skapes toleranse og lyst til å lære hos eleven. Vurdering og veiledning skal bidra til å styrke motivasjon for videre læring og planlegging av egen karriere hos eleven, sier St.meld.nr 30 Kultur for læring i kapittel 3 Skolen i en ny tid.

Eleven skal kunne lære å strukturere og organisere egen læring ved dialog med lærere og andre elever, i tillegg til bruk av ulike metoder for læring av fagene. I faget prosjekt til fordypning og bransjelære kan eleven for eksempel knytte sin læring og karriere strategi direkte mot en bedrift.

Gode læringsstrategier skal gi eleven motivasjon til å løse og bli stimulert til løsning vanskelige oppgaver også i videre utdanning, samhandling gjennom arbeid eller fritid. Elevmedvirkning skal vise samfunnsengasjement, og personlig engasjement og stimulere til deltakelse i ulike demokratiske beslutnings prosesser som eleven stilles ovenfor. Eleven skal stimuleres til aktivt for seg selv å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen innenfor rammen av læreplanverket. Det er viktig å lære elevene viktigheten av beslutning og beslutnings prosesser. Dette er en rettighet barn har ifølge FNs konvensjon om barns rettigheter, artikkel 12 nr.1, oppl.l §1-2 og 9a og læreplanverkets generelle del.

Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter skal gi eleven evnen til å bidra til felles beste i skole og gruppesammenheng. Elevene bør i størst mulig grad også kunne oppleve gleden ved selv å mestre, og å oppnå sine mål gjennom en tilpasset opplæring som gir mestringsfølelse og glede over å kunne prestere. For å klargjøre begrepet tilpasset opplæring så kjennetegnes den gjennom variasjon i organiseringen, mengde lærestoff, arbeidsmåter og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring er ikke ensbetydende med bestemmelser om spesialundervisning. Denne form for opplæring og tilrettelegging kommer til anvendelse når det er behov for mer omfattende tilpasset opplæring hos eleven. Dette punktet kan leses om å refereres til i oppl.l.§1-2 og kap.5, og læreplanverkets generelle del.

Lærerens rolle og kompetanse skal vises gjennom tydelig ledelse ovenfor elevene. Lærerne skal fremstå som dyktige og gjennom engasjement i ulike sammenhenger være formidler av kunnskap for eleven. Læreren skal formidle muligheter for videre karriere muligheter sammen med eleven. Læreren bør stimulere eleven til mest mulig utdanning. For å kunne oppnå dette er det gjennom læreplakaten et eget punkt som sier noe om lærerens eget behov for etter og videreutdanning i forbindelse med reformene og den utvikling som ellers til enhver tid finnes i samfunnet. Lærerne skal ha mulighet til samarbeid om læreverket og oppdatere og fornye sin pedagogiske kompetanse slik at det er mulig å etterkomme kravene som nye læreplaner og pedagogiske utfordringer gir. I opplæringsloven kapittel 10 er det hjemlet om etter og videre utdanning av lærere og instruktører.

Samarbeid med hjemmet er en viktig faktor for å lykkes med de fleste elever. Det skapes gjennom god kommunikasjon og trygge former for å reise spørsmål med undervisning og generell utdanning hos eleven.. Den sosiale utviklingen står sentralt og det må derfor skapes tryggest mulig arenaer mellom skole og hjemmet. Samarbeidet endrer karakter og form etter hvert som elevene blir eldre og får større ansvar for egen læring og utvikling. Det må legges til rette for at foreldre og foresatte kan skal kunne delta i reelle drøftninger om utviklingen av skolen. Det er noe foreldre og foresatte har krav på i følge oppl.l.§1-2 og forskrift kap.3. En annen viktig del er samarbeidet med lokalsamfunnet der det skal skapes godt samspill med skole, offentlige instanser, nærings og arbeidsliv. Hvis skolene og lærerne er bevist et bedre og godt samarbeid i hele grunnopplæringen vil det bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet. Til nå har samarbeidet vært begrenset men det nye faget programfag til valg i ungdomskolen åpner for en tettere dialog blant annet.

Hovedområder i formålsparagrafene for skoleverket, Generell del av læreplanverket er videreført i hele sin form fra Reform 1994. Den omhandler momenter som skal elevene opplever som en del av danningen men som brukes som begrunnelse i vurdering av adferd og ordens karakter. Religion og etisk orientering styrkes gjennom fremheving av kristne og humanetiske verdier gjennom kulturarv og identitet. I restaurant- og matfag har vi ulike fag som kosthold og livsstil og bransjelære der det er naturlig å se på ulike etiske sider i praktisk gjennomføring av fagene. Livsstil omhandler ulike sykdomstilstander og religion som en person har og hensyn som må tas i disse henseender. Bransjelære tar opp etiske sider ved faget som for eksempel praktisk håndtering alkoholloven. Skapende evner styrkes gjennom fremheving av kreative evner. Gjennom at undervisningen legges opp slik at elever og

lærlinger selv kan ta del i videre utvikling av nedarvet praksis og i innhenting av ny kunnskap sier St.meld. nr 30 Kultur for læring, en skole for kunnskap, mangfold og likeverd.

Som lærer må jeg skaffe mine elever en praksis relasjon som gjør deres trening i faget troverdig og reell. Eleven skal trenes i å utvikle kritisk sans og skjønn, og gjennom aktivitet utvikle sine vitenskapelige arbeidsmåter. Relevansen i fagene skal være knyttet til faget slik at eleven kan være kritisk i sin utførelse av oppgaver.

Arbeid fremheves gjennom at opplæringen ikke bare har egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Eleven må være samfunnsengasjert og i stand til å se og bedømme konsekvenser ved sin utførelse av arbeidsoppgaver. Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillitt til egne evner. Måten å tilnærme seg dette på er gjennom oppgaver og spørsmål som er tenkt en gitt situasjon der ungdommen kan løse en situasjon i teorien og få diskutert og evaluert dette i etterhånd. Medelever og lærere kan da veilede i en slik situasjon. Allmenndannelse fremmes gjennom konkret kunnskap og helhetlige referanserammer, og med felles forståelse i et spesialisert samfunn. Samfunnet er hele tiden i endring. Noen ganger griper endringene mer inn i en persons liv enn andre. Det er viktig at elever trenes til å gå inn i tenkte og reelle situasjoner for å være så forberedt som mulig

Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet.

(St. meld nr 30 2003- 2004:31)

Gjennom internasjonalisering og det globale samfunn og på samme tid det lokale gjennom tradisjonskunnskap som eleven råder over, skal eleven trenes til å tenke globalt og handle lokalt eller omvendt, alt etter situasjonen. Poenget er at eleven forstår at vi er en del av et hele og kan ta ansvar og handle deretter. Samarbeid fremmes gjennom plikter og ansvar og deltakelse i et bredt læringsmiljø lokalt der elevkultur og foreldredeltakelse er sentralt, og eleven må bidra til å skape en best mulig tilværelse for seg selv, men også bidra for andre i samfunnet. Miljøengasjement for ungdom skapes gjennom etikk, ekte naturglede, økologi og menneskeverd. Eleven må ha innsyn og mulighet til å vurdere ulike sider ved interessekonflikter i miljøspørsmål. Det er en viktig kunnskap ikke bare sett i en forbrukersammenheng, men at det faktisk er et miljøspørsmål for folkegrupper og land i verden. Det integrerte mennesket i samfunnet er å få et sluttmaal for opplæringen som ansporer den enkelte elev til å realisere seg selv på måter som kommer hele eller deler av fellesskapet

til gode - å fostre og til menneskelighet for et samfunn i utvikling. (*Læreplanen for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generelldel. 01-01.1994*)

Den integrerte elev er i stand til å forstå og oppleve mestring i hverdagen på en konstruktiv kritisk måte som gjør denne eleven selvstendig.

Fagplanen i de ulike utdanningsprogrammene består av formål og hvilken vektlegging av opplæringen med utdanningen i faget skal ha. De blir synliggjort gjennom ulike kompetansemål som faget består av.

Den omtaler strukturen i fagene som timefordeling, og gir en detaljert oversikt av hovedområdene på de ulike trinn i utdanningen. Det betyr hvilken undervisning av kompetansemål som skal være på hvert trinn i utdanningen.

Grunnleggende ferdigheter skal integreres i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. De grunnleggende ferdighetene defineres som å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i faget.

Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv. (St. meld. Nr. 30 2003-2004:31)

Eleven skal lære seg og videre trene på lesing i faget. Det skal knyttes matematikk til alle fag og eleven skal regne på ulike muligheter innenfor fagene. Bruk av digitale verktøy anses som viktig i alle fag og sammenhenger for eleven i skolen og utenfor den. Bruk av datamaskin og ulike program og nettsteder skal gjøre det enklere for eleven å mestre faglige utfordringer.

Vurdering som omhandler hovedområder som skal vurderes og hvilken ordning vurderingen skal fremstiles i: de generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven og det benyttes formell og uformell vurdering i fag av eleven.

2.5 Kvalitetskartet

Et annet styrende dokument er Akershus fylkeskommunes innføring av *Kvalitetskartet* for de videregående skolene i Akershus. Det var fylkesdirektøren for utdanning (som det het) som våren 2002 igangsatte arbeidet med *Prosjekt Kvalitet*. Prosjektet hadde tre sentrale formål:

- å gi økt oppmerksomhet omkring kvalitet i opplæringen,
- synliggjøring av fylkeskommunens forståelse av kvalitet, og
- profesjonalitet hos den enkelte medarbeider skal økes i videregående opplæring gjennom felles forståelse av kvalitet.

Dette skal oppnås gjennom utvikling av et styringsverktøy for utvikling av opplæringen, det skal gjelde for sentraladministrasjonen, for ledere og for lærer/opplæringsansvarlige.



Figur 1: Kvalitetskartet for videregående opplæring i skolen

Bakgrunnen for satsingen på *Kvalitetskartet* var erfaringene fylkeskommunen hadde fra deltagelse i det internasjonale prosjektet *International network of innovative school systems* (INIS). INIS ble startet i 1997 og formelt avviklet i høsten 2004. I prosjektet deltok 41 skoler fra åtte land. Prosjektet ble startet ut fra en oppfatning om at skoler er opptatt av de samme utfordringene innen utdanningsfeltet på tvers av landegrensene. Et mål med skolenettverket var å bidra til kvalitetsutvikling hos den enkelte skole. Prosjektets andre fase besto i å utvikle et vurderingsverktøy basert på felles kriterier for kvalitet. Felles forpliktelse til disse kriteriene skulle bidra til videre vekst og utvikling hos de deltagende skolene. Sentrale spørsmål for prosjektet har vært: hva betyr kvalitet for vår skole, og hva må vi vite for å lykkes med skolens utviklingsarbeid?

For å gi svar på disse spørsmålene, har man arbeidet med å konkretisere kvalitetsbegrepet gjennom å definere indikatorer for kvalitet.

Ut fra dette ble et sentralt mål for *Prosjekt Kvalitet* å utarbeide en beskrivelse av hva som skal kjennetegne kvalitet i videregående opplæring i Akershus fylkeskommune. Resultatet ble kalt *Kvalitetskartet* (kilde: INIS-prosjektet – Kvalitetsutvikling gjennom internasjonale sammenligninger, Prosjekt Kvalitet – en kortversjon, www.akershus-f.kommune.no).

2.6 Kvalitetskartet og kvalitetsundersøkelsen

Kvalitetskartet skal gi en oversikt over den kvaliteten som er forventet i skolene i Akershus. Kvalitetskartet er bygget opp rundt hovedområdene læringsarbeid, kompetanse, miljø og ledelse. Det gir en beskrivelse av hvilken kompetanse elevene /lærlinger skal ha etter endt utdanning, og hva som kjennetegner et godt læringsmiljø og hva som preger en god ledelse i en opplæringsvirksomhet. Kvalitetskartet skal danne grunnlaget for skolebasert vurdering, rapportering, og legge spesiell vekt på utviklingsperspektivet i den enkelte skole.

Hvert hovedområde er delt opp i kvalitetsområder med tilhørende kjennetegn på kvalitet.

Kjennetegnene er formulert så konkret at de gir styring for praksis, samtidig som de er formulert så åpne at det er rom for lokal tolkning og konkretisering (B.N. Lyftningsmo fylkesdirektør for utdanning, Oslo 2002). Det er utviklet to kvalitetskart; et for Fagopplæringen og et for opplæring i skole. Kartene har samme innhold med små justeringer for å tilpasse dem de praktiske forskjellene i opplærings situasjonen.

Den strukturerte oppbygningen, kombinert med kjennetegn og påstander, gjør kvalitetskartet til et egnet verktøy i diskusjoner, ved interne undersøkelser og utarbeidelse av handlingsplaner og som et mål for utviklingsarbeid. Det skal også gi elever en oversikt over hva de kan forvente, og forlange av skoler og opplæringsbedrifter.

Styringsdokumenter som er brukt for å måle kvaliteten på ulike hovedområder er kvalitetsundersøkelsen den er utformet med spørsmål formulert som påstander. Det er den enkeltes informants meninger, oppfatning av skolen og refleksjoner som er subjektive.

Resultatene skal gi et bilde av hva brukeren synes kjennetegner kvalitetsområdene der og da, som blir lagt til grunn for videre behandling av undersøkelsen.

Undersøkelsen ble gjennomført av, ledelsen, lærerne, andre ansatte, Vg 1-elever og Vg 2-elevs foresatte. Hensikten er å danne visse grunntrekk ved hvordan informantene opplever utvalgte sider ved opplærings situasjonen. Svarene gir uttrykk for hvordan den enkelte opplever sin hverdag på det tidspunktet svaret gis. Ved å sammenstille ulike svar fra gruppene er det et uttrykk for at ingen "eier" de riktige svarene.

I 2003 ble det for første gang gjennomført en evaluering av skolens virksomhet og i 2004 ble det for første gang gjennomført en tilsvarende undersøkelse for Fagopplæringen.

Undersøkelsene gjennomføres nå hvert år for alle virksomheter, men undersøkelsen har i 2007

og 2008 hatt en ny vinkling der kategori ledelse i den enkelte virksomhet ikke har vært tema i undersøkelsen.

Kvalitetskartet er bakgrunnen for skolens virksomhetsplan. Virksomhetsplanen er Kvalitetskart i praktisk bruk. Den blir utarbeidet etter ulike resultater som fremkommer i undersøkelsene fra elever, foreldre, pedagogisk personell og andre ansatte ved skolen. Skolens ansatte bruker den videre i sin daglige virksomhet i planlegging og gjennomføring av arbeidet. Handlingsplanen blir evaluert og revidert av hele skolens personale en gang i året.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist til det generelle ved styringsdokumenter som er gjeldende for Kunnskapsløftet som reform i de videregående skolene på landsbasis. Det er en sammenheng mellom utvalget av styringsdokumenter fordi disse burde være bakgrunn for og kjent for alle lærere før de ble pålagt å utarbeide og analysere læreplanmål og læreplaner. I tillegg har jeg vært innom det spesielle ved styringsdokumenter ved de videregående skolene i Akershus som har Kvalitetskartet som et viktig dokument for daglig virksomhet og pedagogisk kvalitetstenkning i den enkelte skole, og som drivkraften bak de pedagogiske satsningsområdene for den enkelte skole. Vurderingsforskriften til opplæringslova er viktig fordi det er klare politiske signaler i *St. meld 30 Kultur for læring* at det er en målstyrt reform og det er ønskelig at det skal være fokus på læreplanmål og læring, og at læringen skal inneholde kvalitet igjennom” Rammeverk for kvalitet – Skoleplakaten” i St. meld. nr.30 Kultur for læring.

3 Noen rammefaktorer ved læreplanimplementering

Hvilke rammefaktorer påvirker mulighetene for å utvikle funksjonelle læreplaner, og hvilke hensyn må lærerne ta i tillegg til styringsdokumentene i kapittel 2?

Her beskrives noen ulike rammefaktorer som var fremtredende for å kunne gjennomføre læreplananalyse for lærere, og teori om elevens identitet og relasjon til bruk av læreplanene, og hvordan de involverer seg i egen læring.

”... kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i et møte med utfordringene” (St. meld.nr.30 2003-2004:4)

Avslutningsvis omtales nye tilbud og faglige strukturer i programfagene på studieplattformen for restaurant- og matfag.

3.1 Rammefaktorer og mandat i utarbeiding av lokale læreplaner

I innledningen av læreplanverket for kunnskapsløftet er det presisert at skoleeier har det formelle ansvar og gir rammene for implementering av Kunnskapsløftet i skolene. Akershus fylkeskommune eier de videregående skoler og gir derfor rammene over hvilket mandat den enkelte skole skal ha. Skolene, representert ved rektor har myndighet til å pålegge den enkelte faglærer å analysere og utarbeide en plan i eget fag som de underviser i. Ulike faste rammer som skolene skal forholde seg til, er lover og forskrifter, læreplanverket og Kvalitetskartet for Akershus fylkeskommune. Andre viktige variable rammer er økonomi, tid til gjennomføring, kursing, etter- og videreutdanning og samarbeid med andre kolleger.

Implementering og arbeidsprosess for utviklingen av planene til restaurant- og matfag ble som følger:

I januar 2006 ble det iverksatt presentasjon og innføring av læreplanverket Kunnskapsløftet etter stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.

Etter en fylkeskommunal bestilling, arrangerte Høgskolen i Akershus et innføringskurs for lærere om læreplanverket Kunnskapsløftet. Kurset var basert på to dagers samlinger av fire ganger. Kursets innhold var todelt. Den ene delen var forelesninger om kunnskapsløftet og

implementering av reformen i skolen. I den andre delen av kurset inngikk en praktisk læreplananalyse i de ulike studieretningene.

Det ble sammensatt grupper der skolene i fylket ble inndelt i tre ulike regioner. Regionene utviklet egne lokale forslag til læreplan i programfag.

Vestregionen bestod av Bleiker Videregående skole og Rosenvilde Videregående skole.

En lærer fra Ila landsfengsel deltok i arbeidet. Hun underviser i programfag for innsatte i fengselet. I tillegg var Holmen Videregående skole deltaker på kurset, men de utarbeidet egen plan for skolen som er en spesialskole. Alle videregående skoler i vestregionen har senere opprettet et felles samarbeid for videreutvikling av læreplanene. Det gjennomføres ved samarbeidsmøter skolene har hatt ca en gang i hver termin til nå.

Romerike-regionen bestod av Lørenskog Videregående skole, Sørumsand Videregående skole, Nannestad Videregående skole. Follo-regionen bestod av Vestby videregående skole.

Fra januar 2006 til juni 2006 var det kurs og samlinger på Høgskolen i Akershus om kunnskapsløftet. Gruppene fra de ulike regionene ferdigstilte i samme periode sine oppgaver. Kurset var kompetansegivende det ble tildelt ni studiepoeng ved fullført kurs.

Grunnlaget for analyse og utarbeiding av lokal læreplan, er den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet som er fremstilt for grunnskolen og videregående opplæring. I tillegg blir den generelle delen av læreplanen videreført slik vi kjenner den fra Reform 94. Det er et nasjonalt styringsdokument som inneholder verdimeslige, kulturelle og det kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Den utdyper formålsparagrafen i opplæringen, og læreplanene for fag er utformet i tråd med disse føringene. Et viktig prinsipp i det lokale læreplanarbeidet må altså være å synliggjøre at opplæringen skal bidra til å utvikle hele mennesket for at eleven også skal kunne bruke og utvikle fagkunnskap. Det er utviklet prinsipper for opplæringen, og der inkluderes læringsplakaten som en del av læreplanverket og er forpliktende for opplæring på alle nivåer i det 13-årige løpet til elevene. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for opplæring som er i samsvar med lover og forskrifter, menneskerettigheter og individuelle behov og forutsetninger.

Det viktigste for læreplaner i fag vil være mål for den kompetansen som skal nås i faget etter et naturlig avgrenset læringsforløp, der grunnleggende ferdighetene er integrert på fagets premisser. (St. meld.nr.30 2003-2004:34)

Det er et bindeledd mellom generell del og den faglige delen av læreplan. I tillegg inngår de i videreutvikling av kvalitet på opplæring i skole og bedrift. Ulike former for kompetanse som eleven får, flere læringsstrategier for å oppnå kompetanse blir synlig gjennom i valg av innhold arbeidsmåter i lokale læreplaner.

3.2 Elevenes relasjon og faglige identitet.

Elevenes referanseramme til yrkesvalg er ofte relatert til sosiale og kulturelle betingelser, eller personlige interesser. Hvis det er det siste, viser elevsamtaler at valget er mer basert på følelser og mindre på relativ yrkeserfaring. I læreplanarbeid må eleven inviteres inn til å delta i egen opplæring og utforming av læreplanene for å skape denne relasjonen. Vi som yrkesfaglærere må være bevisst i å skille mellom personlig erfaring gjennom vårt praksisfelt, og dermed kan ikke vår relasjon overføres direkte til eleven.

Kompetansemålene i læreplanen bør praktisk relateres, men de utføres flest ganger i en teoretisk form. Grunnen til dette er disponering av læremidler som følger eleven. Det blir kjøpt inn lærebøker og digitale læremidler til elevene i stedet for å disponere midlene til å løse læreplanmål i praksis.

Det er uklart om det er mulig å si at det faglige innholdet og arbeidsmåtene i skolen kun er det som skaper en faglig identitet. Det kan være den sosiale sammenhengen opplæringen skjer i eller det kan være kulturen som ungdommen selv fremhever og skaper som sin egen, parallelt med den faglige opplæringen i skolen. Elever har en stor referanse i ulike medier, for eksempel tv-programmer. En hver generasjon har, og skaper, sin spesielle kultur som ikke andre inviteres inn i eller klarer å ta del i. Det meningsfylte og utviklende for eleven vises i forbindelse med det tidsperspektivet som eleven har en formening om. Nye tv-programmer skaper nye trender. Det er ny mat og ny stil som konkurrerer som vinner. Dette blir det elevens relasjon går mot, og det kan sjelden komme opp mot gamle ideer, design og gamle oppskrifter.

Læreplanene kan gjennom arbeid med oppgaver som har meningsbærende kvaliteter og som gir eleven progresjon, vekst og faglig relasjon, skape og forsterke elevens faglige identitet forutsatt av at elevene lykkes med sine arbeidsoppgaver.

(...) for det andre blir det norske samfunnet stadig mer komplekst og mangfoldig. Skolen må verdsette mangfold og likeverd. Alle elever må få muligheten til å utvikle sine evner og talenter. (St.meld.nr.30 (2003-’004):8).

Det formes deler av en livslang læring tidlig i videregående skole. Denne er utsatt for videre påvirkning gjennom ulike erfaringer som eleven selv tilegner seg, og skaper og fremmer identitet til faget. Denne nysgjerrigheten og viljen må eleven ikke miste underveis!

Utviklingsmønstrer i samfunnet fører til kvalitativt nye, samstemte kvalifikasjoner i arbeidslivet til daglig. Det er mange og ulike oppgaver som skal løses. I tillegg til programfag, trenger også eleven å øke sin kunnskap i fellesfag. Det gjelder de samme nevnerne for faglig stimulans her for å opprettholde og skape identifikasjon hos eleven. Det er ikke mulig å forutsi hva mennesket trenger eksakt av kunnskap nå og i fremtiden. Den bygges etter hvert. Men det som er sikkert er at samfunnet er mer globalt slik at vi må forholde oss mer til forskjellige språk, uttrykksformer og kulturer enn i dag. Det er i denne sammenhengen at kunnskap og vårt syn på læring bør kunne ses som viktige konsekvenser for samfunnet vi er en del av. Vår måte å tenke og handle på, som får stor betydning for vårt samfunn.

3.3 Lokal utarbeidelse av funksjonsbasert læreplan

I innledningen og videre i de konkrete læreplanene for den enkelte studieplattform i Kunnskapsløftet, sies det noe om at utarbeidelse av lokale læreplaner dreier seg om ulike måter å implementere kunnskapsløftet på i den enkelte skole. Det at læreplanen er funksjonell vil si at den er justerbar i forhold til mål, arbeidsmåte og annet. Den er nivåddifferensiert slik at elevene har større mulighet til å velg ut ifra eget ståsted.

Utarbeidelsen av lokale planer skal ta hensyn til nasjonale mål for opplæringen på det enkelte trinn, i tillegg er det ment at læreplanen skal være lokalt integrert blant annet for å kunne gjennomføre mål i fordypning i fagene. Den lokale skolen vil hele tiden føre en prosess der utvikling i forhold til faglig innhold vil være i kontinuerlig fokus. Fokuset kan være på samarbeid mellom skole og bedrifter om utvikling i faget. Lokalt læreplanarbeid konsentrerer seg om å utvikle gode lokale læreplaner hvor kompetansemålene i Kunnskapsløftet er analysert og nedfelt som lokale læreplanmål.

Læreplanen skal vise muligheter for differensiert opplæring på ulike nivå i faget, og den skal fremvise tydelige tegn på måloppnåelse og vurdering. Den skal vise hvilke arbeidsmåter og virkemidler skolen velger i planen.

Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring. (Hiim og Hippe 1998:9)

Formålet med fagene beskriver hensikten med opplæringen i de ulike fagene for den enkelte elev, og formålet legger føringer for hvordan opplæringen i faget kan ivareta alle de overordnede målsettinger med opplæringen. Formålet med fagene er et av de mest sentrale punktene når det gjelder valg og prioritering av innhold, arbeidsmåter og organisering. Det er

derfor viktig at de lærerne som deltar i nedfelling av mål i lokalt læreplanarbeid bør komme frem til en fellesforståelse av målene i det enkelte fag. Det har også betydning for hva elevene lærer. Elevene skal ha en felles lokal eksamen for fylket de utdanner seg i etter Vg2.

I flere hovedområder beskrives det sentrale overordnede innholdet i faget og danner grunnlag for videre arbeid på skolene med lokale mål.

Hovedområdene i faget utfyller hverandre og må ses i en hel sammenheng. De fagene sier noe om hvordan de er vektet i forhold til hverandre, som gir grunnlag for å strukturere og fordele innholdet i den lokale læreplan, velge innhold, organisering og arbeidsmåter.

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

Læreplan for videregående skole er delt i kompetansemål lagt til Vg1, Vg2 og Vg3 og målene gir klare føringer for opplæringen som skal føre til en helhetlig kompetanse. Det betyr at den enkelte videregående skole innarbeider arbeidsmåter. Det defineres hva som er faglig kompetanse ut i fra trinnet eleven er på. Læreplan-målene kan utarbeides ulikt, og eleven jobber med målet ut i fra ulike vinkler. De generelle ferdighetene som skal styrkes må innarbeides i alle fag. Ferdighetene som er definert i alle læreplaner på alle trinn er at eleven skal kunne uttrykke seg muntlig, og ha tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter. Eleven skal kunne regne og bruke digitale ferdigheter. Disse ferdighetene defineres for alle trinn i opplæringen og ses på som klare forutsetninger for å utvikle best mulig fagkompetanse. Det er mulig å yrkesrette fellesfag gjennom beregning av matvarer på et kjøkken. Kompetanse er et viktig begrep i kunnskapsløftet, og kjennetegnes ved at eleven har evne til å handle og utføre noe. For å måle graden av kompetanse har vi taksonomi som et hjelpemiddel for å beskrive og dokumentere ovenfor eleven hva kompetansemålene i fagene forventer, for å oppnå nivå 1, 2 eller 3 i vurdering. De forskjellige nivåene innebærer ulike karakterer. Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) Kultur for læring presiserer at "...kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i et møte med utfordringene"

I læreplanene brukes uttrykk om kompetansemålene som: eleven skal kunne, eleven skal drøfte, vurdere og reflektere over innholdet i læreplanmålene. Det krever at eleven har evne til refleksjon og vurdering. Eleven bør være kreativ slik at kunnskap ikke oppleves som reproduksjon i fagene gjennom valg av metoder og innhold av teori. Eleven skal fremdeles ta et ansvar for egen læring og engasjere seg i opplæringen sin.

Lærerne som utarbeider læreplanene kan skape eierforhold tillæreplanene og læreplanprosessene hos elevene. Elevene og læreren vil måtte evaluere læreplanen underveis og vurdere hvordan det kan skapes forpliktende samarbeid i bruken av den lokale læreplanen. Det er en stor og kompleks oppgave å utarbeide, implementere og følge opp læreplanarbeid. Det må gis gode rammebetingelser og samarbeidsarenaer knyttet til læreplanarbeid. Ved å etablere større grupper lærere på samme trinn kan det oppnås større felles tolkningsfellesskap som gjør arbeidet med planene mer kvalitetssikret og også interessant for lærerne å delta i.

Ved å reflektere over og analysere de erfaringene vi gjør, utvikler vi ny kunnskap og øker vår kompetanse. I vekselvirkningen mellom inntrykk og refleksjoner foregår det en tolkning og bearbeiding av inntrykkene. (Tveiten, 1998:12)

Skoler som oppretter ulike tilfredsstillende rammer under utforming og implementering av læreplaner, opplever kompetanseheving blant personalet fordi de lærer av hverandre. Gjennom forståelse og mer innsikt i læreplanene vil det videre arbeid med oppfølging og justeringer være enklere for lærerne.

Å utnytte den faglige kompetansen i skolen er i seg selv selvfølgelig viktig under analyse av kompetansemål som skal vise hvilke moment som blir vektlagt på Vg1 og andre trinn i den enkelte skole. Skolen eller avdelingene på skolen bør finne nøkkelpersoner som er engasjerte, og hente inn ressurser fra lokalmiljøet som kan bidra til større helhet i enkelte fag.

I tillegg kan flere skoler med fordel samarbeide for å oppnå størst mulig bredde, og danne et nettverk som gir erfaringsutveksling og tilrettelegger for gode prosesser i arbeidet. Det inspirerer personal som har liten undervisnings praksis i skolen. Elevens læringsutbytte og læringsmiljø skal være i fokus under arbeidet med læreplanene og for å skape en elevaktiv, god og faglig interessant skole.

Læreplanene kan være utarbeidet som periodeplaner av ulike antall uker, halvårsplaner og årsplaner for elevene.

Når det utarbeides en periodeplan inneholder den et utvalg av arbeidsmåter, vurdering og ulike aktiviteter i alle fag for perioden.

Periodeplanen er elevens arbeidsdokument og er derfor svært nyttig i all læring.

Veiledning er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdragelse, læring vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog.
(Tveiten, 2002:24)

3.4 Læreplananalyse, lærings- og yrkesdidaktikk

Å analysere kompetansemålene er en stor utfordring. Det å kunne samarbeide med kollegaer i et tolkningsfellesskap som gir resultater. Ved denne skolen inngikk to av lærerne et samarbeid med en gruppe lærere på tilsvarende Vg1 kurs ved en annen skole. De opplevde mye positivt i dette samarbeidet og har i ettertid hatt jevnlige møter og god kommunikasjon. De to andre lærerne har ikke klart å etablere samarbeidspartnere og har derfor utarbeidet hele sin læreplan alene. I slike samarbeidsfora oppstår erfaringsdeling og dialog mellom partene som kan endre nåværende praksis og nye holdninger og ideer utvikles.

Det er hensiktsmessig å lage 2-årsplaner for elevene på yrkesfag som viser refleksjon og progresjon i hele løpet. I tillegg til at kompetansemålene analyseres og tilpasses for hele perioden. De fleste skolene har få grupper og er få lærere på studieplattformen til at det er mulig å få dette til. Kunnskapsløftet gir ikke tydelige innholdsmessige retningslinjer for hvordan kompetansemålene, prinsipper for opplæringen, styrking av ferdigheter og generell del av læreplanen skal gjennomføres. Lærerne som utarbeider planene må derfor fremstå som fagpersonene i analysen som fører til god kvalitet på læreplanene, og som gir økt kunnskap hos elevene. Kvalitetssikring av læreplanene skal skje på den enkelte skole før de blir gjennomført. Det er naturlig av fagledere ved studieretningen godkjenner planene.

Den kritiske pedagogikken har hevdet at undervisningsbegrepet ofte fokuserer for mye på læreren. Det får større tilslutning i lokalt utarbeidede læreplaner. I ulike studieplattformer er der flere beslektede fag som er representert. På restaurant- og matfag er det sju fagretninger som skal fremheves på Vg1. Det er da naturlig å mene at læreplanens mål, arbeidsmetoder og vurdering av disse blir fremhevet etter lærerens bakgrunn i fagene.

3.5 Utdanning av yrkesutøvere fra læring til fremtidig arbeid

Lærerne og undervisningen må skape holdninger hos elevene der yrkesfellesskapet styrkes. Gjennom yrkesfellesskap kan elevene oppleve å ivareta lange tradisjoner innenfor samfunnsfellesskapet og det sikkerhetsnett som vi alle trenger. Innenfor yrkesfaglige tradisjoner bør vi med fordel ivareta disse tradisjonene, og ikke som oftere i samfunnet ellers gjennom mange nye fag og yrker kun lene og utvikle oss på abstrakte presentasjonsformer som kunnskapssamfunnet alene legger opp til gjennom politiske føringer. Et eksempel er dagens reform som fikk navnet Kunnskapsløftet. Tradisjonelle utdanninger må inneha samme status som de mer abstrakte utdanningene i samfunnet.

Vi har en tradisjon å ivareta, vi trenger alle i samfunnet daglig tilgang til ulike håndverkere. Disse håndverkerne skal være godt kvalifisert til sitt fag. Det skal vi skape gjennom gode læreplaner og godt samarbeid.

Utvikling av elevens læringsstrategier må også bli en integrert del av opplæringen i grunnleggende ferdigheter og fag. Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid. Dette er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring. (ST.meld. nr. 30, 2003-2004:36)

Det har vært vanlig i offentlig skole å måle og sammenligne resultater ved hjelp av normer, gjennom prestasjoner og relativ intensiv testing av elevenes kompetanse.

Få av utdanningsinstitusjonene har vært fleksibel og kreativ nok i sitt tilbud til flere elevgrupper gjennom bruk av læreplanen som et virkemiddel for å få eleven interessert og engasjert i egen opplæring. Det er nå større aksept for møte mellom skole og elev.

Dette kan føre til nye samarbeidsformer mellom skolene og bedrifter om en utdanning med mening og relevans. Det kan bidra til bedre ytelse og skape nye kulturer og større åpenhet i skolen som åpner for samarbeid med andre noe som gir bedre læring. For eksempel har de fleste yrkesfaglærere selv et fagbrev og lærerne kan også få ny kunnskap gjennom et samarbeid med en bedrift der læreren tilegner seg ny praksis. Samarbeid mellom skole og andre bransjer kan resultere i bedre lokale læreplaner og gi bedre kvalitet for opplæringen i yrkesfag. Samhandling mellom mennesker er samfunnets sterkeste kapital for utvikling og forbedring av yrkene. Gjennom å utveksle kunnskap, tanker og ideer oppstår ny kunnskap mellom yrkeskolleger og vi får et handlekraftig yrkesfelleskap.

Elevene ser jeg på som et filter som skal lære, absorbere og iverksette og evaluere læringen. Det er derfor viktig i utarbeiding av opplæringsplaner at det er stor grad av demokrati, og at flere grupper er godt representert i fremstillingen og analysen av læring som fører til kompetanse.

Forskning kan tyde på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet. (St. meld. nr. 30 (2003-2004:54)

Nyskapende strukturer og prosesser skjer gjennom et utviklingsløp hos elevene der den personlige læringen og forståelse av egen situasjon er i flere ulike tidsperspektiv. Det skjer gjennom en prosess der eleven utvikler et eget system og forståelse for læreplanmålene gjennom hele perioden, som elev i skolen, men også som lærling frem til bestått fagprøve.

Eleven skal helst ha innsikt nok i egne personlige prosesser til å være på sitt forventede nivå i sin utviklingsprosess.

Det betyr at eleven har struktur og innsikt nok i egne læreprosesser gjennom hele utdanningen. Eleven vil føle kontroll over egen situasjon fordi prosessen fra elev frem til ferdig arbeidstaker er kjent og løpet frem dit er selvutviklet.

3.6 Utdanningens relevans og relasjon i et elevsynspunkt

Utdanning er et helhetsfenomen for eleven. Det er en måte å tenke på som skaper helhet og innsikt gjennom relasjonstenkning til faget og den tilknytning til faget som etableres over tid i utdanningen. Eleven vokser med oppgavene og får større tilknytning til yrket.

Eleven må engasjere seg i hele sin virkelighet for å oppnå en helhetlig forståelse av egne yrkesvalg. Som jeg nevnte i innledningen er yrkesvalget i utgangspunktet mye basert på følelser og råd, ikke en noe som er selvopplevd. Innsikt i og utvikling i egne prosesser gjennom praktisk utførelse og tanken bak som en kombinasjon skaper sammenheng og identitet til faget. Eleven ser relevansen i mellom fellesfag og programfag for hele utviklingen av egen yrkesidentitet. Det er viktig å kunne språk og matematikk i flere yrkessammenhenger. Faglig relatert kultur og lærdom oppstår ikke av seg selv. Det er en prosess som oppleves og utvikles av individet der eleven blir utsatt for flere og ulike samfunnsmessige påkjenninger. Det kan være flere reelle situasjoner i arbeidspraksis, under matlagning eller i et møte med gjesten der eleven kan bli etterspurt faglig kunnskap. Det betyr at eleven selv må klare å tilpasse sin rolle i ulike kontekster og se relevans og utvikle relasjoner til eget yrke. Eleven må lære å forholde seg til nære konsekvenser av handlinger som tas fjernt fra dem. Det kan være politiske beslutninger som er relatert til jobbutførelse og omstillingsprosesser i arbeidslivet som det ikke rås over lokalt. Elevens relasjon til utførelse av fag er ikke bare fagspesifikk, men den omhandler yrkeskompetanse og bredere kompetanse som kommunikasjon og samarbeidskompetanse. Etikk og moral gjennom holdninger og handlinger som er fagrelatert skapes og utvikles etter hvert i elevens utdanning alt etter hvilke utfordringer eleven opplever. Etikk og moralske holdninger til yrket utvikles best i samhandling med andre personer, elever og lærere. Yrkeskunnskap er for elevene den oppfatningen av fagkunnskap som de lærer på skolen.

Det igjen får betydning for hvordan eleven tilegner kunnskap, og hvor stor progresjonen og utvikling eleven oppnår i utdanningen. Kunnskap må ikke bare bli teoribaserte prosedyrer

som kan anvendes som praksis når eleven kommer ut i jobb, men også settes i klar sammenheng i skolesituasjonen. Eleven får da et større reelt faglig utbytte og blir sannsynligvis mindre skoletrøtt. Yrkeskunnskap bør være i sammenheng med en reell arbeidssituasjon, og derfor bør læreplanene utarbeides med mest mulige praktiske mål. Elevens oppfatning av kunnskap har betydning for skolemotivasjonen. Det skal ikke være noe skille mellom det eleven lærer i og utenfor skolen.

Det er nødvendig å skape et akseptabelt forhold mellom teori og praksis for elevene. I tillegg er det viktig at arbeidssituasjonene, arbeidsoppgavene er realistiske og er ekte praksis.

Hvis praksisdimensjonen uteblir i utdanningen risikerer man at den fremtidige yrkesutøveren stagnerer i rigid, rutinepreget utøvelse av faget på et lavt nivå som hemmer utvikling av profesjonell yrkeskunnskap. Det er tradisjonelt unge nyskapende utøvere i alle mat- og restaurantfag. De liker å drive produktutvikling. Yrkeskunnskap er knyttet til samspill mellom ferdigheter som er befestet med alle sansene våre. Den kan ikke alltid settes ord på men med på støtte læreprosessen til eleven spesielt innenfor restaurant- og matfag. Gjennom begrepene refleksjon i handling og refleksjon over handling betyr det at eleven har innsikt i refleksjon i yrkeshandlinger gjennom språk, handlinger, tanker som utgjør en helhetlig prosess i planlegging, gjennomføring.

Læring er en (relativt varig) forandring i opplevelse eller adferd, som følger av tidligere erfaring. (Hilgard & Atkinson, 1967:270)

Elevens tidlige faglige relasjon og yrkeskunnskap er som sagt varierende. Den teoretiske målformuleringen i opplæring som møter dem i videregående opplæring har de i utgangspunktet ikke noe forhold til. Innføringen i læreplanene og alle kompetansemål som møter eleven i videregående opplæring kan virke store og til dels vanskelige før de blir satt i system. Generell del av læreplan, kompetansemål i ulike fag og i tillegg styrking av de fremferdighetene som egne fragmenter skaper i utgangspunktet liten fag relasjon for elevene. Når disse settes sammen i en helhetlig plan, utfyller og forsterker de hverandre som en felles pedagogiske plattform som eleven kan håndtere i sitt studium.

3.7 Didaktisk relasjonstenkning knyttet til læreplanutvikling og læringsstrategi

Faglærerne ved studieplattformen for Restaurant- og matfag benyttet seg av didaktisk relasjonstenkning som verktøy for analyse i læreplanutviklingen på restaurant- og matfag.

Didaktisk relasjonstenkning er flere sammenhengende forutsetninger som er avhengig av hverandre for å oppnå et best mulig resultat i planlegging av undervisningen til eleven. Didaktikk er et begrep som ikke har et entydig innhold men som i utgangspunktet omhandler å planlegge opplæring, og undervisning gjerne gjennom praktiske eksempler. Didaktikk inkluderer mål, innhold, rammefaktorer, metoder, læreprosessen og vurdering. Alle disse faktorene påvirker til hverandre og hvilket resultat som oppnås i undervisning. Pedagogikk defineres gjerne som læren om oppdragelse og undervisning, en praktisk vitenskap som alle mennesker bør håndtere for at et samfunn skal fungere. Pedagogikk inneholder overordnede begreper som sosialisering, undervisning, dannelse. Grunnleggende begreper knyttet til ulike pedagogiske perspektiv finner vi i generell del av læreplanen og den bør derfor tas med i planleggingen av læreplaner der den klart går frem for elever. Læring foregår i mange ulike situasjoner hos mennesker. Undervisning er derimot en formalisert situasjon med lærer og elever i en relasjon, og et innhold knyttet til et tema eller et fag. I planlegging av opplæring har læreren alltid en intensjon. Bakgrunnen for læring er et ønske om å lære eleven noe faglig. Det er et formål å kunne overføre yrkeskunnskap slik at eleven kan utføre yrket. Det har en hensikt med hvor de ulike temaene kommer i læreplanen som iverksettes. Læreplanen sier mye om hvordan læringen, hva av innhold, samfunnssyn og menneskesyn som skal ligge til grunn for læringen i de enkelte yrkene som eleven skal lære. Det er synspunkter på hvordan didaktisk arbeid bør være ut ifra grunnleggende verdioppfatninger i samfunnet generelt og yrkeskunnskap spesielt. Yrkesdidaktikk for læreren innbefatter fagdidaktikk gjennom vitenskap, studier, skolefag og erfaring. Det er alle elementer som følger faglærere i yrkesfag. Lærerne har sin referanse fra disse elementene. Yrkesfaglig opplæring i skolen ligger i spenningsfeltet mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner. Den er sammensatt av basisfag (studiefag) og opplæringsfag. Erfaringspedagogikk fremhever eleven som den som skal lære noe. Fokus flyttes fra målene i læreplanen over til personen som skal lære, og starter med elevens læreforutsetninger som blir utgangspunktet for opplæringen og nivå differensieringen. Elevenes egeninteresse og motivasjon for å lære blir det sentrale for å oppnå et godt resultat gjennom læring. Eleven ser sammenheng mellom skolens innhold og samfunnet utenfor.

Den unge generasjonen trenger gode forbilder for, og konkrete erfaringer med, nye og tidsmessige arbeidsformer. Det er derfor viktig at de unge ikke bare lærer om betydningen av å arbeide sammen, men kan lære gjennom og i sin skolehverdag.

(Tom Tiller 1999:122)

Det kan foregå undervisning uten at det har foregått læring hos eleven. Læreren kan bruke den didaktiske relasjonstenkningsmodellen og gjennomføre undervisning uten at det har foregått læring, danning eller utvikling hos eleven. Det er derfor viktig å gjøre en refleksjon og analyse av undervisningsopplegget i etterhånd av både lærere og elever. For å kunne planlegge og gjennomføre opplæring som fører til at elevene lærer best og mest mulig, er det nødvendig å sette seg inn i hvordan læring skjer hos den enkelte elev ut ifra hans/hennes forutsetninger. Læring er et sammensatt fenomen. Det kan man skjønne gjennom forskning på ulike læringsstiler og teorier som er beskrevet. Amerikaneren Skinners (1904-90) teori om læring er endring av adferd, det personen gjør i en bestemt situasjon, henger sammen med forutgående handlinger og det som følger etter den konkrete handlingen som er konsekvensene som resultat av denne læringen. Det som mange pedagoger holder fast ved, er at læring ikke har funnet sted hos en elev før personen varig endrer adferd i ulike forhold. Det vises ved elevenes grunnleggende holdninger og seriøsitet til faget og yrkesvalget de har gjort. Læring som deltakelse er knyttet til muligheten om å delta i sosiale fellesskap med andre personer. I dagens videregående skole er mye av undervisningen rettet mot grupper, og mulighetene som elevene har til å lære av hverandre med læreren som veileder.

Elevers relasjon til medelever har alltid vært av stor betydning for læring. Prestasjoner hos eleven kan forklares i det arbeidsfellesskapet som oppstår for den enkelte elev, og gjennom likheter innad i gruppen og gjennom sosiale fellesskap.

Det er en læringsstrategi som vi velger å utvikle i skolen i dag. Læring gjennom samarbeid for elevene er yrkeskunnskap som yrkesfagutøvere må håndtere.

Å planlegge opplæring vil si å utnytte tiden og lærestoffet som skal læres gjennom ulike elevaktiviteter. Fordelene med planlegging, er at det skaper forutsigbarhet i hverdagen til elever og lærere. Planleggingen i skolen foregår på ulike nivå. Noe planlegging er langsiktig og omfatter hvilke mål skolen arbeider mot. Denne planleggingen foregår på skolenivå og etter skolens handlingsplan. Det kan for eksempel være å høyne gjennomført og bestått karakterene i fag gjennom aktiv bruk av den generelle delen av læreplanen.

Hensikten med å lære av hverandres erfaringer, er lære å vurdere egen læring og å se hvilke forhold som virker på læringen. (Nilsen og Sund 2008:84)

Mål, omhandler hva målet er med undervisningen. Målet må tilpasses den enkelte elev. Mål kan ses på som prosess for eleven gjennom det som undervisningen styrer etter og mot.

Enkelte elever trenger lengre tid og større og flere sammenhenger for å oppfatte ulike betydninger av læringsmålene. I opplæringsloven er formålet med opplæringen nedfelt. I

programfag eller fellesfag er det beskrevet mål innenfor det enkelte fag. Generell del av læreplanen beskriver ulike sider ved mennesket som skal utvikles. Mål på alle nivå angir noe om den kompetanse eleven skal ha tilegnet seg etter endt opplæring, og alle mål i den enkelte læreplanen skaper en sammenheng. Innholdet i undervisningen er basert på fagets egenart som yrkeskompetanse, samfunnets interesser som i bransjelære og elevenes egne behov. Målet i faget er overordnet og innholder et utvalg av stoff og metode i undervisningen i forhold til premissene for læring, som for eksempel hva eleven til enhver tid trenger å kunne for å løse en arbeidssituasjon.

I læreplanene analyseres ulike mål og det differensieres ut i fra disse planene slik at eleven oppnår et størst mulig læringsutbytte gjennom læringsaktiviteter.

Valg av innhold i undervisningen i et læreplanmål kan ha sin bakgrunn i motivasjon, aktivitet, konkretisering og individualisering for elevene. Metodevalg henger sammen med målet og innholdet i undervisningen, det er den måten læreren og eleven organiserer læringen på. Valg av metode utgjør den faktoren som er drivkraften og utløser læringsaktivitet og gjerne motivasjon for læring hos elevene. Elevene og lærere bør samarbeide om metodevalget i ulike fag og aktiviteter. Elevene har vanligvis et ønske og er engasjert i metodevalg i undervisningen. Lærestiler bygger på elevens spesielle problemer eller ressurser i forhold til undervisningen. Læreren kartlegger hvilke interesser eleven har, som kan ha betydning for utvelgelse av lærestoff som kan være aktuelt å bruke i undervisning. Læreren trenger å samtale med eleven om erfaringene til eleven for å finne den metoden som er mest mulig pedagogisk hensiktsmessig i forhold til læringsaktivitetene, og utbyttet eleven skal sitte igjen med etter undervisningen. Lærerne selv definerer ofte hva de mener med rammefaktorer i skolen og hvilke som er viktige. Men felles for alle rammefaktorer er at de direkte påvirker all pedagogisk virksomhet som gjøres. Noen rammer er gitt fra myndighetenes side, det betegnes som systemkontekst. Den andre er det faktiske handlingsrommet som skapes innad i organisasjonen, den indre konteksten. I tillegg styres også skolen av ytre kontekst som er nærmiljø, kultur, fysiske forhold, elever og foresatte. Alle disse faktorene samlet utgjør skolekoden som er det skolen selv, og andre parter forbinder med den enkelte skole og som skolen jobber og profilerer seg som.

Vurdering skal primært fremme læring og utvikling hos den enkelte elev. Det er ulike typer av vurdering i videregående skole. Formell vurdering skjer ved alle terminoppgjør som utgjør tallkarakter i tillegg til kommentarer. Uformell vurdering er den vurderingen som eleven opplever underveis i terminen, den har ofte en større del av muntlig tilbakemelding i tillegg til

tallkarakter for eleven. Uformell vurdering er ofte en dialog mellom eleven og læreren basert på valg av mål, metode, rammer.

Sluttvurdering er tilbakemelding på grad av måloppnåelse i fagene og prestasjoner i det konkrete læreplanmålet. Å bruke en didaktisk relasjonsmodell i planlegging av undervisning skaper som sagt forutsigbarhet og enhetlig tenkning hos lærerne som deltar i teamarbeid, og elevene ser og forstår hensikten med undervisning, metodevalg og vurdering.

Det handler ikke bare om "teori eller praksis" men like mye om rekkefølgen av dem. Både blant yrkesfaglærere og elever ved yrkesfaglige studieretninger er man opptatt av at teorien må forankres i praksis, følge arbeidsprosesser, snarere enn omvendt.
(Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998b:16)

3.8 Utdanningsstrukturer i grunnopplæringen etter Kunnskapsløftet

Målet med kunnskapsløftet er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Næringslivet ønsker et kvalitetssystem som er likt i skole og bedrift. Det skaper forutsigbarhet for alle parter i opplæringen. Samarbeide mellom skole – arbeidsliv er nødvendig for å kunne lage et helhetlig løp mot fag/svennebrev for elevene.

Det nye med Kunnskapsløftet, er tilbudsstrukturen i videregående opplæring med mer sammenslåtte beslektede Vg 1 kurs og kryssende løp som kan rekruttere til Vg 2 kursene. Det er også nye læreplaner på de ulike kompetanseplattformene. Kompetansemålene er færre og mindre detaljerte med større valgfrihet i fagene. Prosjekt til fordypning er et nytt fag. Faget retter seg mot mål for fellesfag eller programfag på Vg3 nivå. Grunnopplæringen for norske elever er i dag beregnet til 13 år. Det betyr at eleven har krav på tre år i videregående utdanning, men eleven kan fortsatt selv velge dette. Med den normale modellen for yrkesfaglige studieplattformer betyr det at eleven gjennomfører to år i videregående skole og to år læretid med sluttkompetanse fagbrev. Elevene har allikevel mulighet til å velge andre ulike løp etter grunnskolen. Elevene kan inngå en lærekontrakt i faget rett etter fullført grunnskole som gir eleven full kompetanse. Lærekandidat-ordningen oppfyller ulike kompetansekrav gjennom tilrettelagt utdanning. Felles for alternative løp er at det alltid foreligger en opplæringsplan som er godkjent. Elever som ikke velger normalmodellen for

videregående opplæring har ulike grunner for valget. Etter Kunnskapsløftet ønskes det mer og bredere dokumentasjon på læring i ulike nivå. Det er viktig å dokumentere all kompetanse ungdommen har tilegnet seg. I dag har vi ikke noen formell kompetanse som er utslagsgivende på lønn mellom ufaglært og faglært, men det er ønsket å opprette et alternativ slik at flere skaffer seg delkompetanse i yrkene.

3.9 Ny tilbudsstruktur i restaurant- og matfag etter Kunnskapsløftet

Restaurant- og matfag etter kunnskapsløftet består av Vg1 og Vg2 der mulighetene for læretid og fagbrev etter Vg 2 er innenfor 12 ulike yrker.

I videregående trinn 1 er opplæringsstrukturen basert på et helhetlig løp der læreplanverket for kunnskapsløftet danner fundamentet og rammen for opplæring i skole og bedrift. Den består av generell del, læreplaner for fag, og fag- og timefordeling. Læreplanverket er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven. Dette læreplanverket analyseres og utvikles lokalt i skolen. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for videregående opplæring. Det er viktig for elevene å kunne sammenligne og reflektere over læring. Prinsipper for opplæringen derimot, gjelder alle fag og inkluderer læringsplakaten. Prinsippene må ses i sammenheng med bestemmelsene i lov og forskrift og læreplanens generelle del. Kompetansemål i fagene i videregående skole er formulert for hvert årstrinn i de fleste fagene. Norsk og engelsk er gjennomgående fag fra Vg 1 til Vg 2 og det gis derfor terminkarakter i faget på Vg 1, og endelig sluttvurdering av kompetanse i faget etter Vg2. Alle elevene på restaurant- og matfag har eksamen i programfag etter Vg2.

Skoleeier som fylkeskommunen eller den enkelte skole har ansvaret for organiseringen og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanene for den enkelte elev under hele opplæringen i skolen.

Fag- og timefordeling av programfag på Vg 1 restaurant- og matfag:

Råstoff og produksjon:	177 årstimer
Kosthold og livsstil:	150 årstimer
Bransje, fag og miljø:	150 årstimer

Prosjekt til fordypning er et fag med egen læreplan og egen karakter. Prosjekt til fordypning er basert på modul-undervisning innenfor emner og ulike lærefag. Planene i faget skal inneholde læringsmål fra Vg 3-planene. Det betyr at målene er rettet mot ulike yrker og yrkeskompetansen som er innenfor disse.

På Vg 1 Restaurant- og matfag er det organisert slik at elevene kan utprøve ulike sider ved ulike lærefag som er innenfor Restaurant- og matfag. Det vil i praksis si at elevene gjør en utprøving av et eller flere yrkesvalg slik at de er sikrere i valg av Vg 2-løp etter det.

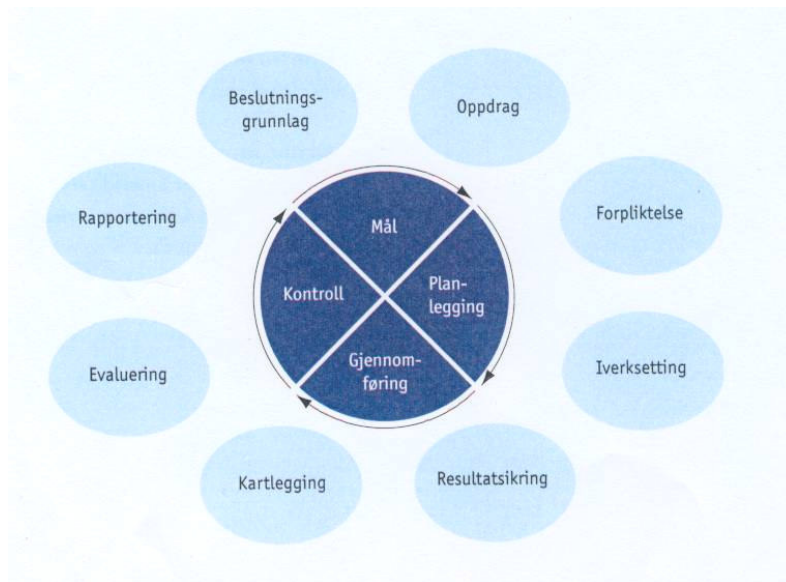
3.10 Fra mål til resultat gjennom pedagogisk kvalitet

Styring er definert som regulering av menneskelig adferd. I denne sammenhengen er jeg opptatt av hvordan skolens medarbeidere, da mener jeg elever, lærere og ledelse sammen kan sikre at aktiviteten rettes mot utvikling i kartlegging, mål, planlegging, gjennomføring og evaluering som er skissert i denne relasjonsmodellen.

Modellen er ikke umiddelbart tenkt i bruk for planlegging av undervisning, men som et hjelpemiddel til å forstå og jobbe sammen mot felles resultat i skoleutvikling som i dette tilfellet er læreplan. Poenget med modeller er å illustrere et løp i gjennomføringen av læreplanutvikling slik at alle som deltar i dette arbeidet er involvert. Samtidig må modellene være gjennomførbare for deltakerne som skal utarbeide produktet. Organiseringen/modellen må i tillegg forankres i organisasjonen og deltakerne må forplikte seg til å delta etter dette systemet. Modeller er illustrert slik at de som deltar kan bidra på noen punkter, men ikke nødvendigvis i hele. Vi vet at elever gjerne deltar i metodevalg og i noen grad vurdering, men har ikke like stor interesse av å være med på å formulere et eget læreplanmål.

Elementene i (figur 2) utgjør styringssystemet og en konkretisering av en forenklet indre didaktisk sirkel, men som ivaretar hele den didaktiske relasjonsmodellen når den ytre delen inkluderes. I modellen nedenfor vil jeg skal beskrive hvordan denne figuren kan være en veileder til hjelp i organisering og utvikling av læreplan i programfag.

Utgangspunktet for valg av denne modellen var kravet om utarbeiding av lokale læreplaner på restaurant- og matfag der flere lærere og elever skulle delta i et samarbeid.



Figur 2

Grethe Metliass og Stein Jonny Valstad, 2006

Oppdraget var å analysere og utvikle en lokal læreplan i programfag for restaurant- og matfag. Læreplan-utkastet ble utviklet våren 2006 og igangsatt høsten 2006. Det betyr at lærere har utviklet planen, men det var tenkt at når reform-elevene kom til skolen skulle de få en reell innflytelse på innholdet. Forpliktelse betegner systematiske tiltak som forplikter aktørene på gjennomføring av de oppdragene det er enighet om i samarbeidsgruppen. Alle styringsdokumenter og vedtak må følges og brukes lojalt av alle deltakerne for at systemet skal kunne fungere tilfredsstillende. Lojalitet til styringsdokumentet og vedtatte systemer er det viktigste i utviklingsarbeid, ellers oppstår det lett frustrasjon blant deltakerne. Gjennom iverksetting avklares ulike organisasjonsmessige tiltak som sikrer rammer i tråd med mandatet. I sikring av resultatet ses det på systematiske tiltak som aktivt kan bidra til at aktørene oppfyller sine forpliktelser og når sine og gruppens mål. Gjennom systematisk kartlegging av mål, opplegg og resultat fremkommer flere forhold som kan være interessante for arbeidsprosessen og resultatet. Under kvalitetssikring av ulike ledd i oppgaven gjøres det en gjennomgang i forkant, slik at eventuelle avvik kan avdekkes, og hvor oppgaven kan ha forbedringspotensial i forhold til utgangspunktet. Å evaluere gjennomføringen av oppgaven og av tiltak rettet mot ulike nivå, vil gi en god oversikt for deltakerne av faktiske hendelser i forløpet og gjennomføringen av utviklingsarbeidet, og alle kan lære av det.

Det bør være faste rapporteringsrutiner til gruppemedlemmene i møte om resultatoppnåelse for å kunne få gjennomført ulike tiltak.

Innfør og lag gode rutiner for hvordan en benytter tilgjengelig kunnskap, ulike data, og andre personer som kan bidra til nye beslutninger og utbedringer av oppgaven som deltakerne i læreplanutviklingen er en del av.

3.11 Organisering av en utviklingsprosess gjennom samarbeid

Under planlegging og strukturering av ulike utviklingsarbeid i videregående skole bør eksisterende handlingsrom allerede benyttes. Det er gjennom å utnytte tidligere erfaring det oppstår et best mulig resultat. Akershus Fylkeskommune har hatt etablering av team og teamarbeid som satsningsområde i skolene i en lengre periode. Ved å ta utgangspunkt i relasjoner knyttet til denne arbeidsformen kan det videre etableres gode samarbeidende grupper i læreplanutvikling. Det som skiller et team eller et arbeidslag fra andre grupper, er først og fremst at de består av mennesker som ut fra sin forskjelligartede kompetanse samarbeider mot et felles mål.

”Et team utvikler etter hvert en gruppeidentitet, en følelse av fellesskap og felles skjebne, og gir hverandre sosial og faglig støtte. Gruppen opptrer gjerne som en enhet i forhold til andre grupper og det den produserer. Et team vil utvikle holdninger og normer for indre atferd, en indre makt struktur, roller, formelle og uformelle mål. Det kan ha gode og dårlige dager, konflikter, arbeide godt eller mindre godt sammen, holde sammen eller gå ifra hverandre. De har sine særegenheter, sine behov, sine sterke og svake sider, sine problemer og sine gode og dårlige dager” (Larsen, 2000:14).

I boken (Larsen 2000) sier han noe om enkeltmennesket. Man bør derfor tenke nøye igjennom behovet, og bare etablere et team når det er nødvendig, men det kan også være oppgaver som skal løses som krever en flat struktur, hvor flere fagkategorier eller personer med ulik kompetanse skal samarbeide tett. Teamarbeid er tette relasjoner mellom mennesker, og det kan oppstå faglige utfordringer og konflikter. I forbindelse med organisering, etablering og sammensetning av team, bør man ha noen enkle og klare målsetninger om hvordan teamet bør fungere. Noen enkle og viktige mål å drøfte i etableringsfasen kan være å ha klare mål for deltakerne. Det er bra hvis det opparbeides en god og åpen atmosfære blant personene som deltar i læreplanarbeidet, og gjennom konstruktiv bruk av den faglige erfaring fra den enkelte i gruppa kan skape et interessant og godt utviklingsmiljø der alle deltar.

Det gir også medlemmene muligheten til å samarbeide med ulike mennesker. Man kan lære å forstå andres behov, verdier og arbeidsmetoder. Teamarbeid innebærer derfor at man utvikler

mellommenneskelige ferdigheter som igjen kan føre til en spennende utfordring med hensyn til å skape et godt læringsmiljø. Fagteam er et team som består av en mindre gruppe mennesker som ut fra sin faglige kompetanse samarbeider mot et felles mål. Et team er en liten gruppe mennesker med forskjellige kunnskaper og ferdigheter som utfyller hverandre. Disse teamene er kolleger som har minst én fellesnevner og som uansett har måttet inngå et samarbeid i forbindelse med jobbrelevante situasjoner. Det kan være to klassekontakter på samme trinn som samarbeider om felles læreplan for sine grupper. Tverrfaglige team er en annen type team som organiseres i stadig større utstrekning. Mange oppgaver i skolen krever større og bredere samarbeid mellom ulike kolleger om læreplaner for gruppene. Tverrfaglige team kombinerer kunnskaps- og ferdighetsområder, teori og metoder, som ingen enkeltperson alene besitter. Faglæreren bør være teamleder under utarbeidelsen og analysen av læreplaner for sitt fag.

I boken *Teamutvikling*, (Larsen 2000) beskrives hva som vektlegges hos en god leder:

"En god leder er en person som har en visjon om hva teamet kan greie å få til og klarer å formidle dette til gruppen på en slik måte at den tar dette til seg og arbeider seg fram til målet. Han sier videre at en god teamledelse er en ledelse som skaper samarbeid og samspill, en som stimulerer teamet til å yte mer og bedre enn det ellers ville ha gjort" (Larsen, 2000:43).

Det å ha en teamleder-rolle medfører at man møter en rekke utfordringer som man må lære å takle for at teamet skal kunne fungere effektivt. Dette gjelder både i forhold til eget team, andre teamledere, grupper og organisasjonen for øvrig.

I boken *Teamutvikling*, (Larsen 2000) sies det noe om at når ledere merker at de møter vanskeligheter og utfordringer i rollen sin – noe som ikke fungerer tilfredsstillende, er det viktig at man kan diagnostisere problemene rett, finne ut hvor tiltak må settes inn og gjennomføre dette, eventuelt trekke inn kompetente personer til å gjøre det. For å kunne fungere effektivt er det nødvendig for lederen å utvikle sin selverkjennelse, sin evne til å gå inn i seg selv, bli kjent med sine egne reaksjonsmønstre og sine sterke og svake sider. Samtidig må lederen også utvikle sin bevissthet om prosesser og sammenhenger mellom mennesker og sine diagnostiske ferdigheter.

Videre mener jeg at alle i gruppa må være med på en konstruktiv måte å løse problemer som måtte dukke opp under samarbeidet med en felles oppgave. Relasjonsledelse er å gjøre andre gode (Spurkeland 2002), og det kan vel antydes at det er en form for å skape psykisk balanse mellom samarbeidspartnere. Vi er alle opptatt av å bli akseptert og verdsatt i våre omgivelser.

Alle mennesker har behov for å finne en plass sammen med andre der også andre gir tilstrekkelig tilbakemelding på oss selv som fungerende mennesker. Svært mye av relasjonsledelsens innhold går på å være integrert i et sosialt fellesskap. Det innebærer å ta vare på andre – blant annet for å bli ivaretatt selv. Relasjonsledelse dreier seg om å bry seg om andres utvikling og trivsel. Å vise omtanke for andre og gi oppmerksomhet er noe av den sunneste atferden en kan tenke seg i et fagmiljø. Det er min overbevisning at et omsorgsfullt arbeidsmiljø også er best når det gjelder å bygge opp yteevne og effektivitet. Greier man å få til dette, vil det bygge seg opp en lagfølelse og lojalitet som et naturlig resultat av et slikt miljø. Man kan si at man får frigjort mye positiv energi, og det er viktig å ha når man skal arbeide mot felles mål.

Gjennom samarbeid med kolleger og god kommunikasjon kan kompetanse komme til sin rett og bli nyttet til felles beste i læreplanarbeid og læreplanutvikling. Effektiviteten i gruppen øker når gruppen er komfortabel og stressnivået i jobbsituasjonen minsker.

Relasjonsledelse tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn som sier at medarbeidere ønsker å bidra og gjøre sitt beste for å nå målet. Deltakerne er den viktigere ressurs i utvikling av målene, og de skal motiveres til å bruke og utvikle sin kompetanse. De har kunnskaper og bakgrunn for å opptre ansvarlig og etisk, og samspillet mellom dem vil avsløre om noen sluntrer unna eller bidrar for lite til fellesproduktet.

Involverte i samarbeidet skal ikke styres og dikteres, men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Faglæreren som leder sin oppgave blir å ha fokus på mål og strategier og engasjere sine medarbeidere i utarbeidelsen og gjennomføring av læreplananalysen.

Faglærerens rolle som leder av læreplanarbeidet blir mer preget av tilrettelegging, trening, tilbakemelding og veiledning enn av styring og kontroll.

I bunnen for menneskesynet ligger en grunnleggende respekt for andre mennesker.

(Spurkeland, 2004:34)

3.12 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg vist viktigheten av at det må gis gode rammebetingelser og samarbeidsarenaer knyttet til læreplanarbeid. Implementering av lokale læreplaner skjer gjennom at skolens personale har en felles forståelse og god innsikt i skolens satsingsområder. Ved å etablere større grupper lærere på samme trinn kan det oppnås større felles tolkningsfellesskap som gjør arbeidet med planene mer kvalitetssikret og også interessante for

lærerne å delta i. Å utnytte den faglige kompetansen i personalet er i seg selv selvfølgelig viktig under analyse av kompetansemålenes relevans som skal vise hvilken faglig og personlig kompetanse som blir vektlagt for elevene. Skolen eller avdelingene på skolen bør finne nøkkelpersoner som er engasjerte, og hente inn ressurser fra lokalmiljøet. Elevens læringsutbytte og læringsmiljø skal være i fokus under arbeidet med læreplanene og for å skape en elevaktiv, god og faglig interessant skole. Noe som forskningen i kapittel 4 viser, er at elevens oppfatning av kunnskap har betydning for skolemotivasjonen.

4 Forskningsmetode i oppgaven

4.1 Innledning

Forskningsmetoden i oppgaven eller designet er den forskningsmessige planen for arbeidet som skal gjennomføres.

Hvorfor må forskningsarbeidet forankres metodisk i forhold til utviklingsforskning? Her gjøres det rede for de ulike intervjuene som er benyttet for å fremskaffe tilstrekkelig informasjon fra impliserte grupper som deltar og har tilknytning til læreplananalyse og læreplanarbeid. Det presenteres vitenskapelige perspektiver på utviklingsforskning. Det reflekteres også over hvilken betydning kunnskapsbegrepet har i sammenheng med læreplananalyse. Akershus Fylkeskommune har i tillegg til styringsdokumenter fra staten utarbeidet et eget dokument der kvalitet er definert i ulike nivå til bruk i skolene. Kvalitetskartet influerer i stor grad på den pedagogiske virksomheten og hverdagen som ansatte og elever opplever i skolen. Satsningsområder for virksomhetene blir utarbeidet etter resultat av ulike brukerundersøkelser. Det er en kvalitetsvurdering skolens virksomhet gjennomgår årlig. I utgangspunktet er populasjonen, dvs. summen av alle enheter som det kunne være interessant å innhente informasjon fra plukket fra et bredt elevspekter. Alle lærerne ved restaurant- og matfag er representert, og mellomleder som representerer administrasjonen ved skolen er medvirkende i undersøkelsen. I min forskning har jeg valgt elever fra Vg 1 Restaurant- og matfag som er brukere av læreplanen. Disse elevene er de første reform-elevne som har gjennomført Vg1 med ny læreplan. Faglærere utarbeidet og analyserte nye lokale læreplaner etter pålegg fra administrasjonen ved skolen. Mellomlederen ansvarsområde er å implementere kunnskapsløftet og tilrettelegge for rammer til gjennomføring av læreplananalyse på alle studieplattformene i skolen. Ved å foreta valget av alle disse respondentene valgte jeg de som er mest representative i henhold til problemstillingen. I tillegg til utvalget ovenfor kunne det vært interessant å intervju avdelingsledere, rektor, representanter fra Akershus fylkeskommune og foreldre, men i forhold til tid til å gjennomføre min masteroppgave ble ikke det mulig.

I utarbeidelsen av intervju-spørsmålene til deltakerne brukte jeg Akershus Fylkeskommunes definisjon av pedagogisk kvalitet gjennom å stille spørsmål fra de fire hovedkategoriene i kvalitetskartet. De videregående skolene utarbeider årlig en handlingsplan på bakgrunn av kvalitetskartets uttrykte områder og resultatene av brukerundersøkelsen blant elever, foresatte

og pedagogisk personell. Handlingsplanen til den enkelte skole er satsningsområder som skolen ønsker å oppnå gjennom det kommende skoleåret. Jeg har i denne oppgaven valgt å intervju de personene som var direkte delaktige i prosessen med planlegging, analyse og implementering av en ny reform og nye læreplaner i programfag på restaurant- og matfag. Det å få elevenes utsagn og vurdering som brukere av læreplanen, er nødvendig for å tilpasse læreplanmålene etter deres behov. I tillegg fikk jeg innsyn i hvilke mekanismer som styrer deres deltakelse i undervisningsplanlegging. Gjennom behandling av informasjonen som jeg får tilgang til, ikke fordi den er så spesiell, men at ulike personer tiltror meg å ta intervjuet og senere behandle ulike data, omtales ulike vinkler for å være varsom ovenfor respondentene og deres svar på spørsmålene. I mitt arbeid i den videregående skole har jeg identifisert et behov for en mer samkjørt praksis blant annet for læreplanutvikling i skolen.

4.2 Didaktisk relasjonstenkning i forskning

Min definisjon av didaktikk, er systematisk evne til å se sammenhenger etter en modell som viser et avhengighetsforhold til momenter som påvirker hverandre. De ulike momentene gir ulike resultat og ulike perspektiver etter hvordan de fremstilles i forhold til hverandre.

I denne oppgaven forsøker jeg gjennom teoretisk perspektiv og datamateriale å finne flere innfallsvinkler til refleksjon og resultater gjennom dokumenterte funn. Didaktikk er blitt definert som teori om undervisning og anvending for undervisning.

(Hiim og Hippe 2001. s.28). Og videre sier de at didaktikk er ”- praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (Hiim og Hippe 2001s.29) Definisjonene mener jeg gir et utvidet perspektiv som også inkluderer rammefaktorer, forutsetninger og vurdering.

De ulike momentene som Hiim og Hippe beskriver kan brukes i ulike undervisningsformer, og ellers i den grad at målet er å dokumentere og belyse en prosess som krever helhetstenkning.

I denne oppgaven benyttes det intervju som skal planlegges, gjennomføres, og vurderes og dokumenteres. Forskningen inkluderer fire ulike grupper fra samme skole. Gruppene bestod av representanter fra elevene, lærere og ledelsen ved skolen.

Masterstudieoppgavens oppbygging er utarbeidet med bakgrunn i en teoretisk forankring i styringsdokumenter med en påfølgende problemstilling fremsatt som hypotese der

informantene skulle uttale seg om flere sider ved pedagogisk kvalitet gjennom læreplanen på restaurant- og matfag. Empirien i denne oppgaven fremstilles som egne og unike svar, men som i de fleste tilfeller brukes den for å finne ulikheter og likheter mellom respondentenes uttalelser. Med bakgrunn i kategoriene gir svarene en mening som til slutt kan vurderes og drøftes. Hensikten med å bruke en didaktisk modell er å prøve å se relasjonene i forskningsopplegget. Det er allikevel viktig å tenke på at uansett hvor godt en planlegger et opplegg, som i dette tilfellet et intervju, vil enkelt hendelser inntreffe mellom mennesker og ulike uventede situasjoner oppstår. Det er vanskelig å forutse og kontrollere alle forhold som kan innvirke positivt og negativt, men det er utviklende og utfordrende for meg.

4.3 Utviklingsforskning og vitenskapssyn

Utviklingsforskning er basert på behov som fremkommer ved eksempelvis utprøving og utforming av fagrelaterte momenter som i dette tilfellet utarbeiding og utprøving av ny læreplan som skal vurderes pedagogisk opp mot kvalitet. Kvalitetsbegrepet er definert ut ifra den enkelte informants mening, og gjennom felles standarder utarbeidet gjennom styringsdokumenter. Utvikling er en kontinuerlig dynamisk prosess av viktige spørsmål som er under evaluering. Forskningen tar fatt i et pedagogisk problem som er både konkret, men også generelt. Det gjennomføres en endrings/utviklingsprosess samtidig med, og som en del av forskningen; Med det menes: Vi forsker på egen praksis. Forsknings- og utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i yrkes- og profesjonsutøvelse. Det utføres i nær tilknytning til arbeidsstedet og hvor forskningen bærer preg av samarbeidsprosesser mellom flere parter. I dette tilfellet tenker jeg på utvikling fra kompetansemål som analyseres til læreplanmål som gjennom yrkesteori og praksis får relevans for elever. Forskningen skal ledes av en lærer i samarbeid og samhandling med andre. Læreren som er profesjonsutøver, er den nærmeste til å forske på egen praksis. Vedkommende har interesse av utbedring og forbedring av praksisen som føres til en hver tid.

Terminologi og begrepsforståelse i fagene i planen må utvikles med grunnlag i oppgavene som læreren og de som deltar i læreplanutviklingen har.

Det er de deltakende aktørene som samhandler, samarbeider og utøver yrket som er nærmest til å utvikle og dokumentere relevant yrkeskunnskap.

McNiff (2002) sier det er behov for praksisbasert forskning der arbeidsoppgavene er utgangspunktet. Det er derfor naturlig at alle involverte parter uttaler og engasjerer seg i

lokale læreplaner for å følge utviklingen i yrkesbasert kunnskap som de nye arbeidstakerne får gjennom læreplanen som de har under utdanningen i skolen. I forskning stilles det store krav til etikk, fagkompetanse, sosialkompetanse og yrkeskompetanse. Dette relateres til ledelse og samarbeid av endrings- og utviklingskompetanse i didaktisk utvikling av fag.

Det gir et godt grunnlag for praksisbasert kunnskapsutvikling og forskning. Det er avgjørende at forskningen tar utgangspunkt i et konkret arbeid som er relatert til utvikling av faglig kompetanse. Læreplananalyse og læreplanarbeid gir stor mulighet for utvikling og endring i praksisfeltet. Hovedhensikten er å ha en kontinuerlig prosess i gang mellom lærere og elever om læreprosessene til elevene for å oppnå en god undervisning som vil gi et læringsresultat. Lokal læreplananalyse er på et nivå som forutsetter en dynamisk dialog mellom partene og at det er mulighet for evaluering og revurdering av målene i planen.

Utviklingsforskning i forhold til denne masteroppgaven er relatert til pedagogisk arbeid og beskrevet som i følge (Elliot i Hiim og Hippe, 2001), som studier og systematisk planlegging, og i gjennomføring og vurdering av lærings- og undervisningssituasjoner som betyr å utvikle kvaliteten på lærings- og undervisningsprosesser og gjennom samarbeid om slike prosesser. Ut i fra utviklingsforskning som metode, forstår jeg det dit at det menes å ha flere nyanser i forhold til kunnskap. Prosessperspektivet spenner seg mellom praktiske utfordringer, refleksjon over utøving og utvidelse av forståelse. Det utvidede kunnskapssynet knyttes til et syn på kunnskap som viser at det vi oppfatter som sant, moralsk, falskt, viktig eller nyttig kommer fra det perspektiv vi inntar og på måten vi fortolker, og vår personlig oppfatning. Det innebærer at kunnskap er relativ og har relativ gyldighet ut ifra kontekster den er i og oppfattes fra. Det kan være vårt syn på en løsning ut i fra vår tidligere erfaring.

Dette perspektivet er viktig å ta hensyn til i og under utviklingsforskning og ennå viktigere når ulike aktører skal bidra til en felles løsning. I min masterstudieoppgave er målet å kunne dokumentere pedagogiske prosesser og fremlegge nye erfaringer som fører til utviklingsarbeid og kompetanseutvikling gjennom samarbeid med andre. Den praktiske yrkesfunksjonen og utprøvingen i nye utfordringer blir gjenstand for selve forskningen. Det kan ikke skilles mellom å være yrkesutøver og forsker nettopp fordi jeg forsker i mitt eget praksisfelt.

4.4 Utviklingsforskning i et naturvitenskapelig krav om dokumentasjon av generalisering, validitet og reliabilitet.

Naturvitenskapelige og tradisjonelle forskere vil nok stille spørsmål ved min forskning om generalisering, etterprøvnbarhet, nøytralitet og objektivitet i arbeidet. I min problemstilling og i bakgrunn for valg av metode redegjør jeg for min tilnærming i form av intervju i oppgaven. Jeg har valgt en forskningstilnærming med et utvidet syn på kunnskap og forskning og vil kommentere dette videre. Det er ikke alle yrkesutøvere som kan være forskere på egen praksis eller arbeidsområde. Innen utviklingsforskning stilles det krav om profesjonalitet. I profesjonalitetsbegrepet er det uttalt at yrkesutøveren innehar profesjonalitet og er i stand til å drive et utviklingsarbeid gjennom holdninger til det som skal forskes på. Min forskning er kontekstavhengig, den gjøres i et intervju der og da og er derfor vanskelig å etterprøve. Det vil allikevel være krav om å kunne dokumentere systematisk forskning. Personen som er intervjuet vil selv godkjenne alt datamateriale før det kan brukes i oppgaven. Det er en kvalitetssikring til kravet om systematikk og dokumentasjon. Rektor ved skolen hvor det forskes blant elevene, ønsket at de skulle bli anonymisert gjennom at alle elevene ble behandlet som én stemme og at det ble skrevet om nyanser og detaljer fra svarene til alle i tillegg. Et eksempel på det er: Elevene mener..., og i tillegg fikk jeg et interessant innspill fra en elev om... Alternativet ville vært å gi alle elevene et nummer eller bokstav som identitet, men det kan være mulig å spore tilbake til eleven.

I Grethe Hjeldbergs bok *Grøftegravning i metodisk perspektiv* (2001) sies det mye om ulike vurderingskriterier knyttet til datainnsamling. Reliabilitet er definert som hvor driftsikkert et måleinstrument i forskning er. Reliabilitetskriteriet ønsker å vurdere om undersøkelsen er lagt opp på en slik måte at dersom den foretas på ny av andre, vil det fremkomme samme resultatet som tidligere. Siden jeg har benyttet meg av kvalitative data i mine undersøkelser vil det være naturlig å reflektere over andre vurderingskriterier, som kunne være eksempelvis kredibilitet (troverdighet), transferabilitet (overførbarhet), dependabilitet (avhengighet), og konfirmabilitet (bekreftelse). Troverdigheten i undersøkelsen skal vise til virkeligheten slik den kommer til syne gjennom deltakernes subjektive fortellinger av de opplevelser de har hatt. Overførbarhet i svarene fra intervjuene viser til betydningen av å kunne bruke resultatene i flere sammenhenger, forutsatt at det er sammenlignbare situasjoner. Avhengighet speiler hvor jeg skal bearbeide og fortolke data for å avdekke mangfoldigheten i svarene.

Det kan være vanskelig å generalisere forskningen fordi det er eksempler som ligger til grunn. I dette tilfellet er det en lokal utarbeidet læreplananalyse og kvaliteten i denne.

Det er snakk om å fortolke generaliseringer ut ifra disse eksemplene, men igjen, det må være en profesjonell og utviklingsinteressert yrkesutøver som foretar generaliseringen av datamaterialet. Ved å utnytte potensialet i det som finnes fra før, og videreutvikle og dokumentere disse eksemplene kan det fremkomme uvurderlig forskning som gir nye perspektiver og momenter til skolen. Eksemplene må inn i en annen kontekst, så får vi nye resultater og ny og utvidet forskning. (Gudmunnsdottir, 1998) mener at lærerens erfaringer kommer best til uttrykk gjennom selvopplevde historier og eksempler. Disse hendelsene må høres. Validitet eller gyldighet kan knyttes til flere prinsipper, men jeg vil støtte meg til (Winters, 2001) sin diskusjon om hva som faktisk er målt, og om dette er egenskaper problemstillingen skal avklare. Innen utviklingsforskning vil begrepet gyldighet dreie seg om et utviklingsprosjekt favner om de ulike perspektivene og viser at ulike syn kommer til uttrykk og at prosjektet har vært tilgjengelig og åpen for diskusjon for flere med ulike syn som kan komme frem. Videre sier han i sin bok at et viktig prinsipp for å få frem flere ulike perspektiv og syn, er å la andres stemme komme klart frem i forskningen. Det skal ikke være en selektiv tolkning av dataene ut fra egne meninger og tolkninger. Innsamling av data har en hovedforutsetning, at de er brukbare for å besvare problemstillingen. Det vil jeg knytte til tolkning av informasjon i yrkespedagogisk utviklingsforskning. (Hiim og Hippe, 2001). I refleksiv kritikk ligger det nyanserte og mangfoldige bilder av utviklingsprosessen. Jeg mener å ha ivarett mine informanternes subjektivitet gjennom spørsmålene og videre behandling av dataene i oppgaven. Fordi jeg ønsker å drive utviklingsarbeid basert på ulikt datamateriale, er det alltid vanskelig å være objektiv i enhver sammenheng. Det kommenterer jeg blant annet i bakgrunn for valg av metode. Forskeren spør om det han/hun mener konkret å ha bruk for i sin forskning og glemmer lett perspektivene som kunne gitt et mer nyansert bilde. Det er ikke noen mulighet for å ta innover seg alle variabler i forskning, men jeg må etterstrebe, beskrive og begrunne det jeg valgte best mulig. Et utviklingsprosjekt kan og skal ikke være uten en mulighet for avvik fra det opprinnelige og forskeren skal ikke sitte inne med endelige problemstillinger, men være villig til å endre rammene underveis.

4.5 Forsker på egen praksis

Innledningsvis i denne oppgaven redegjorde jeg for de utfordringene som samfunnet, skolen, lærerne og elevene står ovenfor i henhold til hvilke konsekvenser kravet om lokal utarbeidet læreplan for lærere og elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag får. Naturligvis

vil arbeidet med masteroppgaven være preget av meg, gjennom synspunkter, bakgrunn og tidligere erfaring og nåværende. I motsetning til den tradisjonelle forsker som betrakter, tolker og beskriver det som forskes utenifra, befinner jeg meg i et lærerteam, og i klasserommet innenfor mitt praksisfelt. Målet mitt er å kartlegge ulike faktorer og opplysninger som har betydning for utviklingsarbeid og implementering av dette i skolen.

4.6 Begrunnelse for datainnsamling til oppgaven

Jeg ønsker å belyse problemstillingen ut i fra synspunkter fra flere ulike sider. Dette gjør jeg gjennom intervju med flere involverte parter i skolen som er direkte involvert i problemstillingen. Jeg mister motvekt og en del forklaringer på problemstillingen ved at det ikke gjøres noen intervju med skoleeier. Dermed oppnås en større forståelse av problemstillingen for respondentene i oppgaven gjennom spørsmålsstillinger som er gjenkjent bare etter kategoriene i kvalitetskartet. Intervju som metode gir et bredt spekter av ulike svar i forhold til spørsmålene som stilles. Informasjonen som fremkommer i et intervju er helt unik og informantene er direkte involvert i temaet. Hele forskningsprosessen var tidsbegrenset, det er begrunnelsen for at jeg ikke kunne gå bredere ut i min datainnsamling med å intervju flere grupper. Jeg hadde kun en referansegruppe blant elevene og det var de som hadde brukt læreplanen på Vg1 det året. Elevene skulle på samme tid velge Vg2 kurs og det var ikke gitt at de forble på samme skole det neste året. Det var også naturlig å intervju lærerne til disse elevene som hadde utarbeidet planene som var i bruk. Mellomleder hadde i følge ham selv fått ansvaret med å tilrettelegge for implementeringen av kunnskapsløftet i denne skolen. Han er selv realist av utdanning og har praktisk lærererfaring herfra.

Tilnæringsmetoden i oppgaven for å innhente data, og for å få størst avdekking av relevante svar var gjennom en induktiv tilnæringsmåte. Det vil si å tilnærme seg en virkelighet man ikke kjenner fullt ut, uten helt klare problemstillinger, men at det avdekkes ulike sider gjennom felles kjennskap til og forståelse av fenomenet, som i dette eksemplet gjennom fagtilhørighet. Det forskes på synspunkter og erfaringer direkte i et samspill mellom parter fra samme sosiologiske felleskap som er knyttet til samme tid og fag på flere nivå. Resultatet til slutt, blir en helhet av synspunkter fra involverte parter som fremkommer i oppgaven. Gjennom en kvalitativ metode som intervju, studeres naturlige sammenhenger mellom intervjuer og informant som appellerer til engasjement og svarene blir derfor nyanserte og nye

fenomener oppstår. Personene som deltar i denne type intervju har ofte en felles relasjon og interesse av og fremskaffe informasjon som bidrar til utvikling om temaet.

Intervju frembringer fullstendighet, og det særegne hos informantene gjennom det unike og det avvikende fra andre respondenter som fremkommer under samtalen.

Valget av intervju som metode ble bestemt etter valg av tema og problemstilling.

Forskningsdesignet ble bestemt etter gjennomgang av ulike tilnæringsmåter og de etiske sidene som kan oppstå i samfunnsforskning. Den objektive dokumentasjonen av innsamlet materiale ble godt ivaretatt gjennom kombinasjon av skriftlig og muntlig fremstilling som ble gjort for å ivareta informasjonen. I tillegg var informantene selv kritiske til innsamlede ferdigbehandlede data, de var veldig spente på hvordan svarene ble fremstilt og vi fikk sammen en god og reflektert dialog om datainnsamling og fremstilling.

Den informasjonen jeg sitter igjen med etter intervjuene er empirien i oppgaven. Empirien jobbet jeg videre med ved og brukte den til å utvikle mine skriftlige ferdigheter og løsningsforslag av dataene i oppgaven. Metodevalget hjelper til å finne en systematisk måte å undersøke virkeligheten til respondentene på i forhold til min problemstilling og fremlegget av data. Samfunnsvitenskapelige metoder er fremgangsmåter som benyttes for å samle inn fakta og teorier som styrker eller avkrefter våre tidligere antagelser, det er veldig interessant og inspirerende som forsker å se reaksjonene og svarene fra respondentene, særlig når forskeren lager problemstillingen selv.

Samfunnsvitenskap har som mål å avdekke og forklare sosiale prosesser og sosial samhandling og å forstå (eventuelt endre) samfunnsforhold. (Halvorsen 1993)

Med samfunnsvitenskapelige metoder får vi frem ny kunnskap som kan bearbeides til å finne noe av det fundamentale bak virkelighetens overflate, og sette dette i ny sammenheng.

For å bruke samfunnsvitenskapelige metoder bør vi ha en kritisk innfallsvinkel til etablerte påstander og sannheter. Slik jeg opplever forskningen er det viktig at forskeren er kreativ i forhold hva som er sagt og etablert som sannheter fra tidligere, og i forhold til nye måter å få fremstilt informasjon på nå for nye grupper. Samfunnsvitenskap kan gjennomføres etter et sett med regler og metodisk særpreg. All vitenskap innehar en spørrende holdning til problemstillinger, studiene og resultatene som fremkommer kan systematisk etterprøves. Etikk og moralske verdier kan ikke bevises ut ifra vitenskapelige kriterier. I forskningen i denne oppgaven vises mine verdier og mitt ønske om å få svar på spørsmål i forhold til problemstillingen, det blir derfor ikke helt objektiv forskning. Jeg som forsker har naturlig

nok verdier som vises i mitt arbeid, mine synspunkter kommer naturlig nok til syne, ikke minst gjennom den skriftlige fremstillingen av dataene i oppgaven.

Grunnen til at jeg da fremstiller informasjonen slik, er at jeg mener i stor grad at jeg har samme verdier og kulturgrunnlag som de jeg forsker mot. Det er mange andre interessante spørsmål og innfallsvinkler som ikke blir berørt i denne oppgaven. I intervjusammenheng bidrar også informanten med utfyllende og nye fenomener og informasjon. Tolkningen av svarene får alltid et snitt av forskerens subjektivitet. Det er derfor viktig at det i kvalitative metoder er regler som styrer vitenskaps interne og vitenskapseksterne etiske prinsipper.

Intersubjektiv prøvbarhet som betyr at undersøkelser skal kunne etterprøves, er viktig i forskning, og at samfunnsforskeren kvalitetssikres gjennom å kommuniserer med sin informant om meningsfulle tolkninger og handlingsmønstre hos mennesker. Ved ny erkjennelse og fremstilling av flere teorier kan det oppnås endringer i samfunnet.

Det oppstår da nye fenomen, nye begreper og måter å forklare sammenhenger på og det erkjennes en ny nåtidens virkelighet. I mitt arbeid er jeg opptatt av å belyse og løse temaet i oppgaven, og oppnå en mer konkret løsning på læreplanutvikling, kvalitetsutforming, bedømming gjennom og av intervju, og samhandling med personene som kan bidra til dynamikk i lokalt læreplanarbeid.

4.7 Metode for innsamling av data

Metode kan sies å være den måten vi velger å samle inn informasjon på.

Gjennom problemstillingen og temaet ble det et naturlig valg av metode under utarbeidelsen av forskningsdesignet i oppgaven.

Utvalget av respondenter ble gjort etter tilgjengelighet for å kunne bidra for å besvare intervju spørsmål. I forhold til data et det et skille mellom kvalitative og kvantitative data.

Kvantitative data uttrykker målbare egenskaper hos informantene gjennom en oppsummering av svar, men i kvalitative data uttrykkes målbare egenskaper hos informantene gjennom svar i form av uttalelser. I denne oppgaven valgte jeg intervju som er en kvalitativ metode i forhold til problemstillingen. Av hensyn til andre rammefaktorer som påvirker og er knyttet til forskning, forskningens formål og respons fra informantene, ble utviklingsleder, lærere og elever som grupper valgt som respondenter i denne oppgaven. Gjennom valget av metode var det viktig å fremstå som mest mulig objektiv som forsker. På bakgrunn av at jeg forsker og utarbeider intervju spørsmålene alene var jeg bevisst på å opptre etisk i intervjusituasjonen.

Mitt mål og ønske var at etter samtale med alle informantene fremkom det et ønske om anonymitet i forskningen i oppgaven. Det var spesielt viktig for elevene med bakgrunn i deres alder og lille eller ingen erfaring med svar på intervju spørsmål fra tidligere. Informantene fikk dette som et kriterium, skriftlig i forkant av intervjuene og det ble gjentatt for personen før intervjuet startet. I den forbindelse antok jeg at deltakerne gav mest mulige reflekterte og ærlige svar. Jeg valgte i forskningsdesignet å kun ta intervju som metode fordi jeg ville få klare svar, og svarene ville være interessante. Intervju spørsmålene gir grunnlag for uttrekk av vesentlige og interessante opplysninger og svar fra respondentene.

I tillegg mener jeg at det er vanskelig å avdekke all informasjon gjennom spørsmål i et intervju. Svarene respondentene gir er uforutsigbare og bringer ny og utvidet informasjon som beriker forskningen og oppgaven. Intervju som metode er derfor viktig for å innhente informasjon i forskningsøyemed. Jeg selv har kjennskap til og en relasjon til alle informantgruppene som gjør at mange deltar og fremskaffer informasjon om temaet.

I denne oppgaven vil jeg søke å se en sammenheng mellom problemstilling, ulike teori og styringsdokumenter, i tillegg til data som fremkommer gjennom intervjuene. Disse faktorene skal samlet gi et nyansert bilde av problemstillingen.

4.8 Intervju som forskningsmetode

Ulike utspørringsteknikker er de vanligste metodene for å skaffe utsagn fra informantene.

I oppgaven valgte jeg ustrukturerte intervju med ulike grupper personer som kunne påvirke forskningsresultatet mitt. I ustrukturerte intervju benyttes på forhånd ferdig formulerte spørsmål som kan stilles systematisk uten at det er klargjort noen ferdige faste svaralternativer. Spørsmålene til informantgruppene omhandlet samme kategorier spørsmål, men de ble litt ulikt formulert, tendensene om temaet var allikevel klare.

Intervjuet ble lagt opp som en samtale (intervjuguide). Spørsmålene og rekkefølgen de ble stilt i, var systematisk, så intervjuet var godt planlagt. Det var likevel mulighet for oppfølgings spørsmål under intervjuet. Spørsmålene var åpne med mulighet for informanten til å ordlegge seg fritt.

Det som er hensiktsmessig med åpne spørsmål er:

- *Det gir mulighet for å avdekke uvitenhet, misforståelser og uventede forestillingsrammer.*

- *Det suggererer ikke respondenten til å svare.*
- *De ligner mer en vanlig samtale og påvirker ikke respondentens formuleringer og ord som kanskje står ham fremmed. (Halvorsen 1993:)*

Intervju som metode åpner for en åpen kommunikasjonsform mellom intervjuer og informant. Det oppstår noe personlig i et intervju. Informant og intervjuer kan med stor innsikt og trygghet kommunisere fordi misforståelser kan oppklares og svar utdypes.

Personen som blir intervjuet blir heller ikke preget av hele intervjuets mål og form fordi informanten ikke vet om alle spørsmål på forhånd, men besvarer dem etter hvert.

Intervjuer kan påvirke resultatet i sin væreform under samtalen. Min personlighet og fremgangsmåte under intervjuet kan påvirke informanten til å gi opplysninger som informanten ikke helt står innefor. Det kan være informasjon som ikke har noen verdi for informanten å fremheve, men personen prøver å svare det som han/hun tror er korrekt i forhold til spørsmålet. Det er da viktig at den som tar intervjuet avkoder dette, det kan vises gjennom kroppsspråk og lignende hos den som blir intervjuet. De er ofte ikke bekvemme i situasjonen, noe som vises. Når det planlegges å ta et intervju med en person eller gruppe, er det nyttig å ha gitt informasjon i forkant - det virker avdramatiserende og forberedende for respondenten. Dette kan for eksempel være intervjuguiden slik at personen innstiller seg på kategoriene og spørsmål i den forbindelse. Det er også viktig å forberede informanten på hvorfor du ønsker intervjuet og hva det skal brukes til. Informanten må orienteres om muligheten for innblikk i det som fremkommer i intervjuet og som skal brukes videre slik at vedkommende får muligheten til å stryke eller tilføye momenter. Informanten har en formening om hvordan svarene skal fremkomme.

Det var, og er, også viktig å være etisk i forhold til å behandle informasjonen. Det er en gjensidig tillit informant og intervjuer viser hverandre ved å utgi opplysninger.

Hver informants utsagn og svar i intervjusammenheng teller like mye, dette er uavhengig av hvilken sosial betydning personen har i forskningen. Alle svar blir tillagt like stor vekt.

Svarene fra informantene skal ikke skape noe skille i fremstillingen av forskningsresultatene.

Utvalget av informanter begrenses i forhold til temaet i oppgaven. I dette utvalget var det viktig å finne samarbeidspartnere som hadde vært involvert i læreplan og læreplanutvikling.

Utvalget av elever ble gjort fordi jeg mente disse ville komme med konstruktive svar om læreplanens betydning. Elevene valgte etter forespørsel selv å delta i forskningen.

Deres utsagn vil derfor bety mye for videre utvikling av kvaliteten på utdanningen innenfor restaurant- og matfag gjennom demokratiske prosesser som likeverdig deltakelse fra lærere og elever. Lærerinformantene var en gruppe som alle har vært involvert i læreplananalyse og

utarbeidelse av læreplan i programfag. Læreres synspunkter om hensikt og hvilken betydning lokale læreplaner har og konsekvensene det kan få for pedagogisk kvalitet i opplæring, er det viktige leddet. De følger utviklingen av planene over år i skolen og kan utvikle dem videre. Utviklingsleder har det formelle ansvaret for faglig oppdatering, tilretteleggelse av informasjon, og praktisk gjennomføring av utviklingsarbeid hos det pedagogiske personalet i skolen. Utviklingsleder skal i samarbeid med øvrige ledere fremstå og bidra til utvikling innenfor den enkelte avdeling og fagfelt.

4.9 Kvalitative metoder

Kvalitative undersøkelser skal gi svar på hvordan den pedagogiske virksomheten oppleves, hvordan den fremstår og påvirkes. Det er interessant å undersøke brukerne eller elevenes oppfatning og opplevelse i et utvalg av pedagogiske forhold for å komme med uttalelser og meninger om pedagogisk kvalitet i deres opplæring. Dette er viktig i tilrettelegging av opplæringen, at den oppleves relevant for elevene. Det er sentralt i undersøkelsene å få frem subjektive, konkrete relasjoner til opplevelsen fra informantene. Det er da mulig å kunne danne seg en relativt korrekt og noe nyansert oppfatning av opplevelsen nå, og betydningen det har og har hatt tidligere. I og med at analyse, utforming og utprøving/ gjennomføring av lokale læreplaner var noe nytt, er det en utfordring å være tilstrekkelig konkret i å få frem eksakte hendelser og opplevelser som elevene sitter inne med. Kvalitative undersøkelser gir elevene muligheten til refleksjon og vurdering av egen opplevelse og erfaring på en subjektiv måte knyttet til relevansen i læreplanene og eget bidrag i utvikling av disse.

Hermeneutikk (fra gresk: fortolkningskunst) handler om å forklare meningsfulle fenomener. Det vi møter i vår praksis, i vår relasjon og gjennom erfaringer fra tidligere.

Vi må hele tiden fortolke for å forstå virkeligheten. Det får vi en unik mulighet til i gjennomføring av kvalitative metoder. Hermeneutikk er alle forsøk på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, og hvordan det er mulig å gjennomføre og konkludere etter dette. Gjennom å ta stilling til relevante fakta, metoder og teorier som er gjeldende, kan vi oppnå resultater som forklarer og underbygger kvalitative data.

I følge Gilje & Grimen kan vi skille mellom to tradisjoner i hermenautisk tilnærming; vi kan se bort fra deltakernes beskrivelser av seg selv og sine aktiviteter, eller deltakernes egne beskrivelser er av fundamental betydning for tolkning av resultatene. Dette er relevant sett i et

utviklingsforsknings perspektiv fordi det er deltakernes egne oppfatninger av hva de gjør som gir deres handlinger mening og identitet.

Gilje & Grimen hevder videre at dersom vi skal forstå noe som har mening må vi alltid i fortolkningen av de enkelte deler gå ut fra en viss forhåndsforståelse av helheten som ulike detaljer hører hjemme i. Jeg har fra mitt ståsted en førforståelse av hvordan utvikling av læreplanene ville kunne oppfattes av deltakerne. Likeså kan elevene, lærerne og utviklingsleder ha en formening, oppfatning eller forventning om dette.

Disse ulike forholdene kunne først vurderes og drøftes i etterkant av analysen og utviklingen av læreplanen og gjennom data som ble innhentet gjennom intervju som metode.

4.10 Etiske problemstillinger i forbindelse med intervju som forskningsmetode

Levereglene er og føles oppnevnte, noen skrevne og noen uskrevne regler blir til normer i et samfunn. Du blir født inn i samfunn med lange tradisjoner, og gjennom etikk og moral som er i bruk, kjennetegnes samfunnet.

Vi skiller mellom profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Profesjon refereres til et yrkes status i samfunnet. Profesjonalitet viser seg ikke i yrkes status men i lærerens praksis. (Erling L Dale 1997:)

Min rolle som forsker, men også som lærer og kollega, ligger i de ulike rollenes forpliktelser. Det er et ansvar å ikke misbruke den informasjonen jeg får gjennom rollen jeg har. Jeg har blitt betrodd denne informasjonen. Svikter jeg de forpliktelsene som ligger under mandatet eller rollen, mister jeg troverdighet og må da stå til ansvar. Arbeidet blir da ikke utført skikkelig, og oppgavene jeg har, blir ikke løst. De midlene og de metodene jeg bruker for å gjennomføre intervjuene, må knyttes sammen med etiske overveielser. Når jeg som forsker skal beskrive, fortolke, analysere og bedømme alle fasene i et intervju, trenger jeg å reflektere over kriterier og ulike retningslinjer for hva jeg skal ta hensyn til, og følge disse når jeg har tatt en avgjørelse.

Retningslinjene for ulike metodevalg er bevisstgjørende i forhold til planleggingen av hele prosessen. Det innbefatter utvalg av spørsmål til ferdige transkriberte intervjuer, behandlingen av ulike funn, tendenser og tilslutt konklusjon.

I sosial sensitivitet inngår kognitive komponenter som er følelsesmessige komponenter og en viljekomponent. Disse samvirker og påvirker hverandre i mellommenneskelige relasjoner.

Den kognitive komponenten spiller en avgjørende rolle for evnen til å registrere og tolke de inntrykk som respondentene sender ut. Hvor vidt jeg som intervjuer blir engasjert følelsesmessig av det som oppdages eller avdekkes i en gitt situasjon, bestemmes av min vilje. (Bebeau, 1994) sier i sin bok at forutsetningen for at jeg som yrkesutøver skal kunne handle moralsk, er at jeg kan se når jeg står over en yrkesetisk utfordring som krever bevisst oppmerksomhet og gjennomtenkning. Denne uttalelsen mener jeg er dekkende og bevisstgjørende i forhold til de retningslinjene som jeg tenkte over da jeg bestemte meg for å foreta intervjuene på alle respondentene. I et intervju har jeg som planlegger og den som gjennomfører hele prosessen, mulighet til å påvirke respondenten. Det er derfor viktig at respondenten får oppfylt immunitet og mulighet til å lese eget intervju hvis det er ønskelig.



Figur 4

Elementer i lærerens yrkesetiske kompetanse

(Trygve Bergem, s.34 1998)

Yrkesetisk kompetanse (figur 1) viser en modell for momenter som inngår i mange prosesser, også forskning. Den har ulike begreper knyttet til momentene ut ifra menneskers mange og ulike forventninger til den konkrete jobben og handlingsrommet i disse. Sosial sensitivitet er evnen til å oppdage andres behov. Det er viljen til å sette seg inn i eksempelvis respondentens sted, og få innblikk i andres perspektiv, ut ifra et ønske om at personen skal lykkes. Moralsk dømmekraft er et begrep som viser til en persons evne til å kunne vurdere konsekvenser i for- og etterkant av ulike hendelser. Det er et forhold mellom tenkning og faktisk adferd.

Yrkesetisk motivasjon og karakterstyrke betyr at personen som har ansvar, er seg dette bevisst og lar ansvaret inngå i utførelsen av jobben. Personen har karakter og personlighetstrekk som er utviklet i forhold til innholdet og forventningene som mennesker har til personen og det konkrete yrket. Generaliserbarhet av kvalitative undersøkelser som intervju, kan gjøre det vanskelig å generalisere dataene i undersøkelsene. Analyse og tolkning av data er subjektive og avhenger av stemningen, dialogen og samhandlingen som finner sted i situasjonen. I denne sammenhengen gjelder resultatene innenfor en bestemt skole og generaliserbarheten er forbundet til denne skolen direkte, og gjøre den til gjenstand for videre utvikling innenfor dette miljøet. Det gjør dataene nyttige sett i denne institusjonens utviklingsperspektiv. Læreplanen slik den foreligger i dag er i drift på Vg 1 restaurant- og matfag, men den er også gjenstand for nye tilpassninger og revidering. Det er for å sikre et så godt og tilpasset læringsverktøy til enhver tid som mulig. I gjennomføringen av intervjuene, fikk jeg et godt innsyn i respondentenes innsyn, følelser og tanker. Forskningsmessige aspekter ved kvalitative tilnærminger gjelder svært sterkt, fordi mye personlig avdekkes. Dette kan være en svakhet ved metoden, fordi relasjonene gjennom klassestyrer- elev, eller faglærer- faglærer eller, faglærer/kollega- utviklingsleder som representerer et nivå opp i hierarkiet, kan ha en åpenhet og nærhet som kan virke hemmende på prosessen. Ikke all informasjon som blir gitt i et intervju kan videreføres i den form som det fremkommer, noe informasjon tas helt ut eller omskrives. Innholdet blir da fremstilt på en annen måte. Respondentene skal føle seg ivaretatt i hele prosessen - det er viktige faktorer i kvalitative og kreative prosesser.

4.11 Oppsummering

Etter å ha skrevet kapittel 4 og etter noen siste refleksjoner over ulike valg innenfor metodebruk, valgte jeg å bruke intervju for å dokumentere forskningsspørsmålene mine. I kapittel 5 fremstiller jeg de ulike spørsmålene til respondentene.

I dette kapitlet reflekterte jeg over sammenhengen mellom flere teorier og problematikken rundt problemstillingen.

Teorien skal også bidra til generaliserbarheten og være et bidrag i et utviklingsperspektiv innenfor refleksjon i læreplananalyse.

I forskningen har jeg valgt å forske i egen praksis. Det kan være negativt fordi jeg som forsker kan forvrengte data. Allikevel mener jeg det er mer forsvarlig å forske på egen praksis fordi jeg mener å ha belegg for at dataene er mer valide.

(Bebeau, 1994) sier i sin bok at muligheten for at enhver yrkesutøver skal kunne handle moralsk, er at personen er i stand til å se at han står over en utfordring som krever bevisste tanker. Jeg velger å se dette slik at det ikke er gitt at vi alltid handler moralsk og etisk, men at vi må ta det valget der og da i noen situasjoner.

5 Gjennomføring av datainnsamling

I forkant av alle intervjuene hadde jeg utarbeidet et skjema med fire kategorier. Under kategoriene utarbeidet jeg et spørsmålsskjema (kvantitativ metode).

Jeg hadde to kolleger som leste igjennom og korrigerste språket i spørreskjemaene før jeg brukte spørsmålene mot respondentene i intervjuene.

Siden undersøkelsen ble utført på en skole, er svarene anonymisert.

Det ble avtalt på et tidspunkt der alle elevene fikk felles informasjon om intervjuene og hensikten med forskningen. Deretter startet jeg å intervjuer elevene, jeg brukte ca 30 minutter på hver person. Intervjuene med elevene gikk over to dager.

Elevene som deltok i intervjuene var første Vg1 etter Kunnskapsløftet ble innført, som brukte læreplanene i programfag. Gruppen respondenter kunne vært høyere, men noen elever valgt bort intervjuet på grunn av andre gjøremål i avslutningen av skoleåret.

Elevenes prestasjoner i programfag var veldig ulike, noe som kunne få betydning for og gi stort spenn i svarene i intervjuene. Elevene hadde én ting felles, og det var at de var motivert for læring og trivdes godt på skolen. Betydningen for interessen av skolen gjorde at elevene var seriøse og ryddige i sin fremtreden og svarene de gav under intervjuene. De ble intervjuet én etter én, men svarene ble nok påvirket av ytre faktorer som medelever.

Alle faglærerne i programfagene som hadde deltatt i prosessen med analysen og implementeringen av læreplanene, deltok i undersøkelsen.

Mellomleder ble kontaktet og fikk informasjon om problemstillingen i oppgaven, og stilte til intervju på hans kontor. Intervjuet fant sted på slutten av arbeidsdagen så intervjuet foregikk uforstyrret. I dette kapitlet vil jeg foreta drøftning og analyse av de konklusjonene som fremkom etter innsamlingen av ulike data fra de som deltok i intervjuene.

Resultatene vil bli drøftet ut i fra ulike perspektiver; fra elevene, fra lærerne og ut ifra mellomleders ståsted. I drøftningen vil det bli knyttet teori fra ulike styringsdokumenter og annen teori fra forfattere som har uttalt noe om emnene og som jeg henviser til i denne oppgaven. På bakgrunn av en del av drøftningene vil jeg påpeke konsekvenser dette kan få for videreføring og nytenkning av læreplanarbeid på restaurant- og matfag.

I intervjuene som følger vil jeg fremstille spørsmålene slik at de først stilles til respondenten, så følger min tolkning av spørsmålet. Deretter svarer respondenten på spørsmålet. Dette er gjort i alle respondentgruppene, men er kun beskrevet i intervju med lærerne hos lærer 1.

5.1 Analyse i et didaktisk perspektiv av metode

Avhengig av metodevalget vil man finne ulike typer data. I denne oppgaven har jeg valgt kvalitative data gjennom å intervju ulike grupper og personer. Intervju ble valgt fordi det har sammenheng med mitt ønske om å kunne planlegge innholdet, kartlegge ulike rammefaktorer, mål og kritisk vurdere svarene i undersøkelsen.

Gjennom bruk og tenkning i et didaktisk perspektiv ønsket jeg å beholde fokus og etablere et mer utvidet syn på metodens muligheter i et forskningsperspektiv og til bruk av presentasjon av resultatene i et utviklingsperspektiv. Didaktikk i et metodeperspektiv, er da hele prosessen fra planlegging til gjennomføring og oppsummering av målet. I prosessen pendles det mellom praktisk refleksjon og læringsutvikling gjennom utarbeidelsen av arbeidet. Det utvidede syn på didaktikk knyttes opp mot didaktisk relasjonstenkning som er en oppfatning av ulike begrep. Hva som defineres inn i ulike begrep står i forhold til den eller de relasjonene som er etablert i utgangspunktet, og som etter hvert tilknyttes til et tema. Det er gjennom denne prosessen det fremkommer ny og utvidet refleksjon og kunnskap om metoden og emnet det forskes på, som kan brukes videre til utvikling og større forståelse av arbeidsoppgavene.

5.2 Intervju av elever

I forbindelse med å innhente data, ble det basert på hva som kunne være relevant for vurdering og drøftning av problemstillingen: Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant- og matfag? Det var åtte elever som deltok i de ulike intervjuene. Det var tilfeldig utvalgte elever fra samme Vg1 restaurant- og matfag gruppe. Elevene fikk utdelt en intervjuguide på forhånd slik at de visste hvilke kategorier spørsmålene ble utarbeidet ifra. Jeg mente det var viktig å få synspunkter gjennom bruk av intervju med elevene som er brukerne av nye læreplanen for i forbindelse med kunnskapsløftet. Skoleåret 2007/2008 er det første året alle læremidlene som bøker og nettsteder var til stede for elevene.

For å innhente relevante opplevelser og erfaringer knyttet til denne prosessen fra elevene, utarbeidet jeg noen spørsmål som jeg knyttet til Akershus Fylkeskommunes kvalitetskart der skoleeier har definert ulike kategorier av pedagogisk kvalitet for videregående skole. Videre følger det skrevne intervjuet av elevene.

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse ønsker du etter å ha fullført Restaurant- og matfag Vg1?

Kommentar til spørsmålet

Dette spørsmålet skal synliggjøre hvor bevisstgjort eleven har blitt i forhold til valg av studieplattform basert på opplevelser og erfaringer eleven har gjort seg gjennom skoleåret. Det er interessant å se om læreplanen for Vg 1 restaurant- og matfag er interessant nok til at det opprettholder interessen videre for yrkesvalget.

Svar fra elevene

Alle elevene svarer positivt i forhold til bevissthet i forhold til yrkesvalgene. Elevene er reflekterte og ambisiøse i forhold til muligheter og fremtidige ønsker.

De gir uttrykk for at kurset har hjulpet dem med å ta et valg og har i løpet av skoleåret fått en bekreftelse på fagvalget gjennom tilretteleggingen av undervisningen som har virket inspirerende på elevene. Alle elevene, også de som ikke deltok i intervjuene, ønsker å videreføre den utdanningen de har begynt på. Noen elever ønsker å ta påbyggingskurs etter Vg2 og oppnå studiekompetanse direkte. I tillegg til utbyttet av den faglige opplæringen gjennom Vg 1 kurset oppgir noen få elever at sosiale forhold i gruppen også er en tellende faktor for innsøkningen til Vg 2.

Alle elevene oppgir minst ett yrkesvalg innenfor restaurantfagene som utdanningsmål etter endt skolegang.

Ledelse

2. Hva ønsker du å delta i planleggingen av læreplanen din gjennom:

Utforming av mål i fagene?

Arbeidsmåter i fagene?

Vurdering og vurderingsformer i fagene?

Kommentar til spørsmålet

Dette spørsmålet omfatter flere valg, det er gjort for at eleven skal prøve å reflektere over valg, rangere valgene og begrunne valgene sine.

Det skal synliggjøre elevenes opplevelser og erfaringer fra inneværende skoleår med læreplanene og undervisningsformene i fagene.

Svar fra elevene

Elevene svarte og ble veldig engasjerte i dette spørsmålet. Elevene som jeg oppfattet som mest faglig engasjerte gjennom skoleåret var de som mente at læreplanen i den form den har i dag fungerte best med at faglærer klarlegger alt i forkant av undervisning gjennom læreplanen. Erfaringen deres i forhold til målformulering i fagene og vurdering er klar tale til læreren. De ønsker ikke å benytte muligheten til påvirkning av læringsmål og utarbeiding av vurdering i kurset. Elevene kunne mene noe om vurdering når den ble gitt dem, men det var fortsatt et ønske om at læreren skulle gjøre dette arbeidet. Elevene mente de hadde selvinnsikt nok til å se innsats i sammenheng med vurdering. Læreplanmålene ønsket de at læreren fremdeles utarbeidet på bakgrunn av lærerens erfaring. Videre begrunnelse for elevene var tidsfaktoren, de hadde ikke tid til denne form for arbeid. De mener det er mer kvalitet over lærerens vurdering og tilrettelegging av undervisningen gjennom læreplanmålene enn det de selv ville prestere. Disse elevene hadde erfaring fra å analysere læreplanmål fra ungdomskolen. En av elevene uttaler ”men det ble aldri noe seriøst, men det var bra når vi fikk noe til. Læreren måtte overta, eller mase seg i hjel, men de fleste gjorde ikke noe med planene sine allikevel, og læreren måtte skjære igjennom før vi ble uvenner, og foreldrene synes det er bortkastet tid” Alle elevene var sammenfallende i svarene om deltakelse i utforming av læreplanmål. Det som skilte elevgruppen litt var at noen få mente de ville ha større innflytelse på arbeidsmåtene. Der var elevene klar i refleksjonen og begrunnelsen i forhold til hva som ikke fungerer i læringssituasjonen. Disse elevene har ikke samme faglige utvikling gjennom skoleåret. Elevene ønsket i noen tilfeller å delta i utforming av mål, arbeidsmåter og vurderingsformer i programfagene, men ikke ha ansvar for egenutvikling.

Miljø

3. Har du erfaring med å utforme egen læreplan, planlegging av egen undervisning og arbeidsmetoder fra tidligere skole?

Kommentar til spørsmålet

På dette spørsmålet kan elevene uttrykke sine meninger omkring den praksisen de har i fra tidligere skole angående egen undervisningssituasjon. Elevmedvirkning og ansvar for egen læring er begreper som har hatt spesielt fokus i skolen siden 1994. Det er interessant å se svaret på spørsmålet mot lærernes oppfatning av elevdeltakelsen i undervisningen selv om det ikke er det primære å avdekke med spørsmålet. Lærerne på Vg1 restaurant- og matfag har gjennom sine læreplaner utarbeidet en mal for hva undervisningen skal inneholde det

undervisningsåret, men læreren ønsker tilbakemelding og engasjement på læreplanen fra elevene slik at det oppstår en toveis-kommunikasjon som kan være nyttig i videre veiledning.

Svar fra elevene

Svarene fra elevene var svært springende. Alt ifra ingen inn- og medvirkning i noe fag på noen ting, til elever som hadde engasjert seg til dels og i perioder, men som ikke fulgte opp muligheten til påvirkning gjennom skoleåret. Det er noen som ble påtvunget å delta i enkelte prosesser som valg av arbeidsmåte, og nivå i arbeidsplanene på barne- og ungdomsskolen. Elevene som har deltatt i dette arbeidet beskriver det som veldig positivt, men at det ble useriøst og over tid mistet de interessen fordi det tok for mye tid og det ble kjedelig og vanskelig. Det var mer bekvemt å få opplegget fra læreren. Elevene mener det er nødvendig å følge med og faktisk forstå og delta med tilbakemeldinger på egen undervisningssituasjon. Prosessen som engasjerer elevene gjennom hele skoleåret, er vurdering. Der svarer alle elevene at de har store interesser. De deltar og foreslår ikke hvordan vurderingen skal skje, men når den foreligger har alle en mening og kommuniserer med hverandre og læreren. Denne prosessen kan være så engasjerende at elevene blir preget av resultatet i lang tid fremover.

Læringsmiljø

4. Er det viktig for deg å delta i utforming av læreplanen og vurdering i programfagene nå?

Kommentar til spørsmålet

Disse opplysningene fra elevene er viktig å ta med i videre arbeid med tilpassning og utvikling av læreplanene. På bakgrunn av funnene i besvarelsen fra elevene kan lærerne vurdere progresjon, differensiering, omfang, innhold og gjennomføring av læreplanen i programfagene. Det skal få elevene til å reflektere åpent om sine ulike opplevelser ved å delta i utdanningen.

Svar fra elevene

Den største delen av elevenes svar, var at de gjerne ville delta, og at de kunne begynne med deler av jobben. De reagerer positivt på spørsmålet, og synes det ville være interessant å gå i gang fra skolestart i Vg 2. Nå hadde elevene fullført et år i videregående skole og var mer trygge som elever med alle nye momenter og utfordringer som elevene møter. Elevene ønsker å få større innblikk i og forstå mer av helheten i skolehverdagen.

De tror de må planlegge sin egen jobb senere, så de ville gjerne lære og erfare det på skolen først. Elevene er redd for å misforstå hva som kreves av ulike mål, de tror det blir lettere å finne en arbeids- og vurderingsform når målet er på plass.

Noen elever mener de aldri vil eller kan klare å organisere noe rundt sin skolehverdag og undervisning. De vil og må ha klare retningslinjer for å få jobben gjort. Det er greit at de svarer og faktisk mener utsagnene sine. Gjennom intervjuet oppfattet jeg at de reflekterte og virkelig var realitetsorientert. Elevene ville uansett være inneforstått og ha oversikt over læreplanen selv om de ikke ønsket noen innvirkning på den. De ville ta ansvar ovenfor denne delen av læringsarbeidet.

5. Hvordan ønsker du å påvirke utarbeidingen av læreplanen for å få innfridd dine forventninger til fagene?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skulle vise hva elevene i utgangspunktet ”brant for” så vi skulle avklare noen utgangspunkt for å tilrettelegge for større elevdeltakelse og elevdemokrati. Det var ønskelig å møte eleven der det var lystbetont for å holde på og bygge interesse. Ønsket var få spore samme entusiasme som elevene ofte har i vurderingssammenheng og kunne overføre noe av det til læreplan.

Svar fra elevene

Elevene svarer at det som er viktigst, er at det er kvalitet på det vi lærer i undervisningen. Derfor er læreren med sin lange erfaring viktigst. Elevene mener læreren må få stå fritt i forhold til å bestemme alt i forbindelse med undervisningen. Læreren er den eneste som garantert gjør denne jobben. Det er jo ikke et krav at vi skal delta sier elevene, det er demokrati i skolen og vi kan velge. Den retten ønsker elevene fortsatt å ha.

Målformulering blir det vanskeligste å se helhet i i et fag gjennom hele året. Det er å analysere og definere målene vi ikke kan, og vi har heller ikke noe forslag til hvordan vi gjør det. Mye av det andre rundt læring og opplæring er vi bedre kjent med, som valg av arbeidsformer og vurdering. Elevene foreslår å relatere og tilrettelegge for praktisk utøvelse av alle mål og ha minst mulig teori. Elevene ville være med på å bestemme hyppigheten av testing og prøver i fagene. Tilbakemelding og vurdering i fagene får eleven skriftlig og muntlig flere ganger pr termin, det synes de fungerte godt.

5.3 Sammendrag av intervju med elevene.

Elevene mener de har blitt mer bevisstgjort i forhold til å foreta valg i ulike mål innenfor læreplanen. De er reflekterte og har god innsikt i egen læresituasjon, og har forventninger til utdanningen de gjennomfører. Elevene hadde fullført Vg1 kurset da de ble intervjuet. De har gjennom skoleåret bygget seg en plattform basert på ny erfaring med nye læreplaner i programfag, nye undervisningsformer og ny vurderingsform.

De fleste elevene har dette skoleåret vært gjennom en modningsprosess, de uttaler selv at de er mer modne og ser verdien av å lære seg planlegging og ansvar for egen situasjon blant annet fordi de snart skal ut som lærlinger, og at det kreves da at personen tar del i og planlegger og tar ansvar for opplæringen i stor grad.

Elevene mangler opplæring og informasjon nok til å ville påta seg ansvar i egen læreplan og være en aktiv deltaker i læreplanarbeid.

Flertallet av elever er positiv til å prøve å utarbeide en egen opplæringsplan.

Elevene mener de har god oversikt over metodevalg for å intensivere aktiviteten i programfagene. De har også en formening om vurdering, men også her må eleven løftes til et bevissthetsnivå hvor det er sammenheng mellom mål, nivå, prosess og innsats.

Elevene mener dette er et kritisk punkt, det er risikabelt og virker vanskelig å nå dette bevissthetsnivået, de ønsker heller å stole på lærerens integritet og erfaring i alle disse fasene. Tidsfaktoren for elevene er viktig. Argumentet er liten tid til denne type aktivitet fordi læreplanmål og skolearbeidet krever mye tid, og elevene mener de må ha tid til andre aktiviteter for å prestere bra på skolen. Det kan oppleves som en ekstra oppgave i tillegg til arbeidsoppgaver generelt i skolen, og elevene ønsker fortsatt å ha det som en frivillig prosess. De mener den faglige kompetansen blir ivaretatt kun ved at læreren utarbeider målene i planen for hele skoleåret. Elevene kan være med å utforme en del av målene, men de mener samtidig at de ikke vil ha noe av det faglige ansvaret.

Elevene ønsker å ha en mest mulig variert skolehverdag. De ønsker også å praksisrelatere alle programfag for å øke yrkeskompetansen. Det viser refleksjon og interesse for å øke bevissthet rundt eget yrkesvalg.

5.4 Drøfting av elevundersøkelsen

Intervjuene som ble gjennomført av Vg1-elever på restaurant- og matfag våren 2008, var etter utprøving og bruk av læreplanen i ulike programfag gjennom hele skoleåret. Det var god dialog mellom faglærerne og elevene i hele denne perioden. En arena som læreplanen ble diskutert mellom elever og lærere, var klassens time der opplegget for den neste perioden diskuteres. Elevene var mer bevisstgjort i forhold til å kunne gjennomføre og argumentere ulike valg innenfor læreplanen i programfag. Elevene mente de ikke hadde nok innsikt i konkret og praktisk i læreplan og andre aktiviteter knyttet til læring. De ønsket en rasjonell innføring og metodebruk for planlegging av læring, og at dette kunne være en aktivitet for gruppen. Elevene er demokratiske i sin tanke og handlemåte. Elevene forventet allikevel at lærerens rolle var å kvalitetssikre utdanning gjennom utarbeidelse av læreplaner i fag. Elevene har imidlertid oppnådd personlig vekst igjennom skoleåret som bidrar til at de er mer positive til større deltakelse i planlegging av flere faser enn tidligere. Medbestemmelse i læreplanarbeid og ansvar for egen læring har strukket seg fra å være interesse for vurdering av egen prestasjon, og valg av undervisningsmetoder, til å bidra mer til deltakelse i hele læringsløpet. Alle kategorier intervjuede elever, sterke og svake, mente allikevel at læreren var den faglige ansvarlige med oversikt i faget fra start til eksamen. Elevdemokrati og medbestemmelse var noe eleven kunne ta stilling til i de ulike situasjonene knyttet til opplæring, alt etter interesse og tid. Læreren skal kvalitetssikre utdanningen til eleven gjennom utarbeiding en didaktisk begrunnelse innenfor fag og opplæring i utdanningen. Jeg mener at elevene er demokratiske og generelt bevisst sine handlinger i videregående skole. De har fokus på å fullføre et normalløp i skolen og siden gjennomføre læretiden i bedrift. Elevenes ståsted i skolen og erfaring i livet er som elev, alle andre arenaer som konstrueres for eleven er abstrakte og må behandles som det i formidlingssammenheng. Læreren må være bevisst det faktum at vår erfaring og våre relasjoner er egenopplevd og ikke overførbart til elevene. Elevdemokrati må ikke bli en politisk floskel i en reform for elevene og lærerne. Det er en viktig del av forståelsen og den allmenne oppdragelsen i et samfunn. Det må tilrettelegges for utvikling og forståelse av begrepene som har en sammenheng i et demokrati, og hvordan det praktisk er overførbart og brukes av elevene i deres hverdag. Elevens utfordring ligger i å få innsikt i og interesse for planlegging av egen karriere. Det kan gjøres ved at demokrati og demokratiske prinsipper utformes som et eget opplegg i videregående skole. Demokratiske prosesser er trening og sosialisering i skole og arbeidsliv og grunnlag for suksess i vårt samfunn.

Gjennom ulike sekvenser og opplegg i undervisningen blir eleven kjent med rettigheter og plikter og dermed starter refleksjonen over egen læring som fører til et godt resultat for eleven. Det at eleven opplever å være kritisk til egen opplæring gjør at innsikten i fagene blir større. Elevene har ofte utviklet god selvinnsikt over hvilke metoder de ønsker å benytte i innlæringen av ulike elementer i undervisningen.

Eleven har naturlige konkurranseinstinkt eller naturlige meninger og reflekser over hva som er rettferdighetsprinsipper for vurdering. De har innblikk i ulike faktorer som ligger til grunn for vurdering, og de klarer å nyttegjøre seg mye av informasjon om vurdering som øker bevisstheten hos eleven. Perspektivene på læringsutvikling i tillegg til strategisk planlegging vil komme i sammenheng og det blir en naturlig del av elevens hverdag, ikke noe vi må sette av ekstra tid og andre ressurser til. Elevene vil nok kunne ta ansvar for egen læring i større grad enn brukerundersøkelser for elever i Akershus Videregående skoler viser i dag.

Elevene vil få større erkjennelse og faglig innsikt, slik at forventninger til faglæreren som den eneste ansvarlige for opplæringen og kvalitetssikrer i løpet reduseres.

Elevene har rettigheter, men også ansvar for læring og egen utvikling i skolen. Faglæreren kan fremme virkeligheten for læreplanutvikling gjennom bevisst bruk av elevens interesser og hjelpe eleven med å se læring i denne sammenheng.

5.5 Konklusjon av svarene fra elevene

Elevene mener de har blitt mer bevisste gjennom det første året i videregående skole. De har alle valgt riktig utdanningsplattform og er derfor oppriktig interessert i sin egen undervisningssituasjon. For å kunne etablere gode rutiner for samarbeid mellom faglæreren og elevene med hensyn til opptrapping av aktivitet innenfor utarbeiding og innflytelse av læringsarbeid er det nødvendig at det opparbeides et bedre samarbeid. Det eleven savner, er nok opplæring og innsikt i målformulering og argumentasjon for valgene. Elevene mener å kunne ivareta viktige valg i forhold til metoder for å løse utarbeidede mål. Elevene kjenner godt sin egen kapasitet i forhold til prestasjoner innenfor ulike valgte metoder. Elevene på yrkesfaglig studieretninger mener at alle mål må praksisrelateres for å opprettholde interessen for yrket. Det gir dem utgangspunkt for reelle diskusjoner i gruppen med ulike veiledere. Elevenes praksisrelasjon er den de oppretter i skolen gjennom målene i læreplanen. Elevene i dag går direkte fra ungdomskolen til videregående skole som regel uten å ha vært i praksis i det faget de velger. Faget velger de på bakgrunn av ulike andre faktorer.

Valget til elevene er allikevel bevisst, det vises ved at eleven søker videre til et Vg 2-kurs innenfor samme fagområde.

Elevene har deltatt lite i læreplanutvikling under tidligere skolegang. Elevene mener det ikke var seriøst nok fra dem selv, men når de fikk utarbeidet noe som fungerte og de kunne jobbe videre med, ble resultatet bra og eleven var positivt innstilt. I større elevgrupper er læreren avhengig av at gruppen er interessert i denne type aktivitet. Det kan ikke avtales å jobbe en-til-en med elever. Læreplan arbeid må legges inn som en aktivitet for hele gruppen.

Elevene har overraskende stor interesse for den delen av læringsarbeid som er vurdering. Elevene forklarer det med konkurranseforhold innad i gruppen og eleven mot seg selv for å se at vedkommende har positiv karakterutvikling gjennom opplæringen. Dette er særlig viktig nå som eleven har valgt å utdanne seg til et yrke. Det er i yrkessammenheng at læreren kan appellere til eleven om å bidra til utarbeiding, evaluering og vurdering av egen læringssituasjon. Elevene ønsker at faglærer skal kvalitetssikre deres opplæring gjennom utarbeiding av læreplananalyse og ellers valg av aktiviteter i denne sammenheng. Elevene ønsker dette av ulike grunner, en er at læreren har lang erfaring og vet hva som er krav gjennom et helt kurs slik at eleven består skoleåret. En annen grunn er at elevene mener tiden ofte ikke strekker til og at det blir et dårlig håndverk i forhold til læreplanarbeidet. Elevene ser at de lett kan trenere denne aktiviteten og at læringsmiljøet i gruppen og med læreren kan bli anstrengt. Elevene er imidlertid observante på at de ikke skal fraskrive seg alt ansvar. De mener de selv er pliktig til å følge med og opp, og ta tilbakemeldinger fra faglærer om læringssituasjonen til den enkelte. Faglæreren kan utnytte elevens bevissthet i forhold til valg av yrke gjennom å øke interessen for faget gjennom analyse av læreplan og opplæringsarbeid. Eleven vil føle en stor tilfredshet ved å håndtere denne situasjonen. Elevene har selvuttalt at det var interessant med læreplanarbeid når det fungerte. Dette vil bli evaluert og drøftet på et senere tidspunkt.

5.6 Intervju med lærer 1

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Kommentar til spørsmålet

Det er stilt for å få et innblikk i hvor de står i forhold til arbeidsprosessen og hvilke oppgaver de hadde i utvikling og analysen av læreplanmålene

Det vil si at de har hatt ansvar for å tilrettelegge for å analysere læreplanmålene innenfor sitt fagområde, og stått for implementeringen og informasjon i forhold til lansering av nye læreplaner.

Svar fra læreren

Jeg har min bakgrunn i servitørfaget og er i tillegg utdannet innenfor næringsmiddelteknologi. Jeg har faglærerutdanning og har jobbet som lærer siden 1994.

2. Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring i Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter som inngår i opplæringen i videregående skole?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skal synliggjøre hvilken oppfatning faglærerne har av hva som er hovedmålsetningen i læreplananalysearbeid. Det er interessant å se om flere lærere har felles oppfatning og bevissthet rundt ulike styringsdokument som innvirker, og bruken og plasseringen av dokumentene i en læreplananalyse. Det var interessant å se om regjeringens og departementets målsetning om at norsk skole ikke lengre skulle ha vurdering i hovedfokus under utarbeidelsen av læreplanene, men om heller fokuset på inkludering, nivå-differensiering, styrking av ferdigheter og læreprosesser som drivverket i prosessene ble fulgt.

Svar fra læreren

Nei, jeg har nesten ikke fått noen opplæring. Jeg har fått en kort innføring. Det har bare vært deler av dokumentene som har vært diskutert, men det er ingen helhet. Jeg fikk utdelt høringsdokumentet av Kunnskapsløftet.

3. Er det hensiktsmessig å ha så mange styringsdokumenter og hvordan innvirker de sammen på utarbeidelsen av dine læreplaner?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skulle få faglærerne til å reflektere over bruken eller manglende bruk og forståelse av og for styringsdokumenter som inngår i videregående skole, og om de tror det blir bedre kvalitet i utformingen og analysen av læreplanene til elevene.

Svar fra læreren

Det blir for mange like styringsdokumenter. Det blir for mange å forholde seg til, og jeg bruker for mye tid til at jeg kan ta hensyn til alle. Det dokumentet som fungerer og brukes er Kunnskapsløftet, ingen andre er i bruk. Jeg har bare hørt om dem. Læreplanmålene i fagene er blitt mye mindre og redusert etter de nye plattformene. Målene blir for generelle og lite konkrete. Plattformene skal dekke så mange fag innenfor hvert kurs.

Ledelse

4. Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for kurset du underviser i?

Kommentar til spørsmålet

I dette spørsmålet skal faglærerne gi uttrykk for hvordan de opplever den konkrete implementeringen ved den enkelte avdeling og studieplattform.

Svar fra læreren

Det har kun faglærerne fra skolen utarbeidet. Ingen andre har deltatt i vår utarbeidelse av læreplan slik den foreligger.

5. Hvem kvalitetssikrer lokale læreplaner for ditt utdanningsprogram på skolen der du underviser?

Kommentar til spørsmålet

Dette spørsmålet er stilt til faglærerne med tanke på hvordan de opplever at læreplanen mottas i organisasjonen og hvem som kontrollerer relevansen i planene utover lærerne som utarbeider dem.

Svar fra læreren

Det aner jeg ikke. Jeg vet ikke at det er blitt gjort av våre læreplaner.

Miljø

6. Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer for å analysere og gjennomføre læreplanarbeid lokalt?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skal få frem hva som er formålstjenelige rammer for læreplanutvikling.

Det skal avdekke sammenhengen mellom fundamentale behov hos lærerne og organisasjonens evne til å kommunisere ut budskap til lærerne slik at de får mulighet til å orientere seg frem og argumentere for behov i denne sammenheng. Det skal også avdekke om læreren mener han/hun er trygg i den situasjonen de befinner seg i.

Svar fra lærer

Nei, det har det ikke vært. I tillegg til liten innsikt i hvordan vi praktisk skal håndtere de ulike styringsdokumentene, har det nesten ikke vært prioritert noe i forhold til rammefaktorer for praktisk gjennomføringen av læreplananalysen og læreplanarbeidet for kurset. Det er stor forskjell i prioritering av ulike rammefaktorer mellom skolene i fylket.

7. Er det noen faktorer du vil fremme i sammenheng med læreplanarbeid og styringsdokumentene?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet ble stilt for å få faglærerne til å reflektere og være bevisste i de viktigste og mest presserende rammefaktorene som burde være tilstede under implementeringen av nye

læreplaner. Det er ønskelig å se hva lærerne rangerer for å imøtekomme kravet om lokalt læreplanarbeid.

Svar fra læreren

Personlig skulle jeg ønsket meg større innsikt i hvordan dokumentene virker inn på hverandre før jeg skulle planlegge og analysere læreplanen. Praktiske ting som vikardekning og større smidighet er viktig for å få til en god plan og et gjennomført samarbeid mellom kolleger og ledelse ved skolen og andre skoler i fylket. Det gir liten motivasjon når rammefaktorene svikter, og få er involvert.

8. Hvilke andre aktører mener du skulle bidratt i utviklingen og analysen av læreplanene for å få best mulig undervisningskvalitet på kurset?

Kommentar til spørsmålet

Ved dette spørsmålet kan faglærerne gi uttrykk for hva de mener å ha hatt behov for av samarbeidspartnere som kunne gjøre tolkningen og læreplanmålene mer realistiske for praktisk gjennomføring og fremtidige utviklingsmuligheter i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet. Hvordan skal læringsplakaten være en ressurs som det tilrettelegges for i de nye programfagene. Parter som kan motivere og tilrettelegge for ulike løsninger for elevenes gjennomføring av utdanningen, for elever som gjennomfører normalmodellen og elever som velger andre modeller.

Svar fra læreren

Ledelsen på skolen skulle vært på banen. Det er skoleeiers ansvar å kvalitetssikre læreplanene. Avdelingsleder bør tilrettelegge rammefaktorene som skal til for at vi skal gjennomføre et godt arbeid. Ledelsen må involvere og bry seg om organiseringen og utarbeidelsen av så viktige dokumenter som læreplanen for kursene. Den skal praktisk gjennomføres og det er greit at vi er enige på forhånd om hva som iverksettes på kurset. Ledelsen ved skolen må involvere seg totalt og vise interesse tidlig ikke bare forvente at de skal revidere det ferdige læreplandokumentet.

Læringsarbeid

9. Mener du delegeringen av læreplananalyse til lokalt nivå sikrer kvaliteten av opplæringen i Restaurant- og matfag?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skal få faglærerne til å reflektere over ulike sider ved kvalitet som er relevant for å oppnå en best mulig læreplan og opplæring for elevene. Det er stilt for å få faglærerne til å vurdere andre momenter og muligheter i forbindelse med at det utarbeides lokale læreplaner. opplæring for elevene fra hele Norge. Det forenkler systemet for norske bedrifter og hvis eleven ønsker opplæring i utlandet.

Svar fra læreren

Der er jeg todelt. Det kan være bra at ikke alt er sentralstyrt, men at vi kan legge lokale tolkninger inn i læreplanmålanalysen. Lokale tolkninger kan også gi svært ulike utslag i hva elevene faktisk lærer og hvilken undervisning og i hvilken form elevene lærer.

Læreplanmålene skulle vært klarere. Skolene finner smutthull og kan gjøre mye ulikt i forhold til tolkning og utarbeiding av læreplanmålene i den form de er i dag.

Valg av eksamensform og vurdering er indikasjoner på hvor ulike læreplanene kan være i de ulike skolene.

10. Hvordan mener du elevene mottar og gjennomfører læreplanen med hensyn til utforming av mål og arbeidsmåter i programfagene?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet er stilt for å reflektere over lærerens oppfatning av elevenes muligheter for påvirkning av demokratiske prosesser og graden av deltakelse i egen læresituasjon.

Spørsmålet ble også stilt til elevene for å se deres reaksjon og realitetsorientering og bevisste valg i forhold til opplæringen.

Svar fra læreren

Elevene deltar ikke i utforming av egne mål. De er ikke interessert eller håndterer ikke oppgaven med å utforme mål for fagene. De vil at læreren skal gjøre det for å sikre kvalitet.

Eleven ser på det som lærerens jobb uansett. De kan gjøre noe av målformuleringen i enkelte oppgaver som prosjektarbeid. Arbeidsmåtene blir bestemt av læreren. Vi velger av erfaring ulike måter og bruker variasjon i oppgavene og fagene. Elevene bestemmer sjelden arbeidsformer i fag eller i konkrete oppgaver, de velger å la være.

Elevene er opptatt av alle former for vurdering der deltar de i den formelle og uformelle vurderingen i fagene.

5.7 Intervju med lærer 2

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Svar fra lærer

Jeg har min bakgrunn fra ulike typer restauranter gjennom 25 år som kokk, og har i tillegg vært selvstendig næringsdrivende med egen catering-bedrift.

Jeg har fagbrev i kokkfag og yrkesfaglærer utdanning og har jobbet som lærer siden 2004.

2. Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring i Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter som inngår i opplæringen i videregående skole?

Svar fra lærer

Jeg har ikke fått noen opplæring, men jeg har fått en kort innføring.

Jeg har et kort kurs fra Høgskolen i Akershus om innføring av Kunnskapsløftet i videregående skole. Det har bare vært deler av dokumentene som har vært diskutert på plandager, som utdrag fra kunnskapsløftet og noe av vurderingsforskriften.

Jeg har ingen helhet og forståelse for alle dokumentene hver for seg eller samlet.

3. Er det hensiktsmessig å ha så mange styringsdokumenter og hvordan innvirker de sammen på utarbeidelsen av dine læreplaner?

Svar fra lærer

Det er greit det, men føler ikke at jeg har noen rød tråd og over og innsikt i det hele. Hva skal prioriteres, praktiseres og administreres av styrings dokument. Det dokumentet som brukes er

Kunnskapsløftet, ingen andre er i praktisk bruk. Læreplanmålene i konkrete fag er blitt vagere, mer innfløkt og redusert etter de nye plattformene.

Ledelse

4. Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for kurset du underviser i?

Svar fra lærer

Jeg bruker kun meg selv, det er ikke tilrettelagt eller etablert noen form for samarbeid innad på skolen. Regionalt samarbeid har ikke fungert. Ingen andre har deltatt i utarbeidelsen av læreplan slik den foreligger for kurset i dag.

5. Hvem kvalitets sikrer lokale læreplaner for ditt utdanningsprogram på skolen der du underviser?

Svar fra lærer

Det aner jeg ikke. Jeg vet ikke at det er blitt gjort av våre læreplaner.

Miljø

6. Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer for å analysere og gjennomføre læreplanarbeid lokalt?

Svar fra lærer

Nei, det er total mangel på rammefaktorer som skal bidra til å kunne utforme og virkeliggjøre læreplanen. Det er ikke samsvar mellom ressurstildeling på de ulike studieplattformene og innføring av Kunnskapsløftet. Ressurs tildelingen tilfaller skolen direkte. Administrasjonen videre fordeler midlene og tilrettelegger for den kunnskapen og ballasten vi som lærere skal få i denne forbindelse. Vi har ikke engang oversikt over hva vi kan få av rammer og bidrag for å drive skoleutvikling. Denne formen for ressursbruk forsinker og vanskelig gjør hele prosessen om innføring av kunnskapsløftet. Noen elementer må omgjøres.

I tillegg til liten innsikt i hvordan vi praktisk skal håndtere de ulike styringsdokumentene har det nesten ikke vært prioritert noe i forhold til rammefaktorer for praktisk gjennomføringen av læreplananalysen og læreplanarbeidet for kurset.

7. Er det noen faktorer du vil fremme i den sammenheng med læreplanarbeid og styringsdokumentene?

Svar fra lærer

Personlig skulle jeg ønsket meg større innsikt i hvordan dokumentene virker inn på hverandre før jeg skulle planlegge og analysere læreplanen. Praktiske ting som vikardekning og større smidighet er viktig for å få til en god plan og et gjennomført samarbeid mellom kollegaer og ledelse ved skolen og andre skoler i fylket. Tid til diskusjon og refleksjon og fag samarbeid også med bransjen er viktige faktorer.

8. Hvilke andre aktører mener du skulle bidratt i utviklingen og analysen av læreplanene for å få best mulig undervisningskvalitet på kurset?

Svar fra lærer

Ledelsen på skolen skulle vært på banen. Det er skoleeiers ansvar å kvalitetssikre læreplanene. Avdelingsleder bør tilrettelegge rammefaktorene som skal til for at vi skal gjennomføre et godt arbeid. Bransjen bør involvere seg i større grad når de klart inviteres til det og det er en ny reform. Faget er jo stadig i endring og bransjen bør være den part som tilrettelegger og presenterer det i læreplanen.

Læringsarbeid

9. Mener du delegeringen av læreplananalyse til lokalt nivå sikrer kvaliteten av opplæringen i Restaurant- og matfag?

Svar fra lærer

Nei, usikkerheten er for stor. Læreplananalysen til den enkelte skole kan bli farget av inntressene som den enkelte lærer har. Jeg er usikker på om det gjøres riktig i forhold til

styringsdokumentene som virksomheten har. Det vises at vurderingsforskriftene styrer hele undervisningen til elevene.

10. Hvordan mener du elevene mottar og gjennomfører læreplanen med hensyn til utforming av mål og arbeidsmåter i programfagene?

Svar fra lærer

Elevene gir ingen respons på tilbudet om utforming av egne mål. De er ikke interessert eller håndterer ikke oppgaven med å utforme mål for fagene. De vil at læreren skal gjøre det for å sikre kvalitet. Eleven ser på det som lærerens jobb uansett. De får tilbud om det og den første tiden på høsten brukes til å presentere mål, vurdering og arbeidsformer for elevene.

Elevene diskuterer det når de har fått presentert en arbeidsform. De kan da gi uttrykk for arbeidsformer etter dagsformen, men tar ikke stilling til det i forkant

Det elevene er opptatt av alle former for vurdering der deltar de i den formelle og uformelle vurderingen i fagene.

5.8 Intervju med lærer 3

Bleiker Videregående skole. 2008-08-06

Tema: Analyse og vurdering av praksis i lokalt læreplanarbeid i programfag på Vg 1
Restaurant- og matfag.

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Svar fra lærer

Jeg har min bakgrunn innen kokkfag, jeg har studert ernæring.

Jeg har faglærerutdanning og har jobbet som lærer siden 1992

2. Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring i Kunnskapsløftet og andre styringsdokument som inngår i opplæringen i videregående skole?

Svar fra lærer

Nei, jeg har en innføring i Kunnskapsløftet gjennom et kurs på Høgskolen i Akershus. Kurset gav 9 studiepoeng hvis jeg valgte å skrive en oppgave om skoleutvikling relatert til Kunnskapsløftet. Jeg skrev, sammen med lærere fra en annen regional skole. Andre styringsdokumenter har jeg innsikt i, men det er ikke mulig å samkjøre dem og vite når de ulike skal brukes og hvordan. Vurderingsforskriften styrer hele mitt arbeid i analyse og utarbeiding av læreplanen.

3. Er det hensiktsmessig å ha så mange styringsdokumenter og hvordan innvirker de sammen på utarbeidelsen av dine læreplaner?

Svar fra lærer

Det blir for mange like styringsdokumenter. Innholdet i Kunnskapsløftet, generell del, læringsplakaten og prinsipper for opplæring er for meg helt synonyme. Opplæringsloven og Kvalitetskartet er dokumentene som skiller seg ut. Det blir for mange å forholde seg til, og jeg bruker for mye tid til at jeg kan ta hensyn til alle. Det dokumentet som fungerer og brukes er Kunnskapsløftet. Målene i kunnskapsløftet skal vurderes, ikke noe annet, da blir de heller ikke synlige i læreplananalysen. Ingen andre som jeg har snakket med i skolen eller andre skoler har konkrete forslag til ”hvilke liv” de andre dokumentene skal leve eller tas i bruk.

Ledelse

4. Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for kurset du underviser i?

Svar fra lærer

Det har faglærerne som jeg samarbeider med utarbeidet. Vi har i tillegg samarbeid med en annen regional skole. Det har fungert bra. Vi er få på denne studieplattformen som underviser så vi er avhengig av et nært og godt samarbeid. Det er kun lærere og ingen fra administrasjonen som har deltatt i løsningsforslagene.

5. Hvem kvalitetssikrer lokale læreplaner for ditt utdanningsprogram på skolen der du underviser?

Svar fra lærer

Det er jeg ikke helt sikker på, men avdelingsleder gjør en del av arbeidet.

Miljø

6. Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer for å analysere og gjennomføre læreplanarbeid lokalt?

Svar fra lærer

Nei det har det ikke vært. I tillegg til liten innsikt i hvordan vi praktisk skal håndtere de ulike styringsdokumentene har det nesten ikke vært prioritert noe i forhold til rammefaktorer for praktisk gjennomføringen av læreplananalysen og læreplanarbeidet for kurset. Det er stor forskjell i prioritering av ulike rammefaktorer mellom skolene i fylket. I tillegg har ikke administrasjonen deltatt og kvalitetssikret arbeidet fra begynnelsen, det har vært problematisk fordi vi har hatt liten forståelse for gjennomføringen i programfag og mye arbeid har vært gjort flere ganger på grunn av manglende forståelse fra administrasjonen. Å analysere og utarbeide en hel læreplan er en stor jobb. Akershus fylkeskommune burde ha en arbeidsgruppe for hver utdanningsplattform, det ville blitt mer helhetlig opplæring for alle elvene.

7. Er det noen faktorer du vil fremme i den sammenheng med læreplanarbeid og styringsdokumentene?

Svar fra lærer

Personlig skulle jeg ønsket meg større innsikt i hvordan dokumentene innvirker på hverandre før jeg skulle planlegge og analysere læreplanen. Akershus fylkeskommune er vel den egentlige ”skoleeier” som skal ha ansvaret for opplæring, fylkeskommunen har totalt sviktet. Det gir liten motivasjon når rammefaktorene svikter. Det er vanskelig å få gjennomført et slikt arbeid i praksis.

8. Hvilke andre aktører mener du skulle bidratt i utviklingen og analysen av læreplanene for å få best mulig undervisningskvalitet på kurset?

Svar fra lærer

Ledelsen på skolen skulle vært på banen. Det er skoleeiers ansvar å kvalitetssikre læreplanene. Avdelingsleder bør tilrettelegge rammefaktorene som skal til for at vi skal gjennomføre et godt arbeid. Ledelsen må involvere og bry seg om organiseringen og utarbeidelsen av så viktige dokumenter som læreplanen for kursene. Den skal praktisk gjennomføres og det er greit at vi er enige på forhånd om hva som iverksettes på kurset. I tillegg bør bransjene hatt en større innflytelse. Jeg hadde ønsket med en fylkeskommunal plan for alle skolene med studieplattformen, så kunne vi lage små lokale tilpassninger ut ifra skolens beliggenhet og tilgang på marked.

Læringsarbeid

9. Mener du delegeringen av læreplananalyse til lokalt nivå sikrer kvaliteten av opplæringen i Restaurant- og matfag?

Svar fra lærer

Jeg syns fylkeskommunen burde ha et felles utgangspunkt, men at vi kan legge lokale tolkninger inn i læreplanmålanalysen, mer fritt bør det ikke være.

Lokale tolkninger kan også gi store ulike utslag i hva elevene faktisk lærer og hvilken undervisning og i hvilken form elevene lærer. Det kan også skape store forskjeller på hvor i landet du er utdannet. Det skaper usikkerhet blant lærerne om målformuleringene i den enkelte plan for elevene og her er et konkret eksempel på at ikke styringsdokumentene tas i bruk men at vurderingsforskriften styrer. For stor lokal frihet betyr at elevene lærer ulikt i fagene. Det vises ved at faglærerne er uenige om utarbeiding og sensurering av eksamen. Læreplanmålene skulle vært klarere. Valg av eksamensform og vurdering er indikasjoner på hvor ulike læreplanene kan være i de ulike skolene.

10. Hvordan mener du elevene mottar og gjennomfører læreplanen med hensyn til utforming av mål og arbeidsmåter i programfagene?

Svar fra lærer

Elevene deltar ikke i utforming av egne mål. De håndterer ikke oppgaven med å utforme mål for fagene, de er redde for å ikke forstå oppgaven de er satt til. Det virker ofte skummelt for

elevene,. De vil at læreren skal gjøre det for å sikre kvalitet. Eleven ser på det som lærerens jobb uansett. De kan gjøre noe av målformuleringen i enkelte oppgaver som prosjektarbeid. Arbeidsmåtene blir bestemt av læreren. Vi velger av erfaring ulike måter og bruker variasjon i oppgavene og fagene. Elevene bestemmer sjelden arbeidsformer i fag eller i konkrete oppgaver. Elevene er opptatt av alle former for vurdering der deltar de i den formelle og uformelle vurderingen i fagene, da spør de om å få delta.

5.9 Intervju med lærer 4

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Svar fra lærer

Jeg har min bakgrunn fra ulike bedrifter innenfor matbransjene. Jeg er utdannet kokk og har studert ernæring. I tillegg er jeg adjunkt med tilleggsutdanning.

Jeg har jobbet på to ulike skoler som yrkesfaglærer i restaurant- og matfagene siden 1991.

2. Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring i Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter som inngår i opplæringen i videregående skole?

Svar fra lærer

Jeg har fått noe opplæring gjennom et kurs på Høgskolen i Akershus som var en bestilling fra Akershus Fylkeskommune. Det bestod av fire samlinger og en valgfri skriftlig utviklingsoppgave som tilsvarte 9 studiepoeng i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, våren 2006. Alle andre styringsdokumenter kjenner jeg en del til fordi jeg har vært under pedagogisk deltids utdanning siden år 2002. Det er kun Kvalitetskartet som er blitt omhandlet og presentert i mitt arbeid. Det danner grunnlaget for handlingsplanene som utarbeides for den enkelte skole. Vurderingsforskriften for videregående skole har vært diskutert på plandager. Men oversikten over styringsdokumenter har jeg på bakgrunn av etter- og videreutdanning.

3. Er det hensiktsmessig å ha så mange styringsdokumenter og hvordan innvirker de sammen i utarbeidelsen av dine læreplaner?

Svar fra lærer

Personlig synes jeg det fremheves samme ordlyd og budskap i flere av dokumentene. Eksempelvis kan være, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæring, deler av læringsplakaten og kvalitetskartet for videregående skoler i Akershus.

Det største problemet med alle dokumentene knyttet til reformen med kultur for læring er at ingen klarer å sette dokumentene i en klar sammenheng. Dokumenter som ikke skal vurderes blir ikke vektlagt i læreplanarbeid. Når vurderingsforskriften er så klar på at kompetansemålene i læreplanen skal vurderes blir bare generell del et middel for å nå læreplanmålene i enkelte fag. Den fremstår ikke som en sentral del av læreplanen. Heller ikke styrking av de fem ferdighetene.

Ledelse

4. Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for kurset du underviser i?

Svar fra lærer

Det har vært et regionalt samarbeid om utarbeiding og analyse av læreplanmålene, men vurdering av læreplanen er utarbeidet og tilpasset til den enkelte gruppe.

5. Hvem kvalitets sikrer lokale læreplaner for ditt utdanningsprogram på skolen der du underviser?

Svar fra lærer

Det overordnede ansvar har fagleder ved de ulike utdanningsprogrammene. Problemet er bare at den gjennomgås i etterkant ikke underveis i prosessen. Det kan føre til at vi underviser etter den utarbeidede planen uten at den har vært til vurdering. Å utarbeide læreplaner er et tidkrevende og meget sammensatt arbeid.

Miljø

6. Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer for å analysere og gjennomføre læreplanarbeid lokalt?

Svar fra lærer

Nei, jeg mener at på bakgrunn av lærernes lange erfaring i skole og innsatsvilje at det fremstår brukbare planer for undervisningen. Ikke på grunn av tilrettelegging av noen rammer fra skoleeier. Det har langt på vei blitt brukt som en tilleggs oppgave som lærerne har blitt pålagt. Rammefaktorer og økonomisk kompensasjon for læreplan arbeidet er ulikt for lærerne og avdelingene på skolen. Kurs og innføring har også vært ulikt for lærere. Noen har fått kurs, noen har fått veldig dyre kurs, og en del har ikke fått kurs om innføring av Kunnskapsløftet og andre styringsdokument i forbindelse med det. Økonomisk dekning i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet er bevilget den enkelte skole, hvilken modell Akershus Fylkeskommune har bukt for tildeling til skolene vet jeg ikke. Jeg vet bare at noen kurs er arrangert gjennom ulike fagforeninger å da må vi søke skolen om å delta med bakgrunn i at det er et reformkurs. Akershus Fylkeskommune er ikke en part mener jeg. Akershus Fylkeskommune har arrangert lite møter og kurs for lærerne i motsetning til R94. Vi har ikke internt fått presentert hva og hvor mye midler skolen har til implementering av reformen. Hvem som egentlig regnes som skoleeier og skal ha ansvar for undervisningskvalitet i skolene er jeg usikker på. Jeg har mange ganger fått til svar ved henvendelser til min administrasjon at det kan ikke de løse for ansvaret er fylkeskommunalt.

7. Er det noen faktorer du vil fremme i den sammenheng med læreplanarbeid og styringsdokumentene?

Svar fra lærer

Personlig skulle jeg ønsket meg større innsikt i hvordan dokumentene virker inn på hverandre før jeg skulle planlegge og analysere læreplanen. Jeg mener jeg ikke helt gjør jobben min når ulike deler av styringsdokumentene ignoreres og ikke vektlegges i planene pga uvitenhet. Det meget positive er samarbeidet med regionale skoler, det gir stor mening i utarbeidelsen av læreplan. Tid til diskusjon og refleksjon og fag samarbeid også med bransjen er viktige faktorer.

8. Hvilke andre aktører mener du skulle bidratt i utviklingen og analysen av læreplanene for å få best mulig undervisningskvalitet på kurset?

Svar fra lærer

Ledelsen på skolen skulle vært på banen. Det er skoleeiers ansvar å kvalitetssikre læreplanene. Bransjen bør involvere seg i større grad når de klart inviteres til det og det er en ny reform. Akershus Fylkeskommune skulle vært mer synlig på flere felt.

Læringsarbeid

9. Mener du delegeringen av læreplananalyse til lokalt nivå sikrer kvaliteten av opplæringen i Restaurant- og matfag?

Svar fra lærer

Jeg er usikker. Det hadde vært greit med en nasjonal plan og med mulighet for lokalt tilpassning. Vi har jo allikevel alltid tilpasset opplæringen til regionen og mulighetene der. Det er jo det som er å tilpasse opplæringen. Kvaliteten på fagbrevene må ikke undergraves ved at elever lærer ulike ting, noe som senere må dokumenteres. Vi burde ha en standard for fagene. Yrkesfagene har mindre søkning i dag enn tidligere og kvaliteten må derfor opprettholdes. Vi skaper unødig forvirring om hva yrkesfagene står for ute i bransjene.

10. Hvordan mener du elevene mottar og gjennomfører læreplanen med hensyn til utforming av mål og arbeidsmåter i programfagene?

Svar fra lærer

Få elever klarer og vil ta det ansvaret. De klare ikke å se helheten frem til bestått kompetanse mål. Jeg tror ikke det er vond vilje, men de forstår bare ikke alt de skal lære for å nå målet i faget. Jeg, elevene og foreldrene mener nok at det er min plikt å se til kvalitet på opplæringen av læreplanmålene til eleven. Det vil si at de har hatt ansvar for å tilrettelegge for å analysere læreplanmålene innenfor sitt fagområde og stått for implementeringen og informasjon i forhold til lansering av nye læreplaner.

5.10 Sammendrag av intervju med lærere

Faglærerne gir uttrykk for at de har deltatt aktivt i planlegging og gjennomføringsprosessen av analysen i læreplan målene i Kunnskapsløftet. De mener imidlertid at grunnlaget for å

utarbeide og realisere en velfungerende læreplan er kunnskap, opplæring og bruk i ulike styringsdokumenter. Lærerne fra samme skoler og i alle fall innenfor samme fylke må ha en helhetlig plan og strategi for undervisning for elevene i like programfag.

Virksomhetene kan utvikle lokale tilpasningsmåter for å få gjennomført undervisning best og skolene kan gjerne ha ulike profiler som de markedsfører seg med, men de er alle offentlige skoler og elevene bør gjennomgå samme opplæring. Elevene fra samme fylke søker i stor grad samme segment lærlingplass. Fagbrevet har vært og er sluttkompetansen for alle elevene på yrkesfag. Ulike fagbrev har lange tradisjoner og er en standard på hva arbeidstakeren har av kunnskap og ferdigheter uansett skolefaglig bakgrunn hos eleven. Det ønsker lærerne og bedriftene og videreføre inn i fremtiden.

Lærerne sier vurderingsforskriften styrer planlegging og gjennomføring av læreplanene i praksis. Regjeringen med kunnskapsdepartementet ønsket ikke denne utviklingen, men det blir slik på grunn av vage retningslinjer og begrenset kunnskap hos lærerne om bruk

Under implementeringen av kunnskapsløftet fikk ikke faglærerne innføring og opplæring nok i styringsdokumentene som er i reformen. Styringsdokumentene som påvirker hverandre er ikke fremsatt i en klar logisk sammenheng, og kommer derfor ikke til sin rett. Lærerne synes flere av styringsdokumentene er for like og uttrykker samme budskap. Lærerne har ikke fått tilstrekkelig opplæring i hvordan de ulike styringsdokument innvirker på hverandre og hvordan de konkret skal brukes og settes i sammenheng med hverandre i analysen av læreplanmålene. Flere styringsdokumenter brukes derfor ikke konkret i utarbeidelse av målene i læreplanen. Det er en læreplan som er målstyrt og skal vurderes. Generell del av læreplanen er overført fra Reform 94 og skal ikke inn i vurdering av målene i fag. Læreplan i prosjekt til fordypning vurderes med egen karakter. Faglærerne sier elevene ikke deltar i planlegging av læringsarbeid. De mener elevene har forutsetninger nok for å kunne delta i stor grad. Elevene og lærerne må sammen fremkalle et engasjement og finne en arena for dette arbeidet kan foregå. Elevene må lære seg nytten av å delta i utarbeidelse av egne læreplanmål. Elevene har et stort engasjement i vurdering av læringsarbeidet og de bestemmer til dels metodevalget i undervisningen. Læreren må engasjere og motivere eleven for å oppnå samme innsats i utarbeidelse av læreplanmål. Faglærerne mener rammefaktorene under innføringen av reformen er under enhver kritikk. Det har vært vanskelig å orientere seg om tilbud til etterutdanning. Skolene har fått tildelt egne økonomiske midler for å dekke behovene for etterutdanning, men mange lærere mener de ikke har fått tilbud om kurs og det har vært store interne forskjeller i dekning og tildeling av midler til etterutdanning.

Samarbeid, felles utvikling og integrering mellom programfaglærere og fellesfaglærere på skolen har uteblitt i implementeringen av reformen.

Samarbeid mellom ulike skoler i regionen har ikke fungert for alle, noen lærere har utarbeidet sin læreplan helt alene, noe som oppleves som negativt.

Andre lærere har hatt et gjennomført og godt faglig samarbeid med andre faglærere i regionen og har hatt stor nytte av det. De har samarbeidet om læreplananalyse, vurderingskriterier og har senere evalueringsmøter. Alle lærerne i regionen har deltatt på kurs innenfor yrkesfaglig oppdatering i forbindelse med reformen.

5.11 Drøftning av lærerundersøkelsen

Faglærerne gir uttrykk for å ha deltatt aktivt i utviklingsarbeid relatert til kunnskapsløftet gjennom læreplananalyse, utvikling av læreplaner og vurderingskriterier.

De gir uttrykk for å ha begrenset kompetanse om innholdet i ulike styringsdokument og sammenhengen og praktisk bruk mellom dem. Lærerne ønsker en sammenfallende plan mellom skolene for læreplananalyse og innholdet i læreplane innen fylke. Dette har sammenheng med elevenes videre karriere muligheter. I følge teori om kunnskapsløftet heter det i innledningen at samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell. Elevene skal ut i samme segment og søke lære plass, å få samme utdanning hjelper både elevene og bedriftene. Elevene slipper å dokumentere hva og hvordan de har lært målene ved innsøknning til lære plassene. Det arrangeres uansett en felles eksamen for elevene i programfag i fylke. Videre er det lettere å skape gode nettverk mellom skoler, næringsliv og opplæringskontor når skolene utarbeider like planer. Føringerne for utarbeiding av læreplanmål og læreplaner ville vært mer kvalitetssikret i seg selv ved et bredere samarbeid mellom flere lærere og skoler. Lærerne svarer at de utarbeider og kvalitetssikrer læreplaner i skolen før de tas i bruk av elevene. Faglæreren utarbeider, godkjenner og iverksetter samme lokale læreplan i sitt programområde. I følge kunnskapsløftets intensjoner er det skoleeiers ansvar at opplæring er i samsvar med lov og forskrift selv om læreplanene utarbeides på et lokalt nivå.

I dag bestemmer den enkelte skoles administrasjon hvem som skal ha ansvar for implementeringen av kunnskapsløftet og andre styringsdokument knyttet til reformen. Det er ikke klare entydige føringer fra Akershus fylkeskommune om hvordan denne implementeringen skal skje, det foreligger ikke noe plan eller krav til innføringen.

Det er ikke igangsatt noen felles kurs og opplæringsplan fra skoleeier som lærerne kan eller skal følge. Lærerne selv må definere sitt eget behov i denne sammenheng. Med henvisning til læringsplakaten har ansatte rett til etter- og videreutdanning i samsvar med kunnskapsløftet. Noen lærere har utarbeidet og analysert læreplanmålene og læreplanen uten å være i dialog eller samarbeid med andre. Det er tilført mye ressurser til skolene i sammenheng med implementeringen av kunnskapsløftet, men ikke alle lærere har fått tilbud om kurs og etterutdanning i sammenheng med reformen.

Lærerne sier de har deltatt i kursene som har vært aktuelle og tilbudene de har fått, men det har vært stor variasjon i innhold, lengde og utbytte på kursene.

I kunnskapsløftet skulle ikke vurderingsforskriften være grunnlag og styrende for utarbeidelsen av læreplan og læreplanmålene. Lærerne mener det motsatte. De mener vurderingskriteriene styrer den lokale læreplananalysen fordi føringene er få og vage fra departementet og Akershus Fylkeskommune. Læreplanene er målstyrte og det er hensiktsmessig å bruke vurderingsforskriften i læreplananalysen. Lærerne sier elevene ikke deltar i planlegging av læringsarbeid og mål i læreplanen, men at de har klare forutsetninger for å delta i dette arbeidet. De mener videre at elevene har stort engasjement i valg av metode for undervisning, og noe i vurdering av arbeid og innsats i fagene. Lærerne ønsker å motivere elevene til større innsats for større engasjement og læringsutbytte i egen lærings situasjon. I følge teori fra kvalitetskartet er læringsarbeid et pedagogisk kvalitetsområde som elevene må øves i. Det som kjennetegner et kvalitetsområde er felles planlegging mellom lærere og elever som gjør at eleven også får større innsikt i vurdering.

Det vil jeg forklare med bruk av klar og entydig retorikk i alt som publiseres, blant annet læreplan og begrunnelsen for den. Styringsdokumentene er mange og det er ikke klart for alle lærere sammenhengen mellom dem.. Det er diskutert i hvilken form generell del av læreplanen som ble videreført fra reform 1994 skal videreføres i de nye læreplanene.

Generell del av læreplanen inneholder ikke konkrete læringsmål som skal vurderes i fagmål, men den ligger til grunn for vurdering i ordens- og adferdskarakterer. Den er ikke med som en del av programfagmålformuleringene lenger. Det er ikke uproblematisk i en yrkesfaglig utdanning der den tidligere har vært brukt som måling av holdninger og ferdigheter. Det er et eksempel på kompleksiteten i denne reformen.

For å være kompetent til å utføre utviklingsarbeid, er det en forutsetning at lærerne har en sikkerhet og forankring i alle styringsdokumenter og innvirkningen mellom dem, ellers blir bestillingen fra skoleeier til faglæreren uklar. De vet ikke alltid helt hva de skal levere.

Det blir veldig tilfeldig hvilket utfall som fremkommer hvis læreplananalyse og læreplanarbeid i stor grad baseres på at det er dyktige lærere som er villige til å gjøre en stor innsats for å utvikle et system og en utdanning i videregående skole. For å gi et eksempel på dette, kan jeg vise til at en lærer kan ha lang erfaring eller være nyutdannet, og kravene til å utarbeide en læreplan er den samme. Hvis organisering og planlegging av læreplanarbeid uteblir fra skoleeier, kan det heller ikke bli god pedagogisk kvalitet på all læreplaner og en senere undervisning og læring hos elevene. Lærernes muligheter til en felles forståelse av styringsdokumentene og hvordan dette skulle fungere sammen og utgjøre en helhetlig reform, viste seg å bli vanskelig for den enkelte lærer under planlegging av læreplaner. Det ble unødige store sprik mellom læreplanene som ble utarbeidet lokalt mellom skoler i samme region. Økonomiske faktorer ble tildelt skolene etter ulike fordelingsnøkler. Innad i skolen ble ansvaret for fordelingen av de samlede økonomiske rammefaktorene og implementeringen av reformen blant lærerne i stor grad lagt til en konkret mellomleder i administrasjonen. Mellomlederen hadde ikke selv den nødvendige kunnskap om alle styrende dokumenter for reformen og han kjenner heller ikke til alle ulike programfag og behovene der. I følge kvalitetskartet henvises det til kvalitetsområde, tydelig og visjonær ledelse og at ledelsen gir klare retningslinjer for det pedagogiske arbeidet. Elevmedvirkning i utvikling av læring og initiativ for egen læring og karriere viser seg å være stor når det gjelder interesse og medvirkning for vurdering av ulike områder innenfor læringsarbeid. Gjennom samtaler og planlegging med elevene kan det skapes en større forståelse læringsutvikling hos elevene. De har et godt potensial med stor muligheter for utvikling. Elevene som gruppe oppleves som sosiale og demokratiske i sin tenkning som er grunnleggende for et samarbeid.

5.12 Konklusjon på intervju av faglærere

I denne konklusjonen gjør jeg en fremstilling av lærernes meninger og inntrykk av egen arbeidssituasjon knyttet til egen organisasjonsimplementering av Kunnskapsløftet og andre styrende dokumenter for virksomhetene i Akershus Fylkeskommune.

Lærere uttrykker opplevelsene de har i forhold til rammefaktorer og samarbeid under analysen og utviklingen av læreplan. Lærerens syn på elevens mulighet til påvirkning av demokratiske prosesser i undervisningen på Restaurant- og matfag Vg 1, kommer frem.

Faglærerne gir uttrykk for at de har deltatt aktivt i planlegging og gjennomføringsprosessen og at de har hatt ansvar for sine ulike fagfelt og arbeidsområder.

De mener informasjon og veiledning både teoretisk og praktisk gir større muligheter for å foreta mer riktige og bevisste valg, og skape retning av målformuleringene og valg av arbeidsmåter for elevene. Faglærerne mener de har liten innsikt i ulike styringsdokumenter som er gjeldende, hvordan føringene fra skoleeier er, og videre i forhold til tenkt bruk og vektlegging i praktisk læreplananalyse.

Faglærerne mener vurderingsforskriftene langt på vei styrer læreplanmålene og læreplanene i videregående skole. Det er ingen organisert kvalitetsvurdering av læreplananalyse i organisasjonen gjennom fagledere eller rektor.

Faglærerne utarbeider og i gjennomfører sine planer uten noen form for kommentar fra ledelsen. Elevene er ikke trent i å ta ansvar for egen læreprosess over tid. De kjenner ikke tilstrekkelig til hva som forventes i fremstilling og utforming av mål i fagene.

Læreren mener det fremkommer i samtale med elevene at de ønsker å la læreren kvalitetssikre opplæringen i kurset gjennom å analysere og definere målene i læreplanen uten innvirkning fra elevene. Elevene har stor interesse og deltar mer enn gjerne i prosessene rundt evaluering og vurdering av måloppnåelsen og i hvordan vurderingen skal skje.

Analyse og læreplanutvikling innebærer å definere mål ut ifra læreplanen, i tillegg skal den inneholde valg av arbeidsmåter og det bør fremgå hvilke av ferdighetene som vektlegges i det enkelte målet. Målene skal nivå-differensieres ovenfor elevene og eleven kan gjøre et valg ut i fra muligheter til å oppnå nivåene.

Elevene lærer og forstår bedre hvordan de kan bearbeide egen læresituasjon gjennom å utarbeide en selvstendig opplæringsplan der alle momentene i undervisningsplanen er tilstede. De blir bevisstgjort i forhold til kravene de stilles ovenfor på Vg1 Restaurant- og matfag.

Faglæreren er opptatt av at kursene fanger opp flere fagretninger og prøver å utforme gode mål og opplegg i undervisning i forhold til det. Læreplanen for kurset er også en dokumentasjon på at læreplanmål blir gjennomgått i ulike tidsrom i kurset. I prosessen med å implementere en ny reform med nye læreplaner for yrkesfaget er det interessant og ha flest mulig samarbeidspartnere i egen organisasjon og andre kollegaer fra skoler i fylke og næringslivet.

Det skaper ny tenkning, innovasjon, og generell fremgang i faget og minsker motsetningene mellom skolen og arbeidsliv.

5.13 Intervju med mellomleder

Kompetanse

1. Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet ble stilt for å avklare hvilken kompetanse mellomleder har tilegnet seg i forkant og under implementeringen av reformen. Bakgrunnen har betydning for hvilke løsningsforslag som planlegges og gjennomføres i organisasjonen og blant lærerne.

Svar fra mellomleder

Mellomleder sier den er mangesidig. Jeg har min yrkeskarriere for ulike videregående skoler på Østlandet i flere ulike stillinger. Denne høsten slutfører jeg nå min mastergrad i utdanningsledelse fra Universitetet i Oslo. Jeg ble ansatt ved denne skolen for å drive skoleutvikling. I dag er jobben endret til størst andel fagleder for fellesfagseksjonen der jeg er leder for 30 lærere, og 15% av min stilling er beregnet til undervisning.

2. Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring i Kunnskapsløftet og andre styringsdokumenter som er gjeldene for Akershus Fylkeskommunes videregående skole?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet er konkret. Spørsmålet ble stilt for å få et entydig svar. Hva har utviklingsleder av kunnskap om styringsdokumenter og hvordan de skal håndteres og videreføres til pedagogisk personale i skolen. Utviklingsleders mandat er å spre og tilrettelegge for den nødvendige kunnskap som personalet trenger i implementeringen av en ny reform..

Svar fra mellomleder

Mellomleders svar er at det har vært arrangert et kurs i skolelederopplæring på Institutt for læring og skoleutvikling ved universitetet i Oslo, etter oppdrag fra av Akershus Fylkeskommune. Kurset omhandlet håndtering av ulike analyser av dokumenter og kompetanse generelt om sentrale styringssignal. Den enkelte skole forplikter økt rapportering til skoleeier i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet.

Jeg har etterspurt og ytret ønske om kurs i å analysere og forstå sentrale styringsdokument som er knyttet til Kunnskapsløftet men har ikke fått gjennomslag for denne type

kompetanseheving. I min stilling som mellomleder ved skolen har jeg lest og tilegnet meg kompetanse om reformen og tolkning av dokumentene på eget initiativ.

3. Er alle styringsdokumentene knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet for Akershus Fylkeskommune hensiktsmessig?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet ble stilt for å avdekke og forsterke inntrykket av den praktiske, konkrete bruken av ulike styringsdokument i skolen blant pedagogisk personale under implementeringen av utviklingsarbeid i skolen.

Svar fra mellomleder

Mellomleder mener at sentralt gitte styringsdokumenter er mange og omfangsrige. Jeg er overbevist om at de fleste lærere ikke leser disse. De fleste av lærerne bruker styringsdokumenter som direkte angår læreplananalyse, det vil si læreplan i faget.

4. Hva mener du styrer lokalt (læreplanarbeid) læreplaner i videregående opplæring?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet skal være bevisstgjørende om hvilke praktiske oppgaver og teoretisk kunnskap som styrer utviklingen i læreplanarbeidet ved skolen.

Svar fra mellomleder

Mellomleder mener nye læreplangrupper dannes i og utenfor egen skole og regionalt samarbeid utvikles. Lærerne får tolke og analysere læreplanmålene etter eget initiativ og i samarbeid med andre lærere. Lærerne har fra tidligere erfaring med sentralt styrte læreplaner og vurderingsforskrifter. Dette er liberalisert gjennom implementeringen av kunnskapsløftet. Det skaper engasjement og interesse hos lærere for å analysere læreplanmål og bruk av entydig retorikk i egne utarbeidede læreplaner. Kunnskapsløftet tvinger frem endringer av tidligere erfaringer til ansatte i skolen. Det gjøres gjennom lærernes egen innsats i læreplanarbeid for Kunnskapsløftet og vurderingsforskrifter i videregående skole. De må utarbeide og sette i system mål innholdstyrte læreplaner. Det er en lang tradisjon for sentralt styrte læreplaner og vurderingsforskrifter i Norge derfor oppleves det vanskelig for pedagogisk personell og skulle analysere og utarbeide læreplanene selv.

Ledelse

5. Hvordan har ressursfordelingen i Akershus Fylkeskommunes skoler vært under implementeringen av Kunnskapsløftet?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet stilles for å avklare ressurstilgang gjennom rammefaktorer som økonomi, fagkunnskap hos involverte parter, etterutdanning og muligheter for samarbeid innenfor fylkeskommunen. Det er interessant å se hva skoleeier vektlegger og legger til grunn under tildeling og bruk av midler. Det er også interessant å se skoleeiers meninger om hvordan en reform kvalitetsmessig med så stor lokal frihet skal iverksettes blant skolene, personalet og senere elevene.

Svar fra mellomleder

Mellomleder sier det er Akershus Fylkeskommune som fordeler midler og utarbeider kriterier for resurstilgangen til sine virksomheter.

Ressursfordelingen til kompetanseutviklingsmidler for personalet i skolen utløser midler fra Akershus Fylkeskommune etter antall ansatte ved skolen, ikke etter personalets nåværende kompetansebehov. Antall grupper og antall elever som er tilknyttet den enkelte skole utløser og påvirker størrelse i tildelingen av kompetansemidler.

Det er opprettet koordinatorstillinger for utdanningsprogrammene som det er ressurstilgang til.

Koordinatorene avgjør i samarbeid med fagledere og lærere med tilsvarende studieplattformer i samme region hvordan utviklingsmidlene kan benyttes på den enkelte skole.

Koordinatorene tilrettelegger for kurs og kompetanseheving hos pedagogisk personale innenfor programfagene på studieplattformene. Det har vært arrangert noen sentrale kurs for ledere og noen for lærere uten at dette har vært satt i system i Akershus Fylkeskommune. Akershus Fylkeskommune har arrangert kurs i bruk av informasjonsteknologi. Det er et satsningsområde i fylkets virksomheter. Akershus Fylkeskommune tar ellers lite initiativ til felles kompetanseheving av personalet ut i fra behovene som oppstår i reformering av utdanningen i Norge. Denne reformen er den første og annerledes i form av lokalstyring mot sentralstyring av læreplanen.

Midlene til kompetanseheving som blir tildelt Bleiker Videregående skole tildeler jeg som utviklingsleder etter søknad fra fagledere eller lærere.

Det har generelt vært et snevert kurstilbud i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet til pedagogisk personell.

Kursene arrangeres ikke fra sentralt hold i Akershus Fylkeskommune, noe det har vært tradisjon for fra tidligere reformer. Som skoleeier har Akershus Fylkeskommune det naturlige ansvaret for tilrettelegging av kompetanseheving av personalet.

6. Hvordan og hvilke føringer har Akershus Fylkeskommune for ressursfordeling til skolen?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet er stilt for å avklare kriteriene for ressurstilgang til den enkelte skole i fylkeskommunen.

Svar fra mellomleder

Mellomleder sier; Akershus Fylkeskommune som eier av virksomhetene er i stor grad opptatt av resultatstyring av skolene. Gjennom antall elever, antall ansatte og skolens pedagogiske virksomhet gis tildelte ressurser. Skolene som selvstendige virksomheter har stor grad av rapporteringsplikt til skoleeier om alle forhold angående drift av skolen.

7. Hvem kvalitetssikrer lokale læreplaner for de ulike utdanningsprogrammene på skolen?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet er stilt for å avklare om det er rapporteringen innad i skolen. Det er interessant å vite hvem som er eller representer skoleeier i den enkelte skole.

Svar fra mellomleder

Mellomleder sier at; det regner jeg med at fagledere og lærere på de enkelte utdanningsprogram samarbeider om. Jeg har i alle fall veldig god oversikt over fellesfag for seksjonen som jeg leder. Jeg skulle ønske at jeg hadde mer innsyn i læreplananalyseprosessene på de ulike utdanningsprogrammene, og hvordan prosessene har fungert, men det har jeg ikke i dag.

Miljø

8. Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer fra Akershus Fylkeskommune til å gjennomføre lokalt læreplanarbeid på skolen?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet er stilt for å få noe begrunnelse for og avklare om utviklingsleder mener tilgangen på ressurser har vært tilfredsstillende under implementering av Kunnskapsløftet ved skolen blant personale.

Svar fra mellomleder

Mellomleder sier at de enkelte fylkene har hatt mulighet til å delegere og desentralisere alle momentene før, under og etter implementeringen av Kunnskapsløftet i skolene.

Akershus Fylkeskommune har brukt denne muligheten i ytterste konsekvens.

Skolene har hatt så stor lokal frihet at det nå må revurderes av Stortinget igjen.

Akershus Fylke som skoleeier må fremlegge klare føringer for hvordan virksomhetene skal utøve pedagogisk kvalitet i skolen. Akershus Fylkeskommune som administrasjon er sterkt redusert med hensyn til antall ansatte nå, mot tidligere. Konsekvensen av det, er at fylkeskommunen ikke får tatt initiativ ovenfor skolene til utvikling og oppfølging.

Vi bare rapporterer inn til fylkeskommunen om ulik pedagogisk aktivitet i videregående skole.

Læringsarbeid

9. Mener du delegeringen av læreplananalyse til lokalt nivå sikrer kvaliteten på opplæringen i programfag?

Kommentar til spørsmålet

Spørsmålet ble stilt for å se sammenhengen mellom ressurstilgang og kvalitetssikring av læreplanene og begrunnelsen for utvikling og analysering av disse.

Svar fra mellomleder

Mellomleder mener at ulik pedagogisk tenkning fra deltakere i læreplangruppene kommer til uttrykk ved lokal læreplananalyse, og det er veldig positivt. Det er også positivt at det utarbeides lokale læreplaner og vurderingsforskrifter.

Lærerne må utvikle seg og lære å jobbe på denne måten.

Det er første gang i norsk skole at det utformes lokal læreplananalyse og videre analyse av vurderingskriteriene. Læreplanene i Kunnskapsløftet er mål- og innholdsstyrte

Det betyr at den pedagogiske vinklingen vi må ha i videregående skole er vesentlig endret fra tidligere reformer. Vedtak, utforming og beslutninger desentraliseres til den enkelte virksomhet som igjen skal ta større ansvar for konsekvensene. Tidligere skolehistorie viser til sentralisering av hele skoleverket. Beslutningene var sentralt styrt og læreplanene var utformet felles for hele landet. Det er et politisk mål å desentralisere beslutninger i samfunnsspørsmål til lokale nivå.

5.14 Sammendrag av intervju med mellomleder

Mellomlederen gir uttrykk for at hans stilling er omfangsrik og at han får for liten tid til å utføre utviklingsrettet arbeid og tiltak i forbindelse med innføringen av kunnskapsløftet.

Det er ikke sammenheng mellom behovet for kompetanseheving og den praktiske opplæringen gjennom kurs som skal til for å kunne utarbeide lokale læreplaner. Ikke for at lærerne ikke kan analysere mål, men den organisatoriske kompetansen rundt utvikling av læreplaner er liten i personalet. Grunnlaget for å tolke og forstå og skape innsikt i dokumentene knyttet til Kunnskapsløftet er blitt tilegnet gjennom egen forståelse og lesing. Mellomleder har ikke fått opplæring i disse før han skal videreføre innholdet i styringsdokumentene til lærerne. Akershus fylkeskommune har gjennomført et kurs i skolelederopplæring. Akershus fylkeskommunen har også arrangert noen kurs i informasjonsteknologi. Under implementeringen av reformen gjennomførte noen lærere korte innføringskurs i reformarbeid, men det var ikke et krav fra Akershus Fylke.

Ressursfordelingen fra skoleeier til videregående skoler er fastlagt etter ulike fordelingsnøkler. Det som utløser ressurser er antall pedagogisk personal som er tilsatt ved skolen. Tidligere kompetanse innvirker ikke på tildelingen av ressurser til mer utdanning av personalet. Antall grupper, elever og virksomheten som foregår på den enkelte skole fremgår som kriterier for ressurstildeling. Denne skolen har et stort antall yrkesforberedende grupper, de er ekstra ressurskrevende å utvikle læreplaner for. Akershus Fylkeskommune har ikke tatt initiativ til tilfredsstillende opplæring av personal- og kvalitetssikring av pedagogisk virksomhet i de enkelte skolene. Kompetansenivået til pedagogisk personell har sammenheng med den konkrete deltakelsen de har hatt mulighet til under implementeringen av

Kunnskapsløftet. Læreplananalyse blir sett på som en del av planleggingen til læreren og utløser derfor ingen ekstra midler eller utdanning.

Under planleggingen av reformen i år 2005 og begynnelsen av 2006, var det få kurs og ingen sammenhengende kompetanseheving av pedagogisk personell i forhold til innføringen av reformen. Lærerne som ikke var til stede og deltok i innføringsperioden får i dag kun tilbud om kurs i informasjonsteknologi fra skoleeier. Alle andre kurs er avvirket.

Pedagogisk personale mangler nok informasjon om innføring og praksis i alle styringsdokumenter knyttet til kunnskapsløftet.

Samarbeidende læreplangrupper som jobber praktisk mot analyse av læreplanen og annet pedagogisk arbeid, og initiativet til å få disse i gang er det den enkelte avdeling som foretar. I læreplangruppene fremkommer det mye kreativ tenkning og forslag til utarbeiding av læreplanmål og vurderingskriterier til målene. Det er en ny måte å tenke og jobbe etter for første gang i norsk skole. Tidligere har læreplanene vært sentralt gitte.

Delegering og desentralisering av læreplan, analysen og praktisk gjennomføring av læreplanmål gir lærerne rom for tolkning og utarbeiding av mål. Det kan øke læringsfaktoren og motivasjonen hos elevene i regionene mye.

Det gir nye utfordringer og muligheter for lærerne til påvirkning og gjennomføring av pedagogisk tenkning og ulike pedagogiske syn mot den tidligere standardiserte sentraliserte læreplanen hvor muligheten for påvirkning var redusert.

Det må allikevel komme noen konkrete føringer fra regjeringen om utføringen og gjennomføringen av læreplanverket. Det sammenfatter opplæringen for elevene mer.

Akershus fylkeskommune er i dag nedbygget og nedbemannet til en liten administrasjon. Det resulterer i at skolene rapporterer mye inn til fylkesadministrasjonen fra virksomhetene uten at det får konsekvenser, spesielt med tanke på kurs og etterutdanning i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Skoleeier vet at lærerne trenger mer kompetanse på områder knyttet til implementering av kunnskapsløftet.

Kvalitetskartet fra Akershus fylkeskommune har i sin form og gjennom sitt mandat utviklet seg til et dokument som ligger til grunn for rapportering fra skolene til skoleeier. Det rapporteres gjennom ulike brukerundersøkelser og fra skolene direkte, men igjen, det kommer få tiltak tilbake til skolene.

5.15 Drøftning av intervju med mellomleder

Gjennom denne presentasjonen har jeg hentet svar fra ulike spørsmål i kategoriene av pedagogisk kvalitet fra kvalitetskartet som utviklingsleder besvarte i sitt intervju.

Utviklingsleder sier Akershus fylkeskommune har gitt alle skolene mulighet til å drive etter prinsipper som gjelder mer og mer for samfunnet generelt. Desentralisering nå i motsetning til sterk sentralisering tidligere, i mange oppgaver som skal løses i kommunene blir innført, og styringsprinsipper endres. Dette er i tråd med tidligere teori der jeg beskriver politiske ønsker og klare føringer. Akershus fylkeskommune har brukt denne muligheten i ytterste konsekvens. Det meste av beslutninger desentraliseres til den enkelte skole. Skolene får tildelt midler og må selv konkretisere behovene i skolen og blant personalet i forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet. Økningen av rapportering fra ulike fylkeskommunale virksomheter som for eksempel skolene inn til Akershus fylkeskommune sentralt økes. Gjennom brukerundersøkelser som kvalitetsundersøkelsen blant elever, lærlinger, foreldre og personale får Akershus fylkeskommune en oversikt og måling i tall med kommentarer over resultatene av pedagogisk kvalitet. Det settes i gang tiltak ovenfor skoler som ikke tilfredsstiller pedagogisk kvalitet i den grad skoleeier ønsker.

Ledelsen internt i skolene til Akershus fylkeskommune bestemmer hvem, hvordan, hva og når i forhold til det som skal presenteres ut ifra dokumenter knyttet til reformen. Mellomleder har mange andre arbeidsoppgaver og har en ressurs til utvikling generelt på 15% av sin totale stilling. Det er 90 ansatt på skolen, så tids- og innsatsfaktoren begrenses sterkt. I tillegg er det ingen sentralt organiserte kurs eller opplæringsprogram for ansatte som i tidligere reformer. Det fylket har arrangert i det siste er kurs fra satsningsområder, informasjonsteknologiske kurs for ansatte. Akershus fylkeskommune har opprettet koordinatorene for de ulike studieprogrammene som også har fått ressurstilgang for å etterkomme ønske om kompetanseheving blant lærerne. Koordinatorere er oppnevnt for hver region, 3 stykker i fylket. Allmenn kompetanseheving i forhold til bruk av ulike styringsdokumenter for pedagogisk personal har ikke vært et tilbud i denne reformen. Kompetanseheving er etterlyst i forhold til dokumenter, men ikke fått. Dokumenter er lest og tolket på egenhånd. De er mange og store, og leses ikke alle av lærerne, som først og fremst leser delen av dokumentet om deres egen læreplan og vurderingsforskriften.

Lærerne står overfor en ny situasjon der lokale læreplaner skal utvikles. Det dannes læreplangrupper som er svært bevisstgjørende og lærerne får stor frihet til å utvikle og skape funksjonelle læreplaner for fagene.

Det kan være frustrerende etter en lang tradisjon der læreplanene har vært sentraliserte, men det skaper en ny tankegang i skolen.

Desentralisering kan bidra til økt interesse for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen forutsatt at det er en fornuftig tilgang på ressurser og at det finnes et opplæringsprogram som sikrer alle lærere grunnleggende kompetanse for å videreutvikle norsk skole.

Opplæringsprogrammet må være en sjekklister over vesentlige sentrale punkter som felles forståelse av styringsdokumenter. Det er vesentlig at alle impliserte i skolen føler trygghet i utførelse av jobben for å fremskaffe god pedagogisk kvalitet i alt arbeidet der utvikling og ny skapning inngår.

Det er sentralt å sikre alle ansatte i skolen samme rettigheter og muligheter til å gjennomføre sin jobb best mulig. I følge teorien om ulike styringsdokumenter sier læringsplakaten også noe om læreren og pedagogisk personell, om at arbeidstakerne har rett til etter- og videreutdanning, i alle fall i den grad at de føler seg kompetente til å utføre jobben sin.

Mellomleder og lærere mener seg ikke kompetente og komfortable med at det ikke er en opplæringsplan for personalet. Kvalitetssikring av pedagogisk virksomhet kommer gjennom kontinuerlig tilrettelegging og ansvar fra skoleeier. Det er naturlig at kontrollen av virksomhetenes pedagogiske kvalitet kommer umiddelbart gjennom rapportering til Akershus fylkeskommune og ikke i form av brukerundersøkelser gjennomført året etter.

Gjennom felles forståelse og oppfatning av de grunnleggende styringsdokumentene kan det utformes en helhetlig pedagogikk for utdanningsprogrammene som er lokal men som allikevel er forenelig med de andre skolenes læreplaner.

Det er gjennom styrking av lærerrollen at det oppstår utviklingspotensiale for programfagene. Hvis lærerne hadde felles forståelse av ulike styringsdokument ville politiske føringer om målstyrte læreplaner ha ført frem. Vurderingsforskriftene ville da ha sin ønskede plass og ikke vært dominerende i den grad det er i læreplanarbeidet nå.

Lærerne som ikke er sikre og bekvemme i sin utførelse i utviklingssammenheng, vil naturlig nok la vurderingsforskriftene være førende for hva som skal være læreplanmål for elevene.

Lærerne tar ansvar for utvikling av læreplanene. Desentralisering og oppnevning av læreplangrupper medfører at lærerne som utfører analysene må være spesielt kompetente gjennom utdanning eller gjennom lang erfaring i skolen som lærer.

Ressursene som tilfaller skolene for utvikling og kompetansehevning brukes ikke til lønn for lærerne som utfører denne jobben, bare til kurs som lærerne selv melder behov for til utviklingsleder. Ressurstildelingen til skolen er etter fordelingsnøkler som ikke nødvendigvis henger sammen med behovet for opplæring og med den jobben som skal utføres i skolen.

Styringsdokumenter er ikke oversiktelige og nødvendigvis tilgjengelige for lærere. De tilkommer skolene i kronologisk rekkefølge og det er ikke et krav at lærerne skal ha innsikt i dokumentene, men det forventes fra skoleeier. Administrasjonen ved skolen har heller ikke fått den ønskede opplæring i styringsdokumentene som er knyttet til reformen. Det er da ikke uproblematisk å gjennomføre intern kompetanseheving av personalet. Rektor er øverste pedagogiske leder i enhver fylkeskommunal virksomhet og skal gjennom delegering innad i skolen sørge for å opprettholde en pedagogisk kvalitet innad i skolen.

Kvalitetssikring og organisering av pedagogisk utviklingsarbeid bør forankres i hele personalet for å skaffe oversikt over kompetansen hos de impliserte partene, og dermed øke kvaliteten på utført utviklingsarbeid.

5.16 Konklusjon av intervju med mellomleder

I denne konklusjonen gjør jeg en fremstilling av mellomleders meninger og inntrykk av egen situasjon knyttet til en del av stillingen som personen er satt til å utføre ved Bleiker Videregående skole. Mellomleder er den i skolens administrasjon som har en hovedoppgave i forhold til koordinering av etter- og videreutdanning, kurs og oppdatering av annet pedagogisk personale i og under innføringen av reformen Kunnskapsløftet over en periode fra 2006 til og med 2008. Mellomlederen gir uttrykk for aktiv deltakelse i forbindelse med planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av interne og eksterne kurs for pedagogisk personale ved denne skolen. Han har ikke selv gjennomført opplæring i ulike styringsdokumenter i forbindelse med innføringen av kunnskapsløftet.

Mellomlederen har gitt signal og uttrykk til Akershus fylkeskommune om behov av felles forståelse, praktisering og tolkning av dokumentene blant alle skoleadministrasjonene i fylket. Akershus fylkeskommune som skoleeier har ikke etterkommet behovet fra utviklingslederen og personen har tilegnet seg informasjon gjennom selvstudier av styringsdokumentene.

Den informasjonen personen mener å ha forstått ut i fra selvstudie av styringsdokumentene har utviklingslederen presentert videre på interne kurs for personalet ved skolen.

Ressursfordelingen til skolen fra Akershus fylkeskommune skjer etter fordelingsnøkler basert på antall ansatte, antall elever og antall grupper ved skolen.

I tillegg har drift ved skolen og de ulike utdanningsplattformer betydning. Noen utdanningsprogram krever store ressurser. Mellomlederen mener det er gode muligheter ved denne skolen for et godt samarbeid mellom lærere, og mellom lærere og elever. I følge

kvalitetskartets kvalitetsområde Kompetanse forstår vi at eleven skal utvikle ulike kompetanseformer: læringskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse, sosialkompetanse og samfunnskompetanse, gjennom ulike kjennetegn. Tolkningen av dette betyr at det må tilrettelegges for at læreren skal være en tydelig leder og kunne følge opp elevens læring på en god måte. Opplæringen, etter- og videreutdanningen av personalet har ikke vært satt i system fra skoleeier. Det er ikke fastsatt noen kompetansehevningsnorm for pedagogisk personal fra skoleeier. Det er ikke et krav eller tilrettelagt for kompetanseheving til et visst nivå som pedagogisk personale mener er forsvarlig og som de mener å trenge for å utføre jobben tilfredsstillende i Kunnskapsløftet. I henhold til kvalitetskartets kvalitetsområde om personalutvikling heter det at ledelsen ved skolen følger opp og støtter den enkelte i yrkesutøvelsen, med dette forstår vi at lederen har en klar plikt til å gi ansatte nok innføring og opplæring i kompetanse som læreren måtte ha behov for. Skoleeier i dette fylket har satsset mye på kurs innenfor informasjonsteknologi til lærerne. Læreplanene desentraliseres til den enkelte skole og delegeres videre til den enkelte faglærer. Det er ikke klare føringer for hvordan læreplanene og vurderingsforskriftene skal utføres fra Akershus fylkeskommune. Det er allikevel positivt av skolene får denne muligheten til å utarbeide lokale læreplaner. Det dannes læreplangrupper innad i skolene og i samarbeid med andre skoler. Det utvikles ulik pedagogisk tenkning som gjenspeiler seg i læreplanene. Ifølge Hiim og Hippe 1998:9 sier de at den praktisk-teoretiske planleggingen, gjennomføringen, vurdering og kritiske analyse av undervisning og læring er viktig del av lærerens yrkeskompetanse, og læringssyn som handler om hvordan læreren tror at elevene lærer og hva de skal lære. Skolens administrasjon skal kvalitetssikre læreplanene ved de ulike studieprogrammene. Læreplanene er mål- og innholdsstyrte, men de utvikles lokalt til gode dokumenter til bruk i opplæringen på alle nivå og kategorier elever. Administrasjonene og det pedagogiske personalet ved skolene har alltid hatt sentralstyrte dokumenter å forholde seg til i praksis i hverdagen. Muligheten til å utarbeide lokale dokumenter er derfor velkommen.

5.17 Sammendrag av konklusjoner fra mellomleder, faglærere og elever

Faglærerne og elevene deler oppfatningen av at elevene ønsker læreplananalysen og utformingen av undervisningen generelt skal gjøres av læreren.

Argumentet fra elevene er kvalitetssikring av undervisningen og sikring av kompetansenivået gjennom skoleåret garanteres gjennom lærerstyrte og lærerutarbeidede læreplaner.

Elevenes resonnement er nok riktig. Det er ikke et krav, men elevene henstilles gjennom demokratiske prosesser til å ta del i egen utvikling gjennom opplæringen. Elevene velger bort momenter det ikke foreligger et pålegg om i læringsarbeidet. Elevene og lærernes oppfatning av elevdeltakelse gjennom andre aktiviteter som påvirker utviklingen for eleven, er at eleven gjerne deltar i prosesser som vurdering og metodevalg.

Eleven må på samme måte i deltakelse i læreplanarbeid bringes til et bevissthetsnivå der han/hun føler mestring slik at interessen og deltakelsen kan økes.

Det må skapes entusiasme og argumenteres godt for å oppnå høyere elevdeltakelse fra faglærerne. Mellomleder mener det utvises godt skjønn igjennom utforming av læreplanene etter at læreplangruppene har analysert og definert læreplan målene.

Mellomleder mener lokale læreplaner styrker pedagogisk kvalitet i læreplanene fordi ulike syn fremkommer. Planene blir mer kreative og pedagogisk riktige for elevene ved den lokale skole i den regionen. Vurdering har naturlig et konkurrerende element ved seg og da økes gjerne interessen hos elevene instinktivt. Lærerne trenger opplæring i styringsdokumenter for å overføre viktige deler av læreplanarbeidet videre til eleven. Vurderingsforskriften styrer deler av utformingen av læreplanmålene til elevene. Vurderingsforskriften uttrykker at de faglige kompetansemålene til elevene skal vurderes, ikke annen aktivitet av eleven i skolen.

Mellomleder mener også å trenge opplæring av styringsdokumentet i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet og tolkning av disse for å oppnå en mest mulig riktig prosess i bruken av dokumentene. Ingen ansatte ved skolen mener å ha fått god nok opplæring i bruk av ulike styringsdokumenter knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet.

Konkret bruk av styringsdokumenter, sammenheng og viktighet er opptil hva den enkelte arbeidstaker definerer, og i hvilken sammenheng de ønsker og kan benytte dem.

Læreplan kvalitetssikres ikke utover at faglærerne utarbeider den, og igangsetter planen med elevene. Elevene mener det er mest hensiktsmessig at lærerne kvalitetssikrer læreplanene til bruk i undervisning gjennom hele skoleåret. Mellomleder mener fagleder og faglærere sammen skal utføre denne kvalitetskontrollen før læreplanene skal i bruk til elevene.

Det er noe funksjonelt samarbeid mellom programfag og fellesfaglærere i læreplananalysen og pedagogisk tenkning rundt planleggingen av relevant læring for eleven.

Akershus fylkeskommunes som skoleeiers egen definisjon av begrepet pedagogisk kvalitet gjennom kompetanse, ledelse, miljø og læringsarbeid ble undersøkt hos mellomleder, lærere og elevgruppene gjennom ulike spørsmål i intervjusamtalene.

5.18 Hovedkonklusjon av drøftninger fra mellomleder, lærere og elever.

Det skapes nye forventninger til alle som jobber i skolen, enten det er elever eller ansatte. Læreplanene endres i lys av nye vurderingssystemer, og reiser spørsmålet om kompetansemål og standarder er svaret, og om nye systemer kan demme opp når diskusjoner om kvalitet og kvalitetssystem aktualiseres. Brukerundersøkelsene gjennomføres i Akershus Fylkeskommune. Temaet drøftes i et perspektiv med utgangspunktet historisk læreplanteori. Da Kristin Clemet lanserte den nye læreplanen 12. august 2005, ble det sendt ut en pressemelding:

Den nye læreplanen i Kunnskapsløftet er det viktigste styringsdokumentet for norsk skole. Før sommeren ble ny fag- og timefordeling fastsatt. Dermed har vi nå fastlagt rammene for det faglige i fremtidens skole, sier utdannings- og forskningsminister (Kristin Clemet. Ansvarlighet i skolen, 2008:63)

Gjennom evalueringen av Reform 94 ble det klart at det var for lite tilpasset og variert opplæring i norsk skole og at det var mye aktivitet uten at det var klare læringsmål. Begreper som ”skal kjenne til” ble brukt i stedet for ”skal kunne” som i Kunnskapsløftet, som er basert på vurdering av faktiske kunnskapsmål. Tidligere har læreplanene blitt lansert sentralt og vært gjeldene for hele landet, men nå fikk vi lokale læreplaner der hensikten var å se nivåene fra grunnskolen til videregående i sammenheng. Begrepet det 13-årige løpet ble innført. Læreplanene ble mindre detaljerte og omfattende enn tidligere, men samtidig mer styrende ved hjelp av kompetansemål og fokus på grunnleggende ferdigheter. Dessuten skulle metodefriheten i læreplanene åpne for større grad av lokalfrihet når det gjaldt å bestemme veien fra mål til resultat. Elevene har ulik bakgrunn og erfaring med læreplanarbeid fra grunnskolen. De som hadde deltatt i læreplanarbeid tidligere mente det var nyttig, men anså at læreren skulle og måtte ta ansvar for læreplanen og kvaliteten på opplæringen. Elevene var interessert i vurdering av eget arbeid og metodevalg for å lære. Det kan synes som om at resultatet er viktig for eleven, men prosessen frem til målet uteblir. Læreprosessen teller ikke i målstyrte læreplaner, men den er bindeleddet og innsatsen mellom mål og karakterer. Eleven kan gjennom å forstå didaktiske sammenhenger oppleve å kunne utvikle seg. Hvis læreren ikke lykkes i å formidle til eleven sammenhengen og bruken av en didaktisk

relasjonstenkning i opplæringen, vil ikke eleven klare å forstå helheten og ta ansvar for egen læring. Målstyrte læreplaner der kun vurderingen av måloppnåelsen til eleven teller, gir ikke alene elevene en sjanse til å utvikle seg i riktig retning.

Måloppnåelse i fagrelaterte mål er kun det som vurderes i Kunnskapsløftet.

Det har derfor liten sammenheng og blir ofte oppfattet som feil i vurderingen mellom elever og lærere. Hvis vi skal bruke et begrep som relevans for elevene, må det utvides til og gjelde ferdighet og holdninger for eleven. Det er vanskelig å forholde seg til kun å måle sluttkompetanse i et fagrelatert mål både for lærere og elever. Jeg tviler på at dette kun er grunnlaget for både elever og lærere. Didaktikk som begrep, tanke og handlingsmåte i skolen gjennom ulike modeller vil ikke lengre være en begrunnelse og et kvalitetsbegrep i seg selv for gjennomføring av læreplanen. Vi måtte se på læreplanteori med nye øyne, med målstyrte læreplaner. Å bruke en didaktisk modell til å tenke seg en undervisningssekvens er greit, men å tenke det inn i en større helhet som skal ligge til grunn for kompetansemåling i et fag er vanskeligere. Vurderingen i fagdidaktikken får kanskje styre undervisningen i for stor grad. Lederne ved skolen hadde ikke fått opplæring i Kunnskapsløftet før kravet om utarbeidelse av læreplanene ble igangsatt. Organiseringen av læreplanarbeidet ble desentralisert fra Akershus Fylkeskommune til den enkelte skoles administrasjon.

Skolene skal rapportere resultat fra skolen tilbake til skoleeier gjennom blant annet brukerundersøkelser.

Administrasjonen i skolen påla den enkelte lærer å gjennomføre organisering og utførelse av læreplananalyse og læreplanarbeid i den enkelte lærers fag.

Begrunnelsen fra ledelsen var at lærerne likevel måtte gjennomføre læreplananalysen som en del av forberedelsene i faget nå som læreplanen var lokal på den enkelte skole i de enkelte studieplattformene. Lærerne mener de ikke har fått nok opplæring i forkant i bruk av ulike styringsdokumenter i forbindelse med utarbeidning av læreplanene. De har vært usikre på hva bestillingen fra departementet har vært, og frustrasjon har oppstått gjennom implementeringen av læreplanene. Samarbeid gjennom nettverk mellom skolene i fylket har vært nødvendig. Skolene med samme studieplattform har hatt en felles eksamen for elevene og det har tidvis tvunget seg frem en felles begrunnelse for utarbeidning og forståelse av læreplanmålene, spesielt med tanke på elevenes felles eksamen. Styringsdokumentene har vært vanskelig å se i sammenheng med hverandre. Målstyring av læreplanene ble styrt av vurderingsforskriften, noe som politisk ikke var ønskelig. Lærerne har under utarbeidelsen og implementeringen av læreplanene i Kunnskapsløftet opplevd ulike former og muligheter for samarbeid med andre

lærere. Noen lærere har fått etablert et godt internt og regionalt samarbeid i en tidlig fase gjennom nettverk, andre lærere har ikke samarbeidet med noen i prosessen om utarbeidelse av læreplanene. Det er for stort handlingsrom i skolene for utarbeidelse av lokale læreplaner med tilsvarende liten veiledning av lærerne fra departementet og Akershus Fylkeskommune.

Det er ingen som kan uttale seg klart om hva en god lokal læreplan inneholder og hvordan den er utarbeidet. Læreplanarbeidet blir derfor helt tilfeldig ut ifra hvem som utfører arbeidet og fører det i pennen i den enkelte skole. Godkjenning og kvalitetssikring av læreplanen ble tilsvarende gjort av den enkelte lærer i faget. Det mangler et kollektivt kvalitetsansvar for skolen. Selv om denne skolen har overvekt av yrkesfaglige studieplattformer, klarer den ikke gjennom felles organisering å tilrettelegge for et overordnet kvalitetssystem som styrer hele opplæringen.

Med *Kvalitet i skolen*, stortingsmelding nr 31 som kom i juni 2008, varsler regjeringen en sterkere styring av skolen, deriblant læreplanarbeidet.

Pedagogisk personell vil da gjennom en veiledende nasjonal læreplan gis eksempler på hvordan lærerne kan gi undervisningen innhold. Det vil også bli satset på større grad av veiledning i utarbeidelse av læreplan gjennom faglig støtte for lærerne.

Gjennom faglig støtte til lærerne vil elevene deretter kunne ta større del i utarbeidelsen av egen opplæring. De vil forhåpentligvis automatisk bli sikrere i sin utførelse og valg av opplæring. Skolen bør synliggjøre god læring gjennom et godt verdidokument, for eksempel pedagogisk plattform og filosofi, som sier noe om hvordan skolen er organisert og pedagogene der jobber. Gjennom satsningsområdene til skolen som er et direkte tiltak i forbindelse med Kvalitetskartet. Satsningsområdene er inndelt etter de fire kategoriene av pedagogisk kvalitet med definerte konkrete mål og tiltak, for å bedre eksempelvis læringsarbeid. Dette dokumentet skal vise skolens reflekterte holdning til kjernevirksomheten. Kjernevirksomheten i skolen kan vise hva som kjennetegner skolens virksomhet og dens visjon. Hvilke utfordringer denne virksomheten står ovenfor for å nå sine interne mål og dermed bli bedre, og drive utvikling.

Hvordan skolen kan møte ulike utfordringer som vil komme og hvilke metoder som kan iverksettes for å oppnå større suksess i læringsprosesser.

Elevenes lærings- og interessepotensial, er skolens ansvar som vi skal ivareta og utvikle.

5.19 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for gjennomføringen av ulike former for datainnsamling, presentasjon av funn, drøftninger og konklusjoner på ulike sider i oppgaven som styrer mot problemformuleringen og målene med oppgaven.

Min refleksjon etter å ha jobbet med dette kapitlet er at presentasjonen av funnene står i forhold til spørsmålene som jeg stilte til mine respondenter.

Spørsmålene var konkrete og forutsigbarheten på svarene var stor.

Det som ble overraskende var ikke at respondentene gikk utover spørsmålene med svar, men som praktiserende lærer hadde jeg forventninger til noen spørsmål og tildels svar, der jeg fikk helt andre forklaringer, og det ble en tankevekker i forhold til forskning.

Å gjøre disse undersøkelsene, bearbeide dem og komme med konklusjoner har vært en prosess for meg som forfatter.

6 Drøfting av problemstilling og prosess

I dette kapitlet vil jeg reflektere og kommentere over om min problemstilling var instruerende nok. Videre vil jeg gjøre betraktninger i forhold til valg av teori, og drøftninger i forhold til dette. Deretter vil jeg med utgangspunkt i målene for problemstillingen drøfte graden av måloppnåelse. Konklusjonene som kan trekkes i forhold til måloppnåelse er hovedsakelig basert på ulik tolkning av data knyttet til oppgaven. I den forbindelse er det relevant å drøfte metoden som er benyttet til datainnsamlingen, hvordan jeg har valgt å bruke og tolke dataene og den forskningsmessige gyldigheten av dem.

6.1 Var problemstillingen nyttig i denne sammenheng?

Problemstilling:

HVORDAN SIKRE PEDAGOGISK KVALITET I LOKAL LÆREPLAN PÅ RESTAURANT- OG MATFAG?

Formålet med forskningen må knyttes til om problemstillingen samsvarer med denne. Den viktigste hensikten med utviklingsforskning er å videreutvikle og dokumentere profesjonelle prosesser som medfører refleksjon i tillegg til generell kunnskapsutvikling. Problemstillingene jeg har utarbeidet og fulgt opp gjennom studiet har gitt kunnskapsutvikling. Arbeidet har ført til en erkjennelse av behov for å informere og tilrettelegge godt i forkant av implementering av utviklingsarbeid i skolen.

6.2 Bruk og valg av teori i masteroppgaven

I første kapittel redegjorde jeg for bakgrunnen for valget av oppgave. Utgangspunktet for oppgaven var de erfaringer som var gjort, og refleksjonene som oppstod blant det pedagogiske personalet på skolen. I og med at hver skole skulle analysere målstyrte læreplaner lokalt og pedagogisk personale skulle utarbeide funksjonsbaserte læreplaner for faggruppene, mente jeg det var grunnlag for å se på flere rammefaktorer som påvirker resultatet.

Problemstillingene avslørte et behov for et bredere teoretisk innsyn i dette og samtidig måtte jeg få en større klarhet i min egen førforståelse av et utvidet kunnskapsbegrep og desentralisert læreplanutvikling.

Kapitel 2, 3 og 4 i masteroppgaven omhandler den teoretiske delen. Jeg vil kort si noe om sammenhengen mellom teorivalget og metoden som er benyttet i denne gjennomføringen av oppgaven. Med utgangspunkt i egne betraktninger, erfaringer, signaler fra stortinget og Akershus fylkeskommune, og problemstillingene jeg hadde utarbeidet, var det nødvendig å øke den teoretiske forståelsen som bakgrunn. Det var i egen interesse at jeg fikk økt teoriforståelsen for min oppfatning og forståelse av situasjonen. For å få et bedre grunnlag for å kunne imøtekomme disse utfordringene, måtte jeg skaffe tilveie litteratur i form av sentrale dokumenter som lover, forskrifter, dokumenter, stortingsmeldinger, artikler og faglitteratur fra forskjellige teoretikere. De teoretiske betraktningene og presentasjonen av egen førforståelse skulle gi gjennomføringen av undersøkelsene et empirisk og teoretisk grunnlag. I kapitel 5 blir det klargjort for og anvendt kvalitative intervju som er relatert og knyttet til den teoretiske vinklingen i oppgaven. Jeg mener at teorien som er benyttet i oppgaven kan knyttes direkte sammen med mål og problemstillingen som jeg utarbeidet som grunnlag for masteroppgaven.

6.3 Drøfting av oppgavens mål

For å kunne vurdere problemstillingen, utarbeidet jeg mål.

Vurdering av målene vil også i hovedsak inneholde en vurdering av måloppnåelsen i oppgaven. Hovedmålet med masteroppgaven er å få et innblikk i noen deler, og i andre deler få bekreftet hvordan læreplanarbeid i praksis har vært for elever, lærere og mellomleder. Videre å få innsyn i og meninger om hva de samme gruppene mener er viktig for å oppnå en best mulig pedagogisk kvalitet på læreplan. Jeg mener at arbeidet med masteroppgaven har ført til at jeg har tenkt alternative måter å gjennomføre utviklingsarbeid på i videregående skole.

Jeg mener resultatene av undersøkelsene viser betydningen av at vi står ovenfor en endring i videregående skole, som på mange andre arenaer i samfunnet. Det er krav fra myndighetene om desentralisering og bruk av muligheter og ressurser som finnes i lokalmiljøet til den enkelte skole. Det er i forhold til intensjonene med kunnskapsløftet og politikernes uttrykte ønske om desentralisering av ulike samfunnsprosesser.

De nye kravene fra myndighetene gjør at videre- og etterutdanning av personalet er nødvendig, slik at de blir i stand til å drive et godt dokumentert og vel fungerende utviklingsarbeid. Utviklingsarbeidene som personell i videregående skole skal tilrettelegge for

og gjennomføre allerede i dag, må likevel iscenesettes slik at de er reelle utviklingsarbeid. Undersøkelsene viser at mandatene og føringene må bli klarere fra skoleeier ovenfor pedagogisk personell.

Videregående skole har hatt god og lang erfaring med klare nasjonale føringer i læreplaner, og disse felles læreplanmålene har allikevel blitt tilpasset lokalt til sin skole og læringsmiljø. Reformen ble fremsatt ved skolestart i 2006 og som et eksempel endres vurderingskriteriene og er ute på ny høring igjen i 2009. Jeg ønsket å få frembrakt og synliggjort noen styringsdokumenter som påvirker implementering av kunnskapsløftet. I og med at dette var relativt nytt og ukjent ”terreng” å bevege seg i, planla og gjennomførte jeg forskningen på dette i egen skole. Jeg fikk bekreftet at pedagogisk personale og elever ikke helt ser sammenhenger mellom ulike styrende dokument og praktisk enhetlig konkret bruk imellom disse.

Kommentarene fra pedagogisk personell var at læreplanene fremdeles er målstyrte, og faglig kompetanse skal måles. I følge teorien i oppgaven skal generell del av læreplanen inngå som prinsipper for opplæringen. I yrkesfagene er det unaturlig å måle et kompetansemål uten å integrere ferdigheter og holdninger til faget. Denne måten å tenke læreplan, passer i videregående skoler der studieplattformene er studiespesialisering og hvor fellesfag rår. Mine teoretiske betraktninger er med som grunnlag for å underbygge denne påstanden.

6.4 Drøftning av prosess

I denne masteroppgaven er konklusjoner og måloppnåelse basert på tolkning av kvalitative data. Følgelig vil jeg drøfte valg av metode og tolkninger av dataene som jeg fant til bruk videre i oppgaven. Problemstillingen var: *Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant- og matfag?* som videre ble utgangspunktet for metodevalget.

I (Halvorsen, 1993) understrekes det at formålet med undersøkelsen er avgjørende for metodevalget.

Jeg valgte å intervju de ulike deltakerne, og det viste seg å være lærerikt å forske i egen praksis.

Forskningsarbeidet mitt har som siktemål å utvikle en forståelse av betydningen for hvordan det tilrettelegges, gjennomføres og vurderes i forhold til utviklingsarbeid knyttet til kunnskapsløftet som ny reform, gjennomført på en videregående skole. Metodevalget hadde også med egne forutsetninger å gjøre. Intervju er jeg kjent med fra tidligere og det ble naturlig

å benytte metoden også i denne oppgaven. Intervju med flere ulike grupper om samme tema gir et signifikant uttrykk for like og ulike opplevelser og erfaringer.

Dessuten var det relevant for meg ut i fra problemstillingen å benytte meg av litterære kilder for innsamling av data, for eksempel ulike styringsdokumenter som er gjeldende for videregående skole, og annen dokumentasjon i denne sammenheng.

Dataene ble innsamlet gjennom intervjuer og styringsdokumenter. Gjennom nærvær til andre og egen aktivitet i denne skolen fikk jeg en fin anledning til å registrere hva pedagogisk personell og elevene ga uttrykk for.

Innhentning av data gjennom intervju og tolkningen av disse ble tidkrevende og delvis vanskelig. Intervjuene med elevene ble gjort i en bestemt periode på våren. Elevene har mulighet til å velge andre linjer på Vg2. De var det første kullet som gjennomførte reformen. Jeg valgte å komme med en forespørsel til alle elevene som fullførte Vg1 på restaurant- og matfag. Elevene svarte åpent og fritt ut fra de opplevelsene som hadde vært knyttet til læreplanen. Spørsmålene som ble stilt skulle gi elevene anledning til å reflektere over egen praksis. Ved å la elevene fremstå som én stemme i sammendragene av intervjuene, forsøkte jeg etter avtale i forkant med rektor å anonymisere elevene ved linjen.

Under datainnsamling er det viktig at flere stemmer får lyde. (Winter,2001) refererer til dette som refleksiv kritikk. Dataene må innhentes i et samarbeid med andre involverte parter. Disse er i tillegg faglærere og mellomledere. Valget er gjort for å vise hvordan samme sak oppleves i hierarkiet ved samme skole. Valget av mellomleder som representant ble gjort fordi samme person har ansvar for å drive utviklingsarbeid.

Dialektisk kritikk innebærer i følge (Winter,2001) at du ser at et fenomen inngår i en større sammenheng. Da menes det at ulike fenomener henger sammen og påvirker hverandre. I og med at jeg har valgt å benytte meg av den didaktiske relasjonsmodellen fra Himm og Hippe og intervju som metode, mener jeg å ha gjennomført dette.

Resultatene som følge av intervjuene, viser behov for endring av praksis basert på de opplevelser og erfaringer som respondentene ga. Dataene bør også vise en teori-praksis-transformasjon. Den gjensidige avhengigheten mellom teori og praksis omhandler utvikling mellom begge gjennom refleksjon av det ene eller andre før vi iverksetter nye handlinger. I tillegg bør en innenfor utviklingsforskning huske at beskrivelser skal være så konkrete at det er mulig å få ny kunnskap. (Hiim og Hippe 2000)

Jeg mener at intervjuene som metode fremkaller høyst relevante data, og var velegnet i forhold til arbeidet mitt. Forskningen skjer i bestemte og planlagte situasjoner i et sosialt

felleskap med andre. Mange variabler kunne påvirke prosessen, noe det er vanskelig å kontrollere. Resultatene som foreligger etter intervjuene mener jeg har tilfredstilt kravene til forskningen. Det var nyansert og reflektert informasjon som fremkom fra de ulike respondentene.

6.5 Drøfting av problemstillingen mot funn

Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant- og matfag?

For å kunne se noen sammenhenger med ulike funn, starter jeg med ulike styringsdokument som er omtalt i oppgaven. Gjennom lover og forskrifter skal elever sikres best mulig kvalitet på opplæringen. Opplæringsloven sikrer elevens rettigheter, og det nye med opplæringsloven i særdeleshet er nye vurderingsforskrifter som er knyttet til innføringen av kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet og vurderingsforskriftene har ulik betydning for pedagogisk personell og elever. Elevene synes det er nyttig og interessant og kunne delta i metodevalg, men de har ikke samme ønske om å delta i planlegging og tilrettelegging av egen undervisning. Elevene mener at undervisningen kvalitetssikres best ved at læreren utfører planlegging av undervisning slik at elevene har garanti for hva de skal lære, når, hvor og hvordan. Elevene ønsker litt medvirkning, men ønsker ikke å avsette for mye tid til organisering. Tiden gjennom dagen deres strekker ikke til mer skoleaktivitet. Lærerne mener elevene kunne og burde ta et større initiativ i egen utvikling og læring, men mener også at det er læreren fremdeles som må ta ansvaret. Elevene oppleves av lærerne som ustabile i forhold til ansvaret som de bør ta for egen opplæring. Derfor planlegger læreren hele opplæringsløpet og fremlegger det for elevene og forelderen. I tillegg er det mange elever som ikke er modne nok og klarer ikke å få oversikt over mulighetene i læreplanarbeid. Administrasjon ved skolen pålegger lærerne å utføre dette arbeidet og mener det er en del av lærerens planlegging av undervisning. Intensjonene om elevmedvirkning følges dårlig opp. Det er ikke avsatt konkret tid til læreplanarbeid mellom elever og lærere. Kvaliteten på læreplanene vurderer ikke av andre ved skolen enn hos den enkelte lærer. Læreren blir derfor mer privatpraktiserende enn noen gang. Læreren er ikke pålagt å samarbeide med andre om lokalt utarbeidede læreplaner. I kvalitetskartet ligger det føringer og momenter som skal gjennomføres for pedagogisk utvikling. Kvalitetskartet griper derfor direkte inn i pedagogisk personell og elevers hverdag. Pedagogisk personell mener de ikke har fått nok innsikt i ulike styringsdokument og bruken

av dem ved implementeringen av kunnskapsløftet. Kvaliteten på læreplanene blir det derfor vanskelig å bedømme. Hva elevene har lært, og hvilke momenter som er vektlagt, kommer til uttrykk på eksamen som elevene får ved utgangen av Vg2. Det lærerne svarer er at de bruker vurderingsforskriften som utgangspunkt for utarbeiding og analyse av kompetansemål nettopp fordi mye annet er diffust og uklart. Dette tas det politisks avstand fra, men i mangel av andre og klarere føringer i læreplananalyse, oppstår denne løsningen. Lærerne forholder seg til det som er klart fastsatt og klart fra staten. Kvalitet i seg selv er vanskelig å fastslå som en sannhet, men lærere som innehar samme utdanning som de undervises i, og som i tillegg har god samfunnskunnskap, har en formening om hvilken kvalitet de ulike studieplattformene skal inneha. Denne kvaliteten kan være vanskelig å utarbeide i samsvar mellom statlige styringsdokument og bedriftenes ønsker og behov. Elevenes opplæring gjennom differensiering, ivaretas gjennom at det har oppstått mange flere nivå av kompetanse enn hva har vært tilfelle ved tidligere reformer. Yrkeskompetanse og relevans i opplæringen oppleves mer ulikt nå for lærere som utarbeider og analyserer læreplanene, og elevene som får ulik kjennskap og kunnskap i de ulike kompetansemålene. Det er derfor vanskelig å gi noe entydig svar på hvordan det skal sikres pedagogisk kvalitet på utdanningen i restaurant- og matfag.

6.6 Reliabilitet og validitet i oppgaven

Generaliserbarhet av kvalitative undersøkelser som intervju kan gjøre det vanskelig å generalisere dataene i undersøkelsene. Det som er hensiktsmessig med åpne spørsmål er:

- Det gir mulighet for å avdekke uvitenhet, misforståelser og uventede forestillingsrammer. (Halvorsen 1993)

Analyse og tolkning av data er subjektive, og avhenger av stemningen, dialogen og samhandlingen som finner sted i situasjonen.

I denne sammenhengen gjelder resultatene innenfor en bestemt skole og generaliserbarheten er forbundet til denne skolen direkte og gjør den til gjenstand for videre utvikling innenfor dette miljøet. Drøftningen av masteroppgavens forskningsmessige gyldighet vil derfor ha sammenheng med tolkning av innkommet data. Gyldighet i utviklingsforskning knyttes hovedsakelig til om flere perspektiver har kommet til uttrykk, om metodevalget var velegnet, og hvor tilfredsstillende man har klart å gjennomføre metoden. Intervju som metode åpner for en åpen kommunikasjonsform mellom intervjuer og informant. Det oppstår noe personlig i et

intervju. Informant og intervjuer kan med stor innsikt og trygghet kommunisere fordi misforståelser kan oppklares og svar utdypes.

- *De ligner mer en vanlig samtale og påvirker ikke respondentens formuleringer og ord som kanskje står ham fremmed.* (Halvorsen 1993)

Jeg valgte intervju som metode i oppgaven fordi problemstillingen krevde det. Lokalt utarbeidede læreplaner forutsetter at det gjerne forskes i flere segment, men innenfor samme skole og rammer. Hver skole er unik og legger alle føringene selv i implementeringen og utformingen av læreplanene for den enkelte skole. Jeg valgte derfor å intervju alle grupper på den konkrete skolen som var direkte involvert i læreplanene til Vg 1 restaurant- og matfag. Uttalelsene blir da mangfoldige og således troverdige, men jeg valgte ikke å gjøre noen direkte sammenligninger mellom gruppenes ulike svar. Jeg mener det styrker reliabilitet og etiske problemstillinger i oppgaven fordi det ikke var en målsetning å bevise noe gjennom denne måten.

Vi skiller mellom profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Profesjon refereres til et yrkes status i samfunnet. Profesjonalitet viser seg ikke i yrkes status men i lærerens praksis. (Erling L Dale 1997)

Min rolle som forsker, men også som lærer og kollega ligger i de ulike stillingenes forpliktelser. Det er et ansvar å ikke misbruke den informasjonen jeg får gjennom rollen jeg har. Min personlighet og fremgangsmåte under intervjuet kan påvirke informanten til å gi opplysninger som informanten ikke helt står inne for. Jeg tok notater fra alle intervjuene og ikke noen form for lydfil, det mener jeg ga et mer korrekt svar fra informantene. Ikke hvis informasjonen skal ses på som bevis for sannhet, men troverdigheten i måten deltakerne snakket på og det de uttalte seg om. Jeg behandlet dataene og skrev de ulike sammendragene av intervjuene umiddelbart etter intervjuene var gjennomført for så å bruke dem videre til å gjøre funn og ulike kategoriseringer. Det vil igjen gi anledning til å fremskaffe et nyansert bilde av opplevelsene og erfaringene til respondentene.

I tilknytning til refleksiv kritikk og gyldighet må jeg også reflektere over om jeg har unngått å tolke dataene subjektivt. Dette mener jeg kan være vanskelig og utfordrende all den tid jeg kan fremheve mine egne synspunkter dersom jeg ikke er oppmerksom og bevisst på dette. Hvor god kunnskap jeg som forsker har til virksomheten og arbeidet som skal utføres, knyttes også til gyldighet. Min bakgrunn som lærer med lang erfaring fra videregående skole, samtidig som at jeg har vært deltids student parallelt gjennom mange år, gir god innsikt i forståelse av hva jeg bedriver.

Utviklingsforskningens gyldighet viser håndteringen av ulike perspektiv i dataene som fremkommer. Jeg valgte å bruke Akershus Fylkes Kvalitetskarts ulike kategorier som utgangspunkt for spørsmål til deltakerne innenfor ulike kategorier. Hensikten var å bruke noe som alle informantene kunne kjenne igjen og som det var mulig å knytte spørsmål til. Kvalitetskartet innebærer fire former for pedagogisk kvalitet disse er: Ledelse, miljø, læringsarbeid og kompetanse.

Validiteten i utviklingsforskningen viser hvordan logisk tankegang fremkommer gjennom spørsmål og nøyaktigheten som er i datainnsamlingen. Andre typer uavhengige målinger skal gi et mest mulig tilnærmet resultat. Reliabilitet kan si noe om hvor driftssikkert måleinstrumentene som velges til en type forskning er. Gjennom mitt valg av informanter og at jeg fastholdt hele oppgaven til et sted i sammenheng med min problemstilling mener jeg det er en logisk sammenheng.

Andre kriterier som fremhever reliabilitet og vitenskapelig forsvarlighet mener jeg er nødvendig. Gjennom deltakernes troverdighet og gjennom deres subjektive opplevelser kommer det frem troverdig og nyttig informasjon i undersøkelsene som kan benyttes i andre sammenhenger i like situasjoner. Dette er relevant sett i et utviklingsforskningens perspektiv fordi det er deltakernes egne oppfatninger av hva de gjør som gir deres handlinger mening og identitet. Til sist vil jeg oppsummere med hermeneutikk som er fortolkningskunst (Jfr.punkt 4.9) Hermeneutikk, handler om å forklare meningsfulle fenomener. Det vi møter i vår praksis er vår relasjon og erfaring. Vi må hele tiden fortolke for å forstå virkeligheten. Det får vi en unik mulighet til i gjennomføring av kvalitative metoder.

Tidligere har jeg ment at de ulike deltakerne i de ulike segmentene i forskningen har vært relativt like i sine tolkninger og svar i undersøkelsene. Det jeg har sett er at informasjonen som jeg fikk i intervjusamtalene gjorde at teori ble konfrontert med praksis i feltet og omvendt. Det gjør at jeg konfronteres med spørsmål innenfor teori-praksis-transformasjon som kontinuerlig får meg til å reflektere før ny handling eller svar gis om spørsmål i oppgavens sammenheng. Jeg mener intervju som metode var riktig som metode for forskningen. Mange variable og annen ulik litteratur kunne ha påvirket at resultatet ville blitt annerledes, men ut fra det jeg har valgt å skrive om mener jeg å ha systematisert og fylt kravene som settes til denne måten å forske på.

7. Kommentarer og veien videre

Min problemstilling har vært interessant å jobbe med gjennom masterstudiet. Gjennom arbeidet har jeg fått bred kunnskapsutvikling om prosessen gjennom utvikling og læringsbegrepet.

Min problemstilling plasserte dette arbeidet innen yrkes- og profesjonsbasert utviklingsforskning, og hovedhensikten er å skape kunnskapsutvikling gjennom forståelse og læring som er knyttet til personlig vekst. For å kunne se fremgang må kunnskap og læring kunne ses i andre sammenhenger der de er overførbare. Å fullføre masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess.

Jeg avslutter nå oppgaven med å gjøre noen refleksjoner om deler av funn og noen nye tiltak i sammenheng med problemstillingen.

Det er i møte med andre mennesker jeg har lært mest, kanskje fordi jeg hadde minst kontroll i disse øyeblikkene i forhold til utførelse, og det bildet som jeg hadde dannet meg av hvordan utfallet til enhver tid kom til å bli.

Det har vist seg å være veldig viktig for alle informantene med anonymitet i alle former. Dette tror jeg er helt spesielt i intervju som forskningsmetode. Arbeidet med masteroppgaven har medført at jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap, læring og erfaring. Denne prosessen har ført til et mer kritisk analytisk forhold til eget arbeid i praksisfeltet. Jeg har nå reflektert over flere sider og ulike valg gjennom oppgaven, og begrunnet valget og utfallet av dem. Under refleksjon av ulike valg, ser jeg nye og andre måter å avklare, gjennomføre og dokumentere en problemstilling på.

Jeg vil nå skissere noen refleksjoner og løsninger på veien videre i forhold til funn i oppgaven.

Ved utarbeidelse av lokale læreplaner er det viktig, for å oppnå optimale undervisningsvilkår at det er en balansert ressursutvikling mellom de ulike ressursene/rammefaktorene som er tilgjengelig i den videregående skole. Kvalitetskartet danner utgangspunktet for måling av ulik kvalitet i skolen, men er vanskelig å relatere konkret til den enkelte læreplan for eleven. Alle elevene besvarer den samme undersøkelsen.

Å bygge opp en utdanning og fremskaffe kompetente yrkesutøvere tar mange år, derfor må politikere gjennom signaler likestille yrkesfag og studieforberedende.

Uavhengig av læreplaner og kvalitet på utdanningen innenfor restaurant- og matfag er det stor tilbakegang i tilsøking til studieplattformen.

Yrkespedagogene som utdanner gode yrkesutøvere, mener flere ungdommer bør velge yrkestradisjonell utdanning og at fellesfag skal yrkesrettes slik at utdanningen får større relevans. Etter noen av erfaringene som fremkom gjennom informantene, er det et ønske å etablere et tettere samarbeid på ulike systemnivå mellom skoleeier, Akershus fylkeskommune, videregående skole representert gjennom rektor, fagleder og lærerne slik at kravene til implementering av læreplan blir kvalitetssikret. Det vil resultere i en mer målrettet opplæring og en mer aktiv elevmedvirkning. Gjennom å styrke lærernes kompetanse vil det videre også øke elevenes mulighet til større deltakelse i egen undervisningsplanlegging.

Elevene som søker yrkesfag skal få en garanti for at de får en utdanning der undervisningen er tilpasset interesse og nivå for å oppnå en størst mulig faglig interesse, og for å hindre at elevene avbryter opplæringen.

I kunnskapsløftet skisseres normalløpet for utdanning som en modell på 2+2 år. De ulike årene betegnes som trinn. På trinnene er fast mengde teoretiske fag og fag og timefordeling. I dag er mengden teori størst det første året av utdanningen og reduseres til et minimum i det fjerde året. Elever som søker yrkesfaglige studieplattformer søker av ulike grunner, men en tendens i valgene er at de vil lære å utføre et yrke.

Jeg mener det vil være fornuftig å snu modellen og gi disse ungdommene individuelle løp der praksisdelen er størst tidlig i løpet for å holde på og bedre skolemotivasjonen til elevene. Som yrkespedagog kan det stimuleres til en annen form for opplæring der eleven bruker tid på teoridelen av opplæringen når modning og utviklingsprosessen i større grad er til stede hos eleven.

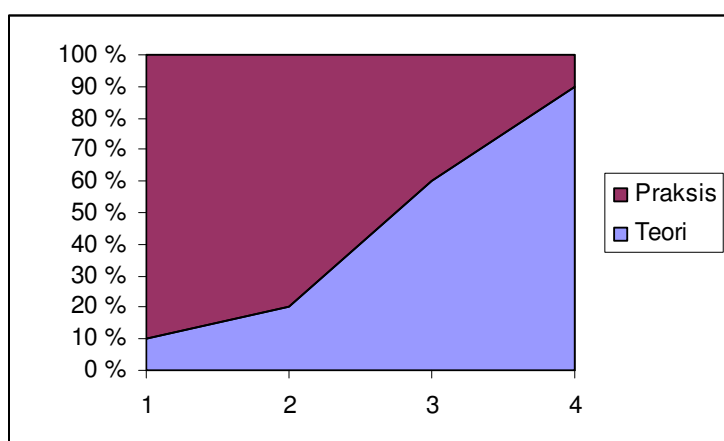


Fig 5. Ønsket fordeling teori/praksis i % i yrkesfaglig utdanning

År i utdanning	1	2	3	4
Teori	10	20	60	90
Praksis	90	80	40	10

Det handler ikke bare om” teori og praksis” men like mye om rekkefølgen av dem.

(Kire- og utdannings- og forskningsdepartementet 1998 s:16)

I kunnskapsløftet vurderes kompetansemål med avsluttende karakter eller eksamen.

Vurderingen er tilpasset fellesfag og studieforbereende fag. Disse fagene krever ikke samme form for samarbeid og tette relasjoner i programfag mellom veileder og elev for å bli en god utøver. For å overføre en yrkeskunnskap eller yrkestradisjoner, kreves det tilstedeværelse av elevene i fagene, å lære å utøve et godt håndverk gjøres gjennom et felleskap med andre medelever, veiledere og lærere i praksis på skolen.

LITTERATURLISTE

- AFK (2002): *Kvalitetskartet*. Oslo: Akershus Fylkeskommune.
www.akershus-f.kommune.no.
- Befring E. (2002): *Forskningsmetode, Etikk og Statestikk*. Oslo: Samlaget.
- Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*.
Oslo: Capelens Akademiske Forlag.
- Forskrift til opplæringslova (2007): 9 juli nr.884
- Gilje, N. og Grimen H. (2001): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmunnsdottir, S. I. Langslo (1993): *Forskning på undervisning og læring.
Hvor er vi nå og hvor går veien videre?*
Oslo: Ad. Notam. Norsk Forskning om Utdanning.
- Halvorsen, K. (1993): *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*.
3. utgave. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.
- Hiim, H. & E. Hippe (1998a): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*.
Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H. & E. Hippe (1998b): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. 2 utgave.
Oslo: Universitetsforlaget
- Hiim, H. og Hippe E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere.
Yrkesdidaktikk og Yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2003): *Læreren som forsker*. Oslo: Norsk Pedagogisk Tidsskrift.
- Hiim, H. (2003): *Å forske i læreryrket*. Oslo: Kronikk i Utdanningsforbundets medlemsblad.
- Hilgard, E.R & R.C. Atkinson (1967): *Introduction to psychology*. 4. edition.
Harvard: Harcourt, Brace & World.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (1993): *Læreplan Generell del*. Oslo: KUF.
- Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet. (1998a): *Forslag til veiledning for
utarbeiding av rammeplan for yrkesdidaktikk i ulike studieretninger*. Oslo: KUF.
- Kvale, S.&K. Nielsen (red) (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*.
Oslo: Gyldendal.

- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (2008): *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid 2.utgave*. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- McNiff, J. (2001): *Action Research- principles and practice*. Routlegde Famler
- Metliass, G. og Valstad, S J. (2006): *Frå mål til resultat*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Mjelde, L. (2002): *Yrkenes pedagogikk*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Nilsen, E. N. og G. H. Sund. (2008): *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- NOU (1991: 4): *Veien videre*. Oslo: NOU.
- NOU (2003 :16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: NOU.
- NOU (2003): *Satsning på barn og ungdom*. Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2003. Oslo: NOU.
- UFD (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: UFD.
<http://odin.dep.no/kd/norsk/publ/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>
- UFD (2007): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. nr.758. Oslo: UFD.
- UFD (2006–2008): *Kunnskapsløftet- fag og læreplaner*. Oslo: UFD.
http://www.undanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103
- Spurkeland, J.(2002): *Relasjonsledelse, 3.opplag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Tarrou, A.L.H. (2004): *Yrkesdidaktikk-kunnskapsstatus og forskningsbehov. I: Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KOPP- kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning - mer enn ord*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Winter, R. (2004): *Learning from experience. Principles and Practice in Action Research*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press..

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel til informantene om å delta i intervju til mitt masterstudium.

Vedlegg 2: Intervjuspørsmål til elever

Vedlegg 3: Intervjuspørsmål til lærere

Vedlegg 4: Intervjuspørsmål til mellomleder

VEDLEGG 1

**FORESPØRSEL OM DU VIL DELTA I INTERVJU
TIL BRUK I MITT MASTERSTUDIUM.**

Dato:

Jeg gjennomfører et masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus. I denne forbindelse ønsker jeg å intervju elever, lærere og mellomleder i forhold til min problemstilling som er:

**HVORDAN SIKRE PEDAGOGISK KVALITET I LOKAL LÆREPLAN PÅ
RESTAURANT OG MATFAG?**

PRAKTISK INFORMASJON TIL DELTAKERNE

Intervjuet gjennomføres her ved skolen og tar maksimum 30 minutter. Informasjon som fremkommer i intervjuene vil bli anonymisert.

Jeg har tatt utgangspunkt i Kvalitetskartet for videregående skoler i Akershus fylkeskommune og stiller none spørsmål fra de ulike pedagogiske kategoriene ledelse, læringsarbeid, miljø, kompetanse.

Jeg ønsker å få svar på spørsmål som din kompetanse og bakgrunn, i tillegg til dine ulike forventninger med opplæringen på Vg 1 restaurant og matfag.

Med hilsen

Mai-Gull Johansen

PROBLEMSTILLING

Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på restaurant og matfag?

INTERVJUSPØRSMÅL TIL ELEVER

Kompetanse

Hvilken kompetanse ønsker du etter å ha fullført Vg 1 restaurant og matfag?

Ledelse

Hva ønsker du å delta i av planlegging i læreplanen:

Utforming av mål i fagene?

Arbeidsmåter i fagene?

Vurdering og vurderingsformer av målene?

Miljø

Har du erfaring med å delta i planlegging av:

Egne læreplanmål og/eller dine arbeidsmetoder i fag fra tidligere skole?

Læringsarbeid

Er det viktig for deg å hvorfor å delta i utformingen av din læreplan?

Er det viktig å hvorfor å kunne delta i vurdering i programfag?

Er det viktig å hvorfor å kunne delta i valg av undervisningsmetoder i skolen for deg?

Hvordan ønsker du å påvirke utarbeidingen av læreplanen for å få innfridd dine forventninger til fagene?

PROBLEMSTILLING

Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på Vg1 restaurant og matfag?

INTERVJUSPØRSMÅL TIL LÆRERE

Kompetanse

Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring om kunnskapsløftet og andre styrings dokumenter som inngår opplæringen i videregående skole?

Er det hensiktsmessig å ha mange styringsdokumenter, og hvordan innvirker de sammen på utarbeidelsen i dine læreplaner?

Hva mener du styrer utviklingen i lokale læreplaner på Vg 1 restaurant og matfag?

Ledelse

Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for Vg1 restaurant og matfag på denne skolen?

Hvem kvalitetssikrer lokale læreplaner for ditt utdanningsprogram på skolen?

Miljø

Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer til å gjennomføre lokalt læreplanarbeid?

Hvilke faktorer vil du fremme?

Hvilke andre faktorer/momenter kunne bidratt til en god/ bedre utvikling og analyse av læreplanene i programfag på Vg1?

Læringsarbeid

Mener du delegeringen av læreplan analyse til lokalt nivå sikrer en god kvalitet i læreplanen på restaurant og matfag?

Hvordan mener du elevene mottar og gjennomfører læreplanen med hensyn til:

Elev deltakelse i utforming av mål i læreplanen?

Valg av arbeidsmåter i programfagene?

Vurdering og vurderingsformer av måloppnåelse i programfagene?

PROBLEMSTILLING

Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i lokal læreplan på Vg1 restaurant og matfag?

INTERVJUSPØRSMÅL TIL MELLOMLEDER

Kompetanse

Hvilken kompetanse og bakgrunn har du?

Har du fått tilstrekkelig innføring og opplæring om kunnskapsløftet og andre styrings dokument som inngår opplæringen i videregående skole?

Er det hensiktsmessig å ha mange styringsdokumenter?

Hva mener du styrer utviklingen i lokale læreplaner på Vg 1 restaurant og matfag?

Ledelse

Hvem har vært involvert i utarbeidelsen/analysen av læreplanen for Vg1 restaurant og matfag på denne skolen?

Hvem kvalitetssikrer lokale læreplaner for utdanningsprogrammet på skolen?

Miljø

Har det vært tilrettelagt og gitt gode nok rammer til å gjennomføre lokalt læreplanarbeid?

Hvilke faktorer og ulike momenter vil du fremme?

Hvilke andre faktorer/momentene kunne bidratt til en god/ bedre utvikling og analyse av læreplanene i programfag på Vg1?

Læringsarbeid

Mener du delegeringen av læreplan analyse til lokalt nivå sikrer en god kvalitet i læreplanen på restaurant og matfag?

Hvilken elevmedvirkning er tilstede i utforming av mål i læreplanen?