

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011

Yrkesrelevant opplæring på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag, gjennom tverrfaglige mappeoppgaver.

- Et aksjonsforsknings prosjekt fra Strømmen videregående skole.

Solveig Dalehaug Havreberg



Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Jeg hører og glemmer

Jeg ser og husker

Jeg gjør og forstår.

(Konfucius)

Dette sitatet synes jeg passer godt i innledningen til min oppgave ” Hvordan styrke yrkesrelevansen på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt fordypning og programfagene?”

Oppgaven har hatt fokus på hvordan elevene på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag skal få en mer praksisrettet og helhetlig opplæring ved hjelp av tverrfaglige mappeoppgaver, og etter min mening få en god yrkesopplæring. Målet er at elevene skal få utvikle en begynnende helhetlig yrkeskunnskap ved at vi legger til rette for mer praktisk opplæring.

I gjennomføringen av prosjektet har mine elever vært sentrale bidragsyttere, de har gitt meg mange innspill og tilbakemeldinger. Tusen takk for et godt samarbeid og for den innsats dere har gjort. Likeså har mine kollegaer som jeg har samarbeidet med i prosjektet, bidratt både med faglige kommentarer, praktisk hjelp og gitt meg oppmuntring og støtte i en hektisk hverdag. En takk til dere. Videre vil jeg takke min gode, hjelpsomme og alltid positive veileder Hilde Hiim for den støtte hun har vært for meg. Hun har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og gode råd.

Til slutt vil jeg også takke min omtenkssomme mann og mine to omsorgsfulle barn som har levd sammen med, en til tider stresset og åndsfraværende kone og mor. De har vist både tålmodighet og velvilje og gitt meg styrke og støtte i studie.

Kurland, Mai 2011

Solveig Dalehaug Havreberg

Sammendrag

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk omhandler et aksjonsforskningsprosjekt som er gjennomført ved Strømmen videregående skole og høyskolen i Akershus. Gjennom aksjoner og i samhandling med kollegaer og elever har det kommet frem ulike funn som har hatt betydning for det videre arbeid og sluttresultatet. Deltakerne i prosjektet var to klasser på vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag, fire lærere i programfag og prosjekt fordypning.

Bakgrunnen for prosjektet var at det var vanlig med mange oppgaver i de ulike programfagene. Faget Prosjekt fordypning levde litt sitt eget liv utenom de andre fagene, og elevene hadde problemer med å se sammenhengen mellom teori og praksis på den praktiske tverrfaglige eksamen. Prosjektet var rettet mot yrkesretting og tverrfaglig samarbeid i programfagene og hvordan man som faglærer kan tilrettelegge for nye elevoppgaver som har fokus på helhetlig yrkeskompetanse. Problemformuleringen i prosjektet var: *”Hvordan styrke yrkesrelevansen på Vg2 Barn og Ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt fordypning og programfagene?”*

I gjennomføringen av de fire aksjonene har vi lærer jobbet i team med å utvikle yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver. Deltakernes medvirkning har stått i fokus gjennom hele prosjektet. Datainnsamlingen i prosjektet var en elevsamtale med alle elevene på vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag. Videre har jeg tatt utgangspunkt i logger og refleksjoner fra elever og lærere, utdrag fra oppgaver til elevene, en kvantitativ spørreundersøkelse i november og et kvalitativt intervju i mai måned. Datamaterialet fra aksjonene er lagt til grunn for det videre arbeidet i prosjektet.

Resultatene fra forskningsarbeidet viser at elevene ser mer helhetlig på yrkeskunnskapen etter at vi innførte de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen. De blir flinkere til å knytte teori og praksiserfaringer sammen, som gjør at de ser tverrfagligheten i programfagene.

Elevene gir tilbakemeldinger på at de opplever deler og helheter på en ny måte når teori og praksis blir bundet sammen til helhetlig yrkeskunnskap ved hjelp av tverrfaglige mappeoppgaver. Relevans til yrkeskunnskapen blir dermed av stor betydning for å få et godt læringsutbytte for elevene.

Summary

This masters' assignment in vocational pedagogics deals with an action based scientific project which was carried out at Strømmen Upper Secondary School and Akerhus University College. Through practical work and in cooperation with colleagues and pupils, various important findings occurred, used for further work reaching the final results. The participants in the project were pupils at the second year at Child- and Youth Care Studies, four teachers at the Programme for Health and Social Care and In-depth Study Project.

The reason for the project was the fact that pupils deal with a lot of different assignments in the different programme subjects. The subject In-depth Study Project had its own status independently of the other subjects, and the pupils faced problems connecting the theoretical and practical aspects of the practical crosscurricular exam. The project aimed at vocational and crosscurricular cooperation in the programme subjects at the Programme of Child- and Youth Care Studies, and at how the subject teacher can adapt new pupils' assignments focusing at a general vocational competence. The problem as presented in the project was the following: «*How to strengthen the vocational relevance in the second year of Child- and Youth Care Studies through crosscurricular assignments, focusing on In-depth Study Project and the programme subjects.*»

Carrying through the four actions of pedagogical work, the teachers worked in teams developing vocational crosscurricular assignments. The contribution of the participants was central all through the project. The collecting of data in the project were based on teacher-pupil's conferences organised for all the pupils in a secondary Child- and Youth Care Studies' class. Pupils' and teachers' reflections and log writings have also been the basis for data, along with excerpts from pupils' assignments, a quantitative survey in November and a qualitative interview in May. The data from all this material form the basis for the pedagogical work in the project.

The results from the scientific work show that the pupils have gained a more overall picture of their vocational competence after having worked with crosscurricular assignments. They have acquired new abilities of connecting theoretical and practical experiences, which enables them to realise the crosscurricular nature of the programme subjects.

The pupils claim that, by working crosscurricularly, they have achieved a new understanding of the separate parts and overall pictures of their subjects. Theoretical and practical aspects are in this way closely linked together to form general vocational skills. The relevance of their vocational skills is in this sense of great importance concerning the pupils' general pedagogical outcome.

INNHOLDFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	ii
1 Bakgrunn og vitenskapsfilosofisk overbygning.....	1
1.1 Er yrkesopplæringen for teoretisert?.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Utdyping av problemformuleringen.....	4
1.4 Har andre forsket på helhetlig yrkeskompetanse før?.....	5
1.5 Formålet med prosjektet.....	5
1.6 Oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning.....	6
1.7 Avgrensning av oppgaven.....	7
1.8 Oppbygging av oppgaven	8
2 Egne erfaringer og forkunnskap knyttet til praksis og læring.....	9
2.1 Mine erfaringer som lærer knyttet til didaktisk teori	10
2.2 En kort presentasjon av didaktisk relasjonstenkning og hvordan denne har preget min lærerpraksis	10
2.3 Relasjonsmodellen som ”analyseredskap”.....	12
3 Ulike synsvinkler på yrkeskompetanse?	13
3.1 Hva er yrkeskompetanse?	14
3.2 Kunnskapsbegrepet knyttet til yrkesrettet opplæring.....	14
3.3 Yrkest teori i et positivistisk preget kunnskapssyn	15
3.4 Vitenskap som hypotetisk-deduktiv problemløsning.....	17
3.5 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell.....	18
3.6 Dreyfus og Dreyfus syn på yrkesrettet undervisning.....	23
3.7 Schøns refleksjon -i- handling	24
3.8 Schön og yrkesrettet utdanning.....	26
3.9 Ulike kunnskapsdimensjoner, knyttet til yrkesrettet opplæring.....	27
3.9.1 Påstandskunnskap	27
3.10 Taus kunnskap og fortrolighetskunnskap.....	29
3.10.1 Ferdighetskunnskap	31
3.10.2 Et utvidet syn på kunnskap	32
4 Læringsbegrepet knyttet til Yrkesrølaterte læring og tverrfaglige mappeoppgaver. ...	33
4.1 Læring bygger på tidligere erfaringer og kunnskaper.....	33
4.2 Helhetlig læring i motsetning til amputert læring.....	33
4.3 Læringsmiljøet	35
4.4 Teori og praksisbegrepene knyttet til yrkesfaglig opplæring.....	36
4.4.1 Teori	36
4.4.2 Praksis i yrkesrettet opplæring.....	38
4.4.3 Teori og praksis – to sider av samme sak?.....	39
4.4.4 Oppsummering.....	40
5 Konsekvenspedagogikk.....	40
5.1 Konsekvenspedagogikk.....	41
5.2 Sosial handlingskompetanse	42
6 Styringsdokumenter	45
6.1 Sier opplæringsloven og læreplanene noe som kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige mappeoppgaver som har yrkesrelevans for elevene?.....	45
6.2 Læreplanens generelle del.....	46

6.2.1	Grunnlag for yrkesrelevantopplæring med et vidt kunnskaps- og læringssyn 46	46
6.2.2	Læring som individuelle og kollektive prosesser- både i arbeidsliv og i skole 47	47
6.2.3	Å tilegne seg ny kunnskap - som elev og yrkesutøver.....	48
6.3	Læreplanen for vg2 barn og ungdomsarbeiddefag.....	48
6.3.1	Formålet for programfagene – praksisnær læring.....	49
6.3.2	Kompetansemål for programfagene.....	50
6.4	Læreplan for programfag prosjektfordypning.....	51
6.5	Hva sier eksamensforskriften som kan ha betydning for praksisnær læring?.....	51
6.6	Evaluering i forhold til målene	52
6.7	Samarbeid mellom arbeidsliv og skole	52
6.8	Oppsummering.....	53
7	Grovplan for opplæringsløpet ved hjelp av didaktisk relasjonstenkning.....	54
7.1	Mål for utviklingsarbeidet.....	54
7.2	Forutsetninger for utviklingsarbeidet.....	57
7.3	Rammene for utviklingsarbeidet.....	58
7.4	Læringsforutsetninger	58
7.5	Innhold og læreprosess.....	59
7.6	Vurdering	62
8	Forskningsstrategi for utviklingsprosjektet med yrkesretting av mappeoppgaver	62
8.1	Overordnet strategi- casestudium.....	63
8.2	Feltarbeid i egen klasse	64
8.2.1	Aksjonsforskning	65
8.3	Strategi for datainnsamling og dokumentasjon.....	67
	<i>Intervjuguiden</i>	71
	Transkribering	73
8.4	Vurdering av utviklingsprosessen.....	73
8.5	Perspektiv på dataene	74
8.6	Generalisering av resultatene	77
8.7	Gyldighet og pålitelighet.....	78
8.8	Etiske betraktninger	79
8.9	Presentasjon og diskusjon av dataene	80
9	Hvordan har vi utviklet de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene, og hvordan har elevene opplevd sitt arbeid.....	81
9.1	Litt om bakgrunnen for utviklingsarbeidet	81
9.2	Den første perioden med tverrfaglige mappeoppgaver.....	83
9.2.1	Erfaringer fra 1.periode.....	84
9.3	Gjennomføringen	87
9.3.1	Gjennomføringen av aktivitets dagen	91
9.3.2	Elevenes og lærernes vurdering av første periode	93
9.3.3	Erfaringer fra første periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv	95
9.4	Oppsummering.....	96
9.5	Andre periode – praksisoppgave.....	97
9.5.1	Planer.....	97
9.5.2	Hva sier elevenes logger om deres læring i praksisperioden?	100
9.5.3	Veiledning i praksis.....	101
9.5.4	Elevers refleksjon etter praksis	102
9.5.5	Elevenes og lærernes vurdering av praksisperioden	103

9.5.6	Erfaringer fra praksisperioden sett i et yrkesdidaktisk perspektiv	104
9.6	Oppsummering	105
9.7	Resultat av spørreundersøkelsen	106
	Drøfting av resultatene i spørreundersøkelsen	113
9.7.1	Oppsummering av spørreundersøkelsen	114
9.8	Tredje periode med tverrfaglige mappeoppgave – Skapende aktivitet og Drama ..	114
9.8.1	Gjennomføringen av introduksjon til emnet drama.	115
9.8.2	Gjennomføringen	117
9.8.3	Vurdering av oppgaven	120
9.8.4	Elevenes og lærernes vurdering av tredje periode.	121
9.8.5	Erfaringer fra tredje periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv.	122
9.8.6	Oppsummering	124
9.9	Hva sa elevene om yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver i intervjuene?	124
9.10	Om presentasjon av data.	125
9.11	Drøfting opp mot teori	130
9.12	Tverrfaglig mappeoppgave 4 periode - barneselskap på skolen - Repetisjon.....	131
9.12.1	Refleksjoner som viser elevens bruk av hverdagskunnskap	133
9.12.2	Elevenes og lærernes vurdering av fjerde periode - repetisjon	136
9.12.3	Erfaringer fra fjerde periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv	137
9.13	Tverrfaglig praktisk eksamen barn og ungdomsarbeider fag.....	137
9.14	Elevene og lærernes tilbakeblikk på skoleåret 2009/2010.....	139
9.15	Erfaringer fra siste periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv	141
10	Hvordan kan ulike undervisningsstrategier og tverrfaglig mappeoppgaver bidra til utvikling av helhetlig yrkeskunnskaper hos Barn og ungdomsfagarbeidere?.....	142
10.1	Hva er yrkeskunnskap – og har elevene utviklet en begynnende yrkeskompetanse?143	
10.2	Hvordan styrke sammenhengen mellom praksis og teori i utdanningen?	144
10.3	Hvordan kan praksis i Prosjekt fordypning være med på å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?.....	145
10.4	Hvordan kan undervisningen på skolen bidra til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?147	
10.5	Hvilke utfordringer har læreren i arbeidet med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos barn og ungdomsarbeiderne?.....	148
10.6	Mine erfaringer fra aksjonsforskning som metode.	150
10.7	Veien videre?	152
11	Litteraturliste	153

Vedlegg 1 Årshjul 2009/2010

Vedlegg 2 Praksisoppgave

Vedlegg 3 Spørreundersøkelse

Vedlegg 4 intervjuguide.

1 BAKGUNN OG VITENSKAPSFILOSOFISK OVERBYGNING.

I dette kapitlet vil jeg ta for meg bakgrunnen for valg av oppgaven og gjøre rede for oppgavens formål og problemformulering. Videre vil jeg gjøre rede for arbeidets vitenskapsfilosofiske overbygning og oppgavens oppbygging.

1.1 Er yrkesopplæringen for teoretisert?

I reform-94 ble det en endring i yrkesopplæringen. Det ble lagt opp til at elevene skulle ha to års undervisning på skolen og gå to år i lære for så å ta fagbrev. Det vil si at elevene skulle lære teorien før de skulle ut i praksis og utføre det de hadde lært.

I 2006 fikk vi en ny reform som heter Kunnskapsløfte.

Den bygger videre på reformen fra -94. Det som het grunnkurs før, heter nå Vg1 og er en mer generell opplæring i yrkesfagene da man kan velge seg inn på 9 forskjellige Vg2 linjer etter Vg1. For at elevene skal få mer praksis innfører de et nytt fag som heter prosjekt fordypning. Intensjonen her er at elevene skal få utføre ting i praksis som har tilknytning til sitt fremtidige yrke.

I mitt utviklingsprosjekt har jeg jobbet med en Vg2 klasse i Barn og ungdomsarbeider fag. Jeg har jobbet mye med prosjekt fordypning og har sett at elever lærer mye fagstoff av å være utplassert i ulike bedrifter. Men det er ikke alltid at elevene ser sammenhengen mellom den teorien vi underviser i på skolen og det de lærer i prosjekt fordypning. Dette ønsker jeg å jobbe videre med nå.

Det er en økende tendens til å forstå læring som en grunnleggende prosess der forståelse, vilje, følelser og handlinger er integrert i et helhetlig samspill med omgivelsene. (Bjørgen 1992 ,Hiim og Hippe 1993) Denne forståelsen bygger på et utvidet kunnskap og vitenskapssyn. En god yrkesutdanning må søke å ivareta denne helhetlige prosessen, og ikke ensidig forholde seg til elevens intellektuelle utvikling og teoretiske forståelse. (Hiim og Hippe 1997) I den forbindelsen lurer jeg på, hvordan kan skolebasert opplæring knytte sammen teori og praksis slik at den gir relevant grunnlag for læretiden og yrkesutøvelsen som barn og ungdomsarbeider?

På barn og ungdom har det vært vanlig at det lages oppgaver i hvert enkelt programfag. Disse har vært uavhengige av hverandre, og mange elever har strevd med å se det tverrfaglige i disse oppgavene. Yrkesrelevansen har heller ikke vært høy på dem. Jeg lurer på hvor yrkesrelevante oppgavene er, som vi bruker på Vg2 Barn og ungdomsarbeider? Er det andre måter å lage oppgavene på, som gjør at elevene bedre ser sammenhengen mellom fagene? Hvordan kan elevene få brukt den erfaringen de får i praksis i sine oppgaver på skolen?

Eksamen på barn og ungdomsarbeiderfag er praktiske tverrfaglig eksamen. Der skal elevene gjennomføre en aktivitet der de skal begrunne det de gjorde med sin tverrfaglige kompetanse i faget. Elever som har jobbet med en oppgave i hvert enkelt fag har mange ganger problemer med å få eksamen sin til å bli tverrfaglig. De har problemer med å se sammenhengen i aktiviteten de har gjennomført og teorien de skal formidle. Dette er et problem som vi vil jobbe med, for å få elevene til så se sammenhengen med tverrfagligheten i fagene og at de kan velge aktiviteter der de får vist sin kompetanse.

Jeg mener det er viktig at elevene jobber med tverrfaglige mappeoppgaver hele året så de er best mulig forberedt til eksamen og at de kan se sammenhengen mellom praksis og teori.

I den forbindelse ønsker jeg å forske på egen praksis. Jeg vil jeg bruke aksjonsforskning som metode i oppgaven min. Jeg velger denne formen for forskning, da jeg ønsker å forbedre mitt arbeid i hverdagen, og utvikle kunnskap om yrkesretting av programfagene i helse- og sosialfag som kan være av betydning for andre lærere og for skolemyndigheter. Jeg mener at det er svært viktig at elever er ute i praksis i sitt fremtidige yrke, og at de lærer mye fag og sosial handlingskompetanse av å være i praksis. Videre er det viktig at oppgavene i programfagene er tverrfaglige og relateres til et fremtidig yrke.

1.2 Bakgrunn for valg av tema.

Opplæringen på Vg2 barn og ungdomsfagarbeider har variert fra skole til skole. På Strømmen videregående skole har det vært en lang tradisjon med at elevene på Vg2 har vært utplassert i ulike bedrifter i perioder. Vi har jobbet tett opp mot barnehager og skoler/sfo for at elevene skal få et innblikk i sitt kommende yrke. Elevene har da skrevet logg, rapport og reflektert over det de har lært i perioden. Disse erfaringene har man ikke brukt

så mye inne på skolen i de andre fagene. Dette gjorde vi før Kunnskapsløftet ble innført og det nye faget prosjekt til fordypning kom.

I læreplanens generelle del står det:

”Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle.(Læreplanverkets generelle del) Her får vi en utfordring i å tilrettelegge for elevene og samarbeid med de ulike bedriftene. For å motivere elevene blir det viktig med yrkesretting av oppgavene som de skal ha på skolen.

På vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag er det vanlig med mange ulike oppgaver i de ulike programfagene. Fagene er delt i fire. Yrkesfag, helsefremmende, kommunikasjon og prosjekt fordypning. Faget prosjekt fordypning blir ofte litt for seg selv. Det var vanlig at man underviste i hvert av programfagene. Man hadde en faglig gjennomgang av tema på tavle eller med dialog med elevene. Videre jobbet elevene med oppgaver og leverte de inn til lærer for vurdering. Da perioden for temaet er over hadde man en skriftlig prøve i faget. Disse prøvene gav grunnlag for å sette standpunkt karakterer i fagene. Elevene synes at eksamen ble vanskelig da den var en tverrfaglig praktisk eksamen. Elevene hadde ikke fått øvd seg nok på praktiske oppgaver eller gjøremål så de følte seg usikre i den nye eksamensformen. Videre hadde de av og til problemer med å se det tverrfaglige aspektet på oppgavene.

Prosjekt fordypning er et fag som kom med Kunnskapsløftet i 2006. Det blir organisert forskjellig fra skole til skole. Fra begynnelsen av organiserte vi det ved at elevene var utplasserte i praksis i bedrifter der de skrev logg, praksisrapporter og refleksjoner over sin praksisperiode. Elevene har da vært ute i 3 dager i 3 uker i (9dager) i 3 perioder. Det har ikke vært mye sammenheng mellom teorien som ble undervist inne på skolen og de elevene gjorde ute i praksis. Elevene så ikke sammenhengen mellom praksisperioden og den teorien vi underviste i på skolen. Det var sjelden at elevene brukte eksempler fra sin praksisperiode i oppgavene sine. Dette synes vi var et problem, og nå vil vi sette fokus på oppgavene vi har i programfagene for å få dem mer yrkesrelevante. Kanskje elevene blir

mer motiverte til å fullføre studiet sitt, når de ser meningen med det arbeidet de skal utføre. Ut fra dette kom jeg frem til problemformuleringen for oppgaven min som er:

”Hvordan styrke yrkesrelevansen på vg2 Barn og Ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt til fordypning og programfagene.”

For å få til dette må vi samarbeide om å lage nye oppgaver som er tverrfaglige der elevene kan jobbe opp mot sitt fremtidige yrke. Videre er det viktig at oppgavene som elevene har ute i prosjekt fordypning er knyttet opp mot teori som blir undervist i på skolen.

1.3 Utdyping av problemformuleringen

I min problemformulering: **”Hvordan styrke yrkesrelevansen på vg2 Barn og Ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt til fordypning og programfagene.”** reiser det seg flere forskningsspørsmål.

- Hvordan utvikle en yrkesutdanning i barn og ungdomsarbeiderfag som gir mening og relevans for elevene?
- Hvordan kan utplasseringen i faget prosjekt fordypning bidra til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?
- Hvordan kan undervisningen på skolen bidra til helhetlig yrkeskunnskap?
- Hvilke utfordringer har læreren i arbeidet med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos elevene på barn og ungdomsfagarbeiderlinjen?

Dette er spørsmål som blir aktuelle og se nærmere på for å kunne yrkesrette oppgaver i programfagene og prosjekt fordypning.

Arbeidslivet stiller spørsmål om mål og innhold i opplæringen og om vi utdanner de yrkesutøverne som samfunnet har bruk for.

”Formål med prosjekt til fordypning på Vg2 er å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ”.

(www.udir.no) Ved innføring av fagert prosjekt fordypning ville fagopplæringa tilfredsstille behov fra arbeidslivet om kvalifisert arbeidskraft. Arbeidslivet ønsker personer som har sosial handlingskompetanse og som er dyktige i faget. For å få til dette er det viktig at oppgavene vi har på skolen er yrkesrettet.

På vår skole syns vi det er viktig at elevene blir sikrere i sitt yrkesvalg og motiverer elevene til å prøve ulike praksis i prosjekt fordypning. De kan velge praksisperioder innen barnehage, skole/ sfo, tilrettelagt undervisning for funksjonshemmede og ungdomsskoler eller fritidsklubber. Vi ønsker å gi elevene reelle valg der de kan jobbe med faget opp mot et fremtidig yrke. Vi tror at elevene blir mer motivert for å gjennomføre utdannelsen sin, hvis oppgavene er tverrfaglige og yrkesrettet. Kanskje man kan unngå noe frafall av elever på denne linjen. Videre tror vi at elevene blir mer kompetente fagfolk når de har erfaringer fra yrkeslivet og kan bygge videre på det i oppgavene sine på skolen.

1.4 Har andre forsket på helhetlig yrkeskompetanse før?

For å finne ut om det var mange som hadde forsket på yrkesrelevans og helhetlig læring for videregående skoler, gikk jeg på biblioteket på Høyskolen i Akershus. Det viste seg at det har vært lite forskning på helhetlig yrkeskompetanse innen helse og sosialfag. Det eneste jeg fant var to hovedfagsoppgaver som omhandlet temaet yrkeskompetanse og en bok. Det var oppgaven til Sigrid M. Gjøtterud(1997) som heter :” Skolekunnskap eller yrkeskompetanse? Erfaringer med problembasert læring i videregående skole, på studieretning for barn og ungdomsarbeid. ”og Kristin Støten(2005) ”Hjelpepleierens yrkeskunnskap forankret i hode, hender og hjerte . Utvikling av begynnende helhetlig yrkeskompetanse i hjelpepleieryrket” og boken til Torill Eklund(2007) Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse og sosialfag, Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner.” Dette var interessant litteratur som jeg satte meg inn i og som jeg bruker videre i arbeidet mitt.

1.5 Formålet med prosjektet

Målsetting med arbeidet er å utvikle oppgaver som fremmer elevens yrkeskompetanse i sitt fremtidige yrke. Et mål er å utvikle en praksisnær læring gjennom samarbeid med bedrifter og skole. Da får elevene utvikle en yrkeskompetanse som gir mening for deres videre utdanning som de har begynt på. Videre er det viktig at elevene får kjennskap til de kravene som er i arbeidslivet.

Vi vil lage tverrfaglige oppgaver i programfagene som inkluderer erfaringer elevene har fått gjennom praksisen sin. Dette vil vi gjøre ved å lage spørsmål der elevene kartlegger, planlegger og utfører pedagogiske opplegg ute i praksis og vurderer disse etterpå. Der de

bruker eksempler fra praksisen sin opp mot teorien vi gjennomgår på skolen. Videre skal de reflektere over dette i oppgavene sine.

Vi forandrer utplasseringen til 1 uke i uke 41 der elevene er ute alle dagene i uke og så er elevene ute i yrkene hver torsdag frem til 10. desember. (9 torsdager). Etter jul skal de være ute uke 4 ,så hver torsdag frem til midten av mai måned. (12 torsdager). Intensjonen med dette er at elevene får kontakt med yrkeslivet hver uke og de vil kunne prøve ut i praksis det vi har teori om på skolen. Videre kan elevene bruke eksempler fra praksisen sin i svarene på de tverrfaglige mappeoppgavene sine.

1.6 Oppgavens vitenskapsfilosofiske overbygning

Utgangspunktet for forskningen som blir beskrevet i denne oppgaven er fenomenologisk/ hermeneutisk. Jeg vil bruke et sitat fra boka til Wormnæs der han forklarer Husserls tanker om den fenomenologiske tilnæringsmåten:

”...hva gjenstandene for en fagvitenskap enn måtte være, så må i følge Husserl den vitenskapelige utforskning av dem – både metodisk , begrepsmessig, teoretisk og på annen måte – være i samsvar med gjenstandens vesen. Hvis det ikke er tilfell , så blir gjenstandene inadekvat beskrevet gjennom den vitenskapelige virksomhet. Utforskning av forskjellige sider av mennesket, må på tilsvarende måte skje i samsvar med hvordan det vesensmessige er gitt. Da må mennesket qua sosialt individ utforskes som noe menende, villende, handlende, formålsrettet, forstående, følende, lidende.”(Wormnæs 1993,s.123)

Forskningen dreier seg om å kunne beskrive, analysere og forstå hva som skjer i en gruppe når vi bruker yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver i en gruppe.

Jeg vil beskrive min forskning som et aksjonsforskningsprosjekt, der kollegaer og elever er med og definerer arbeidet. Aksjonsforskningen bygger på ideer fra en fenomenologisk, eller ideografisk tilnæringsmåte. Det er vesentlig å være bevisst de forutsetninger man bygger på. Man må erkjenne at vi preges av en forforståelse. Vi har forventninger og observerer i lys av de teoriene som rår. Husserl sier :” *Miljøbetingete, teoribestemte forventninger er en viktig del av ” Livsverden ” i vitenskapelige sammenhenger.*

Vitenskapelige teorier vi ”lever med” kommer for eksempel til å virke bestemmende på hvordan vi forstår noe, og dermed observerer det.” (Wormnæs 1993,s.124)

Dette er viktig at man er klar over når man driver med pedagogiske utviklingsarbeid.

Oppgaven og utviklingsarbeidet har en hermeneutisk struktur. Behovet for at jeg gjør dette utviklingsarbeidet kommer fra erfaringer jeg har gjort som lærer gjennom mange år. Disse erfaringene er gjort i en vekselvirkning mellom teoribestemte forventninger. Erfaringene har også vært med når jeg har valgt ut teoristoff som jeg har lest, og hvordan jeg har forstått teoriene. Dette har hatt innvirkning på min lærerpraksis. Innen hermeneutikken kalles dette forforståelse, som har vært bestemmende for hva jeg har observert og erfart. Observasjonene og erfaringene påvirket min forståelse for teori og praksis, på den måten gikk utviklingen i en hermeneutisk spiral.

Den samme prosessen skjedde under utføringen av utviklingsarbeidet. Forsøket med tverrfaglige mappeoppgaver med yrkesrelevans bygget på tidligere erfaringer fra praksis, og på teori om yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Nye erfaringer preget det videre arbeidet med planlegging av utviklingsprosessen. Spørreundersøkelse, intervju med elever og utplasseringsbedrifter var ledd i den hermeneutiske prosessen. Disse erfaringene ville jeg bringe videre i utviklingsprosessen. Spørsmåla i spørreundersøkelsen og i intervjuene var i stor grad bestemt av min forforståelse. Det jeg fikk ut av intervjuene og spørreundersøkelsen var så med på å endre denne forståelsen og gav et delvis endret grunnlag for videre arbeid med oppgaver i klassen. Utviklingsarbeidet foregikk som en prosess, der en ting ble analysert og som gav konsekvenser for neste oppgave. Erfaringer gir forståelsen nye dimensjoner, som får konsekvenser for den videre praksis. Gadamer sier ;” *Hermeneutikk er ikke for meg teknikker og fremgangsmåter for å oppnå forståelse. Hermeneutikk er for meg å redegjøre for betingelser for forståelse*”(Gjøtterud 1997, s. 12)

På den måten blir hermeneutikken et overordnet perspektiv for forskningsarbeidet mitt.

1.7 Avgrensning av oppgaven

Jeg har samarbeidet med kollegane på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag ved Strømmen og elevene på denne linja. Alle aksjonene er rettet mot Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfaglinja. Vi ønsket å utvikle yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver Dette beskriver jeg mer om i kapittel 9. Jeg avgrenset antall mappeoppgaver til 4. Disse presenterer jeg i helhet inne i selve oppgaven. I kapittel 9.

1.8 Oppbygging av oppgaven

Jeg vil kort forklare oppgavens oppbygging og gi en kort beskrivelse av hva de ulike kapitlene inneholder.

Kapittel 1. *Bakgrunn og vitenskapsfilosofisk overbygning* presenterer bakgrunnen for oppgaven, begrunnelser for valg og avgrensning av arbeidsområdet for temaet og problemformulering med tilhørende forskningsspørsmål.

Kapittel 2. *Egne erfaringer og forkunnskaper knyttet til praksis og læring*. Viser mine forkunnskaper i temaet og gir en kort presentasjon av didaktisk relasjonstenkning.

Kapittel 3. *Ulike synsvinkler på yrkeskompetanse* synliggjør mitt pedagogiske grunnsyn samt andre teoretikere og forskere jeg støtter meg til innen fagfeltet.

Kapittel 4. *Læringsbegrepet knyttet til yrkesrelatert læring og tverrfaglige mappeoppgaver*. Jeg viser til ulike læringstradisjoner som blir brukt i yrkesfaglig utdanning, og knytter de opp mot tverrfaglige mappeoppgaver.

Kapittel 5. *Konsekvenspedagogikk*. Her skriver jeg om på hvilken måte har konsekvenspedagogikk innvirkning for yrkesretting av tverrfaglige mappeoppgaver i Barn og ungdomsarbeiderfag på Strømmen videregående skole.

Kapittel 6. *Styringsdokument*. Her viser jeg til de styringsdokumentene som er grunnlag for denne oppgaven.

Kapittel 7. *Grovplan for opplæring ved hjelp av didaktisk relasjonstenkning*. Her presenterer jeg en grovkisse over utviklingsarbeidet og hvordan det blir gjennomført.

Kapittel 8. *Forskningsstrategi for utviklingsprosjektet med yrkesretting av mappeoppgaver*. Presentasjon av forskningsstrategien og aksjonsforskning.

Kapittel 9. *Hvordan har vi utviklet de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene og hvordan har elevene opplevd dette?* Her beskrives måten vi jobbet på for å utvikle disse oppgavene. Jeg beskriver aksjonene og hvilke funn som påvirker mitt arbeid i neste aksjon.

Kapittel 10. *Hvordan kan ulike undervisningsstrategier og tverrfaglig mappeoppgaver bidra til utvikling av helhetlig yrkeskunnskaper hos Barn og ungdomsfagarbeidere?*

Her drøftes metodikk, drøfting av problemformulering med tilhørende forskningsspørsmål og veien videre.

2 EGNE ERFARINGER OG FORKUNNSKAP KNYTTET TIL PRAKSIS OG LÆRING

I dette kapitlet vil jeg utdype den forståelsen jeg har av kunnskap og læring som er knyttet til egne erfaringer med yrkesrettet opplæring. Erfaringene mine danner et viktig grunnlag for mitt ønske om å oppnå best mulig sammenheng mellom teori og praksis i yrkesopplæringen i barn og ungdomsarbeiderfag. Hovedvekten i dette kapitlet vil ligge på den forståelsen og erfaringene som jeg har opparbeidet som yrkesfaglærer i over 20 år, veileder av studenter fra høyskolen i Akershus og videreutdanning som yrkespedagogikkstudent er relevante for min oppgave.

En viktig årsak til at jeg opplever mine erfaringer innen læreryrket som relevante er at Husstellærer utdanningen var praktisk rettet. Mine erfaringer med praksisnær undervisning for elever har hatt stor betydning for hvordan jeg ønsker å legge til rette for praksisnær undervisning for elevene på Barn og ungdomsarbeiderfag, og dermed for min yrkesutøvelse. I de senere år har det blitt flere og flere elever som er lite motiverte for å gå på skolen. De sier at det er for mye teori og for lite praksis på skolen. Noen sier at de trodde de skulle gjøre mest praktiske ting, da de søkte på en yrkesfagskole. De var lei av teori på ungdomsskolen og ønsket å gjøre noe annet. Det er ofte disse elevene som dropper ut av skolen. Etter at Kunnskapsløftet ble innført, ble det enda mer fokus på teoriundervisningen på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag på skolen og praksis skulle være ute i bedriftene i faget prosjekt fordypning. Dette ønsker jeg at vi skal gjøre noe med i dette utviklingsprosjektet. Videre ønsker jeg at elevene skal få relevante lærings opplevelser som de kan overføre til sin yrkesutøvelse som barn og ungdomsfag arbeidere.

Mine erfaringer fra prosjekt fordypning og programfagene i helse og sosialfag Vg1 og Barn og ungdomsfagarbeider Vg2 der jeg har sett at det er liten sammenheng mellom teori

og praksis er årsaken til at jeg vil ha fokus på tverrfaglige mappeoppgaver som har yrkesrelevans for elevene.

2.1 Mine erfaringer som lærer knyttet til didaktisk teori

Da jeg begynte å undervise i 1986 var jeg utdannet husstellærer fra Stabekk. På den skolen vektla de pedagogikk som hadde relevans til et praktiskfag (yrkespedagogikk). Didaktisk teori prøvde vi ut i praktiske leksjoner på kjøkkenet. Dette var nyttig kunnskap når jeg skulle til å undervise. Tilnærmingen til didaktisk teori foregikk gjennom våre praktiske erfaringer, dermed var den ikke fremmed for oss. Jeg har vært lærer i over 20 år og undervist i ulike skoleslag. På videregående skole bruker jeg didaktisk relasjonstenkning som grunnlag for min undervisning. Det er et redskap for planlegging og kritisk analyse av undervisningen. Jeg bruker den til å planlegge undervisningsøkter for elevene i teori inne på skolen. I senere år har det vist seg at elevene ikke er så motiverte for teoriundervisningen på skolen og de liker seg ofte godt i praksis. På skolen har det vært vanlig at lærerne har laget en oppgave i hvert program fag og prosjekt fordypning har levd sitt eget liv ved siden av de andre fagene med sine oppgaver. Elevene har opplevd dette som svært slitsomt, med mange forskjellige oppgavetyper, og de har hatt problemer med å se sammenhengen i temaene vi har undervist i og det de gjør i praksis. Dette er noen av erfaringene som gjør at vi må legge om undervisningen så den blir mer yrkesrettet for elevene. I dette aksjonsforskningsarbeidet vil vi legge fokuset på å utvikle tverrfaglige mappeoppgaver som er relatert til yrket for at elevene skal utvikle en helhetlig yrkeskunnskap. Vi vil bruke didaktisk relasjonstenkning som et instrument i utformingen av undervisningen, siden den er blitt en integrert teori som virker bevist gjørende på min lærerpraksis

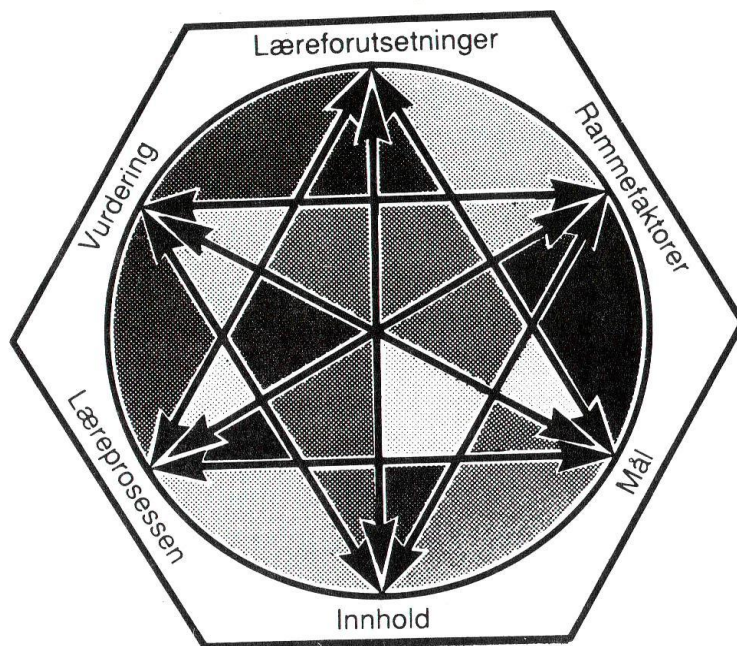
Jeg vil kort gjøre rede for tenkningen her, siden den har stor innvirkning på erfaringene jeg har gjort som utøvende lærer.

2.2 En kort presentasjon av didaktisk relasjonstenkning og hvordan denne har preget min lærerpraksis

Denne tenkningen innebærer et vidt kunnskapssyn, som er fundamentert på et kritisk-humanistisk syn på kunnskap og læring. Man ser på læreprosessene som individuelle prosesser som ofte foregår i sosiale sammenheng, og man er opptatt av kunnskapens relative karakter. Ut fra dette kunnskapssynet kan konsekvensen være at det lærende

individet hele tiden er i fokus. Det er viktigere at eleven når læringsmålene enn at læreren kommer gjennom pensumet. Når man tar utgangspunkt i at læreprosessene er individuelle er det viktig at elevene har medinnflytelse i forhold til innholdsvalg, målavklaringer og arbeidsmåter. Innflytelsen må skje innenfor gitte rammer fra læreplaner, hensynet til klassemiljøet og lærerens ressurser. Medbestemmelse krever at elevene får utviklet kritiske evner til å komme med forslag til undervisningen og vurdering av eget arbeid. Elev og lærer samarbeider om en utviklingsprosess. I en denne prosessen blir læreren mer en inspirator, veileder og arbeidsleder. Man går litt bort fra den gamle rollen som kunnskapsformidler med tavleundervisning. I denne forbindelsen vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen som et arbeidsredskap.

**Didaktisk
relasjonsmodell.**



(Hiim og Hippe , 2001)

Dette er et praktisk arbeidsredskap som man bruker til å planlegge undervisningen ut fra. Modellen er delt inn i seks deler. Det er: elevenes læreforutsetninger, rammer for undervisningen, mål for undervisning og læring, undervisnings innhold, elevenes læreprosesser og vurdering. Denne modellen blir også kallet helhetsmodellen. Dette fordi den tar utgangspunkt i elevenes faktiske læreforutsetninger, ikke i de forutsetningene som

burde være der. Den er en viktig forskjellig fra mål –middel pedagogikken som tar utgangspunkt i undervisningsmål og de midlene som må til for å nå målene.

Den didaktiske relasjonsmodellen passer godt til målene i kunnskapsløftet der det poengteres at undervisningen skal legges opp i trå med elevenes faktiske forutsetninger. Innholdet i undervisningen henger sammen med målene i læreplanen og elevenes forutsetninger. Vi tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og bygger videre på de kunnskapene, når vi skal introdusere ny teori. Jeg er blitt mer klar over at lærerens oppgave er å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom teori og praksis, så de utvikler en helhetlig yrkeskunnskap. Det er viktig at elevene får være med på å bestemme hvilke metoder de ønsker å jobbe med lærestoffet på ut fra rammefaktorene. Dette er med på å motivere elevene for videre jobbing med faget. Rammefaktorer som økonomi og rom setter av og til grenser for hvordan man kan gjennomføre undervisningen. Videre legges det stor vekt på vurdering i kunnskapsløftet. Det skal være en summativ vurdering, men det skal være en vurdering som er formativ. Det er ikke bare læreren som skal vurdere resultatene, men elevene skal vurdere seg selv og andre elever. Vurdering skal være en prosess som foregår hele tiden og for at elevene skal kunne gjøre det er det viktig at de får være med å bestemme innhold og arbeidsmåter på oppgavene sine. Det er også viktig at de vet hva de skal vurderes på ut fra målene i fagplanen. Alt dette henger sammen.

2.3 Relasjonsmodellen som ”analyseredskap”

Etter en undervisningsøkt kan både lærer og elever vurdere om de har nådd kompetansemålene. Man kan da bruke modellen som et analyse verktøy.

Hvis elevene opplevde at de ikke nådde målene kan man stille spørsmål som:

- Var målene i samsvar med læreforutsetningene f.eks er elevene på barn og ungdom interesserte i ulike sider av yrket sitt?
- Var målene tilstrekkelig yrkesrelevante?
- Var målene realistiske i forhold til tidsramme og andre rammefaktorer?
- Var innholdet relevant til målene?
- Hadde elevene erfaringer fra praksis som de kunne bygge på, eller var dette fremmed stoff for dem?(Yrkesrelevans)
- Hvordan passet arbeidsmetodene i forhold til faginnholdet, opplevde elevene sammenheng mellom praksis og teori?
- Hvordan passet arbeidsprosessene i forhold til elevenes forutsetninger? Osv.

På denne måten kan man bruke tankemodellen som ”mal” for formativ vurdering som gjøres av læreren etter endt undervisning. Jeg vil gjøre dette sammen med elevene og da får man vite hva de mener om undervisningen og man kan justere undervisningen etter elevenes ønske.(elevmedvirkning). Didaktisk relasjonstenkning kan være utgangspunkt for en utviklingsprosess, der vurdering og analyse er grunnlag for ny planlegging av undervisning og læring.

Jeg bruker denne modellen videre i mitt utviklingsarbeid på Barn og ungdomsarbeiderfag. Det er ikke alltid at jeg skriver ned planleggingsskjemaer for undervisningen min, men ser at når jeg gjør det, oppdager jeg nye ting ved undervisningen. Det kan være vanskelig å lage oppgaver som er yrkesrelevante for de ulike elevene. Elevene er enkeltindivider med ulike behov og forskjellige interesser og forutsetninger. Det er stadig utfordringer med å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Det å finne undervisningsformer som i størst mulig grad gir den enkelte elev best mulig læring og utvikling av yrkeskompetanse er ikke lett. Stadig analysering av undervisningen har vist at innholdet og oppgavene i læringsarbeidet har betydning for om elevene skal synes undervisningen er meningsfull for dem. Den didaktiske praksisteorien har hatt stor betydning for mitt ønske om å finne oppgaver som er yrkesrelaterte der elevene kan bruke sine livserfaringer og yrkeserfaringer mest mulig i arbeidet på skolen. Videre er det viktig at elevene er med og reflekterer over sine erfaringer og læring.

3 ULIKE SYNSVINKLER PÅ YRKESKOMPETANSE?

I dette kapitlet vil jeg belyse sentrale begreper som yrkeskompetanse, kunnskapsbegrepet, læringsbegrep, teori og praksisbegrep. Oppgavens problemformulering dreier seg om å legge til rette for praksisnær læring gjennom tverrfaglige mappeoppgaver med fokus på prosjekt fordypning. For å belyse dette vil jeg ta for meg de ulike begrepene og belyse de ut fra ulike syn på kunnskap.

Mye forskning tyder på at profesjons- og yrkesutdanningen ikke er gode nok.(Hiim og Hippe 2006) Noen brukere av profesjonelle tjenester stiller spørsmål om hvorvidt midlene som er brukt til utdanning egentlig fører til praktisk dyktighet og om resultatene står i forhold til innsatsen.(Rystad 1996,Schøn 1983) I dette utviklingsarbeidet søker jeg å finne

nye måter å knytte teori og praksis sammen i skolebaserte opplæring. Jeg gjør dette på bakgrunn av forståelse av at praktisk dyktighet eller kompetanse best oppnås når det er en høy korrelasjon mellom hvordan en innhenter kunnskapen og hvordan den skal anvendes. (Rolf 1989)

Jeg mener at kunnskaper som skal brukes i yrkespraksis, bør tilegnes i praksis, eller situasjoner som er nær praksis som mulig og ønsker å undersøke hvordan praktisk og teoretisk kunnskap kan kombineres i tverrfaglige oppgaver for elevene. Et spørsmål i denne sammenhengen er hvordan relasjoner mellom teori og praksis påvirker læringsprosessen. Gjennom diskusjon og belysning av begrepene kunnskap, læring, teori og praksis er det denne relasjonen jeg ønsker å belyse i dette kapitlet.

Det finnes ulike meninger om hva kunnskap er, og hva som er relevant kunnskap, og det er ulike måter å tilegne seg denne kunnskapen på. I dette kapitlet vil jeg klargjøre behovet for praksisnær læring i yrkesutdannelsen for at kunnskapen skal bli til kompetanse, som elevene kan videreutvikle i sine tverrfaglige mappeoppgaver på skolen.

3.1 Hva er yrkeskompetanse?

Med yrkeskompetanse mener jeg noe som vi kan, noe vi behersker og kan anvendes i yrkessituasjoner. Gulbrandsen (1994) beskriver kompetanse som de forutsetninger - dvs. kunnskaper, holdninger, vilje, tillit og engasjement, samt andre relevante personlige forutsetninger som individet har, som ligger til grunn for dets praksis i en gitt situasjon. Jeg mener det er en forutsetning at elevene skal få utvikle en yrkeskompetanse må det være nær sammenheng mellom teori og yrkespraksis. Undervisningen må legge vekt på kunnskapsdimensjoner som er relevante for yrkesutøvelsen, og læringen må skje i en kontekst som er så nær knyttet opp mot yrkets praksis som mulig. Gjennom faget prosjekt fordypning og tverrfaglige mappeoppgaver har man en mulighet for å oppnå dette.

3.2 Kunnskapsbegrepet knyttet til yrkesrettet opplæring

Kunnskapsbegrepet kan diskuteres ut fra ulike perspektiver og synsvinkler. Ulike filosofiske retninger har delvis forskjellige oppfatninger av hva kunnskap grunnleggende er, og sekundært hvilke kunnskaper som er relevante og viktige i samfunnet generelt og i yrkesrettet utdanning spesielt. Slik jeg ser det inneholder kunnskapsbegrepet et forståelsesaspekt, et handlingsaspekt og et følelsesaspekt. En utfordring i mitt

utviklingsprosjekt har vært å få stimulert alle disse kunnskapsaspektene så at de blir aktive i elevenes læringsprosess så kunnskapen blir til kompetanse for elevene.

Eksistensialismen hevder at kunnskap må være *for* noen, for at den skal ha noen mening. På den måten oppfatter jeg kunnskap og læring som uløselig knyttet til hverandre. Jeg vil allikevel forsøke å behandle de ulike begrepene hver for seg.

Begrepet yrkesteori er knyttet mot yrkespraksis, og dette gir signaler om en idé om sammenheng og helhet mellom teori og praksis. (Hiim og Hippe 2001)

På vår skole som er en yrkesrettet skole er vi opptatte av holdninger, verdier og sosial handlingskompetanse som en del av den praktiske yrkeskunnskapen.

I mester-/lærlingtradisjonen foregår læringen i et sosialt og forpliktende arbeidsfellesskap, der ansvar, initiativ, samarbeidsevner, selvstendighet, omstillingsevne og yrkesetiske holdninger spiller en rolle. Dette peker på et utvidet syn på læring, der sosiale, faglige og individuelle sider ved læringsprosessen er viktige. Dette gir grunnlag for en videre utvidelse av kunnskapsbegrepet, der ferdigheter, holdninger, verdier og fagkunnskap opptrer som en helhet i uttrykket yrkeskunnskap. (Nielsen og Kvale 1999)

Dette vil være viktig aspekt videre i min oppgave der jeg ønsker å ha fokus på yrkesrelevant opplæring for barn og ungdomsarbeiderfag elever.

Jeg vil se litt på yrkesteori og praksis i lys av et tradisjonelt snevert, positivistisk preget kunnskapssyn. Videre vil jeg ta for meg ulike syn på kunnskapsforståelse mellom annet Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell og Schøns refleksjon i handling. Jeg vil også komme inn på taus kunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap i betydningen for kunnskapsutvikling i yrkeskunnskap.

3.3 Yrkesteori i et positivistisk preget kunnskapssyn

Noe av det viktigste i en positivistisk preget oppfatning er at de skiller mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Videre er det at teorien på en relativt direkte måte ”styrer” praksisen. Det blir lagt stor vekt på teoretiske begreper i undervisningen og at praktiske ferdigheter og håndlag må utvikles gjennom lang tids øvelse, gjerne under deltagelse i yrket i praktikantordning. (Hiim og Hippe 2001)

Schøn definerer yrke og profesjon. Han definerer en virksomhet der man primært krever håndlag, praktiske ferdigheter og rutiner som yrke. En profesjon krever teoretisk innsikt, skjønn og overgripende teorier i tillegg.

I det positivistisk preget kunnskapssyn blir kunnskap definert som teori og bruk av teorien og det handler om prinsipper for hva som skal gjøres og begrunnelser om hvorfor. Ferdigheter handler "bare" om selve utførelsen, og den må læres gjennom trening og erfaring. (Hiimog Hippe 2001)

Mange mener at en teknologiske vitenskaps- og kunnskapsforståelse har en dominerende plass i samfunnet vårt. (Schøn 1983) I dette kunnskapssynet blir teoretisk kunnskap sett på som påstander og regler som styrer praksis (Rystad 1995) På den måten er det logisk at teoretisk fagstoff formidles til studenter eller elever.

Naturvitenskapene har betydd mye for vårt samfunns utvikling, og mange hevder at vitenskap er kunnskap som kan måles. Mange har ment at det bare er det objektive som kan måles og observeres som er kunnskap, derfor må også studie av mennesket underlegges teknologiens krav til eksakthet og målbarhet. Innenfor denne retningen sees kunnskap på som observerbar, målbar, objektiv og nedbrytbar, og dermed forutsigbar. Følelsemessige aspekter er vanskelig å måle, og får dermed mindre rom enn intellektuelle og ferdighetsmessige kunnskaper. (Gjötterud 1997)

Skolen har hatt, og har fremdeles stor tro på at det gjelder å lære et innhold som blir formidlet gjennom det skriftlige ord. Ut fra dette idealet kan kunnskap forstås som det å beherske en viss informasjonsmengde. Videre er det mulig å lære ved å ha forelesninger i fagstoffet for elevene. Denne tradisjonen står fortsatt sterkt innen barn og ungdomsarbeiderfaget. Yrkeskunnskapen formidles for en stor del gjennom bøker og muntlig fremstilling fra læreren. Det ser ut til at vi tror at elevene vil kunne utvikle kompetanse til å ha omsorg for barn, og legge til rette for pedagogiske aktiviteter gjennom å lese og høre om hvordan dette skal foregå. Dette er satt på spissen siden det nå er innført faget prosjektfordypning, der elevene skal være ute i praksis for å observere og lære om barn og deres ulike behov. Men innen teknologisk kunnskapssyn mener man at teori skal læres *for* praksisen.

Det er klart at noen sider av kunnskapene som barn og ungdomsarbeidselevne kan tilegne seg er både observerbare og målbare, men det er mye som ikke er det og. De blir ikke gode omsorgspersoner av å studere barnet som fragmenterte fenomener, som settes sammen til en helhet. Det er vanskelig å måle en barnehages kvalitet kvantitativt. Videre er det vanskelig å måle objektivt om et barn føler seg ivaretatt av elevene.

Ingen teori kan beskrive utfyllende hvordan dette skal gjøres. Den kunnskapen som skal til for at elevene skal oppnå en slik kompetanse, er mangfoldig og består av mange forskjellige komponenter. Gjennom tverrfaglige mappeoppgaver som er knyttet opp mot faget prosjekt fordypning vil vi ta sikte på å ha nærhet mellom teoretisk kunnskap og praktisk anvendelse. På en annen side blir ikke all kunnskap sett på å være objektiv og observerbar.

Læreplanen i Barn og ungdomsfag Vg2 er oppbygd etter det teknologiske prinsippet. Her er det mange mål som sier hva elevene skal kunne. Mange mål starter med ”drøft”, ”begrunn” og ”gjør rede for”. Når elevene kommer til Vg3 mål(Mål for lærlingene) er det ”gjøre” mål.

Dette er eksempler på at læreplanen er laget ut fra en positivistisk preget kunnskapssyn og den gir føringer til hva elevene skal lære på skolen og i læra. Kunnskapsløftet har bedret på dette ved å innført faget prosjekt fordypning der elevene skal gjennomføre ting i praksis.

3.4 Vitenskap som hypotetisk-deduktiv problemløsning

Idealet til hypotetisk-deduktiv problemløsning skiller seg fra positivismens forutsetninger om en gitt, ytre verden som oppfattes gjennom sansene. Man erstatter forestillingen om en absolutt kunnskap med et kunnskapssyn som understreker at hver observasjon innebærer en fortolkning som har grunnlag i menneskets plass og interesse i virkeligheten. Et hypotetisk-deduktivt system eller teori må grunnleggende forstås som et *fortolkningssystem*, det vil si hermeneutikk. (Hiim og Hippe 2001) Man kan si at all erkjennelse har en fortolkning som kan være mer eller mindre hensiktsmessig. Teorier kan oppfattes mer eller mindre hensiktsmessig for personen enn sann og usanne. Innenfor samme virkelighetsområde kan det eksistere ulike teorier samtidig. Det som gjør teorien hensiktsmessig har sammenheng med evnen den har til å forutsi, forklare og kontrollere

empiriske fenomener. En kan se på vitenskap som en form for problemløsning. Hovedsaken er hvor hensiktsmessig problemet blir løst og definert. (Hiim og Hippe 2001)

Vitenskapen beveger seg i paradigmeskifter(sprang), ikke i kontinuerlig kunnskaps akkumulering. Et ”sprang” det vil si at vitenskapens problemområde blir tolket og definert på en ny måte, og at ut fra dette blir det utviklet nye metoder og ny teori.(Hiimog Hippe 2001) Utgangspunktet er et hypotetisk-deduktivt, dels induktivt vitenskapsideal, der man legger vekt på observerbarhet, forutsigbarhet, kontroll, lovmessighet og objektivitet er sentrale begreper. Dette er fortsatt et teknologisk, instrumentelt preg, der tilegning av teoribaserte regler står sentralt. Denne kunnskapsteorien blir brukt av noen forskere til å se på teori og praksis innen yrkes- og profesjonsutdanningen, men den gir ikke store forandringer i forhold til positivisme. Så denne teorien passer ikke inn i for mitt utviklingsarbeid.

Jeg vil nå se videre på andre teorier for å utvikle yrkeskompetanse. I den forbindelsen vil jeg ta for meg Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell og Schøns refleksjon - i -handling. Disse har en annen vinkel på sin forskning. De er kritiske til det teknologiske kunnskapssynet og vil utvide kunnskapsbegerpet.

3.5 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell

Dreyfus og Dreyfus har utviklet en modell for kompetanse. Den er delt inn i fem stadier. Den er en kritikk av det teknologiske, positivitistiske preget kunnskapssyn og den er interessant i forhold til å utvikle yrkeskunnskap.

Jeg vil nå forklare de ulike nivåene i modellen ut fra Hiim og HIPPES bok: å utdanne profesjonelle yrkesutøvere.(2001)

Første nivå: Novise

Dreyfus og Dreyfus sier dette om det første nivået:

” Normalt starter undervisningsprosessen med at læreren løser opp oppgavesituasjonen i kontekstfrie trekk som nybegynneren skal gjenkjenne uten å ha tidligere erfaring på oppgaveområdet . Begynneren får så noen regler til å bestemme handlinger på grunn av disse trekkene, omtrent som en datamaskin som følger et bestemt program..”

(Hiim og Hippe 2001, s.35)

Dette er nytt stoff for elevene og elevene får lære nye regler for hvordan ting kan gjøres.

For en nybegynner i Barn og ungdomsarbeiderfaget kan man finne eksempler på dette når elevene skal lære å planlegge en aktivitet for barn. Før vi starter med planleggingen har vi gått gjennom didaktisk relasjonstenkning med elevene. Vi har så systematisert det i skjemaer som elevene kan bruke videre i sin planlegging. Disse kaller vi kartleggings-skjema og planleggings-skjema. Disse kan brukes som ”en oppskrift ” for elevene for hva de bør tenke på når de skal planlegge aktiviteter. Første gangen de får utdelt disse skjemaene går vi gjennom skjemaene på tavla eller storskjerm sammen med elevene. Vi planlegger en aktivitet sammen gjennom dialog og fyller ut et skjema sammen med elevene. Dette for at elevene skal lære måten å fylle ut skjemaene på. Vi bruker de samme skjemaene gjennom hele skoleåret, så elevene blir flinke til å bruke dem etter hvert. På neste tverrfaglige mappeoppgave får de i oppgave å planlegge en aktivitet i en barnehage. Da kan de ta frem ” oppskriften på utfylling av kartlegging og planleggings-skjema” og bruke den når de planlegger en ny aktivitet i barnehagen. I begynnelsen av skoleåret bruker de ”oppskriften” uten å ta hensyn til andre faktorer som spiller inn.

Andre nivå: Viderekommen nybegynner

Når eleven begynner å få erfaring i å mestre virkelige situasjoner, kan den samtidig legge merke til flere eksempler på meningsfulle sider ved situasjonen. Viktig at læreren påpeker at det er riktig det man gjør i situasjonen. Etter flere eksempler gjenkjenner eleven situasjonen ut fra de nye trekkene. Da kan læreren bruke situasjonsbestemte aspekter i undervisningen som bygger på elevens erfaring. Når elevene har vært ute i praksis i barnehage eller skole/ sfo blir de flinkere til å fylle ut skjemaene med mer teori på hvordan og hvorfor de vil utføre de aktivitetene de skal gjennomføre. De ser flere løsninger på hvordan de kan planlegge aktiviteter og hva som er viktig å ha med i planleggings-skjemaet. De holder seg veldig til skjemaene fortsatt.

Tredje nivå: Kompetanse

Når man får større erfaring, blir antallet av potensielle relevante elementer veldig stort i læringssituasjonen. Man kan bli stresset og utmattet av å prøve å følge mange regler samtidig. En lærer ut fra undervisning eller erfaring å velge ut et perspektiv i situasjonen eller lage en plan, som er grunnlaget for hva som er viktig eller ikke. Dette er med på å velge handlingsmønsteret i situasjonen.

Den kompetente utøveren søker nye regler eller resonnementer som kan hjelpe personen frem til en plan. Dette er veldig vanskelig da det finnes så mange situasjoner og regler, at det er umulig å lage en oppskrift eller plan for hver enkelt situasjon. Kompetente yrkesutøvere må selv avgjøre hvilken plan de vil velge, uten å være sikre på at valget er velegnet i situasjonen. (Hiim og Hippe 2001)

En kompetent utøver blir stadig mer følelsesmessig engasjert i oppgavene sine, og det blir vanskelig å trekke seg tilbake til objektivitet og distansert bruk av regler. En kompetent utøvelse forutsetter vilje til risiko og ansvarlighet i sitt arbeid. Et eksempel fra barn og ungdomsarbeiderfag er at elevene nå planlegger og gjennomfører aktiviteter ute i praksisfeltet sammen med barn og unge. På dette nivået lager de fortsatt planene sine i kartlegging og planleggingskjemaer, men er ikke så avhengige av disse i gjennomføringen av aktiviteten sin. De klarer å løsrive seg fra arkene og gjennomføre aktiviteten med engasjement og de kan klare å takle uforutsette situasjoner under gjennomføringen uten å måtte ha hjelp av andre eller å lese på arket. For eksempel kan de avikle en konflikt mellom to barn samtidig med at de kan observere de andre barna som gjennomfører en rolle lek i dukkehuset.

Fjerde nivå: Dyktighet

Engasjementet i handlingen innebærer at positive erfaringer forsterker de vellykkede reaksjonene, mens negative erfaringer svekker de mindre vellykkede. Teorien til utøveren som kommer fra regler, oppskrifter og prinsipper vil etter hvert bli erstattet med situasjonelle endringer og tilhørende reaksjonsmønstre.

Om dyktighet sier Dreyfus og Dreyfus: *"Hvis og bare hvis erfaringen tilegnes på den ateoretiske måten, og intuitiv adferd erstatter overveide reaksjoner, synes det å bli utviklet dyktighet."* (Hiim og Hippe 2001, s.57) Når utøveren har mange erfaringer er det lettere å skjelne mellom ulike situasjoner som vedkommende har vært engasjert og interessert i. Personen legger planer intuitivt uten å ta et skritt tilbake og velge planer eller bestemme seg for det og det perspektivet.

En engasjert og dyktig utøver ser mål og fremtredende trekk, men ikke hva den må gjøre for å nå målene. På dette nivået har ikke utøveren nok erfaring med de ulike reaksjonene på de ulike situasjonene som kan oppstå før den når målet, så de reagerer ikke automatisk. Utøveren må bestemme seg for hva den skal gjøre ut fra målet og de viktige trekkene i

situasjonen. Et eksempel fra barnehagen. En dyktig barn og ungdomsarbeider har planlagt å gjennomføre et måltid i barnehagen. De skal lage lapskaus sammen med barna og siden spise den. Det er fire barn og en barn og ungdomsarbeider som er inne på kjøkkenet og skal lage maten. Barna får hver sin skjærefjøl og en liten kniv. De får velge hvilke grønnsaker de vil dele opp. Barn og ungdomsarbeideren viser hvordan man deler opp grønnsakene og barna gjør det så godt de kan. Plutselig tar lille Ole gulroten fra Per og Per begynner å gråte. En dyktig barn og ungdomsarbeider vil ha oversikt over situasjonen og se hva som skjer. Barn og ungdomsarbeideren vil så snakke med begge barna. Først vil han trøste Per og så forklare lille Ole at man ikke kan ta ting fra andre uten å spørre først. I denne situasjonen vil barn og ungdomsarbeideren bruke leveregler som veiledning i situasjonen. Denne barn og ungdomsarbeideren vil reagere fortere på situasjonen enn en kompetent utøver som vil følge rutinemessige prosedyre. Og kan på den måten forebygge en større konflikt mellom barna.

Femte nivå: Ekspertise

En dyktig utøver ser hva som skal gjøres, men må tenke igjennom og avgjøre hvordan han skal gjennomføre det. En ekspert vet hva som skal gjøres og hvordan det skal utføres, ut fra deres mange erfaringer i lignende situasjoner. En ekspert kan skjelne mellom en situasjon som krever en type handling og en annen som krever noe annet. En ekspert har stor erfaring i mange forskjellige situasjoner og disse krever ulike beslutninger som man samler i kategorier.

Når man har lang erfaring i dette vil man løse opp situasjonene i underkategorier som inneholder samme handlinger eller taktikk. På den måten kan eksperten reagere på de enkelte situasjonene intuitivt. En ekspert barn og ungdomsarbeider vil kunne se situasjoner i barnehagen der barna kan komme opp i konflikter om leker og vil på den måten kunne organisere leken på en måte som forebygger konflikter. Det kan være at barna blir delt i små grupper eller at de skal leke på et bestemt område i en periode. Eksempel på dette er at barn og ungdomsarbeideren setter seg ned i sandkassa sammen med barna og leker med de nye bilene som er kjøpt inn. Alle barna ønsker å ha de nye bilene og barn og ungdomsarbeideren er tilstede og kan regulere bruken av bilene og forhindre at et barn har alle de nye og de andre barna bare får bruke de gamle, for dette vil utløse konflikter mellom barna.

Dreyfus og Dreyfus diskuterer det positivistiske, teknologiske kunnskapssyn sine begrensninger i forhold til profesjonell kompetanse og ekspertkunnskap. De mener at teknologisk syn på rasjonalitet har fått ny medvind da de sammenligner dataprogrammering og informasjonsteknologi. Noe av grunnen er at det er en oppfatning av at alle begreper, begrepssystemer og teorier er regler og hierarkier av regler. Menneskets bevissthet blir sammenlignet med en analytisk, kalkulerende maskin. Læring blir i den sammenheng en form for logisk programmering av bevisstheten. (Hiim og Hippe 2001)

De har forsøkt å formalisert intelligens og sett på læring som modellbasert, logisk-kalkulerende problemløsning. Undervisning i denne sammenheng blir sett på som instruksjon som har mye felles med programmering av datamaskiner.

Dreyfus og Dreyfus mener at denne forståelsen av kunnskap har grunnlag i et skille mellom det ideelle og det materielle og mellom teori og praksis.

I det gamle Hellas i antikken sa filosofene at kunnskap skulle betraktes som et speilbilde av virkeligheten og manifestere seg i språklige teorier og regler. (Hiim og Hippe 2001)

Dreyfus og Dreyfus bygger sine kritikker på dette kunnskapssynet ut fra "antifilosofene" Heidegger og Wittgenstein, som prøver å beskrive daglige erfaringer. Forståelsegrunnlaget dreier seg om å vite *hvordan* enn å vite *at*. Å vite hvordan er noe helt annet enn å kunne regler for ting. Å kunne reglene er bare på første nivå i de fem ekspert nivåene. Avansert kompetanse og ekspert kompetanse er karakterisert som helhetlig overblikk og hensiktmessig handlingsrepetoar som gjør det mulig å handle intuitivt og spontant. Videre er det karakterisert av et følelsesmessig engasjement som kommer fra utøverens eget ansvar og intensjon i situasjonen. (Hiim og Hippe 2001)

Dette blir kallet et holistisk kunnskapssyn og det kan bare utvikles gjennom mange ulike erfaringer i komplekse praktiske situasjoner. Det er altså ut fra dette synet viktig at elevene får anledning til å gjøre slike erfaringer i praksis.

I faget prosjekt fordypning er elevene utplassert i ulike bedrifter i tre dager i tre uker sammenhengende. I disse periodene skal elevene planlegge og gjennomføre aktiviteter med barna ut fra målene i programfagplanen i vg2 og vg3. De får tverrfaglige oppgaver som er praktisk rettet, slik at de får utføre disse aktivitetene de har planlagt sammen med barna og de kan lære av de situasjonene som kan oppstå under gjennomføringen.

Holisme innebærer at man kjenner helhetlige forhold uten å dekomponere dem. Mye tyder på at menneskets hjerne fungerer mer holistisk enn mekanisk. Når man kjenner igjen et ansikt, deler man ikke inn i ulike deler, man ser på helheten. Ekspertkunnskap har en karakter av helhet, der man tolker nye situasjoner i lys av tidligere erfaringer, lignende situasjoner og handlingsmønstre.

Videre er det noe kunnskap som ikke kan beskrives i objektive standarder og programmeres som regler og det er lukt, smak og andre følelser som er i komplekse sansemessige forhold.

Elevene som er utplasserte i barnehager og skole/ sfo opplever situasjoner som vi ikke kan lære dem på skolen. Det gjelder noen ganger atmosfæren som kan være i en garderobe i en barnehage eller sfo når barna skal kle på seg for å gå ut. Det er trengsel, lukter og lydnivåer som vi ikke kan beskrive med ord. De må oppleves for at man kan forstå det.

Når elevene er utplassert i praksis får de tverrfaglige oppgaver som de løser når de er i praksis. Disse oppgavene går ut på at elevene skal planlegge en aktivitet og gjennomføre den to ganger. Etter de har gjennomført den første gangen skal de evaluere og reflektere over situasjonen og aktiviteten. Hvis det var noe som ikke fungerte første gangen kan de endre opplegget / planene og prøve det ut på nytt. Dette kommer jeg mer tilbake til i resultatene av undersøkelsen min.

3.6 Dreyfus og Dreyfus syn på yrkesrettet undervisning

Dreyfus og Dreyfus mener at nybegynnere i en yrkesutdanning trenger enkle regler for å kunne utføre en enkelt oppgave. De trenger instruksjon i hva de skal legge vekt på i utførelsen av oppgavene og hva som er relevante trekk og hva som er uvesentlig. Det er dette som man lærer i det første stadiet i modellen.

På andre nivået legger man vekt på ulike eksempler. Eksemplene skal være situasjonspregede og flertydige. Dette for at elevene skal legge merke til lignende trekk i situasjonen og lære å tolke nye eksempler i lys av tidligere erfaringer. Videre skal de inneholde relevante ”harde fakta” og kontekstbeskrivelse og overflødig informasjon. I arbeidet med eksempler er det viktig å oppmuntre elevene til å velge mulig innfallsvinkler for problemløsning. Disse bør diskuteres i forhold til situasjonen og tidligere erfaringer og lignende eksempler. Hensikten er å stimulere til elevenes intuisjon og aktiv bruk av tidligere

erfaringer. Dette er viktigere enn å lære teoretiske begrunnelser for den foreslåtte innfallsvinkelen.

Situasjonspregede, flertydige eksempler og oppvaver er viktig for at elevene skal nå høyest mulig kompetanse i løpet av utdanningen og for å lære å lære av erfaring. (Hiim og Hippe 2001)

Deryfus og Dreyfus understreker betydningen av realistisk yrkeserfaring i utplassering av elever i praksis i yrket. De sier: ”*Først i ”ekte” praksis møter man virkelighetens mangfold av sammenvevde utfordringer*”(Hiim og Hippe 2001, s.62)

De oppfordrer elevene til å diskutere med ekspertene ulike innfallsvinkler og grunnsyn til arbeidsoppgaven, og mener at elevene vil lære mye ut av dette i praksis.

Det er viktig at elevene får veiledning og kan være med i diskusjoner med kollegaer som har nådd ekspertkompetanse når de er i praksis. På den måten kan elevene få mer ansvar og større selvstendige arbeidsoppgaver. Det understrekes at faglig ekspertise er avhengig av konkret erfaring i reelle arbeidssituasjoner.

Dette får elevene best gjennom erfaringer i praksis i sitt kommende yrke. Gjennom faget prosjekt fordypning er elevene ute i praksis og de skal bruke erfaringene sine derfra i oppgavene sine inne på skolen. På den måten får de bruke erfaringene sine i de tverrfaglige mappeoppgavene sine på skolen.

Jeg vil også presentere et annet syn på yrkeskunnskap som inneholder kritikk av det teknologiske kunnskapssyn, det er Donald Schøns refleksjon -i- handling.

3.7 Schøns refleksjon -i- handling

Schøns analyser av profesjonsutøverens praksis har fått stor oppmerksomhet særlig i tilknytning til begrepet refleksjon i eller refleksjon over praksis. Schøn kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrepet som en ”arv” etter positivismen, og mener det er utilstrekkelig i forhold til yrkeskunnskap. Teknologisk kunnskapsforståelse skal gi en prosedyre for praktisk løsning av oppgaver forhold til gitte mål. Schøn sier videre at den ”tekniske ekspertisen” blir utilstrekkelig i forhold til profesjonelle yrkesutøvelse. De praktiske som skal gjøres forandres hele tiden og er karakterisert av kompleksitet,

usikkerhet, verdikonflikter etc. En av de viktigste oppgavene en profesjonsutøver har er å *tolke* praktiske problemområder og gjøre dem håndterlige. (Hiim og Hippe 2001)

Schøn legger videre vekt på å kunne *hvordan* og vite *at*. Han mener at en dyktig yrkesutøver kan mer enn man kan uttrykke med ord. Det gjelder de sansemessige og noen av ferdighetsmessige sidene av kunnskapen. Han mener:

”yrkeskunnskap består av et komplekst samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold - øyne, ører, berøring, bevegelser - og begreper og forståelse, og dette utgjør komplekse helheter.” (Hiim og Hippe 2001, s.65) Yrkeskunnskap inneholder alle disse dimensjonene, og kan derfor ikke reduseres til forklaringer med ord, selv om det kan hjelpe på læringsprosessen. Han deler ikke Dreyfus og Dreyfus bekymring om at ord og forklaringer kan hemme yrkesutøvelsen. Schøn viser hvordan kunnskapen kommer til uttrykk i handlingen, og hvordan utøveren reflekterer i og over handlingen.

Refleksjon - *i* - handlingen går ut på at man tenker mens man gjør noe, og kan korrigere seg underveis. Yrkesutøveren handler, tenker og snakker. Yrkesutøverens tanke og handling inngår i en sammenhengende helhetlig prosess. Prosessen kan sees på som et ”nett” av handlingstrekk med konsekvenser og vurderinger av videre trekk.

Handlingstrekkene er en form for eksperiment. (Hiim og Hippe 2001)

Schøn mener videre at det overordnede yrkesteoretiske perspektiv gir mening til ulike delaspekter i den aktuelle situasjonen. Dette smelter så sammen med erfaringer der man som yrkesutøver lærer å tolke situasjonen i forhold til noe lignende.

Refleksjon - *i* - handling er nødvendig når man bevisst prøver å lære av hva man lykkes med. Som profesjonell yrkesutøver generaliserer man i form av helhetlig repertoar ikke primært i form av regler og prinsipper. Man er ute etter å lykkes i det man gjør.

Tolkning og utprøving av ulike situasjoner er det som er grunnlaget for profesjonell kompetanse og evnen til å bruke skjønn. Refleksjon *over* handling betyr at man tenker mer bevisst over handlingen etterpå. Når man gjør det kan man finne nye løsninger en annen gang. Schøn sier at det som er typisk for profesjonelle yrkesutøvere er tanke og handling opptrer som en helhet, uten at det betyr at man kan sette ord på alle sidene av en yrkeshandling.

Schøn skiller mellom modell 1 og modell 2 for læring og yrkesutøvelse.

Modell1 er preget av oppskriftmessige innfallsvinkler til arbeidet. Da er man på utkikk etter gitte løsninger i form av regler og prinsipper som har fungert tidligere. I modell 2 vil

yrkesutøveren ut fra sine erfaringer være mer åpen innstilt til å prøve ut ulike måter å ”ramme inn” situasjonen, og se hva som lykkes. Det er dette som kalles profesjonell yrkesutøvelse. Eksemplet fra refleksjonen viser modell 2 der eleven prøver ut situasjonen ut fra sine tidligere erfaringer med håndvask og kommer frem til en annen løsning neste gang hun skal gjøre denne aktiviteten.

3.8 Schön og yrkesrettet utdanning

Typisk for profesjonell yrkesutøvelse er bevisst og systematisk refleksjon i og over handling i en situasjon. Schön mener at profesjonalitet ikke får tilstrekkelig plass i skolen. Han mener og det samme som Dreyfus og Dreyfus at problembasert læring blir for strukturert og lite kontekstpreget i skolen i dag.

For å bedre på dette framhever Schön verdien av bruk av ”verksted ” som han kaller ”*reflekterende praktikum*”. Dette er en liksomverden der elevene kan prøve seg frem, få øvelse, legge planer eller eksperimentere relativt fritt. Her kan de lære av hverandre. De kan få systematisk demonstrasjon, instruksjon og veiledning av kompetent mester som behersker både yrket og veiledning av elever. Det er videre viktig at man diskuterer og reflekterer over situasjonen, som man har hatt i verkstedet.

I reflekterende praktikum kan elevene lære problemtolkning og utførelse med holistiske prosesser. Dette er viktigere enn å lære å bruke forutbestemte regler og prinsipper. Læring gjennom ulike praksisnære oppgaver og reell yrkesutøvelse syns Schön er vesentlig for å oppnå yrkeskompetanse. Schön påpeker også viktigheten av å forske i og på profesjonell praksis.

Vi bruker Schøns tanker om praksisnære situasjoner på skolen når vi lager oppgaver. Oppgavene er yrkesrettet ved at de er tverrfaglige, det er praktiske oppgaver som skal gjennomføres og det er en egen vurdering og refleksjon til slutt i oppgaven. Et eksempel på en sann oppgave er ”dramatisering av eventyr”. Her bruker elevene klasserom med en sene som verksted. Elevene blir delt i grupper og de løser oppgaven sammen. Elevene skal finne et eventyr som de skal fremføre for klassen. De skal planlegge forestillingen, gjennomføre den og reflektere over målene og hva de har lært av gjennomføringen av oppgaven. Elevene lager her kartleggings skjema og planleggings skjema for aktiviteten. Noen lager hånddukker eller pinnedukker som de bruker under fremføringen. Andre dramatiserer eventyret ved å kle seg ut og spille ulike

roller. De andre elevene er publikum når de ulike gruppene har fremføring av eventyret. De som er publikum gir en tilbakemelding på gulelapper av fremføringen, der de vurderer bruken av rekvisitter, stemmen, kreativiteten osv. Disse gule lappene får så gruppen så de kan bruke i sin refleksjon og egenvurdering av oppgaven.

En kritikk av Schøns refleksjonsmodell er at han ikke har tatt opp hvordan undervisningen i vitenskapsfag kan kombineres med reflekterende praktikum. For da blir det litt uklart hva han legger i begrepet yrkeskunnskap og yrkest teori. Man kan lure på om yrkeskunnskap er summen av tradisjonell teori og regler, pluss kunnskap som utvikler seg i et reflekterende praktikum og gjennom reflekterende forskning. Når Schøn bruker ordet vitenskap, ser det ut som om det er i tradisjonell teknologisk forstand. Han går lite inn på om vitenskap og teori kan være noe annet og om reflekterende praktikum og reflekterende forskning kan representere vitenskapen.

3.9 Ulike kunnskapsdimensjoner, knyttet til yrkesrettet opplæring

I litteraturen blir kunnskap ofte diskutert som ulike typer kunnskap som:

påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap, taus kunnskap og ferdighetskunnskap.

Jeg ønsker her å belyse disse ulike kunnskapsaspektene for å belyse spørsmålet om hvorfor jeg mener praksisnær læring er viktig og hvordan jeg mener yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver kan bidra til slik læring.

3.9.1 Påstandskunnskap

Båtnes (1994) definerer påstandskunnskap som en artikulert kunnskap, som svarer til det som kan formidles gjennom ord, skriftlig eller muntlig. Han fremholder dermed en ”vid” definisjon av begrepet – det at kunnskap en betraktes som en påstand er bare knyttet til det faktum at fenomenet kan artikuleres. I mye litteratur blir begrepet knyttet opp mot et teknologisk eller naturvitenskaplig kunnskapssyn. Det er den kunnskapen som allmennskolen har vært mest opptatt av å formidle, og teste eller måle. Mens yrkesfaglige skoler i større grad har lagt vekt på andre aspekter ved kunnskap. Faren innen helse og sosialfag er at det er denne kunnskapsdimensjonen det blir fokusert på i de to første årene på skolen, mens den erfaringsbaserte kunnskapen skal eleven erverve i løpe av de neste to årene. Da blir spørsmålet om påstandskunnskapen blir overførbart til den praktiske virkeligheten, om den kan bidra til en praktisk kompetanse, og motsatt om erfaringene elevene senere får i praksis kan bidra til å forståelse og utvikling av den

påstandskunnskapen de allerede har tilegnet seg. Eller det er fare for at mye av den kunnskapen elevene tilegner seg kan bli ”blind” kunnskap? En del verbal kunnskap kan være lite bevisst i den forstand at den har liten tilknytning til den virkeligheten den representerer og dermed ikke er meningsbærende for elevene. Man kan kanskje si at påstandskunnskap som ikke er blitt fortrolighetskunnskap, dvs. påstandskunnskap som man ikke har maktet å gjøre til sin egen. (Hiim og Hippe 2001)

Ett spørsmål i dette utviklingsarbeidet blir om det finnes andre alternative måter å tilegne seg påstandskunnskapen på, som i større grad gjør det mulig for elevene å gjøre den til sin egen. Kan tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrettet gjøre det mulig å knytte påstandskunnskapen opp mot den virkeligheten den skal brukes i? Er det mulig å finne undervisningsmetoder som legger til rette for mer praksisrelevant læring av den verbale kunnskapen, slik at den får en større betydning enn at den blir reproduserbar? Jeg mener det er viktig at kunnskapene elevene blir presentert er i en kontekst som er så praksisnær som mulig.

Schøn snakker om den reflekterende praktiker. Han mener at praktiske ferdighet, skjønn og intuisjon oppøves i praksis og gjennom å reflektere over praksis. Refleksjonen er viktig for å bevisstgjøre og verbalisere noe av den kunnskapen en tilegner seg i praksis. Det er nødvendig å kunne uttrykke sine erfaringer gjennom ord for å kunne reflektere over dem. Hvis vi holder fast på at påstandskunnskap er den kunnskap som kan uttrykkes i ord, vil det kunne innbefatte individuelle og personlige erfaringer, ikke bare regler og påstander uttrykt i bøker eller lignende. Gulbrandsen (1994) hevder at påstandskunnskapen alltid prinsipielt hviler på en grunn av ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. For meg er dette en definisjon som passer den måten å se på begrepet. Et poeng blir da å legge til rette for at elevene som begynnere, få mulighet til å gjøre påstandskunnskaper eller teorien til sin egen, slik at den gir grunnlag for kompetansebygging i praksis. Gjennom refleksjon i oppgavene sine får elevene snakke om sine praktiske erfaringer og tilegne seg påstandskunnskaper.

Dreyfus og Dreyfus har femtrinnsmodellen for menneskets læreprosess. (se side 17)

Nybegynneren lærer at enkelte fakta og karakteristika er relevante for en bestemt handling. Reglene er generelle og kontekstavhengige, og nybegynneren lærer at de gjelder for enhver tilsvarende situasjon. Når reglene læres i klasserommet uten nær tilknytning til barnehage eller skole/ sfo, vil elevene i beste fall kunne bli nybegynnere, i verste fall tilegner de seg

påstandskunnskap som ikke er anvendbar i forhold til den yrkespraksisen de senere skal virke i. Kontekstavhengig viten vil bare kunne bringe den studerende frem til begynnernivå. For noen elever vil det være tilfelle, for andre vil denne viten bli meningsløs og føre ikke til varig, anvendbar kunnskap i det hele tatt.

3.10 Taus kunnskap og fortrolighetskunnskap

Hvis læringen ikke knyttes opp mot yrkets virkelighet, vil ikke elevene på helse og sosialfag kunne tilegne seg taus eller fortroligkunnskap, mener jeg. For å få til dette er det helt nødvendig at elevene er utplassert i bedrifter i faget prosjekt fordypning. Jeg mener også at elevene har med seg mye hverdagskunnskap om det å være menneske, som kan betegnes som taus eller fortrolig kunnskap. Noe av denne kunnskapen vil det være viktig å gjøre bevisst og artikulert. På denne måten vil den nye kunnskapen elevene skal tilegne seg kunne bygge på tidligere kunnskap og erfaringer - noe jeg anser som viktig. Videre tror jeg at elevene ”medlærer” mye som ikke blir artikulert.

Eksempler på dette er at elevene lærer å løse eksamensoppgaver, de lærer hvordan man oppfører seg i et klasserom som blir utslagsgivende på muntlige karakterer. De lærer å samarbeide i gruppearbeid, de lærer studieteknikker for å kunne lese for å besvare oppgaver i undervisningen. Denne medlæringen er ofte ubevisst og implisitt. Noe medlæring er også lite hensiktsmessig. Den positive medlæringen kan kanskje få større gyldighet som yrkeskunnskap.

Mange setter likhetstegn mellom taus kunnskap og fortrolighetskunnskap. Dette er ikke alltid nødvendig at fortrolighetskunnskap er taus, det kan være påstandskunnskap som er en er blitt fortrolig med. Hiim og Hippe (2001) sier at fortrolighetskunnskapen kan ha elementer både av ”taus” kunnskap og av påstandskunnskap. Den utgjør altså både av verbaliserte begreper og teorier, av praktiske ferdigheter, av etiske vurderinger og av forståelse av en selv som yrkesutøver. Båtnes (1994) mener at fortrolighetskunnskapen er den ”tauseste” kunnskapen. Han sier at den kan forstås som en erfaringsbasert kunnskap som sitter både i kroppen og i hodet, men som man ikke kan artikulere gjennom teoretiske resonnementer. Fortrolighetskunnskapen er spontan og intuitiv sier han. Vi vet at vi kan, men ikke hvorfor.

Alvsvåg sier det slik: ”Skjønn og bedømmelse vokser fram i møte med praktiske situasjoner. Gjentatte erfaringer, reflekterte undersøkelser i praksis, gjør at en bygger opp en bedømmingsevne som kun kan bygges opp i møte med mange forskjellige praksiserfaringer. Denne kunnskapen kalles fortrolighetskunnskap i motsetning til naturvitenskapens påstandskunnskap.”(Alvsvåg 1993, s 39) Hun skiller mellom fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap på en måte som jeg ser på som lite hensiktsmessig. Jeg mener at påstandskunnskapen kan bli en viktig dimensjon ved en helhetlig kompetanse og dermed være fortrolig. Hun peker på at skjønn, kyndighet og evne til å bedømme er kompetanser som er viktige i en hver yrkesutøvelse, både i naturvitenskapelig praksis og for barn og ungdomsarbeidere. Derfor mener jeg det er viktig at man utnytter den praksisen som elevene har hatt i prosjekt fordypning både på vg1 og vg2 og knytte oppgavene til praksisen. Videre er det viktig at undervisningen gir elevene mulighet til å tilegne seg kunnskaper eller redskaper til å reflektere over de erfaringene de gjør og senere vil gjøre som lærlinger og yrkesutøver. For som Alvsvåg sier, utvikles fortrolighetskunnskapen når erfaringer bearbeides, når yrkesutøveren reflekterer omkring dem. Dette får våre elever gjøre i forbindelse med refleksjon i mappeoppgavene de har når de er i praksis.

Rolf (1989) deler kunnskapsbegrepet i kunnskapens innhold, hvordan kunnskapen tilegnes og kunnskapens funksjon. Han mener at Wittgenstein legger vekt på at den tause kunnskapen består i at kunnskapsinnholdet er taust, det vil si at det ikke kan verbaliseres. Det vil si at kunnskapen er av en slik natur at den ikke kan språkliggjøres. Rolf sier også at Polanyi vektlegger kunnskapens tause funksjon. Det er et slags taust fundament som vi bruker som et redskap i våre handlinger.

I følge Johannessen(1988) er taus kunnskap, kunnskap som av logiske grunner ikke kan formulere fullstendig i språkform. Den tause dimensjonen av kunnskap kommer til syne i det vi gjør, i eksempler på meningsfylt omgang med tingene og bruk av begreper og regler. Begrepene har utgangspunkt i taus erfaring med fenomener i meningsskapende prosesser. Videre kan ikke bruken av regle uttrykkes i ord (Hiim og Hippe 2001)

Hvordan kan vi i skolen gjøre elevene bevisst sin tause kunnskap som de sitter inne med? Et annet spørsmål er om det finnes tilnæringsmåter som kan gi elevene del i den tause yrkeskunnskapen som ikke er verbaliserbar, innenfor de rammer vi må forholde oss til i

hverdagen? Svar på dette mener jeg finnes i praksisen der elevene kan følge en ”mester”, der de har muligheten til å imitere forbilder som innehar den aktuelle yrkeskunnskapen. Videre er det viktig at veilederen i praksis innehar yrkeskompetanse i faget de veileder i. Det fordi de kan sette ord på og begrunne mye av det de gjør, og de kan stille relevante spørsmål til eleven. Det er viktig at elevene lærer fagterminologi når de er ute i yrket, for da blir det lettere å reflektere over hva de har gjort i praksis.

Inne på skolen kan man bruke andre former for praksis som dramatisering, rollespill, ekskursjoner og elevenes tidligere yrkeserfaring som innfallsport til taus og fortrolig kunnskapsdimensjoner. Videre er det en utfordring å lage mappeoppgaver som er yrkesrelevante der elevene kan bruke sin fortrolige og tause kunnskap. Klarer man det, kan det være en vesentlig årsak til om kunnskapen blir til yrkeskompetanse eller ikke.

3.10.1 Ferdighetskunnskap

Ferdighetskunnskap er en viktig kunnskapsdimensjon for barn og ungdomsarbeidene. De skal tilegne seg ferdigheter i det å ta vare på barn og ungdom. Eksempler på disse ferdighetene er kommunikasjonsferdigheter, ferdigheter i å lede samlingsstunder og formingsaktiviteter. Videre må de kunne bytte bleier, lage mat og gjennomføre hygieniske tiltak. Dette er eksempler på ulike ferdigheter som må læres på forskjellige måter. En kan lære ”teori” om kommunikasjon og om å lede samlingsstunder, men ferdighet blir det ikke før man anvender det i praksis. Når det gjelder bleie skift er det en ferdighet som ligger mer i hendene, men heller ikke denne type ferdighet er koblet fra tankevirksomheten. Dette er eksempler på ferdigheter som man trenger å øve på og som det er lite hensiktsmessig å lese om.

Ferdighetskunnskap kan være en form for taus kunnskap, ikke fordi det er umulig å sette ord på den, men det ofte er uhensiktsmessig å gjøre det. Det er ofte lettere å vise det, enn det er å forklare det med ord. Forklaringene kan også bli ufullstendig, selv om man bruker mang ord. Tradisjonelt har ferdighetskunnskapen – den praktiske kunnskapen - hatt lavere status enn påstandskunnskapen. Den har blitt sett på som kunnskap som ”sitter i hendene”, frakoblet hjernens aktivitet så å si, og er dermed mindreverdige kunnskap.

Kanskje det er et forsøk på å oppgradere ferdighetskunnskapen at vi vil sette ord på den?

Undervisningen må være praksisnær, for at elevene skal kunne tilegne seg denne typen ferdigheter. Mappeoppgavene som vi lager må være yrkesrettet og inneholde praktiske

øvingssituasjoner. Det hjelper lite å lære formingsaktiviteter, hvis man ikke samtidig får mulighet til å utføre dem, og får trening i å legge til rette for at barna skal bruke dem.

Eksamen for barn og ungdomsarbeidere legger nå vekt på ferdighetskunnskap. Det er en praktisk eksamen der eleven må vise sine ferdigheter i forhold til målene i læreplanen og kunne knytte teori opp mot aktiviteten de viser.

3.10.2 Et utvidet syn på kunnskap

Kunnskap har mange dimensjoner:

- påstandskunnskap er den kunnskapen som kan verbaliseres.
- fortrolighetskunnskap er den kunnskap som har blitt personlig og fortrolig gjennom refleksjon over erfaringer, enten erfaringen er personlig opplevd eller overført fra andre gjennom ord. Når jeg sier at kunnskapen er fortrolig mener jeg at den er anvendbar i forhold til det praktiske arbeidet med barn. At eleven kan hente frem kunnskapen når de har bruk for den.
- taus kunnskap er den ordløse kunnskapen, eller den kunnskapen som det er lite hensiktsmessig å sette ord på.
- ferdighetskunnskap er praktisk handlingskunnskap.

I et utvidet kunnskapssyn har alle disse dimensjonene samme status. Kunnskapen har både objektiv, subjektiv og relative dimensjoner. I kunnskapsbegrepet inngår både intellektuell forståelse, følelser/ opplevelser og handlinger. Alt dette henger sammen. Hendene kan ikke gjøre handlinger uavhengig av tanken eller forståelsen, selv om handlingen kan bli automatisert på en måte som gjør at tankene ikke trenger å være bevisste. Tanker og følelser henger også sammen. Vi tenker ikke løsrevet fra våre følelser, og vi føler ikke uavhengig av våre tanker. Ut fra dette kan ikke undervisningen legge hovedvekten på formidling av teori, der man i hovedsak henvender seg til kognitive prosesser.

Undervisningen må legges opp til at elevene får anledning til å arbeide på måter som gjør at kunnskapsinnholdet angår dem følelsemessig, der de opplever at deres egne erfaringer er viktige og der de ser at det finnes kunnskaper i handlinger. Dette prøver vi å gjennomføre med våre tverrfaglige yrkesrettede mappeoppgaver, der elevene reflekterer over sine kunnskaper til slutt.

4 LÆRINGSBEGREPET KNYTTET TIL YRKESRÆLATERTE LÆRING OG TVERRFAGLIGE MAPPEOPPGAVER.

Ivar Bjørgen (1992) mener at tidligere definisjoner på læring handler om resultatene av læringen, ikke om selve prosessen. En definisjon av læring som har hatt lang presedens er: ”Læring er en relativt varig modifikasjon av opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring, og som ikke skyldes midlertidige tilstander som f.eks tretthet ” (Bjørgen 1992,s.13) Denne definisjonen er så diffus at Bjørgen mener at den er uinteressant, og den sier ikke noe om det som skjer når vi lærer. Den sier bare noe om et resultat av læringen. Læringspsykologien sier noe om hva som skjer i korttids - og langtidsminne ved ulike former for læring. For meg er det mer interessant å finne ut hvilke betingelser som må være tilstede for at læring skal skje, og for at den tilegnede kunnskapen skal bli anvendbar.

4.1 Læring bygger på tidligere erfaringer og kunnskaper

En grunnforutsetning for yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver er at all læring bygger på det en vet fra før. Stenhouse sier at læring i stor grad bærer preg av å være uforutsigbare engangshendelser, preget av hver enkelt elevs intensjoner, opplevelser og subjektive erfaringer.(Hiim og Hippe 2001)På den måten kan ikke vi som lærere forutsi hvilken læring som foregår i elevene. Det er ikke sikkert at vanlig tavleundervisning, fører til læring. Dette fordi læringsinnholdet møter den enkelte elevs erfaringsverden, og den er forskjellig fra elev til elev. Et formidlet stoff kan gi ulike kunnskaper hos de forskjellige elevene. Et viktig poeng er at dersom læringsinnholdet gir gjenkjenning i forhold til tidligere erfaringer, og det er mulig å se nytten av det, så er det forholdsvis stor sannsynligheten for at det skjer læring. I denne erkjennelsen ligger det en stor utfordring i det å utarbeide yrkesrelevante mappeoppgaver og læringssituasjoner, der elevene virkelig kan se og bruke sine tidligere erfaringer. Videre er det viktig at erfaringene blir grunnlag for refleksjon og videreutvikling, slik at de kan føre til ny kunnskap, år den ses i lys av relevant teori eller relevant fagstoff. Det er viktig at elevene opplever at kunnskapen er anvendbar i sitt fremtidige yrke.

4.2 Helhetlig læring i motsetning til amputert læring

Innen yrkesrettet utdanning er det viktig at elevene får oppleve helhetlige situasjoner som de kan ha nytte av senere i sitt yrke. Virkeligheten inneholder komplekse helheter, noe utdanningen må ta konsekvensen av (Kjellgren 1993). Fag kan ikke studeres som isolerte

helheter, de må sees i forhold til det yrket de skal anvendes i, for at kunnskapen skal gi mening. Da er det mulig at de lærer, og ikke bare husker innholdet.

Bjørngen (1992) mener også at selve læringsarbeidet skjer gjennom den kognitive prosessen ”å søke mening”. Grunnlaget for denne søken etter mening mener han ligger i menneskets *vilje* til å lære. Tradisjonelt har skolen ofte brukt karakterer og eksamen som motivasjon for å fremme viljen, men denne formen for motivasjon mener Bjørngen fører til amputeret læring. Bjørngen skiller mellom amputeret læring og helhetlig læring. Slik beskriver han forskjellen:

Amputeret læring

1. Få et gitt problem
2. Akseptere det midlertidig
3. Arbeide med sikte på eksamen
4. Lage struktur i stoffet
5. Avslutte med eksamen

Helhetlig læring

- Oppdage et problem
- Akseptere det på alvor
- Arbeide realistisk, for livet
- Knytte det til egne erfaringer
- Prøve ut, anvende i praksis

I tillegg til Bjørngens punkter om læring vil jeg si at helhetlig læring også innebærer det å generere teoretisk kunnskap fra praksis, ikke bare å anvende og prøve ut tilegnet kunnskap i praksis. I det nye faget prosjektfordypning ligger forholdene til rette for helhetlig læring. Det er kort vei mellom læringsoppgavene og det praktiske yrkeslivet. Yrkesteorien kan på den måten knyttes direkte opp mot de arbeidsoppgavene elevene skal utføre i praksis. Denne formen for oppgaver gir mening for elevene og dette viser refleksjonene fra oppgavene til deres.

Intensjonen med yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver er å implementere et helhetlig syn på læring. Man er opptatt av å organisere læringen rundt yrkesrelevante temaer i stede for hvert enkelt fag, som det var gjort tidligere. En mener at hvert enkelt fag har sin faglogikk, som man kan lære for å gjengi på eksamen, mens dersom fagene ses i sammenheng kan de studeres i forhold til yrkes ”logikk”. På den måten kan de gi en mer anvendbar forståelse.

Det som skjer når man går over fra å ikke forstå til å forstå, er at man oppdager *sammenhenger mellom fenomener* som man ikke før oppfattet som sammenhenger (Engen

1994). Derfor er det viktig at elevene møter læringsoppgaver som gjør det mulig å oppdage sammenhengen mellom fenomener.

I mitt utviklingsarbeid er det viktig for meg at det er tverrfaglige mappeoppgaver som har nær tilknytning til elevenes praksis i prosjekt fordypning. Der elevene får mulighet til å oppdage sammenhengen mellom ulike fag, for eksempel mellom helsefag, kommunikasjon, yrkesfag og prosjekt fordypning. Oppgavene skal gi elevene mulighet til helhetlig læring slik Bjørgen fremstiller det.

Helhetlig læring innebærer også at elevene har ansvar for sin egen læringssituasjon. Bjørgen (1992) peker på at i den amputeret læringsmodellen overlates en stor del av ansvar og kontroll av den totale undervisnings- og læringsvirksomheten til læreren, mens han mener det er viktig at elevene får større ansvar hvis det skal være snakk om helhetlig læringsprosess i skolen.

I mitt utviklingsarbeid ønsker jeg at elevene skal få mulighet til å ha et aktivt forhold til læreplaner, vurderingskriterier, egenvurdere og reflektere over sine oppgaver. Videre skal de få være med i planleggingsprosesser og kritisere undervisningsopplegget. Dette anses som viktig i en helhetlig læringsprosess.

4.3 Læringsmiljøet

Læring henger nøye sammen med følelser som glede og entusiasme. På samme måten som glede og entusiasme er kjennetegn på god læring, er kjedsommelighet og passivitet et tegn på at lite eller ingen læring skjer. (Sand 1997) Sand legger vekt på at trygghet og toleranse må utvikles for at entusiasmen skal få utvikle seg. Han mener at det ikke er mulig å utvikle entusiasme i usikkert og angstfylt klima. Videre legger han vekt på elevens egenvilje til å lære. Jens Bay sier at viljen til å lære er det viktigste i en læringssituasjon for eleven. Vil ikke eleven, kan ikke vi lærere lære dem noe.

Entusiasme og egenvilje kan stimuleres av oppmerksomhet og anerkjennelse fra andre. Samspeillet mellom de lærende og omgivelsene er viktige for de individuelle læringsprosessene. Dette styrker troen på at det er viktig for oss lærere å bruke tid og krefter på læringsmiljøet i klassen. Videre er det viktig at jeg som lærer *ser* den enkelte eleven og kan veilede han.

4.4 Teori og praksisbegrepene knyttet til yrkesfaglig opplæring

4.4.1 Teori

Tidligere i oppgaven har jeg nevnt at det ofte blir satt likhetstegn mellom teori og påstandskunnskap. Ut fra at påstandskunnskap er alt som vi kan sette ord på, skulle teori kunne være alt som uttrykkes med ord. Men vi kan uttrykke mye med ord som ikke er teorier. Hva er så teori i yrkesrettet utdanning?

Teori er beskrivelse av den yrkesvirkelighet eleven utdannes til. Et eksempel er beskrivelse av hvordan barnehager organiseres. Teori er også anvisninger eller regler for hvordan man opptrer i yrkessituasjoner, som foreksempel taushetsplikten og andre etiske prinsipper. Videre er ulike modeller teorier. Her kan jeg nevne Maslows behovspyramide og ulike utviklingsteorier. Jeg vil prøve å belyse teoribegrepet ut fra tidligere filosofiske retninger som jeg har brukt i kapitlet om kunnskap.

Ut fra teknologisk vitenskapsforståelse, er teori systemer av hypoteser som kan bekreftes eller avkreftes i kontrollerte møter med empirien. Teori vil da si: begrepssystemer som representerer variabler som står i lovmessige forhold til hverandre, og som kan forutsi og eventuelt kontrollere praksis. (Hiim og Hippe 1996) Innenfor opplæringen i mekaniske fag finnes det slike hypoteser og regler som kan forutsi og kontrollere praksis. Når man arbeider med mennesker er en slik form for teori mindre passende.

Innenfor en hermeneutisk- fenomenologisk forståelse (humanistisk) vil teori være fortolkningssystemer. Det vil si den bakgrunnen vi forstår vår virkelighet på. Teori kan ikke brukes til å forutsi eller kontrollere praksis, men den kan være til hjelp til forståelse av virkeligheten eller det praktiske arbeidet. Ut fra dette synspunktet forstår jeg teori som en beskrivelse av virkeligheten, så langt vi til en hver tid kjenner den virkelighet vi er en del av. Beskrivelsen vil ofte være statisk og ufullstendig i forhold til virkelighetens dynamikk og mangfold. Teoretiske modeller er forenklinger av virkeligheten, men kan allikevel danne grunnlag for forståelse av virkeligheten eller praksis.

Det finnes kunnskap som bare kan erverves gjennom handling, fordi kunnskapen finnes i handlingen. På den måten mener jeg at det ikke er mulig å formidle teoretisk kunnskap for å oppnå praktisk kompetanse. På den andre siden kan teoretisk kunnskap bidra til forståelse

av praksis. Mye av teorien i barn og ungdomsarbeiderfag har til hensikt å gi forståelse av yrkespraksis. For eksempel kan utviklingspsykologi bidra til at elevene forstår barns reaksjoner i gitte situasjoner.

I et kritisk perspektiv ses ikke teori en bare på som et forståelsessystem, men man er opptatt av dialogen mellom teori og praksis. Teoretisk kunnskap kan bidra til utvikling av praksis, som igjen vil kunne føre til endring av teorien. Gjennom refleksjon over erfaringer tilegnet i praksis, vil det være mulig å oppdage handlingsmønstre, prinsipper, verdier som utgjør beskrivelser av virkeligheten og dermed kan sies å være teori. (Gjøtterud, 1997) Dialogen medvirker til utvikling av både teori og praksis. Praksis kan ses på som grunnlag for teorien, og teorien kan virke forklarende på praksis. For å kunne reflektere over praksisen trenger elevene teoretiske begreper. Refleksjonen kan igjen føre til forbedring og utvikling av praksis.

Hensikten med å yrkesrette de tverrfaglige mappeoppgavene for barn og ungdomsarbeideren er nettopp å forsøke å få til en slik dialog mellom teori og praksis i lærearbeidet. Hvis elevene kan oppleve denne dialogen, kan det skape grunnlaget for en læringsprosess som kan fortsette i læretiden og i yrkeslivet. Dette kan vi kalle livslang læring. Molander (1995) sier at teoriene kan være nyttige for oppmerksomheten, for å vite hva man gjør, men teoriene må anvendes med omdømme. Han sier videre at teorier ikke sier noe i seg selv, de får betydning bare når de anvendes på spesielle måter innenfor ulike virksomheter. Teorier skal kunne forberede elevene på kunne bruke skjønn og omdømme i en praktisk virkelighet i arbeid med mennesker.

Vår utfordring på skolen blir å legge opp undervisningen på en måte så teorien får mening for elevene, og at de kan anvende den ute i praksis siden. Videre er viktig at elevene kan bruke erfaringer de har fra praksisen sin som grunnlag for å oppdage og utvikle teoretiske kunnskaper, som de kan bruke i oppgavene sine på skolen. Kan skolen på denne måten utvikle yrkeskompetanse hos elevene? Tradisjonelt har de fleste yrkesfagskolene startet med teori ut fra oppfattningen om at teori er grunnlag for praksis. Et problem med dette er at elevene ofte ikke kjenner igjen teorien i praksis. Teorien lever sitt eget liv, og har ikke noe med den opplevde virkeligheten å gjøre. På den måten glemmes den.

Mitt ønske med dette utviklingsarbeidet har vært at elevene i størst mulig grad skulle få anledning til å oppdage teorien, og oppleve at den er nyttig gjennom erfaringer de gjør i klasserommet eller ute i praksis som de kan arbeide med i tverrfaglige mappeoppgaver. Utfordringen er å gjøre sammenhengen tydelig, slik at teorien de arbeider med har betydning for praksis og at praksis danner grunnlag for å forstå og utvikle teorien. Jeg mener at teoriene danner et viktig aspekt ved yrkeskunnskapen til elevene, men ikke hele. Det vil alltid foreligge tause kunnskap som bare viser seg i praksis eller handling. De tause aspektene lar seg ikke omsette i ord, men utgjør viktige sider ved yrkeskompetansen.

4.4.2 Praksis i yrkesrettet opplæring

Praksis kan i vid forstand sies å være virkeligheten. Praksis dreier seg om handling, det å gjøre noe. Ofte blir begrepet knyttet til å gjøre noe med kroppen, adskilt fra teoribegrepet ved at teori er noe som foregår i hodet. For meg virker dette meningsløst, for teoriene skapes gjennom menneskelig praksis og får sin mening gjennom de mentale handlingene de inngår i (Rystad 1995) Det tyske begrepet ”praxis” består av de to elementene handling og refleksjon over handling . (Lauvås og Handal 1983)

I en rekke yrkesfag er begrepet praksis knyttet opp mot verksted. I barn og ungdomsarbeiderfaget er klasserommet en del av ”verkstedet”. Her kan elevene lære å være menneske i ulike situasjoner og perspektiver. Det er mulig å bygge på elevenes livserfaringer og samhandlingsprosesser som finner sted i klasserommet. Videre er elevene utplasserte i praksis en dag i uken i ulike bedrifter. Her kan elevene bruke teoriene de lærer på skolen og reflektere over dette i oppgavene de har i prosjekt fordypning. Kari Matinsen (1990) sier at å handle med godt omdømme lar seg ikke beskrive gjennom faktaspråkets logiske regler. Det er uttrykk for fortrolighetskunnskap. Det tilegnes ikke gjennom vitenskap, men gjennom eksempellæring i praksis.

Målet er at de elevene lærer på skolen er meningsfylt og at de lærer anvendbar yrkeskompetanse. Mye av teorien elevene skal tilegne seg handler om mennesket, om det å samhandle og kommunisere, og det regner jeg som en livs praksis som er en del av elevenes hverdag. De kan ta utgangspunkt i deres liv og bygge videre på egne erfaringer. Men kunnskapen skal ikke bare brukes i klasserommet eller gi generell livserfaring, den skal anvendes i arbeid med barn og unge. Når jeg snakker om praksis, snakker jeg om arbeid elevene gjør innenfor spesifikke kontekst.

I oppgaven min har praksisbegrepet ulike betydninger som:

-elevenes livsverden der de får erfaringer med det å være menneske

-klasse miljøet representerer et minisamfunn hvor det er mulig å lære mye om sosialhandlingskompetanse og kommunikasjon. På den måten blir klasserommet en praksisarena.

-utplassering i ulike bedrifter i faget prosjektfordypning. Her får elevene yrkespraksis.

-lærlingpraksis, den kommer etter to år på skolen.

Videre kan praktiske øvelser i klasserommet være å spille dukketeater i klassen, eller å lage måltider på kjøkkenet.

De yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene kan formuleres slik at de blir praksisnære. Oppgavene vil aldri kunne erstatte de andre formene for praksis, men det er et mål at de i større grad bidrar til læring av kunnskap som er anvendbar i praksis, enn tradisjonell formidling gjør, og som kan bidra til sammenheng mellom de forskjellige praksisarenaene.

4.4.3 Teori og praksis – to sider av samme sak?

Jeg har nå skrevet mye om teori og praksis, likevel vil jeg utdype noe. Molander(1995) mener at man ikke skal skille mellom teori og praksis i kunnskapsdebatten. Han mener at det er en reel fare for at vi ikke ser det som skjer, men at vi ser det vi har lest eller hørt at vi ser. Dette er interessant for meg, for når jeg har lest eller hørt noe om barns naturlige utvikling, vet jeg noe om hva jeg skal observere og være oppmerksom på i arbeidet med barn. Molander peker også på faren ved å ikke se situasjonen eller fenomenet slik det virkelig er, men at vi i stedet ser det vi har sett beskrevet om fenomenet. På den måten ser vi det vi forventer å se.

Et viktig poeng i mitt utviklingsarbeid er å legge til rette for at elevene skal oppdage at den kunnskapen de tilegner seg i praksisfeltet, og at tidligere yrkesrelevant erfaring er verdifull kunnskap. Like verdifull som den kunnskapen de finner i bøker og hører i foredrag. For at denne kunnskapen skal bli bevisst, må de lære å ”teoretisere” praksiskunnskapen. Det kan de gjøre ved å reflektere over hva de har gjort og hvordan de kan bruke denne kunnskapen videre i sitt yrke. Dette kan elevene gjøre ved å skrive logg når de er i praksis, og på alle tverrfaglige mappeoppgaver er det et punkt til slutt der de skal reflektere over hvordan de kan bruke denne kunnskapen videre i sitt fremtidige yrke.

4.4.4 Oppsummering

Målet med den skolebaserte opplæringen er at elevene etter endt skolegang skal sitte igjen med ”levende” kunnskap, enten det er påstandskunnskaper eller ferdighetskunnskaper. Det viktigste er at elevene skal få et personlig og fortrolig forhold til kunnskapen, slik at de kan anvende kunnskapen i praksis, slik at det blir en begynnende yrkeskompetanse.

Fortroligheten må bygges hos den enkelte, og kan bare formidles indirekte.

Undervisningen kan hjelpe eleven til å bygge opp sin fortrolighetskunnskap ved å gjøre påstandskunnskapen eller ferdighetskunnskapen så tilgjengelig som mulig (Engen 1994).

Fra min egen skolegang vet jeg hvor mye kunnskapsformidling jeg har blitt utsatt for, som ikke har gitt noe læring. Dette er kunnskaper som er lest før en prøve eller eksamen, som så har blitt glemt. Dette er kunnskap som er blitt ”blind” eller ”død”, også kalt amputert læring. Så blir spørsmålet om yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver kan bidra til helhetlig læring som gir en begynnende kompetanse, der teori og praksis gjensidig påvirker hverandre til forståelse og utvikling av både praksis og teori. Jeg tror at det er viktig at læringsinnholdet og formidlingsmåtene affiserer elevenes følelsesliv, og at innholdet gir mening for elevene. Jeg mener at dette best kan skje når det er nær sammenheng mellom teori og praksis.

Videre vil jeg nå skrive litt om skolens pedagogiske plattform og konsekvenspedagogikk, for dette har innvirkning på fokuset skolen har på praksis og elevenes sosial handlingskompetanse.

5 KONSEKVENSPEDAGOGIKK

Strømmen videregående skole kjennetegnes med en lang erfaring innen yrkesopplæring. Vår pedagogiske forankring har referanse til Konsekvenspedagogikken. Skolen har en holdningsstyrt ledelsesform for å sikre en forutsigbar og trygg skolehverdag for elevene.

De ansatte bruker den pedagogiske forankringen i utviklingen av skolens didaktiske og metodiske prinsipper. Noe jeg vil bruke i utformingen av de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene som vi vil utvikle på barn og ungdomsarbeiderfag. Skolens visjon passer inn i mitt syn på helhetlig og livslang læring. Videre er det viktig for meg å forankre oppgaven i skolens visjon og skolens pedagogiske holdning.

Skolens visjon er:

**”Strømmen videregående skole
fra skole til arbeidsliv eller videre utdanning
en yrkesfagskole bygd på tradisjoner, tilpasset framtidens arbeidsmarked”**

Her er det lange tradisjoner og erfaringer i å utdanne yrkesutøvere som kan fungere i et fremtidig yrke. Skolen har fokus på yrkesretting av undervisningen og elevenes sosiale handlingskompetanse både på skolen og i arbeidslivet. Dette kan vi se ut fra skolens prinsipper for utdanning: *”Skolens opplæringstilbud fører frem til fagbrev, videre utdanning eller jobb. Skolen tilbyr en opplæring som gir god anerkjennelse i arbeidslivet og en forberedelse til de krav arbeidslivet stiller til sosial handlingskompetanse, samarbeid og gjennomføringsevne. Vi ønsker å gi ungdom et solid faglig grunnlag med kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Elevene får trening i å ta egne valg og ta ansvaret for følgene av de valg de gjør. Vi mener det er en nødvendig forutsetning for å kunne bidra positivt i samfunnet.”* (www. Strommen.vgs.no) Disse prinsippene skal være med på å få elevene til å bli gode yrkesutøvere etter endt skolegang hos oss.

Nå vil jeg skrive litt om konsekvenspedagogikk og hvordan det har innvirkning på skolehverdagen for elevene på barn og ungdomslinja på Strømmen videregående skole. Denne pedagogikken har innvirkning på holdninger vi har til måten å undervise og veilede elevene på og hvordan vi utformer våre mappeoppgaver.

5.1 Konsekvenspedagogikk

Skolen vår bygger på en plattform med referanser til konsekvenspedagogikk.

Jens Bay er en dansk (pedagog og filosof) som har utviklet en pedagogikk for unge mennesker som hadde behov for å utvikle seg på det personlige, kulturelle og faglige planet. Han bygger på det humanistiske menneskesynet og filosofien til Wittgenstein. Jens Bay startet sitt arbeid i 1974 i København og driver fortsatt med videreutvikling av sin pedagogikk.

Intensjonen med konsekvenspedagogikk er at ungdommen skal tilegne seg kompetanse som de trenger for å fungere i samfunnet. I denne sammenhengen er samfunnet både skolen og i praksis i arbeidslivet. Det viktigste i denne pedagogikken er at hver enkelt person er ansvarlig for sine handlinger og for konsekvensene av sine handlinger. Et hvert

menneske har full frihet til å velge å ender sine handlinger og deres konsekvenser. Konsekvensene er logiske virkninger av handlingene de gjør.

Det humanistiske menneskesynet er grunnlaget for **holdningene** i konsekvenspedagogikken. Holdningene er vesentlige forutsetning i **handling**er og andres vurdering av disse. Vurderinger av disse handlingene bygger på **normer**. Disse normene er allment aksepterte normer som er utarbeidet av Jens Bay.

Jens Bay sier at det enkelte menneske er tenkende, villende og handlende individ som er i sentrum og utvikler seg sosialt i samspill med andre mennesker. Det er gjennom handlingene sine at de viser seg som en person for andre. Dette er aktuelt for elevene på barn og ungdomsfag når de skal vise sin faglige dyktighet i ulike situasjoner på skolen eller i arbeidslivet.

Selve handlingen er uten betydning, det er konsekvensen av handlingen som er viktig og som får konsekvenser for personen. Ut fra konsekvensene vil eleven utvikle seg på ulike nivåer. Mennesket har frihet til å handle og kan selv ta ansvaret for disse handlingene.

Vi vektlegger mye den sosial handlingskompetanse til eleven. Denne har innvirkning på hvordan eleven kan fungere i praksis både på skolen og i bedrifter. Jeg vil nå skrive litt om hva vi legger i begrepet sosialhandlingskompetanse og hvordan vi anvender dette i praksis for elevene når de er ute i bedrifter.

5.2 Sosial handlingskompetanse

Jens Bay mener at: Sosial handlingskompetanse er en metode som har som mål å fremme sosial læring, som siden gir sosial kompetanse. *”Når pedagogikken er gjenstandsområde er den sosiale handlingskompetanse, og målet er selvdannelse, skal det i den pedagogiske praksis legges vekt på den sosiale interaksjonen”* (Bay 2005)

Konsekvenspedagogikken oppfatter mennesket som et sosialt vesen, og sosiale normer er en del av hver handling og ikke noe som menneske kan velge bort. Hvert menneske blir født inn i et sosialt felleskap, og fellesskapet krever noen felles normer. Normer er noe som kan læres og skiller seg fra regler. Normene sier noe om hvordan man bør handle og opptre i forhold til andre. Sosial læring tar utgangspunkt i det normative grunnlaget i et samfunn.

Menneske viser *holdninger* til normene. I et samfunn finner man frem til felles normer og har synlige holdninger til de normene.

Et eksempel på holdning er at man møter presis til en avtalt tid på arbeidsplassen. Konsekvensen for ikke å komme presis er en irettesettelse ved å ha en samtale med arbeidsgiver. Hvis adferden fortsetter vil konsekvensen til slutt bli at eleven ikke får være ute i praksis, eller hvis dette er jobben din vil du få sparken. Her vil jeg sitere en elev som vart konfrontert med for sent komming på skolen. ”*jeg kommer ikke for seint på jobb, for da er det på ordentlig, det er ikke skole*” Dette sier noe om holdningen elevene har til skolen.

For å belys hvordan vi vil løse dette problemet i praksis vil jeg ta med en metode som viser hvordan vi konfronterer eleven med problemet. Denne metoden kaller vi konflikt modellen.

Konflikt modellen

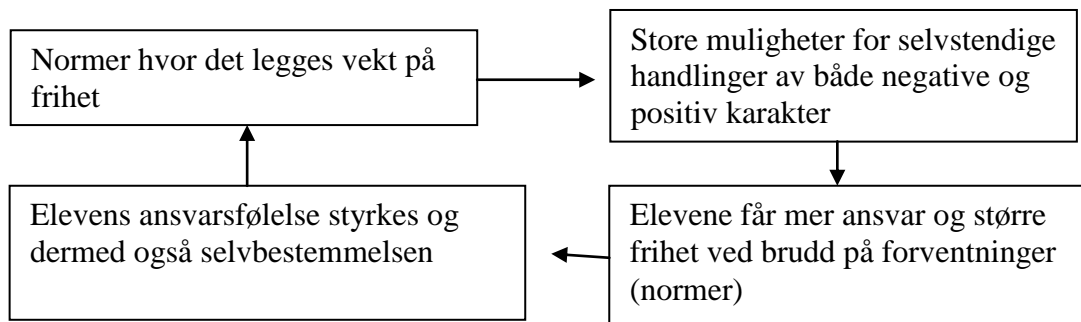


Fig 1. konflikt modellen.(Eide 2008 s. 41)

Det er viktig for meg at eleven tar sine egne valg. Elevene har frihet til å velge og ta valg. De må ta konsekvensene av sine valg.

I en holdningsstyrt praksis forventer man at en elev kan handle ut fra sin situasjon og utvikle selvbestemmelse, og konflikter er positive fordi de skaper muligheter for brudd på utviklingen. Da har eleven en mulighet for å forandre seg. Man går fra at læreren har ansvarsfølelsen til at eleven får ansvarsfølelse ved å kunne ta ulike valg selv og dermed bli mer selvbestemmende. Dette er en prosessorientert modell og det er gjennom disse ubehagelige situasjonene elevene kan endre seg.

Mange ungdommer i dag blir mer overlatt til seg selv for å finne og forstå allmenne samfunnsnormer. En del klarer ikke dette så godt, så de faller utenfor fellesskapet.

I arbeidslivet blir det satt krav til holdninger som er i overensstemmelse med arbeidsplassen. Det sentrale i sosiallæring blir å knytte den sosiale læringen opp mot allmenne samfunnsnormer. Hver enkelt elev må forholde seg til dette på sin måte og bruke sin frihet til å velge handling, dette krever at eleven har selvdannelse og selvledelse. Dette er viktige egenskaper for en god yrkesutøver. Disse egenskapene læres best i reelle situasjoner sammen med andre mennesker f.eks ute i praksisbedrifter.

Jens Bay(2005) sier at hver elev kan forbrede seg til den kommende undervisning, en hver elev kan stå opp og møte til avtalt tid, og enhver elev kan samarbeide med andre. Det er kun viljen til å ville, og dette utfordrer pedagogen til å forsterke sine forventninger og stille krav om enten å delta, eller konkret melde seg ut. Ved ”å la det skure” holdning, viser pedagogen en likegyldighet om enn manglende respekt for at eleven kan noe annet enn han/hun viser i sine handlinger. (Dahl 2007)

Det er viktig at elevene vet forventningene som arbeidsliv og skolen har til de, så de kan handle ut fra dette. Når elevene da gjør en handling, kan læreren/ ansatt i en bedrift veilede eleven på den konkrete handlingen og det fører til en konsekvens. Da har elevene en mulighet til å ta andre valg en annen gang. Konsekvenspedagogikk handler om å skape grunnlaget for det ansvarlige menneske, og i følge Bay handler det i stor grad i om å ta ansvar for konsekvensene av sine valg av handlinger. Videre sier han at det som er mulig å gjøre for en, skal være mulig for alle å gjøre. Et eksempel her er at en elev nekter å samarbeide i en gruppeoppgave. Hvis det ikke er konsekvenser forbundet med dette, sender det signaler tilde andre om at det er en individuell avgjørelse om en vil samarbeide eller ikke. Hvis det er holdningen, sier Bay, så er det et uttrykk for at undervisningen ikke gjøres til en sosial aktivitet, men kun fagliglæring som ikke settes i en sosial sammenheng. Samarbeidsevne er viktig å utvikle med tanke på et fremtidig yrke.

Når elevene er utplassert i en bedrift er sosialhandlingskompetanse veldig viktig. Det er viktig at eleven kan oppføre seg på en måte som arbeidslivet forventer av en. Jens Bay har beskrevet menneskets utvikling som samspill med andre gjennom prosesser og aktiviteter og allment aksepterte normer. Han har utviklet en syvpunktsplan som vi bruker som grunnlag for vurdering av elevenes sosiale handlingskompetanse når de er i utplassering i bedrifter. De syv punktene er; selvbestemmende, selvhjelpen, ansvarlighet,

troverdighet, respekt, samarbeidsvilje og mottakelighet. Dette er egenskaper som vi jobber med på skolen og som arbeidslivet forventer at elevene har lært før de kommer ut i praksis. Når elevene er ute i praksis får de en yrkesrettet tverrfaglig mappeoppgave med et tema som elevene skal jobbe praktisk med. Ved siden av den praktiske løsningen av temaet blir elevene vurdert opp mot de syv punktene i sosialhandlingskompetanse. Samlet sett får vi et godt bilde av elevens yrkeskompetanse. Vi får tilbakemeldinger på hvordan eleven utfører oppgavene og hvilke holdninger de viser i sin yrkesutøvelse.

Arbeidslivet er en arena der elevene lærer sosialhandlingskompetanse i praksis. Derfor er det viktig at vi på skolen har et tett samarbeid med de bedriftene vi har elevene utplassert i, så vi kan veilede elevene i sosial handlingskompetanse og yrkesutøvelse i arbeidslivet. Samlet sett vil dette være grunnlag for fremtidig yrkeskompetanse.

6 STYRINGSdokumenter

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min tolkning av det kunnskaps- og læringssyn som lovverket og læreplanene i Barn og ungdomsfag gir. Et viktig spørsmål er hvilke konsekvenser planene får for tilrettelegging av elevenes læringsprosesser. Sier lovverket eller læreplanene noe om yrkesrettet undervisning? Jeg vil også se om det ligger noen begrensinger i læreplanene i forhold til tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrettet. Eksamensforskriftene styrer ofte det daglige læringsarbeidet, så det blir viktig for meg å se hva de sier som kan ha betydning for tverrfaglige mappeoppgaver og utviklingen av yrkeskompetanse.

6.1 Sier opplæringsloven og læreplanene noe som kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige mappeoppgaver som har yrkesrelevans for elevene?

Opplæringsloven (1998) er skolens juridiske grunnlag. Den er det viktigste dokumentet vi har som sier hva skolen og undervisningen skal inneholde. Her står alle rettigheter og plikter elevene har når det gjelder undervisning.

Nå vil jeg se om det står noe om yrkesrelevans i forhold til undervisningen.

I min oppgave er disse punktene viktige. Jeg har tatt meg den frihet og oversette teksten til bokmål.

- *Den videregående opplæringen skal ta sikte på å utvikle dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevene...i deres personlige utvikling (§1-2)*
- *Opplæringen skal legge et grunnlag for videre utdanning og for livslang læring... (§1-2)(Udir.no)*

Dette er to punkter i opplæringsloven som er viktige for oppgaven min. Her står det klart at vi skal utvikle dyktige yrkesutøvere og hjelpe elevene med sin personlige utvikling. Videre skal undervisningen legge grunnlag for livslang læring.

6.2 Læreplanens generelle del

Læreplanen er delt i to den generelle delen og den spesielle for hvert yrke.

6.2.1 Grunnlag for yrkesrelevant opplæring med et vidt kunnskaps- og læringssyn

Den generelle delen av læreplanen er fra 1996 og refererer til opplæringsloven. Den har med mange retningslinjer for hvordan opplæringen skal skje på alle nivå. Den ble ikke forandret i Kunnskapsløftet i 2006 og gjelder fortsatt.

Denne planen bygger på ulike syn på kunnskap og læring, som gir viktige rammer for elevens og lærerens arbeid. Den enkelte lærer utøver sin virksomhet ut fra sitt grunnsyn og i forhold til mandat fra opplæringsloven og læreplanene for linjen og styrende rammefaktorer. Tolkningen av læreplanen skjer i lys av den enkeltes grunnsyn, derfor blir ulike deler av læreplanen vektlagt ulikt fra lærer til lærer. Det er naturlig at man leter etter holdepunkter for sitt eget syn.

Denne planen er *generell*. Planen sier lite om yrkesopplæring, og må derfor tolkes i forhold til hvilken opplæring den skal styre. Kapittelinnstillingen i den generelle læreplanen viser et vidt kunnskaps- og læringssyn. Det gir tydelige signaler om at læringsarbeidet skal stimulere ulike sider av mennesket: Det meningsseekende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. Stimuleringen skal resultere i det integrerte mennesket. Det legger stor vekt på elevens personlig utvikling. For å oppfylle planens intensjoner vil ikke formidling og ensidig stimulering av intellektet kunne gjøre dette. Jeg mener at et vidt kunnskaps- og læringssyn er et nødvendig for helhetlig undervisning og utvikling av yrkeskompetanse (jamfør kap.4).

Ut fra dette synet er den generelle læreplanen et godt utgangspunkt for tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrelaterte.

Videre vil jeg vise at den generelle læreplanen inneholder aspekter både av teknologisk-, humanistisk- og kritisk syn på kunnskap og læring. På den måten representerer den et mange dimensjonalt syn på kunnskap og læring.

6.2.2 Læring som individuelle og kollektive prosesser- både i arbeidsliv og i skole

Den generelle læreplanen legger vekt på at eleven skal få et bevisst forhold til sine egne læringsprosesser, og at arbeidet skal legges til rette slik at de oppdager nytten og gleden ved å samarbeide. Konkret kunnskap skal settes inn i helhetlig referanseramme. Disse stikkordene refererer til kritisk og humanistisk syn på læring. Dette vil jeg utdype ved å diskutere noen utsagn fra planen.

”Læring er noe som skjer med og i eleven”. ”God undervisning setter læring i gang- men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen”.

”Læring og opplevelse må sveises sammen”(ibid, s.18 og 19)

”Læring skjer gjennom arbeid. Den beste læringen skjer når den enkelte elev har driv og vilje til å gjennomføre et arbeid. Gode arbeidsvaner som utvikles gjennom skolegang, har nytte langt utover skolens rammer.”(ibid:27) Læring blir her sett på som en individuell,

aktiv prosess. Et mål er at elevene skal få tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv. Dette er veldig viktig for elever som skal ut i læra, der de må ta stort ansvar for egen læring. Det legges også vekt på opplevelsesaspektet i læringsprosessen. Dette er tanker man kjenner igjen fra et humanistisk grunnsyn. Videre legges det vekt på at læring skjer gjennom arbeid som er meningsfylt for den enkelte. Kjernen her er at kvaliteten på den enkeltes arbeid, blir bedre i et godt arbeidsfellesskap. Elevene skal lære av hverandres erfaringer og kunnskaper som de tilegner seg på skolen og i praksis i faget prosjekt fordypning. Det viktig å utvikle gode samarbeidsevner, noe som er vesentlig i arbeidslivet. Som barn og ungdomsarbeider er samarbeid både med barn, foresatte og kollegaer helt vesentlig. Det er viktig at denne læringsprosessen starter i klasserommet, og at man er bevisst på overføringsverdien til yrkeslivet.

Det står skrevet flere ganger i planene at opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosialbakgrunn og lokal tilhørighet. Den kritiske filosofien legger vekt på kunnskapens relativitet, og at man derfor må ta utgangspunkt i den enkeltes livsverden for at den skal oppleves som meningsfull. Alt dette er sider som blir vektlagt i undervisningen, når man bruker tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrettet. Dette er beskrevet i kapittel 4.

6.2.3 Å tilegne seg ny kunnskap - som elev og yrkesutøver

”Opplæringen skal ikke bare overføre lærdom- den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap” (ibid, s.14) Her legges det vekt på at elevene skal få øvelse i vitenskaplig forståelse og arbeidsmåte. På den måten må vi legge til rette for at elevene oppøver evnen til å undre seg og stille spørsmål ved det de har observert i praksis stemmer overens med forklaringen. Dette kan kontrolleres gjennom kildegranskning, eksperimentering eller observasjon. Dette er eksempler på at teknologisk kunnskapssyn er representert i læreplanen. Senere er det presisert at det er vesentlig at elevene ikke oppfatter vitenskap som teori som evig og absolutte sannheter. Læreplanen sier at opplæringen både må ha eksempler og praksis som basis for slik ”forskeropplæring”. Planen poengterer at opplæringen må knyttes til elevens egne observasjoner og opplevelser. *”Skolen skal være et arbeidsfellesskap som utvikler den enkelte elevs sosiale ferdigheter, personlige egenskaper og hvor man lærer å ta ansvar for egne avgjørelser”* (ibid:40-42) Undervisningen skal legges opp slik at elevene etter hvert får praktiske erfaringer med at kunnskap, holdninger og ferdighet er noe de selv kan være med på å utvikle. Her kan man se et grunnsyn med tro på at praksis og teori er i dialog og gjensidig kan påvirke hverandre til utvikling, noe som er viktig i yrkesopplæringen. Mye av den yrkesfaglige kunnskapen er det ikke mulig å lære, uten gjennom opplevelse og refleksjon over praksis. Undervisningen må derfor gi mulighet for slike refleksjoner. Teorien må relateres til praksisen i yrket så langt som mulig. Men så eksplisitt er det ikke uttrykt i planen.

6.3 Læreplanen for vg2 barn og ungdomsarbeiddefag.

Den generelle delen av læreplan beskriver den kompetansen eleven trenger for å mestre samfunnet og arbeidslivet.

Læreplan for vg2 og vg3 Barn og ungdomsarbeider beskriver kompetansen elevene trenger for å utføre yrket. Opplæringen skal inneholde begge planene for at elevene skal bli dyktige i sitt yrke. Det er viktig at elevene utvikler den sosiale kompetansen sin, for å bli dyktige barn og ungdomsarbeidere.

Kreativitet, samarbeid, ansvar for egen læring, og evne til å vurdere eget og andres arbeid blir vektlagt i læreplanene. Dette er tanker som vi kjenner igjen fra et kritisk-humanistisk grunnsyn. Ut fra min kritiske-humanistiske forståelse av læring og kunnskap har jeg tro på at tverrfaglige mappeoppgaver som er relatert til yrket kan gi en relevant yrkesopplæring. Oppgavene bør være laget slik at det ikke har noen entydig fasit. Dette fordi elevene skal kunne bruke sin kreativitet, de kan samarbeide om oppgaven og samtidig som de selv kan ta ansvar for å finne relevant kunnskapsstoff og knytte dette opp mot egne erfaringer. Videre kan de reflektere over hvordan de kan anvende kunnskapene sine i sitt kommende yrke.

I neste punkt vil jeg se nærmere på formålet med programfagene og barn og ungdomsarbeiderfaget.

6.3.1 Formålet for programfagene – praksisnær læring.

I formålet for programfagene på barn og ungdomsarbeidere står det at:

”Programfagene skal medvirke til å dekke behovet for barne- og ungdomsarbeidere som kan legge til rette for aktivitet, glede og livsutfoldelse for barn og unge.”(Udir.no)

Dette er knyttet opp mot praktiske ferdigheter og kunnskaper som elevene må få mulighet til å utvikle i løpet av skolehverdagen sin. Videre står det:

”Opplæringen skal rettes mot arbeid i ulike pedagogiske virksomheter og mot områder der barn og unge ferdes i hverdagen, og være i tråd med gjeldende regelverk. Opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barn og ungdomsarbeider.” (udir.no)

Her ligger grunnlaget for de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene som jeg mener er en metode som kan være med på å dekke formålet for programfagene. Her er det lagt vekt på helhetlig læring, ikke amputertlæring som det har vært tidligere. Da delte man programfagene opp ved å undervise og gi oppøver i hvert enkelt fag, uten å sette det inn i en yrkessammenheng.

Lennart Nilsson (1986) har gjort undersøkelser som viser at for de fleste elever er det viktig at de kan anvende kunnskapen i realistiske situasjoner kort tid etter de har ”lært”. I den forbindelse er det viktig at elevene er utplasserte i ulike bedrifter i faget prosjekt fordypning ofte. På vår skole har vi valgt å ha prosjekt fordypning en dag i uken ute i bedrifter. Her kan elevene få bruke kunnskapen om yrkets praksis, nært opp mot realistiske, praktiske situasjoner som kan gjøre at læringen oppleves som relevant for yrket og senere for livslang læring.

I neste underkapittel vil jeg se nærmere på kompetansemålene i programfagene, og se hvordan de er praksisrelaterte.

6.3.2 Kompetansemål for programfagene

Slik jeg ser det er det viktig å være bevisst på sammenhengen kompetansemålene står i de ulike fagene. Dette gjelder både i forhold til formålet med undervisningen og i forhold til den generelle læreplanen. Dersom de løsriveres fra sammenhengen vil de kunne sees på som en ren emneliste. Videre vil de stå i en kontrast til den generelle læreplanen. Jeg vil kort kommentere kompetansemålene som i første rekke er utgangspunkt for utviklingsarbeidet mitt og se litt på yrkesrelevansen av disse.

Sammenhengen mellom kompetansemålene er til dels dårlige. I formålet med undervisningen legges det opp til praksisnær, tverrfaglig, helhetlig kompetanse som skal kunne legge grunnlaget for videre opplæring som barn og ungdomsarbeider. Her ser det ut som om det er ment at undervisningen skal være praksisnær. Det vil si å gjøre ting. Hvis vi leser de ulike kompetansemålene i de ulike fagene starter de fleste målene med: ”Gjøre rede for, drøft eller forklar”. For meg er dette mest teoretiske mål og det er ikke lagt vekt på praktiske ferdigheter i de ulike fagene. Det er kun et par mål i hvert programfag som er ”gjøre” mål. Dette skurrer litt i forhold til formålet med programfagene. Jeg vil komme med noen eksempler på dette fra programfagene.

I fagplanen for helsefag står det at elevene skal: ”*gjøre rede for aktiviteter for barn og unge som kan fremme god fysisk og psykisk helse*” (udir.no), i kommunikasjon og samhandling har vi målet: ”*Drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit*” (udir.no) og i yrkesutøvelse har vi målet: ”*drøft hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne.*” (udir.no) Alle disse målene er teoretiske,

og det blir lagt vekt på teorikunnskaper. Elevene får ikke vist sine tause kunnskaper eller ferdigheter som de kan ha tilegnet seg i praksis på vg1 eller i andre sammenhenger.

For meg er det viktig at undervisningen på skolen blir mer praktiskrelatert og at elevene kan gjennomføre aktiviteter som gjør at de lærer fagstoffet og siden kan begrunne ferdighetene sine. Videre vil vi legge vekt på tverrfaglig undervisning da mange av målene i de ulike fagene henger sammen og rette de mot ulike yrker. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven

6.4 Læreplan for programfag prosjektfordypning

Prosjekt fordypning er et forholdsvis nytt fag. Det ble innført med Kunnskapsløfte i 2006. Det legger vekt på at elevene skal ut i praksis i ulike bedrifter. Det er her elevene skal få lære å utøve sin yrkeskompetanse.

”Prosjekt til fordypning på Vg2 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogram, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3- nivå”
(www.udir.no)

I faget skal det legges vekt på at elevene skal utvikle en tydelig rollemodell og at elevene utvikler sosiale handlingskompetanse. Opplæringen skal også bidra til å utvikle flerkulturell forståelse og fremme likestilling og likeverd

Dette er et fag som er vektlagt med 33 % på Vg2. Det vil si 9 timer i uka. Vi har valgt at elevene skal utplasseres i ulike bedrifter i uke 41 , og etterpå skal de være utplassert hver torsdag frem til jul. Etter jul kan de velge ny bedrift og være ute i uke 4 og videre hver torsdag frem til mai måned. På den måten får elevene både skole og praksis hver uke. Kanskje elevene ser sammenhengen mellom fagene lettere på denne måten?

6.5 Hva sier eksamensforskriften som kan ha betydning for praksisnær læring?

I eksamensforskriftene(KUF 2009) heter det : ... ” at eksamen skal organiseres slik at eleven kan få vist kompetansen sin i fagene ” Elevene skal opp til en tverrfaglig praktisk muntlig eksamen der de skal vise sine ferdigheter i forhold til et tema og begrunne det med teori. Eksamen er lokal gitt som gjør at skolene er med å utforme eksamensoppgavene.

Kanskje gir disse forskriftene de sterkeste anbefalingene for å knytte teori og praksis sammen. På den måten kan vi være med å hjelpe elevene til å se tverrfagligheten ved å løse tverrfaglige mappeoppgaver gjennom året.

6.6 Evaluering i forhold til målene

Noen av målene er vanskelig å måle. Karakterer skal gis i forhold til grad av måloppnåelse. Karakterskalaen går fra 1 til 6. Der 6 er det beste resultatet. Når man skal sette karakterer er det snakk om den enkelte lærers skjønn. For at dette ikke skal slå helt tilfeldig ut lager vi kjennetegn på måloppnåelsen på hver enkelt mål i oppgaven. Dette gjør at det blir lettere for elevene å se hva vi forventer av besvarelsen for å få de ulike karakterene. Videre er det lettere for lærerne å vurdere besvarelsen når man har vært med å utforme kjennetegnene. Når det er en praktisk muntlig eksamen er det viktig at man lager oppgaver der elevene får mulighet til å vise sine praktisk-teoretiske kunnskaper. På den måten får elevene vise sin fortrolige kunnskap som innebærer tause dimensjoner det ikke alltid er like lett å vurdere. Disse kunnskapsdimensjonene er viktige elementer i yrkeskompetanse. Elevene blir vurdert gjennom hele skoleåret. Dette ender opp med en sluttvurdering som er standpunkt karakter før de skal opp til tverrfaglig eksamen.

6.7 Samarbeid mellom arbeidsliv og skole

For at skolens visjon ” *”Strømmen videregående skole fra skole til arbeidsliv eller videre utdanningen yrkesfagskole bygd på tradisjoner, tilpasset framtidens arbeidsmarked”* skal gå i oppfyllelse, er det en forutsetning at skolen samarbeider med arbeidslivet. Det er viktig at elevene blir kjent med yrkesstrukturen og faget i bedrifter.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført, har dette samarbeidet fått en større betydning. Faget prosjekt fordypning gir elevene en mulighet for å lære gjennom praksis. Det er et fag som legger vekt på praktiske ferdigheter og sosial kompetanse. Dette er noe elevene får prøvd seg på når de er utplassert i bedrifter.

Som tidligere nevnt har vi på Barn og ungdomsarbeiderfag hatt elevene utplassert i bedrifter i perioder både før og etter Kunnskapsløfte ble innført.

Vi har prøvd ut ulike varianter av hvordan samarbeidet med bedrifter kan gjennomføres. Det har vært varierende resultater. Oppgavene har vært utformet slik at bedrifter ikke alltid har skjønt hva vi forventer at elevene skal lære i utplasseringen. Videre har samarbeidet om veiledning av elevene vært varierende i ulike bedrifter. Mens vi har hatt mange positive resultater i andre bedrifter. Dette positive samarbeidet har ført til at vi vil utvikle bedre

oppgaver i prosjektfordypning i samarbeid med ulike bedrifter. Videre er det viktig at vi yrkesretter de oppgavene vi har på skolen.

Vi vil jobbe med å bli bevisst på hvordan man kan skape en sammenheng mellom arbeidslivet og utdanningen elevene får på skolen.

Jeg vil ta med noen elevutsagn fra undersøkelsen min. Det sier noe om hva elevene synes om oppgavene vi har hatt i år. ”Jeg forstår faget bedre i teori, etter jeg har vært i praksis”, ” jeg bruker erfaringer fra episoder jeg har sett i praksis(men holder på taushetsplikten) i oppgavene vi skriver på skolen”.

Jeg tror at en vekslevirkning mellom praksis i bedrift og yrkesrettede oppgaver kan være motiverende for elevene, og gjøre overgangen fra skole til arbeidsliv lettere.

Det er noen utfordringer knyttet opp mot modellen for utdanning der man veksler mellom arbeidspraksis i bedrift og skole. Det er viktig at elevene opplever sammenhengen mellom det de lærer på skolen og de oppgavene de har i bedriften.

En annen utfordring er å få praksisplasser der eleven får god veiledning og oppfølging. Det er viktig at elevene ikke skal være gratis arbeidshjelp. Men at de skal være til nytte for bedriften og at de får nyttige erfaringer videre i utdannelsen sin.

Bedriftene får ingen økonomisk kompensasjon for å ha elevene i praksis. Derfor er det viktig at elevene er med i det daglige arbeidet på arbeidsstedet og ikke blir en belastning for arbeidsplassen.

Våren 2008 var jeg med på å lage partnerskapsavtaler med 8 barnehager (15 plasser) og 6 skoler/ sfo (28 plasser) som er i området rundt skolen vår.

Dette har hjulpet oss på skolen ved at vi har faste arbeidssteder å samarbeide med. Vi kjenner hverandre bedre og bedriftene vet når elevene kommer i praksis.

Det er lettere for oss på skolen å følge opp elevene når vi kjenner de ulike bedriftene. Alt samarbeid går lettere.

6.8 Oppsummering

Læreplanene gir pålegg om at elevene skal ut i praksis i det nye faget prosjektfordypning. Vi tvinges på den måten til å legge om undervisningen vår til å bli mer yrkesrettet. Det sies lite om hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, så jeg opplever her en mulighet til å prøve ut nye metoder. Slik jeg tolker den generelle læreplanen, styrer det undervisnings arbeidet

i retning av en kritisk- humanistisk didaktikk. Selv om læreplanen ikke sier mye spesifikt om verdien av god sammenheng mellom teori og praksis i yrkesopplæringen, kan det vide kunnskaps- og læringssyn være et godt utgangspunkt for å legge tilrette for praksisnær undervisning. Eksamensforskriftene legger stor vekt på at elevene skal få anledning til å vise at de kan anvende sine praktisk-teoretiske kunnskaper i forhold til gitte situasjoner. Slik jeg ser det gir det føringer for en praksisnær undervisning der yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver er svært relevant. Videre håper jeg at dette arbeidet kan være med på å gjøre opplæringen på skolen mer yrkesrettet og gi elevene på sikt en god yrkeskompetanse.

7 GROVPLAN FOR OPPLÆRINGSLØPET VED HJELP AV DIDAKTISK RELASJONSTENKNING

Jeg mener at den didaktiske relasjonsmodellen har en innebygget struktur som egner seg godt til å dokumentere, analysere og gjennomføre planene. Derfor valgte jeg å strukturere utviklingsstrategien i de fem kategoriene: *mål* for utviklingsarbeidet, *rammer* for arbeidet, *forutsetninger*, *innhold/ prosess* og *vurdering*. Detaljene i utviklingsprosjektet kom av de erfaringene vi gjorde underveis. Under punktet om innhold og prosess presenteres strategien for datainnsamlingen og dokumentasjonen av denne. Produktet om vurdering dreier seg om hvordan dataene blir vurdert og analysert.

Først vil jeg minne om problemformuleringen for forskningsarbeidet: ”*Hvordan styrke yrkesrelevansen på vg2 Barn og Ungdom gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt til fordypning og programfagene?*” Jeg vil fokusere på sammenhengene mellom praksis og teori i utdanningen, og hvordan disse er med på å utvikle helhetlig yrkeskunnskap.

7.1 Mål for utviklingsarbeidet

Det er alltid noen verdier som styrer forskningsarbeidet. Disse verdiene utgjør en del av den forståelsen vi går inn i forskningsarbeidet med, og de påvirker forskningsprosessen. I aksjonsforskning er det vesentlig at disse verdiene er uttalte og bevisste. (Winter 1989) Samtidig med at forskerens verdier styrer utviklingsprosessen, presenterer verdien også overordnede mål for arbeidet. Først vil jeg beskrive de overordnede målene før jeg kommer inn på målene for prosessen.

Overordnede mål- styrende verdier

Det er viktig for meg at elevene skal få god anledning til å reflektere over- og styre sine egne læreprosesser, som et ledd i å gjøre kunnskap til kompetanse. Videre er det viktig for meg at de andre lærerne som blir med i prosjektet er med å styre utviklingen, sammen med elevene. All erfaring tilsier at resultatene blir best dersom man i fellesskap setter premissene for en utviklingsprosess. Videre vil jeg presentere de verdiene som jeg ønsker skal være styrende for prosjektet.

Åpenhet rundt verdispørsmål og maktspørsmål

I utviklingsarbeid som baserer seg på kritisk forskning er det viktig at man *bevisstgjør* de menneskene som skal være med i utviklingsprosjektet om hvilke verdier man står for. I dette tilfellet er det elever, kollegaer og forhåpentligvis andre som leser prosjektet.

Gjennom bevisstgjøring oppnås en dypere innsikt i grunnleggende makt- og innflytelsesspørsmål. (Filtenborg 1990) Det er viktig å klargjøre hvilke områder elevene kan være med å bestemme på og ikke. Lærerne har en viss makt overfor elevene på grunn av sin stilling. Lærerne skal gi elevene karakterer og holde oppsyn med fravær etc. Læreplanene fastlegger en del rammer som verken lærer eller elever kan gå utover. Gjennom å ha klare linjer, kan vi tilstrebe at elevene skal ha stor kontroll og ansvar for egne læreprosesser.

Jeg ønsker også at de andre lærerne kan velge i hvilken grad de ønsket å være med i prosjektet. Vi jobber mye som et team og planlegger undervisning og lager oppgavene sammen på teamet. Det er viktig for meg at jeg ikke ønsker å ha mer makt enn de andre, selv om jeg bruker dataene i min masteroppgave. Metastrukturer forekommer alltid, og det er en grunnleggende verdi å forsøke å klargjøre disse metastrukturene så langt som mulig. Det er viktig at vi har åpne diskusjoner og metasamtaler både lærerne imellom og mellom lærer og elever.

Demokrati og medbestemmelse

Demokrati og medbestemmelse er verdier som er nedfelt i den generelle læreplanen, som er styrende for vår undervisningspraksis. Det forutsetter at elevene skal være medbestemmende og dermed lære om demokratiske verdier gjennom praksis i

skolehverdagen. Videre er det viktig for meg at de andre lærerne ikke skal få mitt prosjekt tredd ned over hode. De skal være med å samarbeide om det.

Respekt og toleranse

Respekt og toleranse er en forutsetning for åpenhet og demokrati. Dette er verdier som er viktige innenfor konsekvenspedagogikk som vi har som grunnleggende pedagogisk plattform på vår skole. Videre er dette verdier som ligger til grunn for å kunne innta en kritisk- analytisk holdning, og dermed en avgjørende forutsetning for læring og utvikling. For meg som lærer er det en grunnleggende verdi å se elever som hele mennesker og ha respekt for dem som sådanne.

De som deltar i forskningsprosjektet skal lære mest mulig

Målet mitt er at både elever og lærere og andre som leser om våre erfaringer kan lære mest mulig av prosjektet. For å få til dette forsøker vi alle å skape en atmosfære der kreativitet og kritisk analyse får spillerom. For å få til det, er grunnlaget et trygt arbeids og læringsklima med god kommunikasjon mellom partene. Hovedmålet med prosjektet er at elevene skal tilegne seg begynnende yrkeskompetanse gjennom praksisnær læring knyttet til tverrfaglige mappeoppgaver på skolen i programfagene der elevene kan bruke erfaringene sine fra prosjekt fordypning. Hensikten er at elevene skal bli mer bevisst sin læringsrolle. Gjennom deres erfaringer ville vi alle få utvidet kunnskaper om praksisnær læring og undervisning. Her skal vi lære av hverandre. Elevene skal lære sin yrkeskunnskap, og vi skulle lære om undervisning og læring. Vi håper at alle kan lære noe om hvordan vi kan bedre den skolebaserte opplæringen slik at den kan få relevans i forhold til elevenes yrkespraksis.”- *Hele mennesket, med følelser, intellekt og handling, hører med i lærings- og forskningsprosessen.*”(Gjötterud 1997,s. 67) Det er viktig at læringsarbeidet appellerer til både følelser, intellekt og handling. Dette har jeg skrevet om i kapittel 3. Det samme er viktig for forskningsprosessen. Derfor var det viktig for meg at alle involverte skal kunne bruke sine resurser, sin intuisjon, sine følelser, sitt intellekt og sine handlinger også her. Kreativitet skaper kunnskaper, og mulighet for spennende ”resultater”. Verdiene og målene blir presentert for de involverte partene, så de kan diskuteres og være en felles referanseramme for arbeidet.

7.2 Forutsetninger for utviklingsarbeidet

Forutsetningen for dette utviklingsarbeidet kan deles inn i flere plan. Jeg har allerede beskrevet noen av de tidligere i oppgaven. Jeg vil derfor bare oppsummere litt nå. I kapittel 1 har jeg beskrevet reformen om Kunnskapsløftet som bakgrunn for arbeidet. Bakgrunnen for Kunnskapsløftet er at samfunnet forandrer seg raskt og som krever forandringer i kunnskapsbegrepene og krever forandring i arbeidsformer i skolen. Disse endringene utgjør en *overordnet samfunnsmessig forutsetning* for mitt utviklingsarbeid. Dette får direkte konsekvenser for oss lærer fordi den generelle læreplanen initierer et utvidet kunnskapsbegrep. På *skolenivå* må vi utvikle undervisningsformer som ivaretar tverrfaglighet og praksisnærhet, metoder som kan bidra til å utvikle elevenes bevissthet om egne læringsprosesser, evner til samarbeid osv. Dette har jeg skrevet om i kap.4. På det neste nivået kommer *mine egne forutsetninger* for å gjøre dette arbeidet. De er knyttet til mine profesjonelle erfaringer som lærer. Jeg har vært lærer i 27 år i ulike skoler. Har undervist på grunnskolen fra 1. til 7 klasse og de siste 15 årene har jeg undervist på helse og sosialfag både vg1 og vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag. Mine tidligere forskningsarbeider er knyttet til utplassering av elever i praksis i faget prosjekt fordypning, noe dette arbeidet vil dra nytte av og bygge videre på. Teoretisk og praktisk og er diskutert i kapittel 2 og 3. Kort oppsummert kan man si at mine erfaringer innebærer en oppfatning av at læring av fagkunnskap som har relevans i yrkespraksis vil i større grad gi varig læringsutbytte enn ren teorilæring. Derfor ser jeg behovet for å utvikle læringsformer som ivaretar yrkeskompetansen.

Videre er det *forutsetningen til de ulike lærerne* som jeg samarbeider med som er viktig. Vi kjenner hverandre godt fra flere års samarbeid. Alle er positivt innstilt til arbeidet jeg skal gjøre. Vi har i stor grad det samme pedagogiske grunnsynet, som innebærer tro på elevens evne og vilje til læring og utvikling. Videre jobber vi etter konsekvenspedagogiske metoder på Strømmen videregående skole så vi har en felles pedagogisk plattform. Vi har hatt en del elever som er lite motiverte, og en utfordring som vi har jobbet mye med er å få til et læringsmiljø for disse. Da er vi inne på det siste nivået – *elevenes forutsetninger*. Elevene kommer fra ulike skoler og har erfaringer med ulike undervisningsmetoder. En del elever sier at de ønsker tradisjonelle undervisningsmetoder der læreren strukturerer fagstoffet for dem. De vil gjerne ha tavleundervisning. I forhold til elevenes forutsetninger er det viktig å få tak i hvordan de liker å arbeide, hvilke praktiske yrkeserfaringer de har fra før, som vi kan bygge videre på i de yrkesrettede mappeoppgavene.

7.3 Rammene for utviklingsarbeidet

Utviklingsarbeidet strakk seg over ett skoleår 2009/ 2010.

Teamet på barn og ungdomsarbeiderfag består av tre kontaktlærere og en støttepedagog. Det er tre klasser på barn og ungdomsarbeider fag, og det er 15 elever i hver klasse.

I følge læreplanen skal undervisningen være tverrfaglig, så vi fant ut at vi måtte samarbeide for å få til det. I utgangspunktet har vi bundet to klokketimer til teamarbeid på skolen, men vi fant fort ut at dette var for lite tid til å kunne samarbeide om å lage de tverrfaglige mappeoppgavene, så vi bandt opp to klokketimer til. På den måten fikk vi fire timer sammenhengende hver mandag som vi brukte til samarbeid om undervisning og lagning av tverrfaglige mappeoppgaver. Dette var vesentlig for å få til samarbeidet mellom lærerne.

Vi har partnerskapsavtaler med 8 barnehager (15plasser)og 6 skoler/ Sfo (28 plasser) som er fordelt utover hele nedre Romerike. Utplasseringen i faget prosjekt fordypning koster ikke skolen mye økonomisk. Det kan eventuelt være noen elever som trenger reise penger til arbeidsplassen, men det er i så fall lave beløp. Lærerne får reisegodtgjørelse ved bedriftsbesøk. Barn og ungdomsfagarbeidere brukte kjøkken, klasserom og uteareal til læringsarenaer. Dette gjorde at elevene får muligheter til å øve på ulike arbeidsmetoder, før de går ut i praksis. Vi kjøper inn noe materiell som vi bruker i undervisningen.

Elevene er utplassert i bedrifter i uke 41. Så skal de være utplassert hver torsdag frem til 10. desember. (9 torsdager). Etter jul skal de ut i uke 4, så hver torsdag frem til midten av mai måned. (12 torsdager). Intensjonen med dette er at elevene får kontakt med yrkeslivet hver uke og de vil kunne prøve ut i praksis det vi har teori om på skolen. Videre kan elevene bruke eksempler fra praksisen sin i de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen.

7.4 Læringsforutsetninger

Elevenes læreforutsetning

Elevene har ulike læreforutsetninger. Vi har tre klasser i år. Det er til sammen 45 elever. 30elevene på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag kommer fra Vg1 helse og sosialfag på Strømmen, mens 8 har gått Vg1 på andre skoler. Det er 7 stykker som har gått Vg1 Design og håndverk. Karakterer og yrkeserfaring varierer mye. Noen skoler vektlegger mye praksis ute i bedrifter, mens andre har praksisen sin inne på skolen. De elevene som har gått design og håndverk har ikke vært i praksis med barn eller unge før. Noen av elevene

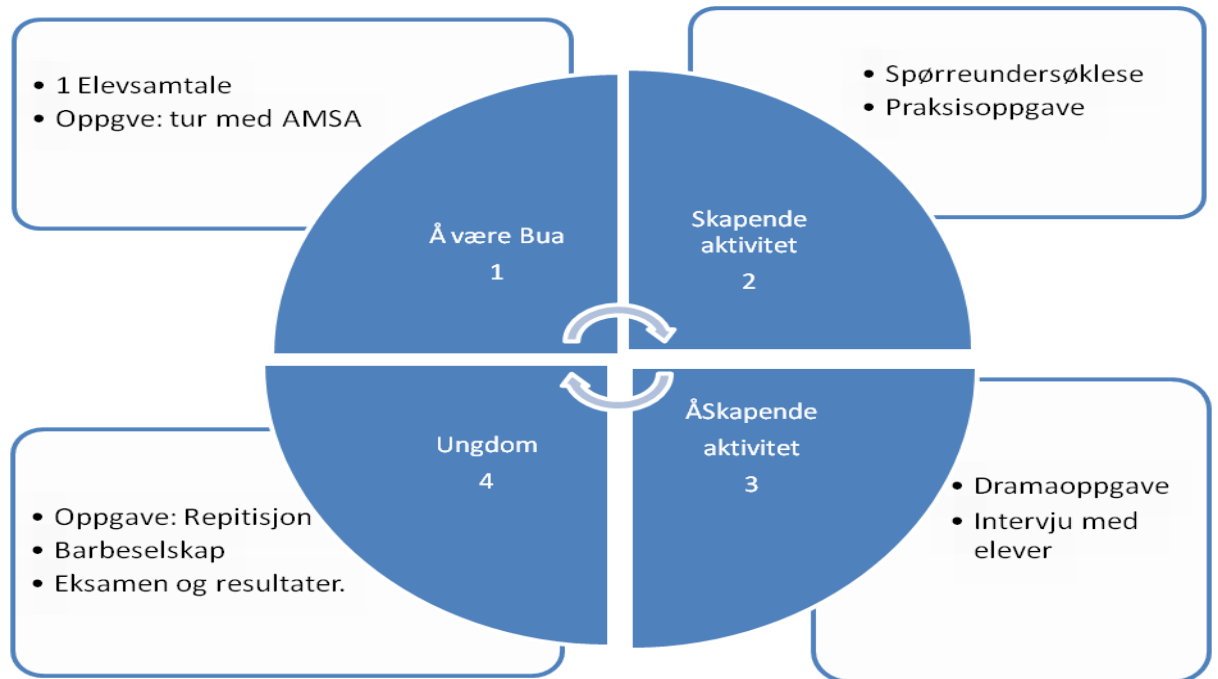
har ikke kommet inn på førstevalget, og kan være lite motivert. Vi har også en del fremmedspråklige elever som har problemer med språk og begrepsforståelse.

Det viser seg at det er en del elever som sliter med psykososiale problemer. Det medfører en del ekstra tilrettelegging i praksis og på skolen.

Videre har vi noen elever som er tatt inn på særskilt grunnlag, og disse trenger spesialundervisning tilpasset sitt nivå. Personalet på praksisplassene kjenner ikke elevene når de kommer ut i praksisen, så det er vi på skolen som har ansvar for utformingen av oppgavene som elevene har når de er i praksis og det er vi som skal evaluere arbeidet. Når vi skal lage oppgaver til de andre programfagene på skolen er det viktig at vi yrkesretter disse så elevene kan bruke sine erfaringer fra praksisen sin i prosjekt fordypning i oppgavene sine.

7.5 Innhold og læreprosess

Her vil jeg presentere en grovskisse over utviklingsarbeidet, og hvordan det er tenkt gjennomført. Når denne strategien bare foreligger som en grovskisse, er det fordi aksjonsforskning innebærer at et nytt utviklingstrinn bygger på erfaringer fra det forrige. Planen er lite detaljert, fordi de nye formene og innholdet vil bygge på de erfaringene og vurderingene som skjer underveis i arbeidet. Figuren under viser de ulike periodene av undervisning på skolen og i praksis med hvilke tema vi har tenkt å undervise i. Målet vårt er at elevene utvikler kunnskaper både på skolen og i praksis som de kan anvende i sine tverrfaglige mappeoppgaver, og at dette er med på å utvikle elevenes yrkeskompetanse.



Figur2. Oversikt over temaene i skoleåret.

På første planleggingsdag om høsten satte vi lærerne opp en temaplan for skoleåret sammen. Vi valgte å lage bolker med et tema og fordelte målene i de ulike fagene som passet sammen. Se figuren over. Vi har flere oppgaver under hvert tema, men jeg velger å presentere en oppgave fra hvert tema for å begrense oppgaven min.

I følge skolens pedagogiske forankring(Jmf. kap.5)starter vi opp skoleåret med en elevsamtale med alle elevene der vi ønsker å finne ut hvilke undervisningsformer de lærer best av, og hvordan de ønsker oppgavene sine utformet. Vider går samtalen ut på elevens sosiale handlingskompetanse og utvikling av den.

I alle periodene er det undervisning både inne på skolen og ute i praksis i faget prosjekt fordypning. 1. periode varer i 6 uker fra uke 34 til uke 40. Temaet her er å være barn og ungdomsarbeider. Neste periode er på 1 uke (uke 41) der elevene er utplassert alle dagene i praksis. Siden er de utplassert en dag i uka frem til jul.3.periode er på 12 uker (Uke 42.-3.). Temaet er skapende aktivitet. Hele uke 51 er satt av til prøveeksamen. Så er det en uke utplassering sammenhengende i praksis. (uke 4.) Videre er temaet skapende aktivitet med friluftsliv, lek og formingsaktiviteter. Dette varer i 7 uker. (Uke 5- 12) Det er en ny prøveeksamen i uke 15. Siste periode starter etter påskeferien og varer i 9 uker(uke16-24), der temaet er ungdom. Selve tverrfaglige eksamen er i uke 23.

Utgangspunktet for arbeidet i disse periodene er tverrfaglige mappeoppgaver som er rettet mot yrket de er utplassert i. Videre har en til jul og en påske, så elevene får prøvd ut den eksamensformen de får på avsluttende eksamen til våren.

Jeg vil gjennom observasjon av elevenes arbeid med lærestoffet og vurdering av elevarbeidene, reflektere over elevens læringsutbytte av de oppgavene vi har laget. I slutten av perioden vil vi ha klassemøte med elevene, der vi sammen vurderer perioden og legger planer for neste periode med opplæring. Vi lærerne har også teammøter der vi vurderer og planlegger undervisningen og lager nye tverrfaglige mappeoppgaver med utgangspunkt fra det elevene har uttalt. Vi har fokus på hvordan elevenes videreutvikling av yrkeskompetanse.

I faget prosjekt fordypning er elevene først utplassert en uke på ulike arbeidssteder, videre er de utplassert hver torsdag frem til jul på samme arbeidssted. Elevene får velge mellom barnehager, skole/sfo, ungdomsskoler eller ungdomsklubber. I praksisperiodene har jeg oppfølgingsansvar for 8 elever. Elevene jeg følger opp er utplassert i barnehager og skole/sfo. Elevene er i første og andreklasse på grunnskolen.

Jeg vil gjennom observasjon av elevene i praksisfeltet, veiledningssamtaler med eleven og vurdering av logger og refleksjoner på mappeoppgavene de har i praksis, vurdere elevenes læringsutbytte. Etter endt praksisuke har vi et klassemøte der elevene presenterer arbeidsstedet for med elevene. Etter gjennomføringen av praksisperioden kan det være aktuelt å ta opp noen spørsmål om hvor stor grad de opplevde å ha nytte av den teorien vi hadde lært på skolen om lek, planlegging og barns utvikling før praksisen. Så de sammenhengen mellom praksis og mappeoppgaven, eller representerte ikke oppgaven noe praksisnærhet? Hvordan ønsker de å jobbe videre med mappeoppgavene? Hvordan kan vi dra nytte av de praktiske erfaringene de har skaffet seg i denne praksisperioden? Lærerne har teammøte der vi vurderer praksisen og planlegger nye tverrfaglige mappeoppgaver der elevene kan få utvikle sin yrkeskompetanse.

I siste perioden skal det avvikles en prøveeksamen etter påske og avsluttende tverrfaglig eksamen i Barn og ungdomsarbeiderfag. Jeg vil i sluttperioden observere elevene i repetisjonsfasen og forberedelsen til eksamen, vurdere den enkelte elevs yrkeskunnskap og

reflektere over læringsutbyttet til elevene gjennom skoleåret. Til slutt vil jeg se på resultatene fra eksamen og sammenligne med karakterene elevene hadde ved inntak på linjen, for å se om elevene har hatt en positiv karakterutvikling eller ikke.

7.6 Vurdering

Jeg vil kontinuerlig drive med vurdering i opplæringsløpet (formativ vurdering). Elevene har krav på løpende uformell og formell vurdering gjennom skoleåret, dette er viktig for at elevene kan ta aktivt ansvar for sin egen kunnskapsutvikling. Underveis vurdering er også en forutsetning for å drive endrings- og utviklingsarbeidet fremover. Både lærere og elever vurderer arbeidet. Elevene vurderer eget arbeid både i praksis og på skolen. Lærerne vurderer elevenes arbeid fortløpende. I denne perioden blir det viktig å ha fokus på elevenes refleksjoner over praksis og de tverrfaglige mappeoppgavene. For hver periode har vi et vurderingsmøte der elever og lærere har fokus på læreprosess og læringsutbytte i den aktuelle perioden. Den formative vurderingen vil bidra til planlegging og utvikling av nye tverrfaglige mappeoppgaver. Den avsluttende vurderingen(summativ vurdering) er læreplanfestet. Elevene skal ha både standpunktkarakter og eksamenskarakter i Barn og Ungdomsarbeiderfag. Disse karakterene kan være med på å si noe om læringsutbyttet til elevene.

I dette kapitlet har jeg presentert grovplanen for mitt forskningsprosjekt ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen, - læringsforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering.

8 FORSKNINGSSTRATEGI FOR UTVIKLINGSPROSJEKTET MED YRKESRETNING AV MAPPEOPPGAVER

I pedagogisk utviklingsforskning henger utviklings- og forskningsstrategien nøye sammen. I min oppgave er utviklingsstrategien en del av forskningsstrategien sammen med flere metoder jeg har brukt i dette arbeidet. I dettekapitlet vil jeg diskutere den overordnede forskningsstrategien, og grovt skissere utviklingsstrategien. Det er ikke mulig å beskrive eller planlegge den fullstendige utviklingsstrategien, fordi progresjonen av denne bygger på data som fremkommer gjennom den løpende prosessen, og den fortløpende analysen av

disse. I tillegg til logger, elev oppgaver og planer fra utviklingsprosessen har jeg benyttet meg av spørreundersøkelse og intervju som metoder, disse metodene blir presentert og diskutert i neste kapittel.

8.1 Overordnet strategi- casestudium

Forskningen i min oppgave er kvalitativ orientert. Jeg er ikke ute etter å bevise eller motbevise min ”hypotese” om at praksisnær opplæring med yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver er nødvendig for at elevene gjennom utdanningen skal tilegne seg relevant yrkeskunnskap som kan bli til yrkeskompetanse. Derimot ønsker jeg å få erfaringer med praksisnær undervisning og få innblikk i elevenes opplevelse av deres læringserfaringer. Jeg er interessert i å prøve ut tverrfaglige mappeoppgaver og knytte disse opp mot utplasseringen elevene har i prosjekt fordypning og deres tidligere yrkesrelevante erfaringer.

Forskningsstrategien jeg har brukt kan sees på i to nivåer. Overordnet ser jeg på arbeidet som et casestudium. Undervisningen foregår i *en klasse* gjennom *ett skoleår*. Mitt arbeid kan betraktes som et eksempel på hvordan man kan styrke yrkesrelevansen på vg2 barn og ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver med fokus på prosjekt fordypning og programfagene. Kvalitativ orientert forskning går ut på å *erfare* den særlige kvalitet ved et gitt undersøkelsesfenomen(Karpetschof 1984). Fenomenet som skal undersøkes her er praksisnær helhetlig læring. Casestudiet produserer kontekstavhengig viten. Min studie av praksisnær helhetlig læring er knyttet til mine kollegaer, noen få elever og veiledere i praksisbedrifter. Videre er det eksempler på noen tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrettet, med fokus på om de kan gi yrkesrelevans eller ikke. Flyvbjerg (1994) sier at i siste instans er all kunnskap om mennesket kontekstavhengig. I hvilke grad det er mulig å generalisere ut fra et slikt casestudium kommer jeg tilbake til i slutten av kapitlet.

Hvordan går jeg så frem for å få disse erfaringene med praksisnær helhetlig læring? Karpatschof (1984) skiller mellom ulike plasseringer av den kvalitative undersøkelsen. En type foregår i laboratorium, den foregår i kunstige omgivelser og feltundersøkelser som foregår i naturlige omgivelser. Feltundersøkelsen deler hun i to aktive og to passive former. De to aktive formene kaller hun deltagendemetode og aksjonsforskning. De passive formene feltundersøkelse og feltiaktakelse. Mitt arbeid er et aktivt feltarbeid, der

jeg gjør et utviklingsarbeid, som kan sidestilles med aksjonsforskning. Dette casestudiet er ikke en tilstandsundersøkelse, men et endringsarbeid. Som aksjonsforsker går jeg aktivt inn i undersøkelsesfeltet og initierer endringer av undervisningspraksis. I arbeidet har jeg også benyttet meg av en passiv form. Jeg har en spørreundersøkelse av elevene og på slutten av året, har jeg en feltundersøkelse i form av forskningsintervjuer av elevene i forskningsfeltet.

I dette kapitlet vil jeg beskrive det innerste nivået i arbeidet, som er det pedagogiske utviklingsarbeidet eller aksjonsforskningen. Fenomenorientert Casestudie (ibid.) består av to nivåer i arbeidet med utviklingsarbeidet. Det er intervjuene og aksjonsforskning som illustrert i figur 1.

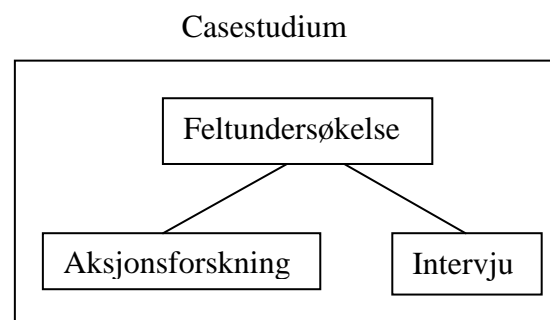


Fig.3 Casestudium (Gjøtterud 1997,s.61)

8.2 Feltarbeid i egen klasse

Feltarbeid kan foregå i fremmede kulturer og i egen kultur. ”Å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet.”

(Wadel1991,s.18) Dette feltarbeidet foregikk i min egen kultur, i den forstand at jeg som lærer hadde en naturlig rolle i klassen. Klassen og undervisningen var en del av min egen virkelighet. På den andre siden kjente jeg ikke klassen når jeg begynte. Wadel (1991) snakker om å etablere adgangsroller i forhold til de aktuelle informanter. Jeg hadde en formell adgangsrolle som lærer, og dermed arbeidsleder for elevene. Jeg anså det som en viktig oppgave å opparbeide en tillitsfull og trygg relasjon til elevene, ettersom de var mine viktigste informanter. Relasjoner bygget på tillit, anser jeg som viktig betingelse for å få adgang til elevens læringsopplevelse. Videre var det viktig at de stolte på meg som lærer, når vi skulle møte nye oppgaver de ikke hadde møtt før. Forskningens fokus var på hvordan vi kan bidra til praksisnær helhetlig læring ved å ha tverrfaglige mappeoppgaver knyttet til yrket. Som forsker på min egen undervisningspraksis hadde jeg også en rolle

som lærende. Det innebar at jeg i tillegg til å være lærer i forhold til elevene, selv var ” lærling ” sammen med dem. I følge Wadel (1991) innebærer feltarbeid mer enn datainnsamling, det innebærer i like høy grad *datautvikling*. Når vi prøvde ut ulike tverrfaglige mappeoppgaver, inviterte jeg til utvikling av data. Sammen skulle vi utvikle gode tverrfaglige mappeoppgaver som skulle være meningsfulle for dem. Videre hadde jeg samarbeid med mine kollegaer som var med i prosessen med utviklingen av oppgavene. På den måten fikk elevene en reell innflytelse på utviklingen av oppgavene, og hva som skulle bli data, og hvordan jeg skulle få tak i dataene utviklet seg under veis i forskningsprosessen.

I resten av dette kapitlet vil jeg gjøre rede for utviklingsarbeidet, og de metoder jeg brukte til å samle inn data, og noen tanker om analyse av dataene. Først vil jeg gjøre rede for hva jeg forstår med pedagogisk utviklingsarbeid og kort skissere sammenhenger og forskjeller mellom pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning.

8.2.1 Aksjonsforskning

Den yrkesbaserte forskningen har som primæroppgave å utvikle relevant kunnskap i form av yrkesteorier, som bidrar til å forstå og utvikle yrkespraksisen.

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

Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på utdanning, undervisning/ læringsledelse og læring, samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv”(Hiim 2010, s.48)

Winter (1989) understreker at hensikten med aksjonsforskning alltid er å forbedre praksisen sin. Den profesjonelle yrkesutøveren er den som vurderer arbeidet sitt med tanke på forbedring av praksisen sin. Denne teorien er viktig i min oppgave for å forbedre de tverrfaglige mappeoppgavene som vil gjøre undervisningen på barn og ungdom mer yrkesrettet.

Hiim og Hippe (2001) skriver i sin bok ” *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*” om yrkesutøveren som forsker. I noen former for aksjonsforskning er det sagt at forskningen kan foregå som et samarbeid mellom forsker og profesjonsutøver for å oppnå nærhet mellom kunnskapsutvikling, forskning og profesjonell virksomhet.(Hiim og Hippe, 2001) Winter (1989) sier også at profesjonsutøveren, for eksempel læreren sammen med kollegaer forsker på sin egen pedagogiske virksomhet er aksjonsforskning. Winter (1989) understreker at betydningen av å ikke skille mellom forsker og profesjonell yrkesutøver

kan være en fordel. Det er fordi de som forsker bruker sin forståelse og tilgjengelige begreper til å reflektere over det som gjøres i praksis, og bruker forståelsen til å forbedre praksisen sin. Aksjonsforskning er uløselig knyttet til utvikling av profesjonalitet hos de involverte yrkesutøverne. (Hiim 2010) Argumentasjonen for å drive med denne type forskning er at det er yrkesutøveren som kjenner virksomheten og praksisfeltet best, og vet hva som bør endres. Dette er viktig for det er vi lærere som er nær elevene og kjenner på utfordringer i hverdagen.

Pedagogisk utviklingsarbeid kan også dreie seg om aksjonspreget arbeid der forskeren går direkte inn som leder og observatør. Hensikten er å omsette nye kunnskaper i praktiske handlinger.(Befring 1992) I mitt arbeid vil det si at jeg som lærer er med å utforme en ny oppgavetype som kanskje stemmer bedre med intensjonene i fagplanene på vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag.Profesjonsbasert forskning innebærer at yrkesutøveren videreutvikler sin personlige kompetanse, samtidig med at man utvikler kunnskap som kan komme andre yrkesutøvere til gode.(Hiim og Hippe 2001) Jeg tenker at min forskning skal være til nytte for mine kollegaer på vg2 barn og ungdomsarbeider og andre som leser min oppgave.

Forskningsbegrepet omfatter alle systematiske virkemiddel som er innrettet på å gi ny innsikt, nye kunnskaper og erkjennelse. I pedagogisk sammenheng kan det være forskning når vi reflekterer over intensjoner på det vi har gjort, det vi gjør eller det vi burde gjøre. I slike mål må vi ta i bruk bestemte fremgangsmåter og hjelpemidler. Hjelpemidler er faglitteratur og andre litterære kilder.(Befring 1992)

Å forandre tradisjoner innen pedagogiske virke kan betegnes som forsøk, innovasjon og reformarbeid. Det overordnede målet med arbeidet er å forbedre den nåværende praksisen og det vil ofte ikke være tale om utforskning i streng forstand. Her er det snakk om å gjøre undervisningen bedre for elevene.

Pedagogisk utviklingsarbeid kan også dreie seg om aksjonspreget arbeid der forskeren går direkte inn som leder og observatør. Hensikten er å omsette nye kunnskaper i praktiske handlinger.(Befring1992) Her er det viktig å samarbeide med elevene. Jeg vil beskrive mitt aksjonsarbeid videre i de kommende kapitlene.

8.3 Strategi for datainnsamling og dokumentasjon

- I aksjonsforskning anses det som vesentlig med data triangulering for å sikre seg at flere perspektiver kommer klart frem (Winter 1989). Når jeg forsker i min egen kultur er faren for høy grad av subjektivitet til stede. Det er derfor vesentlig at alle de impliserte parters stemmer blir hørt.

Hvilke observasjoner som kan bli viktige data vet jeg ikke fult ut på forhånd.

Observasjonsmulighetene er store, og det kan bli et problem å klare å skille ut de som er vesentlige for den forståelsen jeg søker. På den annen side kan det også være en fare at jeg blir "blind" for de viktige dataene, fordi observasjon er så dagligdagse og selvfølgelige. Metodene jeg velger å bruke i datainnsamlingen i forskningsarbeidet, er i stor grad metoder som inngår som en naturlig del av elevenes opplæring. Forskning og undervisning er på den måten integrert i hverandre. Kunnskapsutviklingen hos elever og lærere er parallelle endrings- og utviklingsprosesser. (Hiim og Hippe 2001, Mc Niff 2002)

Data som er interessante for mitt forskningsarbeid er: erfaringer, opplevelser, handlinger og forståelse hos deltakerne. (Hiim 2003) I utgangspunktet planla jeg å samle data gjennom:

- undervisningsplaner utarbeidet i samarbeid med kollegaer og elevene
- elevenes refleksjoner over arbeidet i form av logger og muntlige tilbakemeldinger
- mine egne logger
- en spørreundersøkelse av elevene på barn og ungdomsarbeiderfag
- elevenes praksispermer
- intervju med noen elever i barn og ungdomsarbeiderklassen
- eksamenskarakterer

Undervisningsplanene tok utgangspunkt i læreplanmålene. Kollegane mine, elevene og jeg diskuterte hvordan vi best kunne få elevene til å nå målene. Deres tilbakemeldinger ble nedfelt i periodeplaner disponert etter kategoriene i den didaktiske relasjonstenkningen. Planene kunne revurderes underveis, og var gjenstand for didaktisk analyse etter at arbeidet var gjennomført. Evaluering av en arbeidsperiode fikk konsekvenser for neste plan og neste arbeidsperiode.

I **mine logger** forsøkte jeg i størst mulig grad å reflektere over elevenes reaksjoner og opplevelse av læringsarbeidet. Det inneholdt mine observasjoner og refleksjoner over disse. Det var ikke rene observasjonslogger, der alt som skjedde ble skrevet ned. Jeg prøvde å konsentrere meg om det som var mest interessant, det som var kontroversielt og forandringer fra tidligere praksis. Håpet var å få frem både positive og mer kritiske refleksjoner, både fra elevenes og lærernes synsvinkel.

Jeg skrev logger både fra skoletiden og i utplasseringsperioden. Jeg fulgte opp 6 elever i praksis. I praksistiden ønsket jeg å observere eleven i direkte kontakt med barna for å få innblikk i elevens holdninger i møte med barna og utførelsen av arbeidet.

Som lærer blir jeg godt kjent med elevene og inngår naturlig i klasserommet som en deltagende observatør. Hele tiden vil jeg ha fokus på elevenes utvikling av yrkeskunnskap.

Elevenes logger, refleksjoner og vurderinger. Jeg ønsket at elevene skulle skrive logger både fordi det ville være verdifull informasjon for meg, og fordi det er et viktig redskap for bevisstgjøring for dem selv. Loggene gir uttrykk for elevenes læring i praksis og deres teoretiske forståelse knyttet til praktiske opplevelser og deres følelser, holdninger og etisk bevissthet. Alt dette er viktige deler av yrkeskunnskapen som kan gi interessante data.

Informasjon kom også frem gjennom samtaler og diskusjoner i klasserommet. Når elevene jobber med tverrfaglige mappeoppgaver fungerer læreren som en veileder for elevene underveis i arbeidet, dette ga et godt utgangspunkt for samtaler med elevene underveis.

Spørreundersøkelsen som jeg hadde i desember måned skulle være en kartlegging av elevenes tidligere erfaringer fra praksis, og hvordan elevene likte å jobbe med tverrfaglige mappeoppgaver. Det er en liten kvantitativ undersøkelse som skulle gi signaler om vi var på rett vei når det gjaldt den helhetlige undervisningen. Spørsmålene var utformet med noen lukkede avkrysnings alternativer og noen åpenspørsmål der man har muligheter for å skrive mer utfyllende svar.

Før denne undersøkelsen hadde jeg laget meg noen hypoteser som gikk ut på at:

- Elevene liker å være ute i praksis.
- Elevene lærer mye fag ute i bedriftene som de kan bruke i oppgavene på skolen
- Elevene blir mer motiverte for oppgaveløsning, når der får spørsmål som er knyttet opp mot sitt fremtidige yrke.

- At elevene ser sammenhengen mellom fagene og blir mer forberedt til en praktisk eksamen når oppgavene er tverrfaglige.

Nå vil jeg gå i gjennom spørsmålene jeg stilte på spørreskjemaet. Jeg har delt de inn i ulike kategorier og behandler disse under ett. Selve spørreskjemaet kan man se som vedlegg nr3.

Elevenes bakgrunn

Elever fra både helse og sosialfag vg1 og design og håndverk vg1, kan søke på Vg2Barn og ungdomsarbeider fag. Å få en oversikt over hvor mange som hadde gått på de ulike Vg1 kursene kunne være interessant, fordi de hadde ulik erfaringer fra praksis og ulik fagkrets på skolen.

Utplassering i prosjekt fordypning

For å få en oversikt over hvor eleven hadde vært i prosjekt fordypning spurte jeg om det. Videre var jeg interessert i om elevene likte å være utplassert en dag i uka, eller ønsket å være ute i perioder. Jeg ønsket å finne ut om motivasjonen for faget hadde noe med de ulike utplasseringsbedriftene å gjøre. Jeg spurte også i hvor stor grad de synes at de hadde faglig utbytte av å være utplassert i bedrifter. Videre spurte jeg om de fikk bruke erfaringene sine fra bedriftene inne på skolen. Jeg lurte på om eleven tenkte på praksisen sin hva de hadde opplevd og gjort der, når de løste de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen.

Tverrfaglige mappeoppgaver

Vi har laget ulike mappeoppgaver denne høsten, og nå ønsker jeg å få vite hvilke oppgavetype elevene liker best å jobbe med og om de synes de har noe læringsutbytte av de. Vi har utarbeidet kjennetegn for måloppnåelse på alle oppgavene, og i den forbindelse ønsker jeg å finne ut i hvilken grad elevene bruker de for å få måloppnåelse.

Videre er jeg interessert i å finne ut om de bruker mappeoppgavene sine i forberedelsene til prøveeksamen.

Teori og praksis- sammenheng?

I faget prosjekt fordypning har vi valgt å ha utplassering i bedrift hver torsdag frem til jul. Elevene begynte med en uke sammenhengende praksis for å bli kjent og så var de der hver torsdag. Intensjonen med å gjøre det på denne måten var at elevene skulle få knyttet

praksis og teori bedre sammen. For å finne ut om elevene hadde utnyttet av dette stilte jeg spørsmål om elevene så sammenhengen mellom praksis og den teorien vi gikk i gjennom på skolen og om de brukte eksempler fra praksisen sin i de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen. Til slutt har jeg med et spørsmål der elevene kan komme med forslag til forandringer på de tverrfaglige mappeoppgavene eller undervisningen på skolen. Det kan være fint for elevene å få si sin mening om undervisningen der de har muligheten til å forandre på ting de mener kan gjøres annerledes. Det kan være godt for oss lærere å få nye innspill fra elevene om hvordan de ønsker undervisning og andre måter å gjøre ting på.

Resultatene av undersøkelsen har så få respondenter at resultatene er ikke valide nok til at man kan trekke noen konklusjoner ut fra svarene, de viser bare tendenser. Men i dette utviklingsarbeidet gir det svar på om vi er på rett vei.

Elevenes arbeider og lærernes tilbakemeldinger. De tverrfaglige mappeoppgavene munner som oftest ut i et skriftlig arbeid, som videre kan presenteres muntlig. Både skriftlig og muntlige ”resultater” kan brukes som datamateriale, og dette ga en indikasjon på læringsutbyttet. Elevene fikk tilbakemeldinger på arbeidene og disse viste det seg å representere data.

Når elevene er utplasserte i praksis fikk de en ***praksisperm*** der de samlet på praksisoppgavene sine og logger fra perioden. Disse gav viktig informasjon om læringsutbytte og hvordan de opplevde sammenhengen mellom skolekunnskapen og erfaringene/opplevelsene i praksis. Dette er viktig i forbindelse med yrkesrelevante tverrfaglige mappeoppgaver.

Vi lærere samarbeidet om å utarbeide ***yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver***, både til bruk på skolen og i praksisen. Disse oppgavene var gjenstand for diskusjoner og analyse. Jeg presenterer fire av disse oppgavene i kapittel 9.

Samarbeid med de andre lærere på barn og ungdomsarbeiderfag var veldig viktig for meg. Vi hadde teamtid hver mandag som ble brukt til å lage oppgavene sammen. For å få til dette bandt alle lærerne opp to ekstratimer i uka for å få nok samarbeidstid. På disse møtene foregikk det faglige diskusjoner, der blant annet oppgavetyper, målstyring og praksisnærhet var temaer. På disse møtene ble også erfaringer og planer i forbindelse med

mitt utviklingsarbeid diskutert. Referater fra møtene ville også kunne gi data til mitt arbeide.

Intervju med elever representerer en del av mitt datamateriale. Det er et kvalitativt forskningsintervju. Med kvalitativt forskningsintervju menes et intervju som har til formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med tanke på kvalitativ tolkning av meningen i de fenomener som er beskrevet (Kvale 1992). Metodisk er det kvalitative forskningsintervjuet ” halvstrukturert.” Det vil si at intervjuet gjennomføres etter en intervjuguide, som er fokusert på temaområder, mer enn at den består av eksakte spørsmål. (Se vedlegg nr 4) Jeg har liten erfaring i bruk av intervju, så jeg valgte å lage noen spørsmål på forhånd. Men under intervjuet ble spørsmålene brukt friere. Intervjuene ble tatt opp på digitalopptaker, og ble siden skrevet ut. Før undersøkelsen lurte jeg om jeg skulle skrive ned eksakt det informanten sa. Jeg fant ut at jeg ville spare tid i intervjusituasjonen, hvis jeg brukte lydopptak av intervjuene. En annen ting var at jeg kunne spole tilbake å høre svarene flere ganger når jeg skulle bearbeidet stoffet. I mitt tilfelle er det snakk om å få del i elevenes livsverden, deres opplevelse av hvordan forholdet mellom teori og praksis påvirker deres læring til en begynnende yrkeskompetanse.

Utvelgelsen av elever som skulle intervjues gjorde jeg ved at jeg spurte i klassene om det var noen som ønsket å være med på en undersøkelse om de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene. Da var det fire elever som meldte seg, og disse har jeg så intervjuet. Det var tre jenter og en gutt. Intervjuene var ikke planlagt i lang tid på forhånd. Behovet for å få dypere innsikt i elevens læreprosess oppstod underveis i prosessen. Jeg innså at jeg ikke hadde fått tilrekkelig informasjon gjennom spørreundersøkelsen, loggene og uformelle samtaler med elevene, så jeg valgte å intervju noen elever om temaet.

Intervjuguiden

Her velger jeg å gjengi og kommentere litt av intervjuguiden. Jeg har sammenfattet spørsmålene i grupper. Det var viktig for meg i forkant å oppmuntre elevene til å bidra med både positive og negative læringserfaringer. Dette for å få mest mulige ærlige svar. Intervjuet dreide seg om all undervisningen de hadde fått i programfagene og i prosjekt fordypning. Jeg startet med noen spørsmål om hva de heter og hvor de hadde vært i praksis. Videre snakket vi om hvilke forventninger elevene hadde til utplasseringen sin og om hvilke utbytte den hadde hatt av praksisen sin. Dette gjorde jeg for å finne ut om

elevene hadde utbytte av den praksisen de hadde vært i og om de brukte erfaringene sine i oppgavene vi hadde på skolen. Hovedfokuset i intervjuet dreide seg om hvordan de opplevde sammenhengen mellom teori og praksis i undervisningen. Spørsmålene omhandlet også hvordan de tverrfaglige mappeoppgavene hadde bidratt/ ikke bidratt til yrkesrelatering avvisningen på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag. Til slutt spurte jeg om det var noe de ville forandre på i undervisningen.

Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Intervjuene varte ca 45 minutter. Når det gjaldt intervjuet med elevene ble de informert to dager før gjennomføringen og de fikk utdelt intervjuguiden. De ble intervjuet på et eget rom på skolen. I forkant av intervjuet hadde jeg prøvd ut spørsmålene på to andre elever, for å sjekke ut om jeg fikk svar på det jeg ønsket i intervjuet. Jeg avklarte på forhånd at jeg ville bruke en digital lydopptaker(Diktafon) , for at jeg skulle kunne konsentrere meg om intervjusituasjonen og spørsmålene. Jeg informerte om at uttalelsene deres er et viktig datamateriale i min forskningsoppgave, og at jeg kom til å transkribere intervjuene i etterkant. Jeg startet intervjuet med å fortelle hvorfor jeg ønsket intervjuet, og at den informasjonen jeg fikk inn, kunne føre til bedre tverrfaglige mappeoppgaver på skolen. Diktafonen la jeg på bordet foran oss, og jeg hadde i tillegg med noe å skrive på og med. Jeg informerte om at jeg kom til å ta noen notater under veis i intervjuet. Informantene hadde fått utdelt intervjuguiden på forhånd, så de kom forberedt til intervjuet. Det viste seg underveis i intervjuet at det ble en dialog mellom oss, der jeg bevisst ikke prøvde å påvirke det som ble formidlet. Dalen (2004) hevder at et intervju er en ”*utveksling av synspunkter*” hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og oppfatninger. Jeg var bevisst dette når jeg intervjuet, for at det skulle bli informantens stemme som ble hørt. Fra tidligere intervjuer er jeg klar over at det er lett å bli for ivrig i intervjusituasjonen, så det er viktig at jeg legger inn noen pauser, så informanten får tid til å tenke seg om og besvare spørsmålene i fred og ro. Dette sier også Dalen (2004,s.37) i sin bok ” *Pauser kan imidlertid være ne skapende i den forstand at de gir intervjupersonen tid til å reflektere over spørsmål som er gitt*” Etter intervjuet var ferdig, spilte jeg av intervjuet så de kunne høre sine egne svar. Da kunne de korrigere svarene, hvis det var noe de hadde missforstått og svart noe annet enn det jeg spurte om.

Transkribering

Om transkribering sier Kvale (2005 :102) at den vanlige prosedyren er å skrive ned det som informanten har sagt fra et lydbånd til skriftlig tekst. Han sier videre at det ikke er en klippefast data i en intervjuundersøkelse, men at det er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen vil medføre en rekke vurderinger og beslutninger. Dette er noe en må tenke over når man velger denne formen for datainnsamling. Jeg ønsker å ta opp intervjuene på en digital opptaker og trekke ut fra transkriberingen det som har betydning for min problemformulering. Jeg vil vurdere hele intervjuet og så skrive ned. Transkriberingen er viktig for å foreta i nær tid etter at intervjuet er gjennomført, slik at intervjuopplevelsen fortsatt er nært tilstede.

Anerkjennelse er et viktig begrep når det gjelder kvalitative intervju. I begrepet legger jeg at anerkjennelse består av å forstå den andre, å bekrefte den andre og kunne være åpen ved blant annet å oppgi kontrollen på situasjonen. Bae sier i si bok: ” *Å forstå den andre ut fra egne forutsetninger forutsetter lytting. Å lytte vil si å være åpen for den andre. Det betyr å høre mer enn bare ordene. Du må ta inn hele måten ting blir formidlet på.*”(Bae1996,s.50) Når jeg skulle intervju ønsket jeg å være bevisst på å gi anerkjennelse og lytte til informanten, for at de skulle føle seg vel i situasjonen.

Til slutt vil jeg se på *eksamenskarakterene* om elevene har hatt noen utvikling gjennom året. Jeg vil se på gjennomsnittet av karakterene elevene hadde ved oppstarten av året og på eksamen. Det kan gi et bilde på om elevene har hatt et faglig utbytte av skoleåret.

8.4 Vurdering av utviklingsprosessen

Underveis i prosessen foregikk det en kontinuerlig vurdering. Filtenborg (1991) sier i sin bok at forskningen har til hensikt å bringe frem viten, som kan brukes i det videre arbeidet med problemløsningen. Dessuten må forskningen settes i perspektiv så den også kan bidra til utvikling av den samlede vitenskaplige innsikt i området.

Tidligere har jeg sagt at jeg bruker den didaktiske relasjonsmodellen som vurderingsverktøy. Relasjonstenkingen innebærer et vidt didaktikkbegrep, og et vidt vurderingsbegrep. Didaktikkbegrepet defineres som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring (Hiim og Hippe

1993) Definisjonen innebærer tre dimensjoner : planlegging - på forhånd, gjennomføring – underveis og vurdering – til slutt (ibid). Hiim og Hippe understreker at vurderingsbegrepet kan synes å få to betydninger:

1. vurdering i betydningen kritisk, didaktisk analyse av både planer, gjennomføring og vurdering.
2. Vurdering i betydningen vurdering av undervisningen og læringen til slutt i forhold til planen.(Hiim og Hippe1991)

Begge dimensjonene av vurderings begrepet gjør seg gjeldende i dette utviklingsarbeidet. Både lærerne og elevene vurderte de planene som var lagt opp i fellesskap, den faktiske undervisningsprosessen og læringsresultater. Som lærer vurderte jeg underveis elevenes forutsetninger, hvordan disse endret seg med ny kunnskap og nye erfaringer. Rammene var gjenstand for vurdering. Læreplanmålene er en rammefaktor som må vurderes opp mot elevenes endrede forutsetninger, og disse vurderingene får konsekvenser for hvilket innhold vi sammen valgte å legge vekt på for å nå målene, og hvordan elevene skulle arbeide med stoffet for å nå målene. Tiden var en annen rammefaktor som vi vurderte nøye i forhold til de faktorene som er nevnt. Målene i læreplanen er omfattende og som klassens leder var det mitt arbeid å passe på at elevene disponerte tiden godt. Elevene skulle vurdere sitt eget arbeid, og ha innflytelse på hvordan deres læringsresultater skulle vurderes av lærerne. Denne kontinuerlige formative vurderingen fikk betydning for videreføringen av utviklingsprosjektet. Når det gjelder den summative vurderingen er karaktersetting en form for sluttvurdering som læreren er nødt å foreta (jfr. Kap.4). Videre hadde elevene praktisk eksamen på slutten av året som gir karakter. Det ble også en sluttvurdering av prosjektet ved at jeg hadde en intervjurunde med elevene på våren.

8.5 Perspektiv på dataene

Det overordnede perspektivet på utviklingsprosessen og på dataene er som tidligere nevntkritisk hermeneutisk. Winter (1989) skisserer seks hovedpunkter som belyser forholdene til dataene i aksjonsforskning. Jeg vil nå ta for med de punktene og gå i gjennom de i forhold til mine data og hvordan de har preget mitt arbeid. Punktene har nær sammenheng og er delvis avhengige av hverandre.

Refleksiv kritikk

Refleksiv kritikk. Dette punktet innebærer at forskeren fokuserer på ulike tolkninger av den sosiale virkeligheten og på grunnlag for disse ulikhetene. Refleksiv kritikk betyr at en

reflekterer over og ”kritiserer” eller klargjør dimensjonene i ulike tolkninger. Man er ikke ute etter å finne en sannhet. I mitt tilfelle betyr det at det ikke finnes en riktig måte å lage yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver på eller en riktig måte å fremme praksisnær læring i videregående skole. Det blir vesentlig å fokusere på ulike opplevelsene og oppfatninger og hva som skjedde i utviklingsprosessen. Dette gjelder både elevenes og lærerens opplevelse og oppfatninger. Refleksiv kritikk innebærer at man forsøker å belyse utviklingsprosessene med flere forståelser som lyskastere, enn bare en forståelse. Det blir viktig å fokusere på det både elevene og vi lærere syntes fungerer godt og det som ikke fungerte så godt. Det er viktig å få frem elevenes forskjellige opplevelse, som å kunne dokumentere at mange opplevde det samme. Det jeg legger vekt på i de dataene som fremkommer, vil også være preget av min forståelse. Derfor har jeg lagt vekt på å klargjøre min forståelse. På den måten håper jeg at det blir mulig for andre å vurdere hvordan min forståelse preger mitt refleksive, kritiske blikk på dataene. Det vil kunne gi leserne mulighet til å skille ut hvordan deres egen forforståelse preger oppfattelsen av de vurderinger som gjøres i denne oppgaven. Bevissthet om egen forforståelse anser jeg som viktig utgangspunkt for den refleksive kritikken.

Dialektisk kritikk

Dialektisk kritikk innebærer refleksjon over fenomenenes sammenheng og endringsmuligheter. Kjernen her er at fenomenene alltid forstås i en sammenheng, ikke som en isolert enhet. Når sammenhengen endres, så endres også måten fenomenet fremtrer på, og endringer i fenomenets fremtredelsesform kan endre sammenhengen. Systemets måte å ta imot endringer på vil igjen påvirke endringen. (Gjems 1995) I min sammenheng kan det bety at når vi forsøker en ny arbeidsform, der elevene har mer fokus på sitt fremtidige yrke, vil kunne gi økt oppmerksomhet omkring læringsmiljøet. I seg selv kan det endre sammenhengen ”forsøkene” foregå i en positiv måte. Dersom vi virkelig makter å la elevene få medbestemmelse i forhold til egne læringsprosesser, kan dette i seg selv virke læringsfremmende. Vi kan ikke vite sikkert om det er de yrkesrettede tverrfaglige oppgavene som alene gir en eventuell positiv læringseffekt. På en annen side kan det oppstå frustrasjoner over å skulle tilegne seg kunnskaper på en ukjent måte, som kan virke litt uoversiktlig og systematisk. Dette vil kunne endre den sammenhengen utviklingsarbeidet foregår i på en negativ måte. På samme måte vil lærerens innstilling påvirke sammenhengen.

Når man skal analysere hvordan de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene fungerer, er det mange faktorer som kan spille inn. Selv om vi skulle oppleve at ”forsøkene” ikke er så vellykkede, er det ikke sikkert at man kan trekke en entydig konklusjon. Noen momenter det kan være aktuelt å trekke inne i denne analysen er:

- Kanskje tidsrammen er for snevre til at vi kunne få frem tilstrekkelige data
- Kanskje lærernes yrkesdidaktikk er mangelfulle
- Kanskje utviklingsarbeidet er for dårlig planlagt med kollegaene
- Kanskje vi ikke har klart å lage gode nok tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrettet nok for elevene

Dette er noen perspektiver vi må ha som utgangspunkt for analysen av dataene.

Dialektisk kritikk henger sammen med refleksiv kritikk, mellom annet ved at ulike tolkninger hos deltakerne i prosessen kan bidra til å kaste lys over forskjellige sammenhenger fenomenene kan opptre i. Videre kan det være med på nye muligheter for utvikling og endring. Dialektisk kritikk vil derfor være en viktig innfallsvinkel til dataene.

Samarbeid

Prinsippet om samarbeid dreier seg om at alle de ulike opplevelsene og synspunktene hos deltakerne kan skape et felles ressursgrunnlag for forståelse. For at datamaterialet skulle bli mest mulig troverdig var det viktig å legge til rette for en prosess der alles stemmer ble hørt. Dette kan sees i sammenheng med de styrende verdier, der toleranse og respekt er et viktig grunnlag for dialog, og for at ulike synspunkt skal få mulighet til å florere.

Risiko

Tidligere har jeg nevnt flere ganger at forskeren ikke sitter med svaret, og at utviklingsprosessen ikke kan planlegges i detalj på forhånd. Dette var ikke et kontrollert eksperiment. Hvert skritt videre i prosessen ble delvis bestemt av forrige. Det var spennende og inspirerende, men jeg risikerte at datamaterialet kunne bli svært annerledes enn jeg hadde tenkt meg. Den største risikoen var at elevene ikke ville jobbe med yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver. Mulighetene lå åpne for at det kunne komme frem nye innfallsvinkler til hvordan praksisnær læring kan foregå.

Pluralistisk struktur

Pluralistisk struktur innebærer at en i et forskningsprosjekt ser etter forskjeller, motsetninger, muligheter og spørsmål for å åpne for nye muligheter for handling. Det kan for eksempel være å se på forskjellige måter å utforme yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver på og forskjellige måter elevene kan presentere ervervet kunnskap på. I beste fall kan en pluralistisk struktur åpne for nye muligheter for praksisnær læring på barn og ungdomsarbeiderfag. I motsatt fall kunne vi ha prøvd ut bare en modell og ”gjennomprøvd” den. Kanskje det ville ha gitt et enklere vurderingsgrunnlag, der man lettere kunne ha trukket en konklusjon om at ”det virker” eller ”ikke virket”.

Teori- praksis- transformasjon.

Winter (1989) understreker at praksis og teori er to komplementære sider ved en utviklingsprosess. Han mener at mye av aksjonsforskning fortsatt er infisert av positivismens foreskrivende teori. I stede mener han det er viktig å se at teorien spør praksis og at praksis spør teorien, i en gjensidig prosess. I dette prosjektet har jeg brukt teorien og yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver som inspirator til å prøve forskjellige innfallsvinkler til praksisnær læring. Teorien har ikke vært foreskrivende. Vi har prøvd det som har vært inspirerende og sammen utviklet noen nye innfallsvinkler. Videre må jeg forsøke å beskrive hvordan våre egne erfaringer i praksis påvirket videre forståelse av teorien. Kanskje våre erfaringer kan føre til en utvikling av teorien om yrkesretting av barn og ungdomsarbeiderfag.

Dokumentasjonen av utviklingsprosessen er også dokumentasjon av en læringsprosess hos deltakerne, både lærer og elever. Via refleksjon over praksis er noe av hensikten å oppnå det Schön(1983) kaller ” double loop learning”, som innebærer at læring fører til holdningsendring. Dette vil i så fall innebære et ” sprang” i vår egen og deltakernes kunnskapsutvikling i forhold til den kunnskapen vi har om yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver i barn og ungdomsarbeiderfag.

8.6 Generalisering av resultatene

I denne typen prosjekter er man ikke ute etter noen form for statistisk generalisering. Jeg har brukt en kvantitativ undersøkelse for å få oversikt over hvilke arbeidsmetoder elevene var vant til å bruke. I den spørreundersøkelsen brukte jeg en del åpne spørsmål så elevene

kunne komme med sine egne meninger. På den måten kunne jeg få et mer nyansert og begrunnet svar fra elevene som ville si meg noe mer enn et avkryssings svar.

Måten å arbeide på, som er skissert i denne rapporten kan ikke uten videre overføres til andre klasser. Lærerne og elevene, og konteksten for øvrig, vil være så preget av de enkelte deltakernes intensjoner der og da, at en direkte gjentakelse vil være umulig. I stedet er jeg ute etter det man kaller en forståelsesmessig, hermeneutisk generalisering. Det vil si at det går an å lese om og forstå dette prosjektet, og prøve noe lignende i andre klasser, men det vil bli forskjellig fordi deltakerne og deres forutsetninger er forskjellige. Likevel er håpet at de erfaringene vi gjør med yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver skal kunne gi inspirasjon og grunnlag for videre refleksjon og utvikling hos andre, som opplever at det er viktig at læringsarbeidet i de yrkesfaglige studieretningene i størst mulig grad tar utgangspunkt i – og relaterer til yrkets praksis og til elevenes livserfaringer.

Rammen omkring forskningsarbeidet har jeg skissert som et fenomenorientert casestudium, der jeg studerer fenomenet praksisnær læring gjennom en feltundersøkelse. Feltundersøkelsen har både en aktiv form – utviklingsarbeidet, og en passivform – intervjuene, som beskrives i neste kapittel.

8.7 Gyldighet og pålitelighet

Befring (2002) skriver at uansett hvilken metodisk tilnærming man har er grunnkravet å samle inn mest mulig valid data. Man må prøve å minimalisere feilfaktorene så de ikke undergraver reliabiliteten av dataene. Gyldighet sier noe om undersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke og om hvordan man tolker sitt empiriske material.

Kvale sier:” *For det kvalitative forskningsintervju vil dette krav innebære hvorvidt intervjuene måler meningen med de temaer i den intervjuedes livsverden, som de intenderer å måle*” (Kvale 1992,s.181) Her brukes ”måle”, som jeg mener hører hjemme i den positivistiske vitenskapstradisjonen. Innenfor en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsforståelse er det vel ikke egentlig snakk om å måle et meningsinnhold, men snarere en mest mulig pålitelig måte å få frem subjektive meninger og opplevelser, som senere kan analyseres med henblikk på en utvidet forståelse av temaet. I logger, refleksjoner i oppgavene og i intervjuet med barn og ungdomsarbeider elevene er hensikten å forsøke å få dem til å beskrive sin subjektive læringsopplevelse spesielt med tanke på hvordan sammenhengen, eller manglende sammenheng mellom teori og praksis har

påvirket deres læring. Har yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver bidratt til, eller ikke bidratt til å oppnå yrkeskompetanse? På grunn av den enkeltes beretning vil vi i etterkant forhåpentligvis kunne få en utvidet forståelse av disse sammenhengene. Denne forståelsen vil kunne ha gyldighet i forhold til andre elevers læring, selv om den bygger på subjektive opplevelser. Intervjuets gyldighet sikres dermed gjennom at spørsmålene er relevante i den forstand at de bidrar til, og er fokusert med henblikk på refleksjon over de temaene jeg ønsker å få belyse og få kunnskaper om.

Når det gjelder påliteligheten i intervjuene mener jeg den skulle være sikret gjennom redegjørelsen for det grunnlaget de er foretatt og analysert på. Lesere vil kunne vurdere hvordan min forforståelse påvirker min tolkning av intervjuene. En utfordring var i selve intervjusituasjonen å få elevene til å fortelle om sine virkelige læringsopplevelser. Det var en fare for at de svarte det de trodde jeg ønsket å høre. I innledningen var det viktig å få dem til å forstå at det beste de kunne gjøre var å sette mest mulig ord på sine virkelige erfaringer.

Ledende spørsmål kan være et problem i forhold til påliteligheten. Men faren ved ledende spørsmål er antagelig mindre i et kvalitativt intervju enn ved spørreskjemaer, fordi det i intervjuet er mulig å sjekke ut hvordan spørsmålet blir oppfattet. (ibid.)

Dersom dataene fanger inn det man undersøker, er det grader av gyldighet. Jeg skrev ned svarene på intervjuene i sin helhet, noe som styrker gyldigheten. Videre presenterer jeg sitater fra eleverarbeider og logger, som viser hva elevene sier å gjør i undervisningen.

8.8 Etiske betraktninger

Det er viktig at man tenker på de etiske reglene når man driver med forskning. Kvale tar for seg tre etiske regler for forskning på mennesker.

Det er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Kvale sier at et informert samtykke innebærer at intervjupersonen blir informert om målet med undersøkelsen, og hovedtrekkene i prosjektplanen. Videre skal man informere om fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Det er viktig at intervjupersonen deltar på frivillig basis og at den kan trekke seg når som helst. (ibid:67).

Med konfidensialitet i forskningen menes at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet(ibid: 68). Kvale mener at man bør vurdere

konsekvensene av om opplysningene kan påføre intervjupersonen mulige skader eller forventede fordeler personen kan få ved å delta i intervjuet.(ibid:69)

Jeg intervjuet 4 elever som går på Vg2 Barn og ungdomsarbeidsfaglinje. Jeg informerte om hvorfor jeg ønsket å intervju dem og hva intervjuet gikk ut på. Videre om hvor lang tid det ville ta og hvilke type spørsmål som ville bli stilt. Jeg understreket at det var frivillig å delta på undersøkelsen.

Alle informantene har fått høre igjennom de digitale opptakene og godkjent det som er sagt. Etter at jeg har transkribert intervjuene har jeg slettet de digitale opptakene.

8.9 Presentasjon og diskusjon av dataene

I kapittel 7 har jeg diskutert ulike perspektiver på dataene i innsamlingsperioden, og jeg har fortalt noe om analysen av data. Det har nesten gått ett år fra innsamlingen av dataene var ferdig til jeg skriver om dette her. På den måten har jeg fått en avstand til dataene som jeg synes er nødvendig. Da jeg som praktiker og forsker var involvert i arbeidet hele tiden, kunne jeg lett bli ”blind” for viktige sider i materialet. Når jeg nå behandler dataene kan jeg se på materialet med nye øyner, og jeg oppdager ting jeg ikke tidligere har sett.

Jeg har valgt å fortelle utviklingshistorien i kronologisk rekkefølge. Dette gjør jeg for at det skal være lettere å se utviklingen av de tverrfaglige mappeoppgavene og for å begrense oppgaven min velger jeg ut noen episoder og oppgaver. Grunnlaget for mine utvalg av materiale vil være preget av min forforståelse av hva som er viktig. Denne er beskrevet i kapittel 2 og 3, men springer også ut av dataene selv.

Resultatene av spørreundersøkelsen kommer etter de to første tverrfaglige mappeoppgavene og resultatene av intervjuene kommer til slutt i presentasjonen. Dette har jeg gjort fordi jeg gjennomførte undersøkelsene i den rekkefølgen, og opplysningene jeg fikk ut er grunnlag for de neste oppgavene.

I noen sekvenser har jeg valgt å la planer og loggnotater fortelle ”historien”. Dette har jeg gjort for at fortellingen skal bli mer levende enn hvis jeg omskrev den. Direkte sitater fra planer, logger osv. er skrevet i kursiv.

Presentasjonen kan sees på i tre nivåer. Lauvås og Handal (1991) beskriver praksis som tre nivåer. P1- nivået er selve handlingen, i mitt tilfelle blir det beskrivelsen av handlingen

eller undervisningen. P2- nivået representerer planer, erfaringer og teorier som ligger til grunn for handlingene. P3- nivået innebærer de verdier som ligger til grunn for arbeidet. Det å dele inn praksis på denne måten er kunstig, fordi de tre nivåene går over i hverandre. Likevel kan det være nyttig å se på dataene i disse perspektivene. Mine planer bygger på tidligere erfaringer, teorier om kunnskap og læring som er belyst i kapittel 2 og 3. Disse er igjen preget av mitt pedagogiske grunnsyn.

Intensjonen har vært å fremstille ”historien” på en måte som synliggjør mine profesjonelle refleksjoner både i utviklingsprosessen og i etterkant. Teoriene anvendes i handlingene og er grunnlag for drøfting av de erfaringene jeg gjorde underveis i prosjektet. I slutten av kapitlet kommer en kort oppsummerende drøfting.

9 HVORDAN HAR VI UTVIKLET DE YRKESRETTEDE TVERRFAGLIGE MAPPEOPPGAVENE, OG HVORDAN HAR ELEVENE OPPLEVD SITT ARBEID

I dette kapitlet vil jeg beskrive og drøfte hvordan jeg i min undervisning har forsøkt å bidra til praksisnær og yrkesrelevant læring. Først vil jeg minne om problemformuleringen min som er: *”Hvordan styrke yrkesrelevansen på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjektfordypning og programfagene.”*

Jeg har valgt å trekke ut en del eksempler på oppgaver som jeg presenterer i kronologisk rekkefølge. Planer for arbeidet, mine egne logger, elevenes logger og utdrag fra oppgaver utgjør en vesentlig del av denne historien. I kapittel 5 har jeg skrevet om at det ikke var mulig på forhånd å planlegge hvordan utviklingen ville bli, fordi elevmedvirkning er viktig i dette arbeidet. Når jeg nå velger å ”fortelle historien” er intensjonen at det skal komme frem hvordan vi jobbet og utviklet oppgavene og vår praksis. Før jeg presenterer arbeidet vil jeg si litt mer om hvordan dette er gjort.

9.1 Litt om bakgrunnen for utviklingsarbeidet

Vi var fire lærere som hadde ansvaret for alle timene i programfagene på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag. Alle hadde lang erfaring i å undervise på vg2. Alle lærerne var interesserte i at elevene skulle få så mye praksis som mulig, og ville at faget prosjekt fordypning skulle gjennomføres ute i bedrift. Vi samarbeidet om å lage årsplaner,

periodeplaner og ukeplaner sammen. Ut fra dette laget vi oppgaver til utplasseringsperioder og mappeoppgaver til bruk på skolen. Siden vi har laget mappeoppgaver i hvert av programfagene til hvert tema, synes vi at det ble mange skriftlige mappeoppgaver. Vi diskuterte om på hvilke måte vi kunne få samlet oppgavene rundt et tema og vi ønsket at oppgavene skulle være relevante i forhold til yrket elevene hadde valgt. Etter en korttid kom vi frem til at vi ville prøve å lage tverrfaglige mappeoppgaver som inneholder mål fra hvert av programfagene, med et case som er knyttet til yrket og der elevene reflekterer over eget arbeid til slutt.

Når vi samarbeidet om å lage oppgaven, ble vi enige om å lage en mal for de tverrfaglige mappeoppgavene. Dette fordi det er lettere å lage felles oppgaver når man har en struktur på oppbyggingen av oppgaven. Videre er det lettere for elevene å kjenne igjen oppgavetyper og det er lettere for dem å forholde seg til innholdet når man kjenner strukturen. Her er punktene vi brukte i malen:

- Vi startet med logo for skolen øverst på arket.
- Tema på oppgaven og så målene fra de ulike fagene.
- Videre er det mål for dagen, Hva som er intensjonen med arbeidet.
- Oppgaveteksten. Den er utformet som et ”case” og inneholder informasjon til elevene om hva de skal gjøre.
- Kjennetegn på måloppnåelse
- Refleksjon over eget arbeid

Videre laget vi muntlige presentasjoner/prøveeksamener sammen der elevene kunne presentere de tverrfaglige mappeoppgavene sine. Videre skulle de vise oss en aktivitet og begrunne den faglig.

Hver mandag hadde vi satt av to ekstra timer til samarbeid på timeplanen så vi kunne samarbeide om å lage nye yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver sammen. Vi tok utgangspunkt i planene, så vi underviste i samme tema i alle tre klassene og vi ble enige om å ha tverrfaglig undervisning. Det vil si at vi har et tema i en periode og at vi bruker alle timene i programfagene til å jobbe med temaet som ender opp i en tverrfaglig mappeoppgave som elevene skal levere inn til vurdering. Vi kan undervise i de ulike fagene etter elevenes ønsker og behov. Vi følger ikke timeplanen som er delt inn i de ulike

fagene. Vi bruker alle programfagtimene til temaene, og alle lærerne kan undervise i alle fagene.

9.2 Den første perioden med tverrfaglige mappeoppgaver

Skolestart for Vg2 elever bærer preg av glede over å se hverandre igjen etter sommerferien. 27 elever kom fra vg1 Helse og Sosialfag på Strømmen. Det var 10 elever som kom fra Vg1 Helse og sosialfag på andre videregående skoler og 8stykker som kom fra Vg1 Design og håndverk. Av disse elevene var det 8 stykker som har fremmedspråklig bakgrunn. Elevene ble delt i tre klasser med 15 elever i hver klasse. Vi hadde felles interesse i å legge til rette for et positivt læringsmiljø, og vi brukte mye tid de første ukene på å bli kjent med klassene, og på at elevene skulle bli kjent med hverandre. (Jmfør læringsmiljø som rammefaktor i arbeidet, kap. 4) Vi hadde mange timer fellesundervisning og aktiviteter (leker) for at elevene skulle bli kjent med hverandre

Det er elever med ulik bakgrunn så det er viktig for meg som lærer å bli kjent med elevenes erfaringsbakgrunn. Første uka på skolen har vi en elevsamtale med hver enkelt elev for å finne ut den faglige bakgrunnen til eleven og få vite hvor de har vært i praksis i faget prosjekt fordypning. Dette er fint å kartlegge i starten så man kan bygge videre på erfaringene til elevene i undervisningen.

I den første perioden på skolen er det lagt opp til oppgavebasert læring og jobbing i verksted, slik det var gjort året før. Sammen med elevene vil vi vurdere dette og justere undervisningen deretter.

Temaet i perioden er: ”Å være Barn og ung domsarbeider” Vi starter opp med å introdusere lærebøkene vi har i hvert fag og finne ut hva de sier om å være Barn og ungdomsarbeider. Ut fra dette utarbeidet vi den første tverrfaglige mappeoppgaven med fokus på helhetlige mennesker som utgangspunkt, der elevene kan få kjennskap til hva yrket innebærer. Jeg presenterer først oppgaven og hvordan elevene jobbet med den. I hovedsak vil presentasjonen av data skje gjennom eksempler på elevenes svar på oppgaven og refleksjoner, samt lærerlogg. Lærerens veilederfunksjon vil også bli synliggjort underveis.

9.2.1 Erfaringer fra 1.periode

Først gjennomgikk vi temaet i de ulike programfagene for å bli kjent med bøkene vi bruker og for å ha en felles bakgrunn. Vi samlet alle elevene i ett klasserom der vi gikk i gjennom hvordan man bruker kartleggingsskjema og planleggingsskjema felles i klasserommet som en "power point presentasjon". Det er en "oppskrift" de må lære å anvende i yrket. (Se Dreyfus og Dreyfus kap.3) Så presenterte vi den første tverrfaglige mappeoppgaven. Det er en gruppeoppgave. Den er praktisk rettet ved at elevene skal planlegge og gjennomføre en aktivitetsdag for innføringsklassen vi har på skolen. Her er oppgaven.

Første tverrfaglige mappeoppgave.



Utedag 10/9-09 for 2BUF og innføringsklassene

Mål:

Yrkesutøvelse:

- Drøfte barne- og ungdomsarbeideren som rollemodell for barn og unge
- Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for barn og unge innen kultur og fysisk aktivitet.

Helsefremmende arbeid:

- Gjøre rede for aktiviteter for barn og unge som kan fremme god fysisk og psykisk helse

Kommunikasjon og samhandling:

- Drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit.

Mål for dagen: Bli bedre kjent med hverandre i BUF – klassene og innføringsklassen. Lære innføringsklassene om norsk kultur.

Oppgavetekst:

Tenk deg at du jobber som barne- og ungdomsarbeider i innføringsklassene ved Strømmen videregående skole. Du har tidligere registrert at disse elevene holder seg for seg selv, dette ønsker du å gjøre noe med. Du bestemmer deg for å samarbeide med lærerne på barne- og ungdom om en fellestur i lokalmiljøet. Turen skal gjennomføres torsdag 10/9-09 og går rundt Nebbursvollen. Oppmøte kl. 09:00 for BUF – klassene. Innføringsklassene møter vi kl. 10:05 ved hovedinngangen, dagen avsluttes ca kl. 14:00. Klassene deles inn i tre grupper, hvor hver gruppe for ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt ansvarsområde for dagen.

Grupper:

Kost og ernæring 2BUFA:

Dere skal planlegge og bestille inn mat til et måltid for hele gruppa. Er det spesielle hensyn som tas? Bestillingsliste leveres senest fredag 5/9 kl. 11:55. Dere skal lage maten og servere på aktivitetdagen.

Aktivitetsgrupper 2BUFC og 2BUFB:

Dere skal planlegge aktiviteter som skal foregå før og etter lunsj. Viktig at dere samkjører planene, slik at ikke samme aktivitet kommer to ganger. Dere skal gjennomføre aktivitetene .

Organiseringsgruppe 2BUFB:

Dere har ansvar for å lage en dagsplan, invitasjonsskriv, vurderingsskjema som alle kan fylle ut tilslutt, og kartlegge spise- og lekeareal. Viktig at dere samkjører planene med organiseringsgruppa i de to andre klassene.

Tidsfrister:

Alle tre klassene møter til felles samling for å lage dagsplan fredag 4.9. kl. 10:20. Da samkjører vi planene våres.

Alt som din gruppe har ansvar for skal være klart for oppsummering 8.9. kl. 13.10.

Innlevering av skriftlig produkt fredag 11.9. kl. 11.55.

Det skriftlige produktet skal innholde:

Forside

Innholdsfortegnelse

Kartleggingsskjema

Planleggingsskjema med teoridel

Vurdering (svar på vurderings spørsmål)

Kildehenvisning



Måloppnåelse:

Lav måloppnåelse 2	Middels måloppnåelse 3 - 4	Høy måloppnåelse 5- 6
Levert inn deler av innholdet av det skriftlige produktet. Ha med noen av målene. Lite deltagende i aktivitetene	Levert inn alt som skal være med i det skriftlige produktet. Ha med teori til målene, med noe begrunnelser i hvorfor-delen og vurderingen. Deltagende i aktivitetene	Levert inn alt som skal være med i det skriftlige produktet. Alle målene må være knyttet opp mot aktiviteten med faglige begrunnelser i hvorfor-delen og vurderingen. Aktiv deltagelse i aktivitetene

Det vil bli satt gruppekarakter.
Lykke til!

Målet med oppgaven er at elevene skal bli bedre kjent med hverandre og de skal lære å bruke kartleggingsskjema og planleggingsskjema. Dette er viktige hjelpemidler som barn og ungdomsarbeidere bruker ofte, så vi valgte å lage en praktisk oppgave der de får øve seg i å bruke av disse hjelpemidlene. Videre må de bruke kreativiteten sin i planlegging av aktiviteter for andre ungdommer. Dette blir en forsmak på hvordan det er å arbeide som barn og ungdomsarbeider.

Her følger et utsnitt fra planen hvor mine refleksjoner kommer til uttrykk:

Jeg er spent på hvordan elevene vil motta denne oppgaven. Jeg stiller en del spørsmål som: Vil elevene oppleve en reell tilknytning mellom teori og praksis på denne måten? Vil de lettere se sammenhengen mellom fagene - tverrfagligheten? Vil de være mer motiverte for teori- læringen når man tar utgangspunkt i en praktisk aktivitet som skal gjennomføres? Vil vi lærerne være i stand til å veilede gruppene slik at de opplever arbeidet som meningsfylt?

Vi lærerne bestemte hvilke klasser som skulle planlegge og gjennomføre de ulike aktivitetene, for dette er et stort arrangement og det er en ny måte å jobbe på.

2 BUFA skulle planlegge og lage mat til alle. ½ klasse 2BUFBog 2 B UFC skulle planlegge underholdning/ aktiviteter som skal gjennomføres. Siste del av 2 BUFB skulle organisere dagen. Lage dagsplan og innbydelse til AMS klassen.

Hver klasse delte seg i mindre grupper på 4 -7 elever på hver gruppe, for å jobbe med temaet sitt. Elevene fikk 14 dager til å planlegge og gjennomføre oppgavene.

Gjennomføringen av aktivitetdagen var 10.9.09

Vi valgte å skrive ned tidsfrister på denne oppgaven for at elevene lettere skulle klare å holde tiden.

Casen denne gangen er utformet på en måte som gir elevene ansvar for en tur sammen med andre ungdommer. Den gir elevene ansvar for dagen og den gjenspeiler arbeidet som en Barne og ungdomsarbeider har i "virkeligheten". Vi prøvde å gjøre situasjonen så virkelig som mulig, for at elevene skulle kunne få en positiv læringserfaring som er sammenlignbar med de erfaringer jeg beskrev i kap. 3.

Situasjonsbeskrivelsen her er praktisk, på den måten at elevene i gruppen må planlegge aktiviteter og gjennomføre dem på aktivitetsdagen. De må skrive ned teori i forhold til målene og etter gjennomføringen må de evaluere dagen og skrive ned en refleksjon over hva de har lært i forhold til målene i oppgaven. Vi håpet på at elevene gjennom denne oppgaven ville lettere se hvilken praktisk nytte kunnskapen om planleggig kunne få. At elevene kunne se kunnskapsområder som en helhet. Som barn og ungdomsarbeider skal de ha kompetanse i å ta vare på barn og unge i ulike alder.

9.3 Gjennomføringen

Jeg velger her å presentere hva BUFA klassen gjorde disse dagene, siden jeg underviste der. Videre presenterer jeg dagsplanen så man får et innblikk i hvordan dagen var, dette for å begrense oppgavens omfang. Det vil bli for omfattende å presentere alle gruppenes arbeid.

Klassen jobbet med å planlegge lunsjen for 60 personer. De bruker litt tid på å dele seg i grupper etter interesse for temaet. De delte seg i 4 grupper, for de skal lage maten til turen. Elevene diskuterer hva de skal servere. I innføringsklassen er det mange ulike kulturer og religioner, noe som får konsekvenser for valg av mat. En elev sier: ” Nå går jeg til innføringsklassen for å få en oversikt over hvor mange som er muslimer, eller om det er noen der som har matvareallergi? Er det noen som vil bli med?” Denne eleven tar initiativ til å finne opplysninger klassen trenger for å løse oppgaven. Han tar ansvar og viser sine tidligere kunnskaper om at muslimer ikke kan spise svinekjøtt.

De tar med kartleggingsskjema og fyller ut det. Her er skjemaet deres.

KARTLEGGINGSSKJEMA

Aktivitet: Lage pizzasnurrer

Mål for aktivitet: Lage lunsj til aktivitetsdagen



<i>Kartlegge:</i>	
<i>Antall barn:</i>	<i>Ams klassen er 25 stk.</i>
<i>Barnas alder:</i>	<i>16år – 25 år</i>
<i>Barn med spesielle behov</i>	<i>12 stk som er muslimer 2 vegetarianere</i>
<i>Antall voksne</i>	<i>4 lærere</i>

	<i>15 elever ansvar for mat</i>
<i>Tidspunkt:</i>	<i>10.9.09</i>
<i>Sted:</i>	<i>Lunsj på Nebbursvollen</i>
<i>Utstyr:</i>	<i>Matvarer og skolekjøkkenet</i>
<i>Økonomi:</i>	<i>Ca. 700 kroner i mat.</i>

De deler opplysningene med de andre gruppene når de kommer tilbake. Da er det lettere å bestemme menyen. Ut fra opplysningene i kartleggingsskjemaet sier en gruppe ”*Vi vil lage pizzasnurrer, går det bra?*” En fremmedspråklig elev svarer ”*ja, hvis dere ikke har svinekjøtt i*”, ”*ok, da tar vi bare ost og tomatsaus*”. ”*Vi lager salat med mye grønt i, siden det er to vegetarianere der.*” Sier en gruppe. De to sistegruppene vil lage fylte horn. ”*Er det greit vi fyller de med ost og kalkunskinke?*” Ut fra samtalen ser vi at elevene tar hensyn til hverandres kulturer og at de utveksler erfaringer med hverandre. De bruker kunnskapene til hverandre. Under arbeidet går læreren rundt å oppmuntrer elevene til å finne oppskrifter i kokebøker eller på internett. Så fyller alle ut planleggingsskjema for hva de skal lage på kjøkkenet. De trenger mye veiledning på hvordan man fyller ut skjemaet, og hvor lang tid det tar å lage maten. Når læreren setter seg ned sammen med elevene, leser igjennom hva de arbeider med og stiller spørsmål til arbeidet, kommer også ofte elevene selv med spørsmål til seg selv, medelever og lærer. Andre elever har øyeblikksbehov for hjelp. Dette er mest som en bekreftelse på det arbeidet som de har utført. ”*Er dette bra nok? Må jeg ha med noe mer teori? Kan muslimer spise dette?* Dette utfordrer læreren på å sette seg inn i arbeidet til elevene, og gjennom å stille spørsmål til arbeidet hjelpe eleven videre i sin kunnskapstilegnelse. I noen tilfeller må læreren både motivere til videre arbeid, finne lærestoff sammen med eleven eller undervise i form av å gi svarene.

Det er første gangen de fyller ut disse skjemaene og det er en øvelse de må trene mye på. Det at de stilte spørsmålene kunne tyde på at de ble engasjerte av oppgaven og så en praksisnærhet slik målet var. Oppgaven er vid og gir få føringer, på den måten får elevene bruke sine kunnskaper og kreativitet i arbeidet. Viser her et eksempel på planleggingsskjema som den ene gruppa på kjøkkenet hadde.

PLANLEGGINGSSKJEMA

Aktivitet: Lage Pizzasnurrer på kjøkkenet

Mål for aktiviteten: kunne lage gjærdeig og forme pizzasnurrer.



Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Ansvar	Utstyr
8.30-8.40	Vaskehender og ta på forkled	Vaske med såpe og varmt vann. Tørke med papir.	God håndhygiene er viktig når jeg skal lage mat til andre	Per, Kari, Ida og Ole	Såpe og papir
8.40-9.00	Finne frem matvarer og lage deigen	Smuldre gjæren i bakebollen, tilsette lunken melk og olje. Røre inn salt og mel til passe tykkelse. Deigen settes til heving i lunkent vann.	Det er viktig å passe temperaturen på melken så den ikke blir over 37 grader, hvis det skjer dreper jeg gjæren og det blir harde pizzasnurrer. Rør inn mel til passe tykkelse. Blir det mye mel, blir pizzasnurrene tørre og harde.	Ole, Ida, Kari og Per	Matvarer, Mikser, Håndklede til heving
9.00-9.30	Rydding og oppvask	Rydde på plass matvarer Vaske opp	Holde orden på kjøkkenet og det er lettere for de andre å finne ting når det er ryddig. Skylle alle ting vi har brukt og sette i oppvaskmaskin. Ta ut, tørke og sette på plass i skapet.	Kari og Per Ola og Ida Kari og Per	Oppvaskbørste, maskin, handklede
9.15-9.30	Finne frem fyllet.	Finne frem raspet ost, tomatsaus og krydder	Gjøre i stand fyllet, så det er lett å fylle deigen etter kjevling.	Kari, Per, Ida og Ole	Raspet ost, tomatsaus og krydder.
9.35-9.55	Lage pizzasnurrer	Kjevle deigen til et rektangel, smøre på tomatsaus, strø på ost og krydder. Rulle sammen til en pølse, og skjere av biter på ca .2 cm tykkelse.	Viktig å kjevle passe tykt, så de ikke blir for tynne, da blir de tørre etter steking. Smøre på fyllet for å få god smak på snurrene.	Ole	Kjevle, kniv
9.55-10.20	Etterheve	Legge på steikebrett til heving.	For at de skal bli luftige og gode saftig å spise	Kari	Kjele og håndklede
10.20-10.30	Pensle med melk	Legge på steikebrett til heving.	For at pizzasnurrene skal bli passe brune og fine å se på.	Ida	Pensel
10.35-10.50	Steke snurrene	Varmt vann og kjele, håndklede	For at de skal bli stekt oppå og under.		Steikovn og grytekluter

10.50-11.15	Rydde og vaske opp	<p>over. Pensle forsiktig med melk.</p> <p>Sette de på midterste rille ca.12 min.</p> <p>Skyll og vaske i maskin.</p>	For å ha god hygiene og at det skal være fint å bruke det senere	Per, Kari	Vasket de riktig opp, ble det rent?
-------------	--------------------	---	--	-----------	-------------------------------------

Gjennom å fylle ut planleggingsskjemaet viser elevene at de har forstått hvordan man kan anvende planleggingsskjema og knytte teori sammen med det praktiske. De viser ferdigheter som er nyttig å kunne for en Barn og ungdomsarbeider.

I loggen skrev jeg:” Mange elever oppdaget at de hadde mye kunnskaper om temaet fra før. Alle hadde hatt skolekjøkkenet før og kunne bake gjærbakst. Det interessante var å se hvordan de norske elevene spurte de elevene fra andre kulturer om hva de spiste. Det er tydelig at dette engasjerer elevene. Når elevene jobber på kjøkkenet er det lett å se hvem som er vant til å lage mat og ikke. Det som er morsom å se er at alle hjelper hverandre, så de blir ferdige på kjøkkenet til rett tid.

Det er et viktig prinsipp ved all induktiv læring å gå fra det kjente til det ukjente. Læringen skal bygge på de elevene har av kunnskap og erfaring fra før. Elevene oppdaget her at de hadde mye kunnskap fra før, men de hadde problemer med å sette ord på kunnskapen. Kanskje var noe av denne kunnskapen så integrert i dem at det er grunnen til at den var ”taus”. Mye var ”barnelærdom”. Kanskje noe av kunnskapen fra Vg1 var glemt. De visste de hadde vært borti det fra før, men kunnskapen var blitt ”blind”. (Jmf. Kap 3) Noen elever var litt utålmodige, for de ønsket å lære noe nytt, de synes det var mye skriving til å være en praktisk oppgave.

En gruppe var litt ”treig ”med å komme i gang. De satt og pratet om andre ting, og virket lite interesserte i opplegget. Jeg snakket med de om hva de ville lage, og om de trengte hjelp til planleggingsskjemaet sitt. Ikke alle elever tar automatisk ansvar. Ansvar er ikke noe man får, det er noe man tar. Kanskje det å ta ansvar er noe man må lære? Her måtte jeg ta en avveining på om hvor mye jeg som lærer skulle gå inn å styre arbeidet, og hvor stor frihet elevene skulle få til å finne ut av hvordan de ville jobbe. Hele klassen var avhengig av at alle gjorde jobben sin. Det var viktig for meg at de lærte å ta ansvar. De måtte gjøre

seg noen erfaringer selv. Den tiliten jeg hadde til at elevene vil og kan ta ansvar når de får muligheten til det, var avgjørende for at jeg ikke gikk inn og overtok ansvaret. Dette er en viktig grunnpilar i det humanistiske grunnsyn. (Jfr.kap.3)

9.3.1 Gjennomføringen av aktivitets dagen

Her viser jeg hva planleggingsgruppen hadde planlagt for dagen

Dagsplan 10.9.09

<i>Tid</i>	<i>Aktivitet</i>	<i>Ansvar</i>
09.00-10.05	<i>Kjøkkengr: Gjøre i stand maten, sette den oi bilen. Aktivitetsgr: Finne frem utstyr til de forskjellige aktivitetene. Henge ut poster på veien. Dele inn i grupper, ca. 7 i hver gruppe. Dele ut dagsplan.</i>	<i>2 BUFA Alle gruppene i 2BUFB og 2BUFC</i>
10.05-10.15	<i>Møte ved hovedinngangen. Ønske velkommen Dele inn i grupper Starte gruppene til Nebben, 2 min. mellom hver gruppe</i>	<i>Lise, Sandra, Helene Martin, Ida</i>
10.15-11.00	<i>Gruppene går til Nebben, svarer på spørsmål under veis</i>	<i>Alle</i>
11.00-12.00	<i>Aktiviteter. Introdusere de ulike stasjonene, informere om at vi beholder den samme gruppen hele dagen Stasjon 1: Hviskeleken, Haien kommer. Stasjon 2:Fugledansen, Stiv Heks og Krokodilleleken. Stasjon 3: Knutemor, Billeken og Kongen befaler. Stasjon 4: Slå på ring , Bro ,Bro, Brille Ca: 11.45 Matgruppen samles og setter frem maten</i>	<i>Organisasjonsgruppen Jeanette, Elin, Linn, Camilla Eva, Victoria, Simen, Per Tim, Merete og Lisa Yvonn, Anna, Fatima, Nazire Matgruppen.</i>
Ca: 12.00-12.30	<i>Matpause, sosialt samvær Alle har ansvar for å rydde etter lunch</i>	<i>Matgruppen.</i>
12.30-13.30	<i>Felles leker/ Aktiviteter: Rødt og Grønt lys, Hauk og Due, Katt og Mus</i>	<i>Liss, Marie, Kim og Ole</i>

Dette er en tverrfaglig mappeoppgave som er knyttet opp mot yrket som barn og ungdomsarbeider. Her er det planleggingsarbeid, praktisk gjennomføring og egenvurdering av arbeidet etterpå. Dette krever mye samarbeid, både av lærerne og av elevene. En elev skriver i refleksjon: ” *Planleggingen var jeg aktivt med på, gruppen var med på det. Vi satt som en gruppe hvor hun ene skrev og vi var også med å planlegge, og vi andre ga våre forslag om hvilke tidspunkt vi skulle bruke og hva vi skulle lage.* ” En annen sier dette om planleggingen: ” *jeg lærte at det var lurt å planlegge aktiviteten godt, for da ble det lettere å gjennomføre den, da alle visste hva de skulle gjøre og når de skulle gjøre det.* ” ” *Pia var borte fra skolen, og da måtte jeg overta hennes oppgaver. Jeg leste på planleggingsskjemaet hva hun skulle gjøre, og da var det lettere å gjennomføre leken. Nå skjønner jeg hvorfor det er lurt å planlegge* ”

Vi lærerne hadde laget oppgaven sammen og hadde en fellesforståelse for hvordan man skulle kunne gjennomføre denne den. Det er viktig når man skal gjennomføre et så stort arrangement tidlig i skoleåret.

De fleste elevene tok ansvaret alvorlig med å planlegge godt arrangementet og gjennomføre det. Det virket som at de ble ekstra motiverte for arbeidet fordi de skulle gjennomføre arrangementet for innføringsklassen. En elev sier: ” *Jeg gjorde en innsats for å kunne gjennomføre det vi hadde planlagt. Jeg så på tiden, samlet folk når vi skulle gi beskjeder, var med på det vi hadde planlagt(leker og sånt) og som alltid er jeg i godt humør!* ”

Organisasjonsgruppen laget en plan for dagen(se over), der det stod klokkeslett for alle aktivitetene og hvem som var ansvarlig. Dette delte vi ut til alle gruppene og lærerne som var involvert. Gjennomføringen av selve dagen gikk fint. Sola skein og det var veldig mange blide ansikter å se. En elev sa dette etter at dagen var slutt:” *Dette var gøy, alt gikk etter planen. Flott dag!* ”

Fredagen etter brukte vi til refleksjon over aktivitetdagen. Først skrev elevene en refleksjon over eget arbeid og hvordan de hadde hatt det den dagen. Jeg viser noen ut drag av elevenes refleksjoner over teori og hvordan de utførte det. Flere refleksjoner kommer i neste kapittel.

Yrke - Kunnskaper

Rollemodell – Kunnskaper om rollemodell er jo om teori, da må vi tenke teori.

Jeg har lært teoretisk at en god rollemodell oppfører seg pent mot alle, er hyggelig og vennlig, snakker pent og ikke bruker stygge ord, kler seg passelig, rusmidler skal ikke brukes.

Ferdigheter - Teorien her har jeg brukt, det målet har jeg fulgt og mestret. Jeg oppførte meg pent, jeg var glad, hadde det fint og hadde det gøy og det var ikke noe snus i leppa. Jeg viste dem at de skulle høre på meg, på en fin måte. «Se på meg og gjør som jeg gjør» eller «Kan dere høre på meg nå, så skal vi gjøre noe kjempemorsomt»

Holdninger – Jeg oppførte meg pent, snakket rolig og var rolig. Har et fint syn på ungdommene, ser dem veldig godt.

En annen elev skriver om helsefagmålet, og reflekterer over det.

Helsefremmede arbeid – Kunnskaper Stiv Heks.

Fysisk helse er at man kan være aktiv, mestre aktiviteter og det hverdagen har å by på, være sunn osv. Det går mer på kroppen.

Den psykisk helsa går mer på hvordan man har det med seg selv, har man et godt selvbilde, selvtillit, er man trygg på seg selv. Det går mer ut på hvordan du føler deg og dine tanker og følelser.

Kunnskap - Grunnen til at vi valgte de aktivitetene vi gjorde, var at det er aktiviteter som barna liker, som gir ungdommene glede og de bruker masse finmotorikk og grov motorikk. Fordi ungdommene er ferdigutviklet motorisk og kan smidige bevegelser, tok vi også stiv heks så de bøyde seg, la seg på knærne og krabbet mellom bena til en annen.

Løping er grov motorikk og det er jo det stiv heks handler om.

Disse to elevene hadde lært å dele kunnskapene inn i kunnskap, ferdighet og holdning på Vg1 og derfor brukte de det i denne oppgaven. Vi må øve mer på å se helheten i kunnskapsbegrepet. Elevene reflekterer over det de gjorde opp mot teori de har skrevet ned før. Det er god læring.

9.3.2 Elevenes og lærernes vurdering av første periode

Dagen etter gjennomføringen av aktiviteten hadde vi et evalueringsmøte i klassen. Først skrev elevene ned en refleksjon over sitt eget arbeid og over gruppen. Videre reflekterte de over hva de hadde lært i forhold til målene i oppgaven. Dette brukte de to skoletimer til. Så hadde vi et klassemøte, der elevene utalte hva de hadde lært og hva de synt om aktivitetdagen og om oppgavetypen.

Vi satt i ring og alle elevene fikk utale seg om dagen. På spørsmålet om hvordan de hadde likt å arbeide på den måten svarte elevene at dette hadde vært positivt. De hadde hatt det morsomt og at de følte at de hadde gjort en god jobb. Dette kan man se ut fra noen elevutsagn: *”Dette var gøy, morsomt å planlegge noe for andre og gjennomføre det!”* *”Det var en morsom dag, og jeg lærte mye om hvor viktig det er å samarbeide i gruppen ”* *”Det var moro å leke, lenge siden jeg har gjort det.”* *”Jeg lo mye, tror de andre hadde det morsomt også.”*

Målet for dagen var at elevene skulle bli bedre kjent med hverandre i de treklassene og at de skulle bli kjent med elever fra andre kulturer. På spørsmålet om de hadde blitt kjent med noen nye denne dagen svarte noen elever: *”Jeg ble bedre kjent med elevene i klassen”,* *”Det var gøy å bli kjent med elevene fra innføringsklassen, de går ofte for seg selv, og det er vanskelig å bli kjent med de”* *”Jeg hadde litt problemer med å forstå hva de sa, men når vi løste oppgavene på turen, brukte vi kroppsspråk og da ble det lettere å kommunisere. Det gikk lettere utover dagen, så vi ble litt kjent.”*

På spørsmålet om hvordan maten hadde falt i smak svarte noen elever: *”Maten smakte godt!”* *De spiste opp nesten alt, det må ha likt det!”*, *”Jeg så noen som ikke spiste, og jeg spurte om jeg skulle hente noe mat til de, men de svarte at de hadde Ramadan. Hva er det?”* Her stoppet vi opp i møt, for å forklare litt om ulike kulturer og religioner og om kosthold. På den måten fikk vi flettet inn teorien om ulike kulturer naturlig.

Om læringsutbyttet sa elevene: *”Jeg lærte hvor viktig det er at man planlegger godt.”* *”Dette var virkeligheten, jeg lærte mye”* *”Jeg likte dette, for det var praktisk”*

De fleste utsegnene fra klassen var positive. Elevene likte denne måten å jobbe på. De fikk lære teori som de kunne anvende i praktiske oppgaver. En negativ uttalelse var: *”Uff, dette var slitsomt, masse å gjøre på kort tid. Jeg ble litt stressa, når jeg så alt arbeidet.”* Dette viser at elevene tok oppgaven på alvor og at de ”pusha” hverandre så de ble ferdige til rett tid.

Lærerne brukte teammøtet til å vurdere elevenes utsegn og kom med sine refleksjoner over arbeidet med oppgaven. En lærer sa: *”Dette var gøy, moro å se elevene så engasjerte i arbeidet så tidlig i skoleåret.”* En annen sa: *”Jeg var litt spent på hvordan dette ville gå,*

*når det var så mange elever som skulle planlegge og samarbeide om en så stor oppgave
Jeg trodde det skulle bli kaos, men det gikk fint.”*

Siden elevene skal planlegge og gjennomføre aktiviteter på eksamen er de ofte avhengige av å ha statister til å hjelpe seg. For å få til et godt samarbeid blant elevene vil vi legge større vekt på gruppearbeid i tiden frem til jul. Dette kan hjelpe de i utviklingen av den sosiale handlingskompetansen som er en del konsekvenspedagogikken som vi har ved Strømmen videregående skole. Den sosiale handlingskompetansen er viktig å utvikle for at elevene skal inngå i team og være gode kollegaer og samarbeidsparter i arbeidslivet og i klassemiljøet.

9.3.3 Erfaringer fra første periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv

For å belyse problemformuleringen min, vil jeg nå gjøre noen foreløpige vurderinger av yrkeskunnskap hos elever på vg2 Barn og ungdomsarbeider fag. Derfor er det interessant å se nærmere på elevenes læring i oppgavebasert arbeid og lærernes utfordring som veileder.

Elevene har tidligere erfaringer og kunnskaper fra vg1 helse og sosialfag og utplassering i Prosjekt fordypning, som gir oss mulighet til å knytte det nye lærestoffet til kunnskap elevene har fra før. Dette har allikevel ikke alltid ført til kunnskap hos elevene. Et hovedproblem er at undervisningen som foregår på skolen ofte er presentert på fagets premisser og blir da ofte abstrakt og virkelighetsfjernt. Dette kan føre til at lærestoffet i liten grad engasjerer elevene, og dermed ikke blir en del av deres personlige yrkeskunnskap. (Hiim og Hippe 2001).

I denne oppgaven utfordres elevene til å bruke sine tidligere kunnskaper og erfaringer. Elevene må i stor grad finne kunnskapene selv. Dette øker mulighetene for at den enkelte elevs kunnskapsutvikling settes i sammenheng med og bygger videre på tidligere kunnskaper de har fra før. Elevene har hatt aktiviteter for barn før og de har tidligere vært på kjøkkenet å lagd mat. Dette må de nå anvende i en ny form da de må planlegge aktiviteter for medelever og gjennomføre de. Oppgaver som dette utfordrer elevene på å forene fagkunnskaper, menneskekunnskaper og omsorg. Helhetlig yrkeskunnskap for Barn og Ungdomsarbeideren handler akkurat om det.

Ny teori for elevene er bruk av kartlegging og planleggingsskjema. Da elevene hadde jobbet med oppgaven litt sa flere elever dette: ” *Skjønner ingen ting av disse skjemaene jeg.* ”, ” *Dette var vanskelig, kan du ikke ta det på tavla?* ”. Flere elever ønsket at dette skulle gjennomgås på tavla. Vi gjennomgikk på tavla hvordan og hvorfor man skal fylle ut et kartleggingsskjema og planleggingsskjema. Det gjør vi for dette en nytt for de fleste elevene, og vi ser at det er nyttig å ha en dialog med elevene om hvordan man gjør det. Da vi veiledet elevene på dette etterpå, så vi at i følg Dreufus og Dreufus kompetansemodell var eleven på andre nivå ” Viderekomne nybegynner” De fulgte anvisningen på hvordan man planlegger aktiviteten og brukte egne erfaringer til å finne passende aktiviteter for andre.(jmf. Kap 3)

Oppgaver som utfordrer eleven på å gjøre og oppleve ting, øker ofte motivasjonen. Følelser og kropp engasjeres i større grad og fører til mer helhetlig læring.(Grendstad 1995) Det ble en praktisk oppgave der elevene opplevde og gjennomførte en aktivitetsdag for elevene i innføringsklassen. Noen elever uttrykte dette slik ”: *Det ble mer morsomt å planlegge aktiviteter, når vi skulle gjennomføre det med andre elever.* ”, *Jeg tok det mer på alvor, når jeg skjønnte at vi skulle gjøre det.* ”.

Videre brukte elevene Schön ved refleksjon i – og over handling,(Jmf .kap3) Elevene reflekterte over hva de hadde gjort og hvordan de hadde utført arbeidet. Når elevene reflekterer i og over arbeidet er det med på å underbygge et utvidet syn på kunnskap. I denne oppgaven har elevene fått anledning til å arbeide på måter som gjør at kunnskapsinnholdet angår dem følelsemessig, der de opplever at deres egne erfaringer er viktige og at de ser at det finnes kunnskaper i handlinger og der de reflekterer over sine kunnskaper til slutt.

9.4 Oppsummering

Jeg syns at vi lærerne samarbeidet godt om oppgaven og at vi fikk godt frem tverrfagligheten i oppgaven. Jeg var innstilt på at det kunne bli ”kaos” når alle tre klassene skulle samarbeide om et felles arrangement, men det var greit så lenge jeg opplevde at elevene lærte mye. Elevene tok ansvaret, når de så at de skulle gjennomføre opplegget for andre elever. Videre var det moro å høre refleksjonene til elevene og kollegaene etter gjennomføringen av oppgaven. Det var tydelig at intensjonen med denne typen oppgave var oppfylt. Elevene likte å jobbe med denne type oppgaver. De har fått øvd seg på å

skrive kartleggings skjema og planleggings skjem, noe som er viktig kunnskap i kommende yrke. De har fått gjennomført aktiviteten sammen med andre ungdommer, som gjør at de kunne reflektere over egen læring og kunnskaper. Dette er viktig i utvikling av Barn og ungdomsarbeidere. Da var det bare å jobbe videre med neste tverrfaglige mappeoppgave.

9.5 Andre periode – praksisoppgave.

Det er bred enighet på teamet om at praksis er nødvendig for å oppnå yrkeskompetanse. Hensikten er ikke å ”bevise” denne påstanden, men å vise hvordan vi benyttet utplasserings dagene for å oppnå sammenheng mellom teori og praksis i undervisningen. Jeg vil også vise til noen av opplevelsene elevene hadde i praksisperioden.

Alle elevene var utplassert i ulike barnehager og skole/ sfo i denne perioden. Vi har partnerskapsavtaler med en del barnehager og skoler /sfoer som ligger i nærheten av skolen vår, og der kan elevene velge hvilken praksisplass de ønsker å være på.

Elevene var utplassert i uke 41 alle dagene og så var de ute hver torsdag frem til jul i samme bedrift.

Før elevene skulle ut i praksis hadde de lært litt om barns utvikling og om lek. Vi hadde jobbet en del med bruken av kartlegging og planleggings skjemaer på skolen, så dette skulle være kjent stoff, når de kom ut i praksis. Elevene hadde altså lært om barnet, før de skulle ut å arbeide med dem. De hadde hatt teori om barna, før de fikk ”se” og ”gjøre” i praksis. Kanskje noen elever hadde lært mer om barn ved å først se og oppleve praksisen før de hadde lært om det i teorien. På den andre siden hadde undervisningen på skolen bygget på elevenes erfaringer med barn.

9.5.1 Planer

Vi hadde laget planer for hver uke, med oppgaver som elevene skulle jobbe med.(Se praksisoppgave med informasjon til praksisplassen vedlegg 2).

Vi sendte praksisoppgavene til praksisstedene en uke før elevene skulle ut i praksis, så de fikk tid til å forberede seg på hva våre elever skulle jobbe med. I tillegg til oppgaven oppfordret vi elevene til å skrive en kort logg hver dag de var i praksis, for at det skulle bli lettere for dem å gjøre praksisoppgave 2, som var å reflektere over sin praksis i bedrift.

Ved å skrive ned sine egne opplevelse, håpet vi at elevene skulle bli bevisst på hva de var med på. Ved å skrive ned dags rutiner og spesielle programposter ville de bli bevisst oppgaver og tilbud til barna fikk i bedriften.

Eksempel på oppgaver - sammenheng praksis og teori

Denne gangen delte vi praksisoppgavene i to oppgaver. Dette gjorde vi for å hjelpe elevene med å strukturere arbeidet deres.

Her er oppgavene:

Praksisoppgave 1 – pedagogisk aktivitet

Tema: Planlegge, gjennomføre og vurdere en pedagogisk aktivitet.

Mål fra læreplan i Barne- og ungdomsarbeiderfaget:

Helsefremmende arbeid:

- Drøfte hva omsorg innebærer for barn- og unge i ulike aldre.

Kommunikasjon og samhandling:

- Gjøre rede for den voksnes ansvar i samhandling med barn og unge, og drøfte hvordan samspillet mellom barn og unge kan utvikles.

Yrkesutøvelse:

- Planlegge, gjennomføre enkle aktiviteter for ulike grupper og begrunne valg av aktiviteter med utgangspunkt i utviklingspsykologi.
- Drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne.

Oppgavetekst:

Du skal planlegge, gjennomføre og vurdere en pedagogisk aktivitet som du knytter til VG2-målene ovenfor og virksomhetens planer (for eksempel månedsplan i bhg, læreplan for klassen, temaplan på SFO). I uke 43 skal du presentere og forsvare aktiviteten faglig i et praktisk fremlegg, (tid: ca. 20 min). Du skal under presentasjonen demonstrere aktiviteten praktisk, bruk gjerne med utstyr/statister, og forsvare valgene dine muntlig. Til det muntlige framlegget skal du ha med deg kartleggings-, og planleggingskjema. Du kan lage deg et tankekart for teorien du vil bruke.

Vurdering av måloppnåelse:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
--	--	--



Noe planlegging, gjennomføre og vurdere det du har gjort.	Knytte teori fra målene som passer til planleggingen, gjennomføringen og vurderingen.	Knytte målene og teori sammen, med <u>faglige begrunnelser</u> til planleggingen, gjennomføringen og vurderingen.
---	---	---

Lykke til!



Praksisoppgave 2 – Refleksjonsoppgave

Mål: VG3 Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget – opplæring i bedrift

- Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering.
- Kommunisere og samhandle med barn og kolleger.
- Planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge.

Oppgavetekst:

Du skal i løpet av praksisuken skrive en refleksjonsoppgave. I refleksjonen skal du knytte teori (mål) og praksis sammen. Eks: Hvordan legger du til rette for en lek? Hvorfor velger du å gjøre det slik? Hvordan kommuniserer du med barna for å motivere de til å være med? Hvordan kan leken påvirke barnas fysiske og psykiske helse?

Målet med denne oppgaven er at du reflekterer over utviklingen av dine kunnskaper om barn.

Vurdering av måloppnåelse VG3-målet:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
Fortell om hva du har erfart i praksis om tilrettelegging for lek, og hvordan du kommuniserte med barn og kolleger. Fortell om hvordan aktiviteter kan bedre den	Forklare og komme med eksempler på hvordan du har tilrettelagt for lek, og hvordan du kommuniserte med barn og kolleger. Kom med eksempler på hvordan	Forklare, komme med eksempler og med faglige begrunnelser for hvordan du har tilrettelagt for lek og hvorfor du kommuniserte slik med barna og kollegene.

fysiske og psykiske helsa til barna.	leken kan fremmer den fysiske og psykiske helsa til barna.	Forklare, bruke eksempler og begrunne faglig hvordan lek kan være et positivt tiltak som fremmer den fysiske og psykiske helsa til barna.
--------------------------------------	--	---

Refleksjonsoppgaven leveres inn etter 4. time fredag 16. oktober 2009.

Dette er eksempler på praktiske oppgaver som elevene må utføre i praksis, som de har ”trent” på skolen. Elevene får prøve ut oppgaven i praksis, og bruker dette så i praktisk muntlig presentasjon på skolen. Det er den praktisk muntlige presentasjonen som er grunnlag for vurdering for oss lærere.

Erfaring viser at noen elever lett kan bli tilskuere i praksissituasjonen, enten det skyldes sjenanse eller annen form for passivitet. Ikke alle synes det er like lett å ta initiativ i en slik ny situasjon. Noen trenger den utfordringen det er å planlegge og gjennomføre en aktivitet sammen med barna. Elevene må sette seg inn i teori om målene i oppgaven for å kunne reflektere over hva de har lært om barns utvikling og lek.

9.5.2 Hva sier elevenes logger om deres læring i praksisperioden?

Loggene var i stor grad beskrivende. De hadde beskrevet praksisbedriften og litt om hva de hadde gjort hver dag. Loggene viser blant annet hvordan mange elever opplever at de er i en mellomposisjon mellom å være barn og voksen. Utdrag fra en logg viser hvordan noen elever var i stand til å reflektere over det de opplevde i praksis og over sine egne læringserfaringer: ” I dag tok jeg meg tid til å se på hvordan barna kommuniserer sammen. Dem kommunikasjon foregår gjennom leken. Det er noen barn i avdelingen som ikke snakker i det hele tatt, og andre snakker lite norsk. De bruker da kroppsspråk og lyder for på en måte ”snakke” med hverandre, det er forskjellig. For eksempel, de klarer fint å sitte å bygge klosser uten å bruke ord for å kommunisere, om de ikke får det som de vil blir de høylytte, eller begynner å gråte. På den måten får de også de voksne til å reagere, slik at de får den som har gjort noe galt, til å få kjeft.”

En annen elev skriver: ” En ting som jeg har merket, er når ett barn sitter alene, og hvis man da begynner å leke med det barnet som sitter alene, stoppes leken hos de andre barna med engang. Barn vil gjøre helt likt som de andre, med de samme lekene. Nysgjerrigheten i dem kommer frem og de blir med på leken sammen med det barnet som holdt på alene.

Det er en ting vi voksne må passe på, og det er at man ikke trekker seg for fort tilbake, eller setter seg for langt unna, fordi da stopper leken veldig fort.

På skolen hadde elevene lært om ulike måter å kommunisere på og ulike lekeformer. Disse elevene viser at de har vært i stand til å observere barn i lek og hvordan de kommuniserer. De har også vurdert det de opplever i barnehagen både mot egne tidligere erfaringer og i forhold til det de hadde lært på skolen... En elev skriver i loggen sin : ” *Tre av barna har trukket seg veldig mye tilbake de dagene jeg har vært her, men i dag så har de åpnet seg helt for meg. Før ville de ikke at jeg skulle snakke med dem, leke med dem, gi dem drikke, skifte bleie osv, men nå kommer de til meg for at jeg skal gjøre disse tingene. Det er noe jeg synes er veldig positivt, for da viser det seg at jeg faktisk har oppnådd noe de siste dagene, så noe må jeg ha gjort riktig.* ” Eleven reflekterer over at hun i løpet av noen dager mestrer noe hun i begynnelsen så de voksne gjorde i barnehagen, som hun ikke mestret, men som hun mestrer nå. Dette er et eksempel på en type erfaring som er svært vanskelig å legge til rette for i klasserommet. Man kan se på dette som et eksempel på fortrolighetskunnskap.

Etter en uke i praksis ga flere elever uttrykk for en begynnende yrkesidentitet, noe som jeg ser på som svært viktig for den videre læringen på skolen.

9.5.3 Veiledning i praksis

De fleste elevene fikk noe veiledning i praksis, men personalet har ikke lenger noen forpliktelse til å gi elevene veiledning. Det er lærerne på skolen som har veiledningsansvar. I hver praksis bedrift har vi en kontaktperson som er med på å vurdere arbeidet til elevene sammen med lærer fra skolen vår. Denne kontaktpersonen gir ofte også litt veiledning til elevene når de er sammen med de i arbeidet. Noen ganger er vi sammen med eleven i arbeid der vi kan observer eleven i situasjonen. Her kan man få fine situasjoner til å veilede eleven praktisk, som i dette eksemplet der læreren gjør eleven oppmerksom på barnets tegneutvikling, der eleven sier: ” *Jeg ser det nå, han er på ”hodefoting stadiet” i utvikling,* ”

Alle elevene fikk besøk av lærer fra skolen som hadde veiledning med dem en eller to ganger i løpet av den første uka de var i praksis. Videre fikk de besøk annenhver torsdag frem til Jul. Dette utrykte elevene som lærerikt. Flere sa at de kunne ha tenkt seg mer slik veiledning. ” *Det er så fint å få satt ord på det vi ser i praksis* ”. ” *Det er så godt når noen*

fra skolen kommer her, for da kan jeg spørre om ting jeg lurer på, uten at jeg føler meg dum.” Dette er noe vi må tenke mer på til neste utplasseringsperiode.

9.5.4 Elevers refleksjon etter praksis

Her er det en elev som har planlagt å gjennomføre ”stiv heks” og ”kanonball ”i en gymsstime i 3.klasse på barneskolen. Hun reflekterer over det som skjedde i timen og knytter teori til praksisen sin.”*Leken Stiv Heks kan påvirke barnas fysiske helse fordi når barna løper for å ikke bli tatt så styrker det de store muskelgruppene i kroppen til barna, og de utvikler arm musklene når dem prøver å ta tak i en annen elev i klassen. Dem blir flinkere til å beherske kroppen og ha kontroll over kroppen når dem løper. På kanonball så er det sånn at dem bruker her også de store muskelgruppene i kroppen og dem greier å beherske kroppen og de får øvd på øye – arm koordinasjon altså å sikte. Når barnet sikter på en person og treffer den personen den sikte på, så gjør det noe med selvtilliten til barnet. Altså barnet blir glad og tenker at jeg er flink fordi barnet greide å oppnå målet sitt som var da å treffe et annet barn som den hadde siktet på. Dette gjør noe med det psykiske på barnet og det gjør noe med det fysiske også. For den psykiske helsen er det en veldig bra øvelse med kanonball ,fordi da kan barnet øve på å øke selvtilliten sin og det har mye med å være trygg å gjøre. Og når et barn treffer et annet med ballen så blir barnet glad og da får barnet lyst til å leke mer og det er positivt for da trenger ikke barnet å tenke at å løpe er kjedelig eller at å ha gym er kjedelig. Det er bra at barnet kan lære seg å beherske kroppen altså når han ikke blir truffet av ballen så tenker han for eksempel at jeg har en kropp som er veldig myk slik at jeg kan gjøre mange bevegelser uten å bli truffet av ballen.* Hun har valgt målet i helsefag som sier at hun skal planlegge aktiviteter som kan fremme fysisk og Psykisk helse hos barn eller ungdom. Eleven begrunner med teori hvorfor hun hadde disse lekene i Gymnastikktimen. Altså anvender hun teori hun har lært på skolen i praktiske oppgaver i praksis.

En annen elev skriver dette etter den første uka i praksis: ”*Når det gjelder holdningene mine til barn, har det vært slik at barn ikke vet hva dem gjør, de er useriøse, de kan ingenting, men etter å ha vært i praksis synes jeg at mine holdninger og tanker har forandret seg. Og det er fordi før praksis hadde jeg ikke så stort forhold til barn, men når jeg var på praksis så forsto jeg at noen barn kan være veldig smarte, og til og med smartere enn et voksent menneske og man bør ta barn seriøst og se på dem som et helt menneske og ikke tenke at barn vet ingenting.*” Her er det en elev som tydelig reflekterer over egne holdninger til andre barn. Det er godt at elevene kan komme ut i praksis å få

oppleve barna sånn som de er. Det er viktig at elevene jobber med holdningene sine, for i yrket som Barn og ungdomsarbeider er det viktig at de har gode holdninger over for andre mennesker. Dette er kunnskaper som vi ikke kan formidle til elevene, dette må de oppleve for å forstå det, og bli bevisst sine egne holdninger gjennom å reflektere over sin egen person.

9.5.5 Elevenes og lærernes vurdering av praksisperioden

Etter utplasseringsperioden har vi et nytt evalueringsmøte i klassen. Vi er spesielt interessert i om elevene kan si noe om hva de har lært av når de er utplassert.

De fleste ga sterkt uttrykk for at de lærte mye i praksis. De var veldig positive til praksisbedriften og sa at de hadde lært mye. Noen sa: ” *Nå skjønner jeg hva du snakker om, når du gikk i gjennom barns utvikling på skolen.* ”, ” *jeg lærte mye av å spørre de på avdelingen om hvorfor de gjorde sånn og sånn.* ”, ” *jeg lærte mye av lærerne som var ute å veiledet , det er bra å snakke fag* ”

Mange av elevene synes loggskrivning er positivt, fordi de må tenke mer over hva de gjør i praksis når de skal skrive det ned. Ulempen er at det blir mye oppramsing, og mye det samme fra dag til dag i loggen. Noen elever synes det kunne vært bra å jobbe mer grundig med noen opplevde situasjoner fra praksis på skolen. Andre elever mente at det ble mye skriving, når de var i praksis Selv om de fikk 45 minutter hver dag på jobben til å forbrede oppgavene sine og skrive logg. . En elev sa: ” *jeg synes vi skal skrive og skrive hele tiden, når jeg er i praksis vil jeg heller være sammen med barn , enn å skrive logg.* ”

Noen få vil heller være på skolen. En elev sa: ” *Det er så slitsomt å stå tidlig opp, og så er det så mye lyd der. Jeg vil heller være på skolen for jeg skal ta ”påbygg” til neste år. Jeg skal ikke jobbe med så små barn senere.* ” En annen sa: ” *Det er så lange dager, og jeg savner vennene mine på skolen.* ” En årsak kunne være at noen elever ikke skulle ut i lære, men ta det tredje påbyggingsåret med allmennfag. Andre var ikke så opptatt av barn i hele tatt.

Alle elevene ga uttrykk for at oppgavene hadde vært greie å gjennomføre i praksis. Noen elever synes de hadde hatt litt liten tid til å gjøre oppgavene sine når de var i praksis, for de var så slitne etter jobb.

Lærerne hadde et teammøte der vi vurderte praksisperioden. Noen lærere vurderer muligheten for direkte observasjon av elevene i konkrete arbeidssituasjoner som meget verdifullt. En lærer utaler: ”Å være tilstede i arbeidssituasjonen gir gode veiledningsmuligheter med utgangspunkt i elevens praktiske arbeid, ikke bare deres beskrivelse i loggene.” For flere lærere var disse situasjonene et godt utgangspunkt for modellering.

9.5.6 Erfaringer fra praksisperioden sett i et yrkesdidaktisk perspektiv

I denne perioden har vi fokus på hvordan praksisperioden bidrar til utvikling av helhetlig yrkeskunnskap hos elevene på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfaglinja. Det vil være interessant å kommentere mulighetene som ligger i direkte observasjon av elevene i arbeid, veiledningssamtaler, logger og praksisoppgaver.

Gjennom lærerens direkte observasjon og deltagelse i praksissituasjoner, ligger det gode muligheter for læring. Et eksempel som viser dette er en situasjon der eleven skal skifte bleie på et barn. Hun foreslår å ta med ekstra kremer og pudder til stedet, ikke av hensyn til barnet, men fordi det vil være riktig i følge boka. Det viser et kunstig skille mellom praksis og teori, som både elevene og praksisfeltet opplever. Denne oppfatningen bygger på at teori i større grad sees på som en oppskrift for hvordan man skal jobbe i praksis, enn teori som en hjelp til å forstå og eventuelt forbedre praksis. Dette kan virke litt forvirrende for elevene. Teorien kan imidlertid ikke fungere som en oppskrift for praksis, fordi den i liten grad tar og kan ta hensyn til de konkrete utfordringene man står overfor i direkte møte med barna. (Hiim og Hippe 2001)

For noen elever er det vanskelig å ”se” teori i praksis. Som veileder i praksis må vi lærerne hjelpe elevene til å se og oppdage, og derigjennom utvikle den teoretiske forståelsen knyttet til de konkrete situasjonene. Behovet for dette synliggjøres i eksemplet der læreren gjør eleven oppmerksom på barnets tegneutvikling, der eleven sier: ”Jeg ser det nå, han er på ”hodefoting stadiet” i utvikling, ” Det er viktig å gjøre teorien tilgjengelig for elevene, slik at den blir konkret, nyttig og uunnværlig i arbeidet, ikke abstrakt, generell og vanskelig. Elevene fikk muligheten til å skrive ned sine opplevelser og refleksjoner. I kapittel 3 skrev jeg om viktigheten av å gi elevene slike erfaringer og verktøy for å reflektere over den kunnskapen de tilegner seg i praksis for at den skal bli bevisst, og dermed kunne bli en begynnende yrkeskompetanse

Vi må jobbe videre med å knytte teori og praksis sammen i faget prosjekt fordypning.

Å lede elevenes oppmerksomhet er en viktig oppgave for læreren i praksisfeltet. Å forutse at barn kan skade seg når de er på tur, er viktig at elevene lærer. De må være oppmerksomme på omgivelsene barna ferdes i og ha fokus på barna. Oppmerksomheten kan ledes ved at læreren stiller spørsmål til eleven, slik at eleven selv må tenke etter og eventuelt oppdage sammenhengen eller helheten, snarere enn at læreren bare forteller hva eleven må eller burde ha lagt merke til. (Grendstad 1995)

Etterveiledning til situasjoner der læreren har vært observatør, må bygge på trygghet og tillit mellom lærer og elev. Det er viktig at læreren i veiledningssamtalen anerkjenner elevens kunnskap og gir ros og fremhever det som er bra. I eksemplet der eleven er på tur med barna, er det viktig å trekke frem kontakten, omsorgen, humøret og gjennomføringen av turen som positivt. På den andre siden må læreren bidra til elevens utvikling ved å påpeke ting som ikke var så bra, mangler eller kunne vært gjort annerledes. I dette tilfellet kunne det være måten å kommunisere med barna på, valg av turområde og barnas medbestemmelse på lekeaktivitetene. Ved å påpeke ting som kan utvikles, bringer man dette inn i elevens oppmerksomhet og gjør læring mulig. Man må bli oppmerksom på sine feil for å kunne gjøre noe med dem. En forutsetning for å kunne ta i mot kritikk er at det er et grunnleggende tillitsforhold mellom lærer og elev. (Molander 1996)

Det er viktig at elevene utfordres til å vurdere seg selv før læreren kommer med sin vurdering, dette for at elevene skal tvinges til å tenke over egen handling og dermed utvikle sin refleksjonsevne.(Molander 1996 , Schön 1983) Gjennom praksisoppgave nr 2 skal elevene reflektere over den planlagte leken de gjennomførte i oppgav 1. Dette er en øvelse på å stille spørsmål om kvaliteten på egen yrkesutøvelse. Gjennom systematisk å jobbe med refleksjon over handling, håper vi at gradvis refleksjon i handling blir utviklet hos elevene(Schön 1983). Dette er viktig som et ledd i utviklingen av ekspertutøvelse, slik Dreyfus og Dreyfus beskriver det.(Hiim og Hippe 2001)Eksempel på dette kan man lese i elevrefleksjonene tidligere i dette kapitlet. Eleven gjorde det tydelig for oss lærere at han var i stand til å vurdere kritisk , en kompetanse som er vesentlig i yrkesutøvelsen

9.6 Oppsummering

Praksisoppgaven hadde som intensjon at elevene skulle jobbe med lek i denne praksisperioden, siden vi hadde gjennomgått teori om det på skolen tidligere. Elevene

hadde jobbet godt med temaet og reflektert over arbeidet sitt. Da vi laget oppgavene hadde vi vært opptatt med å fremme en god sammenheng mellom teori og praksis. Elevene skulle planlegge og gjennomføre en lekeaktivitet, og siden reflektere over den. Vi forsøkte å knytte teoriene fra Dreufus og Dreufus sammen med Schön til yrkeskompetanse. I den neste perioden skal elevene vær utplassert i bedrift en dag i uka og resten er de inne på skolen. Vi vil arbeide mer bevisst med teoretisk kunnskaper og knytte det opp mot praktiske situasjoner elevene opplever i prosjekt fordypning. Videre skal vi ha fokus på bruk av digitale hjelpemidler, samt at vi frå besøk av elever fra ungdomsskolen.

For å begrense masteroppgaven min velger jeg å ikke presentere flere mappeoppgaver vi hadde før jul nå. Etter at elevene hadde hatt sin første prøveeksamen, som er rett før jul valgte jeg å ha en spørreundersøkelse blant elevene. Der de kunne si hva de syns om de tverrfaglige mappeoppgavene og arbeidsmåtene vi har på Strømmen videregående skole. Resultatene får du lese med om i neste kapittel.

9.7 Resultat av spørreundersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg gå igjennom resultatene av spørreundersøkelsen som vi hadde på skolen den 18.12.09. Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved at vi samlet alle elevene i et klasserom til en felles orientering. Der presenterte jeg oppgaven min og hensikten med undersøkelsen. Så delte vi ut spørreskjemaet. Elevene fikk god tid til å besvare spørsmålene ca: 45 min. Det er 30 elever som går Barn og ungdomsfagarbeider på Strømmen i år. Det var 20 elever som var til stede på skolen den dagen og alle deltok i undersøkelsen. Grunnen til stort fravær var at det var mange som hadde influensa i den tiden.(Svineinfluensa)

Jeg fikk ikke tid til å ta spørreundersøkelsen med de andre elevene som var borte, for da var det juleverksted og etterpå var det juleferie. Resultatene av undersøkelsen behandlet jeg i julehelga, for de skulle være grunnlag for oppgavene som vi skulle lage etter jul. Derfor bruker jeg resultatet av de 20 spørreskjemaene.

Det er så få skjemaer så jeg velger å bruke antall svar, i stede for å regne prosent i presentasjonen av dataene. Validiteten kan være lav i forhold til mengde, men resultatene viser en tendens av det elevene mener, og det er nok for meg til å jobbe videre med

oppgaven min. Jeg har ikke tenkt å dra store slutninger og konklusjoner ut fra dette lille materialet. Jeg har tenkt at resultatene kan vise tendenser og gi svar på om vi er på rett vei, og om det er vært å jobbe videre med disse tverrfaglige mappeoppgavene.

En fare i forhold til påliteligheten av resultatene er at jeg kan ha laget ledende spørsmål. Jeg hadde en forundersøkelse med tre elever der jeg prøvde ut spørreskjemaet, for å se om elevene forstod spørsmålene og om de svarte på det jeg egentlig ville undersøke. Det gjorde de, så da brukte jeg spørreskjemaet som ligger som vedlegg.

Jeg har tatt med noen elevsitater og de er skrevet i kursiv. De er med på å belyse temaet og man kan få en utvidet forståelse av sammenhengene. Denne forståelsen kan være gyldig i forhold til andre elevers læring, selv om den bygger på subjektive opplevelser.

Elevenes bakgrunn

Her ønsker jeg å få vite hvilke grunnkurs elevene gikk på Vg1. Av de 20 som var tilstede, var det 7 som hadde gått design og håndverk og 13 som hadde gått helse og sosialfag. Det var 8 av de 20 elevene som hadde fremmedspråklig bakgrunn.

I faget prosjekt fordypning hadde 15 elever vært utplassert i bedrifter på vg1. Det var 10 stykker som hadde vært i barnehage og 5 på skole/ sfo. De andre elevene hadde hatt faget inne på skolen og jobbet i verksteder.

Da det er 8 fremmedspråklige elever og 7 elever som har gått design og håndverk på Vg1, forteller dette meg at det er viktig for oss lærere å igjennom gå ord, begreper og faguttrykk grundig , spesielt de som vi bruker daglig i helse og sosialfag. Jeg hadde forventet at det hadde vært mange flere som hadde gått helse og sosial på Vg1.

Utplassering i prosjekt fordypning

Denne høsten hadde 11 stykker vært utplassert i barnehage, 8 i skole/ sfo og 1 på ungdomsskole. Elevene hadde forskjellige ønsker for hvordan de ønsket at utplasseringsperiodene skulle være. Det var 5 stykker som ønsker å være utplassert en gang

i uka hele året og 7 stykker som ønsker å ha det slik vi gjør i år, med en uke sammenhengende først og så hver torsdag frem til jul, og til sommeren.

Jeg vil vise noen begrunnelser elevene hadde på dette: ” *Det er fint å bli kjent på arbeidsstedet i en uke først, og så komme hver torsdag. Da kjenner barna meg når jeg kommer.* ” En annen sa: ” *Det er enklere å stå opp når vi har en hel uke. Vi får oppleve arbeidslivet og får bedre kontakt med barna og man lærer mer når man kommer tilbake hver torsdag.* ” En sa ” *Jeg synes det er deilig med et avbrekk fra teori en gang i uken,* ”

Det er 8 stykker som ønsket å være en uke sammenhengende i praksis i forskjellige perioder. Her er noen begrunnelser fra de elevene: ” *Jeg synes at nå har vi vært ute lenge, vil heller gjennomføre dette med en uke om gangen flere ganger.* ” En annen sa : ” *Jeg vil helst bli ferdig så fort som mulig, får bedre jobbrytme av å være flere uker om gangen i perioder og så være på skolen* ”

Til slutt en kommentar fra en elev som ikke ønsket å være i praksis:

” *For ofte og for mye, ønsker å være mer på skolen.* ”

Som man kan se er det litt forskjellige meninger om utplasseringsperiodene. Siden de fleste ønsket å være utplassert en uke først og så hver torsdag sånn som vi har gjennomført nå, så fortsetter vi med det etter jul også.

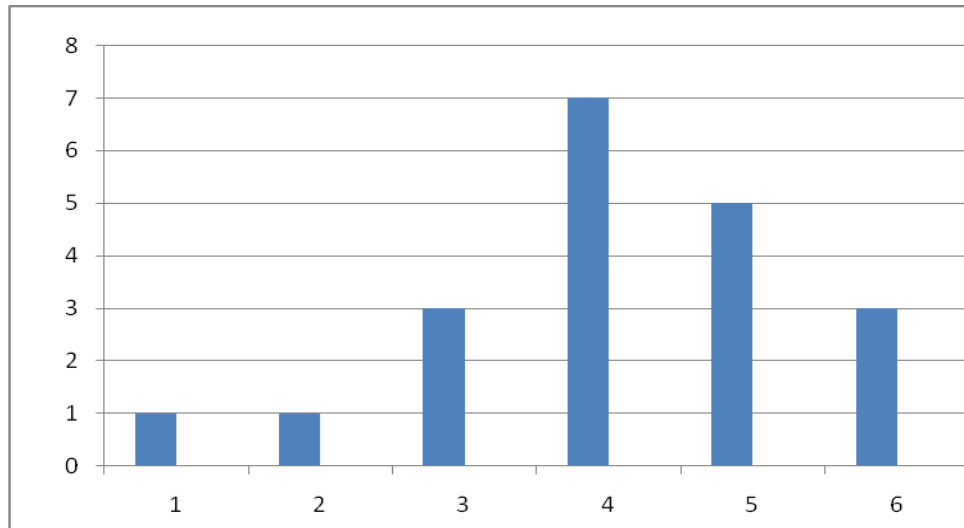
For å finne ut om elevene trives i praksis i bedrifter hadde jeg et spørsmål om det. Trivsel spiller inn på læringen til elevene, derfor synes jeg det er viktig å kartlegge det.

Det er 6 stykker som liker det svært godt, 10 stykker som liker det godt, 2 liker det dårlig og 2 som liker det svært dårlig. Dette viser at 16 stykker liker å være utplassert i bedrifter i praksis og det er 4 stykker som ikke trives .

Svakheten med et spørreskjema er at man får ikke vite grunnene til at elevene trives eller ikke trives i bedriften. I et intervju kunne jeg ha spurt videre om hva som var årsaken til dette resultatet.

For å finne ut om elevene synes de hadde noe faglig utbytte av å vær utplassert i faget prosjekt fordypning spurte jeg om det.

Her vil jeg presentere resultatet i et søylediagram som viser hva elevene mente.



Elevenes faglige utbytte av å være utplassert i bedrifter. 1 =dårligst og 6 = best.

Ut fra grafen kan man se at 15 stykker synes at de har et faglig utbytte av å være utplassert i bedrift i faget prosjekt fordypning. Noen elever begrunner dette slik: *"Jeg forstår faget bedre i teori, etter jeg har vært i praksis"*, og *"Jeg får erfaringer med barn, som kan brukes som eksempler på skolen"* en annen sier: *"Jeg går i gjennom hva jeg har lært og gjort i praksis og bruker det for å sette meg inn i og skjønne oppgaven.* Disse eksemplene er med på å underbygge min påstand om at elever liker å være i praksis og at elevene lærer mye fag ute i bedriftene som de kan bruke i oppgavene sine inne på skolen. Derfor er det viktig at vi fortsetter å ha elevene utplasserte i faget prosjekt fordypning etter jul.

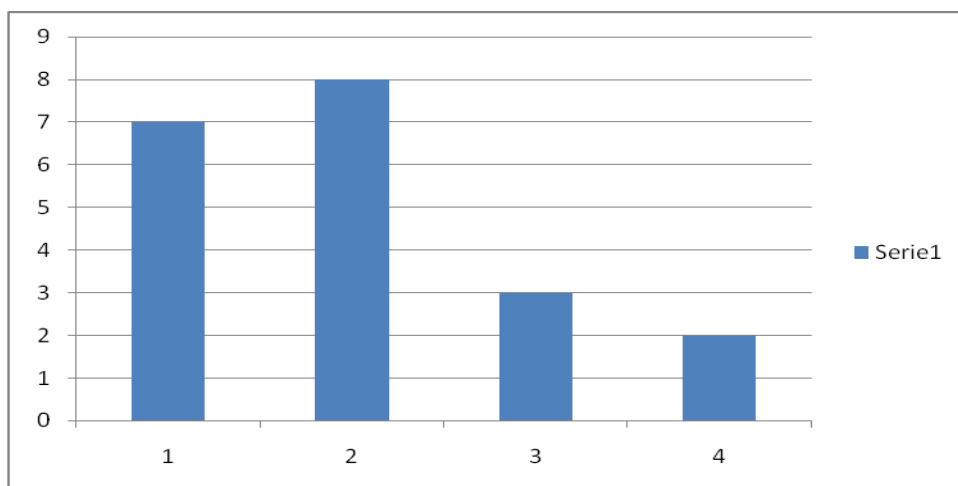
Tverrfaglige mappeoppgaver

I våre tverrfaglige mappeoppgaver har vi lagt vekt på at elevene skal få knytte de ulike fagene sammen i et tema. Vi har også prøvd å knytte oppgavene opp mot elevenes fremtidige yrke. Jeg spurte om elevene ble mer motiverte for å jobbe med oppgavene når de var knyttet opp mot deres fremtidige yrke. Her var det 17 stykker som ble mer motiverte og 3 som mente det ikke ble motiverte av det. Her viser det tydelig at elevene blir mer motiverte av å jobbe med temaer og oppgaver som er yrkesrelaterte.

Dette er noe vi må ta med oss videre i arbeidet med oppgavene etter jul.

Jeg hadde et spørsmål om elevene ønsket å ha en oppgave i hvert fag(4 oppgaver), eller å ha en tverrfaglig oppgave. Her var det 13 stykker som ville ha tverrfaglig mappeoppgave og 7 som ville ha en oppgave i hvert fag. Dette viser at flertallet av elevene ville ha tverrfaglige mappeoppgaver i stede for en oppgave i hvert fag.

I det siste året har det vært stor fokus på at oppgavene vi lager på skolen skal inneholde kjennetegn på måloppnåelse. Vi har jobbet mye med det i våre oppgaver. I den forbindelse ønsket jeg å få et innblikk i om elevene leser/ bruker kjennetegnene når de løser oppgavene eller ikke. Dette var et avkryssningsspørsmål der eleven kunne svare i hvilken grad de brukte kjennetegnene. Her vil jeg bruke et søylediagram for å illustrere svarene. 1 er å bruke kjennetegnene i stor grad og 4 bruker de aldri.



”Bruk av kjennetegn på måloppnåelse.

1= stor grad, 2= middels grad, 3= liten grad og 4 =aldri ”

Som man ser av søylediagrammet er det 7 stykker som bruker kjennetegnene i stor grad. Det er 8 stykker som bruker dem i middelsgrad. 3 stykker som sier at de bruker det i liten grad og 2 stykker som aldri bruker dem. Ut fra dett kan man se at mange elever bruker kjennetegnene på måloppnåelse når de svarer på oppgavene. Dette viser at vi bør fortsette å lage kjennetegn på de tverrfaglige mappeoppgavene, fordi det er så mange som bruker de i oppgaveløsningen sin.

Til slutt ønsket jeg å vite om elevene brukte de tverrfaglige mappeoppgavene sine i forberedelsene til prøveeksamen. Intensjonen med mappeoppgaver er at de kan ta de frem å jobbe i prosess med stoffet og videre bruke det på eksamen. Resultatet av dette var litt overraskende. Det var 7 stykker som brukte oppgavene i storgrad, 7 stykker som brukte de i middelsgrad, 1 som brukte de i liten grad og 5 stykker som ikke hadde noen mening om det i det hele. Jeg var overasket over at det var 6 stykker som ikke brukte oppgavene sine i forberedelsene til prøveeksamen. Jeg trodde at det var lettere å planlegge og gjennomføre

prøveeksamen ut fra det arbeidet de hadde gjort før, enn å lage alt på nytt til prøveeksamen. Dette er noe vi må jobbe mer med på skolen for å motivere eleven til å bruke oppgavene sine mer.

Teori og praksis – sammenheng?

For å se om elevene knyttet teori og praksis sammen i oppgavene sine, spurte jeg om de fikk bruke erfaringene sine fra praksis i oppgavene på skolen.

Her svarte 11 stykker at de i stor grad brukte erfaringer fra praksis i oppgavene sine, 6 stykker i middelsgrad og en i litengrad. Det var to stykker som ikke hadde noe mening om det. Her kan man tydelig se at elevene mener at de bruker erfaringene sine fra praksis på skolen. På den måten kan de se at teori og praksis henger sammen. Her var det mange elever som skrev egne kommentarer. Alle kommentarene var positive. For å belyse dette tar jeg med noen av kommentarene elevene hadde. En elev sier: *”Jeg bruker erfaringer fra episoder jeg hare sett i praksis(men holder på taushetsplikten)i oppgavene vi skriver på skolen”*. En annen sier: *”Jeg har brukt eksempler fra praksis i muntlige fremføringer og prøveeksamen,”* og *” Alt gir mening nå”*

Et spørsmål formulerte jeg på den måten at elevene skulle komme med eksempler på om de hadde lært noe nytt når de var ute i praksis. Da jeg skulle bearbeide disse svarene oppdage jeg at elevene ikke skriver så mye på spørsmål som er åpne. Det er noen elever som svarer og kommer med eksempler, mens det er noen som skriver veldig kort og i stikkordsform det som har hendt. Det er 5 elever som ikke har svart på spørsmålet i det hele tatt. Mange elever (9stk) skriver at de har lært om grensesetting og det å være en voksenmodell. Her er noen utsegner om det :

- *”Det var en episode hvor en jente over hode ikke ville ta på regnbukse , og som vanligvis får det som hun vil. Jeg satte ned foten ganske straks, og lot henne ikke gå ut, uten. Jeg tok på regnklær og så gikk vi ut. Av dette lærte jeg mye om at man skal tenke på grensesetting, omsorg, empati og det å være en god rollemodell og voksenperson er viktig”*
- *”Jeg har lært å passe mer på barna.”,*
- *”Jeg har lært at når man har sagt en ting, er det viktig at man holder den, man må være konsekvent”.*

Det er 5 elever som skriver om at de har lært å løse konflikter. Den ene eleven sier det på denne måten: *”Det var to barn som krangla om en spade, jeg tok den ene med meg bort til sandkassa, så lagde vi sølekaker sammen. Det kalles en avledningsmanøver.”* En har observert hva lærere gjør når det er uro i klassen. *”Jeg har sett hvordan en lærer tar seg av en klasse som bråker”*

En elev skriver at han har lært at det er viktig å planlegge og å bruke rammeplanen. *”Jeg lærte om rammeplan og rutiner da jeg snakket med en ansatt under intervjuoppgaven vi hadde.”* En annen sier: *”Jeg måtte planlegge og gjennomføre aktiviteter og ha ansvar for mange barn.”*

Videre har jeg tatt med noen eksempler på hva elevene sa at de lærte ute i bedrifter:

- *”Jeg skulle hjelpe en elev med å forstå brøk, da lærte jeg det bedre”,*
- *”Jeg har lært å bruke snakkepakke- De tre bukkene Bruse- i språkopplæringen”,*
- *”Jeg observert at ei jente på to år brukte et ekstremt uvanlig kroppsspråk.”*
- *”Jeg har lært om hvordan barn oppfører seg i forhold til de forventningene jeg hadde.*
- *”Jeg har lært at barn er kos, men de biter.”*

Ut fra dette ser man at elevene lærer mange ulike ting når de er utplasserte i bedrifter. Det varierer fra bedrift til bedrift, og det varierer fra elev til elev hva de lærer. Noen lærer fagstoff og andre lærer praktiske ferdigheter og holdninger. Alle har lært om sosialhandlingskompetanse, om hvordan man oppfører seg i arbeidslivet.

For meg som yrkespedagog er det viktig at elevene får en helhetlig opplæring der de kan knytte teori og praksis sammen og få en begynnende yrkeskompetanse. Ut fra resultatene på spørreundersøkelsen ser det ut som om vi er på god vei til å få til dette.

Før spørreundersøkelsen hadde jeg laget meg noen hypoteser for om hva elevene lærer best av. Det var :

- Elevene liker å være ute i praksis.
- Elevene lærer mye fag ute i bedriftene som de kan bruke i oppgavene på skolen
- Elevene blir mer motiverte for oppgaveløsning, når de får spørsmål som er knyttet opp mot sitt fremtidige yrke.
- At elevene ser sammenhengen mellom fagene og blir mer forberedt til en praktisk eksamen når oppgavene er tverrfaglige.

Drøfting av resultatene i spørreundersøkelsen

Dette er en liten spørreundersøkelse som er en kvantitativ undersøkelse som i utgangspunktet bygger på teknologisk vitenskaplig forståelse. Der teori er systemer av hypoteser som kan bekreftes eller avkreftes i kontrollerte møter med empirien. Jeg har brukt noen hypoteser før jeg lagde spørreundersøkelsen, men antall respondenter er så lavt, at man kan ikke dra noen konklusjoner ut fra resultatene. De blir bare tendenser man kan se. Jeg velger å presentere antall svar på hver hypotese, jeg regner ikke prosent, da det er så få respondenter at svarene blir ikke valide nok i denne undersøkelsen.

Tendensene sier :Tydelig at mange elever liker å være i praksis i bedrifter. 16 stykker sier at de liker det godt, og det er 4 som ikke liker det av 20 respondenter. Det kan det være ulike årsaker til at de ikke liker seg, men det er ikke kommet frem i undersøkelsen.(Dette er en svakhet i denne type undersøkelse)Ut fra dette er det viktig at vi fortsetter å ha elevene ute i bedrifter i faget prosjekt fordypning. Elevene lærer ulik kunnskaper som kun kan læres ute i yrket. I følge (Hiim og Hiippe 2001) kan man ikke lære taus kunnskap eller fortrolighetskunnskap hvis man ikke knytter læringen opp mot yrkets virkelighet. Dette er viktige elementer i å utvikle dyktige Barn og ungdomsarbeidere.

Den neste hypotesen om at elever lærer mye fag ute i bedriftene som de kan bruke i oppgavene sine på skolen, er også godt bekreftet i undersøkelsen. 15 elever sier at de bruker eksempler og erfaringene sine fra praksis i de tverrfaglige mappeoppgavene sine på skolen. Det viser også eksemplene som elevene har kommet med i undersøkelsen. I følge Schön legges det vekt på å kunne *hvordan* og *vite* at. Han mener at en dyktig yrkesutøver kan mer enn man kan uttrykke med ord. Han mener: ”*Yrkeskunnskap består av et komplekst samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold - øye, øre, berøring, bevegelser - og begreper og forståelse, og dette utgjør komplekse helheter.*”(Hiim og Hippe 2001,s.65)

De var 17 elever som ble mer motiverte for å løse mappeoppgavene når de var knyttet opp mot et fremtidig yrke. 3 stykker mente at det ikke motiverte dem. Dette viser at mange elever ble mer motiverte for å jobbe med oppgavene når de var yrkesrettet. Det passer godt sammen med den holistiske syn på helhetlig opplæring.

Den siste hypotesen om at elevene ser sammenhengen mellom fagene og blir mer forberedt til en praktisk eksamen når oppgavene er tverrfaglige fikk jeg ikke til å stemme. Gjennom utsegnene til elevene viser det seg at 11 av elevene ser sammenhengen mellom teori og

praksis i stor gradet, 6 i middelsgrad og 1 i litengrad. Det er to som ikke hadde noen mening om det. Det sier også at de lærer mye av å ha disse oppgavene.

7 elever bruker disse oppgavene i stor grad til å forberede seg til praktisk prøveeksamen, 7 stykker bruker de i middelsgrad. Det er en 6 elever som ikke bruker de til forberedelser. Vi hadde håpet at de skulle være så relevante at elevene ville bruke de til å forberede prøveeksamen. Så her har vi litt å jobbe videre med fremover etter jul

9.7.1 Oppsummering av spørreundersøkelsen

Etter jul vil vi fortsette med utviklingsarbeidet. Vi vil legge vekt på ha elevene utplassert i bedrifter en dag i uka. Vi vil fortsette med å lage tverrfaglige mappeoppgaver som er knyttet opp mot yrket, og disse skal inneholde kjennetegn på måloppnåelsen. Videre skal elevene fortsette å skrive logg i praksis og reflektere over praksisen sin og over de tverrfaglige mappeoppgavene de har på skolen. Vi må jobbe videre med å få elevene til å bruke de tverrfaglige mappeoppgavene sine mer aktivt i forberedelsene til prøveeksamen og eksamen.

9.8 Tredje periode med tverrfaglige mappeoppgave – Skapende aktivitet og Drama

Første planleggingsdag etter jul, satte vi oss ned for å lage halvårsplan for det kommende semester. Vi tok utgangspunkt i årsplanen og elevenes refleksjoner fra praksis og prøveeksamen, samt resultatene fra spørreundersøkelsen. Ut fra dette fant vi ut at elevene trenger mer øvelse i gruppearbeid og å formidle kunnskaper. Tema på planen er skapende aktivitet, og ut fra dette laget vi en tverrfaglig mappeoppgave om drama. Dette er en oppgave som skaper variasjon og ivaretar viktige sider av yrkeskunnskapen.

Nå ønsket vi å lage en oppgave som utfordrer fantasien og følelsene til elevene.

Alle elevene har vært utplassert i barnehage eller skole/ sfo, så her skulle alle ha erfaringer å bygge videre på.

Da vi lærerne planla denne oppgaven fikk vi frem ulike syn på læring og hva yrkeskunnskaper er. Vi lærerne har ulik bakgrunn fra studiene. Det er en yrkesfaglærer med utdanning fra HIAK, en husstellærer fra Stabekk, en førskolelærer fra Oslo og en som har hovedfag fra universitetet i Stockholm. Vi diskuterte om hva helhetlig læring er og om vi skal dele kunnskaper inn i kunnskaper, holdning og ferdigheter. Det var interessant å få diskutert temaet yrkeskompetanse med de andre lærerne på teamet. De tre andre lærerne

var enige om at de måtte dele kunnskapene inn i de holdningsmål, kunnskapsmål og ferdighetsmål, for å finne ut om elevene hadde lært noe nytt her.

Jeg mente at elevene viste sin yrkeskompetanse gjennom måten de presenterte eventyret på og på den måten kunne vi sette karakter.

Etter stort press fra de andre måtte jeg gi meg. I refleksjonsdelen på denne oppgaven er det delt inn i holdninger, ferdigheter og kunnskaper, med begrunnelser fra de andre om at det er lettere for elevene å reflektere over egen læring på den måten. Jeg godtok det for ikke å ødelegge teamets samarbeid, selv om jeg ikke var enig i det.

9.8.1 Gjennomføringen av introduksjon til emnet drama.

Her lar jeg min egen logg fortelle:” *Jeg har en tro på at læring blant annet skjer gjennom opplevelser. De fleste elevene er oppvokst med at noen forteller eventyr for dem, derfor ønsket jeg å starte denne læreprosessen gjennom opplevelsesaspektet. Først samlet vi alle tre klassene i det store klasserommet. Der har vi en liten dukketeatersene. Vi tre lærerne introduserte temaet ved å dramatisere eventyret ”de tre bukkene Bruse” ved hjelp av hånddukker. Alle elevene satte seg på gulvet og var engasjerte tilskuere, dette var moro å se.*”

Etter dramatiseringen av eventyret, hadde vi en dialog med elevene om hvilke effekter som var brukt for å understreke handlingen i eventyret, og hvilke andre effekter eller rekvisitter som kan brukes for å dramatisere eventyr. Her var elevene svært aktive. De kom med mange eksempler både fra tv og radio. Videre hadde de eksempler fra barnehage og skole/sfo på hvordan de hadde gjort dette i samlingsstunder eller i undervisningen når de var i praksis. Vi fikk frem mye ”teori” om drama, mer enn det som står i boka. Dette ble deres eget på en spesiell måte. De satt inne med kunnskaper på forhånd, men ble bevisstgjort gjennom læringsarbeidet. I dette tilfellet var det snakk om å gjøre hverdagskunnskap til profesjonell kunnskap. Jeg oppsummerte sekvensen med at nå hadde vi fått frem teori på bakgrunn av deres egne opplevelser. Mange elever sa at dette hadde vært gøy, og at de hadde lært av hverandres erfaringer.

I neste time hadde en av lærerne en ”power- point presentasjon” av temaet drama. Hun bygget videre på det elevene hadde sagt i forrige time, og hadde en aktiv dialog med elevene underveis. Til slutt hadde vi en introduksjon til neste mappeoppgave.

Drama oppgave uke 1 og 2.

Mål:

Kos: *Drøfte tiltak som kan bidra til å utvikle den sosiale kompetansen hos barn og unge*

Yrke: *Drøfte hva lek kan bety og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder- modningsnivå og funksjonsevne.*

Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for barn og unge innen kultur

Helse: *Forklare hva mobbing og rasisme er og drøfte forebyggende tiltak*

Dramaoppgave knyttet til barn fra 3-6 år. Dere skal jobbe i grupper, enten to og to eller tre.

- 1) Start med å jobbe med teori om målene ovenfor.
- 2) Finn et eventyr/barnebok som er tilpasset målene ovenfor.
- 3) Lag en dramatisering av et eventyr eller en bok som dere skal fremføre for klassen onsdag 12. januar. Her er det viktig å bruke de rekvisittene vi har tilgjengelig på huset eller lager selv!(figurer, hånddukker, instrumenter, lydeffekter og utkleddingstøy). Etter hver gjennomføring skal gruppa evalueres av klassen.
- 4) Lever kartleggings-, planleggingsskjema og en individuell refleksjon over teori og gjennomføring av oppgaven innen fredag 14. januar kl:13:10. Refleksjonen skal inneholde minimum 4 sider.



Når du reflekterer skal du tenke over ny kunnskap, det vil si teori/hva du har lært. Hva har du lært av nye ferdigheter, det vil si praktisk gjennomføring. Til slutt skal du tenke over hvilke holdninger du har til å bruke dramaaktiviteter som et redskap for at barna skal utvikle sosial kompetanse og forebygge mobbing og rasisme. Reflekter også over hvilke holdninger det er viktig at du som BUA har når du jobber med disse temaene.

Kriterier:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
Lever kartleggings-, planleggingsskjema og noe teori i forhold til målene.	Lever kartleggings-, planleggingsskjema og teori i forhold til målene.	Lever kartleggings-, planleggingsskjema og teori i forhold til målene.
Forklare hva sosial kompetanse er.	Forklar hvordan du legger til rette for at barn kan utvikle sin sosiale kompetanse i din	Forklare og faglig begrunn hvordan du legger til rette for at barn kan utvikle sin

<p>Fortelle hva lek er og nevne ulike lekeformer</p> <p>Forklare hva mobbing og rasisme er</p>	<p>aktivitet.</p> <p>Forklar hvorfor lek er viktig. Forklar hvordan dramaaktiviteter kan være med å stimulere til lek.</p> <p>Forklar hva mobbing og rasisme er og kom med forslag på hvordan man kan forebygge dette.</p>	<p>sosiale kompetanse i din aktivitet.</p> <p>Drøft hvorfor lek er viktig for å utvikle sosial kompetanse. Forklar og drøft hvordan dramaaktiviteter kan være med å stimulere til lek.</p> <p>Forklar og faglig begrunn hva mobbing og rasisme er, og hvordan dette kan forebygges gjennom drama aktiviteter.</p>
--	--	---

Lykke til!

9.8.2 Gjennomføringen

Elevene fikk selv velge grupper å samarbeide i. Klassemiljøet er godt i alle klassene, og ingen elever blir holdt utenfor. Derfor fikk elevene velge gruppe selv denne gangen. De kunne jobbe på tvers av klassene. Motivasjonen for å starte opp med arbeidet var høy. I en elevrefleksjon stod det ” *Endelig fikk vi lov til å gjøre noe som er morsomt, og vi fikk velge gruppe selv.* ” Dette viser at eleven var motivert for arbeidet.

Elevene jobbet iherdig med oppgavene sine og jeg var imponert over hvor mye de fikk ut av arbeidet. Noen søkte på nettet etter eventyr, mens andre gikk på biblioteket for å låne bøker. Elevene valgte ulike eventyr som kunne knyttes opp mot mobbing eller rasisme. To grupper valgte ” Den stygge andungen ” av H.C.Andersen, En gruppe valgte Askepott og en gruppe valgte en bok som heter:” Lille Skrekk” De jobbet effektivt. Elevene jobbet nå mer målbevisst og effektivt enn tidligere, og det bekrefter at det tar tid å endre på arbeidsvaner. Jeg opplevde at elevene virkelig lærte mye, og at de opplevde oppgavene som relevante i forhold til den yrkespraksisen de skal ut å jobbe i senere. Her er et eksempel på hvordan en elev vil bruke eventyr i forbindelse med mobbing og rasisme. En elev skrev:

”Mobbing og rasisme i «Den stygge andungen»

Først vil jeg spille dukketeateret med pinnedukker og fortelle eventyret. Etterpå vil jeg forklare barna på denne måten: ”Den stygge andungen blir mobbet fordi den ikke er som

de andre. Den er stor mens de andre er små. Den er grå mens de andre er gule. Ved å ikke være som dem, og selv om andungen vil passe inn så gjør ikke den lille andungen det. Andungen er ikke som dem og blir holdt utenfor.” Videre skriver eleven :”Mobbingen kan være fysisk, psykisk eller sosialt. **Den fysiske mobbingen skjer** da den ene enden biter ham i nakken, bare fordi den ikke ser ut som de andre. Den stygge andungen blir bitt, skubbet og gjort narr av. Ikke bare av endene, men også av hønsene. Til og med av jenta som skulle gi dyrene mat, sparket ham med foten slik at den stygge andungen føk over gjerdet. **Den psykiske mobbingen** skjer når de alle forteller han hvor stygg han er. Dette gjør at han ikke får det så bra følelsesmessig. Han blir lei seg og såret, og han får dårligere og dårligere selvtillit og selvbilde. Selvbildet til den stygge andungen ble bare verre og verre. Småfuglene i buskene fór forskrekket i været. Andungen sa til seg selv at det var fordi han var så stygg. Uansett hvor mye han prøvde å passe inn, å hilse pent på villendene, fikk han tilbake at han var skrekkelig stygg. **Den sosiale mobbingen** er når de utestenger han. Feks at søsknene hans mobber han sammen, at de oppfører seg som en gruppe mot han. Og mobber han som er alene, og utestenger han... Til slutt da han ikke klare og frøs fast i isen, fant en bonde han. Bonden tok ham med hjem, og her skulle de få liv i andungen og gjøre den frisk. Selvtilliten og selvbildet til andungen var så dårlig, at han aldri trodde noen ville bry seg om han. Der får andungen omsorg og den utvikler seg til å bli en nydelig svane Når den kommer tilbake til andedammen er den forandret og alle beundrer den vakre fuglen. Det siste i eventyret gir håp til alle at det er mulig å forandre seg til å bli flotte mennesker. Finere enn de som mobber.”Eleven skriver videre at den vil bruke eventyret for å få lære barn om empati.

”Empati: Gjennom rolle lek gjøres det erfaringer ved å ta andres perspektiv og være en annen . Her kan du leve deg inn i andres situasjon. Gjennom drama kan de se situasjonen fra en annens side. Barnet kan vise omtanke og respekt for andres synspunkter og følelser. I drama trener empati veldig mye. Man later som om man er en annen, å gå inn i en annen rolle. For å kunne gå inn i en annens rolle, ser du for deg hvordan du ville hatt det om du hadde opplevd en situasjon. Derfor når et barn får se et dramateater, feks den stygge andungen som blir mobbet og gjort narr av, får ungen hørt og sett hvordan andungen føler seg. Og ved at de kan leke den stygge andungen kan de forstå hvor vondt det er å bli mobbet eller bli utestengt fordi man ikke er som andre. Empati er kanskje den viktigste egenskapen verden trenger i dag. Uten å kunne leve seg inn i en annens situasjon, ser man

ikke behovet for, og får heller ikke lyst til, å bidra til å hjelpe dem. I drama trener man denne empatien hele tiden.”

Elevene hadde fordelt oppgavene i gruppen på forskjellige personer. Noen i gruppen jobbet praktisk med å lage kulisser og sy hånddukker, mens andre fant frem musikk og lydeffekter på pc'en. Dette er ferdigheter som er godt å kunne når de skal ut i yrket. Videre får elevene utvikle sine kreative evner, forestillingsevnen og fantasien. Alt dette er viktig når man skal jobbe med barn eller unge.

Arbeidsmiljøet i klassene var blitt meget positivt, noe sitatet fra loggen min viser: ” Alle gruppene jobbet bra, og det var en god stemning i klasserommet. I den ene gruppen var det mye latter. Så lenge jeg opplever at elevene jobber og lærer, syns jeg dette bare er positivt og frigjørende. Jeg snakket med gruppen og de fortalte hva det var de lo av, sammen fikk vi oss en god latter. Slike felles opplevelser er med på å knytte oss nærmere sammen, og jeg opplever at jeg får mer tillit som lærer. Jeg opplevde alle elevene som positive i dag.”

Elevene øvde på fremføringen av eventyret. Vi lærerne gikk rundt og veiledet gruppene. Det var interessant å se at elevene svarte med teori fra bøkene om drama , når vi spurte hvorfor de gjorde det på den måten. Det var tydelig at elevene hadde satt seg inn i faglitteratur om emnet, og at de nå prøvde å anvende teoriene i praksis. En elev sa :”*at drama er et estetisk fag. Barna som spiller teater utvikler en forståelse for at sanseinntrykk har kunstneristiske kvaliteter. Barna skal lære å utvikle den spontane kreativiteten, forestillingsevnen og fantasien, videre samarbeide med andre og utvikle evnen til opplevelse”*

Vi hadde det virkelig artig den dagen elevene presenterte eventyrene for hverandre.

Alle elevene var samlet i det store klasserommet. Elevene satt på gulvet foran senen.

Hver gruppe hadde forbredt seg godt. Tre grupper hadde valgt å lage dukketeater med hånddukker, en gruppe hadde laget pinnedukker. Det var to grupper som valgte å dramatisere eventyret ved å spille rollene selv. De hadde kledd seg ut og de brukte musikk og andre lydeffekter til å få frem dramatikken i eventyret. Det var morsomt at elevene hadde valgt forskjellige måter å dramatisere på, for da kunne elevene lære metoder av hverandre.

En gruppe valgte å dramatisere den stygge andungen av H.C. Andersen. I refleksjonen etterpå sier en elev dette: ”Jeg visste ikke at når man skulle fremføre et dramastykke for barn, at det krevdes så mye av samhandling og samarbeid med andre mennesker. Her er det viktig for oss å bli møtt med mottakelighet sånn at vi trives, og at vi samhandler med et menneske slik vi hadde villet de skulle tatt imot oss. Jeg, Mette og Elin er en vennegjeng, men tenk om vi ikke var det? For å kunne leve seg inn i en oppdiktet situasjon, må man bruke fantasien for å se for seg situasjonen og se for seg hvordan personen man spiller, ville ha reagert: Hva hadde rollefiguren din gjort og sagt? Derfor er kreativitet en viktig egenskap i drama. Vi valgte å ha lydeffekter for å være mer kreative, slik at de hørte på lyden når andungen var lei seg, eller når det var et forferdelig leven på andegården. Dette er kreativitet, og det er fordi barna skal like og se på, og ikke kjede seg.

Jeg har lært at kreativitet er faktisk veldig viktig. Etter at elevene hadde spilt eventyret reflekterte en elev slik: ”Jeg har lært at det å dramatisere noe ikke er så enkelt.

Konsentrasjonen kreves. Konsentrasjon er viktig i drama, så når et barn får dramatisere, må barnet utvikle evnen til å konsentrere, og det kan barnet bli flink på når han eller hun får sjansen. Så jeg synes det er ganske fint at et barn vil konsentrere seg så mye, jeg visste ikke at drama krevde så mye konsentrering før jeg måtte snakke samtidig som jeg styret med lydeffekter og pinnene.”

Videre refleksjon over drama:” Med drama, trener man å ta i bruk kroppsspråket og bli flinkere til å stå å snakke foran andre. Dette hadde jeg ikke tenkt på før. I dag er det slik at det er så mange elever, helt fra første klasse på barnetrinnet til den videregående skolen, at enkeltelever ikke tørr å ha høytlesning eller å fremføre for resten av klassen. Jeg har vært på praksis i barnehagen, og der er det så mange av jentene som elsker å danse og synge, og opptre foran de andre barna og voksne. Kanskje fordi de har så mye av lek og drama? Dette har jeg gjort meg noen tanker om.

9.8.3 Vurdering av oppgaven

I kunnskapsløfte er det mye fokus på vurdering. Elevene skal vurdere seg selv og medelever. Vi nyttet denne situasjonen til at elevene skulle vurdere fremlegget til de andre gruppene. De skulle gi tilbakemeldinger til gruppen på gule lapper. Der skulle de skrive ned tre positive tilbakemeldinger til gruppen og en konstruktiv kritikk. De som ville kunne også sette karakter på gruppen ut fra kriteriene på oppgaven. Her er eksempel på en tilbakemelding til gruppen med den stygge andungen:

”Det var fine figurer dere hadde laget som pinnedukker. Musikken dere hadde valgt passet godt til historien. Fin flyt i fremføringen. Det som dere må øve på er å snakke litt høyere så alle hører. Karakter 5.”

Elevene lo og hadde det moro under fremføringene, og tok vurderingsoppgaven på alvor. Alle fulgte godt med på fremføringene. Det var ikke noe tøys eller tull når de satt og fulgte med. Når en gruppe hadde fremført skrev elevene de gule lappene og de gav de tilbake til gruppen. Gruppen fordelte lappene på gruppemedlemmene så de kunne ha de med i egenvurderingen av oppgaven sin.

Vi filmet også fremføringene, så vi kunne vise disse til klassen senere, der elever og lærere kunne vurdere fremføringen og gi muntlige tilbakemeldinger.

Etter at alle gruppene hadde dramatisert eventyret sitt, skrev elevene en egenvurdering og refleksjon over oppgaven. Denne skulle leveres inn sammen med planleggingsskjema, kartleggingsskjema og teoridel. Dette var grunnlaget for karakteren som læreren satte på oppgaven.

9.8.4 Elevenes og lærernes vurdering av tredje periode.

Denne oppgaven fikk god tilbakemelding fra elevene. De synes de hadde hatt det morsomt, variert og de synes den var spennende å jobbe med. Elevene gav positiv tilbakemelding på at forelesningen om drama hadde vært nyttig, og at det var fint at den kom i begynnelsen av arbeidet med oppgaven. Elevene likt at de fikk velge gruppemedlemmene selv denne gangen. Videre var de fornøyde med at det var en praktisk oppgave, noe kommentarene fra refleksjonene deres viser. Her er noen sitater:

- *”Dette var gøy, har ikke ledd så mye på mange uker”*,
- *”Det var morsomt at lærerne dramatiserte ”Bukkene Bruse ”med dukker og lydeffekter, det gav meg inspirasjon til å gjøre noe annerledes , ikke bare lese opp eventyret.”*
- *”Det har vært en god stemning i hele gangen disse ukene, folk har ledd og hatt det moro ,kjekt å gjøre noe helt annerledes”*
- *”Jeg har lært å sy i knapper, da jeg laget prinsessedukken.”*
- *”Jeg har lært å bruke stemmen på ulike måter, så alle hører hva jeg sier når jeg spiller de ulike rollene i eventyret.”*

Disse kommentarene viser at elevene har lært mye forskjellig i gjennom denne oppgaven. Her har elevene jobbet i ”reflekterende praktikum” som Schön sier i kapittel 3. Der elevene fikk prøve seg frem, legge planer og gjennomføre aktiviteten sin. De kan lære av hverandre. De kan få systematisk veiledning av kompetent lærer og til slutt diskuterer vi resultatet og elevene reflekterer over gjennomføringen til slutt. Det viser seg at elevene lærer yrkeskunnskaper ved å prøve gjennomføre denne type oppgaver på skolen. Det er en fin øvings arena for elevene. Noe man kan se ut fra elevenes refleksjoner over arbeidet.

Elevene kommenterte også at det var fint at lærerne gikk rundt i klasserommet og veiledet gruppene når de trengte det. De synes det var en god situasjon når lærerne knyttet fagstoffet opp mot praktiske øvelser og elevenes erfaringer. Viktigheten av at lærerne gir støtte til elevene underveis i form av ”*dette går bra*”, ”*så fin dukken ble*”, ”*dette får du til*” osv. blir også fremhevet. Det er med på å anerkjenne elevenes ferdigheter.

Lærerne oppsummerer på teammøtet at dette har vært en god arbeidsøkt og opplever at elevene har jobbet godt med denne oppgaven. Elevene har vært engasjerte og aktive i læringsarbeidet. Denne gangen har gruppearbeidet fungert godt. En av kollegane sier : ”*Tenk å få 30 elever til å være så engasjerte i et tema, som vi fikk til denne uken*” Videre var vi fornøyde med elevenes fremlegg av oppgavene og hvordan de andre elevene vurderte hverandre.

Vi synes vi fikk godt til den uformelle vurderingen i klassene, da vi viste filmene fra framlegget og gav muntlige tilbakemeldinger til gruppene. Siterer loggen min: ”*Vi koste oss alle, både elever og lærere.*”

9.8.5 Erfaringer fra tredje periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv.

Yrkeskunnskap er helhetlig og levende kunnskap. Den består av fagkunnskap og ferdigheter, men også av følelser og engasjement. Problemformuleringen for dette prosjektet handler om hvordan man kan styrke yrkesrelevansen i programfagene på skolen. I denne oppgaven har vi lagt vekt på ferdigheter, følelser, fantasi og videre utvikling av fagpersonen.

I denne perioden brukte vi demonstrasjon av drama som motivasjon før vi presenterte oppgaven vår. Videre hadde vi en forelesning om dramaaktivitet. Forelesningen var kort med klare hovedpoeng, som kan bli til hjelp videre i oppgaveløsningen.

Det ble brukt for å løfte fram kjernestoffet i oppgaven, også gi noen sentrale faglige perspektiver. Elevene trenger å bli mer bevisste fagpersoner og de trenger å ha noe teori som en ballvegg å kunne prøve ut egne erfaringer, holdninger og tidligere teoretiske kunnskaper mot.

Elevene fikk her øve seg på ferdighetskunnskap. (Jmf. 3 Ferdighetskunnskap). Det var fokus på kommunikasjonsferdigheter, ferdigheter i å dramatisere eventyr og vi hadde fokus på ferdigheter i formingsfaget, ved at elevene skulle lage dukker/ figurer og kulisser som passet til eventyret. En annen ferdighet som elevene øvde på var å styre dukkene, det var ikke lett, da dette var første gangen de gjorde dette.

Ut fra et utvidet kunnskapssyn innebærer kunnskap både intellektuell forståelse, følelser/ opplevelser og handlinger. Alt henger sammen. Hendene kan ikke gjøre handlinger uavhengig av tanken eller forståelsen, selv om handlingen kan bli automatisert på en måte som gjør at tankene ikke trenger å være bevisste.

I denne tverrfaglige mappeoppgaven utfordres elevenes fantasi og følelsemessige engasjement. Når elevene er i praksis inngår følelsene naturlig i yrkeskunnskapen, på skolen er det mindre grad engasjering av elevenes følelser. Dette har vi prøvd å gjøre noe med, ved å lage denne tverrfaglige mappeoppgaven. Elevene fikk bruke fantasien sin når de lagde kulisser, dukker eller når de fant kostymer til dramatiseringen sin. Videre brukte de fantasien når de fremførte eventyret.

I denne perioden brukte vi muntlige fagsamtaler og fremlegget av eventyret og mappeoppgaven som vurderingsform. Vi så etter elevenes helhetlige yrkeskunnskap. Det er elevens anvendelse av kunnskap som står sentralt i denne oppgaven. De ”må kunne hvordan, enn å vite at ” (Schøn 1983). Da får elevene vist praksisnær kunnskap. Når læreren spør etter sammenhenger i lærestoffet, tar man vare på helheten i undervisningen. Dette beskrives av Molander (1996) som spenningsfelt del- helhet. Det betyr at detaljene og helheten bytter på å danne figur og bakgrunn, noe er i fokus og noe ligger bak, men at også sammenhengen er betydningsfull. (Molander 1996)

Kunnskaper som ligger i erfaringene til elevene er verdifulle. I denne oppgaven oppfordrer vi elevene til å bruke erfaringene sine i planleggingen av dramatiseringen av eventyret. For at opplevelsen skal bli til erfaringer, er det viktig at elevene reflekterer over de. Slike eksempler danner basis for den enkeltes yrkeskunnskap (Schøn 1983). Derfor er

det viktig at kunnskaper som ikke står i bøker også blir verdsatt. På skolen er det lett å spørre spørsmål fra læreboka, men vi prøver å være bevisst at vi tar utgangspunkt i praksisnære situasjoner som utgangspunkt i spørsmålsstilling, så elevene kan bruke erfaringene sine fra praksis sammen med teori fra boka for å vise sin yrkeskompetanse.

9.8.6 Oppsummering

I denne oppgaven har elevene fått utviklet de kreative sidene av seg selv. Vi har lagt vekt på ferdigheter, følelser, fantasi og videre utvikling av en fagpersonen.

De har lært å dramatisere eventyr og kan nå anvende denne kunnskapen senere i praksis hvis de vil. Elevene har øvd på sosialhandlingskompetanse som er viktig i yrkeslivet. De gode læringseffektene av å bruke gruppeoppgaver og muntlighet, må vi jobbe videre med i neste periode. Vi vil også legge vekt på veiledningssamtalene når man er i praksis. Videre er det viktig at vi fortsetter med caseoppgaver som inneholder planlegging og gjennomføring av aktiviteter, siden det er en praktisk eksamen elevene skal gjennomføre, der de skal vise sin yrkeskompetanse.

For å finne ut om elevene bruker de tverrfaglige mappeoppgavene sine aktivt ville jeg ha et intervju med fire elever. I neste kapittel vil jeg presentere intervjuene jeg hadde med fire elever i mai måned.

9.9 Hva sa elevene om yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver i intervjuene?

I dette kapitlet skal jeg presentere hva elevene sa om sine læringsprosesser, om praksisnær læring og hvordan de brukte sine yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver.

Intervjuene ble tatt på slutten av skoleåret i mai måned. I drøftingene/presentasjon av data fra utviklingsarbeidet har elevene kommet til orde gjennom loggene og refleksjoner på oppgavene sine. Det er interessant å se i hvor stor grad elevenes refleksjoner i etterkant avspeiler de refleksjonene de gjorde underveis. I intervjuene stiller jeg en del spørsmål om andreundervisningsmåter. Disse har jeg valgt og ikke ta med i denne presentasjonen. I intervjuet ønsket jeg å ha et vidt fokus på undervisnings måter for å få et mest mulig ”sant” bilde av hvordan de opplevde arbeidsformen, ikke som et isolert fenomen, men i den sammenhengen den ble praktisert. Hvordan elevene opplever tavleundervisning og gruppearbeider har kommet frem tidligere i oppgaven vil også forekomme her. Jeg vil ikke legge vekt på deres tanker om slike arbeidsformer her. Det er deres opplevelse av

yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver som står i fokus. Først vil jeg si noe om presentasjonen av dataene mine.

9.10 Om presentasjon av data.

Jeg har valgt å presentere svarene under overskrifter som gjenspeiler spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 4) . På noen spørsmål har det vært lett å kategorisere svarene i ulike dimensjoner, mens andre ganger har svarene vært så ”sprikende” at det har vært vanskelig. Jeg vil forsøke å gjenspeile mangfoldet i elevenes opplevelser, og sammenlagt uttrykker de mye spennende om læring. I drøftingen har jeg sett det som viktigst å se på disse dataene opp mot dataene som kommer frem gjennom utviklingsarbeidet fremfor å drøfte opp mot teorien. Noe drøfting skjer også opp mot teorien, men jeg tenker at teorien ligger innbakt i den forståelsen som ligger til grunn for spørsmålene elevene fikk, og den ligger implisitt i mine refleksjoner over, og analyse av dataene.

Under hver kategori gjengir jeg først hva elevene har sagt. Da denne undersøkelsen omfatter så få respondenter har jeg noen ganger sammenfattet svarene, mens andre ganger siterer jeg elevene. Jeg har derfor valgt å kalle elevene for A, B, C og D for å anonymiserer utsegnene. Direkte sitater er skrevet i kursiv, og mine kommentarer/drøftinger begynner alltid med et avsnitt.

Utplassering i bedrifter

Elevene har valgt utplasseringsbedriftene selv. De kunne velge mellom barnehager, skole/sfo , ungdomsskole, ungdomsklubb og internasjonalisering. De som valgte internasjonalisering var utplassert i en førskole på Kreta i 3 sammenhengende uker. Alle informantene har hatt utplassering i skole/sfo i begge periodene. Den ene informanten var med på internasjonaliseringen i siste perioden. På den måten har informantene jobbet med barn fra 6 år og opp til 9 år, på ulike skoler og sfoer.

Da det er så få informanter får vi et snevert innblikk i praksisfeltet, men jeg er interessert i hvordan de har brukt de tverrfaglige mappeoppgavene sine og det kan man få svar på selv om de bare har vært på skole/ sfo.

Elevenes forventninger til praksisperioden

Elevene hadde forskjellige forventninger til praksisperioden så her vil jeg sitere det de sa:

Informant A: ” *Egentlig så har jeg ikke store forventninger, men håper at alt skal gå som det skal. At dem skal være høflige og greie. Og ikke minst bry seg om meg.* ”

Informant B: ” *Jeg ønsker å bli mer kjent med arbeidslivet i skolen, være med å planlegge aktiviteter for barn. Lære hvordan man står foran barna. Bli mer selvsikker og stole på meg selv når jeg underviser.* ”

Informant C: ” *Jeg ønsker å lære om hvordan man løser konflikter og om grensesetting. Jeg vil se om det stemmer med boka.* ”

Informant D: ” *Jeg vil lære å håndtere barn. Bli godt tatt i mot. Jeg ønsker å ha det morsomt*”.

Her ser man at elevene har ulike forventninger til praksisen sin. Elevene legger vekt på trivsel og læring.

Hvilke arbeidsmåter lærte du mest av?

Spørsmålet dreide seg om hvilke arbeidsmåter de synes de lærte mest av på Barn og ungdomsfag. Her var det mange forskjellige måter å lære på. Så jeg velger å sitere hva informantene sa:

- *Liker PC best.*
- *Høre på og diskutere med andre om faget.*
- *Liket tverrfaglige mappeoppgaver ,men de kan være vanskelige.*
- *Gøy å være i praksis, lærer mye.*
- *Liker tavleundervisning.*
- *Liker tverrfaglige mappeoppgaver, for da slipper vi prøver i faget. Lærer masse av de.*
- *Liker filmer om tema og tverrfaglige mappeoppgaver.*
- *Liker tavleundervisning, for da skriver jeg ned og følger med.*
- *Praksis- Da er man i arbeid og lærer lettere. Lærer av feil man gjør og lærer riktig jobbing.*

- *Liker en oppgave i hvert fag, blir litt forvirret av de tverrfaglige mappeoppgavene.*

Her kunne elevene fortelle om flere måter å lære på. Derfor er det flere utseger enn fire. De viser at det er mange forskjellige måter elevene lærer på. Det viste spørreundersøkelsen også. Elevene fikk være med å velge arbeidsformer i gjennom året og det viser at samme hva man valgte så var det noen elever som likte det og andre som var missfornøyde. Når undervisningen varierer og vi bruker ulike innfallsvinkler vil elevene oppleve at i løpet av en periode å få undervisningen på sine premisser. Likevel er det viktig at elevene har medbestemmelse i undervisningen.

Av de elevene jeg intervjuet viser det seg at de fleste likte å jobbe med tverrfaglige mappeoppgaver. Noen synes det er vanskelig å finne fagstoffet fordi de må bruke alle bøkene og det er en ny måte å jobbe på. Da kan de bli litt forvirret i begynnelsen. En nevner det at de ikke har prøver i fagene som positivt. Elevene må jobbe med oppgavene i lenger tid og kan levere de inn flere ganger. De jobber i prosess med oppgavene. Noen elever liker det godt, mens andre synes det blir mye arbeid. I de tverrfaglige mappeoppgavene får elevene velge å skriver ut fra interesser og praksisen sin, som gjør at flere elever fikk jobbe ut fra sine forutsetninger enn de ellers ville ha gjort.

Flere elever har nevnt praksis som en god måte å lære på. Her får de bruke kunnskapene de har lært på skolen og de har erfaringer å bruke i de tverrfaglige mappeoppgavene sine.

Hvordan bruker elevene erfaringene sine fra PF på skolen?

Mange elever synes det er motiverende å være ute i praksis. Derfor ønsket jeg å få vite hvordan elevene brukte erfaringene sine fra praksis i skolearbeidet. Jeg velger å gjengi det informantene sa:

- *Jeg tenker på episoder som skjedde i praksis, når jeg har fag inne på skolen. Jeg tenker på hvordan lærerne gjorde det i praksis, og prøver å gjøre det selv. Videre kan jeg bruke det i oppgavene mine.*
- *Jeg bruker eksempler fra sfo i oppgaven om kommunikasjon. Jeg setter meg på huk, når jeg snakker med barna.*
- *Jeg har lært om rollemodell og konfliktløsning i praksis. Dette bruker jeg i oppgavene mine på skolen.*
- *Jeg har lært om omsorg, noe jeg bruker på skolen både i oppgaver og i klassen.*

Her vil jeg ta med et eksempel på en refleksjon fra en elev som har vært i praksis på en småbarnsavdeling. Eleven har planlagt å ha fingermaling med fire barn på ca 3 år.

Etter at hun har gjennomført dette med barna skriver hun dette i refleksjonen sin:

” Jeg tok med meg 4 av de eldste barna inn på ett eget rom for å male litt, og det virket som om de var ganske fornøyde. Vi satte i gang med malingen og barna brukte hendene å male med. En ting jeg oppfattet var at de syntes det var litt ekkelt å få maling på fingrene, så jeg fant pensler også. Vi brukte både hender og pensler i 45 minutter. Kaoset kom først når jeg skulle vaske dem på hendene alene, for da ble det mye søl. Det var ikke så lett å hjelpe to av dem med å vaske hendene, når de to andre som venter begynner å ta på klærne sine, veggen og hverandre. Men jeg fikk det til, til slutt og er ganske fornøyd med det jeg har gjort. En annen gang vil jeg ta ett og ett barn til vasken å vaske de mens de andre sitter på stolen sin og få en annen voksen til å passe de. ”

Elevene fremholder at de kan bruke erfaringene sine fra praksis som eksempler i oppgavene sine. Videre sier de at de kan bruke erfaringer fra sin egen barndom i mappeoppgavene sine. Siden alle informantene sier noe om at de kan bruke erfaringene sine fra praksis, er det rimelig å tolke det som at de erfaringene er verdifull kunnskap, som elevene kan anvende senere. På den måten kan man si at tverrfaglige mappeoppgaver er med på å bidra til praksisnær læring for elevene.

Hvordan bruker elevene de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene i forbindelse med muntlige presentasjoner og prøveksamen?

Her svarte de fleste informantene likt. De sa at de samlet oppgavene i permen. Når de skulle ha muntlig presentasjon leste de gjennom målene og oppgavene for å se om de kunne bruke teori og eksempler derfra. Noen leste igjennom egenvurderingen av oppgaven for å se om det var noe de burde forbedre før de presenterte oppgaven muntlig. Alle brukte planleggingskjemaene som de hadde fylt ut i oppgavene. De begrunnet det med at de sparte tid i forberedelsen og at det var en fordel å presentere noe de hadde gjort før. En fortalte at den ikke brukte så mye de tverrfaglige mappeoppgavene sine under muntlige presentasjonene, fordi den hadde jobbet lite med oppgavene og at den likte å finne på noe nytt til presentasjonen. Den brukte planleggingskjemaene som grunnlag for en ny aktivitet.

Dette viser at elevene tar vare på de yrkesrettede tverrfaglige oppgavene sine og at de bruker de som grunnlag for nye oppgaver/ aktiviteter.

Tverrfaglige mappeoppgaver og yrkesrelevans.

Her svarte alle at oppgavene var yrkesrettet og at de kunne bruke eksempler fra praksisen sin i oppgavene. Videre så de at teorien vi hadde gått igjennom på skolen passet i praksisen. En elev sier: ” *alt handler om yrke og alt er aktuelt*”. En annen sier: ”*Det er gøy at de oppgavene vi gjør på skolen kan brukes ute i praksisen.*”

En annen elev er mer kritisk og sier:

Jeg liker best de oppgavene som det er en ”Chase” der kan jeg bruke bøkene og fagene mer. Jeg liker best å finne fagstoff i bøkene. Aller best liker jeg å ha en oppgave i hvert fag,(det hadde jeg i fjord)for da er det lettere å finne fagstoffet. Jeg blir litt forvirret av de tverrfaglige oppgavene, da jeg ikke er så glad i å være i praksis. Jeg lærer mye av teori, liker å lese i bøkene.

Jeg er litt usikker på mitt fremtidige yrke, derfor er jeg ikke så interessert i denne praksisen.

Jeg tolker det siste utsegnet som en kritikk til oppgavene for at de er yrkesrettede og at elevene må bruke erfaringene sine fra praksis i oppgavene. Denne eleven har ikke tenkt å bli barn og ungdomsarbeider, og derfor blir det litt for mye snakk om praksis og yrkesretting for den. På den andre siden viser dette at oppgavene er laget på den måten at elevene får vise sine kunnskaper om yrket og bruke sine erfaringer fra praksisen i de tverrfaglige mappeoppgavene.

Er det noe du savner eller vil forandre på i oppgavene eller undervisningen på skolen?

Her vil jeg sitere hva elevene sa.

- *Alt er bra, det er litt av hvert av undervisningsmetoder, og det passer bra.*
- *Jeg synes det er fint, men ønsker mer tid på skolen på de store oppgavene.*
- *Jeg synes det er veldig variert. Bruker film, ulike oppgaver, rollespill, alt er ok. Trenger ikke å forandre på noe.*
- *Ønsker at dere hadde flere yrker å velge mellom i praksis(utenom barnehage, skole/sfo og ungdomsskole). Ønsker også litt mer yrkesorientering om hva man kan bli etter man har gått denne linja. Ønsker også at praksisen var lagt til 3 uker*

sammenhengende praksis så på skolen i en periode. Ikke sånn som i dag med en dag i uka ute i praksis. Tror kanskje jeg hadde likt meg bedre i praksis da.

Ut fra dette kan jeg tolke at elevene er fornøyde med undervisningsmåtene våre og at de lærer mye av de tverrfaglige mappeoppgavene vi har. De fleste synes ikke vi trenger å forandre på noe i undervisningen og det er bra. Det er fint å få tilbakemelding på at praksisen kan forandres til perioder og at man kanskje skal tenke litt utradisjonelt for noen elever når det gjelder praksis. Det er vanskelig å finne praksisplasser som er interessante for alle 45 elevene på barn og ungdomsfaglinja

9.11 Drøfting opp mot teori

I dette intervjuet har jeg brukt et kvalitativt intervju. Det tar utgangspunkt i en forståelse av kunnskap i et fortolkningssystem som er hermeneutisk (Hiim og Hippe 2001). Man kan si at all erkjennelse har en fortolkning som kan være mer eller mindre hensiktsmessige. Så dataene i dette intervjuet har jeg tolket ut fra situasjonen de ble foretatt i.

Fokuset i intervjuet har vært på helhetlig yrkeskunnskap og yrkesretting av tverrfaglige mappeoppgaver. Jeg intervjuet 4 elever i mai måned på Strømmen videregående skole. I intervjuet spurte jeg elevene om hvor de hadde vært utplassert i faget prosjektfordypning. De hadde vært på ulike plasser. Noen hadde vært i barnehager, mens andre hadde vært i skole/sfo. Jeg var interessert i å finne ut om elevene brukte erfaringene sine fra praksis på skolen. Her svarte en elev: *”Jeg bruker eksempler fra sfo i oppgaven om kommunikasjon. Jeg setter meg på huk , når jeg snakker med små barn.”* Her bruker eleven et eksempel på at han bruker hele seg selv i møte med barna. Yrkeskunnskap har blitt lært der yrkesutøvelsen foregår, og yrkeskunnskapen skal brukes. (Hiim Hippe 2001). Videre kan eleven anvende kunnskapen i oppgaver på skolen.

Videre spurte jeg om hvordan elevene så yrkesrelevansen i de tverrfaglige mappeoppgavene. Her svarte alle at de kunne bruke eksempler fra praksis i de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen. Videre så de at teorien vi hadde gjennomgått på skolen passet sammen med det de opplevde ute i praksis. En elev uttrykker det på denne måten: *” alt handler om yrket, og alt er aktuelt.”* Ut fra dette tolker jeg det til at elevene ser yrkesrelevansen i oppgavene.

Yrkeskunnskapenes tause dimensjon overføres best i helt konkrete situasjoner , der eleven kan observere en ”mester”. Dette foregår ute i praksis. Dette er læring som blir verdsatt av både Kvale (1999) og Martinsen (1990), og som jeg mener elevene får ved å

være ute i praksis i faget prosjekt fordypning. Disse erfaringene kan elevene reflektere over etter praksis og bruke som eksempler i oppgavene på skolen. I følge Schön er dette med på å øke læringsutbyttet for elevene.

Til slutt i intervjuet spurte jeg om det var noe de ville forandre på i oppgavene? Her svarte alle at det var bra, Noen ville hatt litt mer tid på skolen til å løse oppgavene, ellers likte de å jobbe med de. Dette viser at elevene var fornøyde med de yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgavene.

9.12 Tverrfaglig mappeoppgave 4 periode - barneselskap på skolen - Repetisjon

Etter prøveeksamen til påske så vi at elevene trenger flere erfaringer i å planlegge og gjennomføre aktiviteter for barn og unge. Ut fra intervjuene ønsket elevene også at vi skulle gjennomføre flere praktiske oppgaver på skolen. Elevene må øve seg i å samarbeide i en gruppe for å få til en god atmosfære og for at de kan vise sin yrkeskompetanse. Vi ville at den tverrfaglige mappeoppgaven skulle være så yrkesrelatert som mulig, og tok derfor kontakt med en barnehage for å høre om det passet at de kom på besøk på skolen. De i barnehagen sa ja med en gang, og synes det var fint at vi kunne ha et samarbeid der elevene kunne få prøve ut sin yrkeskompetanse.

For å begrense oppgaven min vil jeg her presentere oppgaveteksten og vise deler av refleksjonen til noen elever.

Repetisjons oppgave.

Barneselskap



Yrkesutøvelse: Y 11. *Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for barn og unge innen kultur og fysisk aktivitet.*

Mål: Mål Y 13. *Lage enkle måltider for barn og unge som del av et pedagogisk arbeid.*

Kos Mål K 4: *Drøft faktorer som er viktig i sosialiseringprosessen hos barn og unge, og gjøre rede for hvordan en kan veilede barna.*

Helsefag: *Mål H 7. Lage trygge og sunne måltider for barn og unge i tråd med norske anbefalinger for ernæring og relevant regelverk.*

Dere skal planlegge og gjennomføre et barneselskap med barn fra Østre Strømmen barnehage med barn i alderen 3-6 år. BUF B den 19.5.10 og BUFA den 21.5.10. Det kommer 15 barn og noen voksne.

Klassen bestemmer tema for selskapet.

Maten skal være sunn ernæringsmessig og det skal se estetisk pent ut.

Klassen skal lage et felles planleggingsskjema for selskapet.

Dere skal sette opp program for dagen. Hva alle gjør og hvem som er ansvarlige.

Dele klassen i grupper der hver gruppe er ansvarlig for planleggingsskjema :

1. **Mat gruppen.** Lage forslag til meny og bestillingsliste. Oppsett hva som skal lages på kjøkkenet og hvem som gjør det. Kjøkkensjef.
2. **Pynte gruppen:** Lage bordkort og innbydelser. Bestillingsliste for pynt. Dekke bord og pynte. Pynte sjef. Servere i selskapet. Lage liste over rydding.
3. **Aktivitet / underholdningsgruppe.** Lage plan for underholdning. Underholdningssjef. Lede festen. Underholdning under spisingen.
4. **Ryddegruppe.** Alle.



Egenvurdering / Refleksjon

1. Lag en liten rapport fra selskapet og hvordan selskapet ble gjennomført. Bruk gjerne bilder for å illustrere oppgaven.
2. Hva var dine oppgaver i selskapet og hvordan utførte du det?
3. Gikk alt etter planen?

4. Kunne noe hva vært gjort annerledes?
5. Kan du bruke erfaringene fra selskapet videre i ditt fremtidige yrke?
6. Hva har jeg lært i forhold til målene i oppgaven?

Alle skal levere:

Kartleggings-, planleggingsskjema og en individuell refleksjon over teori og gjennomføring av oppgaven innen fredag 29.5.10kl:13:10.

Kriterier:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
Levert kartleggings-, planleggingsskjema og noe teori i forhold til målene.	Levert kartleggings-, planleggingsskjema og teori i forhold til målene.	Levert kartleggings-, planleggingsskjema og teori i forhold til målene.
Forklare hva sosialiseringssprosess er.	_Forklar hvilke faktorer som må ligge til rette for at sosialiseringssprossen skal foregå og hvordan du kan veilede barna.	Forklare og faglig begrunn hvordan du legger til rette for sosialiseringssprossen og gjør rede for hvordan du vil veilede barna.
Nevne hva som er sunn mat ut fra norske anbefalinger for ernæring og lage den.	Forklare hva som er sunn mat ut fra norske anbefalinger for ernæring og lage den.	Forklar og faglig begrunn hva som er sunn mat ut fra norske anbefaling og relevant regelverk. Lag maten.

9.12.1 Refleksjoner som viser elevens bruk av hverdagskunnskap

I dette kapitlet vil jeg bruke refleksjoner som elevene hadde etter selskapet for å beskrive elevenes yrkeskompetanse. Her beskriver eleven hva som skjedde den dagen de hadde selskapet.

”Denne dagen synes jeg gikk over all forventning. Det var glede og humor hele veien og barna stortrivdes. Når jeg gikk for å møte barna i hovedinngangen satt de pent på rekke inntil veggen noe som tyder på at de har fått noen grenser og holde seg til og at de har respekt ovenfor de voksne. De fulgte flittig etter meg der vi gikk nedover korridoren og gjennom firkanten. Det var litt skummelt for noen å gå inn i klasserommet siden det var så mange ukjente og store folk der og det er forståelig, ikke alle er like sosiale og kommer i kontakt med nye personer med en gang.”

Eleven viser videre at hun knytter praktiske situasjoner sammen med teori. ”. Det var bestemt på forhånd at vi skulle utføre bli – kjent - sanger/leker, dette er med på å forme sekundærsosialiseringen som er det som skjer utenfor hjemmet til barnet - miljøet, personene rundt, opplevelsene de får ved å være med oss osv. Det er en viktig del av utviklingen å komme i kontakt med nye folk og stimulere den sosiale ferdigheten barna har.”

En elev viser hvordan hun anvender teorien opp mot det hun gjorde :” Vi fikk i oppgave å planlegge å gjennomføre enkle aktiviteter for barn innen kultur og fysisk aktivitet. Vi bestemte oss for å ha barneselskap med Disney som tema. Jeg har lært at, det å ha barneselskap er en del av den norske kulturen. Og rammeplan for barnehager sier at barn og unge skal ha mulighet til å oppleve kunst og kultur og til selv å uttrykke seg gjennom de ulike estetiske fagområdene. Fagområdene omhandler uttrykksformer som billedkunst og kunsthåndverk, musikk, dans, drama, språk, litteratur, film, arkitektur og design. Da barna hadde spist, fikk de tegne på duken mens de ventet på at alle skulle bli ferdige å spise. Da brukte barna billedkunst. Vi hadde musikk, mye dans og fysisk aktivitet med barna fordi fysisk aktivitet forebygger en rekke sykdommer, barna lærer å beherske kroppen sin og det er en kilde til glede. Dette passer fint i sammen med intensjonen i rammeplanen for barnehager”

Her er et eksempel hvordan eleven knytter teori og praksis sammen. Mål i Kos: drøft faktorer som er viktige i sosialiseringprosessen hos barn og unge, og gjøre rede for hvordan en kan veilede barna.

”Sosialiseringen starter allerede når man blir født og varer livet ut. Derfor kaller vi det en livslang prosess. Alle mennesker blir sosialisert men det er ulikt på alle. Sosialisering betyr å lære hvordan man skal leve og oppføre seg i de forskjellige omgivelsene man er i.

Å lære hva andre forventer at man skal gjøre i forskjellige situasjoner. Det er foreldre, søsken, familie, venner, lærere, voksne på arbeidsplasser og samfunnet. Sosialisering er en viktig del av alle barns oppvekst. Barn og unge lærer og får tilbakemeldinger fra foreldre, voksne og lærere. Barna får beskjed hva samfunnet rundt dem venter at de skal gjøre i forskjellige situasjoner. Når man gir tilbakemeldinger til barn og tydelige forventninger som de skal forholde seg til, så føler barn og unge seg trygge. De liker å lære og få positiv respons og da opplever dem at de har sin plass og er aktiv del av fellesskapet. Sosialisering er også for at mennesker skal fungere i store og små grupper, og man sosialeres også til å følge lover og regler og den kulturen som gjelder for det landet man bor i. Alle som jobber med barn og unge, er en del av deres sosialiseringssprosess. Når man vet hvordan sosialisering foregår og hva det innebærer, kan man se hvordan en barne- og ungdomsgruppe fungerer. Da ser man også om en fagarbeider tar hensyn til den det gjelder og at man også kan ta gode avgjørelser for fellesskapet. Man blir også sosialisert inn i en yrkesrolle som arbeidstaker og sosialisering er også en gjensidig prosess mellom mennesket og miljøet.”

Erfaringer elevene fikk: ”Dette har ikke bare vært en bra opplevelse og erfaring for barna, men også for oss i barn og ungdom. Her fikk vi virkelig satt «planleggingsskjemaet» på prøve, vi fikk en bekreftelse på hva barn liker og vi fikk litt ansvar for å planlegge en bra dag for så mange barn.

I barn og ungdomsfaget kommer man garantert i situasjoner hvor man må planlegge en dag for barn og/eller unge, så det er en god erfaring å få prøvd ut dette en gang på forhånd.”

”Jeg er veldig sikker på at alle barna fikk en veldig positiv opplevelse ut av denne dagen. Ingen barn var alene. Alle fikk oppmerksomhet og ros. Denne dagen var med på å styrke deres sosiale kompetanse, som er veldig bra for sosialiseringen deres. De ventet på tur, viste respekt for hverandre og samarbeidet med å finne skatten. De lærte mye via lekene vi hadde. Så de lærte mye ved å bare ha det gøy. Vi som «voksne» har også et stort ansvar, vi skal være gode rollemodeller. Noe jeg så at absolutt alle i klassen var. Alle var tilstede, alle var med på å danse, alle ønsket at dagen skulle bli vellykket for barna i barnehagen. Når vi var så tilstede både fysisk og psykisk er vi gode rollemodeller. Vi viste hvordan man skal oppføre seg. Hvis vi hadde oppført oss dårlig, røyket, pratet i telefonen osv. ville barna antageligvis trodd at det er ok å oppføre seg sånn, siden de ser opp til oss.

”Dette har ikke bare vært en bra opplevelse og erfaring for barna, men også for oss i barn og ungdom. Her fikk vi virkelig satt «planleggingskjemaet» på prøve, vi fikk en bekreftelse på hva barn liker og vi fikk litt ansvar for å planlegge en bra dag for så mange barn. I barn og ungdomsfaget kommer man garantert i situasjoner hvor man må planlegge en dag for barn og/eller unge, så det er en god erfaring å få prøvd ut dette en gang på forhånd.

I denne refleksjonen forteller en elev om hvordan hun kan bruke erfaringene fra barneselskapet videre i sitt fremtidige yrke: *”Ja jeg kan bruke det når for eksempel et barn i barnehagen har bursdag så kan jeg tilrettelegge en bursdagsselskap for barnet og de andre barna i barnehagen og så kan det være konkurranser og en premie til vinneren(ene) slik som da vi skulle finne skatten så fikk dem en gave når barna fant skatten. Dette er med på å vise barna at det er viktig å fullføre det man har startet på, og oppnå en premie eller en ting som er bevis på at du har fullført det du skal. Som for eksempel når vi har vært ute i lærling i 2 år så får vi fagbrev når vi består fagprøven. Og dette er en god konsekvens til at vi har jobbet, og fortjent fagbrevet slik som barna. De gikk etter kartet og nådde fram til skatten og belønningen var sjokolade gull. ”*

Til slutt vil jeg ta med en refleksjon over planleggingen av selskapet.

*Det jeg har lært i forhold til målene er å **planlegge** aktiviteter før man har et selskap slik at man er klar over hva som skal gjøres, når og hvordan. Det er bra å ha et sunt måltid når man er i selskap fordi det er ikke alltid det er slik og grønnsaksuppe og vafler er både sunt og godt. Jeg har lært hvordan vi kan lede barna gjennom sosialiseringprosessen også. Vi var sammen, hadde forskjellige aktiviteter, og når de gjorde noe dumt fortalte vi også at slik gjør man ikke fordi det er ikke bra, da er vi med på å sosialisere barna..*

9.12.2 Elevenes og lærernes vurdering av fjerde periode - repetisjon

Denne oppgaven fikk gode tilbakemeldinger fra elevene. Dette synes de hadde vært moro. En elev sa at *”Dette har ikke bare vært en bra opplevelse og erfaring for barna, men også for oss i barn og ungdom. Her fikk vi virkelig satt «planleggingskjemaet» på prøve, vi fikk en bekreftelse på hva barn liker og vi fikk litt ansvar for å planlegge en bra dag for så mange barn. ”* Elevene hadde laget kartleggingskjema og planleggingskjemaer som de brukte denne dagen. Disse så de nå nytten av, og de kunne anvende de i praksis.

Gjennom denne oppgaven fikk elevene øve seg praktisk før eksamen. De fikk repetere teori opp mot målene. Øve seg på å fylle ut skjemaene og å presentere aktiviteter sammen med barna. Etter at selskapet var gjennomført reflekterte elevene over egen praksis, noe som er presentert i forrige kapittel.

Lærerne har sett en positiv utvikling hos elevene i denne perioden. Loggene er fyldigere og mange av elevene har hatt stor utvikling med selv å reflektere rundt situasjoner i praksis.

9.12.3 Erfaringer fra fjerde periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv

For å belyse problemformuleringen, vil jeg også etter denne perioden vurdere elevenes utvikling av yrkeskunnskap. Fokus vil igjen være på verdien av yrkesrettede tverrfaglige mappeoppgaver med praktiske aktiviteter på skolen.

Som tidligere nevnt har det tidligere vært et problem at teorien som vi underviser i på skolen er løsrevet fra praksis og mangler yrkesrelevans. (Hiim og Hippe 2001) Her tar vi utgangspunkt i et Case der elevene skal planlegge og gjennomføre et barneselskap, der det kommer barn fra en barnehage i nærheten. Dette er med på å ivareta en helhetlig tilnærming til lærestoffet. Lærerne veileder elevene i fagkunnskaper med menneskekunnskap og omsorg i oppgaveløsningen. Denne oppgaven har skapt engasjement hos elevene både følelsesmessig og praktisk. Elevene har brukt erfaringene sine fra praksis og fra sin egen barndom i planleggingen av selskapet og i gjennomføringen. Dette kom frem i samtaler etter selskapet. Elevene brukte aktiviteter som de hadde lekt selv som små, eller som de hadde observert at barn lekte på praksisstedet. Elevene har reflektert over egen handling og hvordan de kan bruke disse kunnskapene videre i kommende yrke. Dette arbeidet kan elevene bruke som en eksempelsamling som en basis i yrkeskunnskapen slik Schön (1983) beskriver det. Ut fra dette mener jeg at vi er på god vei til å lage gode tverrfag mappoppgaver som er yrkesrettet for Vg2 Barn og ungdomsfagarbeidere.

9.13 Tverrfaglig praktisk eksamen barn og ungdomsarbeider fag.

I tiden før eksamen repeterte elevene fagstoff ved å se på de ulike tverrfaglige mappeoppgavene sine. Noen forbedret gamle oppgaver og leverte de på nytt til ny vurdering, mens andre repeterte ved å øve seg på rollespill og å skrive planleggingsskjemaer.

Eksamen avikles over 3 dager. Elevene får utdelt oppgaven første dagen. Det er en tverrfaglig praktisk eksamen der elevene skal presentere sine yrkeskunnskaper. Elevene kan velge mellom to temaer. På hvert av temaene er det skrevet opp ett mål fra hvert av programfagene. Så skal elevene velge seg ett mål i tillegg fra hvert fag. Dette skal være grunnlaget for en aktivitet som skal gjennomføres på skolen den 3. dagen. Elevene har en obligatorisk veiledning på 15 minutter første dag sammen med faglærer, de har mulighet for en veiledning til andre dag. Elevene kan velge å jobbe på skolen eller hjemme med forberedelsene sine. På selve eksamens dagen har elevene 45 minutter til å gjennomføre en praktisk aktivitet og begrunne den. Elevene skal levere kartleggingsskjema og planleggings skjema for aktiviteten og en plan for gjennomføringen av eksamen med målene de har valgt. Elevene har 45 minutter til rådighet. Den praktiske gjennomføringen bør være på ca 15- 25 minutter, videre skal elevene begrunne aktiviteten med teori i forhold til målene og til slutt skal de gi en muntlig refleksjon over arbeidet sitt. Sensor og lærer setter karakter på elevenes helhetlige yrkeskunnskaper med en gang. Eksamenskarakteren blir stående som en egen karakter på vitnemålet til eleven.

Mange elever velger å legge opp eksamen som et rollespill, der de har med noen statister til å spille situasjonen, eller gjennomføre aktiviteten. Det har vist seg at det er lettere for elevene å ha med statister enn å gjennomføre aktiviteten alene. Det kan bli en veldig kunstig situasjon å spille mange roller selv.

Det var moro å se hvor kreative mange elever hadde vært i å få vise sine yrkeskunnskaper og helhetlige kompetanse. Alle elevene var aktive under fremlegget, og de la fint frem fagstoffet sitt i forhold til aktiviteten. Mange elever er veldig nervøse på eksamens dagen selv om de har øvd mye. Dersom noen elever står fast, kan læreren stille spørsmål ut fra aktiviteten for å hjelpe elever videre i fremlegget. Denne gangen gikk det fint, det var ikke noen som trengte å få hjelp under eksamen.

Eksamen resulterte i meget gode karakterer. Gjennomsnittskarakteren for elevgruppen var 4,2 altså over middels prestasjoner. De eksterne sensorene var imponerte over elevenes prestasjoner, og trakk spesielt frem at elevene viste gode samarbeidsevner og innlevelse i aktiviteten. Videre var elevene flinke til å begrunne aktiviteten med teori fra de forskjellige fagene og viste sin tverrfaglige yrkeskompetanse på en god måte.

9.14 Elevene og lærernes tilbakeblikk på skoleåret 2009/2010

Etter at vi var ferdige med eksamen valgte vi å ha et klassemøte for å oppsummere hele skoleåret sammen med elevene. De fleste elevene var fornøyde med standpunkt karakterer og eksamenskarakterene. Mange elever sa at de hadde lært mye dette året. På hva som hadde vært mest lærerikt, svarte noen elever: ” *Jeg har lært masse, som f.eks tverrfaglige mappeoppgaver, praksis og fremføringer.*” En annen sier: ” *Det at vi har gjort noe praktisk på skolen og i PF*”. Elevene sier at det har blitt lettere å se sammenhengen mellom teori og praksis, og at de har bruk for både teori og praksis i sin opplæring.

Når det gjelder de tverrfaglige mappeoppgavene sier mange elever at de liker den måten å jobbe på. De sier at de ser sammenhengen mellom fagene bedre, og de er glade for at de ikke skal ha så mange små oppgaver. Noen elever sier det på denne måten: ” *Liker tverrfaglige mappeoppgaver for det er lettere å se helheten.*” en annen sier: ” *Tverrfaglige mappe oppgaver for da får man inn flere fag og mål, får utfylt seg selv mer.* En annen sier: ” *De tverrfaglige mappeoppgavene var spennende og interessante, og vi får derfor lyst til å jobbe med å gjennomføre oppgavene. De gir oss utfordringer!*”

Noe få elever er ikke så begeistret for de tverrfaglige mappeoppgavene og sier dette: ” *Ønsker meg en oppgave i hvert fag, det er mer oversiktlig for meg og enklere å forholde seg til: ”Jeg synes de var kjedelige, for jeg liker best å snakke”.*

Når det gjelder praksisen i bedrifter, mener mange elever at det vart litt oppstykket med en dag i uka. En elev sier: ” *Jeg synes det er deilig med et avbrekk fra teori en gang i uka*”, mens andre ville være ute i perioder på tre uker sammenhengende. De synes at de ikke kom godt nok inn i miljøet i bedriften, de følte at de var på ”besøk”. De ønsket en mer sammenhengende praksis for å se hva de gjorde på de ulike dagene i uka, og for at det er lettere å sette seg inn i hverdagen deres. Dette er noe vi må jobbe videre med til neste år.

Elevene mener at loggene de skrev i praksis var med på å utvikle refleksjonsevnen på en god måte. Det var positivt for læringen å ha konkrete episoder å henvise til når de skulle skriv refleksjonsoppgaven i praksisperiodene. Videre sier noen elever at de var fint å ha loggene, for da kunne de bruke loggen sin som konkrete eksempler i de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen. Elevene likte praksisoppgavene sine, for det var konkrete

oppgaver der de skulle planlegge og gjennomføre aktiviteter ute i praksis i forhold til planene på stedet og etterpå skulle de reflektere over egen læring.

Elevene opplevde at lærerne var flinke til å følge opp i praksis og på skolen. De opplevde elevsamtalene som vi bruker i konsekvenspedagogikken, som nyttige for sin læring og sosiale utvikling. De synes at lærerne var blitt flinkere til å stille de rette spørsmålene, både under veiledning i praksis og på skolen.

Alle elevene var meget fornøyd med at de har lært å se helhet i sammenhenger i yrkesutøvelsen. Elevene fremhever at det var viktig at lærerne spurte etter teori for å forstå og forklare de praktiske sidene ved yrket. Det at elevene kunne bruke faktiske situasjoner fra praksis i de tverrfaglige mappeoppgavene var med på å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom teori og praksis. En elev uttrykker det på denne måten: ” *Det å kunne komme seg ut i praksis og faktisk få teste ut de forskjellige teoridelene vi har lært på skolen, gir svar på om det er en riktig metode for meg, videre kunne jeg bruke det i oppgavene mine* ” Videre sier elevene at det var nyttig med klassemøter der de fortalte hva de hadde sett og opplevd i praksis og der de kunne knytte opplevelse til teorien/ tema vi hadde på skolen.

Lærerne var glade for at elevene hadde oppnådd så gode resultater både i standpunkt og på eksamen. Statistikk fra fylket viste at elevene hadde hatt en god karakterutvikling fra høsten til eksamen. Den ligger godt over gjennomsnittet for fylket.....

Elevene hadde vist en god og helhetlig yrkeskompetanse på eksamen ved å vise fagkunnskaper som omsorg, profesjonalitet og praktiske ferdigheter. Elevene pratet i vei og viste aktiviteten, uten hjelp fra læreren. De presenterte fagstoff som passet naturlig til temaet og målene de hadde valgt. Til slutt reflekterte de over hva de hadde gjort og hva de kunne ha gjort annerledes. Dette viser at elevene er trygge i situasjonen og har utviklet en god yrkeskompetanse. Dette er nytt i år, før var elevene mer usikre i eksamenssituasjonen.

Underveis i skoleåret hadde noen lærere opplevd klassene noe krevende, fordi elevene ble mer bevisste sin måte å lære på og de uttrykte klare forventninger til lærerne og undervisningsopplegget. På den andre siden har det vært flott å få være sammen med disse elevene som hadde stor innsatsvilje og positiv utvikling i løpet av skoleåret.

Lærergruppa har også utviklet seg i løpet av året. Vi diskuterer mer pedagogikk på møtene våre. Vi snakker mer om helhetlig læring, og har i større grad elevens utvikling av yrkeskunnskap som begrunnelse når vi gjør endringer i undervisningsopplegget og i utviklingen av de tverrfaglige mappeoppgavene. Vi er blitt flinkere til å reflektere sammen med elevene i klassemøter og knytte teori sammen med praksisen. Vi har blitt klar over viktigheten av å ta utgangspunkt i det eleven selv kan, har gjort og tenkt, anerkjenner dette og utfordrer eleven videre derfra i oppgavene våre.

9.15 Erfaringer fra siste periode sett i et yrkesdidaktisk perspektiv

Repetisjon av fagstoff i denne perioden har vært hovedinnfallsvinkel i denne perioden. På den ene siden var det viktig å synliggjøre sammenhenger i lærestoffet og bevisstgjøre elevene ytterligere på helheten i yrkesutøvelsen. (Hiim og Hippe 2001) Samtidig var det viktig å forankre den helhetlige yrkeskunnskapen i læreplanens mål. Gjennom oppgaven med barneselskapet fikk elevene øve seg på å kartlegge, planlegge et større arrangement, der de skulle bruke teoristoff til begrunnelse for sine valg opp mot målene på oppgaven. Videre skulle de gjennomføre selskapet og reflektere over det.

Etterpå analyserte vi selskapet i lys av teoretiske begrunnelser for arbeidet og verdimeslige perspektiver. Videre skulle elevene reflektere over handling og det utfordret elevenes praktiske yrkest teori (Schøn 1983, Lauvås og Handal 1997) Vi brukte læreplanens mål som grunnlag for å knytte yrkesutøvelsen til læreplanen, og som er det formelle grunnlaget for vurdering på avsluttende eksamen.

Elevene hadde også behov for å repetere spesialkunnskaper. Med forståelsen av yrkeskunnskap som helhetlig kunnskap, kan det være vanskelig å se spesialkunnskapen løsrevet fra helheten (Hiim og Hippe 2001). I praksisutplasseringen har elevene opplevd behovet for spesialkunnskaper og erfart at denne kunnskapen gjør dem tryggere i yrkesutøvelsen. I arbeidet med de tverrfaglige mappeoppgavene og i veiledningssituasjoner har vi sett at elevene mangler viktige elementer av spesialkunnskap. Den faglige forståelsen som spesialkunnskapen innebærer, er viktig for å bygge opp den enkeltes praktiske yrkest teori (Lauvås og Handal 1997) Dette har vi tatt opp i gjennom muntlige fagsamtaler med elevene både i praksis og på skolen.

Tverrfaglig praktisk eksamen ble en god opplevelse for elevene. De har utviklet mye kunnskaper i løpet av skoleåret, som de brukte. Tilbakemelding fra sensor, med både uformelle kommentarer og formelle karakterer, viser at elevene har utviklet en begynnende helhetlig yrkeskompetanse. Elevene ser sammenhenger mellom de ulike fagområdene og kan anvende kunnskapen sin i praktiske aktiviteter, der de viser ferdigheter og hvordan relasjonen til barn kan være. Dette viser at elevene har en begynnende helhetlig yrkeskunnskap.

Gjennom lærernes og elevenes tilbakeblikk på skoleåret, ser vi at elevene har hatt en utvikling mot helhetlig yrkeskunnskap. En av elevene uttrykker dette slik: ” *Når jeg løser de tverrfaglige mappeoppgavene på skolen, bruker jeg eksempler fra praksisen min som jeg har opplevd og da skjønner jeg bedre teorien* ”. Her viser eleven forholdet mellom praksis og teori. Det praktiske som utøvelsesdelen og teori som forståelsesdelen av yrkesutøvelsen. (Winter 1989) . Hva yrkeskunnskap er og hvordan yrkesrelevante tverrfaglige mappeoppgaver har blitt utviklet i skoleåret 2009/ 2010 på vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag, vil jeg drøfte i neste kapittel.

I dette kapitlet har jeg presentert de fire ulike periodene vi har delt året i og vist eksempler på hvordan vi laget tverrfaglige mappeoppgaver som passer i perioden. Videre har jeg presentert en spørreundersøkelse vi hadde i november og intervjuer med elevene i begynnelsen av mai. Disse materialene har jeg satt inn i kronologisk rekkefølge. De ulike periodene hadde ulik hovedfokus, og jeg har presentert det ved hjelp av logger fra elever og meg, observasjoner og elevarbeider osv. Hver periode har blitt fortløpende vurdert av både elever og lærere. Jag har avsluttet hver periode med erfaringer som er blitt satt inn i et yrkesdidaktisk perspektiv.

10 HVORDAN KAN ULIKE UNDERVISNINGSSTRATEGIER OG TVERRFAGLIG MAPPEOPPGAVER BIDRATIL UTVIKLING AV HELHETLIG YRKESKUNNSKAPER HOS BARN OG UNGDOMSFAGARBEIDERE?

I dette kapitlet vil jeg gjennom å belyse hovedproblemformuleringen og underproblemformuleringer, sammenfatte og synliggjøre faktorer som har hatt betydning for utviklingen av yrkeskompetanse hos elevene på barn og ungdomsfagarbeider. Jeg vil også reflektere over aksjonsforskning som forskningsstrategi, og hvordan kunnskap har blitt utviklet gjennom skoleåret. Til slutt vil jeg ta opp yrkesdidaktiske utfordringer vi bør jobbe videre med.

Først vil jeg gjenta hovedproblemformuleringen for forskningsarbeidet:

- **Hvordan styrke yrkesrelevansen på Vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag gjennom tverrfaglige mappeoppgaver, med fokus på prosjekt fordypning og programfagene?**

Underproblemformuleringer:

- Hvordan utvikle en yrkesutdanning i barn og ungdomsarbeiderfag som gir mening og relevans for elevene?
- Hvordan kan utplasseringen i faget prosjekt fordypning bidra til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?
- Hvordan kan undervisningen på skolen bidra til helhetlig yrkeskunnskap?
- Hvilke utfordringer har læreren i arbeidet med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos elevene på barn og ungdomsfagarbeiderlinjen?

10.1 Hva er yrkeskunnskap – og har elevene utviklet en begynnende yrkeskompetanse?

Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap! (Schøn 1983, Molander 1996, Hiim og Hippe 2001m.fl.) Dette utviklingsarbeidet har vist at tverrfaglige mappeoppgaver kan tilpasses yrkesopplæringen i barn og ungdomsarbeiderfag, og være utgangspunkt for læring til yrkeskompetanse. Erfaringene fra dette arbeidet støttet opp under erfaringene til Flyvbjerg (1994) som fant ut at gode casestudier kan hjelpe elevene til kompetanse. En betingelse for at elevene utvikler en begynnende yrkeskompetanse er at de tverrfaglige mappeoppgavene tar utgangspunkt i en case og at de er knyttet opp mot utplasseringen i faget prosjekt fordypning, Videre må de være utformet på den måten at elevene kan få

brukt sine yrkesrelevante erfaringer. Når elevene opplevde å kunne bruke egne erfaringer som utgangspunkt for lærearbeidet virket det motiverende, for oppgaveskrivingen.

I kapittel tre har jeg skrevet om yrkeskompetanse. Guldbrandsen(1994) beskriver yrkeskompetanse som de forutsetninger - dvs . kunnskaper, holdninger, vilje, tillit og engasjement, som individet har, som ligger til grunn for dets praksis i en gitt situasjon.

Elevene viste en begynnende yrkeskompetanse når de planlegde og gjennomføre den tverrfaglige mappeoppgaven om barneselskap. De reflekterte i og over egne handlinger i etterkant, og de anvendte teorien for å begrunne hvorfor de hadde planlag og gjort tingene på den måten. Alt dette kan brukes i yrket deres senere. Elevene viser at de har utviklet en innsikt og forståelse for situasjonene som gir seg uttrykk i voksen adferd og kloke handlinger.

10.2 Hvordan styrke sammenhengen mellom praksis og teori i utdanningen?

Gjennom dette skoleåret har sammenhengen mellom praksis og teori i barn og ungdomsarbeiderfag har vært i fokus. Vi har satt praksis- teori- forholdet på dagsorden, og på den måten har oppmerksomheten mot feltet gjort at lærerne har økt sin bevissthet. Molander (1996) fremhever oppmerksomhet som viktig for læring. Ved at lærerne bevisst har brukt begrepene og vektlagt sammenhengen mellom praksis og teori i opplæringen, har også elevene blitt mer bevisste på sammenhengen.

Hiim og Hippe (2001) med flere advarer mot teoretisk kunnskap uten forankring og relevans til praksis, mens Martinsen (1990) og Heggen (1995) advarer mot en yrkesutøvelse (praksis) som er preget av rutiner.

Det viktige samspillet mellom praksis og teori, synliggjøres i eksemplet der eleven reflekterer over barneselskapet. Hun sier:” *Det var bestemt på forhånd at vi skulle utføre bli – kjent - sanger/leker, dette er med på å forme sekundærsosialiseringen som er det som skjer utenfor hjemmet til barnet - miljøet, personene rundt, opplevelsene de får ved å være med oss osv. Det er en viktig del av utviklingen å komme i kontakt med nye folk og stimulere den sosiale ferdigheten barna har.*” Her beskriver hun aktiviteten og hun begrunner hvorfor med teori fra yrkesfaget.

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har vi erfart verdien av å legge vekt på tverrfaglige mappeoppgaver som utfordrer elevenes tankemessige, kroppslige og følelsemessige kunnskaper i undervisningen på skolen. Vi har ivaretatt yrkesrelevante problemstillinger, etiske og følelsemessige utfordringer, opplevelser, praktiske øvelser og verksteds dager. Dermed ivaretas relevansen til yrkesutøvelsen (Grendstad 1995, Hiim og Hippe 2001) I utplasseringen i faget prosjekt fordypning har vi erfart verdien av å bearbeide følelser og bruke teoretisk og verdimessig kunnskap som begrunnelse og forståelse for praktiske handlinger, for å motvirke en rutinemessig praksis. (Schön 1983, Martinsen 1990, Lauvås og Handal 1997)

En elev sier dette i intervjuet: *”Jeg liker best når dere går igjennom litt teori på tavla før vi skal i praksis, så har vi praksis og etterpå kan vi bruke eksempler fra praksis i de tverrfaglige mappeoppgavene sammen med teori. Da lærer jeg best.”* Yrkeskunnskap læres og utvikles best gjennom møter med helhetlige utfordringer i yrket(Hiim og Hippe 2001) Gjennom dette kan yrkesutøveren samle eksempler som danner basis i yrkeskunnskapen (Schön 1983). Møtene med reelle barn og ungdommer kan gi slike eksempler. Casene på oppgavene kan også fungere som slike møter.

Dreyfus og Dreyfus mener at nybegynnere trenger regler å forholde seg til. (Hiim og Hippe 2001) Fremgangsmåten for å fylle ut kartleggingsskjema og planleggingsskjema kan være regler som kan være veiledende for praksis, både i praksis og på skolen. Det viktigste er at reglene og oppskriftene ikke er løsrevet fra den konteksten de skal brukes i og være en del av. Våre erfaringer er at ulike innfallsvinkler og tilnærminger til yrkeskunnskaper i opplæringen, fører til en utvikling der praksis og teori påvirker og utvikler hverandre. Teoretisk kunnskap kan ikke alene være noen oppskrift for praktiske handlinger. Teoretisk kunnskaper kan hjelpe oss til å forstå, begrunne og forbedre praksis.

10.3 Hvordan kan praksis i Prosjekt fordypning være med på å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?

Utplassering i faget prosjekt fordypning har vært en svært viktig del av elevenes utvikling av yrkeskunnskap. Elevene har hatt mange forskjellige oppgaver. Elevene har måtte bruke hele seg selv i møtet med barna/ ungdommene. Yrkeskunnskap har blitt lært der yrkesutøvelsen foregår, og yrkeskunnskapen skal brukes.(Hiim og Hippe 2001) Elevene

har gått sammen med veilederen sin (mesteren) og deltatt i arbeidsfelleskap der samarbeid er en forutsetning. Yrkeskunnskapenes tause dimensjon overføres best i dette fellesskapet, i helt konkrete situasjoner, der man utøver selv eller der man observerer andre. (Martinsen 1990) Verdien av å lære yrket sammen med en mester, fremheves av både Kvale (1999) og Martinsen (1990). Intensjonen med konsekvenspedagogikk er at ungdommene skal tilegne seg kompetanse som de trenger for å fungere i samfunnet. (Bay 2005) I arbeidslivet blir det satt krav til holdninger som er i overensstemmelse med arbeidsplassen, Det sentrale i sosiallæring blir å knytte den opp mot allmenne samfunnsnormer. Hver enkelt elev må forholde seg til dette på sin måte og bruke friheten sin til å velge handling. Dette krever at elevene har selvdannelse og selvledelse. Begge disse egenskapene er viktige for en god yrkesutøver. Disse egenskapene læres best i reelle situasjoner sammen med andre mennesker for eksempel ute i praksis. Dette kaller vi sosialhandlingskompetanse. Når elevene er i praksis blir de vurdert ut fra syvpunktplanen på sosialhandlingskompetanse. Disse punktene er: Selvbestemmende, selvhjulpen, ansvarlighet, troverdighet, respekt samarbeidsvilje og mottakelighet. Sammen med vurderingen av praktiske utførelsen av arbeidet, blir elevens handlingskompetanse også vurdert. Samlet får vi et godt bilde av elevens yrkeskompetanse.

Læringen i praksisfeltet er unik og verdifull for elevene. Den kan ikke etterlignes i skolen, og det er derfor viktig at elevene får ro til å være og å lære på praksisstedets premisser. I gjennom skoleåret har vi drøftet hva læreren skal bidra med i praksisfeltet og hvor mange skolerelaterte oppgaver elevene skal arbeide med. Vi har avtalt med praksisstedet at elevene skal få 45 minutter på slutten av dagen til å skrive logg og gjøre de tverrfaglige mappeoppgavene sine. Det kan være en fare at vi legger for stor påvirkning på elevenes læring i praksis gjennom målstyring, veiledning, loggskrivning, tverrfaglig mappeoppgaver i praksis. Dette kan være med på å ta oppmerksomheten bort fra de konkrete læringssituasjonene elevene er i.

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har vi erfart at veiledning av elevene i praksis foregår på elevenes og praksisstedets premisser. Vi har sett at læreren kan være med å styre elevens læring i praksis ved å sette praksisoppgavene inn i en sammenheng. Vi kan også hjelpe elevene med å finne relevant teori til målene. Videre å hjelpe elevene med å reflektere over eget arbeid og sette det inn i sammenhengen med målene i oppgaven. Dette er med på å utvikle elevenes praktiske yrkest teori. Derfor har vi valgt å besøke elevene

annenhver torsdag de er i praksis. Dette er noe praksisstedene setter pris på at vi er så ofte ute å veileder elevene.

Vi har lagt stor vekt på refleksjoner i praksis og i de tverrfaglige mappeoppgavene. Dette er fordi en ferdig utdannet barn og ungdomsarbeider må være i stand til å reflektere over arbeidet de utfører. Schön (1983) understreker verdien av å reflektere over praksis, fordi yrkesutøveren gjennom dette også kan utvikle sin evne til refleksjon i handling. Å reflektere over handling er en forutsetning for å forstå praksis, men også for å kunne utvikle og forbedre kvaliteten på praksis, og kanskje også for å kunne motstå negativ sosialisering i yrket. (Molander 1996)

10.4 Hvordan kan undervisningen på skolen bidra til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap?

Det er et problem at mye av teorien som læres på skolen er løsrevet fra praksis og mangler relevans for yrkesutøveren. (Hiim og Hippe 2001) For å motvirke dette har vi laget tverrfaglige mappeoppgaver som tar utgangspunkt i et Case. Elevene kan bruke erfaringer fra praksis som eksempler i oppgavene sine. Dette er utgangspunkt for elevenes læring. Dette er med på å ivareta en helhetlig tilnærming av lærestoffet. Gjennom veiledning forenes fagkunnskap med menneskekunnskap og omsorg i oppgavearbeidet. Det som har kjennetegnet gode tverrfaglige mappeoppgaver har vært at de har skapt engasjement, enten følelsemessig eller praktisk. De gode oppgavene har også utfordret elevene på mer enn å skrive svar fra lærebøkene. De har utfordret elevene til å bruke eksempler fra praksis og knytte disse opp mot teori og videre reflektert over egen handling. De har også reflektert over hvordan de kan få bruke disse kunnskapene i et kommende yrke.

Lærernes viktigste rolle har vært å veilede elevene. Vi har lagt vekt på at påstandskunnskap skal integreres i elevenes fortrolighetskunnskap. Vi utfordrer elevene selv til å finne kunnskaper som bygger på det de kan fra før, isteden for tavleundervisning der læreren formidler fagkunnskapen på samme måten til alle. Helhetlig oppgavearbeid kan kanskje bidra til at kunnskapen lettere kan inngå som en del av en eksempelsamling som kan danne basis for yrkeskunnskapen, slik Schön (1983) beskriver verdien av opplevde situasjoner.

Vi har lagt stor vekt på helhetlig læring med ”mennesker” som utgangspunkt, for så å utvikle teori som forståelse og begrunnelse av praksis. Vi har også lagd småoppgaver som utfordret elevene på å lære teori som ikke direkte står i sammenheng med konkrete yrkesoppgaver. Slike oppgaver er : kostlære om de ulike vitaminene og prinsipper i hygiene. Vi prøver å flette inn eksempler fra praksis i disse oppgavene også. Det er viktig at løst teori/ påstandskunnskaper også har relevans for yrkesutøvelsen, og at elevene bruker kunnskapene i refleksjoner over praksis. Teoretiske kunnskaper om observasjon, barns utvikling og foreslå tiltak over for barn i lek er viktig. På slike oppgaver får elevene utviklet ”teori om praksis” som kan bidra til å utvide forståelsen, gi perspektiver og fungere som en ”ballvegg”, der elevene kan prøve ut sin tidligere forståelse mot. Dette kan bidra til kritisktenkning og til å utvikle og forbedre praksisen.

Vi verbaliserte yrkeskunnskap mer og mer utover i året. Vi snakket mye med elevene om hva de opplevde ute i praksis og hvordan de kunne bruke eksempler fra praksisen sin sammen med de tverrfaglige mappeoppgavene sine. Det er viktig at ikke- boklig kunnskap anerkjennes. Det er en forutsetning for at eksempler skal kunne danne basis i yrkeskunnskapen. (Schøn 1983). Lærebøkene inneholder påstandskunnskap, den er ofte generell og abstrakt. Eksemplene elevene kommer med fra praksis er fortrolighetskunnskap som er personlig og kontekstavhengig. Når elevene svarte på de tverrfaglige mappeoppgavene og brukte eksemplene fra praksis ble de tryggere på egne kunnskaper og det viste at de utviklet en bedre yrkeskompetanse. Videre utviklet de også en sterkere yrkesidentitet og yrkesstolthet. Resultatene fra eksamen ble ikke bare gode formelle karakterer, tilbakemeldingen fra sensor viste at elevene så sammenhengen mellom de ulike fagene og kunne anvende kunnskapen sin i praktiske aktiviteter og begrunne disse faglig.

10.5 Hvilke utfordringer har læreren i arbeidet med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos barn og ungdomsarbeiderne?

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har lærerne på teamet utviklet sin bevissthet om hva yrkeskunnskap er og hvordan den utvikles. Det har vært viktig å diskutere hva yrkeskunnskap er og hvordan man formidler det til elevene. På den måten er vi blitt mer bevisst på å legge til rette for gode helhetlige læreprosesser i skolen.

Det inngår i lærernes yrkesdidaktiske kompetanse og kunne tolke læreplaner og lede elevenes læring mot læreplanmålene. Læreplanens generelle del handler om utvikling av egenskaper som i høy grad er forenelig med en utvidet forståelse av yrkeskunnskap. I formålet for programfagne står det at ” *opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barn og ungdomsarbeider* ”(*udir.no*) Her står det tydelig at man skal legge vekt på helhetlig yrkeskompetanse. Dette har vi brukt som grunnlag for å lage de tverrfaglig e mappeoppgavene.

Når vi startet på et nytt tema tar vi utgangspunkt i ”hele mennesket” i Case eller bruker eksempler fra praksis. Elevene kan også komme med eksempler som de har opplevd ute i praksis som passer til temaet. Vi er mer bevisste på å bruke praktisk arbeid og opplevelser knyttet til innlæring av teoretisk lærestoff. Vi forsøker å skape situasjoner der elevene får snakke fag på skolen. På den måten ivaretar vi helhet og sammenheng i lærestoffet.

På teamet har vi sammen laget de tverrfaglige mappeoppgavene der elevene kan bruke eksempler fra praksisen sin og der de reflekterer over praksis og teori. På den måten får alle et eierforhold til oppgavene, og det blir lettere å veilede elevene i arbeidet. Videre er det lettere når vi må være vikar ved sykdom.

Tradisjonelt har lærerens rolle vært å formidle kunnskaper. I dette utviklingsarbeidet har rollen endret seg til å bli mer veileder. Læreren må være opptatt av den enkelte elevs læring, og mindre av sin formidling. Denne veiledningen bygger på at læreren anerkjenner elevens egne erfaringer, egen kunnskap og uttrykks form. Dette er viktig i veiledning av de tverrfaglige mappeoppgavene.

Veiledningssamtalene i praksis har fått bedre kvalitet. Refleksjonen med utgangspunkt i elevens egenopplevde situasjon er viktig, og elevenes erfaring knyttes i sterkere grad sammen med teoretisk forståelse og verdimesig forankring.(Lauvås og Handal 1997). Vi har også blitt mer bevisst på at elevenes læring i praksisfeltet må foregå på praksisfeltets premisser. Praksisoppgavene må være så vidt formulert at elevene kan bruke de i forhold til hva praksisstedene driver med. Elevene skriver bedre logger i praksis som de kan bruke til å reflektere over i de tverrfaglige mappeoppgavene. Det kan komme av at

lærerne gjennom egen utvikling av forståelse for yrkeskunnskap, har blitt dyktigere til å etterspørre, formidle, veilede og anerkjenne det essensielle i yrkeskunnskapen

10.6 Mine erfaringer fra aksjonsforskning som metode.

Å drive forskning på egen praksis har vært lærerikt og spennende. Det å kunne samarbeide med kollegaer og elevene i forskningsprosessen, har gitt mange nyttige innfallsvinkler og et kreativt og utviklende læringsmiljø. Gjennom forskningsarbeidet har jeg erfart at det er mange likhetstrekk mellom aksjonsforskning og yrkesdidaktikk for lærere. Det daglige yrkesdidaktiske arbeidet går ut på praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring. (Hiim og Hippe 2001). Vårt ønske var å utvikle og forbedre vår praksis for i større grad bidra til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos elevene på barn og ungdomsarbeiderfag linja. Dette ønsket vi skulle skje ved at vi utviklet nye tverrfaglige mappeoppgaver som er knyttet opp til praksisen og det kommende yrket. Aksjonsforskning har vært en god strategi i dette arbeidet. Aksjonsforskning handler om forbedring av praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid over praksis. På den måten ivaretas og utfordres de sammen læringsprosessene som i arbeidet vårt.

Hvordan anvendte jeg aksjonsforskningen?

Jeg anvendte kunnskapene / teorien fra kapitel 2 og 3 gjennom utviklingsarbeidet. Dette førte til nye handlinger i praksis. Refleksjoner over de nye praktiske erfaringene/ handlingene førte igjen til utvikling av teori om praksisnær skolebasert yrkesfagopplæring, der ideen om tverrfaglige mappeoppgaver som er yrkesrelatert kan bidra til relevant opplæring. I databearbeidingskapitlene har jeg ikke drøftet den bestående teorien så mye. Jeg har i stedet anvendt den, og har konsentrert meg om å drøfte erfaringene prosjektet ga meg for å tydeliggjøre den nye teorien som ble resultat av nye erfaringer, bygget på tidligere erfaringer. Dermed har teori og praksis gjensidig påvirket hverandre både til utvikling av min lærerpraksis og utviklingen av teorien.

Stenhouse(1975) har sagt: ” Lærere må utdannes til å utvikle sin kunst, ikke til å beherske den, for når man hevder at man behersker den, signaliserer man bare at man har gitt opp sine aspirasjoner. Undervisningen må ikke betraktes som statisk fredighet, som å sykle eller å føre regnskap; den er, i likhet med alle andre kunstarter med høyt ambisjonsnivå,

en strategi i konfrontasjon med en umulig oppgave” (Lauvås og Handal 1986, s.) Jeg opplever at denne forskningsprosessen har gitt meg en god anledning til å utvikle ” min kunst”, og det har gjort meg oppmerksom på mange nye muligheter for videreutvikling!

Hvem har lært av forskningsarbeidet, hva har vi lært og hvordan kan vi bruke det?

Aksjonsforskningsprosjektet har bidratt til å sette i gang læringsprosesser hos alle involverte aktører, meg som forsker, kollegaene mine og elevene på vg2 Barn og ungdomsfagarbeider. Mc Niff(2002) sier at forskningsarbeidet har betydning på tre nivåer. For meg som forsker har det betydd utvikling av forskningskompetanse. Jeg har økt min kompetanse i å forske på egen pedagogisk praksis gjennom arbeidet med å planlegge, gjennomføre, reflektere over, systematisere og dokumentere erfaringer fra forskningsprosessen. Alle de involverte aktørene har lært gjennom forskningsarbeidet. Lærerne har utviklet sin yrkesdidaktiske kompetanse gjennom økt bevissthet på å ivareta elevenes læringsprosesser med bakgrunn i en utvidet forståelse av hva yrkeskunnskap er og hvordan denne kunnskapen utvikles. Elevene har utviklet begynnende yrkeskompetanse som Barn og ungdomsarbeider gjennom de tverrfaglige mappeoppgavene. De har også utviklet bevissthet om hvordan helhetlige læringsprosesser kan tilrettelegges. Forskningsarbeidet vil også kunne ha betydning for andre enn aktørene som direkte deltar i arbeidet. Fremtidige elever på vg2 Barn og ungdomsarbeiddefag vil ha nytte av vår kunnskap om læreprosesser for å utvikle helhetlig yrkeskunnskap. Fokuset på helhetlig yrkeskunnskap og det nære forholdet mellom praksis og teori i Barn og ungdomsarbeiderfagutdanningen, vil kunne være overførbart til andre yrkes- og profesjonsutdanninger. Kollegaer ved egen og andre skoler vil kunne se forskningsarbeidet i lys av egen praksis, og gjennom refleksjon kunne utvikle og forbedre denne. Kvaliteten på fremtidige Barn og Ung domsarbeidere vil kunne ha betydning for barn og unge samt for deres foresatte og yrkesgrupper innenfor oppvekstsektoren.

Hvordan kan kunnskap som vi har utviklet gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet kunne komme andre til gode?

Ved en gjennomarbeidet presentasjon av eksempler som beskriver både den pedagogiske praksisen og refleksjonen over denne, kan vi forhåpentlig vis formidle en helhetlig profesjonskompetanse. (Stenhouse 1975, Hiim og Hippe 2001) Våre eksempler kan kanskje være bidrag i eksempelsamlingen som i følge Schön(1983) danner basis for den enkeltes yrkeskunnskap, i dette tilfellet yrkespedagogens profesjonskunnskap. Jeg har

forsøkt å formidle vår konkrete pedagogiske praksis ved å beskrive våre undervisningsstrategier og med eksempler på elevenes tverrfaglige mappeoppgaver, logger og refleksjoner. Styrken ved å bruke eksempler, er at bilder fra den pedagogiske hverdagen og de konkrete opplevelsene. Aktørene gir stemme til arbeidet og viser forskerens praksis. Dette er erfaringer som andre kan lære av. (Hiim 2010) Disse eksemplene kan føre til at leseren starter meningsfulle tankeprosesser i forhold til egen praksis. Jeg håper at leseren gjennom eksemplene enten vil kjenne seg igjen, være enig eller bli provosert. Ved at følelser og engasjement aktiveres, kan man i større grad reflektere over egen praksis, og dermed utvikle egen kunnskap. Kritisk refleksjon over eksempler eller over egen praksis, kan føre til ny og forbedret praksis. (Vagle 2003)

Masteroppgaven som skriftlig materiale, vil bli formidlet til ledelsen ved egen skole og til avdelingen på Barn og ungdomsarbeiderfag. Den vil også være tilgjengelig på biblioteket på Høgskolen i Akershus.

10.7 Veien videre?

Hiim (2010) mener at aksjonsforskning er en prosess hvor man lærer gjennom erfaring, i et didaktisk samspill mellom praksis, refleksjon og læring, hvor utarbeidelse av ideer er læringen. Det finnes ikke noe sluttresultat. Hvordan kan vi så gå videre? På hvilke områder ser vi muligheter for å utvikle/ forbedre vår pedagogiske praksis på det yrkesdidaktiske feltet?

Vi må fortsette med å utvikle muligheter til læring av helhetlig yrkeskunnskap på skolen. Vi lærere må være bevisst å bruke erfaringene til elevene, praktiske oppgaver, opplevelser og følelser på skolen. Dette øker mulighetene for helhetlig, varig læring for elevene. I praksisfeltet må teoretiske kunnskaper og verdimesig bevissthet brukes til å forstå, begrunne og forbedre praktiske yrkesoppgaver. Dette kan vi gjøre ved å videreutvikle de tverrfaglige mappeoppgaver som er knyttet opp mot praksis, ved å legge inn flere praktiske aktiviteter som elevene skal gjennomføre og reflektere over.

Vi har bygget tette nettverk mellom skole og praksisstedene. Dette arbeidet vil vi videreføre ved å ha god kontakt med en barnehage som ligger i kort avstand til skolen, der vi kan overta avdelingene i en periode. Da får elevene planlegge, gjennomføre aktiviteter og

reflektere over erfaringene sine. De får realistisk læring med mangfoldige og varierte arbeidsområder, hvor yrkeskunnskapen virkelig blir satt på prøve.

Videre ser vi muligheter for at vi kan samarbeide mer med fellesfaglærerne, og sammen utførte tverrfaglige mappeoppgaver som kan inneholde mål fra både programfagene og fellesfag. Dette blir mer aktuelt nå etter at Kralsutvalget har sagt at fagopplæringen er for teoretisk og anbefaler en gjennomgang av læreplanene for fellesfagene med sikte på at læreplanmålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting (NOU 2008:18)

11 LITTERATURLISTE

Bay, J(2005) *Konsekvenspedagogik. København ,Borgen*

Berg,G og E. Wallin(1983) *Skolan i et utvecklingsperspekt*, Lund: Studentlitteratur

Bjørgen, I (1992) *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep. Et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet*. Oslo,Norsk pedagogisk tidsskrift 1/ 1992

Båtnes, P. I (1994)*Det folkelige opplysningsarbeid og den ”trefoldige kompetanseutvikling ”I Bjerkaker, Sturla, Per Inge Båtnes, Sigvart Tøsse:*

Folkeopplysning- fundament og framtid. Oslo,Voksenopplæringsforbundet

Dahl,M (Hovedfagsoppgave) (2007) *Konsekvenspedagogikk - en alternativ pedagogikk for en inkluderende skole*. Bergen, Universitetet. Psykologisk fakultet

Eide, A.J (2009) *Læring og utvikling av yrkeskompetanse i samspill mellom skole og arbeidsliv* Prosjekt til fordypning i frisørfag, Høgskolen i Akershus Avdeling for yrkesfagutdanning

Eklund, T (2007) *Yrkesdidaktikk for grunnutdanningen i helse- og sosialfag*, Oslo, Gyldendal Akademiske

Engen, T.O (1994) ”*Refleksjon-in-action*” eller “*action-in-refleksjon*”? Vygotsij utdyper Wittgenstein.Oslo , Norsk Pedagogisk tidsskrift 6/ 94.

Flyvbjerg,B (1994) *Rationalitet og Magt*. Bind 1 Det konkrete vitenskap. Danmark ,Akademisk forlag,

Gjems, L (1995) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*,Oslo Universitetsforlaget

Grenstad, N .M (1995) *Å lære å oppdage* Oslo: Didakta Norsk Forlag

Grøtterud ,S. M (1997) *Skolekunnskap eller yrkeskompetanse? Erfaringer med problembasert læring i videregående skole*, Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Akershus , Avdeling for yrkesfag

Havreberg,S., G. Johnsen og M. Konstali (2007) *Hvordan kan lærerne på Strømmen videregående skole Vg1 tilrettelegge en opplæring i prosjekt til fordypning, som gjør elevene bedre forberedt for videre yrkesvalg i helse og sosialfag?* Ypu oppgave, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfag

Havreberg. S (2008) ”*Hvordan tilrettelegge for samarbeid mellom bedrifter og skole for å fremme elevenes sosiale handlingskompetanse?*”, Høgskolen i Akershus MAYP 002Avdelingen for yrkesfag

Hiim, H og E.Hippe (1995) *Om kunnskap . Ulike syn med fokus på påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap, taus kunnskap og teori- praksisproblematikk* Upublisert, Høgskolen i Akershus.Avdelingen for yrkeskunnskap

Hiim ,Hog E.Hippe (2006) *Praksisveiledning i lærerutdanningen*, Oslo. Gyldendal Akademiske

Hiim ,H og E .Hippe (2001) *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*,Oslo Gyldendal Akademiske

Hiim, H og E.Hippe(2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*,Oslo Gyldendal Akademiske

Karpatschof,L (1984) *Den fænomenorienterede casemetode- erfaringer fra en undersøkelse af hustrumishandling*.Oslo Tidsskrift for Pedagogisk Forskning nr.3-4 1984, årg.4

Kjellgren,K,L Ahlner,L.O.Dahlgren, L. Haglund(1993) *Problembaserad inlärning- erfarenheter från Helseuniversitetet*. Upsala .Studentlitteratur.

Lauvås,P og G. Handal (1982)*På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere*. Oslo,J.W. Cappelens forlag as.

Lauvås P. og G. Handal (1991) *Veiledning og praktisk yrkesteori*.Oslo, J.W. Cappelens forlag as

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) Oslo ,Utdanningsdirektoratet

Martinsen, K (1990) *Hvordan bli en reflektert praktiker?* Intervju i Milepelen Tidsskrift for høyskoleutdanning i helse og sosialfag nr.1 årgang

Molander, B (1995) *Praktiska kunskapstradisjoner*, Stockholm.Sosialt perspektiv 3-4/95

Molander, B (1996) *Kunnskap i handling* Gøteborg , Bokforlaget Daidalos AB

NOU 2008: 18- *Dagens fag- og yrkesopplæring* Kunnskapsdepartementet 13.oktober 2008

Rolf, B (1989)*Tyst kunnskap, Wittgensteins osegbarhet och Polanyis personliga kunnskap i Johannesen*. Og Rolf,B Om tyst kunnskap, Uppsala .Universitet

Rystad, J (1995) *Det rasjonalistiske spøkelse i høyere utdanning - om hvorfor kunnskap ikke blir kompetanse*, Uniped. 2/95

Sand ,F (1994) *Kompetanserapporten, en beskrivelse av prosjektlæring for arbeidstakere i Telemark 1989-94* ,Rapport til Kommunal- og arbeidsdepartementet

Schøn, D (1983) *The reflective practitioner*, New York: Basic books

[www. Strommen vgs.no](http://www.strommen.vgs.no)

Vagel,I (2003) “*Endelig lit action, Hva er aksjonsforskning I læreryrket?*”

Hovedfag soppgave i yrkespedagogikk , Høgskolen i Akershus , Avdelingen for yrkesfaglærere

Waage, J.F (1992) *Funksjonell kompetanse i utdanning og arbeid: En begrepsdrøfting med støtte i empiriske studier*. IL.Mjelde og A.L. Høstmark Tarrou(red) *Arbeidsdeling i en brytningstid*. Oslo, Ad. Notam Gyldendal

Wadel, C (1991) *Feltarbeid i egen kultur* ,Flekkefjord: Seek A/S

Wormnæs, O(1993),*Vitenskapsfilosofi*, 2. utgave, Oslo Gyldendal

www.udir.no

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/ Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning--Kunnskapsloftet /](http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Lareplaner/Prosjekt-til-fordypning--Kunnskapsloftet/)

Bilde forside.

<http://www.google.no/imgres?imgurl=http://ffprosjekt.portfolio.no/data/01c8d954-8ff7-4596-8dc9->

[696c6acd92fb&imgrefurl=http://ffprosjekt.portfolio.no/read_container/3efc7eeb](http://ffprosjekt.portfolio.no/read_container/3efc7eeb696c6acd92fb&imgrefurl=http://ffprosjekt.portfolio.no/read_container/3efc7eeb)

Årshjul 2009/10 - Barn og ungdom

AUGUST- 9 skoledager		
Frister:	<p><i>Onsdag 20. august: Alle elever leverer nødvendig info til kontaktlærer</i></p> <p><i>Mandag 24. august: Kontaktlærerne leverer elevinfo til kontoret, jfr. huskeliste for kontaktlærere</i></p> <p><i>Fredag 28. august: Valg av tillitslever og vararepresentant</i></p> <p><i>Test i engelsk, norsk og matematikk gjennomføres i løpet av de to første skoleukene.</i></p> <p><i>Tips: gjøremål i oppgaven 1.2.3. osv. Tips: 3 fagdager før jul og tre fagdager etter jul.</i></p>	<p><i>Kontaktlærerne</i></p> <p><i>Kontaktlærerne</i></p>
Uke 32	Aktivitet	Ansvarlig
3	Ma	
4	Ti	
5	On	
6	To	
7	Fr	
Uke 33	Aktivitet	Ansvarlig
10	Ma	
11	Ti	
12	On	
13	To	
14	Fr	
Uke 34	Aktivitet	Ansvarlig
	TEMA: Å VÆRE BUA	
17	Ma	<i>Planleggingsdag- pedagogisk personale</i>
18	Ti	<i>Planleggingsdag- pedagogisk personale</i>
19	On	<i>Oppstartsuke</i>
20	To	<i>”</i>
21	Fr	<i>”</i>
Uke 35	Aktivitet	Ansvarlig
	<p><i>Tema: Å være BUA</i></p> <p><i>Oppgave: bli kjent med programfagene og læreplan</i></p> <p><i>Mål:</i></p> <p><i>Drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget</i></p> <p><i>Drøfte BUA som rollemodell for barn og unge</i></p> <p><i>Gjøre rede for hva pedagogisk arbeid er, drøfte hvilke holdninger som er viktig i det pedagogiske arbeidet</i></p> <p><i>Drøfte ulike former for kommunikasjon og gjør rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit</i></p>	
24	Ma	
25	Ti	
26	On	
27	To	
28	Fr	<i>Politisk debatt – gymsalen Kl. 10.30</i>
Uke 36	Aktivitet	Ansvarlig
	TEMA: Å VÆRE BUA	
31	Ma	

		SEPTEMBER – 19 skoledager		
Frister:	<i>15. september: Frist for oppmelding til eksamen for privatister (på privatistweb)</i>			<i>Faglærerne</i>
Uke 36	Aktivitet			Ansvarlig
	<i>Tema: Å være BUA</i>			
1	Ti			
2	On			
3	To	<i>Fotografering av elever og nytilsatte lærere fra kl 09.00 etter liste</i>		
4	Fr	<i>Fotografering av elever og nytilsatte lærere fra kl 09.00 etter liste</i>		
Uke 37	Aktivitet: Nebben-oppgave			Ansvarlig
		Tema: Å være BUA Oppgave; utedagoppgave Mål: Yrkesutøvelse: <ul style="list-style-type: none"> • Drøfte barne- og ungdomsarbeideren som rollemodell for barn og unge • Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for barn og unge innen kultur og fysisk aktivitet. Helsefremmende arbeid: <ul style="list-style-type: none"> • Gjøre rede for aktiviteter for barn og unge som kan fremme god fysisk og psykisk helse Kommunikasjon og samhandling: <ul style="list-style-type: none"> • Drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit. 		
7	Ma			
8	Ti	<i>Skolevalg/stortingsvalg</i>		
9	On			
10	To	<i>Personalmøte+ planleggingsdag 14.30 – 19.30. Tur til Nebben med innføringsklassene.</i>		
11	Fr	<i>Fotografering av elever og nytilsatte lærere fra kl 09.00 etter liste. Avslutte Nebben-oppgaven. Elevene leverer oppgaven senest kl. 11.55.</i>		
Uke 38	Aktivitet: Tema: Lek			Ansvarlig
	<i>Tema: Å være BUA</i>			
14	Ma	Team:Lek-oppgave Yrkesutøvelse: <ul style="list-style-type: none"> • drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne Kos: <ul style="list-style-type: none"> • drøfte tiltak som kan bidra til å utvikle den sosiale kompetansen hos barn og unge Helsefremmende: <ul style="list-style-type: none"> • drøfte hva omsorg innebærer for barn og unge i ulike aldrer 		
15	Ti	<i>: Oppstart: Lek-oppgave og filmvisning. PF-team: Vera, Solveig og Ragna jobber med praksishefte fra kl. 16:50.</i>		
16	On			
17	To	<i>Besøk fra fagopplæringen kl. 08:30 felles for alle tre. Valg av praksissted.</i> Oppgave: PF: Brobygging. Mål, Vg 3. Kommunikasjon og samhandling: Eleven skal kunne kommunisere og samhandle		
18	Fr	<i>Praksisoversikt må være i orden.</i>		
Uke 39	Aktivitet: Tema: Lek og praksisforberedelser			Ansvarlig
	<i>Tema: Å være BUA</i>			
21	Ma	<i>Lek-oppgave. Team: jobbe med årshjul fra 12.30-17.00</i>		
22	Ti	<i>Lek-oppgave leveres inn</i>		
23	On	<i>Foreldremøte VG2</i>		<i>Adm +kontaktlærere/ faglærere</i>
24	To	<i>Kartleggingsoppgave: Besøke praksissteder</i>		
25	Fr			
Uke 40	Aktivitet			Ansvarlig
28	Ma	<i>Høstferie</i>		

29	Ti	<i>Høstferie</i>	
30	On	<i>Høstferie</i>	

OKTOBER- 20 skoledager			
Frister:			
Uke 40		<i>Aktivitet</i>	<i>Ansvarlig</i>
1	To	<i>Høstferie</i>	
2	Fr	<i>Høstferie</i>	
Uke 41		Aktivitet: Hel praksisuke	Ansvarlig
		<p><i>Tema: Skapende aktivitet</i> <i>Praksisoppgave 1; pedagogisk aktivitet</i> <u>Mål fra læreplan i Barne- og ungdomsarbeiderfaget:</u> Helsefremmende arbeid:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drøfte hva omsorg innebærer for barn- og unge i ulike alder. <p>Kommunikasjon og samhandling:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjøre rede for den voksnes ansvar i samhandling med barn og unge, og drøfte hvordan samspillet mellom barn og unge kan utvikles. <p>Yrkesutøvelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlegge, gjennomføre enkle aktiviteter for ulike grupper og begrunne valg av aktiviteter med utgangspunkt i utviklingspsykologi. <p>Drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne.</p> <p><i>Praksisoppgave2; refleksjon</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>Mål: VG3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering. • Kommunisere og samhandle med barn og kolleger. • Planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge. 	
5	Ma	Praksis, kontraktskriving	
6	Ti	Praksis, kontraktskriving	
7	On	Praksis	
8	To	Praksis, BUFTeam: planleggingsdag på biblioteket fra kl. 10.	
9	Fr	Praksis	
Uke 42		Aktivitet: Tema: Skapende aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet, Jobbe med praksisoppgaven</i>	
12	Ma		
13	Ti	<i>3.time:Felles informasjon om praktisk fremlegg for neste uke</i>	
14	On		
15	To	Praksis <i>Personalmøte 14.30 – 16.00</i>	
16	Fr		
Uke 43		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
19	Ma		
20	Ti	<i>Muntlig fremlegg i 2BUFA og 2BUFB</i>	
21	On	<i>Muntlig fremlegg i 2BUFC</i>	
22	To	Praksis	
23	Fr	Introduksjon til tema skapende aktivitet	
Uke 44		Aktivitet	Ansvarlig
		<p><i>Tema: Skapende aktivitet</i></p> <p>Praksisoppgave uke 44-45 og 46</p>	

		<p>Helsefremmende arbeid: Gjøre rede for betydningen av god hygiene og foreslå tiltak for å forebygge smittsomme sykdommer.</p> <p>Kommunikasjon og samhandling: Gjøre rede for hovedtrekk ved barns språkutvikling og gi eksempler på språkets betydning for personlighetsutvikling.</p> <p>Yrkesutøvelse: Forklar hvordan gjeldende regelverk, rammefaktorer og målsettinger for pedagogiske virksomheter har betydning for yrkesutøvelsen.</p> <p>Vg3 mål: Gjennomføre aktiviteter som er knyttet til kunst og kultur.</p>
26	Ma	
27	Ti	Felles oppstart av oppgave i skapende aktivitet
28	On	
29	To	NB! Praksis utgår. OD-dagen
30	Fr	

NOVEMBER- 21 skoledager		
Frister:		
Uke 45		
Aktivitet		
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>
2	Ma	
3	Ti	
4	On	
5	To	Praksis
6	Fr	<p>Oppstart: Brosjyre-oppgave Mål: Lære å bruke digitale verktøy</p> <p>Yrke: Gjøre rede for og anvende ergonomiske prinsipper Kos: Drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit Helse. Drøfte hva helse-, miljø-, og sikkerhet betyr for arbeids- og læringsmiljøet</p>
Uke 46		
Aktivitet: Brosjyre		
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>
9	Ma	
10	Ti	
11	On	<i>Åpen skole, formingsaktiviteter og informasjon om fagene når vi fikk besøk av 10.kl elevene</i>
12	To	Praksis. Personalmøte + planleggingsdag 14.30 – 19.30
13	Fr	
Uke 47		
Aktivitet: "Uke 47-prosjekt" Tema: Skapende aktivitet		
		<i>Prosjekt til fordypning hele uka. VG1-elever fra andre skoler skal være hos oss.</i>
16	Ma	<i>Besøk av VG1elever</i>
17	Ti	<i>Besøk av VG1elever</i>
18	On	<i>Besøk av VG1elever</i>
29	To	Praksis
20	Fr	
Uke 48		
Aktivitet: Litteratur		
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>
23	Ma	
24	Ti	
25	On	Norsk terminprøve hel dag
26	To	Praksis
27	Fr	Elevsamtaler

Uke 49		Aktivitet: Litteratur/Jul	Ansvarlig
30	Ma	<i>Heldagsprøve i engelsk</i>	
		DESEMBER- 16 skoledager	
Frister:		Tema: Skapende aktivitet, JULEVERKSTED	
1	Ti	<i>Kjøkkenet 2BUFA</i>	
2	On	<i>Kjøkkenet 2BUFC</i>	
3	To	Praksis	
4	Fr		
Uke 50		Aktivitet: Jul/prøveeksamensforberedelser	Ansvarlig
		<i>Tema: repetisjonsoppgave</i>	
7	Ma		
8	Ti		
9	On		
10	To	Praksis	
11	Fr	<i>Luciafeiring fra kl. 08.00?</i>	
Uke 51		Aktivitet Jul/prøveeksamen	Ansvarlig
		Tema: Prøveeksamen hele uka	
14	Ma		
15	Ti		
16	On		
17	To	<i>Personalmøte + planleggingsdag 14.30 – 19.30</i>	
19	Fr		
Uke 52		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
21	Ma		
22	Ti	<i>Siste skoledag</i> <i>Juleferie 23.12.09 – 03.01.10</i>	
		JANUAR- 20 skoledager	
Frister:		Frist for oppmelding privatisteksamen: 15. januar (privatistweb)	
Uke 1		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i> Eventyroppgave: Mål: <i>Yrkesutøvelse: Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for ulike grupper og begrunne valg av aktiviteter med utgangspunkt i utviklingspsykologi.</i>	
4	Ma		
5	Ti		
6	On		
7	To		
8	Fr		
Uke 2		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet. Utdanningsvalg</i> Dramaoppgave: Mål: <i>Yrkesutøvelse: drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget</i> <i>Drøfte hva motivasjon kan bety for læring og utvikling</i> <i>Helsefremmende arbeid: drøfte hva helse-, miljø og sikkerhet betyr for arbeids- og læringsmiljø</i> <i>KOS: gjøre rede for hva som kjennetegner arbeid i grupper</i> <i>PF Yrkesutøvelse: gjennomføre aktiviteter knyttet til kunst og kultur</i>	

12	Ma		
13	Ti		
14	On	<i>Personalmøte 14.30 – 16.00</i>	
15	To		
16	Fr		
Uke 3		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
18	Ma	Praksishefte, våren 2010 Mål: Helsefremmende arbeid: Gjøre rede for krav til sikkerhet der barn og unge oppholder seg, og drøfte hvordan barn og unge kan ta medansvar for egen sikkerhet Kommunikasjon og samhandling: Gjør rede for hva som kjennetegner arbeid i grupper Yrkesutøvelse: Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter med utgangspunkt i utviklingspsykologi. Prosjekt til fordypning: Gjennomføre aktiviteter som stimulerer barns språklige, intellektuelle, emosjonelle og motoriske utvikling.	
19	Ti	<i>Jobb- og utdanningsmesse på Lillestrøm kl 09.00 - 14.00</i>	
20	On		
21	To		
22	Fr		
Uke 4		Aktivitet: Hel uke praksis	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
25	Ma	Praksis	
26	Ti	Praksis	
27	On	Praksis	
28	To	Praksis	
29	Fr	Praksis	
		<i>FEBRUAR- 15 skoledager</i>	
Frister:			
Uke 5		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet.</i>	
1	Ma		
2	Ti		
3	On		
4	To	Praksis	
5	Fr	Dukketeaterturneering kl 11.00	
Uke 6		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktiviteter. Ryddeklasse:2BUFA. Jobbe med dukketeateroppgave.</i>	
8	Ma	Utdeling av oppgave : Dukketeaterturneering Mål: Helsefremmende arbeid: Utføre førstehjelp ved fall-, druknings- og trafikkulykker Kommunikasjon og samhandling: Drøfte tiltak som kan bidra til å utvikle den sosiale kompetansen hos barn og unge Yrkesutøvelse: Gjøre rede for hva observasjon, planlegging og dokumentasjon kan bety i arbeidet med barn og unge Yrkesutøvelse Vg3: Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon	

9	Ti		
10	On		
11	To	PRAKSIS PERSONALMØTE + PLANLEGGINGSDAG 14.30 – 19.30	
12	Fr	LEVERE INN DUKKETEATEROPPGAVE 10.20 Informasjonsmøte om å søke læreplan og om lærlingordningen v/Gro Hege Stensrud	
Uke 7		Aktivitet	Ansvarlig
		Tema: Skapende aktivitet. Ryddeklasse:2BUFB	
15	Ma		
16	Ti		
17	On		
18	To	Praksis	
19	Fr		
Uke 8		Aktivitet	Ansvarlig
22	Ma	<i>Vinterferie</i>	
23	Ti	<i>Vinterferie</i>	
24	On	<i>Vinterferie</i>	
25	To	<i>Vinterferie</i>	
26	Fr	<i>Vinterferie</i>	

		MARS- 20 skoledager		
Frister:				
Uke 9		Aktivitet:		Ansvarlig
		<i>Ryddeklasse:2BUFC</i>		
		Tema: ulike utfordringer i det pedagogiske arbeidet		
1	Ma	Praksisoppgave uke 9,10, 11 og 12 Mål: Helsefremmende arbeid: <ul style="list-style-type: none">• Forklare hva mobbing og rasisme er og drøfte forebyggende tiltak Kommunikasjon og samhandling: <ul style="list-style-type: none">• Drøfte ulike strategier for konflikthåndtering og prøve ut noen strategier i praksis Yrkesutøvelse: <ul style="list-style-type: none">• Gjøre rede for hva pedagogisk arbeid er, drøfte hvilke holdninger som er viktig i pedagogisk arbeid Prosjekt til fordypning: <ul style="list-style-type: none">• Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering		
2	Ti			
3	On			
4	To	Praksis Utdanningsvalg. Vi lærere lager opplegg. Våre elever er ute i praksis. Lego - oppgave, mål: Elevene skal kunne kommunisere og samhandle		
5	Fr	<i>Utdanningsvalg dagen avsluttes kl. 14.00.</i> <i>Den kulturelle skolesekken: Forestilling "Vektløs" i gymsalen kl. 12.00. Varer ca 60 min.</i>		
Uke 10		Aktivitet, Internasjonalisering: Hellas		Ansvarlig
		Tema: Skapende aktivitet HELSE: gi eksempler på tegn som tyder på omsorgssvikt og andre bekymringsfulle forhold, og gjøre rede for ansvar og tjenestevei		
8	Ma			
9	Ti			
10	On	Film: Pitbull Terje		

11	To	11.1 Praksis Personalmøte 14.30 – 16.00	
12	Fr	Tonna Brix har forelesning om omsorgssvikt kl 10.30	
Uke 11		Aktivitet, Internasjonalisering: Hellas	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
15	Ma		
16	Ti		
17	On	<i>Film; American History X</i>	
18	To	Praksis	
19	Fr		
Uke 12		Aktivitet, Internasjonalisering: Hellas	Ansvarlig
		<i>Tema: Skapende aktivitet</i>	
22	Ma		
23	Ti		
24	On		
25	To	Praksis	
26	Fr		
Uke 13		Aktivitet	Ansvarlig
29	Ma	<i>Påskeferie</i>	
30	Ti	<i>Påskeferie</i>	
31	On	<i>Påskeferie</i>	

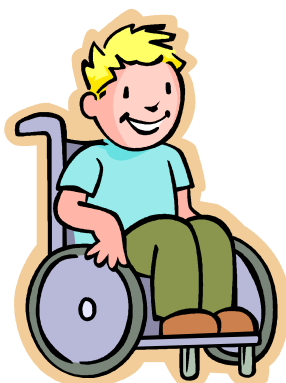
		APRIL- 19 skoledager		
Frister:				FAGLÆRERNE
Uke 13		Aktivitet		Ansvarlig
1	To	<i>Påskeferie</i>		
2	Fr	<i>Påskeferie</i>		
Uke 14		Aktivitet		Ansvarlig
5	Ma	<i>Påskeferie</i>		
6	Ti			
7	On			
8	To	Praksis		
9	Fr			
Uke 15		Aktivitet		Ansvarlig
12	Ma	<i>Prøveeksamen</i>		
13	Ti	<i>Prøveeksamen</i>		
14	On	<i>Prøveeksamen</i>		
15	To	Praksis		
16	Fr	<i>Terminprøve i norsk, vi gjennomfører</i>		
Uke 16		Aktivitet		Ansvarlig
		<i>Tema: Ungdom</i>		
19	Ma	Heldagsprøve i engelsk. Lærere: plan.dag.		
20	Ti	<p>Mål vi skal jobbe med fra og med uke 16: KOS: drøfte faktorer som er viktige for sosialiseringprosessen hos barn og unge, og gjøre rede for hvordan en kan veilede barn og unge KOS: gjøre rede for hva brukermedvirkning innebærer, og gi eksempler på hva brukermedvirkning betyr i barne- og ungdomsarbeiderfaget Yrke: gjøre rede for hvordan oppvekstmiljøet påvirker utviklingsmulighetene for barn og unge Yrke: lage enkle måltider for barn og unge som del av et pedagogisk arbeid Yrke: Gjøre rede for hva observasjon, planlegging og dokumentasjon kan bety i arbeidet med barn og unge Helse: gjøre rede for hva fysisk aktivitet og kosthold betyr for barn og unges helse, og</p>		

		foreslå helsefremmende tiltak Helse: lage trygge og sunne måltider for barn og unge i tråd med norske anbefalinger for ernæring og relevant regelverk PF: Tilpasse leke-, idretts- og friluftaktiviteter til ulike årstider, natur og miljø	
21	On	<i>Hospitering DH. Oppstart tema: ungdom. Kreta-foredrag 1. til 4.time. C-klassen forbereder 1. og 4. time. 2. og 3. time felles. Dele ut praksisoppgave.</i>	
22	To	Praksis	
23	Fr	<i>Prosjekt: Gjør riktige valg og bevar livet. Foredrag av Bente Hauger m.fl. kl 10.20 mobil nr.41535842. Jobbe med kapittel 7 i helsefremmende arbeid 1. og 2. time. Mål i helse: drøfte ulike holdninger til tobakk, rus og kriminalitet og beskrive noen rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak rettet mot barn og unge.</i>	
Uke 17		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Ungdom.</i>	
26	Ma	<i>4. time: Refleksjon over foredraget fra fredag 23.</i>	
27	Ti	<i>Utdeling av tverrfaglig oppgave i 3. time. A-klassen planlegge kjøkkenaktivitet. C-klassen oppstart kostholdsoppgaven.</i>	
28	On	Hospitering DH. C-klassen planlegge kjøkkenaktivitet	
29	To	Praksis.	
30	Fr	Kostholdsoppgave A-klassen	

MAI - 17 skoledager			
Frister:			
Uke 18		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Ungdom</i>	
3	Ma		
4	Ti	<i>A-klassen gjennomføre kjøkkenaktivitet. Kostholdsoppgaven B-klassen</i>	
5	On	<i>Hospitering DH. C-klassen gjennomfører aktivitet. Innlevering ungdomsoppgave.</i>	
6	To	Praksis	
7	Fr	Buf B, engelsk prøveeksamen- forberedelsesdag, Emanuel	
Uke 19		Aktivitet	Ansvarlig
		<i>Tema: Friluft/natur/lek</i>	
10	Ma	<i>Buf A, norsk prøve eksamen – forberedelsesdag, Solvor Buf B, engelsk prøveeksamen- gjennomføring, Emanuel Solveig permisjon.</i>	
11	Ti	<i>Buf A, norsk prøveeksamen – gjennomføring, Solvor Buf C engelsk prøve eksamen – forberedelsesdag, Emanuel. B-klassen planlegge kjøkkenaktivitet</i>	
12	On	<i>Buf C engelsk prøve eksamen – gjennomføring, Emanuel Offentliggjøring skriftlig trekkfag, engelsk.</i>	
13	To	<i>Fridag (Kr.himmelfart)</i>	
14	Fr	<i>Fridag</i>	
Uke 20		Aktivitet	Ansvarlig
17	Ma	<i>Fridag</i>	
18	Ti	<i>B-klassen gjennomføre kjøkkenaktivitet.</i>	
19	On		
20	To	Siste praksis Personalmøte 14.30 – 16.00	
21	Fr	Innlevering av PF-oppgave	
Uke 21		Aktivitet	Ansvarlig
		Mål i helse: drøfte sammenhenger mellom identitet, seksualitet og selvfølelse, og drøfte hvordan en kan veilede barn og unge i slike tiltak. Helsesøster på besøk fredag 21.5. eller torsdag 27. 5.	
24	Ma	Fridag (2. Pinsedag)	

25	Ti	<i>Ungdom og medier. 3.-7.time. Evt. gjennomføring av eksamen skriftlig engelsk</i>	
26	On	<i>Ragna permisjon. Evt. gjennomføring av eksamen skriftlig engelsk. Ungdom og medier 1.-4.time. Offentliggjøring norsk skriftlig eksamen. Mål i yrke: drøfte tiltak som kan fremme barn og unges evne til å vurdere medienes påvirkning.</i>	
27	To	<i>1.-2.time: Helsesøster underviser om ungdom, seksualitet og selvfølelse. Mål i helse: drøfte sammenhenger mellom identitet, seksualitet og selvfølelse, og drøfte hvordan en kan veilede barn og unge i slike tiltak. Helsesøster på besøk fredag 21.5. eller torsdag 27. 5. Kontaktinformasjon: Heidi tlf. 91834625. Heidi.Fischer@skedsmo.kommune.no Vigdis permisjon. Universell utforming. Presentasjon. Mål: Gjøre rede for prinsipper for universell utforming.</i>	
28	Fr	<i>Vigdis permisjon. Evt. gjennomføring av norsk skriftlig eksamen.</i>	
Uke 22		Aktivitet	Ansvarlig
31	Ma	<i>Repetisjonssuke.</i>	

JUNI - 14 skoledager			
Frister:			
Uke 22		Aktivitet	Ansvarlig
1	Ti		
2	On		
3	To	<i>Tur til barnekunstmuseet. Omvisning 12.30. kr. 30 p.p. kan betale med rekvisisjon. Møte elevene utenfor hovedinngangen til Frognerparken/Vigelandsparken kl 10:00. Elevene ta med drikke.</i>	
4	Fr	<i>Forberedelse praktisk tverrfaglig eksamen for ½ gruppe</i>	
Uke 23		Aktivitet	Ansvarlig
7	Ma	<i>Forberedelse praktisk tverrfaglig eksamen for ½ gruppe</i>	
8	Ti	<i>Praktisk tverrfaglig eksamen ,BUF Forberedelse praktisk tverrfaglig eksamen for ½ gruppe</i>	
9	On	<i>Forberedelse praktisk tverrfaglig eksamen for ½ gruppe</i>	
10	To	<i>Praktisk tverrfaglig eksamen, BUF</i>	
11	Fr	<i>Tur til barnekunstmuseet?</i>	
Uke 24		Aktivitet	Ansvarlig
14	Ma	<i>Offentliggjøring muntlig trekkfag.</i>	
15	Ti		
16	On		
17	To	<i>Personalmøte 14.30 – 16.00</i>	
18	Fr	<i>Siste skoledag</i>	
Uke 25		Aktivitet	Ansvarlig



**PROSJEKT TIL FORDYPNING
BARNE- OG UNGDOMSARBEIDERFAGET
HØSTEN 2009**



Prosjekt til fordypning (PF) skal gi elevene mulighet til å:

- Prøve ut aktuelle lærefag på et utdanningsprogram
- Få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene
- Fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3 – nivå

Grunnleggende ferdigheter:

- Grunnleggende ferdigheter i PF er de samme som i læreplan for programfag for de enkelte utdanningsprogram
- PF skal i tillegg gi grunnleggende ferdigheter i det faget eleven arbeider i

Vurdering:

- Eleven skal ha standpunktvurdering i PF
- Hver modul avsluttes med en skriftlig vurdering som danner grunnlag for standpunkt vurdering.
- PF kan organiseres slik at flere lærere/skoler/bedrifter deltar i gjennomføringen. Det må imidlertid være en lærer som er ansvarlig for samlet vurdering i faget
- Etter endt modul gir elev, praksisveileder og lærer en skriftlig og eller muntlig vurdering i forhold til målene
- Elevene får karakter etter hver modul
- Standpunktvurderingen settes på bakgrunn av vurderinger i samtlige moduler

Forventninger om sosial handlingskompetanse til deg som elev i PF:

- Du viser **ansvarlighet** ved å møte presis
- Du viser **troverdighet** ved å gi beskjed om sykdom eller annet fravær til bedriften og praksisveileder. Lærer skal også ha beskjed.
- Du viser **mottakelighet** og stiller i korrekt arbeidsantrekk som er i samsvar med det praksisstedet tilsier at du skal ha. På den måten viser du evne til å tilpasse deg normer for sosial væremåte og derved vise evne til å leve opp til omgivelsenes forventninger.
- Du viser **respekt** og legger vekk mobiltelefonen mens du er på arbeid, eventuelt sjekker du innkommende meldinger i pausen
- Du viser **selvhjulpenhet** og spør om hjelp hvis du lurer på noe
- Du viser **samarbeidsvilje** ved å søke veiledning
- Du viser **selvbestemmelse** ved å følge opp arbeidet som hvert enkelt utdanningsprogram har utarbeidet

Hvilke konsekvenser kan det få dersom du velger handlinger som ikke samsvarer med forventningene i PF?

- Det vil medføre en samtale mellom elev, lærer og praksisveileder. Denne samtalen vil bære preg av å tydeliggjøre videre forventninger til deg som elev i PF.
- Det kan medføre at du får lav eller ingen måloppnåelse i faget PF dersom praksisveileder og lærer ikke har nok grunnlag for vurdering
- Det kan medføre at bedriften ikke ønsker at du er der som praksiselev, og du vil bli tatt ut av praksis. Det å bli tatt ut av praksis vil bety at du møter på skolen hver dag og arbeider med oppgaver som er relatert til praksisperioden. Oppgavene skal leveres til lærer.
- Dersom praksisperioden i PF ikke blir gjennomført ute i bedriften, vil det medføre at denne modulen eller praksisperioden ikke vil bli ført opp på kompetansebeviset i programfaget PF. Kompetansebeviset i PF følger med vitnemål etter endt utdanning på Strømmen videregående skole.

Arbeidsgivers forventninger:

Jeg har lest og forstått innhold og forventninger i programfaget PF

Dato:

Elev

Faglærer/kontaktlærer

Kontaktperson



AKERSHUS
FYLKESKOMMUNE



STRØMMEN VIDEREGÅENDE SKOLE

Vår saksbehandler
Vera Skarnes

Vår dato
16.09.2009

Vår referanse (omnøis ved svar)
2008/1174-5 STR-EMNE B07

Telefon
64845031/64845056

Mobiltelefon
95121267

Deres dato

Deres referanse

11.2 Utplassing elever Vg2 barne- og ungdomsarbeider - Strømmen videregående skole.

Vi takker for at dere har sagt dere villige til å ta imot elev/elever i utplassing fra oss.

Arbeidstiden skal være 7,5 timer pr. dag. Dette avtales sammen med elevene første dag. Skal arbeidsplassen gjennomføre kurs eller personalmøter på kveldstid, oppfordrer vi elevene til å delta.

Elevene skal delta i det daglige arbeidet på praksisplassen. I tillegg har de praksisoppgaver gitt av oss. Vi forventer for øvrig at elevene tar initiativ overfor barn, og voksne og at de viser selvstendighet i arbeidet.

På skolen har vi gjennomgått erklæring om taushetsplikt, og for øvrig har vi snakket om at de må ha funksjonelle klær, slik at de kan delta i alle aktiviteter ute og inne.

Til deres bedrift kommer.....

Tid: Uke 41, fra mandag 5. til og med fredag 9. oktober. Deretter hver torsdag til og med 10. desember.

Elevene har pliktig fremmøte. De er pålagt å gi beskjed ved fravær. Hvis eleven ikke møter, og praksisplassen ikke har fått beskjed, ber vi dere ta kontakt med en av undertegnede. Konsekvensen av ureglementert fravær er at eleven risikerer å miste praksisplassen og må møte her på skolen for alternativt opplegg.

Kontaktlærer og/eller faglærer vil komme på besøk på praksisplassen. Da vil vi gjerne ha en samtale med eleven i forhold til praksis og oppgaver.

ELEVENE ER ULYKKESFORSIKRET FRA SKOLENS SIDE UNDER ARBEID PÅ ARBEIDSSTEDET, I ARBEIDSTIDEN OG PÅ DIREKTE REISE MELLOM HJEM OG ARBEIDSSTED. I TILLEGG MÅ ELEVENE VÆRE DEKKET AV ARBEIDSGIVERS LOVBESTEMTE YRKESSKADEFORSIKRING. VI BER OM AT DETTE BLIR ORDNET, GJERNE I SAMARBEID MED KONTAKTLÆRERNE. EKSTRA UTGIFTER I FORBINDELSE MED DETTE DEKKES AV SKOLEN.

Praksisstedene skal ikke sette noen karakter i forhold til utplasseringen, men vi har utarbeidet et evalueringsskjema som vi vil sette pris på om dere fyller ut – gjerne sammen med eleven.

Med ønske om et godt samarbeid.

Med vennlig hilsen
Strømmen videregående skole

Solveig D. Havreberg
Kontaktlærer
Mobil nr. 41 60 84 40

Ragna Aarum
Kontaktlærer
Mobil nr. 92 65 44 85

Vera Skarnes
Kontaktlærer
Mobil nr. 95 12 12 67

Vigdis H. Ingjer
Faglærer
Mobil nr. 91 55 29 23

Evalueringskjema for elever i praksis 2BUF
Høsten 2009



<p>Har eleven vist ansvarlighet og troverdighet? For eksempel, møtt presis og gitt beskjed ved fravær?</p>	
<p>På hvilken måte har eleven vist evne til samarbeid? Kan dere komme med noen eksempler på hvordan eleven har samarbeidet med barna, foresatte og kollegaer.</p>	
<p>På hvilken måte har elven vist selvstendighet (selvhjulpen) i arbeidet? Bedt om hjelp/veiledning ved behov.</p> <p>Har eleven vært mottaklig for veiledning/gode råd?</p>	
<p>Har eleven vist evne til å sette grenser for barna/brukerne? (Selvbestemmelse) Kan dere komme med noen eksempler?</p>	

<p>Kan du vurdere aktiviteten eleven gjennomførte etter følgende vurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lav måloppnåelse/innsats • Middels måloppnåelse/innsats • Høy måloppnåelse/innsats <p>Begrunn med to tre setninger hva var bra? Har de vist kartleggings- og planleggings-skjema? Hva kan gjøres annerledes?</p>	
<p>Har eleven vist respekt for virksomhetens retningslinjer?</p>	
<p>Er det noe dere mener at vi burde gjøre annerledes i forhold til praksis for elevene?</p>	

Sign. praksissted: _____

Sign. eleven: _____



Praksisoppgave 1 – pedagogisk aktivitet

Tema: Planlegge, gjennomføre og vurdere en pedagogisk aktivitet.

Mål fra læreplan i Barne- og ungdomsarbeiderfaget:

Helsefremmende arbeid:

- Drøfte hva omsorg innebærer for barn- og unge i ulike alder.

Kommunikasjon og samhandling:

- Gjøre rede for den voksnes ansvar i samhandling med barn og unge, og drøfte hvordan samspillet mellom barn og unge kan utvikles.

Yrkesutøvelse:

- Planlegge, gjennomføre enkle aktiviteter for ulike grupper og begrunne valg av aktiviteter med utgangspunkt i utviklingspsykologi.
- Drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne.

Oppgavetekst:

Du skal planlegge, gjennomføre og vurdere en pedagogisk aktivitet som du knytter til VG2-målene ovenfor og virksomhetens planer (for eksempel månedsplan i bhg, læreplan for klassen, temaplan på SFO). I uke 43 skal du presentere og forsvare aktiviteten faglig i et praktisk fremlegg, (tid: ca. 20 min). Du skal under presentasjonen demonstrere aktiviteten praktisk, bruk gjerne med utstyr/statister, og forsvare valgene dine muntlig. Til det muntlige framlegget skal du ha med deg kartleggings-, og planleggingskjema. Du kan lage deg et tankekart for teorien du vil bruke.

Vurdering av måloppnåelse:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
Noe planlegging, gjennomføre og vurdere det du har gjort.	Knytte teori fra målene som passer til planleggingen, gjennomføringen og vurderingen.	Knytte målene og teori sammen, med <u>faglige begrunnelser</u> til planleggingen, gjennomføringen og vurderingen.

Lykke til!



Praksisoppgave 2 – Refleksjonsoppgave

Mål: VG3 Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget – opplæring i bedrift

- Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering.
- Kommunisere og samhandle med barn og kolleger.
- Planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge.

Oppgavetekst:

Du skal i løpet av praksisuken skrive en refleksjonsoppgave. I refleksjonen skal du knytte teori (mål) og praksis sammen. Eks: Hvordan legger du til rette for en lek? Hvorfor velger du å gjøre det slik? Hvordan kommuniserer du med barna for å motivere de til å være med? Hvordan kan leken påvirke barnas fysiske og psykiske helse?

Målet med denne oppgaven er at du reflekterer over utviklingen av dine *kunnskaper, holdninger og ferdigheter*.

Oppgaven skal være på minimum 2 maskinskrevne sider, 12 pkt, halvannen linjeavstand, Times New Roman.

Vurdering av måloppnåelse VG3-målet:

Lav måloppnåelse Karakter 2	Middels måloppnåelse Karakter 3-4	Høy måloppnåelse Karakter 5-6
Fortell om hva du har erfart i praksis om tilrettelegging for lek, og hvordan du kommuniserte med barn og kolleger. Fortell om hvordan aktiviteter kan bedre den fysiske og psykiske helsa til barna.	Forklare og komme med eksempler på hvordan du har tilrettelagt for lek, og hvordan du kommuniserte med barn og kolleger. Kom med eksempler på hvordan leken kan fremmer den fysiske og psykiske helsa til barna.	Forklare, komme med eksempler og med faglige begrunnelser for hvordan du har tilrettelagt for lek og hvorfor du kommuniserte slik med barna og kollegene. Forklare, bruke eksempler og begrunne faglig hvordan lek kan være et positivt tiltak som fremmer den fysiske og psykiske helsa til barna.

Refleksjonsoppgaven leveres inn etter 4. time fredag 16. oktober 200

Spørreundersøkelse vg2 Barn og ungdomsarbeiderfag

Barn og ungdom Vg2.

Sett et kryss i ruten eller svar på spørsmålene.

1. Hvilke vg1 kurs har du gått? Helse og sosialfag Design og håndverk

1. Hvor har du vært utplassert i høst? Barn ge Sko Sfo
Ungdomskole Annet _____

3. Du har nå vært utplassert i to perioder. Hvilke måte liker du best å være utplassert på?

1 uke sammenhengende

1 gang i uka (torsdager)

Kombinasjon 1 uke først så 1 torsdag pr uke frem til Mai må d.

Fortell hvorfor du mener det.

4. Liker du å være utplassert?

Merk av på skalaen 1-6, hvor 1 = Liker svært **dårlig** og 6 = liker **svært godt**.

1 2 3 4 5 6

5. Hvilke faglig utbytte mener du at du har fått av utplasseringen?

Merk av på skalaen 1-6, hvor 1 = **dårligst** og 6 = **best**.

1 2 3 4 5 6

6. Var det noe du savnet i utplasseringsperioden din?

Ja Nei

Hvis ja, hva var det?

7. På hvilken måte får du bruke erfaringer du har fått i praksis i PFi de ulike programfagene på skolen?

8. Hvor motivert blir du til å jobbe med oppgaver i programfagene når det er spørsmål som er knyttet opp mot ditt fremtidige yrkene ?

Merk av på skalaen 1-6, der 1 er **svært lite motivert** og 6 er **svært mye motivert**.

1 2 3 4 5 6

9. Syns du at utplasseringen har hjulpet deg til å se sammenhengen mellom teori i programfagene og arbeidserfaringer?

Ja, i stor grad I middels grad I liten grad ingen mening

**10. Fortell om to situasjoner fra praksis hvor du opplevde at du lærte noe nytt.
Beskriv hva det var som gjorde at du lærte akkurat da.**

11. Hvordan lærer du best?

Ranger fra 1-6, der 1 lærer svært **mye** og 6 lærer veldig **lite**.

Tavleundervisning PC/ Internett Tverrfaglige
mappeoppgaver
Video/film Gruppeoppgaver Praksis i bedrift
Rollepill Prøver Oppgaver i hvert enkelt programfag
Praktisk/ Muntlige fremføring
Annet: _____

12. Sett kryss ved den oppgaveformen du liker best i en periode på 14 dager.

En større tverrfaglig oppgave En mindre oppgave i hvert programfag samtidig (=3 oppgaver)

13. Er det nyttig med tverrfaglige oppgavene frem mot den praktiske eksamen?

Ja, i stor grad I middels grad I liten grad ingen mening
Begrunn svaret.

14. Hvordan bruker du kjennetegnene for måloppnåelse som står på oppgavene?

I stor grad I middelsgrad I liten grad
Aldri
Begrunn svaret_:

15. Er det noe du savner eller ville forandret på i oppgavene/undervisningen på skolen?

Intervju av elever ved vg2 Barn og ungdom Strømmen vgs.

1. Hva heter du?
2. Hvor har du vært utplassert i PF i høst?
3. Hvor skal du i praksis nå?
4. Hva forventer du at du skal lære mer om i den perioden du er utplassert?
5. På hvilken måte lærer du best barn og ungdomsarbeiderfaget? Kom med eksempler.(eks. tavleundervisning, tverrfagligemappeoppgaver, pc/internett, video, praksis i bedrift, prøver etc.)
6. På hvilken måte bruker du erfaringene dine fra PF i programfagene på skolen? Gi et eksempel.
7. Fortell om hvordan du bruker de tverrfaglige oppgavene i forbindelse med muntlige presentasjoner/ prøveeksamen?
8. Fortell om hvordan du bruker planleggings skjemaer og egenvurdering av oppgavene dine.
9. I hvor stor grad synes du at oppgavene vi har på skolen er relevante for yrket som Barn og ungdomsarbeider?
10. Er det noe du savner eller vil forandre på i oppgavene / undervisningen på skolen?