

# **Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011**

**Master in Vocational Pedagogy**

**Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel  
- en relevant og meningsfull skolehverdag**



Mette Holm og Ragnvald Holst-Larsen

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning



## **SAMMENDRAG**

Vår Problemstilling er hvordan legge til rette på Service og samferdsel for at elevene skal oppleve undervisningen som relevant og meningsfylt? Vår hensikt med denne oppgaven var å kunne jobbe med et utviklingsprosjekt som kunne skape et bedre arbeids- og læringsmiljø for både elevene og ansatte på avdeling Service og samferdsel. Vårt hovedmål var at vi som forskere kunne være pådrivere i en prosess for utvikling av vår studieretning. Vi har hatt fokus på praktiske oppgaver og ungdomsbedrift, gjennomføring av faget prosjekt til fordypning, og forsøk med det nye faget praksisbrev.

Hensikten var å heve standarden på Service og samferdsel som vi de siste årene hadde sett endret seg i negativ retning. En annen viktig ting var også å hindre det store frafallet som vi også har slitt med. Dette er et utviklingsarbeid som vi har jobbet med i tre og et halvt år, og som vi vil fortsette med også etter at vi er ferdige med vår avhandling. Prosjektet har hatt til hensikt ved praktisk tilrettelegging og yrkesretting å sette fokus på en relevant og meningsfull undervisning. Elevene står i sentrum og har rett på et tilpasset opplæringsstilbud ut fra hver enkelts evner, forutsetninger og yrkesvalg. Gjennom endringsarbeidet har vi sett at elevene blir mer motiverte og at kollegaer på denne måten opplever en bedre hverdag som lærere.

### Teoretisk referanseramme.

I dette studiet er det brukt teori om aksjonsforskning, yrkespedagogikk, mesterlære, erfaringslæring og pedagogikk. Vi har benyttet et bredt felt av litteratur, for å lese teori som har berørt vårt utviklingsprosjekt. Det har vært en gjensidig avhengighet mellom teori og praksis. Vi har i vårt prosjekt valgt å jobbe ut fra Hiim og Hippe, Schön, Dreyfus og Dreyfus sitt syn på yrkeskunnskap. Vi har valgt aksjonsforskning som forskningstilnærming i vår oppgave. Vi har her skrevet om hva vi i utviklingsprosjekt legger i aksjonsforskning og hvilke rolle vi som aksjonsforskere har. Vi har videre hatt noen etiske refleksjoner i forhold til vårt arbeid, begrunnet hvorfor vi har valgt å bruke kvalitative data i vår avhandling. Vi har også skrevet om hva det vil si at et innsamlet datamateriell er gyldig og pålitelig. Vi har hele veien lest teori som har vært direkte rettet mot våre utviklingsprosjekt og aksjoner, og jobbet ut fra de kunnskapene vi og vårt kollegium hadde tilegnet seg. Erfaringslæring og ”learning by doing ” fra Dewey har vært sentralt i vårt arbeid i forhold til de ulike praktiske oppleggene vi har utviklet,

ungdomsbedriften og vår bruk av Prosjekt til fordypning med hovedvekt på utplassering i bedrift. Lave og Wenger sine teorier om situert læring har også vært viktige.

Underveis i vårt aksjonsforskningsarbeid har vi jobbet med mål som er blitt vurdert, og som igjen har ført til nye mål. Man ser her en spiraleffekt der man planlegger en aksjon, gjennomfører den, vurderer og justerer på bakgrunn av funn som har kommet fram. Ut fra dette planlegges neste aksjon. Aksjonene har blitt bygget på hverandre, for på den måten komme frem til det endelige resultatet.

Vi beskriver retningen for prosessen og kommer med informasjon og ny kunnskap. Vi vurderer underveis gjennom en kritisk didaktisk analyse av planer, gjennomføring og vurdering. Vurderingene underveis vil gjøres av vårt kollegium på avdelingen i regi av oss, som er prosjektansvarlige. Våre vurderinger bygger på innsamlet materiale som er noe logg, men mest møtereferater og notater fra gruppediskusjoner og samtaler.

### Resultat

Vår problemstilling har i våre øyne blitt til en kunnskapsutvikling på egen avdeling. Både vi som forskere og vårt kollegium som medforskere har lest, diskutert og funnet frem til måter å gjennomføre mer yrkesretting i fagene i tillegg til praktisk retting av undervisningen.

Våre funn er at praktiske oppgaver, ungdomsbedrift og yrkesretting via Prosjekt til fordypning, med mye tid i bedrift, er viktig for å gjøre utdanningen i Service og samferdsel mer relevant og meningsfull. Det er viktig for elevene å se sammenhengen mellom teori og praktisk arbeid, og ikke minst at de er gjensidig avhengig av hverandre. Praksisbrevet har vi hatt forsøk med nå i to år og funnet at det er en god ordning for elever som er skoleleie.

## **SUMMERY**

This project's approach is the need of a more practical education in Service and Communication to make the education more relevant and meaningful. Our goal was to make a development project that could make a better work and learning environment for both pupils and teachers in Service and Communication. Our main target was that we as researchers could be a driving force in the process of developing our education programme in our school. We have had focus on practical assignments and youth enterprise, a good practical implementation of the new subject called "Prosjekt til fordypning" (in-depth study project six hours a week where pupils can try to work in a company) We have also tried a new project for pupils that are tired of school with 4 days a week in a company and 1 day in school.

The purpose of this project was to raise the standard on our programme subjects that in the last years has had a negative development. Another important task was to decrease the dropout rate from school, which has been a big problem in our programme. The pupils are in the center of our education and have formal rights for a adapted training programme adjusted for each person's abilities. Through the development project we have seen that students become more motivated and that colleagues experience a better work situation.

We have used theory about action research, vocational education, apprenticeship learning, experiential learning and pedagogic. We have used a wide range of authors on the subject vocational education; Hiim and Hippe, Schøn, Dreyfus and Dreyfus. For the theory of action research we have used Jean McNiff theses. We have focused on our role in action research and made some ethical reflections in relation to our work, we have also justified why we have used qualitative data in our papers. It has been important for us that our data are valid and reliable. We have used many references to Dewey and experiential learning or "learning by doing". In apprenticeship learning and practical assignments his work has been important together with theses of Lave and Wenger in situated learning.

It has been important for us to document and systematize the work that has been done in such a way that others can see the development and the process. Because of this we have described quite a lot from our actions. In our work with action research we have had goals that have been reviewed after previous actions, and then again have led to new goals. It is possible to see a spiral effect where you plan an action, implement it, review it and adjust it

on the basis of findings from the research. The new actions have been implemented together and in respect with both students and other teachers who have contributed both in the planning and evaluation.

We have evaluated this project in many different ways. In every action we have had talks and group discussions with our colleagues and our students, and all of us have been writing logs and comments for each action. We have been assessing our work through a didactic analyse of plans, implementation and evaluation. Ongoing evaluation is also done by our programme team in school.

We have found that practical assignments, apprenticeship learning and much emphasis on time in companies related to vocational education is important to make the education in Service and Communication more relevant and meaningful . It is important for the students to see the connection between theory and practical work, and to know that both are equally important. We have also seen that it is good for young people who are tired of school to have more than one day in a company outside school.

INNLEDNING .....	4
1.1 Vår bakgrunn for å starte på et endringsarbeid.....	5
1.2 Førforståelse og presentasjon av problemfelt .....	6
1.3 Valg og presiseringer i problemfelt .....	8
1.4 Problemstilling.....	8
1.5 Utdyping og presisering av problemstilling.....	8
1.6 Avgrensninger av oppgaven.....	9
1.7 Oppbygging av oppgaven.....	10
2 GROVPLAN.....	13
2.1 Innledning og bakgrunn for utvikling av grovplanen.....	13
2.2 Målet med utviklingsprosjektet.....	14
2.3 Kjennskap til elevforutsetninger.....	15
2.4 Rammefaktorer.....	15
2.5 Innhold og fremgangsmåte i utviklingsarbeidet.....	16
2.6 Vurdering .....	17
2.7 Forankring av prosjektet .....	18
2.8 Oppsummering.....	18
3 SAMFUNNSMANDAT OG FØRINGER I PLANVERKET.....	19
3.1 Kunnskapsløftet og opplæringsloven.....	19
3.2 Læringsplakaten og læreplanens generell del.....	20
3.3 Service og samferdsel.....	23
3.3.1 Bakgrunn for faget.....	23
3.3.2 Dagens situasjon for Service og samferdsel.....	24
3.4 Prosjekt til fordypning.....	28
3.4.1 Forskrift.....	28
3.4.2 Prosjekt til fordypning i Service og samferdsel.....	29
3.4.3 Relevant og meningsfylt.....	30
3.5 Praksisbrev, Ny Giv og 25 % omdisponering av tid.....	30
3.6 Oppsummering av kapitlet.....	32
4 YRKESKUNNSKAP, YRKESDIDAKTIKK OG MESTERLÆRE.....	33
4.1 Ulike begrep innen yrkeskunnskap.....	33
4.2 Dreyfus og Dreyfus' syn på yrkeskunnskap	
.....	36
4.3 Schøns syn på yrkeskunnskap.....	38
4.4 Deweys syn på læring og didaktikk.....	40
4.5 Jan Lave og Etienne Wenger: Mesterlære.....	42
4.6 Oppsummering.....	43
5 SERVICE OG SAMFERDSEL SIN EGENART SOM YRKESFAG OG	
UNGDOMSBEDRIFTSMETODEN.....	45
5.1 Kort innføring i fagopplærings historie.....	45
5.2 Service og Samferdsel som yrkesfag.....	46
5.3 Undervisning i vårt yrkesfag uten verksted gir store utfordringer.....	46
5.4 Service og samferdsel sin egenart.....	47
5.5 Hva er praktiske oppgaver.....	49
5.6 Ungdomsbedrift som undervisningsmetode.....	49
5.7 Pedagogisk plattform for Ungt entreprenørskap.....	51

5.8 Støtte fra politikere og næringsliv	52
5.9 Aktuelle dokumenter om Ungdomsbedrift	53
5.10 Service og samferdsel og ungdomsbedrift	54
5.11 Oppsummering	55
<b>6 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>56</b>
6.1 Aksjonsforskning	56
6.2 Datainnsamling i prosjektet	58
6.2.1 Spørreskjema	58
6.2.2 Gruppesamtale	59
6.2.3 Logger	59
6.2.4 Elevsamtaler, innspill fra foresatte og referat fra avdelingsmøter	61
6.2.5 Egne logger og observasjoner	62
6.3 Ethiske perspektiv og betraktninger	62
6.4 Gyldighet	64
6.5 Pålitelighet	65
6.6 Utvelgelse og presentasjon av dataene	66
6.7 Oppsummering	67
<b>7 RELEVANT OG MENINGSFULL UNDERVISNING</b>	<b>69</b>
7.1 Første del-aksjon: Vg1 - Teoretisk oppgave med besøk i bedrift	70
7.2 Andre del-aksjon: Vg1 - Ekskursjon til Ringnes	71
7.3 Tredje del-aksjon: Vg1 - Reiselivs faget tatt på alvor	73
7.4 Fjerde del-aksjon: Vg1 - Praktisk og teoretisk salgsoppgave	75
7.5 Femte del-aksjon: Vg1 - Kreativ bruk av digitale hjelpemidler for læring	76
7.6 Sjette del-aksjon: Vg2 - Elevene har teambuildingstur	79
7.7 Sjuende del-aksjon: Vg2 - Merkevaretesten	80
7.8 Åttende del-aksjon: Vg2 - Londontur	82
7.9 Andre alternative opplegg	83
7.10 Kombinasjon av praktisk og teoretisk	84
7.11 Videreutvikling av ungdomsbedriften	85
7.12 Ulike perspektiver på alternativ undervisning og ungdomsbedrift	88
7.13 Oppsummering	90
<b>8 PROSJEKT TIL FORDYPNING</b>	<b>91</b>
8.1 FAFO-rapportene om Prosjekt til fordypning	91
8.2 Oppstart av faget – året før aksjonsforskningen starter -klasseromsprosjekt	92
8.3 Første endring - kvasibedrift/skoleverksted og utplassering	93
8.4 Andre endring - arbeidserfaring	96
8.5 Tredje endring – læring i arbeid	100
8.6 Fjerde endring – et ekstra forsøk med salgskampanje i bedrift	101
8.7 Kritikk av vårt opplegg med Prosjekt til fordypning	102
8.8 Viktige erfaringer med prosjekt til fordypning	103
8.9 Praksisbrevet med fire dager i bedrift	105
8.10 Utfordringer vi har møtt gjennom praksisbrevet	107
8.11 Viktige erfaringer med praksisbrev	109
8.12 Oppsummering	110
<b>9 DRØFTING</b>	<b>112</b>
9.1 En læreplan som er relevant	114

9.1.1	Utfordringer med yrkesretting .....	114
9.1.2	Læreplanen er svært teoretisk.....	115
9.1.3	Mangel på produksjonsfag i programområdet .....	117
9.2	Yrkeskunnskap og praksis i næringslivet .....	119
9.2.1	Utplassering verdi i forhold til utdanning og yrkeskunnskap.....	119
9.2.2	Sammenheng mellom teori og praksis i utplassering.....	121
9.2.3	Prosjekt til fordypning som en start på egen yrkeskarriere.....	122
9.2.4	Praksisbrev og alternative skoleløp.....	123
9.3	Alternative opplegg i programfag.....	126
9.3.1	Bedre forståelse med praktiske øvelser.....	126
9.3.2	Ungdomsbedriftens betydning for læring.....	130
9.3.3	Eget verksted på Service og samferdsel .....	132
9.4	Relevant og meningsfull utdanning.....	134
9.5	Konklusjoner fra funn i forskningsarbeidet og veien videre.....	136
9.6	Kritikk av eget opplegg.....	139
9.7	Aksjonsforskningen videre.....	140
9.8	Veien videre.....	141
	LITTERATURLISTE.....	143



## **INNLEDNING**

Vi er to lærere på Eidsvoll videregående skole som jobber på avdeling for service og samferdsel (SS). Mette Holm har utdanning fra Statens lærerhøgskole i Handels- og Kontorfag, og har jobbet 19 år som lærer med handels- og økonomifag. Siden 2002 har hun fram til nå fulgt åtte Vk1/Vg2- klasser som kontaktlærer. Hun har også erfaring utenfor skolen da hun jobbet to år i trygdeetaten i Eidsvoll kommune. Ragnvald Holst-Larsen er utdannet på universitetet i Oslo med fagene media, religion og IKT og avsluttet med pedagogisk seminar/grunnutdanning. Ragnvald har jobbet ved Eidsvoll videregående i 10 år og som kursholder i næringslivet. Han driver nå eget firma ved siden av lærerjobben. Ragnvald er inne i sitt sjette år som kontaktlærer på Vg1.

Gjennom denne oppgaven ønsker vi å synliggjøre den aksjonsforskningen vi gjennomførte fra 2007 til 2011 i Service og Samferdsels avdelingen på Eidsvoll Videregående skole og som har gitt oss flere gode ideer i forhold til hva som bør gjøres for å få ungdommer på Service og samferdselslinjen til å få en relevant og meningsfull utdanning. Oppgaven vår fokuserer spesielt på betydningen av praktiske oppgaver og stor grad av utplassering i bedrift gjennom utdanningen. I tillegg til dette ser vi på flere rammefaktorer knyttet til utdanningen som vi gjennom flere aksjoner, impulser fra forelesere og medstudenter, og ved hjelp av både elever, kollegaer, ledelse og ansatte på andre skoler har klart å endre på gjennom målrettet aksjonsforskning i flere år. Selv om arbeidet har skjedd lokalt på skolen så mener vi også at resultatene kan være overførbare til andre skoler, blant annet siden vi gjennom de tre årene vi har forsket også har hatt jevnlig kontakt med avdelingene for Service og samferdsel på Jessheim og Nannestad videregående skole. Gjennom dette samarbeidet har vi erfart de har mange av de samme utfordringene som oss. Selv om vårt tre-årige forskningsprosjekt har gitt oss noen ideer om hva vi bør gjøre så har vi også gjennom arbeidet kommet frem til mange uløste problemstillinger som vi sier noe om i veien videre

## **1.1 Vår bakgrunn for å starte på et endringsarbeid.**

Mai 2006 fullførte vi yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) med fokus på bruk av ungdomsbedrifter som undervisningsmetode. En ungdomsbedrift er en virkelig bedrift, registret i Brønnøysund-registeret, som elevene på bakgrunn av egne forretningsideer skal starte, drive og avvikle i løpet av et skoleår. I oppgaven konkluderte vi med at elevene får vite andre sider av seg selv når de måtte bruke teorien praktisk. Vi erfarte at mange svake elever ”blomstret” opp og for første gang fikk de virkelig til noe de kunne være stolte av. Mange elever fikk en aha-opplevelse når de møtte kunden ansikt til ansikt. Først nå så de nytten av litt teori. Manglet dette fikk de ikke fulgt opp kunden på en ordentlig måte fordi basiskunnskapene var borte. Vi kom også fram til at følgende elementer måtte være med for at det også skulle fungere: teamet er viktig, produktet er viktig og engasjerte ledere (Holm og Holst-Larsen, 2005). På bakgrunn av det vi konkluderte med, fikk vi lyst til å gå videre i vårt arbeid med å gjøre service og samferdsel til en enda bedre linje på Eidsvoll VGS og fortsatt bruke ungdomsbedrift som metode i undervisningen.

I tillegg til erfaringene med ungdomsbedrift så ble vi mer opptatt av hvordan vi kunne få det nye faget Prosjekt til fordypning (PTF) til å fungere etter sin intensjon. Vi mente det besto i å vise de ulike yrkene som vår studieretning leder frem mot. Tanken vår var at gjennom PTF skulle ungdommene få et godt innblikk i yrkeslivet samtidig som de også kunne begynne å tenke på sitt eget yrkesvalg. Vi hadde fått beskjed fra fylket om at PTF-faget burde legges opp med moduler med smakebiter fra alle aktuelle yrker fra vårt programområde. Smakebitene skulle være oppgaver og noen besøk ut i bedrifter, men ellers var det naturlig at undervisningen skulle skje på skolen. Faget ble gjennomført på denne måten det første året (2006-2007) uten at vi følte at elevene fikk noe særlig mer erfaring med de yrkene de skulle utdanne seg til.

Høsten 2007 startet vi så på masterutdanningen i yrkespedagogikk og ganske snart fikk vi øynene opp for at PTF-faget kunne gjennomføres på helt andre måter og med mye større grad av valg for eleven. Det var her snakk om utplassering i bedrift eller ta kurs på skolen knyttet opp mot det yrket man ville velge. Vi fikk mange gode innspill på hvordan undervisningen og oppleggene kunne gjøres relevante og meningsfulle for elevene. Vi så straks at det var mye vi kunne gjøre annerledes.

Dette resulterte i at avdelingen reiste på en avdelingstur november 2007. Denne turen skulle vise seg å danne grunnlaget for vårt videre arbeid med masteroppgaven. Etter mange gode arbeidsøkter kom vi fram til en felles forståelse, som vi som et apropos til Soria Moria-erklæringen, valgte å kalle Nettebuerklæringen (stedet vi var på het Nettebu). Dette var et dokument bestående av 10 punkter hvor hovedfokuset var å snu den negative utviklingen som vi følte vi var inne i på Service og samferdsel.

## **1.2 Førforståelse og presentasjon av problemfelt**

Nettebuerklæringen tar for seg endringer på mange områder. Vi skulle fokusere på markedsføring av linja i forhold til ungdomsskolene. Antall søkere hadde gått drastisk ned, i tillegg til at snittet hadde falt. Dette ønsket vi å gjøre noe med. Vi følte også at vi hadde for lite praktisk tilrettelegging slik at elevene skulle oppleve undervisningen som relevant og meningsfylt. Vi ville nå fokusere på alternativ undervisning, og mindre teoretisk tavleundervisning i fagene. Vi ville framstå som en praktisk linje på lik linje med de andre yrkesfagene, og det å skape et ”verksted” ble viktig. Et nært samarbeid med næringslivet og Ungt Entreprenørskap (UE er en ideell, landsomfattende organisasjon som i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og ungdoms kreativitet, skaperglede og tro på seg selv) var viktig. I tillegg til støtte fra andre frivillige organisasjoner, blant annet Rotary, som har bidratt med økonomisk støtte til arrangementer vi har gjennomført her på skolen. Vi ønsket å få til en ny giv og jobbe mot en indre motivasjon hos elevene.

Dokumentet ble en viktig milepæl i vårt arbeid på avdelingen. Vi innså at avdelingen hadde store utfordringer i forhold til læreplanen og all den teorien som en svært blandet elevmasse med ulike yrkesønsker skulle forholde seg til, i tillegg til at vi som lærere faktisk hadde mulighet til å endre på mange av rammene for opplæringen. Vi bestemte oss for at vi måtte bruke noen av våre faglige kvalifikasjoner som hører hjemme i servicefaget – nemlig planlegging, markedsføring og fokus på praktiske gode løsninger tilpasset kunden.

Spesielt interessant er det at hele avdelingen var veldig samstemt i målet om å snu utviklingen og en av linjene i Nettebuerklæringen sier også tydelig:

*”Hele avdelingen for Service og samferdsel skal jobbe for å få til god konkret opplæring av elever slik at de forstår sammenhenger mellom læreplanens teori og de praktiske eksempler vi forsøker å gi dem”*

Vi ønsket å fokusere på teamarbeid, alternative gode oppgaver knyttet opp mot yrket og stor grad av yrkespraksis. Tett kommunikasjon med ungdomskolen ble viktig for at elevene her fikk den riktige informasjonen om vår linje slik at de elevene som søkte til oss visste hva de gikk til. Vi snakker her om alt fra omorganisering, kjærlighet og tålmodighet til elever, kreativ tolkning av læreplanen og styringsdokumenter som læreplakaten m.m., intens jobbing med grunnleggende ferdigheter og et forsøk på å gjøre noen av de teoretiske delene av fagene mer forståelig gjennom utplassering, ulike ekskursjoner til bedrifter og praktiske oppgaver.

Det vi opplevde med lavere inntakspoeng og mindre motivasjon for læring var ikke unikt for oss. Dette ble stadig tatt frem i den store frafallsdebatten. Blant annet lagde SINTEF en rapport ”Intet menneske er en øy” som konkluderte med noen av de samme fraværsfaktorene som vi ønsket å endre på:

*”..eleven opplever å ha valgt ”feil” fag, gjort sitt valg på for dårlig grunnlag eller ikke har fått førstevalg. Videre kan eleven oppleve læringsmiljøet som dårlig, oppleve frustrasjon over egne dårlige resultater og å slite faglig. Lite tilpasset opplæring, for teoretisk innretning på undervisning kan være sentrale fraværsfaktorer for andre”*  
(SINTEF Teknologi og samfunn, 2007, s. 67)

Det er også andre undersøkelser, blant annet fra Senter for økonomisk forskning, som tydelig får frem at det i denne perioden var et økende frafall blant ungdommer i videregående skole ”Kostnader av frafall i videregående opplæring” (Senter for økonomisk forskning, 2009). Det er til og med gjort beregninger som viser at hver elev som ikke fullfører videregående koster ca 1,5 millioner kroner.

Vårt dokument ble første steg på veien for å snu denne statistikken ved vår skole. Vi ønsket å jobbe målrettet for å få til dette.

### **1.3 Valg og presiseringer i problemfelt**

Av alle de områdene vi ønsket å forbedre valgte vi så ut tre områder som vi skulle forske på. Det første området var faget Prosjekt til fordypning (PTF). Vi ønsket at elevene i større grad skulle få mulighet til å oppleve et yrke ute i en bedrift. Elevene skulle få velge mellom 1 dag i uken i bedrift eller deltakelse på ulike småkurs som vi på avdelingsturen ble enige om å opprette. PTF skulle gi elevene mulighet til å kjenne på kroppen hva det ville være å jobbe i butikk, kjøre lastebil, selge klær m.m. eller få være med en vokter eller svare på telefon i et reiseselskap. Det andre satsningsområdet skulle være å gjøre undervisningen praktisk og yrkesrettet. Dette skulle vi oppnå ved utstrakt bruk av ungdomsbedrift, i tillegg til at de teoretiske oppleggene kunne erstattes av mer praktiske øvelser og ekskursjoner til bedrifter. Gjennom aksjonsforskning skulle vi på en demokratisk måte engasjere elevene og få dem med på et endringsarbeid mot en utdanning som kunne oppleves som mer relevant og meningsfull. Det tredje satsingsområdet var å se hvilket handlingsrom vi har i eksisterende læreplan. På bakgrunn av de stramme rammene som ligger i læreplanen, ønsket vi å se på hvilke muligheter for tilpasning til den enkelte elevs forutsetninger vi har.

Gjennom arbeidet med disse tre områdene, var det to ord som vi stadig kom tilbake til, nemlig relevant og meningsfull utdanning. Vi har derfor valgt å bygge vår oppgave rundt disse begrepene. Gjennom mange eksempler og datainnsamling fra elever og lærere ønsker vi å vise hvordan vi mener meningsfull og relevant utdanning kan gjennomføres på service og samferdsel. Med utgangspunkt i dette har vi kommet fram til følgende tittel på oppgaven ”Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel - en relevant og meningsfull skolehverdag”. Dette endte opp i følgende problemstilling:

### **1.4 Problemstilling**

*Hvordan legge til rette på Service og samferdsel for at elevene skal oppleve undervisningen som relevant og meningsfylt?*

### **1.5 Utdyping og presisering av problemstilling**

Kjernebegrepene relevant og meningsfylt er for oss svært sentrale. Disse vil derfor behandles i alle kapitlene. Vi vil vise at de i ulike sammenhenger og for ulike mennesker har ulik betydning og verdi. I tillegg har vi valgt å trekke frem spesielt tre temaer for å belyse

problemstillingen. Vi vil se på om læreplanen er relevant, hvordan yrkeskunnskap og praksis i næringslivet fungerer for elevene gjennom faget Prosjekt til fordypning, og tilslutt vil vi se hvordan vi kan få til en meningsfull praksis i programfag, spesielt ved bruk av ungdomsbedrift.

Vi har valgt å benytte verbet oppleve i vår problemstilling fordi vi mener at elevens opplevelse av faget er svært sentral i forhold til vårt fagområde knyttet til serviceyrket. Opplevelse er et ord som refererer til noe mer enn bare å forstå eller oppfatte som i stor grad er basert på hvordan vi lytter og teoretisk setter oss inn i et felt. Opplevelse innebærer en aktiv handling fra eleven slik at sansene må brukes samtidig som kroppen må aktivere mye mer enn bare hjernen. Det vanskelige rundt opplevelse er at det i større grad er en forståelse bygget på subjektive erfaringer og at det derfor ofte vil være svært individuelt. Det samme gjelder allikevel innenfor serviceyrket hvor vi jobber med mennesker vi skal hjelpe, som alltid vil basere sine inntrykk av bedriften med den opplevelsen de får i møte med servicearbeideren. Det å oppleve er et sentralt ord i våre fag, men det er også den konkrete praktiske referansen vi ønsker å ha i forhold til hvordan våre elever nærmer seg vårt fagfelt. Det hjelper ikke om alle andre mener at Service og samferdsel er relevant faglig, og i forhold til senere jobb i bedrift, så lenge ikke elevene **opplever** det relevant og meningsfullt for dem og den yrkesutdanning de er midt i.

## 1.6 Avgrensninger av oppgaven

Det er viktig å presisere at forskningen er gjort på Vg1 Service og samferdsel og Vg2 Salg service og sikkerhet årene 2007 til 2011 når det gjelder faget Prosjekt til fordypning og arbeidet med ungdomsbedriftene. Fordelen med dette store omfanget av data er blant annet at det er lettere å anonymisere elevene samtidig som det gir en større grad av pålitelighet og gyldighet over data som er samlet inn over så mange år.

Gjennom arbeidet med oppgaven har det vært vanskelig å komme frem til hvilke eksempler og aksjoner vi skulle ta med og hva vi skulle utelate i et såpass omfattende aksjonsforskningsprosjekt. Vi har derfor måtte utelate en god del informasjon som tydelig kunne vist hvordan både de store og små aksjonene har fulgt gangen i aksjonsforskningen med demokratisk forarbeid, gjennomføring og etterarbeid hvor både lærere og elever har deltatt aktivt. Vi har hatt mye glede av å diskutere med elever og lærere før og etter aksjonene

noe som har gitt oss mange gode sitater som vi har ønsket å bruke, men for at oppgaven ikke skulle bli for langdryg så har vi måttet fjerne mye av prosessbeskrivelsene som vi som lærere egentlig synes er viktig. Vi har derfor fjernet mye av ”aksjonsbeskrivelsen” med forarbeid og etterarbeid sammen med elever og andre lærer.

## **1.7 Oppbygging av oppgaven**

Vi har valgt å dele de tre satsningsområdene våre i tre kapitler. Forskningen har pågått i nesten fire år med hendelser i alle de tre områdene om hverandre hele tiden. Vi vurderte om vi skulle forsøke å vise hele prosessen kronologisk, men vi endte opp med at det for leseren ville være mye enklere å følge vår forskningsmessige tanke ved å dele aksjonsforskningen i to kapitler som hver for seg tar for seg de to ulike aksjonsforskningsprosjektene delt opp i flere del-aksjoner. Vi vil under gi en liten innføring i kapitlene i oppgaven.

**I kapittel 2** vil vi gjennom grovplanen gjøre rede for de problemene vi stod ovenfor i oppstartsfasen av prosjektet. Vi vil også si noe om lærernes situasjon, forklare litt om de tanker vi har for prosjektet og spesielt utdype de tre områdene vi har forsket på disse tre og et halvt årene. Et annet emne som også blir belyst er forankring av prosjektet som er viktig å ha på plass før man setter i gang med et slikt prosjekt. I vårt tilfelle er det snakk om ledelse, kolleger og foresatte.

**I kapittel 3** tar vi for oss de føringene vi som lærere må rette oss etter vårt samfunnsmandat. Vi snakker her om lover og forskrifter, spesielt om læreplaner. Vi tar for oss bakgrunn for faget og dagens situasjon på Service og samferdsel. Deretter redegjør vi for faget Prosjekt til fordypning og noen tanker om hva som er relevant og meningsfylt i forhold til dette. Avslutningsvis redegjør vi for forsøksordningen med Praksisbrev som vi følger i prosjektet.

**I kapittel 4** ser vi på yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og mesterlære. Hva betyr det for utdanningen at den er yrkesforankret og har et tett samarbeid med næringslivet? Vi tar en gjennomgang av et utvalg teoretikere som er opptatt av yrkesfag, og spesielt det å knytte teori og praksis sammen i utdanningen. Vi har valgt Dreyfus og Dreyfus, Schön, Dewey, Lave og Wenger, Hiim og Hippe. Disse teoretikernes syn redegjøres det for som en bakgrunn for de aksjonene vi skal redegjøre for senere i oppgaven.

**I kapittel 5** ser vi på Service og samferdsel sin egenart og ungdomsbedrift som metode. Service og samferdsel er på flere måter ulikt andre yrkesfag da programområde ikke har den samme tradisjonelle bakgrunnen fra fag- og mesterbrev som andre yrkesfag har. Et stort savn er også verksted som de andre yrkesfagene har. I kapitlet forsøker vi å få frem de utfordringer og muligheter som læreplanen gir. Ungdomsbedrift er en metode vi har jobbet med i mange år, men gjennom dette prosjektet har vi forsøkt å forbedre dokumentasjon men hensyn til rettferdig og lik vurdering gjennom økt vektlegging av styremøter og referater.

**I kapittel 6** ønsker vi å belyse vår forskningstilnærming. Vi vil her si noe om hva aksjonsforskning er før vi videre redegjør for hvordan datainnsamlingen skal foregå. I vårt prosjekt har vi lagt stor vekt på bruk av spørreskjema, samtaler/gruppeintervjuer, logger og i klassen med påfølgende referater for å få frem den demokratiske prosessen som aksjonsforskning støtter seg mot. Egne logger og observasjoner har vært vel så viktige i prosessen. Vi tar også for oss det etiske i forhold til et slik forskningsprosjekt. Gyldighet og pålitelighet er også viktige begreper som det redegjøres for. Vi avslutter kapitlet med en utvelgelse og presentasjon av dataene.

**I kapittel 7** ser vi på ulike alternative opplegg i og utenfor klasserommet. Ungdomsbedrift har gjennom de siste tre årene vært den viktigste praktiske ”verkstedstreningen” vi har hatt på Service og samferdsel. I tillegg prøver vi ut en del nye opplegg og lar elevene få evaluere etter hver aksjon og gjennom denne delvis demokratiske prosessen forsøker vi å komme frem til hvilke opplegg som har best læringseffekt. Vi forsøker også å se videre på om man kan gjøre oppleggene bedre gjennom økt fokus på relevans og motivasjon gjennom økt styring og deltakelse av elevene i planlegging og gjennomføring av oppleggene. Samtidig ønsker vi å ha et kritisk blikk på praktiske opplegg for å få frem at for noen elever så kan enkle teoretiske oppgaver ha vel så stor læringseffekt som store kompliserte praktiske opplegg. Aksjonsforskningen gjennom de tre og et halvt årene presenteres ved å legge vekt på visse epoker og spesielt se på ungdomsbedrift og aksjoner med forsøk på ulike ”verksted”.

**I kapittel 8** tar vi for oss faget Prosjekt til fordypning som etter Kunnskapsløftet nå virkelig skal gi yrkesretting og praktisk erfaring for elevene. Starten på faget i 2006 var svært teoretisk men gjennom flere aksjoner utvikler faget seg til stor grad av utplassering i bedrift. Vi viser utfordringer som kommer frem rundt vurdering og har også i denne delen gjennomført tre aksjoner for å forbedre elevenes læring i utplassingssituasjonen. I den første aksjonen skrev



elvene kun logg etter den ukentlige utplasseringsdagen. Etter samtaler med elever og lærere ønsket vi å få mer læring ut av den praktiske jobbingen i bedriften. Vi forsøker i neste aksjon læring i arbeid hvor elevene får forskjellige temaer de skal jobbe med i bedriften. Oppnår de større læringsutbytte av dette? Den siste aksjonen la vi til rette for en muntlig presentasjon av utplasseringen for at alle skulle ha mulighet til å forbedre karakteren sin noe som er spesielt viktig for de elevene som sliter en del med skriving. Utstrakt bruk av mobilkamera sammen med kortere forklarende tekster var også et alternativ. Problemet i PTF faget har i flere år vært at utstrakt bruk av logger som vurdering har ført til at elever som får gode tilbakemeldinger i bedriften ikke får tilsvarende god karakter i faget siden de ikke klarer å dokumentere sine kunnskaper gjennom logg. Siste del av kapitlet tar so seg Praksisbrevet, en forsøksordning hvor elevene er på skolen en dag i uken og fire dager ute i bedrift.

**I kapittel 9** drøfter vi hva relevante og meningsfulle opplegg er, ut i fra elevenes opplevelser, lærernes tilbakemeldinger og andre skolers kommentarer. Drøftingen tar utgangspunkt i tre tema, en læreplan som er relevant, yrkeskunnskap og praksis i næringslivet og alternative opplegg i programfag. I tillegg så ser vi på teoretikernes synspunkter opp i mot de erfaringer vi har gjort i praksis. Tilslutt ser vi på hvilken lærdom vi kan trekke ut i fra de utviklingsprosjektene vi har gjennomført knyttet til praktisk arbeid i skolen.

## **2 GROVPLAN**

Dette kapitlet tar for seg vår grovplan som ble utarbeidet 2007 i forbindelse med oppstart på masterutdanningen på Høgskolen i Akershus. Tankene fra denne perioden dannet grunnlaget for Nettebuerklæringen som i virkeligheten er vår grovplan for utviklingsarbeidet videre og dermed blir svært viktig for oss i det videre arbeidet. Vi analyserer situasjonen ved å ta utgangspunkt i enkelte deler av den didaktisk relasjonsmodellen. På slutten av grovplanen går vi gjennom oppbygging av oppgaven videre og ser på hvordan vi har inndelt temaene vi har vært igjennom i løpet av skoleåret.

### **2.1 Innledning og bakgrunn for utvikling av grovplanen**

Vi startet høsten 2007 på masterutdanningen i yrkespedagogikk på Høgskolen i Akershus. Vi ble etter hvert inspirert til å endre vår praksis i forhold til yrkesretting av fagene. Bakgrunnen for dette var et større fokus på elevens senere yrkesvalg og at Prosjekt til fordypning (PTF) hadde vært veldig teoretisk med over 80 % av tiden inne på skolen med gjennomgang av ulike yrker og temaer knyttet til disse yrkene. Vi ønsket å endre undervisningen slik at elevene skulle oppleve den som mer meningsfylt og relevant i forhold til fremtidig yrkesvalg

Gjennom skoleåret 2006-2007 hadde vi ikke hatt elevene ute i bedrift mer enn to uker totalt og undervisningen i PTF skjedde ved å fortelle om de ulike yrkene og gjøre teoretiske oppgaver rettet mot aktuelle yrker. Vi forsto at elevene ikke opplevde dette som relevant og meningsfullt. Dette ble opptakten til et utviklingsarbeid basert mer direkte yrkeserfaring og konkret og praktisk yrkeskunnskap for elevene. Vi bestemte oss for å ta med avdelingen på en planleggingstur. Tanken med turen var å se på hvilken praksis vi hadde hatt fram til nå og samtidig se hvilke endringer som var aktuelle for framtiden.

Den tidligere nevnte erklæringen ble en visjon for avdelingen om at vi gjennom målrettet arbeid og markedsføring skal heve statusen til Service og Samferdsel, praksis og yrkesrette innholdet i utdanningen og se på hvilke muligheter det ligger i læreplanen vår. Med dette som fokusområde sammen med et tett samarbeid med ungdomskolen håpet vi på flere interesserte

og lærevillige søkere til vårt studieområde. En klar tanke i denne planen var også økt samarbeid med næringslivet både gjennom økt grad av utplassering, men også flere bedriftsbesøk og samarbeid med bedrifter lokalt og regionalt.

## **2.2 Målet med utviklingsprosjektet**

Grovplanen fikk tre hovedfokus som skulle styre utviklingsprosjektet videre. Endring av Prosjekt til fordypning og mulighet for å hjelpe de aller svakeste elevene, praktisk retting av fagene og tilslutt gjennomgang av den nye læreplanen.

### Læreplanen

Kunnskapsløftet gav oss en ny læreplan hvor transport og logistikk ble en del av vår studieretning. Dette ble en utfordring for oss. Salg og service, som det het ved oppstart i 2000, var mer rettet mot de elevene som ønsket seg salgs-, økonomi- og markedsføringsutdannelse (litt til felles med den ”gamle” studieretningen handel og kontor). I kapittel tre vil vi komme mer inn på dette temaet ved at vi ser nærmere på styringsdokumenter og læreplan, og i kapittel fem vil vi se på Service og samferdsel sin egenart som yrkesfag.

### Prosjekt til fordypning (PTF)

Et av hovedområdene våre i grovplanene ble økt fokus på utplassering i bedrift hvor elevene fikk se og lære hvordan arbeidslivet fungerer. Vi ønsket å bruke faget Prosjekt til fordypning (PTF) til å oppnå dette siden dette var et fag med store muligheter og stor frihet til å gjøre opplegg med stor grad av utplassering. Et av hovedpoengene i grovplanen vår var å fjerne oss fra det teoretiske fokuset og heller la elevene få oppleve fagene. Grunnlaget vi la på denne planleggingsturen skulle vise seg å føre til mye spennende utviklingsarbeid de neste tre årene og vi går grundig igjennom dette arbeidet i kapittel 8.

### Praktisk retting av undervisningen og ungdomsbedrift

Ungdomsbedrift har i alle år vært den undervisningsmetoden som er tilrettelagt for praktisk arbeid på best mulig måte. Gjennom ungdomsbedriften har elevene fått erfare alt fra oppstart og drift til avvikling. Ypu-oppgaven vi skrev for fem år siden (se kapittel 1) var veldig positiv i forhold til denne metoden. Vi har de senere årene sett at elevkullene har endret seg noe. Dette har resultert i at elevene ikke har fått fullt utbytte av den praktiske delen som det legges til rette for her. Metoden er allikevel såpass enestående at vi ikke finner andre metoder som

kan erstatte denne og vi ønsket gjennom Nettebuerklæringen å fortsette arbeidet med denne metoden. Vi ønsket også å fokusere mot en opplæring basert på yrkesretting og konkrete, relevante oppgaver som ikke oppleves som teori, men som arbeid mot et kommende yrke i praksis. De andre yrkesfagene har verkesteder noe som ikke har vært tilfelle for vår studieretning. Vi ønsket derfor å etablere en form for verksted også for våre elever. Dette kunne for eksempel være å etablere et kontorlandskap med sentralbord, eget intranett, moderne kontorutstyr, eller en egen butikk med butikkinnredning og annet relevant tilbehør.

Det bygges en ny garasje her på skolen. Der vil det bli ledige lagringslokaler i 2. etasje. Vi var derfor inne på tanken om å etablere et dekkhotell. Dette skulle våre elever drifte som en virkelig bedrift, og med dette få med seg elementer innenfor både salgsfaget, logistikkfaget og kontor- og administrasjonsfaget. Dette skulle være en bedrift som skulle eksistere over flere år og derfor ikke som ungdomsbedriftene avvikles fra år til år. På denne måten skulle vi få et stort praktisk tverrfaglig opplegg som kunne engasjere elevene og forhåpentligvis gjøre teorien mer forståelig.

### **2.3 Kjennskap til elevforutsetninger**

På vår avdeling har vi elever med svært forskjellige forutsetninger for læring. Noen av elevene er godt motivert og trives med mye teori, lærerstyrt gjennomgang av stoffet og oppgaver som krever mye eget arbeid. Andre igjen har store faglige problemer samtidig som de kan ha konsentrasjonsvansker. Mange i denne elevgruppen takler i liten grad å jobbe med utfordrende arbeidsoppgaver som krever refleksjon og analyse. Utfordringen blir å tilrettelegge, veilede, følge opp og vurdere på en riktig og rettferdig måte. Erfaringene fra YPU-prosjektet i 2006 sier oss at disse også kan ha stor nytte av å jobbe med ungdomsbedrift da de gjennom dette arbeidet opplever flere av de vanskelige programfagene på en praktisk mer forståelig måte.

### **2.4 Rammefaktorer**

Vi som underviser på avdelingen har jobbet med Service og Samferdsel i snart åtte år og på den måten må det være riktig å si at vi begynner å få lang erfaring med dette. Vi har prøvd ut mange metoder og forskjellige modeller opp gjennom årene. Ungdomsbedrift, simulert bedrift, styremøter, utstillinger, utplassering, samarbeid med næringslivet, hotellbesøk, besøk

hos bedrifter m.m. for ikke å glemme den yrkeserfaringen fra andre hold vi sitter inne med. Det er altså mye taus kunnskap hos lærerne på avdelingen vi jobber i. Fagkunnskapen er også stor innenfor hvert av hovedområdene IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi), økonomi, markedsføring og administrasjon, allikevel ser vi at områder som reiseliv, resepsjonsfaget, sikkerhet, logistikk og transport er områder hvor vi må ha hjelp for å gi et godt tilbud til elevene.

#### Rom og tid:

Et aksjonsforskningsprosjekt gir mange utfordringer når man endrer på planer både for elever og lærere og flere utfordringer lå an til å komme når vi satte i gang prosjektet i 2007 både i forhold til romdisponering, lærernes arbeidstid, elevenes timer – totalt sett ble det mange kabaler som skulle legges for hver gang vi endret på prosjektet gjennom aksjonsforskningsarbeidet.

#### Økonomi:

Vi har ideer knyttet til opprettelse av ”verksted” og butikk på vår avdeling. Dette vil være en betydelig utgiftspost og vi er derfor meget usikre på hvordan dette skal kunne dekkes. Stor grad av utplassering fører også til store utgifter til transport både for elevenes reiser, men også når lærerne skal ut for å vurdere elevene i bedrift.

### **2.5 Innhold og fremgangsmåte i utviklingsarbeidet**

Avdelingsturen høsten 2007 ga oss en god start på utviklingsarbeidet. Her måtte det en radikal endring til i faget PTF. Vi startet med gruppesamtaler i klassene med tanke på hva de ønsket å gjøre. Det viste seg at elevene ikke ønsket noen av alle de småkursene vi hadde laget, de ville ut i bedrift å jobbe en dag i uka. Dette førte til at vi måtte lage et opplegg for vurdering av faget i bedrift. I tillegg måtte vi tenke ut hvilke krav vi skulle sette til bedriftene. En praktisk konsekvens ble å sikre at alle elevene hadde bedrifter hvor de kunne være en dag i uka.

I forhold til det andre utviklingsarbeidet valgte vi å starte med å se på hvordan vi kunne gjøre ungdomsbedriften enda mer knyttet opp mot teoriundervisningen slik at ungdommene kunne oppleve en sammenheng mellom teori og praksis. Samtidig så vi på ulike praktiske opplegg som vi kunne gjennomføre og vi utarbeidet en plan for videre praksis og yrkesretting av linja vår. Vi bestemte oss for å gjøre aksjonsforskning på dette temaet med en klasse som vi fulgte

fra vg1 og til de var ferdig med vg2 slik at vi sammen med dem kunne gjøre flere små aksjoner. Elevene var delaktige via egne logger og gruppesamtaler som vi fulgte opp med referat, samtidig som de var med og kom med ideer og justeringer i forhold til neste aksjon. De andre lærerne på avdelingen var også veldig positive, og vi brukte konsekvent en del av avdelingsmøtet hver uke til å se gjøre opp status på forskningsarbeidet.

Den siste satsningen på opplegg til elever som ønsket å være flere dager i bedrift med mindre teoriundervisning, måtte vi foreløpig bare utsette. På avdelingsmøtene framover lå dette inne i planene med tanke på å utarbeide en søknad til ledelsen om igangsettelse av et helt nytt forsøk for denne gruppen.

## **2.6 Vurdering**

Vi kommer til å vurdere prosjektet vårt på mange ulike måter. Den viktigste formen for tilbakemeldinger blir gjennom logger, fokusgruppesamtaler, avdelingsmøter og samarbeidsmøter med andre skoler. Våre egne planer for arbeidet vil vi følge opp for å se om vi klarer å få realisert det vi har satt opp både i grovplanen og de mer detaljerte fremdriftsplanene vi etter hvert lager. I tillegg vil vi selv flere ganger i løpet av året bruke tid på å tenke igjennom hva som kan gjøres annerledes og hva vi er fornøyd med. På denne måten har vi mulighet til å følge prosessen tett og gjøre endringer underveis til elevens beste.

Vi ønsker gjennom prosjektet å få til en bedre opplæring på Service og Samferdsel slik at elevene opplever undervisningen relevant, og slik at målene i læreplanen blir nådd. Når vi mot slutten av prosjektet skal vurdere om vi har lyktes må vi da se på tilbakemeldingene vi har fått fra elever, kolleger og andre involverte om de opplever at undervisningen har endret seg og blitt mer praktisk, relevant og meningsfull.

Det er viktig at prosjektet eies av hele avdelingen. Det er derfor viktig å foreta en felles prosessvurdering og underveisvurdering både på avdelingsmøter og i samarbeid med klassene. På denne måten kan vi vurdere hvor langt prosessen har kommet og at vi er flinke til å ha et kritisk blikk på våre egne opplegg også. Hovedhensikten med vurdering i utviklingsarbeid er informasjon til de medvirkende, å gi veien videre en prosessretning, samt informere andre, her lesere om ny kunnskap (Hiim og Hippe 2001).

## **2.7 Forankring av prosjektet**

Prosjektet vårt er helt fra starten av forankret hos ledelsen gjennom en samarbeidsavtale skolen har gjort vedrørende KIPAF-prosjektet (Høgskolen i Akershus) og de ønsket at vi satte i gang med masterstudiet knyttet opp mot dette prosjektet. KIP AF er et omfattende aksjonsforskningsprosjekt hvor hovedmålet er å utvikle yrkesutdanning som er relevant i forhold til elevenes yrkesvalg og bransjenes behov for fagkompetanse, i samsvar med sentrale føringer i ”Kunnskapsløftet”. Arbeidet blir gjennomført i form av forsknings- og utviklingsprosjekter på den enkelte skole og innen de ulike utdanningsprogrammene. Det blir fokusert på hvordan relevant utdanning kan utvikles innen hvert utdanningsprogram.

En annen bit av forankringen har vi gjort i forhold til egen avdeling. Vi er svært heldige å jobbe sammen med to kollegaer som er veldig villig til å prøve ut nye ting, samtidig som de gir gode tilbakemeldinger og sier i fra når vi foreslår noe de ikke mener er riktig. I tillegg til ukentlige møter har vi også hatt noen sosiale samlinger, tatt dem med på lunsj og for å vise dem at vi setter pris på deres deltakelse i prosjektet. Avdelingen har også forankret utviklingsprosjektet i handlingsplanen som har blitt behandlet først lokalt i avdelingen for så å bli gjennomgått og godkjent av ledelsen. Avdelingsleder har fått godkjenning fra sin inspektør slik at prosjektet skal være godt forankret i hele organisasjonen.

## **2.8 Oppsummering**

Grovplanen vår har som intensjon å lede arbeidet videre utover i prosjektet. Den er basert på den didaktiske relasjonsmodellen. Rammefaktorer som rom, tidsrom, økonomi og endring av arbeidstid er alle med på å påvirke prosjektet vi er i gang med. De utfordringene vi stod ovenfor resulterte i mye arbeid på flere områder og i flere faser. Både ledelse, kolleger og foresatte er velvillige i forhold til prosjektet noe som viser at forankringen er god. Som vi ser er grovplanen blitt ganske omfattende, men vi føler allikevel at det er riktig siden det er en komplisert situasjon vi er i som lærere. Vi mener bestemt at det er riktig å få frem flere aspekter i en slik oppgave. Dette er hverdagen vår. Som det kommer fram av planen, skal vi forske på vår egen situasjon og gjøre et endringsarbeid. Vi må derfor bruke tid på flere områder selv om det nok rent forskningsmessig ville vært lettere å bare konsentrere seg om ett lite område. I det neste kapitlet vil vi se nærmere på samfunnsmandatet vårt.

### **3 SAMFUNNSMANDAT OG FØRINGER I PLANVERKET**

I dette kapitlet har vi valgt å skrive om den generelle delen av læreplanverket først for deretter å gå mer detaljert inn på Service og samferdsel. Vi vil se på vårt samfunnsmandat og på hvilke rammer vi skal forholde oss til som lærere. Læreplaner, forskrifter og andre styringsdokumenter gir oss lærere utfordringer, men det ligger også muligheter for lokal tilpasning her.

#### **3.1 Kunnskapsløftet og opplæringsloven**

Kunnskapsløftet som ble innført i norsk skole høsten 2006 og som er basert på St.meld. nr 30 (2003-2004), ”Kultur for læring”, består av fire deler: læreplanens generelle del, læreplanen for de forskjellige fagene, prinsipper for opplæringen innbefattet læringsplakaten og fag- og timestfordeling og tilbudsstruktur (Kunnskapsløftet 2006).

I innledningen til St. meld. nr 30 (2003-2004) presiseres det at skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Når det gjelder tilpasset opplæring har alle elever krav på dette ut fra sine egne forutsetninger og behov. Videre skal også deres grunnleggende ferdigheter styrkes. Det ble innført nye læreplaner i alle fag hvor det også beskrives fem grunnleggende ferdigheter på alle nivå. Disse ferdighetene er å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne regne og lese og kunne bruke digitale verktøy (ibid).

Med Kunnskapsløftet ble også faget Prosjekt til fordypning (PTF) innført. Vi mener at dette faget vil være med på å utvikle den yrkesfaglige opplæringen fordi skolen i større grad må forholde seg til og delta i arbeids- og samfunnsnivå utenfor skolen. Kunnskapsløftet oppfordrer til samarbeid mellom skole og yrkesliv. For at elevene skal kunne forstå arbeidslivets retningslinjer og bli en verdifull arbeidskraft, må arbeidslivet etter vårt syn delta i opplæringen.



I den generelle læreplanen (Kunnskapsløftet 2006) finner vi de seks ulike ”mennesketypene”, det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Sammen utgjør disse mennesketypene en helhet, ”det integrerte menneske”. Ser vi på disse mennesketypene, vil disse representere viktige kvalifikasjoner med tanke på de forskjellige yrkesretningene innenfor service og samferdsel. De som skal jobbe her er bedriftens ansikt utad. Man må derfor være høflig, utadvendt og ikke minst serviceinnstilt, ha evne til kommunikasjon, kunne samarbeide, må like å ha med andre mennesker å gjøre, ha respekt for ulike kulturer, tradisjoner og etiske normer. Dette vil ikke elevene kunne erfare bare ved å være i et klasserom. De må ut i arbeidslivet for å prøve ut og erfare. Siden den generelle læreplanen er forankret i Opplæringslovens formålsparagraf, § 1-1, så finner vi også disse punktene her (Opplæringsloven, 2000).

### **3.2 Læringsplakaten og læreplanens generell del**

Den generelle del av læreplanen passer også veldig godt i forhold til all type av læring elevene gjør i en ungdomsbedrift, prosjekt til fordypning og andre praktiske opplegg. Fra læringsplakaten har vi også hentet flere viktige formuleringer som blir utgangspunkt for vårt arbeid på avdelingen.

Læringsplakaten, Prinsipper for opplæringen, består av 11 punkter som skolen og lærerne må forholde seg til. Viktige stikkord i dokumentet er tilpasset opplæring, utvikling, motivasjon, elevmedvirkning, lederrollen og skole – hjem – samarbeid. Disse prinsippene utdyper og sammenfatter bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen.

Hva betyr så Læringsplakaten for oss? Vi har under tatt for oss de 11 punktene og kommentert dem i forhold til vårt arbeid på Service og samferdsel.

- *”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre”* (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- *”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”* (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)

Vi benytter oss av IKT hele tiden og har mange praktiske opplegg, Elevene har fått praksis i sitt interesseområde i faget Prosjekt til fordypning. Det er viktig å finne elevenes nivå og bruke ulike metoder. Dette kan gjøres ved å organisere elevene i forskjellige grupper og

varierte nivådelte oppgaver som også er konkrete. Vi mener selv at gjennom vårt arbeid disse nesten fire årene har vi dekket dette punktet ved alle de forskjellige oppleggene vi har prøvd ut. Disse oppleggene kommer vi tilbake til i kapittel 7, 8 og 9. I tillegg til dette gjennomførte vi 2008-2009 et stort prosjekt om forsøk med organisering og tilretting av arbeidet i avdelingen i et eget eksamensprosjekt (Holm og Holst-Larsen 2009).

- *”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning”* (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- *”legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid”* (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del)

Vi har i løpet av prosessen gjennomført samtaler med elevene i grupper, med fokus på gruppesamtaler. Elevene har gjentatte ganger skrevet egenvurderinger og logger fra oppleggene de har vært igjennom i tillegg til at vi har hatt varierte vurderingsformer. Her har elevene hatt muligheter til å komme med innspill på forslagene våre. Elevene har også skrevet logger og kommet med forslag.

- *”stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”* (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- *”stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet”* (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)

De praktiske oppgavene våre er en naturlig del også i dette punktet. Her vil elevene oppleve mestring siden de gjør oppgaver praktisk og får det til i stedet for å sitte med teori de ikke skjønner.

- *”stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse”* (Oppl.l. kap. 10)

Vi har hele tiden vært påpasselige med å utnytte lærerkompetansen i hele teamet. Våre kolleger har hele tiden vært involvert i prosessen. Vi har også hatt samarbeid med to andre videregående skoler. Den viktigste formen for videreutvikling av kompetanse hos oss har skjedd gjennom masterutdanningen de siste tre og et halvt årene. Vår arbeidsgiver har lagt til rette for oss slik at vi omtrent en gang annenhver måned har studert i tre hele dager og fått ny inspirasjon og kreative ideer til å videreutvikle avdelingen slik at den blir mer relevant og meningsfull for elevene.

- *”bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge”* (Kunnskapsløftet 2006, Læreplanverkets generelle del)

Vi har hele tiden vært godt forberedt i arbeidet vi har gjennomført. En positiv holdning til fagene og entusiasme har vært viktig. Vi har også god kompetanse på våre fagområder og vi har varierte metoder og arbeidsmåter. Vi har også vært oppdatert på ”nåtiden” ved at vi har benyttet oss av digitale hjelpemidler.

- *”sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Oppl.l. kap. 9a)*

Hensikten med våre opplegg er å gi elevene mestringfølelse siden vi tidlig opplevde at ren teoriundervisning ikke fungerte i våre grupper. Derfor ble en kombinasjon av teori og praksis viktig for oss. Vi har også et aksepterende og inkluderende miljø i klassene

- *”legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen” (Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)*

Foresatte har vært klare over at vi er i gang med forskning på Service og samferdsel. De har også blitt informert i kontaktmøter som har vært avholdt på skolen høst og vår.

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

Gjennom faget Prosjekt til fordypning med praksis en dag i uka involveres lokalsamfunnet. I tillegg bruker vi lokalsamfunnet ved forskjellige besøk knyttet til våre praktiske opplegg.

Sosial kompetanse nevnes ikke direkte i den generelle del av læreplanen, men de seks mennesketypene har sosial kompetanse som grunnlag. Det ble i 2003 utarbeidet en veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse. Denne ble i 2007 revidert av Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi har hatt store utfordringer med å trene elever opp i denne ferdigheten. Vi opplever at elevene har mye dårlige holdninger, dårlig språk og liten evne til empati i forhold til andre elever. Veilederen nevner følgende som grunnlag for sosial kompetanse: ”empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, samt lek, glede og humor. Disse områdene kan oppfattes som byggesteiner i begrepet sosial kompetanse og dekker de viktigste gruppene av sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre (Utdanningsdirektoratet, sosial kompetanse, 2007). Våre elever utdanner seg innfor yrker hvor møte mellom mennesker er en viktig og avgjørende del. Det er derfor viktig for oss å legge til rette slik at elevene på best mulig måte kan trene seg i denne ferdigheten. Vi vil i vårt prosjekt legge til rette for dette. Vi prøver med mye praktisk retting av programfagene og elevene er ute i praksis i faget PTF.

### **3.3 Service og samferdsel**

Service og samferdsel har en lang historie. Ulike navn og kombinasjoner av fag har det vært, før vi har endt opp med den blandingen av forskjellige yrkesretninger vi har i dag. Vi tilbyr opplæring for de som ønsker å jobbe på kontor med økonomi eller markedsføring, reparere datamaskiner eller styre datasystemer, reiseliv og resepsjon, de som skal jobbe med logistikk eller de som ønsker å bli yrkessjåfør. Vi har valgt å se på historien frem til i dag og så se på utfordringer vi har i programfagene da vi mener det er viktig å skjønne faget i et historisk perspektiv.

#### **3.3.1 Bakgrunn for faget**

Fra 1907 til 1980 måtte daglig leder i et selskap (forretningsinnehaver) ha et handelsbrev (tidligere næringsbrev på kjøpmannshandel) for å drive handelsvirksomhet (Store norske leksikon, 2011). Dette kravet opphørte etter 1980.

15. august 1952 trådet Lærlingloven i kraft. Fra starten ble den gjort gjeldende for seks mindre håndverksfag, men systemet vokste i løpet av årene, og i 1966 omfattet systemet 50 håndverksfag, 12 fag innen metallindustrien, 13 industrirelaterte fag, samt fag for bilmekanikere, elektrikere, samt for butikk, lager og kontor. Handel og kontor forsvant på begynnelsen av 1970-tallet da Lærlingeordningen ikke klarte å slå rot innenfor denne sektoren (NIFU STEP, 2008). I perioden fram til Reform 94 fantes det en egen studieretning som ivaretok de økonomiske og administrative fagene, nemlig studieretning for handels- og kontorlag.

I 1992 sluttet Stortinget seg til en sammenslåing av allmenne fag og handels- og kontorlag. Den nye studieretningen fikk navnet Allmenne, økonomiske og administrative fag. I perioden etter sammenslåingen, har det vært en løpende debatt om denne nye studieretningen ivaretar de økonomisk administrative fagene i tilstrekkelig grad. Det ble også uttrykt en bekymring for rekrutteringen til både yrkesfagene og de mer teoretiske økonomiske og administrative fagene i studieretningen. Det ble fra flere hold uttrykt behov for å opprette et 14. grunnkurs innenfor disse fagområdene (Reform 94 opprettet 13 nye grunnkurs). Denne saken ble behandlet i Stortinget i 1995 og flertallet bad i denne sammenheng Regjeringen om at evalueringen av Reform 94 også skulle omfatte tilbudsstrukturen (Innst. S. nr. 163, 1995-96).

I årene før Reform 94 ble det registrert en nedgang i rekrutteringen til handels- og kontorlag. Dette var grunnen til sammenslåingen av de to studieretningene. Det er vanskelig å foreta direkte sammenligninger mellom elevtallene på disse fagene før og etter Reform 94, fordi strukturen er helt endret. Dessuten har det vært en ganske sterk nedgang i ungdomskullene i den samme perioden.

I 1994 ble studieretning for allmenne, økonomiske og administrative lag etablert. I tiden etter skjedde det en utvikling innenfor yrkeslagene på denne studieretningen. Kontorlag, butikklag, resepsjonslag, reiselivslag og vekterlag ble lagt under Lov om fagopplæring i arbeidslivet. Det ble etablert egne videregående kurs I for butikklag, kontorlag og reiseservice- og resepsjonslag som også rekrutterer til vekterlag. For å styrke rekrutteringen til yrkeslagene ble det innført et fem timers praktisk lag i handels- og kontorlag på grunnkurset noe som førte til en økt rekruttering innenfor fagområdet, og da spesielt kontorlag (St.meld. nr 32 1998-1999).

I 2000 ble det etablert et nytt grunnkurs som tok opp igjen tråden fra handelsskolen. Studiet fikk navnet "Salg og service". Studiet førte fram til fagbrev innen reiseliv, resepsjon, salg, sikkerhet, kontor- og administrasjon og IKT etter to år på skole og to år i bedrift. Elevene kunne også velge å ta et tredje påbygningsår i stedet for opplæring i bedrift for å oppnå full studiekompetanse.

I 2006 kom ytterligere en reform, "Kunnskapsløftet 2006". Denne medførte endringer i vår studieretning. Nå skulle også transport og logistikk innlemmes i vårt programområde. Nytt navn på studieretningen ble "Service og samferdsel". I tillegg til tidligere nevnte fagbrev kunne også våre elever nå ha mulighet til å oppnå fagbrev innenfor transport og logistikk.

### **3.3.2 Dagens situasjon for Service og samferdsel**

Vi vil her se litt på de utfordringene vi står ovenfor på vår studieretning og tar utgangspunkt i vår læreplan. Vi starter med formålet for opplæringen hos oss og vil videre ta for oss forskjellige læreplanmål fra ulike fagområder og studieretninger.

Formål for Service og samferdsel er:

*Næringslivet og forbrukerne stiller stadig økende krav til effektiv, sikker og miljøvennlig forflytting av mennesker og leveranse av varer og tjenester. Opplæringen*

*i felles programfag i service og samferdsel skal bidra til utvikling av kompetanse som møter disse kravene, til næringslivets, forbrukernes og samfunnets beste. Opplæringen skal fremme god service og kommunikasjon i virksomheters drift og produksjon. (Læreplan 1, 2006:1).*

Med dette som utgangspunkt skal vi forsøke å gi ungdommene en innføring i fagene markedsføring, salg, økonomi, administrasjon, sikkerhet, transport, logistikk, reiseliv og ikt. Disse er delt inn i tre programfag på Vg1: Planlegging, Drift og oppfølging, Kommunikasjon og Service (Læreplan 1, 2006). På Vg2: Salg, service og sikkerhet er programfagene endret til: Økonomi og administrasjon, Salg og Markedsføring, Sikkerhet (Læreplan 4, 2006). Dette viser noe av problemene vi har på Vg1. Drift/oppfølging og Planlegging sier veldig lite om hva faget inneholder. Det kommer ikke fram at hovedandelen av læreplanmålene dreier seg om de gamle Handels- og kontorfagene, Økonomi, Markedsføring og Regnskap.

Med en svært variert bakgrunn og forskjellige yrkesretninger på Vg1 Service og samferdsel, er det ikke enkelt for oss lærere å velge hva man skal satse på i undervisningen. Enkelte mener at man skal spørre elevene hvilke yrkesretninger de vil velge – for så å vektlegge den undervisningen som blir relevant for dem. Dette er mulig å gjøre i flere andre yrkesfag hvor læreplanmålene heter produksjon eller har andre nøytrale titler. Bygg og anleggsteknikk har fagene Produksjon, Tegning og bransjelære. Dette ser vi går igjen også på Vg2 Byggteknikk. Teknikk og Industriell produksjon har lignende fag som Dokumentasjon og kvalitet, Produksjon og Tekniske tjenester. På Vg2 Kjøretøy heter det Verkstedarbeid, Dokumentasjon og kvalitet. I våre programfag tilsvarer ca 75 % av læreplanmålene tradisjonene fra Handel og kontor eller Salg og service.

I tillegg til de 17 (av 29) målene som har med salg, økonomi, markedsføring og kontorarbeid å gjøre, så finnes det fem mål som tar for seg noen av de andre fagområdene slik som reiseliv, logistikk og samferdsel. De resterende syv målene tar for seg felles begreper som service, HMS (helse, miljø og sikkerhet) og IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi).

Fokuset på økonomi er tydelig i læreplanmålene, noe som en del elever opplever som svært krevende. Følgende mål går helt konkret på økonomi:

- *”føre og avslutte enkle regnskap for små virksomheter og påpeke avvik mellom budsjett og regnskap*

- *beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet, og vurdere kostnader ved forskjellige finansieringsmetoder*
- *utarbeide og presentere drifts- og likviditetsbudsjett for en liten virksomhet*
- *vurdere faktorer som har betydning for prisfastsettelse og beregne pris på produkter og tjenester*
- *bruke sentrale krav regelverket stiller til økonomiske forhold i små virksomheter*
- *lage markedsplan (en del av denne har beregninger i seg)” (Læreplan 1 2006:4).*

Dette er krevende og vanskelig teori som krever en del matematiske kunnskaper. En del av våre elever sliter med matematikk så det blir ekstra krevende da dette også kreves såpass mye i programfagene også. Hvis man sammenligner med mål for studiet på BI så vil man se mange sammenfallende mål. Følgende mål er hentet fra BI's bachelorstudie Økonomi og administrasjon:

- *”Eksempler på begreper som skal kunne forklares: Faste kostnader, variable kostnader, sunk cost, alternativprinsippet/-kost, nåverdi, sluttverdi, resultatregnskap, salgsbudsjett, annuitet, dekningsbidrag, totalkapitalens rentabilitet, kortsiktig gjeld, kontantstrøm og kapitalkostnad*
- *Eksempler fra verktøykassa: Dekningsbidragskalkyler, selvkostkalkyler, resultatregnskap, likviditetsbudsjett, investeringsbudsjett, det dobbelte bokholderis prinsipp, nullpunktsomsetningen, optimal tilpasning og forholdstall”*  
(Handelshøgskolen BI, 2011).

Det meste av det som står i punktene over er pensum på Vg1 og Vg2 hos oss. Mye av det er vi allerede innom på Vg1. Det sier seg selv at dette vil være krevende for våre elever på første året videregående når elever på en høgskole skal igjennom de samme, tre år eldre og mer modne for læring og forståelse av økonomiske begreper. Målene krever mye teoretisk jobbing og innebærer at elevene er motivert for rolig stillesittende arbeid med fordypning i økonomiske problemstillinger. Gjennom bruk av flere nye alternative oppgaver i vårt prosjekt og ungdomsbedrift som metode forsøker vi å gjøre noe av dette praktisk rettet, men fortsatt kan man ikke unngå at disse læreplanmålene i økonomi er teoretisk krevende.

Noe av bakgrunnen for at Transport og logistikk ble en del av Service og samferdsel var behovet for løve til yrkessjåfører. For å få løyve må man ha fag som går på økonomi,

organisasjon og ledelse og markedsføring. Dette er temaer som vi har på vår studieretning og som derfor sammenfaller med kurs som yrkessjåfører har tatt på som kveldskurs før. Vi kommer senere i oppgaven tilbake til utfordringer som er knyttet til dette.

Utfordringen blir og legge undervisningen til rette for de elevene på Vg1 som primært er opptatt av yrker knyttet til reiseliv, IKT, logistikk, transport, resepsjon, sikkerhet, her har vi nevnt at vi har fem konkrete mål som går spesifikt på disse områdene. Disse elevene må selvsagt også jobbe med de 22 andre målene som de ofte ikke opplever som relevant og meningsfulle. Som lærere kan vi bruke PTF for å gi større fordypning i disse fagområdene. I programfagene er det for liten tid til å gi særlig fordypning i disse områdene da mye av tiden også går til innføring av de 22 andre læreplanmålene.

Mange elever føler at de vi har nevnt over er lite relevant med tanke på deres videre yrkesvalg. Vi opplever stadig at elever på begynnelsen av skoleåret mener de har valgt kurs fordi vi har såpass mye økonomi. Dette gjelder spesielt for Vg2 elever som har et eget fag som het er økonomi og administrasjon. Tar vi fram læreplanene for Transport og logistikk eller Reiseliv, oppdager vi fort at også her må elevene fordype seg i økonomiske temaer. Vi har funnet fram noen læreplanmål som er relatert til økonomi:

- *”berekne pris på eit reiselivsprodukt ved hjelp av marknadskunnskap, for å sikre likviditet og lønnsemd i ei reiselivsverksemd*
- *vurdere lønnsemda i ei reiselivsverksemd basert på budsjett og rekneskap med næringa sine nøkkeltal”*(Læreplan 2, 2006:3).
- *”begrunne disponeringen av økonomiske midler under et transportoppdrag*
- *vurdere hvilke faktorer som har betydning for prisfastsettelsen av transportoppdrag”* (Læreplan 3, 2006:3).

Disse fire målene er eksempler på mål som videreføres fra Vg1 til Vg2 på de ovennevnte studieretninger. Altså flere viktige mål som innebærer en grunnleggende forståelse av økonomi fra Vg1 Service og samferdsel. Vg2 Salg, service og Sikkerhet har, som tidligere nevnt, et eget programfag: Økonomi og administrasjon og inneholder elementer av de samme målene.



Teamet ”å yte service ” går igjen i flere av læreplanene til programområder som er knyttet til Service og Samferdsel. Det er allikevel viktig å få med at servicebegrepet er sentralt i alle yrkesfag og kan ikke sies å være noe helt spesielt kun for vårt utdanningsprogram. En av de store utfordringene som vi selv mener vi står ovenfor er at lærebøkene ikke er utformet slik at det er mulig å fordype seg andre temaer enn økonomi, markedsføring og kontorarbeid. I ettertid har vi også vært kritiske til vår egen holdning da vi kunne innhente fagstoff andre steder som vi kan bruke. Dette gjelder også de tverrfaglige tentamener vi har hver termin da disse utarbeides på bakgrunn av læreboka. I løpet av dette forskningsarbeidet er dett noe vi er blitt mer oppmerksomme på og som vi vil gjøre noe med fra neste skoleår.

### **3.4 Prosjekt til fordypning**

Prosjekt til fordypning ble innført sammen med Kunnskapsløftet i 2006. Vi mener at dette faget vil være med på å etablere et tett samarbeid mellom skole og arbeidsliv. PTF gir en faglig fordypning allerede fra første skoleår. Den enkelte skole gis stor frihet til å utarbeide og tilrettelegge arbeidet med faget.

#### **3.4.1 Forskrift**

”Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram” (Prosjekt til fordypning 2007), er forskrift i PTF som er felles for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i den videregående skolen. Her finner vi reguleringer innen opplæring i arbeid, fag og yrker på Vg1 og Vg2, samt at elevene har mulighet til å ta flere studieforberevende fag.

Prosjekt til fordypning på Vg1 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogram. 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 og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogrammer.

I forskriften for PTF sies det også noe om ”Prinsippene for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning. Det er skoleeier ved fylkeskommunen som har fått ansvaret for å utvikle lokale læreplaner i faget og at den blir gjennomført. Elevenes ønsker for fagopplæring er derfor den enkelte videregående skoles ansvar lokalt. Elevene bør selv få mulighet til å velge ønsket fagområde og kompetansemål etter interesse og kompetansenivå. Vi kommer nærmere inn på FAFO rapportene som tar for seg faget Prosjekt til fordypning (kapittel 7). Disse er utarbeidet som en følgeforskning av Kunnskapsløftet. To av rapportene er ferdig allerede og den siste rapporten skal være klar i 2012. Rapportene viser at faget gjennomføres svært ulikt rundt på de ulike skolene i landet og mange av funnene i rapporten stemmer godt overens med det vi har funnet i vår forskning (FAFO, 2008, 2010).

### **3.4.2 Prosjekt til fordypning i Service og samferdsel**

Vi utdanner elever innenfor følgende områder: reiseliv, transport, logistikk, salg, kontor/administrasjon, resepsjon, IKT og sikkerhet.

Det er mange som arbeider innen handel og service og innenfor en del av disse områdene har det ikke vært tradisjon for lærlinger. Ser vi på sikkerhet så har det vært/er det enkelte sikkerhetsselskap som har/har hatt ansvaret for opplæringen. Når det gjelder salgsfaget så har mange av våre ungdommer allerede jobb innenfor dette yrket. Mange har el har hatt sommerjobb i en butikk eller jobber der etter skoletid. Det er derfor vanskelig å motivere og overbevise disse elevene til å se nytten av et fagbrev innenfor et område som de allerede har og gjør en god jobb i. De føler derfor at det ikke er så spennende med utplassering i skoletid og da jobbe uten lønn. De gjør jo samme jobben etter skoletid men da med lønn.

Vi ser også at mange av de store butikk-kjedene har egne opplæringstilbud/skoler for sine ansatte, for eksempel Remaskolen. Her kan man få faglig utvikling og kulturformidling i tillegg til at det er en sosial møteplass for de ansatte. Det tilbys også en rekke spesialstudier på ulike nivåer (Rema 1000, 2011).

Ved at butikkjedene har slike opplæringstilbud, kan dette bidra til at mange ikke ser nytten av vårt studietilbud. Man kan oppnå en utdanning innenfor butikk uten å måtte ta Service og samferdsel først.

### **3.4.3 Relevant og meningsfylt**

Mange av våre elever opplever arbeid i bedrift som lite relevant og meningsfylt. Det er flere som opplever å måtte utøve de samme og få yrkesoppgaver gjennom hele året i sitt arbeid i bedrift. I mange matvarebedrifter er det stort sett varepåfylling det går i hele året. Dette er etter vårt syn billig arbeidskraft for bedriftene og ikke opplæring som skal utvikle yrkespraksis. Våre elever er under 18 år og av den grunn så får de mange steder ikke anledning til å betjene kasse. I matvarebutikker selges det alkoholholdige varer og disse kan ikke selges av personer under 18 år.

En annen grunn til at arbeidet oppleves lite relevant og meningsfylt er mangelen på kunder. Skolen ligger i et lite tettsted med liten variasjon i butikkutvalg og en liten kundemasse. Vi har mange matvarebutikker, men få andre. Dette medfører fort at mange av våre elever som f.eks. ønsker å være i en klesbutikk, kanskje må bruke dagen til å støvsuge, tørke støv og rydde. Selv om dette er oppgaver som er relevante i en butikk vil det for elevene bli lite givende å måtte gjøre dette hver gang hun/han er utplassert. Kundebehandling og service som er en viktig del av vår studieretning blir nesten umulig å få gjennomført her. Det skal sies at mange av våre samarbeidspartnere er flinke til å tilrettelegge arbeidsoppgavene slik at det skal bli variasjon selv om kundene uteblir, som å få være med på messer, lage utstillinger, bestille og motta varer osv. Vi har mange teoretiske fag på vår studieretning. Vi er en yrkesfaglig studieretning, men har mange fellestrekk med studiespesialisering grunnet mye teori. Det er også en av grunnene til at elevene oppfatter undervisningen som lite relevant og meningsfylt. De kommer til en yrkesfaglig studieretning og får mest teoriundervisning. Dette ønsker vi å gjøre noe med. Vi kommer tilbake til dette i kapittel sju og åtte.

### **3.5 Praksisbrev, Ny Giv og 25 % omdisponering av tid**

De siste årene har det vært et betydelig frafall i den videregående opplæringen. Gjennomføringen av videregående opplæring har vært spesielt lav på yrkesfaglige studieretninger. Det ble derfor i 2006 opprettet en arbeidsgruppe som skulle se på denne problematikken og komme med tiltak for å få flere til å fullføre den videregående opplæringen. Et av forslagene som gruppen kom med, var et praksisbasert toårig løp som etter fullført opplæring skulle gi en sluttvurdering i et såkalt praksisbrev, en videreutvikling av

lærekandidatordningen. I St. meld nr. 16, (2006-2007). ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for tidlig læring”, er forslaget fulgt opp og departementet har bestemt at det innenfor rammen av dagens regleverk skal gjøres forsøk i noen fylker (NIFU STEP 2011, Utdanningsdirektoratet 2008).

Elever med svake forutsetninger for å kunne fullføre videregående opplæring med dagens krav, får med dette løpet en mulighet til å skaffe seg en formalisert kompetanse på et lavere nivå (NIFU STEP 2011, Utdanningsdirektoratet 2008). Akershus er ett av forsøksfylkene og Eidsvoll Videregående prøver ut denne ordningen på to studieretninger – byggfag og service og samferdsel..

I forhold til praksisbrevordningen så er det to viktige rapporter som er laget av NIFU step. Delrapport 1 ble skrevet i 2009 og Delrapport 2 kom nå i 2011 (NIFU Step, 2009, 2011). Begge disse rapportene er svært positive til ordningen. Det interessante er at resultatene her er langt bedre enn de vi selv har oppnådd i vår praksisbrevklasse på Service og samferdsel. På landsbasis er det 51 elever som hadde praksisbrev fra 2008 til 2010. Av disse har 41 elever fullført noe som gir svært liten frafallsprosent. Vårt kull er fra 2009 til 2011 og av de 12 som startet så er det ingen som fullfører innenfor praksisbrevordningen. Det må være lov å si at noen ganger så gir den nasjonale forskningen helt andre resultater enn det vi lokalt opplever.

Ny GIV er en oppfølging av regjeringens satsning mot frafall og videre oppfølging av forsøket med praksisbrev hvor regjeringen ser på ulike løsninger for å unngå mer frafall.

Frafallet er ekstremt dyrt for samfunnet:

*”Manglende gjennomføring av videregående opplæring koster derfor både den enkelte og samfunnet store summer. Forskere har anslått at hvis andelen av et kull som gjennomfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5,4 milliarder kroner årlig” (Kunnskapsdepartementet - Ny Giv, 2010).*

Vi tror at ved å gjøre undervisningen på Service og samferdsel mer relevant og meningsfull så vil det føre til at flere gjennomfører og fullfører utdanning på vår linje.

Vi har funnet frem noen dokumenter som er viktig innenfor skolen og spesielt innenfor vårt fagområde. Aller først ser vi på en mulighet i Kunnskapsløftet som er lite kjent. Denne ble først presentert i Stortingsmelding 30 som var utgangspunkt for Kunnskapsløftet

*”Skoleeier gis økt fleksibilitet i organisering og tilrettelegging av opplæringen ved at inntil 25 prosent av timetallet kan disponeres for tilpasning til den enkelte elev og til lokale forhold” (St.meld. nr. 30, 2003-2004:58).*

I Kunnskapsløftet (2006) finner vi dette under Fag- og timefordeling i grunnopplæringen side 158. Denne muligheten er lite brukt i dag noe som regjeringen bekrefter på sine nettsider i forbindelse med den nye tiltakspakken Ny GIV

*”Mer fleksibel opplæring: Veiledningsmateriell med eksempler på hvordan omdisponering av inntil 25 prosent av timene i enkeltfag kan skje. Formålet er å sikre fleksibilitet slik at opplæringen kan tilpasses elevenes behov. Muligheten for omdisponering brukes i liten grad i dag” (Kunnskapsdepartementet - Ny Giv, 2010).*

### **3.6 Oppsummering av kapitlet**

Nasjonale styringsdokumenter som Kunnskapsløftet legger føringer for vårt arbeid som lærere. Vi har spesielt tatt for oss de elementene i styringsdokumentene som omfatter vårt satsingsområde i denne oppgaven, nemlig PTF, praktiske opplegg i programfagene inkl. ungdomsbedrift. Vi har også sett på utviklingen fra 1907, da alle måtte ha handelsbrev for å drive næringsvirksomhet, fram til dagens studieretning Service og samferdsel og hva som er relevant og meningsfylt. Her har vi sett på de forskjellige læreplanene og sett hvordan læreplan og dermed lærebøker prioriterer enkelte fagområder foran andre. Avslutningsvis så sier vi noe om forsøksordningen Praksisbrev og dokumenter relatert til dette. I neste kapittel vil vi ta for oss begreper som yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og mesterlære. Teoretikere knyttet til dette er med her.

## **4 YRKESKUNNSKAP, YRKESDIDAKTIKK OG MESTERLÆRE**

I dette kapitlet vil vi se på vår teoretiske tilnærming til problemstillingen. Vi vil se på ulike perspektiver innen yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og læring i praksis og av erfaring.

Ovennevnte temaer vil bli sett opp mot utdanningen innen Service og samferdsel, da spesielt PTF, praktiske opplegg i programfag og PSS-klassen (forsøksklassen med Praksisbrev). Våre teorivalg er foretatt ut fra hva vi mener er mest betydningsfylt for problemstillingen og det vi ønsker å tilrettelegge for. Donald Schön har vi valgt å ta med siden han i sine bøker fokuserer på refleksjon som et viktig redskap i profesjonsutdanninger og at dette bidrar til egenutvikling i praksisfeltet. Dewey står for learning by doing, noe som for oss er spesielt viktig i forhold til arbeidet med ungdomsbedrifter. Stuart og Hubert Dreyfus tok vi med da disse er forskere som har utført empiriske studier om kompetanseutvikling i praksisfeltet. Lave og Wenger valgte vi å ha med på grunnlag av det de har skrevet om mesterlære.

Det er en mangel på relevans i yrkesutdanningen (Hiim og Hippe, 2001). Mye av dette skyldes at man ikke utnytter mulighetene som ligger i utplassering og samarbeidet med næringslivet. Vi i skolen er ikke flinke nok til å utnytte de med yrkes- og livserfaring som ressurs i undervisningen. Det er den mer eller mindre tradisjonelle teoriformidlingen som har plass i klasserommet. Dette betyr at mangelfull eller manglende relevans altså har en sammenheng med en innholdsfokusert, teoretisk undervisning (ibid). Vi forutsetter altså at den teorien vi gjennomgår ganske enkelt kan overføres verbalt og brukes i praksis. Med bakgrunn i dette ønsker vi også å se på hva andre mener om relevans i yrkesutdanningen.

### **4.1 Ulike begrep innen yrkeskunnskap**

For å forstå innholdet i begrepet yrkeskunnskap, må vi ta utgangspunkt i et utvidet syn på kunnskap. Dette innebærer at yrkeskunnskap både er noe annet og noe mer enn anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. De praktiske og teoretiske sidene er uløselig knyttet sammen og har sitt utspring i selve yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe 2001).

”Yrkeskunnskap vil si all den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelsen, all den profesjonelt relevante kunnskapen. Den utgjøres av verbaliserte begreper og teorier, av tause elementer, av fortrolighet med fenomener, av handlingsferdigheter og av etiske og følelsesmessige vurderinger. Kjernen i yrkeskunnskapen er at disse dimensjonene er uløselig sammenvevd i et system som kan være i stadig utvikling etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer mer.” (Lauvås og Handal, her i Hiim og Hippe 2001:86).

Mye av yrkeskunnskapen er av ikke-verbal karakter. Det handler om å oppøve ferdigheter og håndlag (Hiim og Hippe 2001). Begrepene påstandskunnskap (teoretisk kunnskap), fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap og taus kunnskap er ulike aspekter i helhetlig yrkeskunnskap. Dette er en helhet som det er viktig å fastholde i yrkesutdanningen. Det er ikke et gitt skille at påstandskunnskap læres i tradisjonell skoleundervisning, mens taus kunnskap, fortrolighets- og ferdighetskunnskap læres i praksisutplasseringen. Vi må legge til rette for en helhetlig, sammenhengende læring med grunnlag i et helhetlig kunnskapsbegrep (Hiim og Hippe 2001).

### Yrkesdidaktikk

Yrkesdidaktikk defineres som: ”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim og Hippe 2001). I samme bok utvides definisjonen med: ”Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring”. Med dette menes at sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket er med på å danne grunnlaget i læreplaner og tilrettelegging av konkrete læreprosesser. Når vi snakker om yrkesdidaktikk, må hensikten med yrkesutdanningen være at eleven tilegner seg en grunnleggende yrkeskompetanse. Dette må omfatte en beherskelse og innsikt i sentrale yrkesoppgaver. For at utdanningen skal karakteriseres som god og relevant forutsettes denne beherskelsen og innsikten i yrkeskunnskap i tillegg til å vite hva som er grunnleggende kompetanse innenfor den aktuelle yrkesgruppa. Som yrkesfaglærer er det viktig må man kunne beskrive og analysere arbeids- og produksjonsprosesser, man må også skille vesentlig yrkeskunnskap fra det helt grunnleggende. Det er også viktig at vi som lærere på yrkesfag ser nytten av å tilegne seg slik kunnskap i samarbeid skole/bedrift, veiledet yrkespraksis, praksisnære oppgaver og øvelser i undervisningen. For å kunne bidra til at elevene skal kunne lære av og utvikle sin yrkespraksis, må vi kunne forske på, lære av og videreutvikle vår egen yrkesvirksomhet. Vi

må ikke glemme at mye av den profesjonelle yrkeskunnskapen er av ikke-verbal karakter. Ulike former for yrkespraksis må derfor vektlegges. Her vil betydningen av refleksjon i og over praksis fremheves. Denne refleksjonen er ofte framstilt som et bindeledd mellom teori og praksis. Praksisen er her mer enn bare ren anvendelse av generelle begreper. Under refleksjonen stilles det spørsmål, man problematiserer, begrunner og lærer av praksisen sin. Hensikten blir å jevne ut skillet mellom teori og praksis, det generelle og absolutte blir mindre vektlagt på bekostning av det konkrete og situasjonsavhengige (ibid).

### Helhetlig yrkeskunnskap

Læring i konkrete arbeidssituasjoner på arbeidsplassen vil føre til begrenset læring, hvis den ikke bearbeides og reflekteres teoretisk i en eller annen grad (Schøn 1987). På samme måte gir teoretisk kunnskap og refleksjoner også begrenset læring, hvis ikke det ses i sammenheng med inntrykk og opplevelser fra aktiv handling og sosial interaksjon (den sosiale og emosjonelle dimensjon). Å fremme læreprosesser som utvikler helhetlig kompetanse, handler dermed om å forbinde forskjellige former for læring. Både tanke og handling, intellekt og følelse, individuell og kollektiv læring er viktige deler for å utvikle helhetlig kompetanse (Bottrup og Jørgensen 2004).

I vår oppgave har dette vært svært viktig i forhold til utvikling av en relevant og meningsfull opplæring i PTF og programfagene. Vi har sett på hvordan vi kan forbedre elevenes utbytte av praksis i bedrift med samtaler i klassen om temaer som elevene jobber med i bedriften. På denne måten har aksjonene nådd frem til en mer helhetlig yrkeskunnskap (se kapittel 7).

For å bidra til utvikling av relevant yrkeskunnskap hos elevene er det også av vesentlig betydning at lærerne vet hva yrkesutøvelsen består i og hvilke kunnskaper i vid forstand, som er grunnleggende i denne forbindelse. Dette vil føre til at elevene i sin tur vil oppleve tydelig relevans for sin yrkesutøvelse. Det er derfor viktig at vi som lærere ikke har fjernet oss for mye fra praksisfeltet (Hiim og Hippe 2001).



## 4.2 Dreyfus og Dreyfus' syn på yrkeskunnskap

Ifølge Dreyfus og Dreyfus (1991, Hiim forelesning 2010) er forutsetningen for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap, relevant praktisk erfaring i mange ulike situasjoner i det aktuelle yrket. Den profesjonelle yrkesutøveren kan møte ulike situasjoner og mestre det uforutsette. Relevant yrkesutdanning må gi muligheter for en slik utvikling. Utviklingen av en slik profesjonalitet må ”innlærers” først med involvert, utprøvende, problemløsende erfaringer i mange ulike situasjoner. De mener altså at teoribaserte prosedyrer og regler er noe som må læres i all grunnleggende opplæring, og at mer helhetlig, kontekstpreget kunnskap kommer etter hvert. Spørsmålet er om denne oppfatningen er riktig. Hiim og Hippe trekker fram fordelene ved å begynne med helhetlige, praktiske oppgaver for så å henlede oppmerksomheten på eventuelle regler etter hvert, alt ut fra elevenes kunnskapsbehov. Yrkeskunnskap kjennetegnes ved intuisjon og problemløsning basert på helhetlig praktisk erfaring og ikke i å kunne anvende teori (Hiim og Hippe, 2001). Ikke sånn og forstå at elevene ikke skal lære teori, men teori kan ikke uten videre ”overføres” til praksis. Siden praksis ikke er ”å anvende” teori, kan man heller ikke lære teori først (ibid.).

Praktisk erfaring er en forutsetning for å forstå hva teoretiske regler og prosedyrer overhodet dreier seg om. Teori er en reduksjon av mening, og kan i seg selv ikke gi meningen tilbake (Dreyfus og Dreyfus, 1991, Hiim forelesning 2010 ). Med andre ord - teori uten praktisk erfaring er meningsløs. Teorien er ikke unødvendig. Den er nødvendig for å kunne ordne, systematisere og forstå yrkeserfaringer. Det er først hvis denne teorien ikke er en forutsetning for å forstå og begrunne yrkespraksis, og hvis læreren i tillegg ikke kan bidra til å vise og begrunne at den er det, først da er den irrelevant eller meningsløs. Relevansproblemene som eksisterer i yrkesutdanningen har sammenheng med at det legges for ensidig vekt på den formelle, teoretiske kunnskapen, og i tillegg til at praksisen har et for begrenset, standardisert ”øvelsespreg”.

For å oppnå en relevant utdanning så må teori og praksis ifølge Dreyfus og Dreyfus (1991, Hiim forelesning 2010) læres sammen. Dette i tilknytning til varierte profesjonelle situasjoner, utfordringer, problemstillinger og eksempler. Profesjonell yrkeskunnskap er ikke anvendelse av teori (teoretiske begrunnelser og systematiserende begreper inngår), det handler om å se alt i en helhet hvor også det sansemessige inngår (det vi kjenner med hendene, høring av lyder for eksempel) (ibid).

”Dreyfus modellen” er en modell som skisserer ulike ferdighetsnivåer i praktisk arbeid. Den er lansert av brødrene Hubert og Stuart Dreyfus og deres studier blant sjakkspillere og piloter og hvordan disse yrkesutøverne utvikler sin kompetanse gjennom stadig trening,

Modellen nedenfor har fem ferdighetsnivåer ”The five stages of skill acquisition” (Dreyfus og Dreyfus 1986:20). Denne modellen er et redskap for å illustrere hvordan kompetanse innen ulike ferdigheter, videreutvikler seg gjennom praksis. De fem ferdighetsnivåene i følge Dreyfus og Dreyfus er:

- Novice (Novise, begynner)
- Advanced Beginner (Avansert nybegynner)
- Competence (Kompetent)
- Proficiency (Kyndig)
- Expertise (Ekspert)

Helhetlig kunnskap er bare mulig å utvikle gjennom omfattende erfaring med komplekse, mangetydige praktiske situasjoner innenfor den aktuelle yrkesutøvelsen (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Dreyfus og Dreyfus hevder videre at yrkeskompetanse på begynnerstadiet læres gjennom å følge grunnregler i praktiske situasjoner, som læreren gjør elevene oppmerksomme på og eventuelt viser dem. Elevene vil da etter å ha erfart vesentlige eksempelsituasjoner, lære å kjenne igjen relevante trekk, og hva som er vesentlig og ikke vesentlig. Dette vil danne noen grunnleggende regler som nybegynneren kan forholde seg til (Hiim og Hippe, 2001).

Brødrene Dreyfus understreker at det finnes områder der alle mennesker kan oppleve og nå det som kan kalles et ”ekspertnivå”. Bilkjøring kan nevnes som et eksempel på dette, men selv innen dette dagligdagse området mange behersker godt, vil noen likevel vise seg å være mer kompetente enn andre. Egen beskrivelse og tanker om evne, trenger ikke å samsvare med andres opplevelse og vurdering av vedkommende. Dreyfus og Dreyfus sier det slik:

*” Not all people achieve an expert level in their skills. Some areas have the characteristic that only a very small fraction of beginners can ever master the domain”* (Dreyfus og Dreyfus 1986:21).

Et av de kjente eksemplene Dreyfus og Dreyfus bruker i sin bok ” Mind over Machine” (1986) for å begrunne dette utsagnet, er sjakkspillere som spiller i verdensklasse. Ikke alle

som er dyktige til å spille sjakk og som har kunnskap om spillet, vil kunne utvikle den ekspertise som er nødvendig for å spille sjakk profesjonelt og kunne delta i konkurranser. Kun et fåtall av alle verdens sjakkspillere, vil nå et slikt ekspertnivå. Mange andre kan likevel oppnå gode resultater i spillet og betegnes som svært kompetente og kyndige i utøvelsen.

Overføres det Dreyfus og Dreyfus sier til våre fag, kan man tenke at ikke alle som utdanner seg nødvendigvis vil ende opp som eksperter eller spesialister innenfor sitt kompliserte fagområde, men kanskje vil oppnå et nivå som kompetent og kyndig yrkesutøver innen faget. Det vil være ulike oppfatninger om, både egendefinerte og fra medarbeideres ståsted, når en fagutdannet kan oppfattes som en ”ekspert” innenfor sitt område.

### **4.3 Schøns syn på yrkeskunnskap**

Donald Schön (1983) har gjennom en periode på mer en et kvart århundre markert seg som eksponenten for det han kaller reflection in action. Blant annet har han fokusert sin forskning på hvordan erfarne og vellykkede yrkesutøvere reflekterer i tilknytning til sitt praktiske arbeid. Han vektlegger refleksjon relatert til egen praksis, og ser på dette som en måte å utvikle praksis på. Når man tenker over praksis på denne måten, kan kunnskap bevisstgjøres, anvendes og eventuelt settes i en ny sammenheng. Refleksjon betyr å tenke over det vi gjør og kritisk analysere det (Schön, 1983).

Dessuten hevder Schön (1987) i forhold til handlingsrefleksjon at det er viktig med høy kompetanse i handlings- og refleksjonsprosessen, og at en av de pedagogiske konsekvensene blir at profesjonsutdanningene bør omdannes slik at de kombinerer undervisning i anvendt vitenskap med veiledning i kunsten å reflektere i handling. Dette innebærer at vitenskapelig kunnskap er relevant for praktisk virksomhet. Med andre ord er det ikke tilstrekkelig at elevene tilegner seg vitenskapelig kunnskap i den teoretiske sfæren. Det må derfor sikres at elevene eller profesjonsutøverne også inkorporerer teoretisk kunnskap i sitt praktiske repertoar. Profesjonsutdanningene må derfor sørge for at elevene eller profesjonsutøverne lærer seg å reflektere over sine teorier i praksis, samt at elevenes kompetanse i handlingsrefleksjon blir utviklet for eksempel gjennom problembasert læring, case eller prosjektarbeid i utdanningen. Schön (1983) mener at refleksjon i og over handling karakteriserer profesjonell yrkesutøvelse. Refleksjon i handling er preget av at yrkesutøveren handler, tenker og snakker med situasjonen underveis i handlingen. Refleksjon over handling

gjøres etter at handlingen er utført. Profesjonsutdanningene må derfor sørge for at elevene eller profesjonsutøverne lærer seg å reflektere over sine teorier i praksis, samt at elevenes kompetanse i handlingsrefleksjon blir utviklet for eksempel gjennom problembasert læring, case eller prosjektarbeid i utdanningen. Her kan elevene lære problemtolkning og utførelse av sentrale arbeidsoppgaver i yrket. De kan sammen reflektere underveis og etter at oppgavene er utført. Dette kan dreie seg om et studio, en utplasseringsbedrift, et verksted. Våre ungdomsbedrifter, utplassering i bedrift og de praktiske oppleggene i programfagene er en type reflekterende praktikum, hvor elevene kan prøve og feile, få instruksjon, veiledning, kunne korrigere og hjelpe hverandre.

Schön kritiserer også det tradisjonelle, teknologiske kunnskapsbegrepet og splittelsen mellom teori og praksis. Dette fører til store relevansproblemer i yrkesutdanningen (Schön 1987, Hiim forelesning 2010). Han hevder at yrkesutdanninger tradisjonelt deles inn i tre nivåer. Viktigst og først læres generell, teoretisk basiskunnskap. Deretter skal denne kunnskapen anvendes gjennom øvelse i ulike situasjoner. Det er først på tredje nivå elevene møter den virkelige verden (Schön 1987). Dette er helt i tråd med et snevert, teknologisk kunnskapssyn. Hadde disse tre nivåene blitt prioritert omvendt, ville yrkesutdanningen blitt bedre. Det vil da medføre at praksis blir utgangspunkt for kunnskapsutvikling, og nivå to vil da handle om refleksjon i og over handling. På tredje nivå kan ervervet kunnskap ses i lys av annen kunnskap. Schön introduserte begrepene kunnskap i handling, refleksjon i handling og refleksjon over handling. I dette ligger det at yrkesutøverens profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk gjennom ulike former for handling.

I løpet av en lang yrkeskarriere gjør den profesjonelle yrkesutøver seg en hel masse erfaringer, eksempler, handlinger, bilder og tolkninger. Når så en yrkesutøver står ovenfor en ny situasjon, bruker han av sine ervervede erfaringer i møte med den nye situasjonene (Schön, 1983). Den nye situasjonen må omskapes i en form for problembestemmelse slik at tidligere erfaringer blir relevant i den nye situasjonene. Schön mener at yrkesutdanninger legger for stor vekt på problemløsning framfor problembestemmelse. Utfordringene i reell yrkesutøvelse er komplekse, og yrkesutøveren må som oftest definere et problem før det kan løses. Dette er en kreativ prosess som er basert på tidligere, lignende erfaringer. Først når et problem er definert, kan skolekunnskapen være til nytte, men bare hvis den er funksjonell. Som en konsekvens av dette er det viktig at en stor del av teoriundervisningen gir utfordringer i å definere problemer, ikke bare skrive av svar fra boka på ferdigstilte spørsmål. På den annen

side er det også viktig at elevene lærer seg og blir trygge på sentrale deler av lærestoffet, slik at de har grunnleggende kunnskaper for blant annet å kunne gjøre gode observasjoner og tiltak. Gode kunnskaper skjerper oppmerksomheten, observasjonene blir bedre, samtidig som kundens problemer lettere kan gjenkjennes og defineres (Schøn 1983).

Schøn trekker også fram betydningen av å kunne beskrive egen yrkeskunnskap. Han poengterer at noe av det viktigste er at elevene blir stimulert til systematisk reflekterende dialog med sin yrkespraksis og gjennom dette til å lære i og av yrket. Gjennom å veilede elevene både i ungdomsbedriften og i praksisfeltet (utplassering og praktiske opplegg), vil vi bidra til at elevene lærer å beskrive konkrete utfordringer i yrket og til å reflektere over egne handlinger (ibid).

#### **4.4 Deweys syn på læring og didaktikk**

Deweys tenkning pedagogisk speiler seg i hans filosofi, noe vi ser i hans kritikk av den tradisjonelle pedagogikken. Når elevene begynner på skolen, mener Dewey, skal de ikke stilles innenfor en faginndeling og timeplan, men ta del i andre aktiviteter. Fordi skolens oppgave er å gi elevene en mulighet til å kunne utvikle seg, også etter at de er ferdig på skolen, må skolen hele tiden ha en forbindelse med samfunnet. Målet er at hver enkelt fase i undervisningen skal være spennende å delta i, da er det elevene virkelig lærer noe. Dette blir mer krevende i forhold til lærerens rolle i den progressive pedagogikken enn i den tradisjonelle undervisningssituasjonen. Undervisningen må forholde seg til samfunnet slik at elevene kan se sammenhenger mellom det de lærer og den verden de er en del av (Dewey, 1938). Dette er noe vi kommer tilbake til i arbeidet med praktisk retting i kapittel 7.

Den progressive pedagogikken var et opprør mot det etablerte. Den var radikal, siden undervisningssituasjonen på mange måter var annerledes da enn i vår tid. Deweys syn på den pedagogiske oppdragelsen og utdannelsen er fortsatt like relevant i disse tidene, hvor skolen hele tiden streber etter forandringer, der streben etter elevenes egenaktivitet er i fokus. Dewey drøfter forskjellen mellom den tradisjonelle pedagogikken og den progressive. Han mener at den tids tradisjonelle skoles hovedoppgave bestod i å videreføre opplysninger og ferdigheter som hadde funnet sted en gang i fortiden, og at dette gjorde skolen til en institusjon som var avgrenset fra de andre sosiale institusjoner. Skolen er et system som består av eksamen, pugging, timeplan og bestemte regler, der lærebøkene er hovedkilden og lærerne er

mellomleddet som viderefører viten og kunnskap. Læreren gir også elevene regler for god oppførsel (Dewey, 1938). Deweys tanker om den tradisjonelle skolen gjelder også, til en viss grad, i dagens skolesituasjon. Pugging, eksamen og karakterer er fortsatt en viktig del av elevenes hverdag. Selv om den generelle del av læreplanen og læringsplakaten forsøker å få frem andre viktige deler av skolens oppgave en ren pugging av detaljer, så står fortsatt faglige kunnskaper sterkt i de ulike læreplanene (Kunnskapsløftet, 2006).

Dewey representerer den progressive oppdragelse som står i motsetning til den tradisjonelle. Han sier at de påbudte innlæringsmetodene er fremmede for de evnene elevene har, og at læring i tradisjonell forstand betyr å tilegne seg det som står i bøkene og de eldres tanker. Det må finnes en nødvendig forbindelse mellom elevenes erfaringer og undervisningens prosesser mener han (Dewey, 1938).

Å gjøre bruk av det livet elevene har utenfor skolen i undervisningen, vil gjøre elevene bedre egnet til å forholde seg til hverdagslivet. Dette er viktig i forhold til hvordan skolen kan være med på å forsterke elevenes personlige utvikling og forberede dem på det livet som følger etter at de er ferdige på skolen. På denne måten stiller Dewey seg kritisk til den tradisjonelle pedagogikken, den som vi også ser er en del av dagens skole. Dewey påstår at om elevene blir aktivisert i undervisningen, vil de bli mer interessert, og det vil bli lettere for lærerne å fange deres oppmerksomhet. Det ordinære klasserommets utseende viser at det er laget for at elevene skal sitte ved pulten sin og lytte til læreren. Det er ikke bare en og en elev, men en gruppe som læreren forholder seg til. Et klasserom er organisert slik at læreren blir sittende overfor en masse. Klasserommet bør organiseres i en mindre "firekantet" struktur, slik at det kan bli lettere for læreren å forholde seg til hver enkelt elev.

I forhold til en ungdomsbedrift vil dette være svært aktuelt da vi fysisk gjør om på klasserommet og forholder oss til en mindre gruppe i klasserommet, og i hvert firma så er det igjen 3-4 personer som har ulike oppgaver. På denne måten får vi en mye nærmere kontakt med hver enkelt av ungdommene. I det læreren også ser hver enkelt elev for seg selv, vil elevene vise mer av seg selv og hvem hun/han er (Dewey, 1938).

Grunnlaget for mål-middel-didaktikken er et instrumentelt syn på kunnskap hvor man har stor tro på muligheten for å overføre teori til praksis og hvor teoretisk, generell kunnskap har høy status. Prosessdidaktikken bygger på et pragmatisk syn på kunnskap og læring, hvor

erfaringslæring er et sentralt begrep. Erfaringslæring omhandler en helhet av teoretisk forståelse, praktiske ferdigheter og etiske holdninger. En slik helhet er viktig for å utvikle relevant yrkeskunnskap (Hiim forelesning 2010).

De velkjente ordene ” Learning by doing ” som ofte legges til Dewey er nok blitt omskrevet med tiden. Det skal være "learn to know by doing and to do by knowing”. Dette gir et mye bredere perspektiv og viser at Dewey ikke bare ivret for å lære ved å gjøre som så mange tror, men at han mente at det var like viktig med kunnskap for å kunne gjøre ting på den rette måten..

#### **4.5 Jan Lave og Etienne Wenger: Mesterlære**

Jan Lave reiste til flere land i verden for å studere hvordan forholdet mellom mester og svenn fungerte der hvor skoleverket ikke hadde formalisert rammene for slik opplæring. Til sin store overraskelse så var det ikke mye i hele læreprosessen som lignet en ordinær skole. Lave begynte ut i fra disse oppdagelsene å formulere helt nye tanker om læring og rammene for læring. Lave og Wenger er kritisk til skolen på flere måter, men de ønsker egentlig ikke å sette sitt syn på læring i sammenheng med skolen i det hele tatt da de mener at læring ikke kan bli tatt ut av sin sammenheng – sin kontekst. Forfatterne mener at en viktig kritikk til skolen er at man bygger systemet på en påstand om at kunnskap kan deles opp og tas ut av sin kontekst. De mener samtidig at skolen som sosial institusjon er en del av en meget spesiell og spesifikk kontekst, helt ulik yrkeslivet.

Det er en spennende tanke fra Lave og Wenger at skolen ikke er det eneste sted hvor læring skjer og hvor man får innsikt. Forfatterne ønsker at vi i samfunnet skal observere alle de situasjonene hvor ungdommene faktisk lærer. Kanskje kan vi da som skole bli flinkere til å utnytte andre situasjoner enn akkurat de tradisjonelle i klasserommet for å få ungdom til å lære.

*”.. læring transformasjon og forandring henger alltid sammen, og status quo krever i like så høy grad en forklaring som forandring. Ja, vi skal ikke glemme at praksisfelleskaper er optaget av den generative prosess, det er at skape deres egen fremtid” (Lave og Wenger, 2003:53).*

Ofte er vi lærere bare opptatt av at elevene skal lære, vi evner i liten grad å knytte dette opp mot elevenes fremtid, at elevene faktisk skal kunne bruke lærdommen til noe nyttig i fremtiden. Kanskje ville mye av læringen gå bedre hvis man forsøkte å gjøre elevene klar over hvilke muligheter det ligger for dem hvis de bare klarte å gripe tak i det vi formidler.

*”Selv om mestre ikke underviser, legemliggjør de i fuldt mål praksis i praksisfællesskapet. At blive et medlem, ligesom dem, er en legemliggjort telos, der er alt for kompleks til, at den lader seg formulere som mål, oppgaver og videnstilegnelse. Deltagerne har måske slet ikke noget sprog at diskutere det i - men det må antages at der, trods alle komplikationer, er tale om mestringsidentiteter” (Lave og Wenger, 2003:74).*

Selve Mesterlæren som Lave og Wenger beskriver, er helt unik i forhold til at det ikke er noen bestemt ”teoriundervisning” knyttet til mesterens jobbing. Mesteren setter sin lærling til å gjøre bestemte oppgaver som er viktig for produksjonen i bedriften. Ved at mesteren lar svennen jobbe med ulike områder så vil til slutt svennen klare alle de ulike delene. Lave og Wenger oppdaget at svennen lærer gjennom å se og følge med på andre – ikke fordi han fikk teoriinnføring i forkant av de praktiske øvelsene. Det viktigste var at mesteren var interessert i sin svenn og fulgte han opp med nye oppgaver hele tiden. Lave og Wenger mener også at relasjonene mellom nye og eldre lærlinger var viktig i forhold til innlæringen. Det var når den yngre lærlingen fulgte med den eldre lærlingen så oppsto en veldig trygg og god læresituasjon hvor de kunne hjelpe hverandre (ibid). Her ser vi muligheter for å kunne gjøre en del ut av dette på vår avdeling som både har Vg1 og mer erfarne Vg2 elever. Vi bør i større grad bruke Vg2 elevene som rollemodeller som kan lære bort til Vg1 elevene.

De viktigste resultatene som Lave og Wenger finner av sitt feltarbeid er at det skjer noe når ungdommene får delta aktivt i opplæringen gjennom praktisk arbeid. Ikke bare får elevene motivasjon men de føler også en identitet til sin begynnende yrkesutøvelse og de får et eierforhold til det de jobber med (ibid).

#### **4.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har yrkeskunnskap, yrkesdidaktikk og mesterlære vært i fokus. Vi har forsøkt å belyse dette generelt. Vi har tatt utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) som viser at det er



fem stadier i kompetanseutvikling; fra novise til ekspert. Det er ikke nok å vite at, en må vite hvordan, for å tilegne seg læring og yrkeskunnskap. Schøns (1983,1987) refleksjoner i og over erfart handling i ettertid kan være en relevant og effektive metode for å oppnå læring og utvikling. Refleksjon kan være et bindeledd mellom praksis og teori. Spesielt viktig vil det være for oss å bruke disse teoriene i forhold til elevers logger og våres refleksjoner.

Refleksjon over refleksjonen (Schøn 1987) har vært nødvendig i vår jobb som ledere av et utviklingsprosjekt. Deretter har vi tatt for oss Dewey og hans syn på læring. Erfaringslæren er viktig i våre praktiske opplegg, hvor vi får med at også Dewey (1916,1938) legger vekt på teori og ikke bare ”Learning by doing” som han feilsitert har blitt så kjent for. Vi har også tatt for oss Lave og Wenger (2003) og deres syn på mesterlære og hvordan læring skjer. Det interessante er at de påpeker læring nødvendigvis ikke må skje på skolen eller i klasserommet. Læring knyttet til opplevelse og erfaring utenfor skolen er ofte mer matnyttig for elevene og gir mer motivasjon. Kompetansen og kunnskapen elevene tilegner seg og utvikler ved refleksjon over arbeidet i arbeidslivet gjennom Prosjekt til fordypning vil kunne bli en del av deres helhetlige kunnskap i senere møte med mennesker og yrkeskarriere (Hiim og Hippe, 2001).

I neste kapittel vil vi gjøre rede for Service og samferdsels egenart som yrkesfag og ungdomsbedrift som metode. Teorien som er belyst i dette kapittelet vil vi anvende i de resterende delene av oppgaven.

## **5 SERVICE OG SAMFERDSEL SIN EGENART SOM YRKESFAG OG UNGDOMSBEDRIFTSMETODEN**

I dette kapitlet ønsker vi å få frem egenarten til Service og Samferdsel som ikke har den samme tradisjonen som yrkesfag som de andre yrkesfagene i videregående skole. Vi presenterer litt historie om utviklingen av yrkesfag for å sette vårt fag i en større sammenheng. Deretter forsøker vi å vise hva som kjennertegner programområdet i tillegg til at vi viser at noen av de teoretiske perspektivene på yrkeskompetanse ikke passer så godt på Service og samferdsel. Tilslutt ser vi på undervisningsmetoden ungdomsbedrift som vi mener er den metoden som gir den beste faglige innføringen i vårt fagområde uten å være utplassert i bedrift. Vi tar også med en drøfting om Service og samferdsels mangel på verksted på de fleste skoler.

### **5.1 Kort innføring i fagopplæringens historie**

I Norge har det vært tradisjon for fagopplæring i mange hundre år. Håndverkere har tatt til seg unge menn eller damer som har fått opplæring i et yrke ved å jobbe tett sammen med en mester. Når man for over 100 år siden skulle lage en formell skolerettet yrkesutdanning så var det naturlig å se på hva som skjedde i læretiden mellom svenn og mester, for mulig å finne grunnleggende felles teori som man kunne trekke ut i en skolesituasjon slik at flere ungdommer kunne få den samme formelle grunnlaget før mesteren så kunne avslutte med å gi eleven den praksis som var nødvendig. Dette hadde selvfølgelig sin basis i at det ville være samfunnsøkonomisk besparende da en lærer kunne undervise 20 elever de samme grunnleggende tingene på ett år som 20 mestere måtte ha jobbet med sine lærlinger en til en. Det ble derfor opprettet flere yrkesskoler som hadde som mål å gi elevene en god innføring i teori og praksis til ulike fag før mesteren kunne overta de siste årene for å gi elevene en praktisk utdanning som hadde sammenhengen med det som ble lært på skolen den første perioden. De ulike fagene fikk sin skole til ulike tider, men det var hele tiden slik at utgangspunktet var en håndverkstradisjon med et fagbrev eller mesterbrev som fikk en grunnleggende innføring via en skolesituasjon.

## **5.2 Service og Samferdsel som yrkesfag**

Service og samferdsel har som tidligere nevnt i kapittel tre en helt annerledes bakgrunn enn mange av de andre yrkesfagene. Utdanningen ble aktuell da det var nødvendig med et handelsbrev før man kunne drive med handel. Vi har ikke et håndverksyrke som vi henter vår teori fra slik det er i tømmer, bilmekaniker, sykepleier eller andre tydelige yrkesfag. I for eksempel tømmerfaget er det en lang tradisjon med mester og svenn. Gjennom flere års samvær og jobbing side ved side, medfører dette en læring som er veldig praktisk, konkret og individuelt tilpasset lærlingen. Hos oss er det ingen håndverkstradisjoner med mesterfag som danner grunnlaget for jobbing i programfagene.

Service og samferdsel sine læreplanmål er primært hentet fra Handel og kontor som vi gjorde rede for i kapittel 3. Faget henter sin identitet fra yrker innenfor økonomiske – administrative fag som økonom eller markedsfører med en bachelor eller master etter flere års høyskoleutdanning. Samtidig er det slik at mange næringsdrivende kun har jobbet med sitt eget fagfelt og aldri har tatt noen av disse utdannelsene, men kjøpt disse tjenestene av andre bedrifter. Noen små bedrifter har nok også forsøkt å gjøre de fleste av disse oppgavene uten noen som helst opplæring annet enn at de gjør det de må gjøre for å drive sin lille salgsbedrift.

## **5.3 Undervisning i vårt yrkesfag uten verksted gir store utfordringer**

Utfordringen for vårt yrkesfag blir derfor at yrkeskompetansen må læres bort på andre måter enn det som de mer etablerte yrkesfagene gjør gjennom sitt verksted hvor elevene kan eksperimentere og gjøre forsøk innenfor sitt yrke. I flere år har vårt fagområde blitt kritisert for kun teoretisk opplæring som jo har vært svært vanskelig for mange elever.

Byggverksted, bilverksted, murerverksted, og kjøkken og sykestuer er eksempler på verksteder for andre yrkesfag. Rundt år 2000 var det ganske nytt med pc-er i klasserommene og da ble dette Service og samferdsel sitt ”verksted” hvor elevene kunne gjøre oppgaver på Pc og skrive ut på egen skriver. Denne perioden følte elevene at linja hadde noe som man ikke fikk på de andre linjene. I dag er det slik at alle elever har egen bærbar PC og derfor har ikke våre elever noe som skiller dem fra andre avdelinger. Vi tenker da spesielt på studiespesialisering. Vi har samme type pc-er som elevene her og akkurat samme type klasserom. Det synes ikke å være er ingen fysiske forskjeller på disse to studieretningene. Vi mener at det kunne det vært siden den ene retningen er rent teoretisk og den andre et yrkesfag (Service og samferdsel).

Selv om opplæringen i de andre yrkesfagene har blitt mer teoretisert gjennom strenge krav til teori i fellesfagene, så har man allikevel en fordel at det finnes et helt konkret praktisk yrke man kan jobbe mot. Elevene vet at hvis de snekker, mekker, skrur eller lærer om stell så kan de enkelt knytte disse øvelsene og teorien opp mot et yrke som de senere kan ta læretid og kanskje ende opp som mester i. Det er allikevel noen fellestrekk i de forskjellige yrkene, som service og kundebehandling, økonomi og administrasjon). Det var kanskje disse fellestrekkene som var med på å bestemme hvilke yrker som skulle være en del av vår studieretning.

#### **5.4 Service og samferdsel sin egenart**

Yrkessjåfører, guider, økonomer og salgssjefer har lite til felles, men man ønsket å samle noen av de fagene hvor service var hovedfokus inn i en studieretning og endte derfor med det veldig vanskelige navnet Service og Samferdsel hvor man ønsker å få frem at serviceyrkene og samferdselsyrkene er det du kan utdanne deg til. Vi har flere steder i oppgaven sett på de utfordringene dette gir ikke minst når 24 av 29 kompetansemål handler om salg, økonomi, markedsføring og kontorarbeid, mens kun to mål handler konkret om samferdsel som navnet skulle tilsi. For ungdomskole elever som skal søke seg inn på Vg1 er det vanskelig å vite hva dette navnet betyr og dette har helt konkret sammenheng med vanskene vi ser med å knytte yrkeskunnskap til faget. Det er altså ikke et klart yrke vi utdanner elever til, men vi gir heller en felles yrkesmessig basis som kan passe til svært mange yrker.

Det blir svært mange utfordringer når vår utdanning ikke fører til et konkret yrke – blant annet er det vanskelig med motivasjon og praksis i bedriftene blir ikke like spennende da de i opplæringen på skolen ikke lærer noe nytt som gir dem noen utvidede muligheter i yrkeslivet. En elev på tømrerfaget vil helt sikkert kunne få sommerjobb sammen med en snekker og stå i stillas og gjøre ting som er nytt etter hans utdanning. Elever som har gått to år på service og samferdsel opplever at de får de samme jobbene som skoleungdommer uten noen annen utdanning får. Selv om vi som fagpersoner vet at en grunnleggende forståelse for salg, markedsføring, økonomi gjør at du sannsynligvis vil gjøre en bedre jobb i mange butikker så er ikke dette noe som legges vekt på når ungdommer søker en ettermiddagsjobb i butikkene i lokalmiljøet. Litt av det samme problemet har vi i forhold til prosjekt til fordypning hvor

elevene opplever at de utplasseres i samme type jobb som på kvelden, eneste forskjellen er at på dagtid må de gjøre de samme arbeidsoppgavene uten lønn.

I oppgaven kommer vi flere ganger tilbake til utfordringene rundt å lage en relevant og meningsfull utdanning for Service og samferdsel. Vi tror at hovedårsaken til utordringene bunner i lite konkret yrkeskunnskap hos elevene og ikke minst – en manglende forventning til at kunnskapen man skal få på skolen vil gjøre en viktig forskjell i forhold til det yrket man tenker å gå ut i senere. Elevene på tømmer forstår rimelig fort nytten av å kunne bruke en hammer eller mureskje når du skal være en ”serviceminded” håndverker. Det er verre for en elev hos oss å forstå at likviditetsbudsjett, regnskapsføring, markedsplan, priskalkulasjon er viktig verktøy for å utføre flere av de yrkene som er nødvendige for å drive en butikk.

En 16-åring har ikke samme evne til å forstå hvilke kvalifikasjoner som er viktig i våre yrker og mye undervisningen virker da både meningsløs og demotiverende. Vi tror at mange av elevene forstår noe mer via praktiske metoder og praksis i bedrift, men hoveddelen av yrkeskunnskapen kommer først senere i utdanningsløpet når enkelte elever fordyper seg i bedriftsøkonomi eller markedsøkonomi på høyskoler eller BI.

I og med at vår yrkeskunnskap er så ulik andre yrkesfag så må vi også ta hensyn til dette og forsøke å jobbe mot at elevene skal få oppleve mer av det de andre yrkesfagene tar som selvfølgelig med gode verksteder med mulighet for yrkesnære øvelser. På slutten av oppgaven kommer vi tilbake til flere forbedringer som vi mener vår skole og også Service og samferdselsutdanningen generelt må se på for å tydeliggjøre yrkeskunnskapen og gjennom dette skape motivasjon til ungdommer som vil lære seg sitt nye yrke skikkelig.

Rema 1000, Kiwi og flere andre matvarekjeder har sine egne skoler med ”verksted” hvor elevene virkelig får lære håndverket som faktisk også finnes i salgsfaget. Vi tror det er mulig å lære mye av disse skolene, men samtidig må de teoretiske kravene da dempes for at det skal være mulig for elevene å gjennomføre utdanningen.

## 5.5 Hva er praktiske oppgaver

Undervisningen på Service og samferdsel blir av mange oppfattet som svært teoretisk i fag som økonomi, markedsføring og administrasjon, men praktisk arbeid har helt siden starten av Handel og Kontor i 1980 vært en viktig del av vårt fag. Det å skrive brev, føre regnskap, lære maskinskriving, kalkulere priser og lage markedsførings tiltak som annonser m.m. er praktisk arbeid for et kontor eller butikk ansatt. Her ligger da også mye av vår utfordring, for det er svært mange som ikke oppfatter dette som praktisk jobbing men som vanlig teori undervisning, noe som ikke kan sammenlignes med praktisk arbeid som gjøres på verkstedene på mange andre yrkesfag. På denne måten skiller vi oss klart ut fra andre yrkesfag, vi har noen områder hvor teori og praksis nærmest er det samme. Som et eksempel kan man se på alle de økonomiske utregningene som skal utføres i en bedrift. Økonomi er et fag som må læres ved å regne med oppgaver for å trene inn korrekt føring og plassering av tall på riktig sted slik at regnskap og priskalkulasjoner stemmer med de økonomiske ”malene”. Der hvor yrkesutøvere i et annet yrkesfag først må lære seg teori for så å bruke det i en praktisk sammenheng på verksted så blir økonomen sittende ved sin pult både i teoridelen og i den praktiske utføringen. For oss blir dette en stor utfordring da svært mange av våre elever ikke er veldig motivert for mye ”stille-sitting” men heller vil gjøre ting praktisk

På mange måter kan man si at en del av våre teoretiske fag, og kanskje spesielt opplæringen i økonomi til en viss grad har fulgt målstyringsdidaktikken som i hovedsak har hatt fokus å lære elevene til å utføre helt enkle økonomiske beregninger uten noen mer forståelse.

Vi har i de siste tre og et halvt årene forsøkt å se mer i retning av prosessdidaktikken som nettopp kritiserer målstyringsdidaktikken for oppsplitting i teori, praksis, kunnskaper holdning og ferdigheter. Oppsplittingen står i motsetning til hvordan erfaring og læring grunnleggende sett foregår.

Erfaring og læring handler om å utvikle begreper gjennom helhetlige prosesser i sammenhenger / praktiske sammenhenger som vi er involvert i hvor forståelse, ferdigheter og holdninger utgjør en helhet – eller med andre ord ny kunnskap (Hiim forelesning 2010).

## 5.6 Ungdomsbedrift som undervisningsmetode

Ungdomsbedrifter (UB) er et opplæringsprogram for elever mellom 15 og 20 år som vil prøve ut hvordan det er å drive en ”bedrift” noen timer i uken gjennom et skoleår, sammen med en gruppe medelever. Som deltagere i ungdomsbedriften vil eleven følge en bedrifts livssyklus:

starte, drive og avvikle bedriften. I løpet av et år kan elevene i tillegg delta i en rekke aktiviteter på fylkes- nasjonalt og internasjonalt nivå, som konkurranser, presentasjoner, kurs, messer og møter med nærings- og arbeidsliv. En rekke fagområder og emner i læreplanen for salg og service blir knyttet opp til Ungdomsbedriftene. Elevene kan avlegge eksamen som er lik for hele Europa, arrangert av Universitetet i Cambridge. Ungdomsbedrift som metode er utviklet av Ungt Entreprenørskap (UE).

Om Ungt Entreprenørskap:

*”Ungt Entreprenørskap (UE) er en ideell, landsomfattende organisasjon som i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og ungdoms kreativitet, skaperglede og tro på seg selv” (Ungt Entreprenørskap).*

I Entreprenørskapshjulet beskriver vi hele prosessen for ungdomsbedriften - fra etablering til avvikling:



**Figur nr 1: Entreprenørskapshjulet** (Eiker videregående skole 2011)

Figuren illustrerer elementer som alle er med i prosessen bedrift. Alle elementene er avhengig av hverandre og må være tilstede for at bedriften skal ha muligheter for å overleve.

Utfordringen for skolen blir å få elevene til å forstå hvor viktig de ulike delene er og hvordan de henger sammen i et avhengighetsforhold.

## 5.7 Pedagogisk plattform for Ungt entreprenørskap

Læringsmetoder basert på erfaringslære, næringsutvikling og regional utvikling.

Entreprenørskap i utdanningen dreier seg både om pedagogiske metoder, om å stimulere til kreativitet og selvstendighet, til å tørre å stå fram med egne tanker og ideer, og om å styrke egenskaper som skal til for å omsette ideer til virkelighet og å gjøre dette i samarbeid med andre mennesker. Det er viktig å se at disse egenskapene ikke bare kan komme til anvendelse ved bedriftsetableringer, men like mye for at den enkelte kan bli en aktiv deltaker i nærmiljø og samfunnet for øvrig. Det sentrale for entreprenørskap og en mer dynamisk næringsutvikling er tilstrekkelig tilgang av mennesker med forretningsideer og kompetanse, og som har tilstrekkelig pågangsmot og handlingsevne til å sette ideene ut i livet.

Derfor er en strategi for å utvikle de menneskelige ressursene for entreprenørskap sentralt. Siden det først og fremst er gjennom utdanning på ulike nivåer at dette oppnås, foreslås nå en satsing på entreprenørskap i skole og utdanning på alle nivåer fra barneskole til universitet og høyskoler. Skal en lykkes i slikt arbeid, er en avhengig av innsats fra mange aktører. Det må det bygges broer mellom det lokale næringsliv og utdanningssystemet, foreldre må engasjeres, organisasjonene i arbeidslivet og en rekke offentlige etater. På denne måten kan entreprenørskap blir en naturlig del av skolehverdagen alt fra første klasse. Entreprenørskap som utdanningsmål krever en forståelse av entreprenørskapsbegrepet hvor fokus ligger på hvilken kompetanse som kreves og hvordan den kan erverves gjennom skolegangen. Vi oppfatter entreprenører som mennesker som har ideer, og som har evnen til å omsette ideer til virkelighet og som gjør dette i samarbeid med andre mennesker, både på sosiale, økonomiske og kulturelle områder i skole og samfunn.

Entreprenørskap bygger på en pedagogisk plattform der bruk av metoden lære ved å gjøre (Dewey) er viktig. Det legges vekt elevinvolvering og elevansvar. Entreprenørskap i skolen legger vekt på at kreativitet kan læres og øves. Entreprenørskap er å bryte mønster. Du styrer selv både tid, aktiviteter og arbeidsprosess. Du skaper en visjon for foretaket - kommer opp med en idé slik at firmaet er helt styrt av deg. En av de tilbakemeldinger vi har fått, er at det er viktig at ungdommen velger utradisjonelle og kreative produkter, og at ideene helt og holden er egenproduserte eller elevskapte. Derfor må vi trene på kreativitet og å bryte mønster.



## 5.8 Støtte fra politikere og næringsliv

Entreprenørskap har bred støtte innen næringsliv og blant politikerne. Det har blitt en del av norsk skolelovgivning og det skal satses på entreprenørskap. Det skal legges til rette til i skolen å få lov å være gründer. Regjeringen la fram følgende strategiplan for perioden 2009-2014: ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning”. Visjonen er som følger: ”*Det norsk utdanningssystemet skal bli det beste i verden når det gjelder opplæring i entreprenørskap*” (Kunnskapsdepartementet 2008). Dette er helt i tråd med intensjonene bak UB-metoden.

Norge skal være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen. Det er dagens elever og studenter som skal skape fremtidens verdier og arbeidsplasser mener Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland:

*”Vi ønsker derfor å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsopplæring på alle nivåer og fagområder i utdanningssystemet. Derfor vil vi bevilge midler i 2010 til å utvikle flere studietilbud innenfor entreprenørskap og innovasjon”*

(Skolenettet:2).

Også flere andre profilerte politikere har uttalt seg om Ungt Entreprenørskap. De alle enige i at de vil ha en skole som oppmuntrer til elev- og ungdomsbedrifter og at Ungt Entreprenørskap blir en tverrfaglig opplæringsmetode. Kunnskap sitter bedre når vi kan gjøre og ikke bare se og høre. Politikerne ser viktigheten i at ungdommen ser mulighetene i å etablere sin egen bedrift. Dette fordi det store utfordringer med å skaffe arbeidsplasser i distrikts-Norge. Mange av de som flytter til sentrale strøk, gjør dette fordi de ikke har arbeid. Når vi vet at arbeidsplassene ikke kommer til distriktene av seg selv, blir det enda viktigere at de unge ser mulighetene i det å etablere sin egen bedrift (Skolenettet).

Flere viktige personer i norsk næringsliv har også ønsket sterk satsning på entreprenørskap: Adm.dir. i Innovasjon Norge Gunn Ovesen sier:

*”Økt satsing på og interesse for entreprenørskap i høyere utdanning er en gledelig utvikling. I tillegg til å bygge verdifull kompetanse bidrar dette også til å utvikle positive holdninger til entreprenørskap”. ”Studenter som har hatt entreprenørskap i skole og utdanning skiller seg positivt ut med at nesten dobbelt så mange har konkrete planer om å starte virksomhet sett i forhold til studenter generelt” (Handelshøgskolen BI (2) 2011 ).*

Andre igjen uttaler at små og mellomstore bedrifter utgjør en viktig del av verdiskapingen i Norge. Mange ønsker derfor å bidra og støtte det arbeidet Ungt Entreprenørskap gjør for å stimulere potensielle gründere, samt etablering og drift av framtidens virksomheter i Norge og Norden.

## **5.9 Aktuelle dokumenter om Ungdomsbedrift**

Det er flere viktige utredninger som har blitt laget om ungdomsbedrift og vi mener det er viktig å ta med noen av de mest sentrale. Aller først tar vi med fra NOU 2008, Karlsenutvalget som var klar på viktigheten av entreprenørskap i utdanningen.

*”Utvalget foreslår at alle skoler bør ha tilbud om ungdomsbedrift”*  
(NOU - Fagopplæring for framtida 2008: 18).

Utgangspunktet for dette forslaget er at de mener at entreprenørskap fremmer nytenkning i forhold til senere yrker, men også at ungdomsbedrift er en god måte for yrkesfagene å få vist frem sin kompetanse i praksis i en egen bedrift. Vi ser at Karlsenutvalget også går videre i forhold til å ønske at alle fagene på yrkesfag skal yrkesrettes. Dette gir større muligheter for å få aktivitetene knyttet til ungdomsbedrift inn i både matematikk, norsk og engelsk. Det er mange ulike oppgaver som kan løses i disse fagene og som kan gi elevene en enda bedre mulighet til å se sammenhengen mellom fellesfagene og videre yrkesutdanning. Noen eksempler er engelske forretningsbrev til produsenter i utlandet, priskalkulasjon og utregninger fra tall- resultater i markedsundersøkelser i matte, og søknad og cv knyttet til stilling i ungdomsbedriften. Tilslutt vil vi også ta med at Karlsenutvalget foreslår gjennomgang av utstysituasjonen i skolen noe som kanskje kunne gi Service og samferdsel mulighet til å skaffe seg nødvendig utstyr og programvare for å heve nivået på ungdomsbedriftsarbeidet.

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja foreslår regjeringen tiltak som skal bidra til å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet for å få en befolkning som er fleksibel og godt kvalifisert for arbeidslivet. Styrkingen av entreprenørskapskulturen og samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv er sentrale tiltak for å bidra til dette (St.meld. nr. 44 2008-2009).

På vegne av Utdanningsdirektoratet og Ungt Entreprenørskap har Østlandsforskning gjennomført prosjektet Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringslæringsutbytte. Undersøkelsen er veldig uklar i forhold til om entreprenørskap fører til bedre karakterer, men det er helt klart at den fører til bedre trivsel, og ønske hos flere elever til senere å bli selvstendig næringsdrivende. I tillegg sier rapporten:

*”Som det fremkommer i lærerundersøkelsen mener rundt 40 prosent at elevene får en positiv effekt i forhold til faglige prestasjoner, og dette er også i tråd med tidligere studier”* (ØF- rapport nr.: 08/2008, 2008:12).

Det er tydelig at forfatterne av rapporten hadde forventet mer positive resultater i forhold til virkningen av entreprenørskap noe de mener har kommet bedre frem i andre studier.

Tilslutt har vi tatt med handlingsplanen ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014”. Tre departementer står sammen om en oppfølging fra handlingsplanen 2004-2008 for entreprenørskap som da var den første handlingsplanen i verden for entreprenørskap i skole, næringsliv og offentlig forvaltning. I handlingsplanen står det:

*”Nysgjerrighet må stimuleres for å videreutvikles. Utdanningssystemet står sentralt i arbeidet med å utvikle en kultur for entreprenørskap og et skapende samfunn, som verdsetter søken etter kunnskap og skapertrang. Opplæring i entreprenørskap gir elever og studenter mulighet til å bruke sin kunnskap og sine evner på utradisjonelle måter. Entreprenørskap i utdanningen kan fremme de praktiske læringsformene i en utdanningssituasjon, og slik bidra til økt læringsutbytte hos den enkelte”*  
(Kunnskapsdepartementet 2008:2).

## **5.10 Service og samferdsel og ungdomsbedrift**

Under generell informasjon i læreplanen for Service og samferdsel Vg1 finner vi følgende opplysninger som omhandler temaet ungdomsbedrift, nemlig entreprenørskap.

*”I opplæringen skal elevene møte flere av kravene som stilles til profesjonell yrkesutøvelse på et grunnleggende nivå. Opplæringen skal bidra til å utvikle ferdigheter i bruk av analyseteknikker for å foreta beslutninger ved bedriftsetablering, og ved utøvelse av arbeidsfunksjoner i eksisterende virksomheter. Opplæringen skal legge til rette for samarbeid, selvstendig arbeid og praktisk anvendelse av kunnskap. Opplæringen skal legge grunnlag for entreprenørskap”* (Læreplan 1, 2006).

Programfagene på Vg1 Service og samferdsel er som tidligere nevnt, ”Planlegging”, ”Drift og oppfølging” og ”Kommunikasjon og service”. Målene i disse fagene tar nettopp for seg det å starte, drive og avvikle en bedrift. Helt i tråd med intensjonene for ungdomsbedriftsmetoden. Mange av studieretningsfagene på Vg2 salg, service og sikkerhet har også mål som enkelt lar seg knytte opp mot UB-metoden, som ”Salg og markedsføring”, ”Økonomi og administrasjon” og ”Sikkerhet”. Rammene for å gjennomføre ungdomsbedrift i Service og samferdsel er på den måten gode da vi har mange timer til disposisjon. Mulighetene for å knytte teorien opp mot praksis er gode. Dette vil komme vi tilbake til i kapittel 7.

### **5.11 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi tatt for oss Service og samferdsel sin egenart og ungdomsbedrift som metode. Vi har sett på hvilke utfordringer og muligheter læreplanen gir. Som vi har vist i kapitlet har det ikke vært tradisjon for fagbrev i Service og samferdsel. Dette gir oss ekstra utfordringer som yrkesfag både i forhold til utplassering i bedrift og for å få flere elever ut i lære. Andre yrkesfag har i alle år hatt et verksted noe som har gjort de praktiske øvelsene i programfagene mer naturlig. Denne mangelen hos oss gir oss ekstra utfordringer og vi må derfor være kreative og løsningsorienterte med å utarbeide alternative opplegg slik at elevene oppfatter undervisningen som relevant og meningsfull. I Service og samferdsel kan mange opplegg oppfattes som teoretiske selv om de i virkeligheten er en praktisk oppgave i yrket, som å føre regnskap, skrive brev, lage annonser o.s.v.

Vi har i kapitlet fokusert mye på ungdomsbedrift som metode da dette er den praktiske biten vi har lengst og størst erfaring med. Vi ser at entreprenørskap i utdanningen har bred støtte hos politikere og næringsliv. Entreprenørskap er viktig for fremtiden med tanke på nye etableringer og arbeidsplasser ikke minst med tanke på distriktene. Vi har også hentet fram og sett på en del dokumenter som er knyttet til temaet. I neste kapittel vil vi ta for prosjektets forskningsdesign hvor vi kommer inn på aksjonsforskning, datainnsamling, gyldighet og pålitelighet og etiske betraktninger.

## **6 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN**

Dette kapitlet tar for seg vår forskningstilnærning, hvor vi først presenterer aksjonsforskning og gjør rede for datainnsamlingen. Vi har brukt flere former for data som vi gjør rede for – spørreskjema, gruppesamtale, logger, elevsamtaler, innspill fra foresatte og referat fra avdelingsmøter. I tillegg til dette har vi også tatt med egne logger og observasjoner. Videre ser vi på etiske perspektiver og betraktninger knyttet til oppgaven. Kapitlet avsluttes med betraktninger om gyldighet, pålitelighet, etiske betraktninger og om utvelgelse og presentasjon av data.

### **6.1 Aksjonsforskning**

Vi har valgt å bruke aksjonsforskning som hovedprinsipp for vår forskning – og i den forbindelse vil vi analysere mange aksjoner og se på utviklingen som skjer gjennom disse. Denne metoden passer bra siden den er praksisbasert og det legges vekt på endringsprosesser og samarbeid som igjen vil føre til utvikling av ny kunnskap. Vi vil i samarbeid med elever, kolleger og samarbeidspartnere i arbeidslivet forske på og utvikle kunnskap som vil bidra til at elevene får enda bedre utbytte av undervisningen Service og Samferdsel. Arbeidet vil foregå på den måten at vi først planlegger perioden, deretter gjennomfører vi det som er planlagt, reflekterer og deretter vurderer det som er gjort. Erfaringene tas deretter med inn i en ny planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering.. osv. Dette er altså en prosess som foregår kontinuerlig og hensikten er å erverve ny kunnskap.

McNiff sier det slik: ”Aksjonsforskning er en prosess der man lærer av praksis. Det er et metodespill mellom praksis, refleksjon og læring. Et forskningsprosjekt kan beskrives slik – vi vurderer vår nåværende praksis, identifiserer en side eller et synspunkt vi vil forbedre, forestiller oss veien videre, prøver det ut og gjør deretter opp status over hva som hendte (McNiff, J. og J. Whitehead, 2002).

Målet med aksjonsforskning er å planlegge utvikling og endringer (Støten, 2008). Dette gjøres ved at man forsøker å forbedre praksisen ved hjelp av refleksjonsarbeid. Deltagerne arbeider i en spiral av planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering (for en periode) – ny planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering osv. Gjennom dette utvikler man dermed ny kunnskap (Hiim 2002, McNiff og Whitehead 2005, Støten 2008). Dette er helt i tråd med den prosessen vi nå er inne i med planlegging, gjennomføring, refleksjon og vurdering, får så å starte igjen på bakgrunn av erfaringene som er gjort.

Tom Tiller (Tiller, 2006) mener i sin bok at aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring. En modell for erfaringslære ble utviklet av Anthony Richards (ibid). Modellen viser hovedfasene i erfaringslæringen: separasjonen, møtet, gjenkomsten og nyplanleggingen. Alle fasene må finnes i prosessen eller vil den være ufullstendig og vi får ikke den ønskede kontinuiteten i læringen. Tidsbruken i hver fase vil variere. Videre sier Tiller (Tiller, 2006) at aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror. I dette utsagnet ligger at forskningen må være forbeholdt forskerne. Han mener at det som lærerne gjør i sin hverdag er aksjonslæring, mens aksjonsforskning er noe lærerne gjør sammen med en forsker.

I aksjonslæringen vil de som deltar få ansvar fra begynnelsen til slutt. Det er et demokratiprojekt som skal bidra til optimisme, utviklingskraft og friskhet. Argumentasjonskraften vil øke blant deltakerne. I forbindelse med aksjonslæringen oppstod et nytt ord ”Empowerment”. Her oversettes det til begrepet læringskraft. Utvikling og ekspanderende læring vil være vanskelig uten denne kraften. Når vi arbeider med aksjonslæring vil kunnskapene om eget arbeid øke. Etter hvert som vi jobber oss framover i aksjonslæringen øker også kunnskapene om egen praksis. Det er dette kunnskapsløftet om deltakerne og deres omgivelser som gir bedre grunnlag for intervensjon i eget profesjonsfelt og konstruksjon av stadig flere handlingsalternativer (Tiller, 2006).

Aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der hensikten er å få gjort noe. Den hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre (Tiller 2006). Aksjonslæring får dermed store likhetstrekk med Carr og Kemmis’ definisjon av frigjørende aksjonsforskning (ibid). Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen.

En aksjon eller handling i praksis er det som kreves i aksjonsforskningen. Forskeren jobber sammen med deltakerne og menneskelige verdier, opplevelser, kommunikasjon og forståelse er essensielle elementer. Målet er å forbedre kvalitetene på en handling. I et slikt prosjekt er det derfor viktig at elever og kolleger deltar en forutsetning. En felles kontinuerlig refleksjon over arbeidet og prosessen er derfor viktig. Det er ikke forskeren alene som styrer prosessen i et aksjonsforskningsprosjekt (Ekelund, 2007). I vårt prosjekt vil elever og kolleger være sentrale samarbeidspartnere og vil derfor også være delaktige når nye planer skal legges etter en felles refleksjon.

## **6.2 Datainnsamling i prosjektet**

Vi har samlet inn data fra elever, lærere og foresatte. Data som er interessante i denne sammenheng, er erfaringer, opplevelser, handling og forståelse hos deltagerne (Hiim og Hippe 2001). Vi har brukt spørreskjema, gruppesamtale, logger, elevsamtaler, innspill fra foresatte og referat fra avdelingsmøter.

### **6.2.1 Spørreskjema**

Spørreskjema har likhetstrekk med det strukturerte intervjuet (Tiller 2006). Spørsmålene er formulert på forhånd, gjerne med utgangspunkt i en eller flere forstudier. Her er det visse spørsmål man vil ha svar på. Den som spør, vil også vite noe om hvor mange som mener det eller det, eller de vil ha mer presise kunnskaper om styrken i ulike oppfatninger. Spørreskjema brukes når man vil ha god oversikt over feltet eller området som undersøkes. Spørreskjemaet krever ikke at forskeren er sammen med den som svarer. Skjemaet kan man ta med seg og fylle ut nærmest hvor som helst.

Vi valgte å bruke spørreskjema fordi vi da ikke trengte å være tilstede sammen med elever og foresatte. Dette viste seg nemlig å være ganske vanskelig å samle dem. Vi har hatt flere foreldremøter hvor i underkant av 1/3 av foreldrene møtte. I vårt prosjekt ønsket vi at elever og foresatte i sammen skulle svar på elevens satsningsområder for neste periode. Dette var et tema vi hadde forberedt godt på skolen slik at når de tok med dette hjem for å fylle ut så burde elevene være godt kjent med spørsmålene.

## 6.2.2 Gruppesamtale

I boka til Ottar Hellevik (2002) om forskningsmetode nevner han gruppesamtale som en mulighet for å innhente data. Han mener at forskeren leder en samtalegruppe med 6-8 respondenter. Det er på forhånd bestemt hvilke temaer som skal dekkes. Det er viktig at lederen hele tiden tilpasser sine innspill slik at alle får delta i samtalen og at samtalen utvikler seg i den retning som lederen ønsker. Videre sier han at hendelsesforløpet kan tas opp på lydbånd, video eller man kan ha en observatør i et naborom. I vårt prosjekt så ble gruppesamtalen gjennomført på litt ulike måter. I begynnelsen av prosjektet involverte vi alle elevene i en styrt samtale med videoopptak. Senere samlet vi en gruppe elever hvor lærer stilte noe spørsmål, men hvor elevene i stor grad fikk svare fritt og lærer tok tak i svarene for med nye spørsmål få en utdyping fra elevene om hva de mente.

Under hele den siste samtalen noterte lærer på data og det som ble samlet inn av data ble så gjennomgått i klassens time neste uke. Ottar Hellevik (ibid) kaller denne form for dataregistrering for en utstrukturert innsamling av data. "Ved ustrukturert observasjon forsøker forskeren å gi en fyldestgørende beskrivelse av alle forhold han mener er relevante for undersøkelsens problemstilling. Her brukes også åpne spørsmål." (ibid: 109)

## 6.2.3 Logger

Elevene skal skrive en del logger gjennom hele forskningsperioden. Grunnen til dette er at dette vil stimulere til refleksjon. Det vil ikke være noen spesielle krav til struktur. Vi snakker om ekspressiv skriving - skriving for å lære.

Det hevdes at aktiv bruk av språket, både muntlig og skriftlig, stimulerer til tankevirksomhet og læring (Vygotsky 1982, i Ekelund 2005). Videre sies det at når man formulerer sine ideer, følelser og forestillinger, fører dette til klargjøring, forståelse og struktur av ens tankegods.

Det å skrive logg i nær tilknytning til opplevelsen øker sannsynligheten for at situasjonen og spesielt detaljene huskes best. Elevene må kunne få skrive uten pålagte retningslinjer og uten tanke på at produktet vurderes og karaktersettes: En nærhet mellom tanke og språk er med på å utvikle personlig og meningsfull kunnskap (Ekelund 2005).

I vårt prosjekt brukte vi denne typen logg helt på slutten av prosjektet da vi ønsket at elevene helt fritt skulle si noe om hva de hadde likt og ikke likt ved hele prosessen.



Tiller (2006) henviser til ”G-L-L” metoden. Denne beskriver tre nivåer i loggskrivningen. Bokstavene står for gjort, lært og lurt. Loggen ble opprinnelig konstruert i forbindelse med et prosjekt i Helsingborg (Dalesjø og Tiller 1999). Nivåene som omtales her er: Hva som må gjøres, hva som læres, og hva som er lurt, eller klokt, å gjøre i den nære framtid. Prosjektet (ibid) viste at skrivning var viktig og helt nødvendig for å kunne ta vare på hverdagserfaringene på en systematisk måte. I tillegg ble det påvist betydningen av at loggboka hadde en god struktur, der man kunne skrive progressivt (Tiller 2006).

Kjartan Kversøy (Hartviksen og Kversøy, 2008) har et eget oppsett for et loggskjema som mange likhetstrekk med det Tiller beskriver over. Vi har brukt dette skjemaet mye – og det er faste spørsmål som ikke har direkte tilknytning til et tema, men hvor eleven svarer. Etter at elevene har fylt ut over 100 slike skjemaer sitter vi i utgangspunktet på mye kvantitative data, men kvaliteten på dataene er veldig varierende og vi ønsker derfor å behandle dem kvalitativt med utgangspunkt i fremgangsmåten under.

For å behandle disse dataene har vi fått noen tanker fra Kversøy vedrørende en metode som kalles assosiasjonslogikk (Fuzzy logic). Metoden går ut på at flere lærere leser en bunke med logger og ser på hva de legger merke til. På denne måten kan man på en effektiv måte få ut meninger fra en stor bunke med logger. Metoden er inspirert av Bruce Mckenzie, professor på University of Liverpool’s School of Management og kalles Systemic Thinking (Mckenzie 2011). I vårt prosjekt var vi fire lærere som satt med hver sin fullstendige kopi av alle loggene, og vi brukte en gul markeringspenn og merket ut relevante funn. Etterpå snakket vi lærerne sammen og fant ut hvilke felles funn vi hadde kommet frem til – dette kalles emergens.

Elevene skal hver uke skrive logg fra praksisen ut i bedrift. Her skal de reflektere over hva de har gjort, hvorfor de gjorde det og hvordan oppgavene ble utført i tilknytning til de læreplanmålene som elevene har valgt på forhånd. Disse loggene vil gi oss en oversikt over hva eleven har gjort og lært i perioden. Loggene utfordrer elevene primært på å beskrive konkrete praktiske situasjoner. Dette utgjør et veiledningsdokument som danner grunnlag for samtaler mellom lærer og elever om praksis. Logger som viser elevenes begynnende utvikling av helhetlig yrkeskunnskap, eller utfordringer i dette arbeidet, vil kunne gi interessante data.

Elevene skal gjennomføre en praksisoppgave i hver termin. Dette er en oppgave som har som hensikt å utfordre elevene både på praktisk og teoretisk kunnskap. Analyse av disse oppgavene kan gi aktuelle data.

Bjerknes og Bjørk (1994) understreker betydningen av den ekspressive skrivingen i utdanninger hvor personlige uttrykksformer som engasjement i andres problemer, etisk og praktisk omsorg for andre står sentralt. De mener at denne skriveformen bidrar til en bearbeiding av læringsmessige og faglige spørsmål mens de er aktuelle, og at bearbeidingen skjer på en personlig og utvungen måte. Videre hevder de at det er viktig å skrive logg i nær tilknytning til opplevelsen, for da vil situasjonen og spesielt detaljene huskes best. Personlig utforming er også viktig. Elevene må få skrive uten pålagte retningslinjer og uten tanke på at produktet skal vurderes og karaktersettes: En nærhet mellom tanke og språk er med på å utvikle personlig og meningsfull kunnskap (ibid.). Loggskrivning vil hjelpe elevene til å huske hva de har opplevd. Disse opplevelsene vil kunne danne grunnlag for veiledningssamtaler med lærer etter praksis. Uten å ha det nedskrevet ville det være vanskelig å gripe fatt i opplevelser flere dager etter praksis. Denne skrivingen er også en måte å snakke med og lytte til seg selv på; å føre en indre dialog med seg selv. Elevene skal spørre seg selv: ”Var det dette jeg mente?” eller: ”Var det dette jeg følte?” Når elevene samler loggene i mappene sine, vil de i ettertid kunne se hva som har opptatt dem, hva de har lært og de vil kunne se sin egen utvikling (Ekelund, 2005).

#### **6.2.4 Elevsamtaler, innspill fra foresatte og referat fra avdelingsmøter**

I tillegg til logger fra elevene så har vi også gjennomført elevsamtaler med hver enkelt elev flere ganger i løpet av året. I løpet av skoleårene har vi gjennomført flere foreldremøter, fra høst 2007 og til vår 2010 i tillegg til en konferansetime i hver termin. På foreldremøtene fortalte vi om prosjektet, og inviterte til innspill fra foresatte. Ut over dette har vi forsøkt å bruke referat fra avdelingsmøter som en fast måte å samle inn data fra kolleger. Ved å gjennomgå referatet på neste møte så har avdelingen fått mulighet til å korrigere eventuelle uklarheter og hele tiden hatt mulighet til å komme med kommentarer til arbeidet i prosjektet. I tillegg til jevnlig møter med avdelingen, har vi gjennomført flere møter med representanter fra skolens ledelse. Mye av datamaterialet baseres også på våre egne notater etter samtaler med elever, foresatte, andre lærere og ansatte i utplasseringsbedrifter.

### **6.2.5 Egne logger og observasjoner**

Gjennom hele året vil vi skrive egne logger. Både over konkrete situasjoner med elever og kolleger og over egne tanker/refleksjoner. Alt vil bli nedtegnet. Logg er bevisstgjørende, en indre refleksjon, og hjelper oss til å huske hendelser og trinn i utviklingsprosessen langt mer detaljrikt. Våre logger fra samtaler med elever, kolleger, avdelingsmøter, klassemøter og observasjon av undervisning i skolen og ute i praksis vil være med på å bidra til viktige data i forskningsprosessen.

Som klasselærere vil vi være deltakende observatører. Elevene kjenn oss så vi er ikke noen fremmedelement som kommer utenfra for å observere. Under gjennomføringen av oppleggene vil vi alltid starte med å tilby veiledning. Etter hvert som elevene arbeider vil vi være tilstede hele tiden og observerer elevene i læringssituasjonen., der engasjement og aktiv deltagelse er sentrale elementer. Vi vil observere utviklingen hos den enkelte elev; individuell utvikling i forhold til ulike arbeidsformer, eleven i samarbeidsgrupper og eleven i klassesituasjon. Våre observasjoner vil stort sett være beskrivelser av hendelser (eks. hva som skjer i klassemiljøet), læreprosesser, undervisningsopplegg, samtaler med elever, opplevelser etc. som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Hvordan elevene fungerer i praksis vil vi ikke ha mulighet til å observere, men vi vil ha kontakt med de ulike arbeidsgiverne for å få innblikk i hvordan de har opplevd elevene, og vi har elevenes logger.

### **6.3 Etiske perspektiv og betraktninger**

Det er tre vesentlige etiske regler som gjelder ved forskning på mennesker. Disse er det det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2001). Det etiske perspektivet må være tilstede gjennom prosessen hva forskningen angår.

Våre kolleger, elever, elevenes foresatte og skolens ledelse er helt fra begynnelsen informert om prosjektet innhold. Når det gjelder elever og kolleger er de inneforstått med at de er deltagere i prosjektet og derfor med på å styre prosessen. Det kan være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon når man som følge av ny kunnskap må endre prosjektet underveis (Kvale 2008). Vi har mange svake elever på vår studieretning. Det vil være viktig i vårt arbeid at disse ikke "hengt" ut og lett gjenkjennelige i det arbeidet vi gjør og skriver om.

Forskningsarbeidet vårt vil bære preg av at vi gjennom vårt arbeid ønsker å ta vare på våre

elever noe som igjen gjør vi bevarer dem her. Videre er alle deltagerne informert om at det som evt. publiseres om den enkelte ikke vil kunne gjenspeiles på den enkelte deltagers identitet. Dette medfører at ingen av deltagerne på noe som helst vis vil bli utlevert.

Vi har en maktposisjon i forhold til våre elever. Elevene har hele tiden fått medbestemmelse i form av gruppesamtaler og logger som er gjennomført i løpet av perioden. Dette har fungert bra og elevene har følt at de har vært delaktige i prosjektet på en positiv måte.

Når det gjelder konsekvenser i dette prosjektet vil det være at man blir mer opptatt av læringsutbyttet til elevene, den tunge teoretiske undervisningen erstattes delvis med mer praktiske opplegg. Elevene vil få andre arbeidsformer og må bruke en del tid på å gi tilbakemeldinger på opplevelser og erfaringer av det de har vært igjennom. Målet er å få til en pedagogisk tilrettelegging som påvirker undervisningen og læringsutbytte positivt ved mer praktisk retting.

Det er av betydning at informantene og deres materiell behandles konfidensielt (Kvale 2001). Vi har anonymisert navnene til våre samarbeidspartnere og andre. Vi vurderte om vi skulle anonymisere skole og geografisk beliggenhet, men kom fram til at vi ikke ønsket dette. Vår forskningsrapport tar for seg data fra en fireårsperiode og flere grupper innen hvert år er involverte. Vi tolket det derfor dit hen at konfidensialiteten var ivaretatt. Det vil alltid være en viss mulighet for gjenkjennelse siden miljøet ikke er så stort. Vi tror også at deltakerne kan gjenkjennes av kollegaer av oss eller det arbeidslivet lokalt dersom de leser den ferdige rapporten. Eleven kan også gjenkjennes lokalt for vi har vært åpne på at vi driver mastergradsforskning på Service og samferdsel. Selv om vi i løpet av perioden har hatt flere grupper å forholde oss til, vet de fleste om hverandres fordypning, hvilken bedrift de arbeider i og hvem som gikk i de forskjellige klassene. Lokalt snakker kollegaer sammen om at de skal/har deltatt i forskning. Vi har ikke undersøkt om de har pratet om hva temaene/spørsmålene på møtene var eller om de har pratet med andre om opplysninger som fremkom på møtene eller om de har overholdt taushetsplikten innad i gruppen som Wibeck (2000) presiserer er viktig. Alle deltagerne i studiet har uttrykt at de synes det har vært positivt å delta.

Informantene skal vite om hvilke konsekvenser de kan utsettes for ved deltagelse i forskningen (Kvale 2001). Forsker må også kritisk reflektere og vurdere mulighetene i forkant

og har informasjonsplikt. Nå i ettertid kan vi ikke umiddelbart se noen uheldige konsekvenser for våre informanter. Vi ser likevel at det er realistisk at de kan bli gjenkjent lokalt. En garanti for at personer med andre oppfatninger kan gjøre narr av eller henge ut informantene for deres uttalelser/refleksjoner i vår studie har vi ikke. Skulle det skje så vil det være en svært uheldig konsekvens for dem det gjelder, men det kan også skade andres deltakelse i forskning senere. I tillegg kan det medføre skade på vår troverdighet og eventuelt på vårt videre samarbeidet med nettverket lokalt og andre involverte samarbeidspartnere.

#### **6.4 Gyldighet**

Forskere kan risikere at målinger man gjør ikke fanger opp den egenskapen man er interessert i. Slike systematiske målefeil betyr at det man finner ikke belyser det man hadde til hensikt å undersøke. Dataene blir da ikke gyldige (Hellevik 2002). I vårt prosjekt så har vi flere innfallsvinkler i forhold til de data vi undersøker slik at vi har større mulighet for å unngå ”målefeil”. I våre kvalitative målinger er det allikevel mange feilkilder da det er personlige meninger nedskrevet i logger og svarskjemaer som er datagrunnlaget. Når personer skriver ned sine betraktninger så er det ofte at det kan være misforståelser i forhold til hva de skal svare på – og dermed så kan også dataene bli ugyldige.

Dataene i dette prosjektet er analysert på en systematisk måte. ”Å validere er å kontrollere” (Kvale, 2008, s.168). Relevante valideringsformer i dette prosjektet er at vi fra aktuelle deltagere/informanter. I dette prosjektet har jeg spurt informantene elevene om hva som gjør undervisningen mer relevant og meningsfull.

Når en skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og riktighet inn i bildet (Kvale, 2008). Et viktig prinsipp for å oppnå gyldighet og pålitelighet i dokumentasjonen er å legge frem data, planer og samtaleresultater for deltagerne, slik at de kan kommentere det. Vi har i vårt forskningsprosjekt lagt opp til at elever og kollegers meninger skal komme fram. For å unngå dette har vi hatt både samtaler med enkeltelever og gruppesamtaler med mulighet for oppfølgingsspørsmål som sikrer at de riktige dataene kommer frem. I prosjektet har vi også brukt data fra avdelingsmøter og disse har vi validert ved at referatet har blitt gått igjennom på neste møte, med mulighet for korreksjon etter at det har blitt lest opp for avdelingen. Dette gir mulighet for å rette opp misforståelser, samtidig som det kan bidra til at en lærer av hverandres synspunkter og oppnår en tettere dialog i fortsettelsen. Videre er det avgjørende at

forskningsprosjektet gir en valid beskrivelse av hovedfunnene, slik at leseren blir innført i de valgene som er gjort underveis. Ut ifra dette kan prosjektets validitet bedømmes av leseren.

## 6.5 Pålitelighet

McNiff og Whitehead (2002) legger vekt på hvor viktig det er med en kritisk venn som følger det du gjør i prosjektet og en valideringsgruppe. Hun mener at man trenger å diskutere det man gjør og de erfaringer man får med andre slik at det ikke bare blir en privat praksis. Denne kritiske vennen kan komme med forslag til endringer, men også se prosjektet i forhold til sin egen situasjon. McNiff tar også for seg dette med at det du gjør skal være nyttig for andre.

Gyldighet har å gjøre med i hvilke grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og om vi reflekterer over de fenomener eller variabler vi ønsker å vite noe om (Kvale, 2008). Dette har sammenheng med pålitelighet, som innebærer at ulike erfaringer og oppriktige synspunkter har tilstrekkelig mulighet til å komme fram (Hiim, 2009). Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og i hvilken grad en kan stole på dem. I dette forskningsprosjektet forsker vi sammen med elever og lærere, noe som betyr at det ikke bare er en sannhet om det som skjer. En kan derfor ikke forutse det som skjer eller beskrive gyldne sannheter, men en kan vise ved eksempler. Gyldigheten av det som kommer frem i beskrivelsen av læringsprosessen, kan vurderes i forhold studentenes læringsutbytte. Sammenhenger og motsetninger her vil være av interesse. Gyldighet i aksjonsforskning handler om flersidig og samtidig relevant belysning av de fenomener som er i fokus (Hiim, 2009).

Videre vil det i aksjonsforskningsprosjekter relateres krav om gyldighet og pålitelighet til at handlinger og hendelser som er relevante til problemstillingen kommer fram, slik at utvikling og endring som skjer i forskningsprosessen blir synliggjort. Det forutsetter en gyldig dialog som blir tilstrekkelig dokumentert, og at alle deltar med sine erfaringer og synspunkter og blir sett og hørt. Grunnlaget for å kunne uttale seg må være tilstrekkelig trygt (Hiim, 2009).

Det er viktig at de erfaringer man får som aksjonsforsker ikke bare blir hos en selv, men at de blir delt med andre lærere slik at man på den måten får testet påliteligheten i dem (McNiff og Whitehead 2002). I vårt prosjekt tenker vi blant annet å bruke det nye nettstedet

delogbruk.com hvor lærere fra hele landet bidrar med eksempler, diskusjoner og spennende resultater fra egen praksis.

## **6.6 Utvelgelse og presentasjon av dataene**

Aksjonsforskningen vår har pågått fra 2007 til 2011 og fulgt flere klasser på vg1 og vg2 nivå. Elevene har fått i oppdrag å skrive logger for hver aksjon i tillegg til at vi har gjennomført gruppesamtaler både før og etter aksjonene som vi har laget referat fra og presentert for elevene. Informasjon fra lærere har vi dokumentert gjennom referater fra avdelingsmøter hvor vi stort sett alltid har hatt et fast punkt om forskningen i klassene og fremgangen i prosjektet.

Som forskere har vi laget plan for hver aksjon og med utgangspunkt fra tilbakemeldinger fra elever og lærere har vi vurdert i etterkant hvilke endringer og justeringer som må gjøres før nest aksjon.

Datamaterialet er derfor blitt omfattende etter tre og et halvt års forskning og vi har i skrivearbeidet med oppgaven hatt store utfordringer i forhold til hvordan vi skal presentere dette på en god måte slik at vi både får frem noe av prosessen i aksjonsforskningen samtidig som det ikke blir for detaljert og langdrygt for leseren. Vi ønsker gjennom denne oppgaven å problematisere det at undervisning kan være, men ikke alltid er, meningsfull og relevant for elevene, og vi har i vår fremvisning av data derfor måttet velge ut noen eksempler på begge. På samme måte så har vi med elevsitater som viser de ulike holdningene i forhold til hva som er meningsfullt og relevant. Disse årene vi har jobbet med aksjonsforskningen har vi både laget og funnet mye spennende oppgaver og i utgangspunktet ønsket vi også å gi svært mange eksempler på gode praktiske undervisningsopplegg med praktiske detaljerte beskrivelser, men vi ser dette krever for mye plass og vi må derfor velge å presentere dette senere i form av en bok og nettside.

I denne oppgaven har vi derfor valgt å presentere det lille utvalget vi har gjort av data i to ulike kapitler gjennom to aksjonsforsknings spiraler hvor hver av dem igjen inneholder flere mindre del-aksjoner. Dataene blir ikke alltid presentert kronologisk og all informasjon om aksjonene og prosessen rundt disse har det heller ikke vært mulig å ta med.

Kapittel 7 viser eksempler på alternative oppgaver knyttet til programfag på Service og samferdsel og elevers reaksjoner på disse. Vi har fulgt en klasse fra starten i vg1 til de var

ferdige i Vg2. I starten av aksjonsforskningen er mange av oppleggene besøk eller ekskursjoner som vi føler elevene lærer mye av, og etter hvert blir det flere helt praktiske opplegg som ser ut til å gi en enda bedre læring. I kapitlet har vi i tillegg viet mye plass til metoden ungdomsbedrift da dette har vært en viktig del av arbeidet i klassen disse tre og et halvt årene. Vi har valgt å ta med en del elevsitater som utgangspunkt for våre drøftinger samt trekke inn teoretikerne fra kapittel fire for å belyse ulike syn.

Kapittel 8 viser hvordan vi har utviklet faget Prosjekt til fordypning fra å være et teoretisk fag hvor alle elever var inne på skolen til et fag hvor utplassering en dag i uka i bedrift er sentralt. Vi har sett på hvordan med en slik yrkesretting tydeligere kan få frem for elevene den sammenheng det er mellom teorien de lærer på skolen og yrkespraksisen i bedrift. Kapitlet tar også for seg forsøket med praksisbrev som ble gjennomført på skolen høsten 2009 til våren 2011 og hvordan elever og lærere ser på en ordning basert på fire dager i bedrift og 1 dag på skole. Ordningen setter helt andre krav til både elever og lærere og vi problematiserer de utfordringer og fordeler som utfordringen fører med seg.

Kapittel 9 er drøftingskapitlet hvor vi forsøker å sammenfatte resultater av funn opp mot nasjonale føringer og planer som vi har beskrevet i kapittel tre og opp mot de ulike teoretiske synene i kapittel fire. Noe av drøftingene har vi allerede gjort i kapittel sju og åtte. Det medfører at drøftingen i kapittel 9 blir noe begrenset med vekt på å ta opp igjen punktene fra oppsummeringen i de to kapitlene. Tilslutt forsøker vi å finne frem til noen konklusjoner ut ifra det aksjonsforskningsarbeidet vi har gjort disse årene.

## **6.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi først beskrevet hvorfor aksjonsforskning er en metode som egner seg spesielt godt forskning i egen praksis. Her har vi synliggjort sider ved aksjonsforskningen som er vesentlig i forhold til å utvikle praksis. Når en forsker i egen praksis, innebærer det at en forsker sammen med deltagerne. Aksjonsforskning legger vekt på å forske sammen med, ikke forske på. Argumenter for dette er at de som er i praksis, kjenner best til hvordan situasjonen er der. Ved aksjonsforskning blir teori og praksis knyttet sammen til praksisteori. Forskning i praksis vil lettere kunne videreutvikle yrkeskunnskapen i profesjonen, da denne sammenflettingen av teori og praksis finner sted. Oppgavens gyldighet, pålitelighet og etiske perspektiv har blitt presentert til slutt i kapitlet.



I neste kapittel vil vi vise bruk av aksjonsforskning i praksis. Aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis, og vi vil vise med eksempler hvordan vi på Service og samferdsel har benyttet forskjellige praktiske opplegg for å tilrettelegge for bedre læringsutbytte for elevene. Ved aksjonsforskning må en planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet, der vurderingene ligger til grunn for endringen en gjør i neste ”aksjon”.

## 7 RELEVANT OG MENINGSFULL UNDERVISNING

Intensjonen med dette prosjektet har vært å skape en utdanning hvor elevene opplever undervisningen som relevant og meningsfull. I dette kapitlet har vi fulgt en klasse på Service og Samferdsel fra skolestart Vg1 til avslutning Vg2, og viser hvordan vi ved hjelp av aksjonsforskning jobbet for å komme frem til en relevant og meningsfull utdanning.

I kapittel tre har vi sett på utfordringer i vår læreplan og i kapittel fem har vi sett på hva som er Service og samferdsel sin egenart. Dette var viktig bakgrunnsmateriale for de aksjonene vi har gjort i klassen. Tradisjonelt har undervisningen vært svært teoretisk med mye ”tavleundervisning” og det ble derfor en stor utfordring å endre på dette. Vi har prøvd ut mange opplegg over disse to årene. Noen opplegg har vært rent teoretiske, noen praktiske med noe teori, noen har fokusert på observasjon og læring ved ekskursioner, mens andre opplegg har fokusert på opplevelse og erfaring gjennom praktiske oppgaver. For oss så har det viktigste vært å få med elevene delaktige i et utviklingsarbeid hvor målet var en relevant og meningsfull undervisning, en fornyelse av den som har eksistert. Vi har måttet ta utgangspunkt i noen av de mange aksjonene vi har gjennomført slik at vi nå presenterer åtte forskjellig del-aksjoner med ulike undervisningsopplegg. Metoden ungdomsbedrift har i tillegg vært gjennomført hele skoleåret begge år. Da det blir vanskelig å presentere dette arbeidet som en aksjon, så har vi valgt ut noen episoder fra dette som vi presenterer helt tilslutt i kapitlet.

Aksjonsforskningen har vi gjort sammen med elever og lærere på avdelingen. Alle de små aksjonene er først planlagt, så gjennomført, etterfulgt av logger og refleksjon i elevgruppen og på avdelingsmøte for lærerne. Tilslutt har vi sammen kommet frem til endringer for neste aksjon. Gjennom skrivearbeidet har vi sett at det blir for omfattende å presentere alle detaljene, planene og tilbakemeldingene i disse aksjonene så vi har måttet gjøre et lite utvalg av beskrivelsen av prosessen og kommentarer fra de involverte partene.

### Igangsetting av aksjonsforskningen

Vi brukte mye tid på å få elevene til å forstå at et endringsarbeid krever at de er med på å evaluere og at de må være flinke til å komme med sine meninger slik at vi kan justere våre planer for neste del aksjon. Elever og lærere hadde en felles forståelse om at undervisningen de neste to årene skulle være mer enn bare teoretisk undervisning.

Skoleåret startet med en bli-kjent tur til en lokal ”fjelltopp”. Elevene måtte sette seg mål før turen og selv finne ut hvordan de kunne nå disse målene. Vi ønsket at elevene skulle få en forståelse av hvor viktig deres bidrag var for at en plan skulle fungere. Med konkurranser og flere opplegg knyttet til å samarbeide i team klarte vi å få flere elever til å yte sitt beste for å nå målene de hadde satt seg. Selv om dette bare var enkle praktiske oppgaver, så begynte enkelte av elevene å se at man kunne oppnå resultater praktisk jobbing og samarbeid hvis alle var interessert i å yte sitt beste. Vårt håp var at denne turen og erfaringen skulle sette i gang en prosess hos elevene hvor de ble velvillige i deltagelse av andre utprøvinger utover i skoleåret.

### **7.1 Første del-aksjon: Vg1 - Teoretisk oppgave med besøk i bedrift**

Teoretisk gjennomgang først i faget markedsføring hvor salg og kundebehandling er sentrale temaer er utgangspunktet for aksjonen. Vi ønsket å gjøre denne oppgaven mer relevant og meningsfull og vi lagde derfor et opplegg med besøk på tre ulike kiosker i et svært travelt område ved Oslo Lufthavn Gardermoen. Her passerer tusenvis av mennesker hver dag, og vi har på forhånd snakket med elevene om hva kioskene gjør for å tiltrekke seg kunder på best mulig måte.

#### Gjennomføring:

Elevenes oppgave var å vurdere hvordan de ansatte yter service og skaper mersalg. I tillegg skulle elevene vurdere kioskenes utforming for å tiltrekke seg oppmerksomhet. Elevene fikk utdelt et ark for utfylling av informasjon ut ifra de observasjonene de gjorde seg. Elevene skulle også late som om de var kunder for å se hvordan personalet i kiosken håndterte et spørsmål om for eksempel sjokolade for nøtteallergikere.

#### Resultater av oppgaven

Elevene besvarte oppgavene generelt dårlig med kun noen få ord og syntes alt var vanskelig. De mente at det var vanskelig å forstå hva de skulle gjøre og de så ikke nytten av å finne

opplysninger som de ikke klarte å sette inn i en riktig kontekst. Elevene trivdes med å komme ut av klasserommet men opplegget slik det nå var gav dem ikke noe læringsutbytte.

Elevsitater fra logg viser dette tydelig:

*”Morsomt å reise ut på tur men vi skjønte ikke oppgaven på arket og visste ikke hva vi skulle gjøre”, (elevsitat).*

### Samtale med elever og lærere

Som en del av opplegget, gjennomførte vi en planlagt gruppesamtale etter denne aksjonen og fikk frem mange spennende reaksjoner fra elevene. De forklarte at det opplegget var spennende, men problemet var at de ikke forsto godt nok hva de skulle gjøre og hvilken nytteverdi de skulle oppnå. Det som skulle være et relevant opplegg ble altså ikke relevant siden elevene ikke var godt nok informert om målsettingen og hvordan detaljene rundt gjennomføringen skulle være. På avdelingsmøte med lærerne luftet vi også dette. Vi kom frem til at før neste aksjon skulle vi lytte mer til elevene allerede i planleggingsfasen.

### Evaluerer frem til neste aksjon

Da vi evaluerte første aksjon, kom vi frem til at det var et av de grunnleggende prinsippene i god didaktisk relasjonstekning som hadde feilet. Vi hadde ikke planlagt godt nok og klargjort for elevene hensikten med øvelsen og hvordan elevene skulle tilegne seg og dra nytte av denne kunnskapen.

Før neste del-aksjon skulle vi ta en samtale med elevene hvor de skulle komme med forslag til endringer på hvordan opplegget best kunne gjennomføres. På den måten kunne vi legge opp undervisningen slik at elevene opplevde det hele som relevant og meningsfullt. Dette kom også frem av elevenes logger der de påpekte betydningen av å få lov til å være delaktige i planleggingen. Vår vurdering stemte godt overens med deres tanker.

## **7.2 Andre del-aksjon: Vg1 - Ekskursjon til Ringnes**

I forrige aksjon erfarte vi at elevene måtte være delaktige i planleggingen for at de skulle oppleve undervisningsopplegget som relevant og meningsfullt. Denne gangen lot vi derfor elevene gjennom en gruppesamtale få være med å planlegge neste ekskursjon som skulle ha to hovedtema, logistikk og markedsføring, som begge er deler av vår læreplan. Vi ble enig med klassen om å besøke Ringnes. Elevene skulle her få presentere sine meninger om Ringnes sine

produkter (mineralvann og energidrikker) for den ansvarlige på Ringnes. Som utenforstående skulle han være med å bedømme elevenes presentasjoner og komme med tilbakemeldinger på disse. Elevene måtte begrunne sine valg både i forhold til smak, emballasje og hvordan brusen ble markedsført. Her var profilering og målgruppe sentralt. Som forberedelse ble det kjøpt inn forskjellige drikker som ble smakstestet og vurdert. Deretter utarbeidet elevene en presentasjon som ble tatt med til Ringnes.

### Resultat av oppgaven

Gruppene presenterte sine resultater i forhold til flere ulike brustyper og ansvarlig fra Ringnes opplevde dette som gode innspill. Noen av gruppene var ikke så godt forberedt, men alle hadde kommet frem til noen synspunkter om "sine" merker.

Elevene fikk senere tilbakemelding på sin presentasjon fra representanten ved Ringnes og disse stemte veldig godt overens med de tilbakemeldingene vi hadde gitt tidligere.

### Samtale med elever og lærere

Samtalen i etterkant av besøket viste at elevene var fornøyd med turen. De konkluderte med at det var viktig å forberede seg grundig til en presentasjon, og at de ikke bare kan stille opp å si noen ord tilfeldig:

*"Utrolig flott å være på Ringes hvor vi fikk presentere for han fra Ringes sånn at det ikke bare var å gå rundt. Litt dumt at vi ikke klarte å gjøre presentasjonen så bra. Det var nok riktig det han sa han typen fra Ringnes, men jeg synes han var streng"*  
(elevsitat).

Det var nok litt tøft for elevene å bli fortalt av en person utenfra at det stilles store krav til en presentasjon i næringslivet. Vi syntes det var veldig fint at andre kunne komme med de samme kommentarene som vi ofte forteller elevene. Dette gjør dem mer oppmerksomme på det faktum at det ikke bare er skolen som stiller krav, men at dette kravet er enda strengere i næringslivet. Elevene likte også at de ble tatt med på planleggingen og utformingen av vurderingskriterier for opplegget.

### Evaluering frem til neste aksjon

Vi konkluderte med at det fint gikk ann å kombinere flere ulike fagområder i et og samme besøk. På Ringes gir omvisningen en god opplevelse av logistikkfaget samtidig som

presentasjonen klart er en del av kommunikasjonsfaget. Ekskursjoner kan med fordel brukes til tverrfaglige opplegg noe elevene også likte. Disse erfaringene tar vi med videre til neste del-aksjon hvor vi starter planleggingen sammen med elevene.

### **7.3 Tredje del-aksjon: Vg1 - Reiselivs faget tatt på alvor**

Etter de positive erfaringene i forrige del-aksjon bestemte vi oss nå for å ta med klassen på en lengre tur slik at vi også fikk satt fokus på reiselivs faget som er en del av vårt programområde. I flere av gruppesamtalene kom det frem som et ønske fra elevene siden noen ønsket å gå videre på reiseliv neste skoleår. Vi bestemte oss derfor for en fire-dagers tur til Bergen. Lærerne hadde hovedansvaret for opplegget for å skape variasjon i forhold til de yrkene som vi normalt ikke har hatt så stort fokus på, jmf. kapittel 3.3 hvor vi tar opp utfordringer i forhold til læreplanen. Elevene skulle gis mulighet til å delta i planleggingen av noen av besøkene. I tillegg til fordypning i reiseliv, ønsket flere av elevene å se konkrete eksempler på hvordan logistikkfaget arter seg i ulike bedrifter. Haukeland sykehus har et unikt robotsystem som står for logistikken der, så dette var absolutt aktuelt. En flyreise over til Bergen passet godt i forhold til læreplanmålene, og ved å kombinere med et besøk på Hurtigruta kunne elevene få oppleve ulike typer samferdsel noe som er viktig i vårt fag. Etter flere drøftinger med elevene kom vi endelig frem til et opplegg sammen. Dette opplegget skulle gjøre våre fagområder mer synlig og dermed bidra til en mer relevant og meningsfull undervisning.

#### Resultat av oppgaven

Vi fikk besøke Avinor på Bergen lufthavn. Her fikk vi en god innføring i deres syn vedrørende markedsføring på flyplassen, økonomi og ikke minst hvordan de oppfattet samferdsel. En bombetrussel på Flesland i Bergen samme dag vi skulle reise gjorde det hele ekstra spennende. Som eneste fly med takeoff denne morgenen og med bombehunder ombord i flyet, ble dette en opplevelse som elevene husker ekstra godt. Elevene lagde en personlig digital logg med bilder og tekst om det de hadde lært i etterkant av turen.

#### Evaluering frem til neste aksjon

Elevene hadde mange positive tilbakemeldinger i gruppesamtalen. De mente at en slik tur ga dem helt ny kunnskap om de aktuelle fagene og vektla det de hadde lært på besøkene. Et annet viktig element var det praktiske rundt turen som elevene måtte gjennomføre, mye av det gikk på å øke elevens digitale kompetanse og forstå enkle elektroniske løsninger som

flyselskapene benytter (ordne med bagasjelapper, skrive ut flybillett, sikkerhetskontrollen, m.m.). De forsto mer av hva arbeidet på flyplassen dreide seg om og hvilke kunnskaper man måtte ha. Elevene fikk også en bedre forståelse for samferdsel og logistikk etter møtet med kapteinen på Hurtigruta som fortalte om hva de konkret gjorde for å skaffe og hvilke utfordringer innen logistikk som kunne oppstå ved å ha 50 japanske turister i Bergen om bord. Det var både busser, fly og andre hoteller som måtte samarbeide for at kundene skulle oppleve det hele som en god ferie.

*”Det å få se og snakke med virkelige personer i yrkene gjør at jeg lettere forstår den teorien som står i boka. Jeg skjønner nå hva ulikeformer for samferdsel er og jeg har begynt å lure på om jeg kanskje kunne jobbe en sommer på Hurtigruta for å få mer erfaring” (elevsitat).*

Sitatene fra loggen viser helt klart at denne eleven, men også andre, hadde fått en bedre forståelse for teorien i Service og samferdsel gjennom denne turen. Besøkene hos Peppes Pizza (hvor vi fikk snakke med salgssjefen) og til Haukeland Sykehus (hvor transportrobotene var aktuelle) kunne kanskje ha vært gjort i Osloområdet, men da hadde vi ikke fått alle de praktiske situasjonene innenfor samferdsel med både fly og båt. Dette kunne vi bare få til gjennom en slik tur, og sammen med elevene opplevde vi at målet med å få til en undervisning som både var relevant og meningsfull var oppnådd.

### Refleksjon etter tre del-aksjoner

Vår refleksjon over prosessen så langt var at vi nå hadde klart å endre mye av undervisningen fra å være svært teorirettet med mye ”tavle”-undervisning til en mer variert undervisning med opplegg hvor elevene i større grad kunne erfare og sanse. På den måten kunne de nærme seg kunnskapen på en helt annen måte (Dewey 1916, 1938). Vi tok opp situasjonen på sette tidspunktet i gruppesamtale med elevene og på avdelingsmøter med lærene. Elevene var veldig tydelig på at de trodde de skulle komme til en mye mer praktisk linje når de begynte på skolen. Til tross for besøk i ulike bedrifter så savnet de fortsatt flere praktiske opplegg som ikke bare gjorde at de fikk se og oppleve kunnskap, men at de selv fikk delta praktisk. Flere elever påpekte at andre yrkesfag hadde verksted hvor de fikk gjøre praktiske øvelser og dette savnet de. Vi må ta selvkritikk på at vi tidligere ikke har vært flinke nok til å tenke på og prøve ut ”verksteds- oppgaver” for våre elever slik det er på andre yrkesfag. Det er viktig å påpeke at i tillegg til våre del-aksjoner så hadde elevene mye tradisjonell undervisning i ulike

fag og temaer og vi tenker her på teoriundervisning, slik vi har beskrevet i kapittel tre og fem. Selv om ungdomsbedriften så smått hadde kommet i gang så opplevde de skolen alt for teoretisk og preget av mye ”tavleundervisning”. Aksjonsforskningen videre hadde derfor sterkt fokus på hvordan oppgavene kunne bli enda mer praktiske og vi forsøkte sammen med elevene å finne ideer til hvordan dette kunne gjøres.

#### **7.4 Fjerde del-aksjon: Vg1 - Praktisk og teoretisk salgsoppgave**

Utgangspunktet var nå at elevene hadde kommet med ønske om en oppgave som inneholdt flere praktiske elementer og som de hadde fått være med på å planlegge. Elevene og vi kom fram til å prøve ut en ren salgsoppgave som skulle gi elevene trening i praktisk salg med tanke på markedsføring og økonomi, men også i forhold til kommunikasjon og samhandling med kunden. Målet i forhold til økonomifaget ble å forstå forholdet mellom innkjøpspris og utsalgspris – og hvordan endringer i prisfastsettelsen kan føre til forskjellig fortjeneste. I forholdt til markedsføringsfaget ble det viktig å lage plakater og brosjyrer som skulle på virke kunden til å kjøpe deres kaker – og prisen ville her ha stor betydning. Vi kjøpte derfor inn ganske mange små kakebokser fra bedriften Nordkak som elevene skulle selge. Som en ekstra motivasjonsskilde skulle elevene selv få velge hva et evt. overskudd skulle brukes til. Det endte opp med at elevene ønsket å benytte dette på en tur til fornøyelsesparken Tusenfryd.

##### Resultater av oppgaven

Elevene løste oppgaven på svært ulike måter noe som førte til mange interessante resultater. Den ene gruppa visste at inntaksprisen på kakene var 30 kr og de solgte dem til rundt 80 kr med god fortjeneste. En annen gruppe hadde ikke forstått oppgaven helt og trodde at målet var å selge flest mulig kakebokser fortest mulig. Dessverre førte dette til at de solgte flere kakebokser under innkjøpsprisen. Dette var det vanskelig for dem å forstå, men det førte til at det som var av overskudd på den ene gruppa måtte brukes til å dekke underskudd på den andre gruppa.

Sitater fra elevlogg

*”Kakeoppgaven var kjempemorsom, men det var synd det ikke ble noen penger til overs”, ” Fin måte å se hva priskalkulasjon betyr i praksis”, ” Litt mye surr på vår gruppe med penger, men vi var jo veldig gode til å selge da”*

Her kunne vi tydelig se at elevene var på svært ulike nivåer i sin kunnskapstilegnelse. Vi viser



til Dreyfus og Dreyfus (1986) sin modell med flere nivåer. Noen har beveget seg opp til andre eller tredje nivå og har forstått teorigrunnlaget fra økonomien og ser viktigheten av å skape en god fortjeneste. Andre famler fortsatt på første nivå og opplever kun spenningen ved å gjøre en praktisk oppgave, men de mangler helt klart Schön (1987) sin ”refleksjon i handling” som nettopp i en slik salgssituasjon kanskje skulle trigget en tanke om at det måtte være feil å selge kakebokser billigere enn innkjøpsprisen.

### Evaluering frem til neste aksjon

Selv om elevene ikke fikk det helt store overskuddet så medførte prosjektet en annen tilnærming til mange av de vanskelige økonomiske begrepene som budsjett, regnskap, priskalkyle m.m. Vi tror det er viktig å gjøre slike praktiske prosjekter også i økonomifaget og vi vil senere komme tilbake til muligheten som ligger her i ungdomsbedriften.

Kritiske kommentarene fra kollegaer og medstudenter i forhold til dette salgsprosjektet har vært at elevene ikke får oppleve salg på ordentlig i en bedrift. Vi har derfor det siste året av aksjonsforskningen forsøkt å gjøre noe med dette ved å kontakte seks store bedrifter i vårt nærområde for at elevene skulle få delta i et reelt salgsprosjekt ute i næringslivet. Vi beskriver dette forsøket i neste kapittel.

Det vi lærte av denne aksjonen var at vi gjennom praktiske oppgaver kan gjøre vanskelige økonomiske begreper som ” priskalkulasjon” , ”dekningsbidrag” og ”fortjeneste” til noe konkret og forståelig. Ikke alle elevene var like fornøyd med å måtte jobbe praktisk da det faktisk krevde en del innsats av dem, men mange mente at de lærte mer av denne praktiske oppgaven enn å regne teoretiske oppgaver. Etter drøftinger i gruppesamtalen ble vi og elevene enig om å forsøke å få til flere praktiske øvelser, men de ønsket nå oen mer utstrakt bruk av digitale hjelpemidler. Alle hadde en bærbar pc og de følte den kun ble brukt til å skrive av fra tavla.

### **7.5 Femte del-aksjon: Vg1 - Kreativ bruk av digitale hjelpemidler for læring**

Siden avdelingens oppstart i 2001, har bruk av digitale hjelpemidler stått sentralt. For elever som skal ta fagbrev i kontor og administrasjon vil bruk av digitale hjelpemidler utgjøre en stor del av hverdagen. Vi har gjennom årene utarbeidet flere opplegg som innebærer praktisk arbeid på pc. Det er mange områder man kan bruke pc'n på - ikke bare å skrive tekst, lage

budsjett, sette sammen presentasjoner eller søke på internett. Alle disse elementene jobber elevene mye med, og spesielt i forbindelse med tverrfaglige tentamener hvor elevene skal prøves i mange ulike fagfelt og samtidig holde en gruppepresentasjon for sensor og eksaminator. Elevene har mye trening på dette, men vi har ønsket å bruke dette verktøyet på en mer spennende måte. Vi har derfor testet ut flere opplegg hvor elevene har lagd egne filmer basert på aktuelle læreplanmål, reklamefilmer, oppretting og redigering av egne websider, blogger og sider på Facebook for å selge sine produkter samt elevene har brukt ulike tegneprogram for å lage brosjyrer og logoer. Læringsplattformen It's learning har blitt brukt til å gjennomføre spørreundersøkelser knyttet til produkter de ønsker å selge og få elevene til å lage elektroniske tester til seg selv.

Til denne del-aksjonen ønsker vi å benytte oss av erfaringer fra tidligere aksjoner. Elevene skal jobbe praktisk samtidig som de bruker IKT og jobber med vanskelige teoretiske begreper. Løsningen ble at elevene selv skulle lage en større test med flervalgsoppgaver fra tre kapitler i læreboka

### Resultat av oppgaven

Når elevene selv får muligheten til å utarbeide spørsmål de skal testes i senere så tar de oppgaven seriøst. I løpet av to dagers arbeid har klassen utarbeidet over 200 spørsmål som de i noen dager får lov å øve på helt fritt. Læringsplattformen er slik at du får opp resultatet av testen for hver gang du prøver samtidig som du får vite hva du har svart feil på, og hva som er det riktige svaret. På denne måten er det mulig å lære av å prøve seg gjennom testen flere ganger. Av de 200 spørsmålene gjør vi et utvalg på 50 som elevene testes i. Karakteren gis umiddelbart på skjerm etter fullført test og går rett inn i elevenes digitale karakterbok.

Elevene synes dette er en flott avkobling fra ordinære prøver, selv om vi ser at det ikke er noe som bør gjøres i alle kapitler. Man mister mye av helhetsvurderingen av eleven når de ofte kan gjette på svarene i flervalgsspørsmål. Testverktøyet utvikles hele tiden og det er nå mulighet for å legge inn spørsmål med bilder på internett som svaralternativer, man kan sette inn de ordene som mangler i en oppgave, eller sette ord i riktig sammenheng. Det siste kan blant annet brukes ved tester i riktige prosedyrer knyttet til sikkerhetsrutiner, salg eller regnskapsføringer. Det finnes flere fagområder hvor det kun er en riktig måte å gjennomføre rutinene på – og disse kan da elevene prøves i.

### Evaluering frem til neste aksjon

Elevene skriver i sine logger at de er svært fornøyd med dette opplegget og påpeker at de synes det var artig å jobbe med et godt pc-verktøy som dette testsystemet. Elevene oppdaget at det fort kunne bli mye faktaspørsmål i slike flervalgsspørsmål og at det egentlig ikke var så viktig kunnskap som ble testet. Mange av elevene hadde lagd spørsmål hvor man spør om en begivenhets årstall, og de har da gitt tre alternativer. Elevene mente at dette gjorde testen unødvendig vanskelig og at den kanskje ikke testet så mye forståelsen, men rett og slett bare om man husket teoretiske detaljer.

I forbindelse med denne del-aksjonen om bruk av IKT har vi i ulike møter spurt elever, lærere og kollegaer på andre Service og samferdselslinjer om hvordan vi kan bruke IKT på en bedre måte i undervisningen. En viktig kritikk av opplegget vårt er at vi ikke har de økonomiprogrammene som i dag brukes i næringslivet. Elevene får derfor ikke den kompetansen som vi ønsker å gi dem i forhold til å forstå et moderne økonomistyringsverktøy. Elevene kunne brukt dette programmet både i forhold til ungdomsbedriften og i oppgaveløsning slik at de får et mer praktisk forhold til faget økonomi. Vi tar selvkritikk på at vi ikke har klart å få dette til, men det er flere årsaker som kompetanseutfordringer og økonomi som har vanskeliggjort dette. Ingen av våre samarbeidsskoler har klart å få til heller. Selv om vi på Vg2 nå har prøvd ut en digital arbeidsbok, så er ikke denne sammenlignbar med et ekte økonomisystem. Elevene har i logger sagt at de liker denne løsningen og vi antar at det har noe med profesjonalisering av utdanningen å gjøre. Vi ønsker i tillegg til et økonomiprogram også profesjonelle programmer for grafisk design, filmredigering m.m. slik at elevene opplever at de får en innføring i verktøy de senere kan benytte i en salgs- eller kontorjobb.

Relevansproblemene som eksisterer i yrkesutdanningen har sammenheng med at det legges for ensidig vekt på den formelle, teoretiske kunnskapen, og i tillegg til at praksisen har et for begrenset, standardisert ”øvelsespreg” (Dreyfus og Dryfus 1986). Denne kritikken passer godt på flere fag hvor vi som lærere underviser teoretisk uten å begrunne hvorfor det er relevant. For å oppnå en relevant utdanning så må teori og praksis ifølge Dreyfus og Dreyfus (1986) læres sammen. Som et eksempel kan vi se på økonomifaget hvor vi i flere år har slitt med at vi underviser i et økonomisk tema hvor vi ser at elevene ikke har noen referanse til det vi underviser i. De flinkeste elevene klarer å gjennomføre beregninger de har lært på pc , men de mangler en forståelse for problematikken slik at de ikke ser de sammenhengene de vil møte i

en virkelig bedrift. Ved å bruke et enkelt økonomistyringssystem i ungdomsbedriften ville teori og praksis knyttes enda tydeligere sammen.

#### Utviklingsarbeidet videre

Vi har nå fulgt Vg1 klassen gjennom et skoleår og sett på fem utvalgte del-aksjoner av de mange vi har prøvd ut dette året. Svært mange av elevene går videre til Vg2 Salg, service og sikkerhet og vi velger å fortsette aksjonsforskningen sammen med dem gjennom flere del-aksjoner for å finne frem til andre gode eksempler på opplegg som gjør undervisningen mer relevant og meningsfull.

Både vi og elevene har gjort mange nyttige erfaringer gjennom de første fem aksjonene og vi ønsker å bygge videre på dette ved vektlegge på praktiske opplegg som vi erfarer at elevene lærer mye av. Utfordringen for denne klassen er at de teoretiske kravene i fagene er enda større for Vg2, og at det derfor blir enda viktigere å få inn praktiske relevante øvelser.

### **7.6 Sjette del-aksjon: Vg2 - Elevene har teambuildingstur**

I næringslivet er firmaturer og teambuilding veldig populært og knyttes ofte nært opp til helse miljø og sikkerhetsarbeidet i bedriften (HMS). I tillegg bidrar dette til samarbeid, relasjonsbygging, inspirasjon, motivasjon og styrking av samholdet i en gruppe.

Vi startet året med en del-aksjon som vi planla sammen med elevene. Vi ønsket å trekke inn de erfaringene vi hadde gjort oss med tanke på de praktiske oppleggene vi hadde fra fjoråret samtidig som vi ønsket å gi enda mer ansvar til elevene. Både vi og de andre lærerne på teamet opplevde at elevene gjennomførte oppleggene enda bedre når de selv fikk mye ansvar for innholdet. Elevene ble delt i mindre grupper og utarbeidet egne oppgaver som igjen skulle gjennomføres av de andre elevene i klassen. Det ble gitt individuelle poengsummer så alle ”konkurrerte” mot alle. Vi godkjente oppgavene og vektla at oppgavene skulle fremme samarbeid, kreativitet og være inspirerende.

I tillegg til at elevene utarbeidet oppgaver, hadde også vi noen lærerstyrte oppgaver som de skulle gjennomføre. Den siste og kanskje mest spennende oppgaven var en ”paioppgave”. Her skulle elevene bygge en sjusteinsovn, bake pai fylt med selvplukket bær, for så å steke denne i sin selvlagde ovn. Her settes virkelig samarbeidsviljen, kreativiteten og samholdet i gruppa på prøve noe som flere av punktene i Læringsplakaten (Kunnskapsløftet 2006) tar for seg.. Det er

viktig at elevene delegerer oppgavene slik at noen baker, andre igjen finner steiner og bygger ovn, mens noen igjen må finne ved til fyring. Dette var en oppgave som elevene virkelig likte. Mestringsfølelsen var til å ta og føle på da vi i mørket sent på kvelden pakket ut og smakte på paiene. Mange trodde nok at dette ikke ville smake, men overraskelsen var stor da det vist seg at dette faktisk smakte veldig godt. Det var for mange helt utrolig at de klarte å bygge en ovn, fyre opp, holde varmen ved like og ende opp med et bakverk midt i skogen.

Ikke alle paiene svarte til forventningene, men dette ga da rom for refleksjon. Hva var det som feilet? Hva manglet? Hva skulle til for at resultatet skulle blitt bedre? osv. Dette er helt i tråd med Schøns (1983, 1987) teorier om refleksjon.

### Vurdering frem til neste aksjon

Når det gjelder elevenes vurdering av opplegget, var de positive. I tillegg til at flere bedrifter bruker slike turer i forhold til HMS og da spesielt psykososialt arbeidsmiljø så er det mange bedriftsledere som bruker denne muligheten til å se an lederegenskaper og ”fighterevne” hos de ansatte. Denne tanken var også vært sentral hos oss og vi ga poeng for hver oppgave ut ifra ledelse, kreativitet, samarbeidsevne m.m. Vi mener at det er viktig at elevene på en fysisk måte får målt hverandres gode og dårlige egenskaper slik at de vet hvem de bør samarbeide med i forhold til ungdomsbedriften som de skulle etablere i løpet av de neste månedene.

Etter denne turen brukte vi en del tid på avdelingsmøtene for å se på ulike måter å gjøre undervisningen mer relevant og meningsfull både ved å engasjere elevene mer i planleggingen, men også ved å tenke ut praktiske oppgaver. En av våre kollegaer kom da med en spennende idé fra Forbrukerinspektørene på NRK.

### **7.7 Sjuende del-aksjon: Vg2 - Merkevaretesten**

I markedsføringsfaget har vi et område som går på merkevarebygging og forholdet mellom markedsføring og kundens egen opplevelse av varen. Tester av produkter som det reklameres mye for, har en tendens til å bli valgt av oss forbrukere. Vi påvirkes av reklamen. Man kan fort få det inntrykk av at såkalte ”billigprodukter” ikke har den samme gode smaken som den dyre merkevaren.

I dette prosjektet var det viktig for oss at elevene selv skulle ha et eierforhold til hele testen. I ett av punktene i læringsplakaten vektlegges elevmedvirkning og kritisk tenkning som var sentralt i dette opplegget (Kunnskapsfløtet 2006, Læringsplakaten). Elevene fikk først se flere videoer om temaet og klassen diskuterte hvordan man kunne teste ut dette selv. Et oppsett for test av matvarer ble valgt. Vg1 Service og samferdsel i tillegg til et utvalg andre elever og ansatte var testpanel. Vg2 elevene utarbeidet oppsettet og kjøpte inn matvarer. Disse ble nummerert og lagt ut parvis for smakstesting av testpanelet. Testpanelet krysset av på et svarskjema som elevene hadde utarbeidet.

### Resultat av oppgaven

Funnene var veldig spennende og elevene lærte at billig cola og billig potetgull har samme eller bedre smak som de kjente merkene til en brøkdel av prisen. For selve læringsprosessen er disse funnene svært sentrale. Vårt oppdrag som lærere er ikke bare å gi elevene teoretisk kunnskap om markedsføring, men også lære dem hvilken betydning dette har for oss som forbrukere både økonomisk og praktisk. Gjennom dette kan de ta bevisste verdivalg og utvikle en kritisk og reflekterende holdning til budskapene de møter gjennom reklame og markedsføring (Kunnskapsfløtet 2006, Læringsplakaten).

I denne oppgaven var det rom for refleksjoner. Elevene måtte både reflektere i og over handling. Refleksjon i handling er preget av at yrkesutøveren handler, tenker og snakker om situasjonen underveis i handlingen. Refleksjon over handling gjøres etter at handlingen er utført. Tilslutt var det også noen elever som reflekterte over refleksjonen (Schøn 1983, 1987), da de etter flere timers gjennomgang av resultater konkluderte med at for dem så var det Cola som var det eneste som var godt. Dette på grunn av den gode smaken, selv om alle data som var samlet inn sa akkurat det motsatte. Her lærte i alle fall de andre elevene hvor sterk påvirkning reklamen har. Schøn (1983) mener at refleksjon i og over handling karakteriserer profesjonell yrkesutøvelse

### Evaluering frem til neste aksjon

Elevene mente at denne type prosjekter var veldig viktig for å få motivasjon til å jobbe med markedsføringsteori. Ved å gjennomføre dette opplegget forsto elevene mange av de vanskelige fagordene som marked, målgruppe, produkt plassering, merkevare, image og forskjell på ulike kulturer i forhold til pris og kvalitet i butikker. Elevene ble veldig engasjert i denne aksjonen og følte at de eide prosjektet noe som gjorde at de synes det var spennende.

Etter at resultatene var telt opp, måtte kalkulatoren frem for å regne ut hvor mange prosent som mente det ene eller det andre. Prosentregning ble plutselig spennende da det kunne knyttes konkret opp mot et relevant tema. Vi erfarte at dette prosjektet var veldig relevant og meningsfullt for elevene.

Prosjektet har blitt brukt flere år senere og gjennomføringen blir alltid forskjellig da vi gir elevene mulighet til å styre både produkter og hvordan undersøkelsen kan gjennomføres. Vår refleksjon i lys av et kritisk perspektiv viser at opplegget kunne blitt bedre med noe lærestyring basert på tidligere erfaringer. Dilemmaet vårt er nettopp at vi ønsker å gi elevene stor frihet slik at de eier prosjektet.

### **7.8 Åttende del-aksjon: Vg2 - Londontur**

Turen til Bergen i Vg1 var i stor grad lærerstyrt. Etter flere aksjoner virket det for oss som om elevene ble mer engasjert og muligens også lærte mer når de selv fikk mer ansvar. Vi valgte å overlate det aller meste av planleggingen vedr. London til elevene. Noen føringer med tanke på avreisetidspunkt og besøk var det. Elevene måtte selv bli enige om hvordan penger skulle skaffes tilveie. Det var ikke lagt opp til at elevene skulle betale hele turen ”av egen lomme”, her var det dugnadsarbeid som gjaldt. Elevene måtte sette opp budsjett i forkant av turen og dette passer godt med kompetansemålet som er sentralt i økonomifaget:

*”lage resultat- og likviditetsbudsjetter med nødvendige periodiseringer” (Læreplan 4, 2006).*

De måtte bli enige om overnattingssted, bestille billetter til fly og andre besøk i London. Elevene måtte også selv kontakte aktuelle steder i London og avtale tider for omvisning/besøk. De måtte innhente informasjon om aktuelle steder som ble presentert for de andre i klassen i forkant av turen. Denne oppgaven ga stor grad av elevmedvirkning og den krevde mye forarbeid av elevene (Kunnskapsløftet 2006, Læringsplakaten, 2006). En slik oppgave var meget relevant for en klasse på Salg, service og sikkerhet som blant annet kan gå ut i lære i faget Kontor og administrasjonsfag hvor mye slikt planleggingsarbeid vil være naturlig.

## Evaluering

London er en verdensmetropol og det er enkelt å integrere fag som salg/markedsføring, sikkerhet og økonomi/administrasjon i et opplegg for en slik tur, fellesfaget engelsk får også sin del av turen. Et eksempel på læreplanmål vi brukte var i markedsføringsfaget hvor elevene skulle besøke et av Londons fasjonable varehus for å se hvordan de profilerer varer på en helt annen måte enn tradisjonelle kjøpesenter. Dette ble dokumentert med bilder og refleksjon i en digital logg (Schøn 1983, 1987)

*”foreslå tiltak i det fysiske ytre og indre salgsmiljøet som fremmer profilering og salg av varer og tjenester” ( Læreplan 4, 2006).*

Et annet spennende besøk var til Bank of England hvor vi ble tatt imot av en ansatt med en meget profesjonell presentasjon om økonomi og inflasjon. Dette ble fremstilt sammen med en film om en jente som skulle starte egen bedrift. Opplegget var meget relevant for våre elever da de selv gjennom to år har jobbet med ungdomsbedrift og vært igjennom den samme prosessen.

*”turen til London var kjempegøy... morsomt å komme til en storby. Oppleggene knyttet til besøk på Harrods, iBank of England og Madam Tussaud var interessante og lærerike og dette husker jeg godt. Undergrunnen og logistikken her var imponerende” (elevsitat).*

Vi så at oppgavene motiverte elevene til å jobbe utover året og den var en fin avslutning på utdanning. Etter turen måtte elevene holde foredrag hvor egenvurdering og gruppeevaluering var en del av opplegget.

## **7.9 Andre alternative opplegg**

Listen over alternative opplegg vi har prøvd ut er lang, men vi har ikke mulighet til å ta frem alle erfaringer på alt fra besøk hos NSB, i Tingretten, opplegg hos Bertel og Steen, Coca Cola og en egen førstehjelpsdag med mange praktiske og store demonstrasjoner. Besøk fra lokalt næringsliv, idémyldring med Ungt Entreprenørskap, representanter fra Nav som gjennomfører inkluderende arbeidsliv i ungdomsbedriftene, Skatteetaten og Fagopplæringen, har også bidratt til å variere og praksisrette undervisningen slik Læringsplakaten krever.



## 7.10 Kombinasjon av praktisk og teoretisk

I flere av våre samtaler med elevene så får vi vite at de ønsker seg undervisning som er praktisk hvor de kan oppleve ting på en artig måte.

*”Kan vi ikke bare reise ut og se litt på regnskaper til bedrifter og lære på en litt moderne måte ..... dere er så utrolig gammeldagse i undervisningen som hele tiden skal sitte å jobbe med oppgaver..” ( elevsitat).*

Utsagnene er en del av en moderne trend blant både unge og voksne om at det meste kan læres ved å oppleves – og at det egentlig ikke er så vanskelig bare man ser noen andre gjøre litt – og da kan man det. I ytterste konsekvens ville det bety at hvis du bare var lenge nok sammen med en revisor så ville du bli revisor. Dette er ikke det som Dewey mener med sitt litt feilsiterte utsagn ” Learning by doing”. Dewey ønsket ikke bare at ungdommer skulle jobbe praktisk, men de skulle også forstå teorien til praktisk bruk (Dewey 1916, 1938). Økonomi kan ikke læres kun ved å reise ut og se et regnskap i en bedrift, det krever en grunnleggende forståelse og mye trening Flere teoretikere er enig om at for å virkelig lære et fag så må man også ut å trene praktisk, den teoretiske ballasten er viktig, men ikke nok for å kunne nå et høyt nivå.

*Someone at a particular stage of skill aquisition can always imitate the thought process characteristic of a higher stage but will perform badly when lacking practice and concrete experience (Dreyfus & Dreyfus 1986, s35).*

En helt annen dimensjon kommer dog frem ved praktisk prøving og feiling. Elevene får stadig utfordringer og når elevene lykkes opplever de mestring på en helt annen måte enn ved teoretiske øvelser.

*”Vi driver en ungdomsbedrift som selger Renati hårgele på abonnement. I går ringte jeg til Danmark altså for å få en god pris. Vi driver på årntli altså...Det er morro ” (elevsitat).*

En gryende interesse for å drive bedrift gjennom telefonsamtaler, salg og andre ting som skjer på ”årntli” kan være den motivasjonsfaktoren og ”startmotoren” som en elev kan trenge for å komme i gang med å forstå vanskelig teori både innenfor økonomi, administrasjon og markedsføring – vi har derfor stor tro på ungdomsbedrift som metode og vi tror det er en nødvendig og viktig del av en relevant og meningsfull utdanning på Service og samferdsel.

Schøn tar opp viktigheten av en veileder eller mentor i forhold til å kunne reflektere over praksis. I flere av hans eksempler er det nettopp i dialogen mellom veileder og student at den viktige refleksjonen skjer som fører til viktig læring og som motiverer eleven for videre å løse nye problemer (Schøn 1983, 1987). Veiledningen rundt gjennomføring av både ungdomsbedrift og andre praktiske oppgaver er altså viktig i forhold til å fokusere på egenrefleksjon hos elevene.

### **7.11 Videreutvikling av ungdomsbedriften**

Noe av det viktigste vi gjorde var å se på kvaliteten på læringen gjennom ungdomsbedriften, og dokumentasjonen og grunnlaget vi hadde for vurdering av elevene i ungdomsbedriften. Vi la vekt på å finne en form på styremøtene slik at hver enkelt i ungdomsbedriften kunne vurderes – og vi la også vekt på å se på fremgangen gjennom de ulike messene som elevene deltar på - først lokal messe og så fylkesmesse. Det tredje vi ønsket å se på var bruk av tid og avveininger i forhold til ”frihet” eller styring av lærer i forhold til temaer. Vi mener det er viktig med en akkurat passe blanding av lærerstyring og elevdemokrati for å få til god jobbing i bedriftene.

#### Elevers tilbakemeldinger

*”Arbeidet med ungdomsbedrift var spennende, men det er slitsomt når de andre ikke gjør det de skal” (elevsitat)*

En av de største utfordringene vi har med ungdomsbedrift er nettopp de elevene som ikke ønsker å bidra med noe verken i teoretiske eller praktiske oppgaver. Det blir derfor et stort ansvar for ”Daglig leder” i bedriften hans eller hennes forsøk på å styre bedriften. Vi har sett mange ulike eksempler på ledertyper og en av bedriftene ble ledet av ei jente som hadde satt seg som mål å virkelig styre over bedriften sin. Dette førte til en del ekstra konflikter mellom elevene da de opplevde henne som litt mye kontrollerende samtidig som hun følte at de andre ikke gjorde sine oppgaver. Hun sa selv i en logg:

*”Jeg synes at jeg lærer mye av ungdomsbedrift og får lov å lede de andre og være sjef”.*

En annen elev roser opplegget og legger ikke minst vekt på gruppa og samarbeidet som kanskje det aller mest positive. En bedre forståelse av gruppeprosesser og konfliktløsninger passer også godt inn i læreplanens generelle del.

*”Da vi på skolen har jobbet med ungdomsbedrift har jeg lært masse. Vi har fått erfart det og jobbe i en bedrift og styre alt det som har med bedrift og gjøre. Alle arbeidsoppgavene vi har hatt, har vi i gruppa samarbeidet godt om. ....Vi har lært mye da vi har vært på messe og stått stand. Det er veldig greit at hvis det har vært konflikter eller andre problemer som har oppstått i bedriften, har det blitt løst på en god måte, og alle har blitt enige om hvordan det skal løses.” (elevsitat).*

For noen elever er det ikke så positivt at ungdomsbedrift er en læringsmetode som krever mye av hver enkelt deltaker.

*”Ungdomsbedrift er kjedelig for jeg må hele tiden selv tenke ut hva jeg skal gjøre”,  
(elevsitat)*

Læringsplakaten (Kunnskapsløftet 2006) sier at vi skal ”leggje til rette for elevmedverknad” og det å drive ungdomsbedrift betyr det at ungdommene i stor grad får ansvar i forhold til å tenke ut hva bedriften skal gjøre fremover. For noen er dette utrolig spennende og utfordrende, men for andre så blir dette en stor prøvelse. Elevene er ikke vant fra annen skolegang og selv måtte lede en prosess frem til et mål. Elevene forstår også at de må jobbe utenom skoletiden, og for de elevene som ikke er vant med lekser eller annen form for hjemmearbeid så kan det bli et sjokk:

*”Syntes blandt annet vi fikk litt lite tid på skolen til å jobbe med ub til tider så måtte derfor bruke en god del av fritiden våres til å jobbe med dette!  
Men jeg er samtidig veldig glad for at vi har fått mulighet til å jobbe med ungdomsbedrift og har ingenting imot å starte opp en ungdomsbedrift til”, (elevsitat)*

Tilslutt vil vi ta med et perspektiv som er viktig i vårt arbeid med hva som er relevant og ikke relevant. For noen ungdommer er ikke det å drive ungdomsbedrift noe de selv har glede av eller som de senere ønsker å drive med.

*”Jeg forstår ikke hvorfor vi skal drive med ungdomsbedrift når jeg selv aldri vil starte en egen bedrift”, ” jeg skal bli lastebilsjåfør og skal aldri selge noen produkter”  
(elevsiter).*

Service og Samferdsel har studieretninger som elever kan søke seg videre til som kanskje ikke har de naturlige fellesnevnerne som ligger i ungdomsbedriftsmetoden. Transport og logistikk, reiseliv, resepsjon og sikkerhetsfaget er eksempler på fag som flere elever velger, og mange

av disse kan ikke forstå hva det å drive en ungdomsbedrift har med deres senere yrke å gjøre. Vi forsøker selvfølgelig å vise eksempler på at dette også er nyttig da svært mange både innenfor transport, logistikk og reiseliv starter egne firma for å jobbe med sitt yrke. Resepsjon og sikkerhetsfaget (vekter) kan man nok allikevel vanskelig argumentere for en nær sammenheng med det å drive ungdomsbedrift. Det som kan være svært motiverende for enkelte elever kan på samme måte være svært demotiverende og lite relevant for andre elever med andre ønsker for videre yrker.

### Vurdering

Arbeidet med ungdomsbedrift var godt innarbeidet i 2007 men vi så at endringer måtte gjøres for å få ungdomsbedriften enda mer tydelig som læringsarena for elevene.

Gjennom flere samtaler med elevene forsøkte vi å finne frem til hvilke mangler det var i ungdomsbedriftsopplegget og hva vi kunne gjøre bedre for at elevene skulle kunne bruke den relativt vanskelige økonomiske, administrative og markedsrettede teorien på en god måte i bedriften.

Vi forsøkte ulike varianter med ”coaching” og gruppeveiledning i de ulike bedriftene og fant også ut at fokus på arbeid i styremøter var viktig da vi hadde mulighet til å samtale med elevene i hele bedriften samtidig som de skulle være forberedt på sine arbeidsområder. Styremøtene skulle inneholde dokumentasjon både med innkallelser og referater hvor det individuelle ansvaret kom tydelig frem slik at vi kunne få et innblikk i hva den enkelte gjorde i bedriften. Når vi senere skulle gjennomføre egenvurdering av arbeidet for hvert semester så måtte elevene henviser til konkrete punkter i styrereferatene og vise hva som hadde vært deres oppgaver. Det opplevdes rettferdig for alle elevene at de som da ikke hadde noe å henviser til i referatene også var de som ikke hadde bidratt med noe særlig i bedriften og vurderingen måtte da tilpasses det.

Styremøtereferatene blir en viktig refleksjon over alle de spennende læringssituasjonene de har opplevd i ungdomsbedriften og den ”refleksjonen i handling” de har gjort i møte med problemer og utfordringer der. Interessant er det når Schön (1983, 1987) nettopp legger vekt på refleksjon over egen refleksjon for å lære. Han sier:

*” Clearly, it is one thing to be able to reflect-in-action and quite another to be able to reflect on our reflection-in-action ” (Schön 1986:31).*

Vi mener derfor at styremøtene har stor verdi både for å få frem refleksjon, men selvsagt også for å få frem hvilke elever som skal vurderes for de ulike oppgavene de har gjort.

### Vurdering av lærerkolleger

Det å drive ungdomsbedrift krever et svært godt samarbeid på tvers av fag i hele avdelingen og i flere avdelingsmøter opplevde vi en god respons på utviklingsarbeidet vårt og avdelingen var samlet i synet på at ungdomsbedriftsarbeidet var viktig. Selvfølgelig var det i avdelingen enkelte som så større utfordringer med arbeidet, ikke minst så var det vanskelig å få inn de store økonomimålene i virkelig bruk da flere av bedriftene ikke var flinke nok til å ta vare på bilag, eventuelt at de ikke hadde noe særlig omsetning slik at det ikke ble mulig å jobbe med budsjett, regnskap og priskalkulasjon slik man gjerne skulle ønsket.

Ett av de andre praktiske oppleggene knyttet til ungdomsbedrift som vi kanskje er mest fornøyd med, er det gjennomføring av lokal ungdomsbedriftsmesse hvor vi helt konkret opplever at ungdommene klarer å vise frem et skikkelig produkt med brosjyre og logo for så å virkelig lyse opp og stråle etter å ha fått gode tilbakemeldinger. På samme måte er produksjon av reklamefilm og hjemmeside noen av de områdene hvor elever som ikke behersker økonomi og andre teoretiske fag får lov å vise frem sine kvaliteter. Stand på Jessheim storsenter har vi også fått tilbakemelding på har vært svært lærerikt for elevene.

## **7.12 Ulike perspektiver på alternativ undervisning og ungdomsbedrift**

Etter å ha gjennomført flere ulike alternative opplegg så har vi kommet frem til noen erfaringer og funnet frem noen utfordringer som vi også flere ganger har diskutert både på avdelingsmøter men også i møte med andre lærere i Service og samferdsel.

### Utfordringer ved praktisk arbeid

Praktisk arbeid er ikke nødvendigvis det eneste som er bra for elever på et lavere karakternivå. Vi ser at mange like gjerne kan jobbe i ro og fred med enkle tekstoppgaver av typen ”test deg selv” og ha stort utbytte av det – som å jobbe med komplekse praktiske problemer. Utfordringen for mange elever er nemlig at det ikke skal så mye forstyrrelser og

støy til før de helt mister konsentrasjonen og på den måten er arbeid med ungdomsbedrift en stor utfordring hvor de hele tiden skal diskutere løsninger og hvor alle i klassen jobber på ulike områder, og med ulike oppgaver hele tiden. Elever med konsentrasjonsvansker takler ofte dette svært dårlig og kan faktisk da ha et mye større utbytte av timer hvor det er helt stille i klasserommet, hvor læreren går rundt i rommet for å unngå noen forstyrrelser, og hvor elevene tvinges til å fokusere på kun en ting i en halv time. Vi tror det er viktig å huske på dette slik at man ikke bare tror at praktiske oppgaver er det beste i enhver sammenheng.

Det viktige for oss er at vi ser at flere elever lærer noe ved å jobbe på alternative måter - dette har vi kunnet verifisere gjennom gruppesamtaler etter de ulike oppgavene. Alternative oppgaver er avhengig av minst like god eller enda bedre planlegging i forhold til den didaktiske relasjonssirkel for å oppnå et godt læringsresultat.

Praktiske oppgaver gjør ikke innlæring av grunnleggende ferdigheter mindre nødvendig, snarere tvert i mot så blir det tydelig gjennom praktiske oppgaver at elevene må forstå grunnprinsippene i økonomi så vel som markedsføring, logistikk og alle de andre fagområdene som Service og samferdsel knyttes mot (Dreyfus og Dreyfus 1986). Elevene har et ønske om en snarvei rett til noen praktiske oppgaver og opplevelser som ikke er mulig å få uten at de først har forstått noen prinsipper om for eksempel prissetting og budsjett. Det er altså ikke noe poeng å reise rundt å se på bedrifters regnskaper og kalkulasjoner hvis man først ikke har satt seg inn i teorien på dette fagområdet. Praktiske oppgaver og ekskursjoner kan altså ikke enkelt erstatte den tunge vanskelige teorien knyttet til våre fagområder, men den kan hjelpe til å hente frem gode eksempler og gi knagger som elevene kan feste kunnskapen på.

### Positive og negative sider ved ungdomsbedrift

Ungdomsbedriftene tror vi i årene fremover vil være den arenaen for praktisk arbeid som vi høster mest positive erfaringer på. Elevene får her en unik mulighet til å sette stort sett alle læreplanmålene i Service og samferdsel inn i en praktisk og konkret sammenheng. Vi tror at når elevene selv får en ide og eierfølelse til sin bedrift, og gjennom målrettet arbeid klarer å skape noe som er deres, så er ungdomsbedriften helt uslåelig som læringsarbeid innenfor Service og samferdsel sine læreplanmål.

Vi har allikevel de siste årene sett flere eksempler på grupper i klassene hvor flere av deltakerene har hatt så mye fravær og problemer at ungdomsbedriften bare blir nok et nederlag. Det er vanskelig å jobbe med ungdomsbedrift hvis det er mye fravær, hvis ungdommene ikke i noen grad ønsker å gjøre noe med bedriften utover vanlig skoletid, eller hvis de ikke ønsker å engasjere seg noe i arbeidet på noen som helst måte. Som vi tidligere har sett på så er det også svært vanskelig hvis de opplever arbeidet med en slik ungdomsbedrift som noe som ikke har noe relevans for deres videre utdanning..

### **7.13 Oppsummering**

Vi mener ut ifra teoridelen (kapittel 4) at det er gode grunner for mer praktiske opplegg i klasserommet og det er flere teoretikere som mener at kunnskapen som er lært praktisk sitter på en annen måte enn den som bare er lest eller hørt (Dewey). Elevene kan altså ha mer læringsutbytte av et praktisk opplegg som ”går skeis” enn en typisk vanlig teori time med powerpoint og gode eksempler fortalt av lærer. Vi har tro på ”learning by doing” innenfor visse rammer og mener å ha gode eksempler på hvordan vi gjennom skoleåret jobbet med elevene gjennom flere aksjoner utover den ordinære ungdomsbedriftsaktiviteten for å forbedre undervisningen. Gjennom aksjonsforskningen har vi sammen med elevene gjennomført ekskursionsjoner, besøk og andre praktiske opplegg, og vi ser at elevene har stor nytte av dette i forhold til læringsprosessen. Elevene og kollegaer har kommet med tilbakemeldinger gjennom logg, samtaler og møter slik at vi på den måten har gjort endringer etter hver delaksjon.

Vi problematiserer også relevansbegrepet da vi ser at mange av temaene i læreplanen er vanskelig å forstå for elevene selv med praktiske opplegg. Noen eksempler er påslagsmetoden, just in time prinsippet, markedsplaner, svinn, arkiveringsrutiner og budsjettkontroll og momsavstemming – alle aktuelle begreper innenfor vårt fag. Mye av dette er ikke og vil ikke være relevant for elevene noen gang. Gjennom vår refleksjon i etterkant av forskningen ser vi at mer praktiske opplegg mot økonomi kunne vært formålstjenelig da det er dette faget som elevene fortsatt synes er tungt teoretisk og lite praktisk. Vi er i gang med en prosess og jobber videre for å finne flere relevante praktiske opplegg. Gjennom idemyldingen i prosjektet hadde vi også tanker vi ikke fikk gjennomført av økonomiske grunner.

## 8 PROSJEKT TIL FORDYPNING

Dette kapitlet handler om utviklingsarbeidet på avdelingen rundt faget Prosjekt til fordypning (PTF) opprettet ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Faget ga skolen en kjempeutfordring da det til forskjell fra alle andre fag ikke hadde en konkret læreplan, men kun en forskrift som satte noen rammer for faget. Først i kapitlet ser vi litt på FAFO-rapporten om PTF, og deres anbefalinger. Som en introduksjon til endringene etter 2007 tar vi med litt om det første året (høsten 2006) hvor vi oppfattet faget som et vanlig teoretisk fag. Etter å ha startet på masterstudiet fikk vi hjelp til å se hvordan faget kunne brukes til mer praksisrettet undervisning, større grad av yrkesretting og en enestående mulighet for tett samarbeid med næringslivet. I dette kapitlet tar vi for oss aksjonsforskningen som skjer gjennom nesten fire år og fire ulike elevkull. Vi ser hvordan vi sammen med elevene kommer frem til en god praksis i forhold til faget, og hvordan vi forsøker å få til en mest rettfærdig vurdering selv når elevene er ute på svært ulike arbeidsplasser og jobber med svært ulike mål.

### 8.1 FAFO-rapportene om Prosjekt til fordypning

Det har helt fra innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 vært viktig for regjeringen å følge opp deler av reformen med ulike forskningsprosjekter. FAFO fikk i oppdrag å følge det nye faget Prosjekt til fordypning og har skrevet noen rapporter allerede og jobber i år med den siste og avsluttende vurderingen av faget som skal presenteres i 2012. FAFO-rapporten viser til store forskjeller i gjennomføring av faget på ulike skoler og ulike programområder. I noen fylker er det lagt stor vekt på at alt skal gjøres i klasserom i Vg1, mens det i andre fylker og programområder blir satset på mye tid i bedrift helt fra starten i Vg1. Noen skoler legger vekt på at alle elever skal innom alle ”fagene” som Vg1 kurset leder til, mens andre lot elevene selv få velge hvilke fag de skulle spesialisere seg mot.

FAFO rapporten sier blant annet:

*”På bakgrunn av intervjuene ser vi ulike modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning, ...a) klasseromsprosjekt, b) kvasibedrift/skoleverksted, c) arbeidserfaring og d) læring i arbeid” (FAFO, 2008:7).*



En kvasibedrift er en type praktisk etterligning av arbeid i bedrift, men som skjer på skole og som i stor grad mangler de viktige komponentene av det å jobbe i en ekte bedrift. Utviklingen av PTF-faget på vår avdeling ble viktig i vårt forskningsprosjekt hvor vi var gjennom alle fasene som beskrives i FAFO-rapporten. Til hver av fasene vil vi også forsøke å knytte noen kommentarer til hvilket pedagogisk syn undervisningsmåten representerer og hvilke utfordringer vi ser.

## **8.2 Oppstart av faget – året før aksjonsforskningen starter -klasseromsprosjekt**

I eksamensoppgave 1 (Holm og Holst-Larsen, 2007) så gjør vi rede for hvordan oppstarten av Prosjekt til fordypning foregikk på vår skole. Etter en felles samling for alle Service og samferdsel skolene på Øvre Romerike ble man enig om at PTF bør gjennomføres med ca åtte moduler som er fordelt utover året og hvor ulike temaer knyttet til fagene som elevene kunne ta i Vg3 ble presentert. Dette opplegget mente vi tilfredsstilte kravet til forskriften på en god måte, og elevene fikk flere teoretiske oppgaver hvor de skulle sette seg inn i de fremtidige yrkene som vår linje gikk mot. Elevene fikk være med på noen bedriftsbesøk, men utover det så var det kun en ukes utplassering i februar som var eneste kontakt med næringslivet. Denne utplasseringen hadde vært en viktig del av undervisningen helt siden oppstarten av Salg og Service i 2001 og var ikke noe revolusjonerende nytt i forhold til PTF-faget.

### Kommentar til klasseromsprosjekt

Selv om opplegget i noen grad inneholdt praktiske elementer som både en ukes utplassering og noen bedriftsbesøk så var det i stor grad lagt opp på samme måte som mål-middel-didaktikken blir kritisert for, med oppgaver med klare mål som elevene skal lære ved å sette seg inn i teori. Et slikt instrumentelt kunnskapssyn får selvfølgelig også konsekvenser for vurderingen hvor det blir lagt vekt på at man kan gjengi og forklare informasjon om yrkene uten særlig kunnskap om praktisk yrkesteori.

### **8.3 Første endring - kvasibedrift/skoleverksted og utplassering**

Vi vil her ta for oss perioden fra høsten 2007 til våren 2008. Høsten 2007 begynte vi på Høgskolen i Akershus på masterutdanning for yrkespedagogikk og fikk ganske snart impulser fra flere forelesere som var kritiske til hvordan PTF-faget ble gjennomført på de ulike skolene de hadde kontakt med. Det skulle vise seg at vi som svært mange andre skoler hadde satt i gang en eller annen form for stasjonsundervisning i faget som ga små muligheter for praktisk prøving av yrkene – og egentlig ganske dårlig innføring i hva de ulike fagene førte frem mot. Et av de viktige momentene i kritikken gikk også på at elevene i vårt opplegg i virkeligheten ikke hadde noen valg, noe som flere mener at forskriften antyder selv om dette punktet kan tolkes på ulike måter.

Vi startet aksjonsforskningen sammen med elevene og første aksjon var å lage et opplegg i undervisningen som ga rom for at elevene kunne velge. Avdelingen kom frem til fem ulike kurs som var fordelt på alt fra logistikk, markedsføring, innføring i regnskapsføring, avansert bruk av IKT og tilslutt ga vi elevene et valg om å være utplassert i bedrift en dag i uka hvis de ikke ønsket å følge noen av kursene. Når valget skulle gjøres på slutten av året fikk vi en kjempeoverraskelse. Alle elevene ville ut i praksis og vi måtte derfor i gang med et kjempearbeid for å finne nok bedrifter og lage et opplegg som gjorde at elevene både fikk opplæring og ble vurdert rettferdig i forhold til utplasseringen.

Vår utfordring – på linje med svært mange andre programfag – er det store spennet i lærefag som elevene kan bli lærlinger i på Vg3 nivå. Vi så derfor på utfordringene med å gi en rettferdig vurdering av elever i sikkerhetsfaget, transportfaget, resepsjonsfaget, logistikkfaget, og reiselivs faget. Selv hadde vi kompetanse på IKT-faget, salg faget og kontor- og administrasjonsfaget, men de andre fagene kunne vi mindre om. Forskjellige vurderingsmåter ble diskutert og dette ble kanskje den viktigste delen av aksjonsforskningen i årene fremover.

#### Evaluering av første endring

Elevene var svært fornøyd med den nye ordningen. Dette kommer fram i elevloggene som de skriver etter utplassering, og de ønsker alle at denne ordningen skal fortsette. Det er helt tydelig at vi har funnet frem til et opplegg som er veldig tilfredsstillende for flertallet av elevene.

*”Det er så fint å få være ute i bedriften å gjøre noe skikkelig. Jeg får lov å gjøre det samme som de andre ansatte og føler at jeg lærer mye. Dette var veldig gøy”*  
(elevsitat)

Denne eleven fokuserer på det viktige samspillet med de andre ansatte. Hos Lave og Wenger så er dette noe av det viktigste suksesskriteriet og de kaller det ” Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice” (Lave og Wenger 1991:90). De mener at nettopp det at bedriften tar imot eleven på en god måte og lar han ta del i det sosiale samspillet, gir eleven en god mulighet til virkelig å lære ved å ta del i bedriftens gjøremål.

Det er flere elever som trives, noe elevsitatene viser:

*”Tiden går fort denne dagen for det er hele tiden oppgaver jeg skal gjøre og jeg gleder meg veldig til jobbdagen. Det er fint å se hva det salgsyrket går ut på”*

*”I dag hjalp jeg en kunde til å kjøpe en ny stekeovn. Det var veldig gøy å se at jeg kunne veilede kunden og hjelpe han frem til et salg som jeg hadde ansvaret for ”*

Schøn (1983, 1987) ville nok kalt denne opplevelsen en ”refleksjon i handling ” ved at eleven har fått en utfordring og gjennom tankevirksomhet og refleksjon i noen sekunder så har eleven reflektert over dette og handlet – og gitt gode råd. Refleksjon som dette mener Schøn gir god læring og et potensielt bredere forståelse av feltet

*”Sjefen er kjempesnill. I dag lagde jeg min første butikkutstilling og det er veldig mye å tenke på, men jeg får god hjelp av henne. Forrige gang fikk jeg prøve å stå i kassa og i dag gikk dette litt lettere selv om jeg gjør noen feil”* (elevsitat).

Elevene er stort sett veldig godt fornøyd selv om det er svært ulik læring fra bedrift til bedrift. Flertallet opplever at bedriften gjør en god jobb i forhold til å gi dem greie arbeidsoppgaver som de føler er meningsfulle. Det finnes også unntak med noen elever som opplever at arbeidet blir ensidig og rutinepreget og de forstår ikke hvorfor de må gjøre det samme hver gang.

*”Jeg driver bare og setter inn varer hver gang og ingen forteller meg hvorfor jeg må gjøre dette hele tiden. Jeg synes det er kjedelig å være i bedriften og synes ikke jeg lærer noe” (elevsitat).*

Andre føler at oppgavene er for vanskelige:

*”I dag skulle jeg hjelpe en kunde og jeg vet jo ikke hva noen av produktene er. Det er så flaut når kunden spør og jeg ikke klarer å svare. Jeg håper sjefen kan forklare litt mer for meg før jeg skal hjelpe en kunde igjen” (elevsitat).*

Lave og Wenger (1991) er inne på denne problemstillingen når de tar for seg opplæring av lærlinger i kjøttfag. Her peker de på problemet med at noen bedrifter ikke anser ungdommene som annet enn gratis arbeidskraft og at de ikke setter av nok tid til opplæring, men at ungdommene blir stående med enkle oppgaver som blir gjentatt i det kjedsommelige.

*”The example of the butchers illustrates several of the potential ways in which particular forms of apprenticeship can prevent rather than facilitate learning” (Lave og Wenger, 1991:76).*

Det er interessant at Lave og Wenger også tar med denne siden av yrkesopplæringen spesielt siden vi de siste årene har merket denne delen tydelig på våre elever (ibid).

Gjennom våre besøk i bedriften og samtale med sjef og andre ansatte så klarer vi å hjelpe noen av ungdommene til en bedre hverdag. Ofte er det misforståelser som gjør at ungdommene får utfordringer de ikke er klare for, samtidig som andre bedrifter bare må innrømme at de ikke har mer spennende oppgaver for eleven, og at det for eksempel i en matbutikk er helt naturlig at den viktigste jobben består av å sette inn nye varer og ”rullere” slik at de eldste varene alltid står foran i hylla. Noen bedrifter forsøker allikevel å legge inn noen spennende oppgaver av og til, for eksempel at de får lov å lage et eget utsalgstorg hvor de bygger opp en liten utstilling inne i butikken med varer som elevene selv finner frem. Eksempler her blir blant annet en elev som lagde en flott utstilling med grillutstyr og varer knyttet opp mot dette når grillsesongen nærmet seg.

### Kommentar til arbeidserfaring

Vi hadde dette året kommet et skritt lengre fra det som FAFO-rapporten beskriver som klasseromsprosjekt og kvasibedrift til arbeidserfaring. Rapporten sier, *”det innebærer at elevene får mulighet til å danne seg et inntrykk av en bedrift og et yrke”* (FAFO 2008:67). Dette er vi er helt enig i. Allikevel sier rapporten også noe om problemene, *”Vi har imidlertid sett flere eksempler på at det å være utplassert ikke alltid betyr at man får utføre oppgaver som er relevante for faget eller at elevene opplever at de nødvendigvis lærer så mye mer enn de kunne gjort på skolen”* (FAFO 2008:67).

Denne relevansproblematikken kjenner vi igjen i PTF, blant annet gjennom elever som blir satt til å gjøre akkurat den samme oppgaven hver eneste gang. Dette gir ikke mer læring enn at eleven får en ”maskinell” innlæring av en fysisk arbeidsoppgave, som å skifte dekk eller sette nye varer bakerst i hyllene.

Vi hadde samtaler med elevene, andre lærere og bedriftene for å undersøke om opplegget kunne tilpasses enda bedre i løpet av perioden. Et av de konkrete endringsforslagene som kom fram av disse samtalen var at bedriftene ønsket mer tid til å bli bedre kjent med elevene, lærerne ønsket bedre grunnlag i vurderingene og elevene ønsket mer hjelp i hvordan loggene skulle bli ført. Flere elever meldte tilbake at de syntes det var vanskelig å skrive logger. Vi endret derfor opplegget slik at elevene kunne ta mer bilder og forklare hva de gjorde basert på disse. Det store fokuset i forkant av neste aksjon blir allikevel grunnlaget for vurdering. Vi ønsker å jobbe mer med å få elevene til å lære mer om yrket og at de utvikler en bedre yrkesforståelse og får mer kunnskap, og vi ønsker å få til dette ved bedre refleksjon – eller refleksjon over refleksjon som Schön (1983, 1987) legger vekt på.

### **8.4 Andre endring - arbeidserfaring**

Det var stor forskjell på hvilken type veiledning og oppfølging elevene hadde i bedriften. Vi hadde en elev på IKEA som hadde et flott opplegg hvor han fulgte IKEA sitt opplæringsprogram – sannsynligvis et av de mest utprøvde opplæringsprogrammene for salgsmedarbeidere i hele verden. Eleven forsto at han var del av et stort opplegg og fikk motivasjon til å klare de ulike testene, samtidig som han tydelig samlet opp kunnskap og klarte ved hjelp av veilederen å knytte det opp mot læreplanmålene vi var enig om.

### Yrkeskunnskap og manglende sertifikat

Denne eleven opplevde at det var muligheter i PTF til å oppnå nye ”sertifikater” fra arbeidslivet som igjen kunne gi han større ansvar når han senere kom tilbake for å jobbe på IKEA. Vi tror kanskje at hvis flere elever fikk delta i lignende opplæringsprogrammer hvor de kunne oppnå et ”sertifikat” eller et slags bransjekompetansebevis i sin utplasseringstid så ville motivasjonen være større, da eleven med dette kompetansebeviset kunne få mer ansvar og lønn i en eventuelt senere jobb. Som vi var inne på i kapittel tre så mangler Service og samferdsel en ”sertifikatorordning” som gjør at ungdommene som går på vår linje ikke er mer verdt enn vanlige ungdommer uten noen kurs. Vi ønsker å utfordre næringen på å lage kompetansebevis på linje med snekkernes stillaskurs og bilmekanikerens sikkerhetskurs som gjør at når en elev på Service og samferdsel har gjennomgått salgskurset, reklamasjonskurs, svinnkurs og varebehandlingskurs så kunne eleven få et ”sertifikat” som gjorde han mer verdt for en senere arbeidsgiver. Vi vet at flere matbutikker i dag har slike kurs for sine ansatte. Noen av de eksemplene vi vet om er ”frukt og grønt kurs”, og ”salg av alkohol kurs”. Vi ønsker å prøve ut en ordning hvor våre Vg2 elever får lov å ta slike kurs allerede i utplasseringen slik at PTF-opplegget får mer konkret verdi for elevene og dermed blir mer relevant når de får noe igjen for det som de senere kan bruke og være mer kvalifisert til andre jobber.

### Manglende yrkesbevissthet

Dette er et de problemene vi står ovenfor på Service og samferdsel med tanke på en relevant yrkesutdanning. Det er store utfordringer knyttet til det å få bransjen og andre til å se nytten av elever som har på Vg1 eller Vg2 Service og samferdsel. En jobb i serviceyrket blir ofte omtalt som ”arbeid i kassa på Rimi” og forbindes med kjedelige rutinearbeid uten noen større utfordringer. Vi må innenfor vårt fagområde bli flinkere til å vise at det finnes mange områder hvor man gjennom skolen får viktig erfaring, læring og kompetanse som kan brukes i et krevende yrke.

### Utfordringer rundt praksis en dag i uka

På den andre enden av skalaen hadde vi blant annet en elev som skulle jobbe i et datafirma med reparasjoner av maskiner. Eleven satt nede i en kjeller med flere maskiner som skulle fikses. Utfordringene besto av at veilederne hadde dårlig tid, og eleven var aldri lenge nok i bedriften til å følge problemene helt til de ble løst. Når du begynner å reparere en datamaskin, så går det gjerne 2-3 dager med testing og innkjøring av ny programvare. Når eleven bare

kom en gang i uka ble kunnskapen svært mangelfull, og han opplevde ikke at han kom noe nærmere selve IKT-faget. Bedriftene hadde veldig forskjellige opplegg og vi ble enig om at vurdering fra veileder eller sjef i bedriften ikke var tilstrekkelig i seg selv. Vi bestemte at vi til jul og til sommeren måtte ha en skrive dag hvor elevene måtte vise frem kunnskapen de hadde ervervet gjennom bruk av den informasjon de hadde skrevet ned i loggene sine.

Elevene trenger mye veiledning for å forstå hva en slik logg skal inneholde. Vi forsøker å få elevene til å reflektere over det de opplever i bedriften og oppmuntrer dem til å beskrive episoder som har sammenheng med de læreplanmålene de har valgt. De fleste elevene klarer etter hvert å legge inn slike læringshistorier i sine logger. Dette kan være alt fra hvordan reklamasjon fungerer både med blide og sure kunder, hvordan produktkunnskap kan brukes aktivt til å lede frem til et salg, om forsøk elevene har gjort på å lage plakater og annet markedsføringsmateriell som brosjyrer og websider for bedrifter. Det er viktig at etter slike episoder får kommentarer og tilbakemeldinger fra ledelsen og andre ansatte i bedriften. Noen sliter veldig med det å skrive logger og vi kommer i neste aksjon tilbake til hvordan vi løste dette problemet.

Avslutningsvis frem til sommeren 2009 ønsker vi å få til en større vurderingsoppgave for elevene. Vi oppfordrer bedriften til selv å lage en case for en tre dagers oppgave og rydder timeplanen slik at elevene kan være sammenhengende i bedriften tre dager en av de siste ukene. For de bedriftene som synes det er vanskelig å lage et slikt case så lager vi 6 -7 ulike mer generelle case som elevene kan jobbe med.

### Evaluerings av andre endring

Casene løses veldig ulikt i de ulike bedriftene og dette fører til mange ulike reaksjoner hos elevene noe som elevsitatene under viser:

*”Jeg fikk i oppgave å fornye alle butikkvinduene. Det var veldig krevende, men jeg føler at jeg har fått så god opplæring tidligere i bedriften at jeg ikke var skremt av oppgaven. Sjefen min hjalp meg mye, men lot meg også selv få ta mange valg. Jeg er veldig fornøyd”*

*”Dette var helt håpløst for meg å få til. Ingen på jobben hadde tid til å hjelpe meg og jeg slet med å finne ut hvordan jeg kunne bruke de erfaringene jeg har fått i bedriften til å besvare casen. Jeg har klart å skrive ned noen tanker men jeg føler ikke det blir*

*noen veldig god oppgave da jeg bare ikke veit hva jeg skal skrive. Jeg håper dere tar hensyn til det”.*

Vi har tidligere nevnt den eleven som satt nede i en kjeller og mekket på PC og han som var hos IKEA. Sammen med de to elevsitatene over så viser dette fire svært ulike opplevelser av utplassering. Der hvor bedriften ser utplasseringen som et viktig bidrag med tanke på læring og rekruttering til yrket så blir selvfølgelig opplevelsene mye bedre for elevene. Vi har forsøkt på forskjellige måter å få sjefen eller lederen til å sette av tid til veiledning, men her er det store forskjeller ute og går.

Utfordringen vår er å skape en balansegang i forhold til de krav vi skal stille til bedriftene. FAFO-rapporten tar også opp dette problemet med at man er redd for at for store krav fører til at *”skolen mister en viktig samarbeidspartner”* (FAFO, 2008:69). Stort sett alle lokale bedrifter vi snakker med ønsker å få frem at de stort sett sliter med å overleve i markedet og at de er nødt til å ha hovedfokus på å få fortjeneste i bedriften. Noen få bedrifter har egne ansatte som har i oppgave å hjelpe nyansatte, lærlinger og utplasserings elever til å fungere bra, men dette er veldig sjeldent på Øvre Romerike hvor vi i hovedsak har våre samarbeidspartnere. Praksisbedrifter for andre tradisjonelle yrkesfag bruker utplasseringsperioden til å finne neste års lærling. Siden Service og samferdsel ikke har tradisjon med lærlinger så blir det i våre servicebedrifter ikke noen plan for hvorfor de gjør denne innsatsen overfor eleven. De aller fleste sier ja fordi de tenker at det er en fin måte å få lite ekstra hjelp i bedriften samtidig som de synes det er greit å kunne hjelpe ungdommene litt med å få erfaring.

Samarbeidsmøter med de andre skolene på Øvre Romerike både gjennom fylkets nettverk og egne nettmøter gir oss mange gode ideer. En av ideene går på hvordan vi kan vurdere elevene våre i PTF på en måte som også sikrer at de elevene som har problemer med å få til gode skriftlige produkter allikevel kan få til en god karakter. Disse elevene gjør en svært god jobb i bedriften til tross for sine skriftlige problemer. Ved å legge til rette for en presentasjon av praksisperioden etterfulgt av en muntlig utspørring, gis elevene en mulighet til å forbedre den skriftlige prestasjonen. Dette viser seg å være en veldig god måte å sikre en rettfærdig karakter på til de elevene som tidligere har fått mye trekk i karakteren fordi loggene og semesteroppgavene har vært dårlig til tross for en god jobb i bedriften.



I forhold til den muntlige vurderingen er elevene svært glade for at vi har endret praksis. Disse elevsituationene er hentet fra logger som viser at nesten alle elevene ønsket denne ordningen:

*”Jeg klarer ikke å skrive så godt, men når jeg får muligheten til å fortelle fra jobben så er det mye lettere å si hva vi holder på med”, ”Presentasjonen ga en mye større mulighet for å imponere da jeg også kunne vise frem noen av skoene jeg har solgt og markedsplanen som jeg har fått låne av sjefen”.*

Elever med både svak og god måloppnåelse er veldig fornøyd med den nye muligheten til å forsvare oppgaven sin muntlig. Vi mener at det ikke gjør vurderingen bedre da elevene får en ekstra mulighet til å vise hva de har lært om yrket sitt.

### **8.5 Tredje endring – læring i arbeid**

Den siste store utprøvingen vi gjorde var å gi elevene forskjellige temaer som de i løpet av tre uker skulle jobbe med i utplasseringsbedriften. Temaene gikk på Helse, Miljø og Sikkerhet (HMS) i bedriften, salg og hvordan oppnå fortjeneste på utvalgte produkter. Ved at alle elevene jobbet med samme tema en periode ble det lettere å diskutere i etterkant. Vi brukte en felles time hver uke for å diskutere og snakke om de ulike erfaringene i de forskjellige bedriftene. Disse temaene kom i tillegg til de fem målene som elevene valgte. Vi mener det er viktig for å oppnå en relevant og meningsfull utdanning at elevene ser at det de gjør i PTF også har sammenheng med faget på skolen. Dette gir en gryende forståelse for yrkesteorien. Praktisk yrkesteorien er *”den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet”* (Lauvås og Handal, 1997:111). Her kommer både den tause og den mer eksplisitte kunnskap som brukes i ens praksishverdag inn.

#### Vurdering av tredje endring

Det interessante med denne tredje aksjonen var de svært forskjellige svarene som elevene kom med. De elevene som likte å jobbe var veldig godt fornøyd og følte nå også at det ble sammenheng mellom teorien på skolen og det de gjorde på jobben. Flere opplevde blant annet i forhold til HMS at bedriftene tok sikkerheten veldig seriøst, men at de derimot ikke visste noe særlig om ergonomi og psykisk arbeidsmiljø som er temaer vi har jobbet med på skolen.

FAFO-rapporten kaller dette siste nivået for Læring i arbeid, mens Schön nok ville kalt det refleksjon i arbeid. Vi mener at dette oppsettet med praksis, logger etterfulgt av samtale på skolen om det som elevene har opplevd, totalt sett gir bedre læring. Dette er også etter Schön sin tanke om refleksjon over arbeid etter først å ha gjennomført refleksjon i arbeid (Schön 1987).

### **8.6 Fjerde endring – et ekstra forsøk med salgskampanje i bedrift**

Etter å ha gjort flere aksjoner i forhold til utplassering i bedrift så ble vi utfordret fra vår veileder på å gjøre en helt annen type utplassering hvor elevene i større grad fikk oppleve helt andre oppgaver i bedriften enn den vanlige utplasseringen en dag i uka. Ønsket var en bedre yrkeserfaring i forhold til salg og salgskampanjer

Dette ble et møte mellom den flotte læringsteorien og den vanskelige virkeligheten. Vi hadde lagt opp til seks-sju ulike bedrifter som elevene skulle få velge ut fra ønsker og interesser. Sitat fra elevlogg om forventningene til denne oppgaven torsdag og fredag i bedrift:

*”Jeg tror det blir bra å prøve noe jeg ikke egentlig hadde tenkt til, for da lærer jeg enda mer og jeg finner kanskje ut at det er bedre enn det jeg forventa”*

*”de to dagene vi skal bli utplassert gleder jeg meg til, for kanskje jeg lærer meg noe nytt og ser åssen ting fungerer på ordentlig ikke bare i læreboka”.*

#### Evaluering av endringen

Vi klarte ikke å skaffe plasser på hotell eller innefor reiseliv noe som fire elever ønsket. Vi oppdaget at bedriftene ikke utarbeidet et spesielt salgsopplegg for elevene. Det er heller ikke så rart i og med at de bare skulle være der i to dager. Tanken var at vi skulle vært ute i bedriften når bedriften hadde en spennende kampanje på gang, men problemet vårt er at vi ikke kan tilpasse hvilken som helst uke når vi samtidig skal få seks ulike bedrifter til å ta imot elever. Vi kan ikke sende 15 elever til OBS for å være med på 10 kroners salg.

Elevene forstår ikke dette med kampanje for det viktigste de gjør i butikken er å sette inn massevis av varer hele tiden, rydde og sørge for at det er fullt i hyllene og at det ser pent ut. Det er viktig i forhold til det å drive butikk.

I veiledningssituasjoner i praksisutplasseringen må læreren ta utgangspunkt i elevens opplevde situasjoner, spontane eller nedskrevet i logger, bli med inn i elevens tankegang og forståelse, og derfra etterspørre teori og verdier (Lauvås og Handal 1997). Det er også lærerens oppgave å bringe inn perspektiver som eleven ikke selv har sett, for å utvide elevens forståelse og handlingsberedskap. Støvsuge, rydding, sortere klær, m.m. er viktige arbeidsoppgaver i en butikk for at de skal gi kunden et inntrykk av ryddighet og orden. Vi forbrukere stiller store krav til butikkene, men når elevene kommer som ansatte så ser de ikke at dette er viktig.

Hvis vi skal prøve noe lignende senere så må det blir at en lærer tar med seg fem elever til en bedrift og blir der hele dagen. Dette betyr at vi trenger tre lærere en hel dag for å få til et slikt eksperiment. Dette koster penger, men vi tror at dette prosjektet ikke kan overlates til bedriften og at det rent konkret må ledes av en lærer tilstede. Ved at vi er til stede og forklarer grundig hva som skjer, hva de nå må gjøre og hvorfor de må gjøre dette. Ved å tette på som veiledere i jobb så tror vi at læringsopplevelsen vil bli mye større. Muligheten for å få komme inn i en større bedrift som gjennomfører et større prosjekt større. De vil da være sikre på at elevene ikke bare slenger rundt, men blir ledet av en lærer hele dagen.

### **8.7 Kritikk av vårt opplegg med Prosjekt til fordypning**

Vi ser at det er vanskelig å få elevene til å skrive logger tidlig og vi er veldig usikre på hva vi skal gjøre i forhold til dette. Noen mener at man skal kutte ut skriftlige logger og isteden kun levere bilder på mobilen fra arbeidsplassen, men vi mener at refleksjonene i den skriftlige loggen er viktig. Vi ser også at det er vanskelig å følge opp alle elevene på en god måte. Det er mange elever. Noen er på steder geografisk lang unna eller sjefen er den eneste ansatte i tillegg til eleven noe som gjør det vanskelig å komme fra for en samtale. Vi er redde for å stille for store krav til bedriftene da vi vet at de faktisk må tjene penger for å overleve. Dette er noe vi også ser andre skoler på små steder sliter med gjennom FAFO-rapporten (FAFO 2008).

En mulig forbedring er at vi forbedrer våre lokale læreplaner slik at valgmulighetene for elevene ikke blir så store. Ved å utarbeide og spesifisere læringsmål til et kompetansemål fra Vg3 læreplanen, vil det være lettere for arbeidsgivere og elever å finne ut hva eleven skal

gjøre i bedriften. Vi er også usikre på hvordan vi skal håndtere elever som ønsker å være på skole, skal det være mulig eller skal vi tvinge elevene ut i en bedrift.

### **8.8 Viktige erfaringer med prosjekt til fordypning.**

Det er stadig flere elever som mener at de ikke blir verdsatt når de jobber i butikk. De ser ikke poenget med å være utplassert når de ikke får lønn. Vi tror at noe av forklaringen er at mange elever har jobb i butikk etter skolen. De opplever da at de gjør det samme i utplasseringen på dagtid som de gjør lønnet på ettermiddagen. Mange elever er allikevel veldig fornøyd - heldigvis fortsatt flertallet - men mange elever synes at PTF skulle vært lønnet og de ser ikke at yrkeserfaringen man får gjennom utplasseringen er lønn i seg selv. Vi prøver å si at i mange utdanninger så har man ha en periode med ulønnet praksis for å få en godkjent utdanning. Heldigvis hadde vi også to glitrende eksempler på hva elever kan få til når bedrift og elev samarbeider. Det var to jenter i to ulike bedrifter som virkelig fikk satt seg inn i hva man gjør i en butikk. De fikk virkelig prøvd alt og samarbeidet utrolig godt med sjefen og fikk utføre mange spennende arbeidsoppgaver sammen med henne.

#### Vurdering av PTF

En av tingene vi har jobbet litt med er hvordan man dokumenterer PTF, og ikke minst hvordan man vurderer dokumentasjonen. Det er en utfordring med ”skolesvake” elever som gjør det bra i bedrift og får mye skryt, men som ikke klarer å dokumentere noen ting. I år la vi inn en muntlig presentasjon hvor elevene presenterte sin bedrift, produkter og arbeidsoppgaver muntlig. Dette var positivt i forhold til å dokumentasjonen. De ”svake” viste seg frem mye bedre gjennom å kunne presentere muntlig.

#### Forpliktende avtale

Vi ser også viktigheten av at skole og bedrift gjør en forpliktende avtale om samarbeid før utplasseringen starter. Som en del av øvelse for arbeidslivet senere, skal elevene selv finne bedrift og søke jobb her. En avtale som sier noe om at eleven er i en undervisningssituasjon og skal derfor lære noe i perioden. Det må også komme fram at det skal være rom for samtale mellom sjef/leder, elev og lærer når lærer kommer på besøk. Vi har praktisert at vi er ute ca hver tredje eller fjerde uke hos eleven. Elevene starter med en ukes innføring i begynnelsen av PTF for deretter å være utplassert en dag i uka resten av skoleåret.

### Forberedelse til utplassering

Vi ønsker å bruke litt mer tid på skolen enn før for å jobbe med motivasjon i forhold til det å være utplassert. Tidligere har elevene startet like etter høstferien (uke 40). Nå venter vi litt til, og lar dem heller få to eller tre uker med tre dager per uke med utplassering. På den måten kommer de kanskje enda bedre inn i bedriftens rutiner og arbeidsoppgaver og får kanskje en større læringseffekt.

Handlingskompetanse er et begrep vi har hørt snakk om mye fra en lærer ved en annen skole. Begrepet rommer mye i følge denne læreren. Hva elevene tenker om sin videre framtid, hvordan de skal finne frem til hva de trenger for å lære denne kompetansen, hvordan de selv må tenke igjennom sine handlinger, oppførsel og språkbruk, inngår i dette begrepet. I det hele tatt fokus på hva som må til av kompetanse før 15/16 åringene vi får er klare til handling i bedrift og skole.

### Sertifikat innenfor viktige temaer

Vi tror at en ordning med sertifikater innenfor salg, svinn, sikkerhet og reklamasjon utstedt at for eksempel HSH (Hovedorganisasjonen for handel og tjenester i Norge) ville kunne gi elevene en større ”verdi” for en senere arbeidsgiver. Dette savnes veldig i dag da flere andre yrkesfag har sertifikater innenfor mange områder som gir dem mulighet til andre arbeidsoppgaver enn andre u(fag)lærte ungdommer.

### Faste temaer for enkelte uker

Ved å gjennomføre faste temaer enkelte uker så ser vi at det er lettere å få til en bedre sammenheng mellom teori og praksis og en samtale mellom elevgruppa og lærer som fører til en bedre forståelse (Hiim og Hippe 2001).

Gjennom de siste årene har vi av og til elever som ønsker å være utplassert der hvor de jobber til vanlig. Dette har vi tillatt, men de må da jobbe uten lønn. Allikevel ønsker noen bedrifter å betale ungdommene. Vi ønsker å finne ut om dette kan brukes til en fordel og ikke bare være et problem. Ungdommer kunne få lov frem til oktober å finne seg en ettermiddagsjobb eller jobb på dagtid hvor de fikk lønn som de så kunne bruke i Prosjekt til fordypningsfaget. Eventuelt bør man fokusere på at elevene som er i bedriften helt sikkert vil kunne få seg en ettermiddagsjobb i bedriften etter tre måneder og at man da går over fra jobbing på dagtid til jobbing på kveldstid.

## **8.9 Praksisbrevet med fire dager i bedrift**

Forsøket med praksisbrev startet høsten 2009. Prosessen med å få elever ut i bedrift var tidkrevende og komplisert. Første fase var å finne ut hva eleven ønsket, så var det å se på elevens bosted og mulig bedrifter som passet både i forhold til ønsket linje (logistikk eller salg), ønsket størrelse og elevens generelle interesser. Tidlig ble det klart at dette arbeidet var et vanskelig puslespill hvor hensyn både til elevens fremtidsdrøm, bedriftens krav og muligheter ble vurdert opp mot hverandre. Vi har helt fra begynnelsen ment at det ikke var noe poeng i å utplassere elevene i en bedrift hvor de ikke selv så at de kunne tenke seg å jobbe de neste fire årene. Det har også vært en balansegang i forhold til hvor mye man skal si til bedriftene i forhold til hele opplegget, og hvor mye som man kan introdusere etter hvert i prosessen. Noen bedrifter blir litt avvisende hvis de tror det er veldig omfattende for dem. Det vi har sett etter hvert er at viktigste for bedriften er om eleven fungerer bra. Bedriften har også gitt klare signaler på at de anser vårt (kontaktlærernes) arbeid som bindeledd mellom skolen, læreplaner og eleven som utrolig viktig. Alle bedriftene har fått beskjed om at vi ønsker at eleven har tre ukers prøvetid hvor de ikke binder seg til noe. Elevene har også fått beskjed om at ingen kan få lønn før bedriften ønsker å opprette en lærekontrakt. De har fått vite at det å bli godkjent som lærebedrift vil ta flere uker. Det kan derfor hende at noen i klassen vil få lønn kanskje allerede fra november, mens andre i klassen ikke vil få lønn før etter lang tid.

### Evaluering

Vi har etter de innledende møter mellom lærer og bedrift vært ute med enkeltelever i mulige utplasseringsbedrifter. Det har vært utstrakt aktivitet med besøk, mail og telefon rettet mot bedrifter for å få til en riktig utplassering for enkeltelever som har svært ulike behov og forutsetninger for arbeidslivet.

I noen bedrifter har økonomi vært et tema fra første uke og det var veldig frustrerende for oss at fylket ikke klarte å gi et riktig svar på hvordan støtteordningen skulle fungere for bedriften. De fleste bedriftene var allikevel veldig positive til å hjelpe til når de fikk en innføring av oss i hvordan ordningen fungerer og hvilke muligheter dette skal gi for elevene. Elevene hadde svært ulike erfaringer og oppfatninger av utplasseringen. Noen var ganske negative, noe elevsitatene viser:

*”Jeg klarer ikke å jobbe der mer... jeg trenger en bedrift hvor jeg kan gå rundt og observere og så bestemme selv hva jeg vil jobbe med..”, ”Jeg orker ikke å høre på de som sier at jeg skal gjøre ting hele tiden – det blir liksom som slavedrivere...”.*

Andre elevsitater viser at andre var veldig fornøyd:

*”Kjempeflott utplassering. Jeg håper jeg får ta praksisbrevet her. De virker veldig positive selv om det er litt slitsomt å løfte på alle de dekkene, men jeg trives veldig godt”, ”Jeg skal få ansettelse snart og får da lønn for å være skikkelige selger. De skal sende meg på kurs og jeg får mulighet til å få god lønn etter hvert som selger”.*

Vi ser altså tidlig at lønnen er viktig for de som er så heldig å bli tilbudt dette. Elkjøp og ett dekkfirma er tidlig ute med å tilby lønn og fast kontrakt noe som disse to elevene syntes var veldig bra. Den ene eleven syntes det var så fristende med fast lønn at han tidlig vurderte om han heller bare ville jobbe.

*”Det var veldig flott å jobbe der og jeg vurderer nå om jeg skal slutte på skolen og heller jobbe fullt i bedriften” (elevsitat).*

Eleven tok dette valget noen måneder senere. Det ble faktisk slik etter hvert at så mange som fem elever gikk over i fulltidsjobb istedenfor å gå løpet ut med praksisbrev. Disse elevene syntes det tok for lang tid å fullføre utdanningen og ønsket heller å kunne tjene mer penger med en gang. Andre igjen måtte prøve flere bedrifter, men etter tre forsøk så sa en av guttene:

*”For første gang så føler jeg at jeg får gjort noe som blir satt pris på og hvor jeg får litt ros for arbeidet mitt”.*

Eleven hadde da kommet til en bedrift som tok skikkelig vare på, og hvor han ble inkludert i arbeidslivet på en god måte, og hvor han selv følte han gjorde en viktig jobb. Av de 12 elevene som begynte så var det etter et år fire igjen i ordingen. Fem hadde begynt i fast jobb, og de siste tre hadde falt fra av andre grunner som helt klart har sammenheng med de relativt sammensatte problemene som elevene hadde fra starten av prosjektet.

I forhold til rapporten om praksisbrevet så kommer det tydelig frem at våre erfaringer stemmer godt med erfaringer fra ordningen i resten av landet:

*”Praksisbrevkandidatene er jevnt over svært fornøyd med å ha fått tilbud om denne opplæringsordningen. Det de særlig framhever, også etter det andre året, er mulighetene det har gitt dem til å komme ut i bedrift framfor å gå på skolen. Dette til tross for at ikke alle er like fornøyde med den opplæringsplassen de har hatt” (NIFU STEP, 2011:63).*

### **8.10 Utfordringer vi har møtt gjennom praksisbrevet**

En sak vi har vært opptatt av gjennom hele prosessen er å vinne elevenes tillit til skole og forsøke å få dem til å forstå at hjemmearbeid/lekser er helt nødvendig for å kunne lære seg ny kunnskap. Prøvene vi har brukt har vært svært enkle og istedenfor at flere skal svare blankt, så har vi gitt dem muligheter til både å jobbe med åpen bok og få hjelp fra lærer for å komme i gang.

Av de elevene vi har jobbet med så er det nok bare en av dem som ville kunne klart seg gjennom en ”vanlig” prøve tilsvarende de vi gir på Vg1 klassen på Service og samferdsel. Vi har derfor forsøkt å utarbeide muntlige vurderingsmåter samtidig som vi forsøker å tilpasse undervisningen til mest mulig praktisk arbeid eller gi praktiske eksempler i teorien som elevene kan feste kunnskapen på. Et av de vellykkede forsøkene vi har gjort er blant annet å bruke enkle digitale tester med flervalgsspørsmål som elevene har likt. Testene har blitt gjennomført ganske direkte etter undervisningen slik at elevene har fått en mulighet til å vise hva de har fått med seg i timen.

Fortvilelsen vår som lærere var å se på avstanden mellom det som står i læreplanen og det vi ser at elevene kunne oppnå. Vi har slitt veldig med å finne metoder for hvordan elever uten læreønske eller læreevner skal lære seg vanskelig teori i fellesfagene som norsk, matematikk og samfunnsfag. Når det gjelder de fleste punktene i programfagene, kan disse oppleves i praksis i bedriften og vurderes med Godkjent gjennom læreordningen. Denne muligheten har vi ikke i fellesfagene og er kanskje den delen av prøveordningen man nøye må tenke igjennom i forhold til hvordan en endelig praksisbrevordning skal være. Elevenes mening er også veldig klar i forhold til fellesfagene noe sitatene viser:



*”Jeg skjønner ikke hvorfor vi må kunne regne prosent og skrive foredrag.. jeg begynte jo på denne linjen fordi jeg ville jobbe og lære praktisk.. ikke for å skrive oppgaver”, ”Matte har jeg forsøkt i mange år og jeg vet at jeg aldri kommer til å forstå det og jeg gidder ikke å prøve mer”.*

Elevene er svært tydelige på at de gjerne kan lære om logistikk og salg som de jo skal jobbe med i bedriften, men de forstår altså ikke hvorfor de absolutt må ha de tre teoretiske fagene. Det er synd at ikke pensumet i matte, norsk og samfunnsfag ble tilpasset slik pensumet i Service og Samferdsel ble tilpasset ved å fjerne mange læreplanmål.

En av forutsetningene under elevinntaket var at elevene ikke skulle være elever med behov for IOP (individuell opplæringsplan) og kun to av elevene hadde hatt dette tidligere på ungdomskolen. Allikevel viser det seg etter noen måneder at de fleste av elevene hadde store utfordringer som helt kommer av underliggende problemer. Disse hadde fortjent en sakkyndig vurdering helt fra dag en. I og med at elevene i utgangspunktet ikke skulle ha ytterligere tilrettelegging, så ble ikke dette gjort og det er noe av det vi sammen med PPT jobber med i siste fase av prosjektet. Dette samarbeidet burde vært i gang allerede i starten av prosjektet. Vi mener at flere av elevene i prosjektet nok ville hatt en mer positiv utvikling da. Flere kunne helt sikkert stått lengre i jobb og skole med et tettere samarbeid med PPT og BUP helt fra starten av.

Disse erfaringene stemmer godt med det som regjeringen nå satser på gjennom programmet NY GIV hvor de pålegger NAV, skoleeier, PPT/OT og ha et tettere samarbeid rundt de elevene som har problemer (Kunnskapsdepartementet – Ny Giv 2010).

## 8.11 Viktige erfaringer med praksisbrev

Et nasjonalt forsøk som dette vil selvsagt ikke kunne oppsummeres med noen få linjer. Vi må derfor i denne oppsummeringen kun trekke ut noen av de elementene vi mener er viktig.

### Arbeidserfaring

Flere elever har fått god arbeidserfaring og opplevd arbeidslivets fordeler og ulemper. For noen ble dette for tøft så tidlig og de gikk da tilbake til annen skolegang på heltid.

Selv en av de som har holdt ut lengst, sliter vi nå med å beholde i bedriften, da han opplever utfordringer med å være den yngste i bedriften i forhold til erting og tøysing noe som ofte forekommer i en lagerjobb. Det er altså ikke bare enkelt å være 16 år og begynne arbeid i en ”vanlig” bedrift. For andre ble arbeidserfaringen så god at de heller ville jobbe heltid, og de så ikke nytten av en utdanning med delkompetanse som tok så lang tid. For som flere av dem sa:

*”Jeg har jo tenkt å gjøre noe annet i livet også så jeg kan ikke vente to år på dette og så kanskje måtte gå to år til for å få et fagbrev som jeg kanskje ikke vil jobbe videre med”.*

Man fikk inntrykk av at de hadde det veldig travelt selv om de godt visste at de ikke hadde noe alternativ utdanning å gå i gang med. For noen av ungdommene så var også livssituasjonen slik at de faktisk trengte 10 000 kr pr mnd for å overleve, og da var det ikke rom for å ta en utdanning som innebar en lav månedslønn etter noen uker med ulønnet prøvetid. To eller tre av elevene har gått over til ulike systemer i NAV og det tror jeg bare vi må akseptere, og kanskje vil de senere i livet tenke videre på utdanning. For to av elevene har vi samarbeidet tett med NAV for sammen med dem å planlegge livet også etter skolen.

### Utdanning, sosialkontor eller arbeidsformidling

Når man jobber med en slik gruppe ungdommer så blir man engasjert på en helt annen måte enn i en vanlig lærerjobb. Du vet så altfor godt hvor tøft disse ungdommene har det og det blir ofte vanskelig å finne ut om det er utdanning eller arbeidsformidling man skal satse på, eller om man kanskje først som et slags ”sosialkontor” må hjelpe dem å få orden på hverdagen før noe annet kan gjøres. For å ”overleve” i denne jobben må man sette noen grenser for hva man engasjerer seg i selv om man plutselig finner seg i å reise ut til elever som ikke svarer i

telefonen, eller kjører i skytteltrafikk mellom NAV, PPT, bedrift og skole for å forsøke å hjelpe en elev til å få den støtte han bør få. Tålmodighet er selvfølgelig viktig i dette arbeidet da både NAV og PPT gjerne skal ha god tid på seg i arbeidet, og når disse to etatene skal ha papirer fra hverandre så sitter man sammen med eleven og lider og kjenner på en følelse av avmakt og frustrasjon. Samtidig skal man motivere elevene for å gjøre en god innsats på jobben og kanskje gjerne i tillegg hør på en lydbok på kvelden når man kommer hjem med bussen fra jobb kl 1800 om kvelden, tolv timer etter at man dro på morgenen. Som medmenneske forstår man, at noen bare har det litt for tøft.

Det vi har sett gjennom snart to år med forsøket er at vi dekker et område som verken NAV eller den ordinære videregående skolen tar tak i. Det er her snakk om de elevene som har forsøkt å gå flere Vg1 kurs uten å få bestått. Disse bør ikke bli en del av NAVsystemet. De fortjener å få en mulighet til å fortsette på en utdanning som er lagt til rette for dem med mye praksis i bedrift, men kanskje med en større fleksibilitet enn det som praksisbrevet har lagt opp til.

Januar 2011 starter Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) opp et forsøk som kalles Losprosjektet (BLD 2011) og som virker å ta inn mye av de manglene som har vært i praksisbrevforsøket. Her blir det litt friere rammer og det blir muligheter for å kombinere en periode først i bedrift, for så å ta en periode med skole. Det vil bli spennende å følge dette prosjektet, og vi håper jo å kunne teste ut dette også på vår skole.

## **8.12 Oppsummering**

Arbeidet med Prosjekt til fordypning har lært oss mye om hvordan elever kan få yrkeskunnskap gjennom utplassering i bedrift. Vi startet med en løsning som var svært teoretisk med stasjonsundervisning på skolen og oppgaver hvor elevene skulle forsøke å finne ut hvordan de ulike yrkene var. Etter å ha startet med aksjonsforskningen hvor vi begynte å spørre elevene hva de ønsket og hva de trodde de ville få mest nytte av så endret vi opplegget, slik at alle elevene stort sett var ute i bedrift en dag hver uke de fleste ukene i året. Vi jobbet så med å finne gode vurderingsmåter for arbeidet i bedrift og prøvde ut ulike former for logger og oppgaver knyttet til dette arbeidet. Utfordringen ble å la de elevene som slet med teori og skrivearbeid, men som var gode i praktisk arbeid i bedrift, få en god karakter basert nettopp på dette. Forskriften knyttet til PTF-faget stiller krav til logg og vi kunne derfor ikke

fravike dette kravet. Løsningen ble å bruke mye bilder i loggene samtidig som elevene skulle holde en presentasjon på slutten av året hvor de fikk mulighet gjennom en muntlig høring å svare på de ulike problemstillingene de ikke hadde fått så tydelig frem i loggen. Ved å vektlegge deres muntlige refleksjon over godt gjennomført praktisk arbeid hvor de kunne gjenkjenne situasjoner, løsninger og utfordringer i det daglige arbeide jmf. Schøns refleksjon over arbeid (1983, 1987). Vi kunne derfor gi flere elever en velfortjent god karakter som også bedriften mente var riktig. Den siste utviklingen vi jobbet med var samspillet mellom programfagene i skolen og utplasseringen gjennom PTF-faget. Hvis vi ble flinkere til å snakke med elevene om episoder og situasjoner de opplevde i praksis, ville dette gi muligheter for en bedre forståelse for teorien som skulle gjennomgås. Dette er også noe FAFO-rapporten (FAFO 2008) konkluderer med. Vi har sett på flere utfordringer knyttet til utplassering, og vi mener at det vil være fornuftig å ha bindende avtaler med bedriftene slik at man kan kreve mer av dem, samtidig som vi kan gi noe igjen. Dette er allikevel utfordrende i praksis da det er svært forskjellig hvor og i hvilken type yrke elevene ønsker å jobbe. Vi tror også at mange små bedrifter vil si nei til samarbeid hvis vi stiller for mange krav til arbeidsgiver. En av våre store utfordringer i forhold til praksis i butikk er at mange av elevene tenker at de skal få gjøre mange spennende oppgaver hele tiden, samtidig som alle som jobber i den næringen vet at det i stor grad dreier seg om å fylle på i hyller, rydde og sortere både i butikk og på lager slik at kunden får en god opplevelse og man har orden på varene. I neste kapittel tar vi for oss oppgavens drøfting.

Praksisbrevet er et spennende forsøk på å forsøke å gi utdanning med mening til de ungdommene som på mange måter har gitt opp skolen. Våre forsøk viser ikke tydelig at to år med praksis fire dager i uka er det riktige. Vi tror at en kombinasjon av noen måneder ute i bedrift fire dager i uken sammen teori på skolen, og så en mulighet til full tid i skolen eventuelt full tid i bedrift kan være en løsning å prøve videre. Regjeringen satser stort gjennom Ny Giv (Kunnskapsdepartementet – Ny Giv 2010) på samarbeid mellom ulike etater for å hjelpe denne gruppen elever da de uten denne hjelpen vil bli en stor utgift for samfunnet. Vi mener at skolen spiller en viktig rolle i samarbeidet i forhold til å kvalitets sikre en relevant utdanning. I neste kapittel tar vi for oss oppgavens drøfting.

## 9 DRØFTING

Vi vil første minne om problemstillingen for dette forskningsarbeidet:

**Hvordan legge til rette på Service og samferdsel for at elevene skal oppleve undervisningen som relevant og meningsfylt?**

Med bakgrunn i problemstillingen så legges drøftingen opp med utgangspunkt i de tre temaene vi skisserte i innlendingen til delkapittel 1.5.

Det første temaet vi tar for oss i dette drøftingskapitlet er læreplanen og dens relevans i forhold til om elevene opplever undervisningen meningsfylt. Vi har i kapittel tre sett på ulike sider av læreplanen og er på mange måter kritisk til hvordan denne er satt sammen, og de ulike krav her som på mange måter virker motstridene mot ønskene i Læringsplakaten. Læreplanen er svært teoretisk og ligner mye på den gamle planen fra Handel og kontor på 80-tallet hvor økonomi og kontorarbeid var svært viktig. Vi har gjennom flere del-aksjoner i kapittel sju sett hvordan elever opplever undervisningen som svært teoretisk og at den ikke er relevant i forhold til det yrket de senere skal velge. Selv om ungdomsbedrift for mange blir en praktisk måte å få innføring i målene på, så finnes det mange mål og videre retninger innenfor programområdet som ikke passer så godt overens med et arbeid i ungdomsbedrift. Vi drøfter de ulike utfordringene læreplanen gir og kommer med ulike anbefalinger for endring av planen.

Det andre temaet vi drøfter er elevenes praksis i næringslivet og hvordan de opplever innlært yrkeskunnskapen på skolen i forhold til ”virkeligheten” i bedriften. I kapittel fire har vi sett mye på teorigrunnet rundt yrkesteorier og yrkeskunnskap og viktigheten av at dette formidles klart i skolen slik at overgangen til bedriften ikke blir for stor. Vi har allikevel i kapittel fem sett nøye på Service og samferdsel sin særegenhet som yrkesfag. Vi har som tidligere nevnt ikke de håndverkstradisjonene som er vanlig i andre yrkesfag og vi har ingen tradisjoner for fagbrev eller mesterbrev i yrket. Til tross for dette kan man ikke komme fra at handel og markedsføring har vært en viktig del av samfunnslivet i hundrevis av år og at yrket ofte har gått i arv fra far til sønn, som gjennom oppveksten har opplevd og forstått hva faget

innebærer. Mange har allikevel sikret grunnlaget for sitt yrke ved en teoretisk utdanning innenfor økonomi på høyskolenivå eller gjennom handelsbrevet som var grunnlaget for Handel og kontor noe vi har gjort rede for i kapittel 3. Prosjekt til fordypning har blitt et fag som i stor grad gir mulighet for praksis i bedrift, og vi ser i denne drøfting på hvordan vi kan gjennomføre slike opplegg slik at elevene i større grad opplever læring gjennom å tilrettelegge for refleksjon over arbeidet, og ved å se sammenhengen mellom teorien på skolen og arbeidet i bedriften.

Det siste temaet vi gjennomgår i drøftingen er hvordan undervisningen på Service og samferdsel kan gjøres mer relevant og meningsfull gjennom ulike alternative og praktiske opplegg. Et endringsarbeid er gjennomført som hadde som formål å komme vekk fra den ensidige teoretiske undervisningen som har preget linja de siste årene. Vi ser på erfaringer fra aksjonene i kapittel sju og forsøker å finne ut hvordan vi som skole kan bli bedre til å tenke sammenheng mellom teori og praksis og i større grad få frem gode praktiske øvelser som gjør undervisningen mer meningsfull. Selv om læreplanen faglig sett er relevant for både bedrifter og myndigheter, så er det ikke sikkert elevene opplever temaene der som relevante og meningsfulle. Vi må da fokusere på en del av Læringsplakatens mål som i stor grad pålegger oss å tilpasse undervisningen til elevenes egne forutsetninger og gjennom en demokratisk prosess klare å involvere elevene mer i deres egen læring (Kunnskapsløftet 2006).

Aksjonsforskningen har gitt oss gode verktøy i logger og gruppesamtaler som i større grad gir elevene mulighet til å påvirke sin egen hverdag slik at enkelte mål kan vektlegges sterkere og gjøre undervisningen mer meningsfull for elevene. Vi avslutter drøftingen av dette temaet ved å se på hvordan ungdomsbedriften i noen grad gjør undervisningen mer praktisk, samtidig som vi ser på behovet av et skikkelig verksted som andre yrkesfag har.

Vi forsøker gjennom disse tre temaene å belyse problemstillingen ved å trekke inn de ulike teoretikerne vi har gjort rede for i kapittel 4. På slutten av kapitlet vil vi se på hva som er relevant og meningsfull undervisning, og vi har også lagt frem noen kritiske merknader til eget opplegg. Aksjonsforskningen har preget vårt arbeid disse tre og et halvt årene og vi vil derfor se litt på den som arbeidsmåte i forhold til vårt videre arbeid. Vi avslutter kapitlet med en oversikt over de funn vi har gjort i forskningen og en kort oversikt over veien videre.

## 9.1 En læreplan som er relevant

I kapittel tre har vi sett nærmere på vårt samfunnsmandat og føringer i planverket mens vi i kapittel fem har sett nærmere på Service og samferdsel sin egenart som yrkesfag. Dette ønsker vi nå å se i sammenheng med erfaringene fra aksjonsforskningen. Vi vil her drøfte sammenhengen mellom læreplanen og våre yrkesgrupper. Vi ønsker å se på tre konkrete utfordringer som vi har funnet gjennom vår forskning Den første er utfordringer med yrkesretting, deretter ser vi på at læreplanen er svært teoretisk og tilslutt kommer vi inn på at Service og samferdsel ikke har et produksjonsfag som andre yrkesfag

### 9.1.1 Utfordringer med yrkesretting

Service og samferdsel er i dag et programområde som fører frem til svært ulike yrker. Vi har de elevene som drømmer om å bli yrkessjåfør, logistikkarbeider, IKT/systemansvarlig for edb-systemer, reiseleder, butikksjef, salgssjef, resepsjonsmedarbeider/sjef, kontorfullmektig, vokter, guide, regnskapsfører og markedsøkonom. Denne spredningen i yrker er i seg selv ikke unik for vårt programområde. Flere andre programområder sliter med det samme problemet. Fordelen for mange av de andre programområdene er at yrkene de fører fram til alle er typiske håndverksyrker, eller praktiske yrker. Når elevene har faget ”produksjon”, så kan man spesialtilpasse undervisningen slik at elevene får jobbe mot sitt yrke. Denne muligheten ligger ikke hos oss da alle elevene må igjennom de 20 av totalt 29 mål som er hentet fra den gamle Handels- og kontorlinja. Dette er teoretiske fag knyttet til arbeid på kontor som regnskap, budsjett, arkivering, priskalkulasjon, lønnsberegning, postbehandling, salg, markedsføring, og forståelse av grunnleggende begreper som forretningsidé, forretningsplan, selvkost, markedsplan og noe om sikkerhet og svinn. Alt dette er mindre viktig for elever som skal kjøre lastebil, bli guider, jobbe på lager eller ha ansvar for IKTsystemet i en bedrift. Selv for de elevene som tenker å ta fagbrev som selger i butikk, eller innen kontor og administrasjon, vil mye av økonomien fortone seg som svært komplisert.

Utfordringer vi står ovenfor er kravet om yrkesretting og en meningsfull og relevant hverdag for alle elever, og kravene som faktisk ligger i læreplanen. Vi mener at hvis vi skal yrkesrette mot alle de yrkene som det er mulig å fortsette på etter Vg1, så bør målene endres slik at det ikke blir det store fokuset på blant annet økonomimål som det er i dag. Vi har for moroskyld sammenlignet med bedriftsøkonomistudiet på BI og ser at både deres og våres elever har noen av de samme målene ”*føre og avslutte et regnskap... Analysere budsjett mot regnskap... å*

*beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet, og vurdere kostnader ved forskjellige finansieringsmetoder, bruke sentrale krav regelverket stiller til økonomiske forhold i små virksomheter ”* (Handelshøgskolen BI 2011). Selv om høyskoler som BI har dette på et høyere nivå, så er det ikke stor forskjell på å føre og avslutte et enkelt eller avansert regnskap. Du må forstå grunnleggende økonomiske prinsipper og sammenhengen mellom tallene, noe som krever mye teoretisk undervisning og gjentatte øvelser. Dette kan være ganske så krevende for en 16-årig Vg1 elev, og vi mener at dette kravet med fordel kan flyttes til Vg2. Dette vil føre til en læreplan som presenterer flere yrker på likt nivå og som kan gi en grunnleggende innføring i flere av disse og på den måten bedre oppfylle intensjonen i Læringsplakaten (Kunnskapsløftet 2006).

Læringsplakaten setter mange krav til oss lærere som ikke vi føler vi ikke klarer å oppfylle så lenge kompetansemålene er slik de er. Vi har ikke mulighet til å la elevene få fordype seg i det de selv ønsker, og vi har ikke mulighet til å tilrettelegge undervisningen slik at noen elever slipper regnskapsføring eller markedsplan. Slik læreplanen nå er, så må dette være viktige elementer i undervisningen. Selvfølgelig vil vi tilpasse undervisningen slik at den er yrkes- og praksisrettet, men dette er noe helt annet enn å si at vi kan kutte ut klare kompetansemål som står i læreplanen. Våre elever kan ikke slippe å sette seg inn i økonomi selv om de skal bli logistikkarbeidere eller IKT-ansvarlige. I forhold til å skape en relevant og meningsfull utdanning på nåværende tidspunkt, så må disse utfordringene håndteres av oss daglig og vår integritet, i forhold til å følge opp alle kompetansemål godt, blir satt på prøve.

I en situasjon hvor hovedfokuset på læreplanmålene ikke var ensidig fordypning i et stort tema (som økonomi), men hvor alle yrkene fikk lik vektlegging av sine kompetansemål, så ville situasjonen vært mye enklere for lærerne, for eksempel hvis disse målene ble innbakt i et nøytralt fag som ”produksjon” som vi skal se på senere.

### **9.1.2 Læreplanen er svært teoretisk**

En annen mulig løsning vil være at Transport og logistikk får sitt hovedløp fra Teknikk og industriell produksjon og at navnet endres fra Service og samferdsel tilbake til Salg og Service. Dette ville medføre at flere mål knyttet mot disse fagområdene fjernes i vår læreplan slik at den blir lik den gamle læreplanen til Salg og Service (Reform 94). Det er allerede i dag mulig å gå videre til Transport og logistikk fra Teknikk og industriell produksjon. Det var dette som var vanlig før og fortsatt er det mange elever som kommer herfra.



En av utfordringene vi har på Service og samferdsel er nemlig det veldige presset i læreplanen på ”teoretiske” kunnskaper innenfor økonomi og markedsføring. Vi mener slett ikke dette er feil hvis man ønsker å utdanne ungdommer som gjennom læretiden skal bli salgssjefer, butikksjefer og kontorfullmektige. I disse yrkene kreves det faktisk en dypere forståelse av både økonomi og markedsføring. Med en slik endring av læreplanen ville det vært naturlig at flere av de elevene som i dag velger studiespesialisering fordi de liker det ”teoretiske” preget kunne vært elever hos oss slik de i større grad var i Reform 94. Det er mange av disse elevene som senere studerer videre på BI eller en annen høyskole med fokus på økonomi og markedsføring.

Selv uten en endring i læreplanen så har vi jobbet en del med å bevisstgjøre ungdommer på ungdomskolen i de forskjellige yrkesmessige mulighetene som ligger i å være lærling i salgs- og kontorlaget. Vi forteller blant annet om lærlinger på OBS som får ansvar for en omsetning hver uke på flere millioner, slik at ungdommer ikke tror at salgslaget bare er å ”sitte i kassa på Rimi” som det ofte sies folkelig. Det å endre holdninger og utvikling er en tidkrevende prosess. Service og samferdsel har i mange år vært preget av at rådgivere har sendt hit de elevene som ikke vet hva de skal bli, og som ikke har noen annen interesse av å være hos oss annet enn at vi hadde pc til alle elevene. Fra 2009 er ikke dette lengre et argument da alle elever i fylket får egen bærbar pc. Vi tror at en navneendring vil være viktig i holdnings- og utviklingsarbeidet. Hvilken ungdomskole elev forstår vel at de kan bli butikksjef, salgssjef eller kontorfullmektig ved å begynne på Service og samferdsel. For året 2011/2012 er det på Eidsvoll nå 21 førstegangssøkere på 15 plasser, så vi håper og tror at utviklingen nå er i ferd med å snu og at det nå er flere som ønsker seg vårt fagområde fordi de kjenner til spennende yrkesmuligheter etter endt utdanning.

Dette må ikke misforstås i forhold til at vi ikke ønsker å hjelpe de elevene som kommer til oss uten noen slike ambisjoner. Det ønsker vi selvsagt å gjøre. Vi har i alle år gjort en formidabel jobb med å tilpasse utdanningen til elevenes ønsker og vi føler hvert år at vi kjemper en kamp mellom våres integritet som faglærere, og skolen og samfunnets ønske om at flest mulig elever skal bestå videregående. Det er ikke mulig å la en elev som sjelden gjør oppgaver, har lite oppmøte i bedrift og som verken ønsker eller forsøker å gjøre praktiske oppgaver, å få en bestått karakter. Selv om dette virker selvsagt så presses vi hele tiden i forhold til hvor lite innsats vi kan godta samtidig for å kunne gi eleven bestått. Våre samarbeidende skoler i

Akershus har også utfordringer rundt denne problemstillingen noe som ofte tas opp på våre nettverksmøter.

Ved en eventuell endring tilbake til det som tidligere var Salg og service, så ville kanskje programområdet få tilbake sin status som Handel og kontor hadde i perioden 1980 – 1990 og også i årene hvor det het Salg og service frem til 2006. Vi hadde da svært mange elever som valgte denne linja bevisst fordi de senere ønsket å studere økonomi eller markedsføring.

### **9.1.3 Mangel på produksjonsfag i programområdet**

Som vi var inne på tidligere i oppgaven, så har ikke Vg1 Service og samferdsel noen mulighet til å bruke et produksjonsfag som andre yrkesfag kan gjøre. Vi er bundet til fagene Drift, Planlegging og Kommunikasjon og de konkrete læreplanmålene som er knyttet til disse fagene. Ved et produksjonsfag kunne man i større grad tilpasset undervisningen opp mot det teamet som eleven var interessert i å studere videre. Dette er situasjonen blant annet på Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk- og industriell produksjon (Kunnskapsløftet 2006) hvor man i faget produksjon kan styre både undervisning og prosjektoppgaver ut ifra hvilke fagområder som elevene senere skal inn i. En elev som senere vil bli tømrer kan få jobbe med en tømreroppgave, mens en elev som skal bli murer kan få jobbe med dette materialet. Innenfor Service og samferdsel finnes ikke dette alternativet slik at alle Vg1 elever er bundet til de samme målene uansett hvilke yrker de går inn i senere.

Hiim og Hippe (2001) foreslår et system hvor elevene først får noe teorigjennomgang for så å ha en periode med praktiske oppgaver. I en læreplan med et produksjonsfag vil det være mulig med direkte tilrettelegging mot ønsket yrke på et tidlig tidspunkt. I Læreplakaten nevnes også spesielt fremtidig arbeid.

- *”legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid”* (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del).

Vi tror at hvis det fortsatt skal være slik at Service og samferdsel skal lede til såpass mange ulike yrker så må det bli slik at hvert yrke får omtrent samme vektlegging i forhold til læreplanmål og at elevene gis mulighet til å fordype seg i sitt fagområde i et produksjonsfag. I faget Teknikk og industriell produksjon har faget som et mål som:

- *”velge utstyr og arbeidsmetoder ut fra arbeidsoppgaver, standarder og prosedyrer*
- *utføre arbeid etter regler for helse, miljø og sikkerhet og foreta risikovurderinger*
- *bruke enkle simuleringsprogram til å beskrive helheten og sammenhengen i produksjonsprosesser” (Læreplan 5, 2006).*

Slike yrkesnøytrale mål kunne også ha blitt brukt mot alle yrkene som Service og samferdsel leder frem mot. Vi tror at man i tillegg til en nærmere yrkesretting for elevene også ville få den fordel av at faget fremsto mer praktisk og at kravet om et ”verksted” kunne blitt tydeligere.

Hos elever og lærer på Service og samferdsel er det mange ulike oppfatninger i forhold til hvordan læreplanen bør endres videre fremover. Enkelte lærere mener det er helt riktig at logistikk er en viktig del av servicen som må skje i enhver bedrift og mener derfor at denne delen ikke må tas ut av planen. Samtidig mener de at elever som senere ønsker å starte egen bedrift som yrkessjåfør vil ha nytte av økonomiundervisningen ikke minst for å få et eget løyve. Andre lærere er mer enig i den andre varianten vi foreslo hvor man går mer tilbake til Salg og service. Elevene skriver i logger at de føler at det er for stort fokus på økonomi og regnskap, andre igjen skriver at de ikke forstår hvorfor vi skal ha logistikk og samferdsel med som mål da dette er helt utenfor deres interesseområde. I datagrunnlaget så kommer det frem mange ulike meninger som selvsagt har en sammenheng med det yrkesvalget som elevene ønsker å ta. At det er nødvendig med endring er stort sett alle enige i, men hva som skal endres er det større usikkerhet om.

Hiim og Hippe (2001), Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983, 1987) behandler relevansproblemene i skolen flere ganger. Schön ser for seg en skole hvor praksis kommer før teorien, men dette passer ikke så godt i forhold til økonomiutdanning som i stor grad krever noe teoretisk innføring før man begynner med praksis i bedrift for så å avslutte med høgskole/BI. Denne grundige økonomiutdanningen ser vi nå er svært populær på BI og blir verdsatt høyt etter endt utdanning gjennom gode jobber som er bra betalt. Den teoretiske utdanningen gir her god valuta.

For andre fagområder ser vi i samfunnet nettopp det andre problemet. Bedrifter ønsker å bruke ungdommer uten noen erfaring til selgere i butikk, arbeid med påfylling i hyller og til dels også til lager og logistikkarbeid. Dette fører til at næringen selv undergraver behovet for

faglærte noe som i neste omgang fører til at våre elever ikke føler at de får noen ny status etter å ha vært elev to år hos oss. Der hvor en tømrer, bilmekaniker, elektriker etter to års utdanning har lært mange nye praktiske ferdigheter som bedriftene vet å verdsette, så føler våre elever at bransjen ikke bryr seg noe om deres utdanning og bare ser hvor de kan få den billigste arbeidskraften. Vi skal senere i drøftingen se mer på nettopp denne utfordringen.

Dreyfus og Dreyfus (1986) mener at for å nå opp på høyeste nivå så krever det både en teoretisk forankring av kunnskapen, men også en praktisk erfaringsbakgrunn, så vi mener at en kombinasjon av teori og praksis er best.

## **9.2 Yrkeskunnskap og praksis i næringslivet**

Vi ønsker i denne delen å se på hvilke resultater vi har kommet frem til i forhold til elevers praksis i bedrift, spesielt knyttet til faget Prosjekt til fordypning og Praksisbrevforsøket som vi har behandlet i kapittel 8. Vi mener det er fire områder som det er viktig å drøfte sett i forhold til vår problemstilling om en relevant og meningsfull utdanning. Først ser vi på verdien av utplassering i bedrift, så ser vi på sammenhengen mellom teori og praksis i utplassering. Deretter kommer vi inn på Prosjekt til fordypning som en start på egen yrkeskarriere for så å avslutte med Praksisbrev og alternative skoleløp.

### **9.2.1 Utplassering verdi i forhold til utdanning og yrkeskunnskap**

Yrkeskunnskapen blir den kunnskapen en bruker i yrkesutøvelsen, og som består av verbaliserte begreper og teorier, av tause elementer, av fortrolighet med fenomener og av etiske og følelsesmessige vurderinger (Lauvås og Handal 1997).

Disse tankene om yrkesutøvelse er nok vanskelig å forstå for en ungdom som ikke har noen yrkeserfaring. Mange elever tror nok at de vet hva et yrke går ut på, men vi erfarer stadig at elevene etter flere utplasseringer finner ut at dette yrket inneholder helt andre utfordringer og muligheter enn det de først trodde. De erfaringene som elevene gjør seg er helt avhengig av de mulighetene gis i bedriftene og som i de fleste tilfeller er veldig positive.

FAFO-rapporten kommer her frem til mye av de samme resultatene som vi gjør i forhold til at ungdommer erverver seg mange viktige erfaringer i faget Prosjekt til fordypning når de får være utplassert i bedrift.

*”Vi har sett flere eksempler på elever som har fått delta i realistiske arbeidssituasjoner og som har opplevd å ha stort læringsutbytte av dette” (FAFO 2008).*

Vi mener at PTF er en kjempemulighet for den videregående skolen og nærmest en gavepakke i tilpasset opplæring i forhold til lærere som nå kan tilpasse et undervisningsopplegg for en gruppe med elever. Forskriften er helt åpen i forhold til gjennomføring og undervisningsmetoder så lenge elevene jobber mot yrkesretting gjennom Vg3 mål. Selv om det finnes utfordringer med elever som ikke ønsker å være ute i bedrift, så mener vi at disse problemene er relativt små i forhold til den nytten faget har for både elever og lærere.

Kunnskapsløftet og Læringsplakaten setter strenge krav til individuell tilpasning og dette kan man enkelt få til med utplassering i en bedrift som er godt tilpasset eleven (Kunnskapsløftet 2006). Vi tror også at det kan være lurt å få til et samarbeid med Handels og servicenæringens hovedorganisasjon (HSH) og Utdanningsdirektoratet i forhold til å etablere ulike sertifikat på tilsvarende nivå som mange andre yrkesfag har, slik som stillaskurs, sikkerhetskurs, ADR-kurs m.m. Aktuelle kurs kunne være kassekurs og reklamasjonskurs i tillegg til å la elevene få tilgang til kurs som vi vet flere av de større matkjedene har som frukt og grønt kurs, tobakkskurs m.m.. Vi tror at elevene vil få større motivasjon for å bruke tid i bedriften uten lønn hvis de oppnår et sertifikat eller bevis som senere kan gi dem større muligheter i arbeidslivet. For de elevene som er ekstra lei så har det også vært en motivasjon å la dem få ha PTF i den bedriften hvor de allerede har jobb.

Både vi og Hiim og Hippe (2001) har flere eksempler på vellykkede opplegg hvor elevene gjennom utplassering har fått en bedre forståelse for yrket. Dette krever selvfølgelig god planlegging og kommunikasjon mellom elev, bedrift og skole. Vi har hatt flere elever som har hatt toppkarakterer i teoretiske fag og som gjennom PTF også har fått toppkarakterer ute i bedrift. De har i bedriften fått utfordringer som er like krevende som vanskelige teorioppgaver, men elevene forteller at de i bedriften får en ekstra tilfredsstillelse av å mestre avanserte butikksjefoppgaver som de blir tildelt (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Lave og Wenger gjør et stort poeng ut av at den beste læring skjer når en ny elev kan få hjelp av en elev som allerede har vært i bedriften en periode og som dermed selv også lærer mer

ved å undervise den nye eleven. Vi har besøkt Schenker i Oslo som konsekvent benytter denne måten for å få introdusert de nye elevene i PTF til oppgaver de skal gjøre. En av elevene som allerede har vært et år i lære får ansvar for en elev som kommer ny i PTF.

*”selv i tilfelle med skredderne hvor realisjonen mellom lærling og mester er spesifikk og skølisit er det ikke denne relasjon men snarer lærlingens relasjoner til andre lærlinger og også til andre mestrer som organiserer mulighetederne for at lære”*  
(Lave og Wenger 2003:78).

Gode relasjoner er altså utrolig viktig for læring, og vi har også sett eksempler på at der hvor elevene bare blir brukt som gratis arbeidskraft så er læringsutbyttet minimalt.

*”Jeg bare setter inn mat hver gang jeg er på jobb og får aldri noe forklaring eller noe så her gidder jeg ikke å jobbe mer. Jeg lærer ingen ting”* (Elevsitat).

### **9.2.2 Sammenheng mellom teori og praksis i utplassering**

Det er interessant å se at vår egen utvikling av PTF faget har fulgt de samme fire fasene som FAFO-rapporten (2008) viser. Vi ser at det nok er først på det siste nivået at elevene har mulighet til virkelig å se sammenheng mellom teori og praksis. Vi har forsøkt å gjennomføre det som FAFO-rapporten (ibid) kaller ” læring i bedrift”. Dette krever at vi tar opp igjen temaene som elevene møter i bedriften og setter dem i sammenheng med annen yrkest teori og faglige spørsmål noe som eleven kan tenke over ved neste utplassering. Vi tror at vår organisering av utplassering en gang i uka er fornuftig nettopp for å få til dette samspillet mellom elev, skole og bedrift og dermed medføre god læring. Ikke bare skjer refleksjon i og over handling, men når elevene på slutten av hver uke setter seg ned og skriver logg så hender det at de også reflekterer over refleksjonen de gjorde i arbeidet noe som gir enda bedre læring (Schøn 1987).

Vi må ta en del selvkritikk i forhold til denne delen. I en hektisk lærerhverdag er vi ikke flinke nok til å sette av den ene timen som trengs hver uke. Her skulle elevene få fortelle om sine opplevelser i bedrift og samtidig også lære av egne og andres erfaringen gjennom en samtale styrt av lærer som lettere gir rom for refleksjon. De ukene vi har fått til denne samtalen så ser vi at elevene lytter godt til de andre sine erfaringer og synes det er spennende å komme med

egne erfaringer som ligner. Vi har med utgangspunkt i blant annet Kristin Støten (2008) sin bok om Prosjekt til fordypning på Helsefag, sett på ulike varianter hvor vi for en periode på 3-4 uker jobber spesielt med ett tema sammen med klassen. Noen uker har vi jobbet med Helse miljø og sikkerhetsarbeidet (HMS) i bedriften. Dette er et fint tema å ta opp for alle elevene da dette er noe som går igjen i alle bedrifter. Andre ganger har vi brukt temaer som salg eller markedsføring og dette blir både relevant i forhold til fagområdet vårt og i forhold til elevenes opplevelser. FAFO-rapporten (2008) konkluderer med at det på nettopp dette området trengs mer satsning på i skolen for å få til en skikkelig læring i arbeid eller ”reflection in action” (Schøn 1987).

### **9.2.3 Prosjekt til fordypning som en start på egen yrkeskarriere**

For å få en relevant og meningsfull utdanning er vi avhengig av et godt samarbeid med næringslivet. Gjennom nesten fire års forskning har vi sett at svært mange bedrifter ønsker å hjelpe våre elever. Allikevel er det en stor utfordring slik vi har drøftet i kapittel 5, at mange av våre yrker ikke har den solide håndverkstradisjonen i bunn som mange av de andre yrkesfagene har. Det finnes ingen tradisjon for å ha lærlinger og arbeidet i bedriften er svært lite forskjellig om du har fagbrev i salgsfaget eller om du kommer som skoleungdom og vil ha en deltidsjobb. Selvfølgelig er det viktige unntak og disse forsøker vi også å få frem for våre elever. En av våre tidligere elever har vært lærling hos OBS i snart to år og hun har hatt ansvar for tørrvareavdelingen og gjort innkjøp for flere millioner kroner i måneden. Hun opplever læretiden svært meningsfull og føler at hun gis ansvar og utfordringer:

*”Jeg føler jeg får veldig spennende utfordringer her på OBS og blir gitt mye ansvar i forhold til innkjøp og vareplassering i butikken. Det er mye å gjøre her i forhold til å passe på at tørrvareavdelingen, som er mitt ansvarsområde, er ryddig oversiktlig og hyllene til enhver tid er fylt opp med varer. Jeg har hatt stor nytte av den teorien jeg fikk på skolen”(elevsitat).*

Ut ifra denne elevens utsagn ser vi at hun har utbytte av teoriundervisningen som hun har fått hos oss. Hun synes det var lettere å jobbe i en virkelig butikk når hun hadde en god basis av teori i forhold til både økonomi, markedsføring, sikkerhet og salg. Eleven var derfor veldig godt fornøyd med bakgrunnen fra Service og samferdsel. Hun nevnte spesielt erfaringene som

hun fikk gjennom PTF hvor hun var utplassert i en bedrift som fulgte henne opp på en god måte slik at hun fikk gradvis vanskeligere oppgaver og større utfordringer.

Vi har de siste årene hatt mange flere elever som har gått over i lære etter at vi fokuserte mer på mulighetene man har som faglært. Det er helt klart at elevene blir påvirket av å høre andre eleveres vellykkede historier fra livet som lærling, noe vi forsøker å få til ved besøk i slike bedrifter, eller ved at tidligere elever besøker Vg2 klasser og forteller om sin situasjon.

Det er viktig å ta Læringsplakaten på alvor å bruke tid på karriereveiledning for elevene slik at de ser hvilke muligheter det ligger som faglært i de ulike yrkene. Vi har på videregående lett for bare å fokusere på det nivået elevene er på nå, men vi har gjennom vårt forskningsarbeid sett at det er lurt for en novise å se hvordan en ekspert jobber for å få innsikt, motivasjon og inspirasjon til arbeidet med læring som må til (Dreyfus og Dreyfus 1986). På bakgrunn av dette er det viktig med et godt samarbeid med ungdomskolen slik at de ved besøkene her hos oss i 9. og 10. klasse får oppleve noen smakebiter på yrket, og gjerne snakke med lærlinger som snart er ferdig med sitt fagbrev.

#### **9.2.4 Praksisbrev og alternative skoleløp**

Praksisbrevelevne har fire dager i bedrift og en dag på skole fordelt på to år. Kravene til teori blir mye lavere og elevene oppnår heller ikke fagbrev etter disse årene.

Vi tror ikke at Schön (1983, 1987) har tenkt at den store graden av praksis skal føre til noe mindre formell utdanning, og med dette utgangspunktet mener vi det kan bli vanskelig å ha dette som det normale løpet i norsk skole da vi mener at teoretisk undervisning i fagene er nødvendig innimellom slik også Hiim og Hippe (2001) slår fast.

I denne sammenheng må vi få legge til at det faktisk i dag finnes en mulighet for å ta fagbrev uten å være inne i videregående skole. Ved å ha læretid på fire år i bedrift, kan man få hjelp til de teoretiske eksamener gjennom et opplæringskontor, men alle må uansett vei frem mot fagbrev ha bestått fire av seks yrkesfag for å kunne få et ferdig fagbrev (Vil Bli 2011).



Praksisbrevet har bestått av fire dager i bedrift og en dag på skole. Den ”vanlige” Vg1 veien er basert på kun en dag i uka i praksis gjennom PTF faget. Selv om Praksisbrevet formelt går ut fra 2011, så avventer vi regjeringens behandling av et tilsvarende opplegg. Dette er et opplegg som vil stå sammen med det etablerte løpet som kalles lærekandidat. Forskjellen fra Praksisbrevet er at her har man ikke ferdigbestemte læreplaner, men kompetansemål settes opp helt individuelt for hver elev. Det er i ettertid mulig å ta resten av kompetansemålene på et senere tidspunkt for å oppnå fullt fagbrev. Dette var også mulig i Praksisbrevet.

På Eidsvoll videregående skole har vi to forsøk med klasser innenfor praksisbrev. Det var ulike erfaringer slik vi viser i kapittel 8. Den andre klassen fikk mange elever med fullført Praksisbrev, mens vi på Service og samferdsel ikke fikk noen som fullførte innenfor denne ordningen.

Vi tror ikke nødvendigvis at Praksisbrev er den beste ordningen fremover da det nok ikke er riktig å låse disse elevene for et toårig løp. Vi tror at det bør finnes en mulighet for ett år med stor grad av utplassering og noe fag på skole, samtidig som kontaktlærer hjelper elevene med kontakten mellom bedrift, skole og andre offentlige kontorer (NAV, PPT, OT m.m.). Selv om ingen av de 12 som startet på Praksisbrev fullfører denne ordningen så var det over 80 % av elevene som kontaktlærer hjalp over til andre ordninger i løpet av det første året. Et år med hjelp til elever som sliter vil være en god investering da forsiktige anslag har vist at det koster samfunnet rundt 1,5 millioner for en person som ikke fullfører noen type utdanning (SØF 2009).

Schøn (1983, 1987) sitt omvendte system kunne kanskje vært en vekker for noen av de elevene vi hadde i Praksisbrevordningen, men som et fast system for alle Vg1 klasser er det nok litt vanskelig å gjennomføre. For oss virker det som om Schøn tenker på en lengre periode med praktisk arbeid før det kommer noe teori. Dette vil ikke kunne passe inn i skolen uten store tilpasninger. I vår hverdag så må norsk, matematikk, gym og naturfag få sine faste timer i Vg1 hver uke og i tillegg til dette skal elevene ha PTF og teori. Hiim og Hippe (2001) sin variant med praksis etter en innføringsperiode på skolen passer bedre i forhold til vår virkelighet. Det er allikevel verdt å tenke på om man noen ganger burde bruke en utplasseringsperiode på seks måneder i bedrift for de elever som ikke opplever skolehverdagen som god i det hele tatt, men som ønsker å være ute i bedrift og få yrkeserfaring. I dag er ikke dette enkelt å få til selv om noen lærere har forsøkt å bruke alle

timene i programfag og Prosjekt til fordypning i bedrift. Fellesfagene må foreløpig gjennomføres på skolen med sine tradisjonelle teoretiske utfordringer selv om det nå endelig er et større press også på disse lærerne til å yrkesrette utdanningen. Det kan nok være fint om elever på yrkesfag kunne yrkesrette eksempelvis norsk slik at de kan få innføring i bruk av manualer og skriving av jobbsøknader og avviksrapporter istedenfor et stort fokus på Hamsund og Snorre. Vi kjenner til lærere på andre skoler i Akershus som har eleven ute tre dager i uka og vurderer eleven både i programfag og Prosjekt til fordypning ute i bedrift.

Hvis vi allikevel skulle ta Schön på alvor og snudd det tradisjonelle systemet på hodet (se kapittel 4) og tenke hvordan det ville fungert i Service og samferdsel, så kan vi tenke oss to ulike case med veldig forskjellig resultat. I den ene casen kunne eleven startet med praksis på begynnelsen av skoleåret før noen annen introduksjon på skolen. Dette kunne da vært i en butikkjede hvor eleven fikk delta i de viktigste arbeidsoppgavene og dermed få en forståelse av hvordan en butikk fungerer. Vi tror allikevel ikke at elevene ville fått en full forståelse, men erfaringene ville være et godt utgangspunkt for den videre teorigjennomgangen på skolen. Dette vil være første nivå i Schøns modell hvor han snur opp ned på de tre tradisjonelle nivåene i skolen. Schön vil så mene at praksis da blir utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Videre tenker vi oss at elevene skal skrive logg fra utplassering hvor de skal reflektere over hva, hvorfor og hvordan de utfører arbeidsoppgavene. Dette vil tilsvare nivå 2 i Schøns modell som handler om refleksjon i og over handling. Når så elevene kommer tilbake til skolen og teorien skal gjennomgås så vil nivå tre i Schøns modell si at kunnskapen de nå har ervervet seg i praksis vil gjøre at teorien vil bli lettere å forstå og sees i et annet lys (Schön 1983, 1987).

Virkeligheten vår er allikevel mer komplisert på Service og samferdsel. Yrkesutdanningen på Service og samferdsel kan ikke uten videre legges opp etter Schön (1987) sitt syn da vi har mange andre temaer som elevene ikke uten videre kan lære seg ved å være i en bedrift. Det er ikke mulig for eksempel å sette 16-åringer inn i et regnskapskontor, bank, finansierings-selskap eller en større innkjøpsavdeling uten grunnleggende teori om økonomiske begreper. Alle disse stedene er relevant i forhold til elevens senere yrkesvalg gjennom fagbrevet i kontor- og administrasjon eller salg. Her blir Dreyfus og Dreyfus (1986) sin teori om en grunnleggende teoriforståelse før man går ut i en bedrift riktig å trekke inn. I praksis vil det jo også være slik at man ønsker å bli kjent med elevene og knytte de riktige kontaktene med bedriftene før man begynner med utplassering.

### 9.3 Alternative opplegg i programfag

Vi har i kapittel seks sett på de ulike alternative oppleggene vi har gjennomført for å få til en mer relevant og meningsfull utdanning for elevene. Vi ønsker nå å drøfte disse eksemplene sammen med bruk av ungdomsbedrift i forhold til tre hovedområder. Først ser vi på om elevene forstår teorien bedre med alternative og praktiske øvelser, så kommer vi inn på ungdomsbedriftens betydning for elevenes læring, før vi avslutter med å se på om elevene på Service og samferdsel bør ha eget verksted.

#### 9.3.1 Bedre forståelse med praktiske øvelser

FAFO har skrevet rapporten ”Gull av gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring” som forsøker å lage en oversikt over utfordringene i skolen i dag i forhold til frafall m.m. I denne rapporten tar for seg noen av spørsmålene vi har vært opptatt i vår oppgave:

- *Er det lite behov for teoretiske kunnskaper i yrkesopplæringen?*
- *Er frafallet noe som best adresseres ved å senke kravene til det de må lære – eller ved å endre undervisningens innhold og praktiske opplegg?*
- *Skal man tilpasse seg «ungdom som ikke makte kravene» – eller kan de rustes bedre fra grunnskolen og oppover?*
- *Er elevmaterialet hovedproblemet eller er hovedproblemet organiseringen av opplæringen? (FAFO (2) 2010:52).*

Våre forsøk med praktiske øvelser viser ikke entydig at elevene *lærer mer* av slike øvelser, men vi har i alle fall klart å få svar på at elevene *lærer noe* gjennom de praktiske øvelsene. Vår bekymring er at mange elever ikke har noe læringsutbytte av vanlig ”teoretisk undervisning” - tavlegjennomgang med påfølgende oppgaver. Vi opplever selvfølgelig at elevene svarer på spørsmålene, men betyr det at elevene har lært noe, eller skriver de bare av svar fra boka?

Schøn mener at yrkesutdanninger legger for stor vekt på problemløsning framfor problembestemmelse. Utfordringene i reell yrkesutøvelse er komplekse, og yrkesutøveren må som oftest definere et problem før det kan løses. Dette er en kreativ prosess som er basert på

tidligere, lignende erfaringer. Først når et problem er definert, kan skolekunnskapen være til nytte, men bare hvis den er funksjonell. Som en konsekvens av dette er det viktig at en stor del av teoriundervisningen gir utfordringer i å definere problemer, ikke bare skrive av svar fra boka på ferdigstilte spørsmål (Schøn 1983). De fleste av oppgavene vi har jobbet med praktisk inneholder et element av problembestemmelse og kreativ løsning da flere av oppgavene ikke har fasitsvare eller en fasit i forhold til metode eller løsningsmåte.

Lave og Wenger drøfter hva som er læring og kommer frem til at en god måte å oppnå læring på er ved at elevene deltar aktivt i en læreprosess gjennom en praktisk prosess. Dette støttes av både Dreyfus og Dreyfus og Wittgenstein. Wittgenstein sammenligner i sin spillmetafor erkjennelse og erfaring med spill. Å erkjenne noe handler om å delta i en aktivitet som har en hensikt, som vi er involvert i (Hiim og Hippe 2001).

En annen dimensjon ved læring er at den er relevant for senere yrkesutøvelse. Schøn (1987) hevder at lærestoffet som elevene skal arbeide med bør være helhetlig og inneholde sentrale elementer av yrkesutøvelsen. Vi ser allikevel at det ikke er nok at undervisningen er praktisk rettet og tilpasset yrket, men den må på flere områder involvere ungdommene i både planlegging, gjennomføring og etterarbeid, og elevene må føle at den er relevant for dem.

Gjennom aksjonsforskningen har vi fått et helt nytt engasjement hos elevene i forhold til at de selv får bidra før og etter de praktiske øvelsen med sine meninger og sin refleksjon. Vi ser at elevene blir mer motivert til å prestere når de blir hørt og får aktivt delta i undervisningsplanleggingen. Aksjonsforskningen gir i seg selv en gevinst som egentlig ikke kan tilskrives det at det er en praktisk oppgave. Vi tror derfor at i forhold til didaktiske planlegging av undervisningsopplegg så bør involvering av elevene få en større del enn det som tradisjonelt blir gjennomført i skolen. Dette synet kommer også tydelig frem i Læringsplakaten (Kunnskapsløftet 2006).

Problemet med tidsbruk vil alltid gjelde for praktiske oppgaver, men det er allikevel slik at det er bedre med noen praktiske oppgaver som elevene har lært noe av i forhold til mange teoretiske oppgaver som elevene har svart på uten å oppnå noe læringsutbytte.

Har vi så belegg for å si at det skjer læring i praktiske øvelser. Aksjonsforskning går i hovedsak ut på å gi gode eksempler og mangler de kvantitative ”bevisene” på at et opplegg

har ført til den ene eller andre resultatet. Noen av våre eksempler peker tydelig mot at læring må ha skjedd. Et eksempel er i salgsoppgaven hvor elevene fikk beskjed om å selge kaker som var kjøpt inn for 35 kr pr eske. Hele klassen lærte svært mye om priskalkulasjon, budsjett og overskudd av dette opplegget selv om prosjektet i stor grad var mislykket. Gruppen som hadde solgt fire kakeesker for 50 kr, tok en stor del av overskuddet i klassen, og dermed ødela turen til Tusenfryd, har fått en bedre forståelse for priskalkulasjon.

I merkevareprosjektet lærte elevene hvor mye markedsføring påvirker oss etter at blindtester med smaksprøver på billig Cola ga bedre resultater enn Coca Cola. En av elevene konkluderte:

*”Nå vet jeg at jeg blir lurt, men jeg mener allikevel at Coca Cola er best”* (elevsitat).

Selv om vi nok kan si med sikkerhet at alle elevene lærer ved praktiske øvelser, så er det nok allikevel slik at enkelte elever kan lære mer på en raskere måte ved teoretisk gjennomgang. Vi er forskjellige som mennesker og noen elever har kapasitet til å ta inn mye lærdom også ved tradisjonell tavlegjennomgang. Det er altså ikke slik at fordi man har gode praktiske undervisningsopplegg så må man slutte med teorigjennomgang.

FAFO-rapporten refererer også til et intervju med Møller Bil hvor det tydelig går frem at det er nødvendig for bransjen med gode kunnskaper innenfor teoretiske disipliner:

*”I tillegg til den rene yrkesteorien, kreves gode kunnskaper i fellesfagene norsk, matte, engelsk, naturfag og i noen tilfeller andre fremmedspråk”* (FAFO (2), 2010:55).

Kravene fra næringslivet er altså ikke mindre, men heller større i forhold til hvilken kompetanse en elev bør ha etter fullført Vg1 og Vg2. I denne sammenheng har det kommet forslag om å bruke mindre tid på praktiske oppgaver, men vi har erfart at det mer dreier seg om grundigere forberedelser ut ifra den didaktiske relasjonsmodellen. Ved å legge inn ulike nivåer på oppgaven så kan man fint differensiere en praktisk oppgave slik at både ”svake” og ”sterke” elever lærer mye av den praktiske oppgaven.

Vi har gjennom flere år sett at større opplegg med studieturer, ekskursjoner og overnattinger ikke bare er positive i forhold til et godt klassemiljø og trivsel, men gjennom at elevene får ansvar for planlegging, gjennomføring og etterarbeid så sitter elevene igjen med mye kunnskaper. Turen til London for Vg2 og Bergensturen for Vg1 har vært viktige høydepunkt

for klassene, og det er mange episoder og felles besøk i bedrifter på turene vi har kunnet brukt til videre samtale og refleksjon i klassen.

Dreyfus og Dreyfus (1986) har i sine fem nivåer et nivå som kalles Kompetent utøver (se kapittel 4). Selv om Hiim og Hippe(2001) kritiserer disse, så kommer vi ikke utenom at elevene i løpet av de to årene på videregående skole, kommer til ulike nivå i forhold til selvstendig arbeid, forståelse av fagene og kompetanse i forhold til yrket. Vi opplever noen elever som etter to år på skole helt selvstendig forstår hva de skal gjøre i ulike situasjoner og som klarer å benytte teori og praksis og lage svært gode prosjekter innenfor de ulike fagområdene. På Vg1 derimot er dette en utfordring for oss da vi opplever situasjoner hvor elevene kunne ha gjort noe faglig ekstra, men fokuset er bare å bli ferdig og avslutte dagen så tidlig som mulig. Vi hadde elever som hadde ungdomsbedrift og som fikk mulighet til å ha en stand på et storsenter, men som ikke klarte å utnytte de mulighetene de fikk, fordi det var andre ting som var viktigere for dem der og da. Vi kjenner igjen det å skape en ”kompetent” utøver fra Dreyfus og Dreyfus (1986) teori i Læringsplakaten:

*”... utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenking”*

*”skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet ...”*

(Kunnskapsløftet 2006).

Dette er en stor utfordring, og vi ser at vi bare i noen få tilfeller klarer å nå opp til dette ganske krevende målet selv om vi stadig lager opplegg som både inviterer til kritisk tenking og personlig utvikling. En del elever opplever en personlig utvikling i forbindelse med arbeidet i ungdomsbedriften hvor de mer enn i vanlig teoriundervisning blir utfordret på å gjøre egne valg og vurderinger frem mot en vellykket drift av firmaet. I bedriften blir elevene stilt overfor mange utfordringer som stemmer godt overens med både Dreyfus og Dreyfus og Deweys sine teorier om kobling mellom praksis og teori. Undervisningen må forholde seg til samfunnet slik at elevene kan se sammenhenger mellom det de lærer og den verden de er en del av (Dewey, 1938). Flere av oppgavene som bedriften skal løse forutsetter både en teoretisk kunnskap samtidig som det blir viktig å kunne realisere denne teorien i en god drift. Aksjonsforskningen har gjennom samtaler og logger fått frem disse problemene og vi har forsøkt flere opplegg som knytter økonomiske beregninger til konkrete oppgaver. Undervisningsopplegget ”Salgsoppgave” mener vi får frem på en god måte økonomiske sammenhenger som ellers vil være vanskelig å forstå for elevene. Når man plutselig står igjen

med for lite penger til å betale regningen fordi man har solgt varene for billig, så er dette en praktisk læring som flere forstår.

### 9.3.2 Ungdomsbedriftens betydning for læring

Stortingsmelding nr 30 (2003 - 2004) som er grunnlaget for Kunnskapsløftet legger vekt på mange av de kvalitetene som finnes i ungdomsbedriftsmetoden, og vi mener derfor at det ikke finnes noen bedre metode på Service og samferdsel. Denne metoden får frem de faglige utfordringene og den utfordrer og engasjerer elevene på en bedre måte:

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

De fleste elever er fornøyde med å jobbe med ungdomsbedrift slik vi viste i kapittel 6. Disse eksemplene på elevsitater viser det

*”Arbeidet med ungdomsbedrift var spennende, men det er slitsomt når de andre ikke gjør det de skal”, ” Jeg synes at jeg lærer mye av ungdomsbedrift og får lov å lede de andre og være sjef”.*

Som lærere på Service og samferdsel, prater vi mye sammen om nytten av å jobbe med ungdomsbedrift. Vi føler av og til at det blir mye tid som går bort når elevene selv skal ordne opp i alle ting. Vi erfarer nemlig at ”learn to know by doing and to do by knowing” (Wikipedia, Dewey) er noe som tar mye tid og som ikke alltid kan foregå uten en del bråk og konflikter i en elevgruppe. Flere ganger ender vi allikevel opp med å se på totalnyttene av opplegget som mye større enn de enkelte delene som ikke alltid går så lett. Det blir en slags hermeneutisk sirkel som går rundt og rundt, hvor elevene for hver gang forstår litt mer om økonomi, salg, markedsføring, logistikk, HMS, personalansvar m.m.. Ingen andre opplegg vi gjennomfører på vår linje har mulighet til å dekke så mange fagområder.

De fleste elevene går igjennom minst tre slike sirkler som gjerne kommer gjennom den første etableringsfasen med gjennomgang av den første forretningsplanen hvor alle detaljer skal være ferdig, den første utstillingen på skolen her, og den store fylkesmessa på Lillestrøm. Etter disse tre sirklene så begynner flere av elevene å forstå hva det praktisk er å drive en bedrift.

UB (Ungdomsbedrift) krever ekstra innsats av lærere. Vi må kjøre, hente, klippe, trøste, stryke, ringe, bestille, oppmuntre, stå ved siden av, løfte, forhandle og smiske for å få elevene til å gjøre sitt beste i forbindelse med de tre store årlige begivenhetene og alle de små imellom. På samme måte som lærerne må gi litt ekstra, så må også elevene yte mer enn en vanlig skoledag. Det er nødvendig for en vellykket UB at de gir litt utover vanlig skoledag, så de kan stå på messe på kjøpesenter m.m. og at de kanskje må ha en ekstra kveld eller to sammen for å forberede den store fylkesmessa. Både elever og lærere må gi litt ekstra av seg selv. Utfordringen blir ekstra stor når ikke hele gruppa jobber like mye. En uke før den lokale ungdomsbedriftsmessa skriver en veldig flink elev i en logg:

*"I fremtiden mener jeg det vil være lurt å jobbe med noen andre enn de jeg jobber med nå! For er bare jeg som satser 100 % på dette og det er for mye for 1 person dessverre".*

På skolemessa ble hun premiert som beste selger, og bedriften fikk flere priser. Hun skriver så i sin neste logg

*"I fremtiden mener jeg det vil være lurt å jobbe bedre sammen, at ikke en gjør alt, og at jeg jobber litt ekstra sånn at vi vinner alt neste gang".*

Selv om eleven svært var frustrert over sin gruppe, så hadde hun lært noe om å jobbe i team og hadde fått motivasjon til videre jobbing mot fylkesmessa.

Etter flere år med ungdomsbedrift har vi også erfart en annen viktig ting: Vi må også ha andre praktiske øvelser i løpet av et år da det er altfor usikkert om alle elevene virkelig klarer å engasjere seg i en ungdomsbedrift. Etter utstillingen i mars er det lite aktivitet i forhold til bedriftene og vi tror det da er viktig å kjøre andre praktiske oppgaver som kan engasjere hele klassen like mye. Det er bra å bryte opp gruppene gjennom året ved å tilby andre praktiske oppgaver også.



Det er ikke bare vi i Norge som jobber med entreprenørskap. I en internasjonal EU-rapport kommer man frem til at det er viktig med endrede læremetoder, større grad av eksperimentell læring samt at lærerne i større grad inntar en rolle som mentor/coach. I tillegg ønsker man endringer i læringssituasjonen slik at elevene og læreren kommer vekk fra klasserom og ut i feltet (European Commission 2008).

Det er altså interessant å se at de tankene som vi har fått gjennom aksjonsforskning i løpet av tre og et halvt år også har kommet frem i flere andre internasjonale rapporter. Det er derfor grunn til å tro at vår konklusjon på dette området stemmer godt overens ikke bare med pedagogiske teoretikere, men også med både byråkrater og politikere sitt syn på skolen fremover.

### **9.3.3 Eget verksted på Service og samferdsel**

Det er vanskelig å si hva som er relevant for ungdommer i forhold til hva de gjør på skolen. Det viktigste for noen elever er å ha en rolig skolehverdag hvor man klarer seg uten å gjøre mer en strengt tatt nødvendig. De erfaringene de kan gjøre seg i forhold til yrkeslivet er ikke relevant og viktig for dem.

Dette sitatet viser hva en elev faktisk mener:

*”Hvis det hadde vært valg mellom å jobbe eller å dra på skolen hadde jeg nok dratt på skolen. For meg personlig syns jeg det er bedre å kjede meg på skolen hele dagen enn å faktisk gjøre noe. Bortsett fra det var det lærerikt og det er et bra opplegg at vi får muligheten til å prøve oss ut i arbeidslivet”.*

Som vi kan se av sitatet så har eleven forstått at det er fint med litt arbeidserfaring, men det relevante og viktige er det å gjøre minst mulig. Selvfølgelig er dette en av 15 elever i en gruppe, men mye av vårt datagrunnlag peker i samme retning. Når vi skal vurdere relevans i forhold til hva ungdommer er opptatt av, så må vi derfor ta med i betraktningen at for mange så er det å gå på skole ikke så veldig viktig. Det gjelder egentlig bare å komme igjennom på en enkel og grei måte. På samme måte opplever vi elever som konkret spør om hvor lite de må gjøre for å få karakteren 2 - to (bestått).

I disse stunder hvor framovermelding er viktig i forhold til vurdering, så er det fortvilende når forklarer for eleven hva som må til for å oppnå bedre karakter, hvor så eleven svarer at det er han ikke interessert i – han ønsker bare å få bestått i faget. Forskere i feltet har nok en tendens til å tro at hvis bare undervisningen er nok relevant for elevene i forhold til videre yrkesvalg så vil både motivasjon og innsats øke. Våre data viser ikke denne sammenhengen men gir derimot svar som spriker i alle retninger. Noen flinke elever opplever det vi forskere kaller en relevant praktisk opplæring som svært meningsfullt. Disse elevene passer godt inn i den hypotesen som mange forskere har at når bare undervisningen blir relevant så øker også læringen. For svært mange elever så er det allikevel slik at relevante praktiske oppgaver som gjenspeiler oppgaver elevene senere kan få i sine yrker, verken virker motiverende eller virker meningsfulle for elevene. En del av disse elevene foretrekker heller å sitte med teoriboka og gjøre test deg selv oppgaver i ro i fred – istedenfor å lage reklamefilm, øve på salg gjennom en praktisk oppgave eller være utplassert i en ”relevant” bedrift. Som lærere er det viktig å ha et godt og meningsfullt opplegg også for de som ønsker skolen som en varmestue, et sted de kan være et år til de har funnet ut hva de vil gjøre videre.

En annen gruppe elever som ikke er så begeistret for ungdomsbedrift er de med et yrkesvalg som ikke inkluderer noen tanke om å drive egen bedrift, som yrkessjåfører, guider, logistikkarbeidere m.m. Fra disse har vi fått tilbakemeldinger gjennom logger at det ikke oppfattes som relevant og meningsfullt å jobbe med ungdomsbedrift noe som dette sitatet viser:

*”Jeg skjønner ikke hvorfor vi skal drive med alt dette tullet med ungdomsbedrift. Jeg ønsker bare å lære meg å kjøre lastebil og har aldri tenkt å selge noen ting resten av livet”.*

Vi har altså funnet ut at for en del av elevene i videregående skole så er ikke ungdomsbedrift en metode som fungerer. Den store friheten og nødvendigheten av å selv samle startkapital, gjør at for flere ungdommer så er det ikke en metode som fungerer optimalt. Vi ønsker å starte en alternativ bedrift for disse elevene som i større grad er styrt av skolen og hvor elevene heller får oppgaver basert på kortere tidshorisont og hvor timer noters for å kunne gi eleven en liten påskjønnelse basert på elevens arbeid. Vi har fått tilbakemeldinger på mange gruppesamtaler at hvis bare de hadde et arbeid med litt betaling så ville det vært mer motiverende, selv om lønnen var svært lav.

Denne bedriften vil også samarbeide med kommunen, NAV og OT og vil gi muligheter for både arbeidspraksis i forhold til PTF, men også i forhold til programfag hvor enkelte deler kan praksisrettes i større grad.

Regjeringen har fra august 2010 satt i gang en kampanje som kalles ”Ny Giv ” som fokuserer en del på blant annet samarbeid mellom ulike etater. Vi synes det er spennende å se at regjeringen tenker i de samme baner som oss når de ønsker at fylkene skal sette i gang ett tverretatlig samarbeid.

*”Samarbeidsrelasjoner mellom skoler, OT og NAV skal videreutvikles som permanente og bærekraftige strukturer for avklaring, veiledning, tiltaksutprøving og oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid” (Kunnskapsdepartementet 2010:2).*

#### **9.4 Relevant og meningsfull utdanning**

I problemstillingen har vi sagt at vi ønsker en relevant og meningsfull utdanning. Vi har gjennom nesten fire år med aksjonsforskning forsøkt å få til nettopp dette gjennom nært samarbeid med elever og andre lærere. Selv om vi i flere tilfeller føler vi har lyktes med nettopp dette, så har fokuset på problemstillingen også åpnet øynene våre alle de undervisningssituasjonene vi gjennomfører i løpet av et skoleår, som ikke oppfattes som relevant og meningsfylt for eleven. Spesielt Dreyfus og Dreyfus (1986) legger vekt på relevans for at elevene skal oppleve læringen som meningsfull og nyttig, men vårt store praktiske problem i vår lærerrolle er at vi ser at for de ulike elevene så er mange situasjoner av ulik relevans. Det som kan virke relevant for en elev kan helt tydelig være urelevant og kjedelig for en annen elev. Vi er alle ulike som mennesker og med forskjellig livssituasjoner, kulturelle referanser og ikke minst ulike interesser. Det er vanskelig å få til at alt som skjer i en klasse skal være like relevant for alle.

Som vi tidligere har vært inne på er det vanskelig med læreplanens svært mange ulike temaer som spenner fra alt fra budsjett kontroll og likviditetsbudsjett, sikring av last, reiseliv og markedsplan. Det er vanskelig å se for seg en elev som skal oppfatte alle disse temaene som relevante og meningsfulle. Vårt mål blir derfor å få mye av undervisningen relevant og meningsfull.

Vi mener samtidig at vi har god dokumentasjon fra misfornøyde elever og mange gode argumenter for å forsøke å påvirke myndighetene til å endre deler av læreplanen for Service og samferdsel. Enten må læreplanen ta på alvor alle de yrkene som den fører til og gi en mer grunnleggende innføring i flere av de retningene som finnes. Dette vil måtte føre til at mye av det tradisjonelle fra handel og kontor må vike for flere mål rettet mot reiseliv, samferdsel, logistikk og yrkessjåfør. Hvis man ikke gjør dette, så må man fjerne deler av læreplanen slik at den blir mer lik Reform 94 sin Salg og Service-linje som i stor grad rendyrket fag rettet mot kontorarbeid, økonomi, markedsføring og salg.

Selv om vi kan kritisere læreplanen, så må man også være åpen for at enkelte lærere ikke mener at læreplanen bør endres vesentlig. Flere lærere mener at det er nødvendig med en stor teoretisk basis og at dette er relevant i forhold til å kunne få et fagbrev i salgsfaget og gjerne bli butikksjef med ansvar for sin egen butikk. En slik butikksjef bør også ha gode kunnskaper om både logistikk og samferdsel siden alle disse temaene er svært nødvendige når du skal lede en butikk. Det er også godt mulig at ledere i næringslivet vil si at dette er en utmerket blanding i fagfeltet hvis du sikter mot butikksjef og at fordelingen med hovedfokus på økonomi, markedsføring og salg er riktig sammen med et lite innblikk i sikkerhet, logistikk, samferdsel og IKT.

Hva som er relevant vil altså være svært ulikt ut ifra hvilket ståsted man har. Når vi bruker ordet meningsfullt, vil det kanskje være slik at svaret her i større grad må komme fra ungdommene selv. Det er ikke slik at selv om fagfolk i yrkeslivet, folk i departementet, lærere eller andre profesjonelle mener at utdanningen er meningsfull ut ifra deres synspunkt, så er den nødvendigvis ikke det for en elev på 15- 16 år.

Vi mener derfor at hovedfokuset i opplæringen må være på den som skal bli opplært. Det har liten hensikt å si at regjering, næringsliv, fagpersoner og andre mener det er viktig å ha en type opplæring hvis ungdommene ikke ser noen mening med det de jobber med. Ut ifra dette perspektivet mener vi at det er riktig å ta ungdommene på alvor og endre på noen av rammene.

## 9.5 Konklusjoner fra funn i forskningsarbeidet og veien videre

Gjennom tre og et halvt års aksjonsforskning har vi kommet frem til følgende funn som vi mener er viktige for å gjøre Service og samferdsel mer relevant og meningsfullt. Vi ønsker å gi ut en bok med tips til praktiske oppgaver samt et nettsted. Vi mener hovedfunnene bør være interessante både for andre lærere på Service og samferdsel samt for ledere både lokalt, regionalt og nasjonalt.

Vi har gjennom samtaler med andre lærere på Service og samferdsel sett at de tingene vi har kommet frem til ikke er unike, men det som er unikt er at vi har dokumentert dette med aksjonsforskning gjennom flere års forskning. Vi mener derfor at vi har et visst forskningsmessig belegg for de påstander vi kommer med selv om aksjonsforskning som metode ikke har som hovedhensikt å finne sikre bevis, men gi gode eksempler som fungerer og få frem den viktige demokratiske prosessen sammen med elevene frem mot målet.

### Ny forskrift for Prosjekt til fordypning

Utplassering i en ”virkelig” bedrift bør stå som et krav i forskriften. Vi mener at opplegg i det rapporten kaller ”kvasibedrift” (FAFO (2008)) ikke er noen god løsning for elever som ønsker å bli kjent med sitt kommende yrke. Prosjekt til fordypning bør brukes enda mer bevisst for å få elevene til å se sammenheng mellom teori og praksis i næringslivet. Dette bør nedfelles i forskriften at elevenes arbeid i bedriften skal settes i sammenheng med undervisningen i programfag slik at ikke PTF faget får leve for seg selv og praksisen bør også settes i sammenheng med eksamen i faget i større grad enn nå. Krav til dokumentasjon bør komme tydeligere frem og gjerne med fokus på å ta bilder av utførte oppgaver sammen med refleksjon rundt hva de har lært (Schøn 1987).

### Sertifikater innenfor svinn, salg, reklamasjon m.m.

Vi ønsker at HSH (Handel og Servicenæringens Hovedorganisasjon) i samarbeid med Kunnskapsdepartementet kunne kommet frem til noen felles sertifikater som Service- og samferdselselever kunne ta underveis i opplæringen. På denne måten kunne elevene få en større verdi på arbeidsmarkedet slik flere andre yrkesfagelever opplever innenfor sitt fagfelt. Dette ville igjen føre til større motivasjon for å gjennomføre faglige relevante kurs innenfor Service og samferdsel og oppjustere den lave statusen som linja har i dag i forhold til en ”jobb i kassa på Rimi”. Det vil samtidig være viktig å jobbe bevisst i forhold til et fokus på at

lærlinger kan bli butikksjefer etter endt læretid. Et samarbeid med Remaskolen, Kiwiskolen og Coop sine utdanninger bør vurderes og sees i sammenheng med lærlingeordningen.

### Endring i læreplanen for Service og samferdsel

Vi mener at læreplanen bør endres enten på den måten at den rendyrkes mot primærfagene økonomi, markedsføring og administrasjonsfag, eventuelt at de andre yrkene får en større del av læreplanen. Hvis siste alternativ velges må man da minske kravene til økonomi og markedsføring på Vg1 slik at man ikke stiller så store krav til eksempelvis regnskap og regnskapsanalyse, men heller får inn flere mål fra de andre programområdene som sikkerhet, reiseliv, IKT, samferdsel og logistikk. Antall læreplanmål som går i "arv" fra Handel og kontor er i dag 24 av totalt 29 og disse bør reduseres til ca 15 slik at de står i forhold til de tre yrkene som de representerer. Hvis fokus i læreplanen endres til å gi en bredere innføring i flere ulike yrker bør man også vurdere et "produksjonsfag" slik andre yrkesfag har. Linja vår bør også få et navn som er greit å forstå for ungdomskoleelever som står foran et vanskelig yrkesvalg.

### Praktiske opplegg

Praktiske opplegg kan være svært forskjellig - alt fra øvelser i ungdomsbedriften, ekskursjoner, opplegg i eller rundt bedrifter, øvelser i salg til øvelser i regnskapsføring i datamaskin eller i bok. Oppleggene bør planlegges nøye sammen med elevene i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen for å få større elevdeltakelse i opplegget og for å oppnå god kvalitet. Vi har gjennom disse årene endret undervisningsmetodene fra å være relativt lærerstyrt til mer demokratisk styrt sammen med elevene. For at praktiske opplegg skal gi mer læring må det gis mulighet for refleksjon i og over handling (Schøn 1983, 1987) i tillegg til at vurderingskriteriene er konkrete og rettet mot læreplanmål. Relevant undervisning sikres gjennom sammenheng mellom teori og praksis mens involvering av elevene sikrer at det blir meningsfullt. Selv enkle opplegg med ekskursjoner og besøk i bedrifter, kan sammen med refleksjon i klasserommet gi elevene verdifulle "knagger" å feste kunnskapen på, slik at de kan se sammenhenger og få bedre forståelse. Det er veldig interessant å se at regjeringen i disse dager presenterer Stortingsmelding 22 hvor en av konklusjonene nettopp følger våre tanker: "For å motivere elevene til økt innsats må opplæringen og skolehverdagen være praktisk, variert, relevant og utfordrende" (St.meld. nr 22, 2010-2011:11). Vi ønsker å få med flere lærere på å bygge opp en idébank på nettet som sammen med små videoklipp viser praktiske eksempler gjennomført spesielt i forhold til tyngre teori.

### Ungdomsbedrift og entreprenørskap

Entreprenørskap som metode bør gjøres obligatorisk på Service og samferdsel da det ikke finnes andre metoder som i tilsvarende stor grad gir elevene mulighet til å trene seg innenfor alle fagområder på en så gjennomført måte. Om man velger å drive simulert bedrift, ungdomsbedrift eller på andre måter starte en bedrift hvor elever gjennomfører alt fra produktutvikling, økonomi, markedsføring, ansettelse og salg så er dette en viktig og nødvendig del av opplæringen slik læreplanen er i dag. De aller fleste ungdommer finner denne metoden svært stimulerende og spennende. Allikevel ser vi gjennom de siste årenes aksjoner, at flere elever ikke trives med ungdomsbedrift ut ifra flere ulike begrunnelser. Det er derfor nødvendig å også gjøre andre praktiske øvelser med andre grupperinger. Som i alle andre gode undervisningsopplegg så er det nødvendig med tilpasset opplæring for alle.

### Verksted, avansert programvare og økonomi

Alle andre yrkesfag har et verksted som står sentralt i opplæringen av elevene. Situasjonen på Service og samferdsel er svært annerledes, og vi mener derfor det nå må satses mer på dette området og sette av egne rom hvor man kan trene på alt fra kassabruk til fine produktutstillinger med ekte butikkinnredning m.m.. I tillegg til dette vil det vært viktig å få frem programområdets egenart gjennom bruk av avanserte programmer innenfor økonomi, grafisk markedsføring og arbeid med reklamefilm. Det er ikke bare vår egen skole som sliter med dette, men også flere andre skoler vi har vært i kontakt med. Vi tror det er svært viktig for programområdet at både lokaler og dataprogrammer viser elever som begynner på denne linja at opplæringen er seriøs og opptatt av å lære bort det som er relevant og meningsfullt for en senere jobb i et serviceyrke. Selvfølgelig er den store utfordringen økonomiske begrensninger, men det blir viktig at Service og samferdsel synliggjør sine behov slik at de ikke blir nedprioritert i forhold til andre etablerte yrkesfag sine ”selvsagte” behov som for eksempel tømrernes store dyre sager eller mekaniske fag sine behov for dyre kraner og annet avansert utstyr for å reparere for eksempel biler.

### Praksisbrev

Staten bør komme frem til en ordning som ligner på Praksisbrevet som gir elever mulighet til å prøve seg ett eller to år i bedrift med oppfølging fra skolen, samtidig som de får godkjent dette som læretid. Eksisterende ordninger bør markedsføres bedre men også settes i sammenheng med en klassesituasjon slik at elever som i dag sliter ikke bare må gjennom det

vanlige Vg1 og Vg2 løpet, men kan få støtte i en klassesituasjon med lærere samtidig som de får prøve seg i næringslivet. Systemet må kvalitetssikres slik at det stilles krav til både bedrift og elever som må oppfylles for at ordningen skal gjennomføres. Det må finnes opplegg på skolen for de elever som ikke klarer å fylle kravene og som må tilbake i en ”skolebedrift” igjen før de klarer de formelle kravene i bedrift.

## **9.6 Kritikk av eget opplegg**

Når man i nesten fire år jobber med et prosjekt så blir det lett slik at man konsentrerer seg om sine ”fanesaker”, og man blir ikke i like stor grad flink nok til å se på andre alternative måter å gjennomføre prosjekter på. Vi tror at forskningsprosjektet vårt ville vært ganske annerledes om vi skulle startet vår forskning nå.

### Kritikk i forhold til praktiske opplegg

Hvis vi skulle startet nå på vår aksjonsforskning, så ville vi nok brukt enda mer energi på å finne konkrete praktiske oppgaver som elevene kunne jobbet med. Når vi nå går igjennom våre ulike opplegg, så ser vi at det er vektlagt mye ekskursjoner og besøk i bedrifter, som vi tror er viktig innenfor vårt fagområde for å se og oppleve ulike deler av faget. Det er allikevel slik at for oss så har endringsarbeidet vært svært omfattende. Fra å tenke svært teoretisk rundt oppgaver, så har vi nå endret fokus på at vi er et yrkesfag, og at elevene i stor grad ønsker konkrete praktiske oppgaver. Selv om det kan virke lite med åtte praktiske del-aksjoner, som vi har beskrevet, så er det mye energi som går til alle de praktiske gjøremålene i forhold til ungdomsbedrift som ikke beskrives så tydelig i denne oppgaven. Det er også slik som vi skriver om i oppgaven at vi står i en presset situasjon mellom ønske om praktiske øvelser, og de krav vi mener læreplanen stiller til oss i forhold til teoretisk kunnskap.

### Kritikk i forhold til at vi er for snille mot elever som er ”skoletrøtte”

Det ville vært flere områder vi ikke ville brukt tid på, og vi ville vært mye strengere mot ungdommene i forhold til at de gjennom selvevaluering tidlig tok et oppgjør med dårlige arbeidsrutiner og kjappe løsninger. Vi tror at hvis elevene selv kan se at måten de jobber på ikke står i forhold til at de skal gjennomføre en utdanning, så vil kanskje flere innse tidligere at de må endre på sitt forhold til skolen og skolearbeid. Vi må innrømme at vi ikke har vært ”strenge” nok mot elever med dårlige vaner og vi har lagt for stor vekt på å være alt fra sosionomer til barnevakter. Vi ønsker i det neste skoleåret å kjøre en mye strengere holdning



mot elever som ikke gjør det de skal, men vi vil gjøre det med innfallsvinkel som går på selvevaluering og elevmedvirkning. Det blir satt søkelys på nettopp dette fra Utdanningsdirektoratet. De nye forskriftene som kommer fra høsten 2011 gir læreren en mye større mulighet til å kreve innsats av elevene ved at de ikke får være med i timene hvis de ikke har til hensikt å være deltakende i opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2011). Vi har i alt for stor grad ønsket å få med alle elever og har i for stor grad latt være å sette grenser i forhold til vår egen integritet i form av at vi skal jobbe som lærere og ikke som barnepassere.

### Kritikk i forhold til næringslivssamarbeid

Vi er usikre på om vi kanskje kunne vært ”tøffere” i forhold til bedriftene som elevene er utplassert i slik at vi kunne kreve mer i forhold til den konkrete oppfølgingen som de gjør i bedriften. Vi har med stor interesse fulgt flere andre prosjekter knyttet mot PTF som i større grad fokuserer på at de bedriftene som sier ja til å være utplasseringsbedrift, også bruker mer tid både teoretisk og praktisk på konkret opplæring av eleven. Vi har også sett prosjekter hvor læreren går inn i bedriften og har undervisning både for den utplasserte eleven, men også for andre lærlinger og andre ansatte som ønsker oppdatering på faglige emner. Andre skoler gjennomfører ikke besøk av sine elever, men følger dem opp over telefon noe som vi mener blir feil da litt av den viktige kontakten skjer i møte mellom bedrift, lærer og elev. Noen skoler har utplassering i fire uker i strekk, og vi mener at man da ikke får mulighet til å få den gode sammenhengen mellom teori og praksis på den måten. Vi mener det er viktig med en dag i bedrift og så fire dager på skole hvor vi har mulighet til å drøfte erfaringer utplasseringen. En del bedrifter foretrekker allikevel praksis flere uker i strekk da de føler det blir liten kontakt med eleven da de ser han sjelden. Det er helt tydelig at PTF gjennomføres på svært ulike måter. Vi tror at situasjonen er enklere rundt større byer og tettsteder hvor det er flere større bedrifter som kanskje også har en egen personalavdeling, og i noen tilfeller en lærlingeansvarlig, som kan følge opp eleven tettere. Vi vil jobbe mot flere partnerskapsbedrifter hvor vi kan kreve mer av bedriften, samtidig som skolen da må forplikte seg til å hjelpe bedriften med for eksempel kurs i markedsføring eller økonomi.

### **9.7 Aksjonsforskningen videre**

Bruken av aksjonsforskning har vært spennende og utfordrende. Vår endelige problemstilling endte på hvordan vi kunne gjøre undervisningen på Service og samferdsel relevant og meningsfull. Ved hele tiden å innhente tanker, meninger og ideer fra vårt kollegium har vi

bygd aksjonene på hverandre. Vi har skrevet om aktuell teori og de aksjonene vi har gjennomført i forbindelse med videreutvikling på avdelingen. Den første aksjonen startet desember 2007 og den siste avsluttet vi i mars 2011. Vi har hele tiden måttet være villige til å endre fokus og retning ut fra våre forskningsfunn. Det vi tenkte skulle bli våre arbeidsoppgaver da vi startet aksjonene i 2007, har endret seg betraktelig. Vi har blitt mer bevisste på vårt arbeid i avdelingen. Vi ser at det å jobbe med aksjonsforskning har gitt resultater som er til nytte både for oss, våre kolleger og elevene.

Praktisk retting av programfagene er nå godt i gang. Vi har innarbeidet en metode ut ifra erfaringene med aksjonsforskningen hvor vi engasjerer elevene i planlegging og evaluering i større grad, slik at de på den måten får et eierforhold til prosjektene. Vi har dermed fått være med på å endre og utvikle praksis hos oss selv og på avdelingen. Vår problemstilling har i våre øyne blitt til en kunnskapsutvikling på egen avdeling. Både vi som forskere og vårt kollegium som medforskere har lest, diskutert og funnet frem til måter å gjennomføre en mer yrkesretting/praktisk retting av undervisningen.

## **9.8 Veien videre**

For å få enda mer direkte tilknytning til yrket, og for å få en verkstedfølelse, så jobber vi med å finne muligheter for å jobbe konkret med faget på skolen. Som en del av denne prosessen, tenker vi å bestille fem glassmontere som står rundt på skolen. Her kan elevene lage skikkelige vindusutstillinger som vurderes, og ungdomsbedriftene kan gis muligheter til å markedsføre produktene sine til alle elevene på skolen på en fin måte. Dette passer for både Vg1 og Vg2 og blir glimrende trening til messer så vel til teori rundt butikkutstillinger m.m. Samtidig med denne prosessen, jobber vi også med å få åpnet en liten ”butikk” i et rom på skolen hvor vi har full butikk innredning. Vi tenker oss et samarbeid med lokale forretninger som låner oss varer som elevene selger for dem på. Vi har fått kjøpt en butikkinnredning og har begynt å knytte kontakter med flere næringsdrivende i lokalsamfunnet slik at vi i noen måneder kan drive sportsbutikk, for så å bytte til databutikk, for så å bytte til klesbutikk. Vi tror at dette kan hjelpe oss å komme nærmere verkstedstankegangen til mange av de andre yrkesfagene.

Vi må innrømme at vi enda ikke er gode nok til å bruke alle de mulighetene som ligger i Kunnskapsløftet – blant annet muligheten som rektor kan gi til å tilpasse 25 % av tiden i fagene i forhold til andre arbeidsmåter på tvers av normal undervisning og vanlig arbeid i

klassen. Neste år vil vi kanskje teste ut dette i forhold til å kunne starte en butikk for alle våre elever på avdelingen.

Skolen har en viktig utfordring i å tilpasse seg den nye digitale virkeligheten. Vår avdeling har på flere avdelingsmøter de siste årene bestemt at vi ønsker å ligge i forkant av utviklingen i skolen og være den avdelingen på vår skole som er tidlig ute med å benytte de mulighetene som ligger i systemene. Ut ifra denne tanken begynte vi for flere år siden med å gi alle tilbakemeldinger og karakterer via læringsplattformen vår, noe som nå flere andre avdelinger starter med først nå.

Selv om vi ikke neste år har fått muligheten til å forlenge prosjektet med Praksisbrev, så håper vi på en gruppe innen vårt fagområde når Regjeringen har bestemt seg for hvordan denne ordningen skal bli videre. Vi ser at mange elever sliter og trenger mer tid i bedrift en periode sammen med god oppfølging av lærer. Vi tror det finnes mange måter å få til samarbeid mellom skole, NAV og andre hjelpeinstanser slik at man kan gi flere ungdommer en fremtid og fagutdanning ut ifra mestringsopplevelser i samarbeid med skole og bedrifter.

## LITTERATURLISTE

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011). *Ungdom og kvalifisering*. Oslo. Hentet 18. mai 2011. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barn\\_og\\_ungdom/ungdom-og-kvalifisering.html?id=634714](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/barn_og_ungdom/ungdom-og-kvalifisering.html?id=634714)

Bjerknes, M. S. og Bjørk, I. T. (1994) *Praktiske studier – perspektiver på refleksjon og læring*. Oslo: TANO A.S.

Bottrup, P. og C. H. Jørgensen (2004) *Læring i et spændingsfelt – mellom uddannelse og arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. USA, Macmillian Company

Dewey, J. (1938). *Experience & education*. USA. Kappa Delta Pi

Dreyfus, H. and S. Dreyfus (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press

Eiker videregående skole (2011). *Entreprenørskapshjulet*. Hentet 17. mai 2011 <http://www.eiker.vgs.no/Modules/theme.aspx?ObjectType=Article&ElementID=2893&Category.ID=1597>

Ekelund, T. (2005). *Hva skal jeg bli og hva passer jeg til?*. Master i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, Kjeller

Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunntdanning i helse- og sosialfag*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

European Commission (2008). *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*. Birmingham. Hentet 18. mai 2011 [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr\\_education\\_panel\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf)

FAFO (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv, Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet 27. april 2011 <http://www.faf.no/pub/rapp/10071/10071.pdf>

FAFO (2010) *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv, Delrapport 2*. Oslo. Hentet 27. april 2011 <http://www.faf.no/pub/rapp/10119/10119.pdf>

FAFO (2) (2010) *Gull av gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo. Hentet 15. mai 2011 <http://www.faf.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>

Handelshøgskolen BI (2011). *Bachelorstudier, Økonomi og administrasjon*. Hentet 24. april 2011. <http://www.bi.no/no/Heltid/Bachelorstudier/Okonomi-og-administrasjon/?kurskode=b%C3%B8k+3411&open=0>

Handelshøgskolen BI (2) (2011). *50 prosent flere entreprenørskapsstudenter*. Oslo. Hentet 18. mai 2011 <http://www.bi.no/no/Om-BI/Nyheter-fra-BI/Nyheter-2009/50-prosent-flere-entreprenorskapsstudenter/>

Hartviksen, M. og K. S. Kversøy (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen, Fagbokforlaget

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo, Universitetsforlaget

Hiim, H. og E. Hippe (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo, Universitetsforlaget

Hiim, H. og E. Hippe (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS

Hiim, H. (2009) *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

Hiim, H. (2010) *Høgskolen i Akershus, forelesning 2010*. Kjeller

Holm, M. og R. Holst-Larsen (2006). *Ungdomsbedrift i teori og praksis*. Yrkespedagogisk utviklingsarbeid, Høgskolen i Akershus, Kjeller

Holm, M. og R. Holst-Larsen (2008). *Prosjekt til fordypning - et endringsarbeid på Vgl service og samferdsel Eidsvoll videregående skole*. Master i yrkespedagogikk, Prosjekt 1, Høgskolen i Akershus, Kjeller

Holm, M. og R. Holst-Larsen (2009). *Organisering av programfagene på Service og Samferdsel med utgangspunkt i elevenes valg og forutsetninger*. Master i yrkespedagogikk, Prosjekt 3, Høgskolen i Akershus, Kjeller

Innst. S. nr. 163 (1995-96). Oslo. Hentet 15.mai 2011. <http://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-163/?lvt=0>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Handlingsplan - Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Oslo. Hentet 29. april 2011 <http://www.regjeringen.no/Documents/handlingsplanen%20endelig%20versjon%20entreprenørskap.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Ny GIV – gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 27. april 2011 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler/-ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=633486>

Kunnskapsdepartementet (2010). *Ny GIV: Partnerskap for økt gjennomføring i videregående opplæring*. Oslo. Hentet 16. mai 2011 <http://www.regjeringen.no/Documents/nygivot.pdf>

Kunnskapsløftet (2006). *Innføring av Kunnskapsløfte – Om fag- og timefordeling i grunnopplæringen, tilbudsstruktur m.m. Rundskriv: 18.1.2008 F-12-08*

Rundskriv F-12/2008 B. *Innføring av Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet 27. april 2011  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F\\_12\\_08\\_Kunnskapsloftet\\_bokmaal\\_280109.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F_12_08_Kunnskapsloftet_bokmaal_280109.pdf)

Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Kvale S. (2008) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lauvås, P. og G. Handal (1997). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen

Lave, J. og E. Wenger (1991). *Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press

Lave, J. og E. Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag

Læreplan (1) for programfag i Vg1 Service og samferdsel (2006). *Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Læreplan (2) for programfag Vg2 Reiseliv (2006). *Fastsett som forskrift av Utdanningsdirektoratet 5. desember 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 frå Utdannings- og forskningsdepartementet med heimel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Læreplan (3) for programfag Vg2 Transport og logistikk (2006). *Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2007 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Læreplan (4) for programfag Vg2 Salg, service og sikkerhet (2006). *Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 5. desember 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Læreplan (5) for programfag Vg1 Teknikk og industriell produksjon (2006). *Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Mc Kenzie (2011). *Systemic Thinking*. <http://www.systemics.com.au/>

Mc Niff, J. og J. Whitehead (2002). *Action Research, principles and practice*. London: Routledge Falmer

NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo. Hentet 24. april 2011 [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2008/Utvikling\\_fagopplaring\\_NIFU.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2008/Utvikling_fagopplaring_NIFU.pdf)

NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2009). *Delrapport 1 - Evaluering av forsøk med praksisbrev*. Oslo. Hentet 27. april 2011 <http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Praksisbrev.pdf>

NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2011). *Delrapport 2 - Disse ungdommene hadde nok ikke fullført - Evaluering av forsøk med praksisbrev*. Oslo. Hentet 27. april 2011 <http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/praksisbrev.pdf>

NOU (2008: 18) *Fagopplæring for framtida*. Oslo. Hentet 29. april 2011 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18/4.html?id=531941>

Opplæringsloven (2000). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*

Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram (2007). *Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 31.01.2007 etter delegasjon i brev av 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.*

Reform 94. *Læreplaner for Salg og service*. Oslo. Hentet 18. mai 2011. [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/?id=1120#Salg%20og%20service](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/?id=1120#Salg%20og%20service)

Rema 1000. *Remaskolen*. Hentet 25. april 2011. [http://www.rema.no/Jobb\\_i\\_Rema\\_1000/Rema-skolen/article1636.ece](http://www.rema.no/Jobb_i_Rema_1000/Rema-skolen/article1636.ece)

Schøn, D. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books

Schøn, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. California, Jossey-Bass Inc., Publishers

SINTEF Teknologi og samfunn (2007). *Intet menneske er en øy*. Trondheim. Hentet 23. april 2011 fra Utdanningsdirektoratet.no, [http://www.udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe\\_tiltak\\_Satsing\\_mot\\_frafall.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe_tiltak_Satsing_mot_frafall.pdf)

Skolenettet (2009). *Pressemelding – Mer entreprenørskap i utdanningen nr. 42-09*. Oslo. Hentet 17. mai 2011 <http://www.skolenettet.no/nyupload/Portal/PDF/42-09%20Mer%20entrepren%C3%B8rskap%20i%20utdanningen.pdf>

St.meld. nr. 32 (1998-99). *Videregående opplæring*. Oslo. Hentet 23. april 2011 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/2.html?id=192310>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo. Hentet 16. mai 2011  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPD>  
[FS.pdf](#)

St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Hentet 13. mai 2011 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo. Hentet 29. april 2011  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html>

St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon, Mestring Muligheter*. Oslo. Hentet 13. mai 2011  
<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Store norske leksikon. *Handelsbrev*. Hentet 24. april 2011 <http://www.snl.no/handelsbrev>

Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo, Gyldendal Norske Forlag A/S

SØF - Senter for økonomisk forskning (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim. Hentet 23. april 2011  
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Kostnader%20av%20fracfall.pdf>

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen, motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand, Høyskoleforlaget

Ungt Entreprenørskap. Oslo. Hentet 18. mai 2011 [http://www.ue.no/pls/apex32/f?p=16000:1002:2266708260014065:::1002:P1002\\_HID\\_ID,P1016\\_HID\\_INSTITUTION\\_ID:6405,1](http://www.ue.no/pls/apex32/f?p=16000:1002:2266708260014065:::1002:P1002_HID_ID,P1016_HID_INSTITUTION_ID:6405,1)

Utdanningsdirektoratet (2007). *Utvikling av sosial kompetanse – en veileder for skolen*. Oslo, Utdanningsdirektoratet. Hentet 18.mai 2009 fra Utdanningsdirektoratet,  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2011). *Høringsbrev - Tydeliggjøring av ansvaret for å skaffe vurderingsgrunnlag i fag*. Oslo. Hentet 18. mai 2011  
[http://www.udir.no/upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev\\_tydeliggjoring\\_ansvar\\_vurderingsgrunnlag\\_230611.pdf](http://www.udir.no/upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev_tydeliggjoring_ansvar_vurderingsgrunnlag_230611.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2008). *Praksisbrev – Lokale forsøkslæreplaner*. Hentet 29. april 2011  
[http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Praksisbrev---Lokale-forsokslareplaner/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Praksisbrev---Lokale-forsokslareplaner/)

Vil Bli (2011). *Alternativ organisering av opplæringen i skole og bedrift*. Hentet 18. mai 2011  
[http://vilbli.no/4daction/WA\\_Artikkel/?ASP=35786378&Ran=68496&Niva=V&TP=18-05-11&Bok=011973&Artikkel=012836](http://vilbli.no/4daction/WA_Artikkel/?ASP=35786378&Ran=68496&Niva=V&TP=18-05-11&Bok=011973&Artikkel=012836)



Wibeck, Victoria (2000): *Fokusgrupper – om fokuserade gruppeintervjuer som undersøkningsmetode*. Lund Studentlitteratur

Wikipedia. *John Dewey*. Hentet 16. mai 2011 [http://no.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://no.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)

ØF- rapport nr.: 08/2008 (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. Lillehammer. Hentet 16. mai 2011 <http://www.ostforsk.no/rapport/pdf/082008.pdf>