



Halvor Spetalen & Birger Brevik (red.)

Forskende yrkesfaglærerstudenter

- en antologi basert på 13 bacheloroppgaver skrevet av yrkesfaglærerstudenter i restaurant- og matfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Innledning

Denne antologien inneholder 13 bacheloroppgaver skrevet av studentene ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus i løpet av vårsemesteret 2015.

Dette er første gang studentenes bacheloroppgaver samles i en antologi og distribuert til skoler, opplæringskontor og andre potensielt interesserte. Formålet med denne distribusjonen er å spre den kunnskapen som er opparbeidet gjennom studentenes ulike forskningsprosesser slik at resultatene ikke bare blir «liggende i en skuff».

Bacheloroppgavene i antologien kretser rundt 4 temaer som alle er viktige faktorer i den skolebaserte yrkesopplæringen:

1. Elevmotivasjon
2. Undervisningsmetoder
3. Underveisvurdering
4. Klasseledelse

Det er viktig å minne om at artiklene i denne antologien ikke er masteroppgaver, men et resultat av yrkesfaglærerstudentenes første møte med et systematisk forskning og utviklingsarbeid. Resultatene er likevel så interessante at vi mener de er verdt å lese for alle som arbeider med yrkesopplæring. Spesielt innenfor restaurant- og matfagene.

For å bevare anonymiteten til skoler, lærere og elever som har deltatt i undersøkelsene signeres ikke hver artikkel, men yrkesfaglærerstudentene som har bidratt i denne antologien er:

Angiuli, Turid Svalund	Hansen, Silje Marita	Olufsen, Karen Veronica
Dalby, Merete	Havnes, Stine	Skorve, Guro
Danielsen Marthe Vibeke	Jacobsen Ann Jorid	Stormoen, Knut
Drolsum, Rita Lunden	Kjølsrød, Borghild	Stratmann, Simon
Gundersen, Tom Egil	Kobbevik, Mirjam	
Hagen, Wenche Finsveen	Martinsen, Camilla	

Som veiledere i bachelorarbeidet og redaktører for denne antologien håper vi at resultatene av studentenes forskningsarbeid kan gi ny kunnskap og være til inspirasjon. Skulle det være særlig interesse for enkelte av bacheloroppgavene kan vi formidle kontakt videre til studenten(e) som skrev den aktuelle bacheloroppgaven.

Høgskolen i Oslo og Akershus
Juni 2015

Halvor Spetalen
halvor.spetalen@hioa.no

Birger Brevik
birger.brevik@hioa.no

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	2
1.1. Læreren – den avgjørende forskjellen? Sammenhengen mellom støtte og krav fra læreren og elevenes skolemotivasjon	4
1.2. Lærer - Se meg, lær meg! - Om elevmotivasjon i restaurant- og matfag	15
1.3 Hva motiverer elever i restaurant- og matfag?	24
1.4 Valgets kval - Om faktorer som har betydning for elevenes valg etter Vg2	32
2.1. Praktisk tilnærming for teoretisk læringsutbytte - Erfaringer med å knytte praktiske læringsaktiviteter opp mot teoretisk utbytte av undervisning i yrkesfag.....	39
2.2 Teater på kjøkkenverkstedet – yrkesfaglærerens rolle som veileder	47
2.3 Yrkesrelevant yrkesutdanning i restaurant- og matfag - Om interessedifferensiering og yrkesforankring av undervisningen i restaurant- og matfag.	59
2.4 Jeg skal jo bli kokk, ikke dikter – Om yrkesretting av fellesfag i restaurant- og matfag	68
3.1 Undervisvurdering i restaurant- og matfag - Tilfeldigheter eller en systematisk prosess?.....	79
3.2 Framovermeldinger i kjøkkenverkstedet - Om sammenhengen mellom lærerens framovermeldinger og elevenes læringsarbeid i restaurant- og matfag	88
3.3 Dokumentasjon av undervisvurdering Hvordan dokumenteres undervisvurdering på verkstedet i restaurant og matfag.	97
4.1 Den ultimate klasselederen tar klassen med storm – Om klasseledelse i restaurant- og matfag...	105
4.2 Lærerrolle og klasseledelse – Hvordan praktiserer yrkesfaglærere i restaurant- og matfag klasseledelse?	113
Avslutning	120

1.1. Læreren – den avgjørende forskjellen?

Sammenhengen mellom støtte og krav fra læreren og elevenes skolemotivasjon

Sammendrag

Læreren fremheves i senere års skoleforskning som en av de viktigste faktorene for at elevene skal lykkes i skolen. Særlig vektlegges positive forventninger og en god relasjon til elevene, og *den autoritative lærer*, som utviser både kontroll og varme, ses på som idealet. Samtidig har RM-fag et stort problem med frafall, noe som ofte tilskrives manglende motivasjon hos elevene. Jeg har derfor ønsket å undersøke hvordan vi som yrkesfaglærere kan legge til rette for et læringsmiljø som øker elevenes motivasjon.

Jeg valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever på RM-fag ved to ulike skoler for å samle kvantitative data til en korrelasjonsanalyse. Spørreskjemaet besto av lukkede spørsmål om elevenes oppfatning av støtte og krav fra læreren, og egen motivasjon for skolearbeid, der elevene skulle krysse av på en Likert-skala med syv verdier. Det totale antall respondenter var 57. Resultatene er analysert i SPSS.

Resultatene viste at elevene opplevde moderat støtte og krav fra læreren, men viste ingen eller liten korrelasjon mellom dette og egen motivasjon. Dette avviker fra funnene i andre studier. Derimot var det en klar korrelasjon mellom de ulike variablene for motivasjon, noe som antyder at individuelle forhold har en betydning. Det er derfor ikke mulig å si at det er noen klar sammenheng mellom lærerens krav og støtte og elevenes motivasjon utfra funnene i denne undersøkelsen.

Introduksjon

Yrkesfag generelt, og RM-fag spesielt, er sterkt rammet av frafall blant elevene. Mens tre av fire fullfører på normert tid ved studiespesialiserende utdanningsprogrammer, gjelder dette bare fire av ti ved yrkesfag. Restaurant- og matfag er et av de utdanningsprogrammene der frafallet er aller høyest (Hernes, 2010, s. 10-11).

I rapporten *Frafall fra fagopplæring- slik yrkesfaglæreren ser det* (Utdanningsforbundet, 2009) har lærerne selv svart på hva de oppfatter som årsakene til frafallet, og manglende motivasjon er en av to årsaker som blir oppgitt av flest lærere. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke hva slags faktorer i elevenes skolehverdag som påvirker deres motivasjon for skolearbeid og læring.

Senere års forskning har lagt hovedvekten av betydningen for elevenes læringsutbytte på faktorer som har med læreren å gjøre, som klasseledelse og elev-lærerrelasjoner (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Som kommende yrkesfaglærer ønsket jeg å undersøke hvilke aspekter ved lærerens krav og støtte til elevene på

RM-fag som har betydning for deres motivasjon. Håpet er at kunnskap om dette kan hjelpe meg og andre yrkesfaglærere å tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer elevens motivasjon, og videre motvirke tendensen til frafall.

Problemstilling

Jeg har derfor kommet fram til følgende problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom elevenes opplevelse av støtte og krav fra læreren og deres skolemotivasjon?*

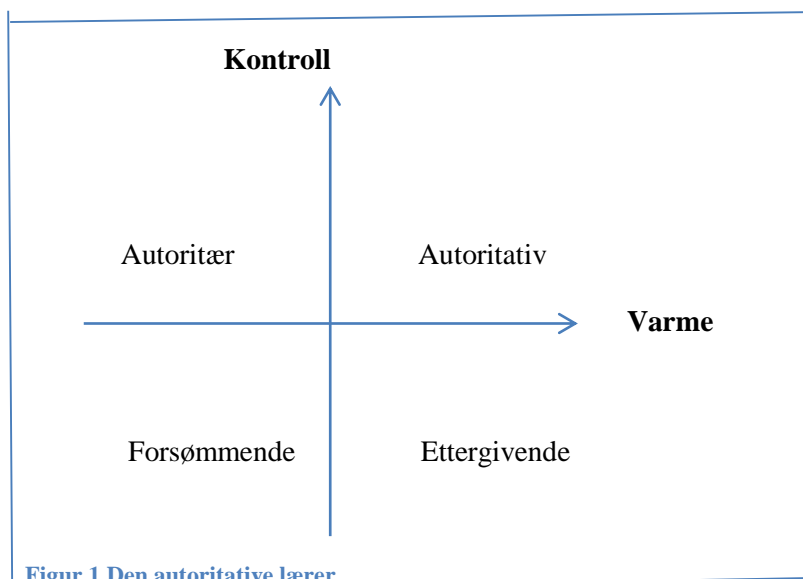
Sentrale begreper

De to sentrale begrepene i denne undersøkelsen er *støtte og krav fra læreren* og *motivasjon*, og jeg vil derfor klargjøre hva disse innebærer i denne sammenhengen.

Støtte og krav fra læreren

Støtte og krav fra læreren kan på mange måter oppsummeres i begrepet *klasseledelse*. God klasseledelse innebærer tydelige forventninger til elevene, klare regler og positive relasjoner (Nordahl, 2010).

Ogden (1990) viser til en lang rekke forskning på hva som kjennetegner skoler som kan vise til gode resultater. Han omtaler klasseledelse som «organisering av læringsmiljøet». Læreren starter organiseringen av klassens sosiale miljø allerede første skoledag, og må ved hjelp av regler, rutiner og atferdskorrigerende, samt ros av ønsket atferd styre dette miljøet i ønsket retning. Det forutsettes at læreren har en grunnleggende respekt for elevene. En lærer som balanserer grensesetting og omsorg er idealet. Dette kjenner vi igjen i *den autoritative lærer*. Ulike tilnæringer til klasseledelse kan komme til uttrykk i dimensjonene kontroll og varme.



Figur 1 Den autoritative lærer

(Nordahl, 2010, s. 154)

Ulike kombinasjoner av de to dimensjonene gir ulike former for klasseledelse. En lærer som scorer høyt på både varme og kontroll er en såkalt autoritativ lærer, en lærer som både bryr seg om elevene og stiller krav til dem. Dette fordrer at læreren har en god relasjon til elevene (Nordahl, 2010).

Også Hattie, som i *Visible learning* (2009) sammenfatter mer enn 15 års forskning på hva som er læringsfremmende faktorer i skolen, konkluderer med at læreren har en avgjørende betydning. Han fremhever relasjonen mellom lærer og elev, og det å ha positive forventninger til alle elever som særlig viktig for å lykkes med opplæringen.

Nordahl (2010, s.15) definerer læringsmiljø som alle miljømessige faktorer som virker inn på elevens faglige og sosiale utvikling og deres generelle skolehverdag. Følgende forhold i læringsmiljøet kan knyttes direkte til læreren:

- Læreren som leder
- Relasjon mellom elev og lærer
- Regelbruk i skolen, inkludert hvordan regler håndheves
- Lærerens forventninger til elevene

Motivasjon

Det er vanlig å definere motivasjon som en drivkraft, som skaper og opprettholder aktivitet, og som gir aktiviteten mening. Man skiller gjerne mellom ytre og indre motivasjon, der ytre kjennetegnes av at man ønsker å oppnå noe, mens den indre ses på som noe som henger sammen med personlighetstrekk (Imsen, 2005, s. 375).

Det finnes en rekke teorier om motivasjon, som tar utgangspunkt i behov, forsterkning, selververd, mestringsforventning osv. De siste årene har forskning på motivasjon dreid seg mye om de kognitive sidene, og lagt vekt på mål og verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 171).

Begrepet målorientering har til en viss grad erstattet indre og ytre motivasjon hos motivasjonsteoretikere. Med målorientering mener man den motivasjonen som ligger til grunn for mer konkrete mål, som å få 6 på en prøve eller komme inn på et bestemt studium (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Man skiller mellom to typer målorientering, oppgaveorientering og egoorientering. For den oppgaveorienterte elev er læringen i seg selv målet, sammen med mestring, økt innsikt og forståelse. Å gjøre en innsats ses på som positivt. En elev som er egoorientert er mer opptatt av hvordan han fremstår for andre enn hva han faktisk lærer, målet er at andre skal oppfatte han som flink. Det viktige er hvordan han presterer sammenlignet med andre, og læringen er ikke det egentlige målet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For den egoorienterte er det prestasjonen som er viktig, og det å måtte gjøre en innsats er et tegn på manglende evner. Det er en tydelig sammenheng mellom egoorientering og attribusjon til medfødte evner, mens oppgaveorienterte elever attribuerer prestasjoner til innsats. Oppgaveorienterte elever viser derfor større utholdenhet når noe oppleves som vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Denne målorienteringen kan også ses i sammenheng med hva slag målstruktur som signaliseres fra læreren. Dersom læreren signaliserer at elevens innsats, fremgang og utvikling er det viktigste, har læreren en læringsorientert målstruktur. Det motsatte er tilfelle hvis det bare er prestasjoner og resultater som verdsettes, noe som er uttrykk for en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Metode

Jeg har ønsket å finne ut om det er noen korrelasjon mellom støtte og krav fra læreren og elevenes motivasjon for læring. Korrelasjon, eller samvariasjon, mellom to variabler vil si at høye verdier på den ene variabelen ofte opptrer sammen med høye verdier på den andre (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). For å se på samvariasjon trengte jeg kvantitative data, og jeg valgte derfor å bruke spørreskjema som datainnsamlingsmetode.

Spørreskjema er den mest brukte metoden for datainnsamling i samfunnsvitenskapene, og innebærer en standardisert utspørring i form av intervju eller selvutfylling. Spørsmålene kan være åpne eller lukkede, men det vanligste er å benytte lukkede spørsmål, det vil si at svaralternativene er gitt på forhånd (Ringdal, 2013). Dette gjør at resultatene lettere kan standardiseres, slik at de kan analyseres statistisk, og det blir mulig å generalisere fra utvalg til populasjon (Johannessen et al., 2010).

Spørreskjema brukes for å samle inn kvantitative data, som kan analyseres statistisk. Univariat analyse innebærer at man undersøker hvilken frekvens en type egenskap eller variabel har blant enhetene som undersøkes. Det er vanlig å se på sentraltendensen, som kan uttrykkes som gjennomsnitt, median eller modus (Johannessen et al., 2010).

Ofte ønsker man å se på sammenhengen mellom to variabler, og da kan man benytte bivariat analyse. De vanligste måtene å gjøre dette på er ved hjelp av krysstabeller, sammenligning av gjennomsnitt, eller korrelasjonsanalyse (Johannessen et al., 2010). Jeg har i denne undersøkelsen benyttet korrelasjonsanalyse for å se på sammenhengen mellom de to variablene *lærerens støtte og krav* og *motivasjon*.

Operasjonalisering av begreper

Respondentene har vært elevene, og det er derfor deres opplevelse av lærerens støtte/ krav og motivasjon som har blitt undersøkt. På bakgrunn av teorien om lærerens betydning som jeg har presentert i introduksjonen har jeg vektlagt følgende i operasjonaliseringen til items i spørreskjemaet:

- Lærerens forventninger til elever (krav)
- Regler og regelhåndheving (krav)
- Relasjon lærer- elev (støtte)
- Ros for innsats (støtte)
- Ros for prestasjoner (støtte)

For å operasjonalisere elevenes motivasjon har jeg brukt indikatorer som det å møte punktlig og forberedt og faglig interesse. Det å være utholdende når man møter motstand er også et tegn på oppgaveorientering, eller indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ut fra dette har jeg utformet spørsmål som tar for seg følgende:

- Møte punktlig og forberedt
- Betydningen av gode karakterer
- Interesse for fag og opplevd relevans for fremtidig yrke
- Utholdenhet i skolearbeidet ved motgang

Utforming

Spørreskjemaet består av lukkede spørsmål, der respondentene krysser av på en Likert-skala med syv verdier på ordinalnivå. Ordinalvariabler er gjensidig utelukkende og har en naturlig rangering i forhold til hverandre (Johannessen et al., 2010). Denne typen variabler forekommer ofte når det er spørsmål om holdninger og verdier (Ringdal, 2013).

Spørsmålene er utformet som påstander, der verdien 1 tilsvarer «helt uenig» og 7 «helt enig». På spørreskjemaets forside oppgis informasjon om hvordan det skal fylles ut, samt at det opplyses om at det er frivillig å delta.

Utvalg og gjennomføring

Spørreundersøkelsen ble gjennomført våren 2015 ved to ulike datoer ved RM-avdelingen på to forskjellige skoler på Østlandet. Jeg ønsket å bruke respondenter fra både vg1 og vg2 på begge skolene, da klassene på yrkesfag er små, og de fleste skolene har maksimalt to klasser på hvert trinn. Det er ønskelig å ha tilstrekkelig mange respondenter for å øke resultatenes troverdighet. Er utvalget for lite vil sjansen være større for at resultatene er påvirket av tilfeldigheter. Det var noen elever som ikke var til stede, så det totale antall respondenter ble 57.

RM-avdelingene som har vært med i undersøkelsen er middels store, med to klasser på hvert trinn, og både Vg2 matfag og Vg2 kokk-og servitørfag. Det er så vidt jeg vet ingen spesielle forhold ved noen av klassene. De fleste elevene er i alderen 15-18 år, noen få litt eldre. Alle klassene består av både faglig sterke og svake elever, noen med spesielle behov for tilrettelagt undervisning eller ekstra oppfølging. Jeg

vil derfor anta at utvalget er representativt for populasjonen, som er elever ved RM-fag, og at resultatet har ytre validitet (Undheim, 1996).

Datasensitivitet

Spørreskjemaet ble utformet slik at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltpersoner, og er derfor helt anonymt. Respondentene oppgir heller ikke hvilken skole de går på. Lærere eller andre som kjenner elevene har heller ikke sett de utfylte skjemaene. De utfylte skjemaene blir destruert etter undersøkelsen er ferdig analysert.

Analyse

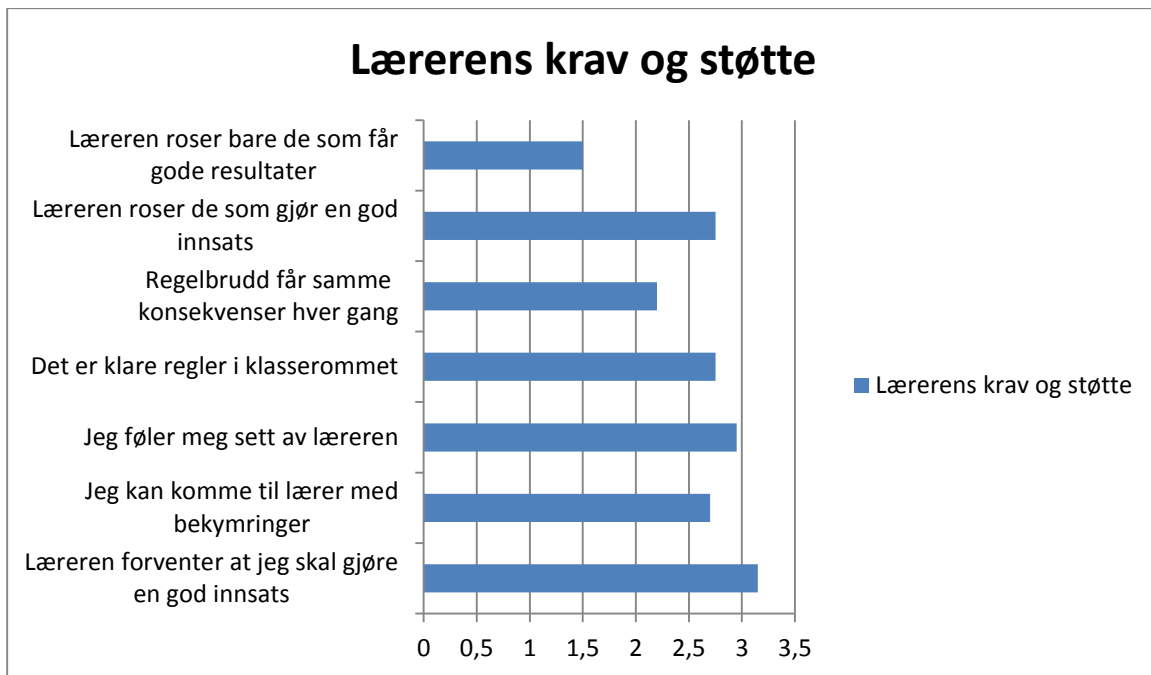
Data fra spørreundersøkelsen ble plottet inn i en datamatrise, og deretter analysert i SPSS. Variablene er blitt analysert ved hjelp av Pearsons r for å undersøke om det er samvariasjoner. Denne korrelasjonskoeffisienten angir retning og styrke på korrelasjonen, og varierer mellom -1 og +1. 0 indikerer at det ikke finnes noen korrelasjon, mens 1 sier oss at det er fullstendig samvariasjon. En negativ korrelasjon sier oss at høye verdier på den ene variabelen opptrer sammen med lave på den andre (Johannessen et al., 2010).

Variablene har først blitt analysert enkeltvis, for å se hvilke korrelasjoner som kunne identifiseres. Deretter har variabler som antas å måle det samme blitt slått sammen og analysert på nytt. Dette ble gjort for å se om det er mulig å se korrelasjoner som treffer begrepene i problemstillingen direkte. Hvilken effekt har lærerens støtte og krav totalt sett på elevens motivasjon? Variabler som skal måle lærerens krav er slått sammen til én kategori, og de som måler støtte er slått sammen til én. Deretter er disse slått sammen til en felles kategori som jeg har kalt klasseledelse.

Resultater

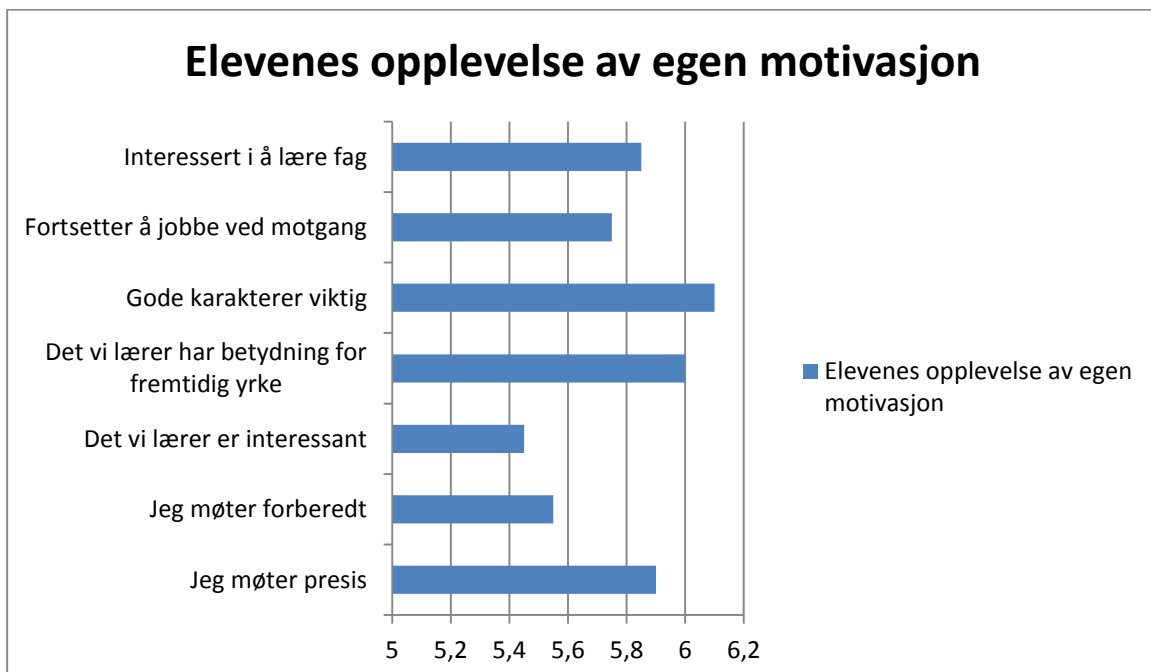
Jeg har først valgt å se på deskriptiv statistikk for enkeltvariabler, først for lærerens krav og støtte, så for elevenes opplevelse av egen motivasjon.

Figur 2 viser gjennomsnittet for enkeltvariablene for lærers krav og støtte. Elevene oppfatter i liten grad (1,5) at læreren bare verdsetter prestasjoner, og mener i noe større grad (2,75) at læreren roser innsats. Lærerforventninger er den variabelen som har høyest score (3,15). Totalt sett mener elevene at læreren ligger under middels på krav og støtte (under 3,5 av 7).



Figur 2 Lærerens krav og støtte

Figur 3 viser at elevenes egen opplevelse er at de er relativt motiverte, de plasserer seg selv over 5 av 7 på de fleste variablene som skal måle motivasjon. Gode karakterer er viktig for de fleste (6,1).



Figur 3 Elevenes opplevelse av egen motivasjon

Resultatene fra korrelasjonsanalysen presenteres i tabeller over de mest interessante funnene.

Tabell 1 Oversikt over korrelasjoner mellom lærerfaktorer og skolemotivasjon

	Lærerkrav (a)	Lærer støtte (b)	Klasseledelse (a og b sammenslått)
Jeg møter presis til undervisningen	-0,055	0,197	0,057
Jeg møter forberedt til undervisningen	0,052	0,278*	0,158
Det jeg lærer på skolen er interessant	0,241	0,270*	0,270*
Det jeg lærer på skolen har betydning for framtidig yrkesliv	0,294*	0,285*	0,310*
Det er viktig for meg å få gode karakterer	0,029	-0,034	0,003
Jeg fortsetter å jobbe selv om jeg synes det er vanskelig	0,021	-0,015	0,012
Jeg er interessert i å lære fag på skolen	0,050	0,164	0,117

**Signifikansnivå 0,01

*Signifikansnivå 0,05

Tabell 1 viser hvordan de sammenslåtte variablene for lærer støtte, lærerkrav og klasseledelse totalt sett korrelerer med variabler for motivasjon hos elevene. I de fleste tilfeller samsvarer korrelasjonene for den sammenslåtte kategorien klasseledelse med de to andre.

Det er ingen korrelasjoner mellom lærerfaktoren og det å møte presis eller forberedt, faginteresse, utholdenhet eller det å være opptatt av gode karakterer.

En svak korrelasjon finnes mellom lærerens krav og støtte og at skolen oppleves som interessant (0,270) og relevant for fremtidig yrke (0,310).

Tabell 2 Identifiserte korrelasjoner variabler for motivasjon

	Jeg møter forberedt til undervisningen	Det jeg lærer på skolen er interessant	Det er viktig for meg å få gode karakterer	Jeg fortsetter å jobbe selv om jeg synes det er vanskelig	Jeg er interessert i å lære fag på skolen
Jeg møter presis til undervisningen	0,612**	-0,012	0,302*	0,493**	0,262*

Jeg møter forberedt til undervisningen Det jeg lærer på skolen er interessant Det jeg lærer på skolen har betydning for framtidig yrkesliv Det er viktig for meg å få gode karakterer Jeg fortsetter å jobbe selv om jeg synes det er vanskelig		0,326*	0,288*	0,573**	0,509**
	0,326*		0,232	0,172	0,563**
	0,247	0,680**	0,155	0,183	0,510**
	0,288*	0,232		0,545**	0,462**
	0,573**	0,172	0,545**		0,583**

**Signifikansnivå 0,01

*Signifikansnivå 0,05

Tabell 2 er en oversikt over de korrelasjonene som faktisk ble identifiserte. Vi ser at det er tydelig korrelasjon mellom ulike variabler for individuell motivasjon. Den sterkeste korrelasjonen finnes mellom *det jeg lærer er interessant* og opplevelse av relevans for fremtidig yrke (0,680) og det å møte presis og forberedt (0,612).

Mulige feilkilder

Undersøkelsen ble utført to ulike dager ved de to skolene. Utvalget var elevene på RM-fag ved disse to skolene, og det utgjør rundt 90 elever. De elevene som var borte disse to dagene ble ikke med på undersøkelsen, og det endelige antall respondenter ble 57. Blant disse var svarprosenten tilnærmet lik 100 %, men det gir likevel et frafall på omtrent en tredjedel. Dette kan føre til frafallsfeil, fordi det er den sjans for at det ikke er tilfeldig hvem som var borte. Det vil føre til en skjevhet i utvalget som påvirker utvalgets representativitet i forhold til populasjonen (Ringdal, 2013).

En annen feilkilde kan være mangel på begrepsvaliditet. Det er ikke mulig å si helt sikkert om jeg har klart å operasjonalisere begrepene i problemstillingen slik at variablene måler det de skal helt nøyaktig. Et begreps innhold er gjerne rikere enn det som lar seg formulere i et enkelt spørsmål (Ringdal, 2013). Jeg har forsøkt å imøtekomme denne utfordringen ved å ha flere ulike variabler som måler ulike aspekter av begrepet.

En mulig feilkilde fra selve gjennomføringen er at noen av elevene begynte å diskutere enkelte av spørsmålene. Dette kan ha ført til at det har oppstått en enighet om enkelte av spørsmålene, og at ikke alle har svart utfra sin egen personlige oppfatning. Jeg tror imidlertid ikke at dette har hatt noen stor betydning.

Diskusjon

Som jeg har redegjort for i innledningen er det bred enighet om at læreren er en av faktorene i elevenes læringsmiljø som har mest betydning for deres læringsutbytte. Særlig fremheves tydelige krav og forventninger og en positiv relasjon til elevene (Hattie, 2009; Nordahl, 2010).

Manglende motivasjon ses på som en av hovedårsakene til frafall på yrkesfag (Utdanningsforbundet, 2009). Hvis lærerens klasseledelse er av så avgjørende betydning for at elevene skal lykkes i opplæringen, skulle man kunne forvente at det var en sammenheng mellom denne og elevenes motivasjon.

Resultatene fra spørreundersøkelsen jeg har gjennomført viser liten eller ingen samvariasjon mellom elevenes opplevelse av støtte eller krav fra læreren og deres motivasjon for skolen. Dette er overraskende sett i lys av funn fra andre undersøkelser.

Den klare korrelasjonen mellom variabler for krav fra læreren, og variabler for støtte, antyder at de lærerne som scorer høyt på støtte også scorer høyt på krav. Dette er i tråd med bildet av den autoritative lærer, som scorer høyt på varme og kontroll (Nordahl, 2010). Dette ses på som den ideelle formen for klasseledelse, og utfra teorien jeg har anvendt kunne man forvente en samvariasjon mellom dette og elevenes motivasjon. Resultatene fra undersøkelsen viser liten eller ingen korrelasjon mellom disse forholdene.

Det er derimot klare korrelasjoner mellom ulike variabler for motivasjon hos den enkelte elev. Dette besvarer ikke problemstillingen direkte, men antyder at individuelle forhold spiller en stor rolle for motivasjon blant deltakerne i denne undersøkelsen. De som allerede er strukturerte og møter presis er også de som opplever relevans i opplæringen, er interessert i fagstoffet og har utholdenhet ved motstand. Kanskje kan dette være et uttrykk for oppgaveorientering, eller det som ofte har gått under begrepet indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er imidlertid ikke mulig å si noe om årsakssammenhenger utfra korrelasjon alene, så undersøkelsen kan ikke svare oss på hva som kommer først av de ulike aspektene av motivasjon. En kvalitativ undersøkelse kunne eventuelt ha gitt oss kunnskap om dette.

Det er ikke lett å si noe om hvorfor funnene angående lærerens betydning i disse funnene synes å være så liten i forhold til det tidligere undersøkelser har vist (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Ogden, 1990). Dette er en liten undersøkelse og kanskje hadde resultatene blitt annerledes dersom vi hadde et større utvalg.

Mye av skoleforskningen er utført i grunnskolen. Kan det være at det individuelle betyr mer når elevene blir eldre, og forhold i læringsmiljøet får mindre betydning? Det er heller ikke umulig at yrkesfag, eller RM-fag spesielt, av en eller annen grunn skiller seg ut. Dette kan ikke denne undersøkelsen gi svar på.

Oppsummering og konklusjon

RM-fag er hardt rammet av frafall, noe som kobles opp mot manglende motivasjon hos elevene. Støtte og krav fra læreren ses på som sentralt for at elevene skal lykkes i skolen, og jeg ønsket derfor å undersøke om det er noen sammenheng mellom dette og elevenes skolemotivasjon, og formulerte følgende problemstilling:

Hvilken sammenheng er det mellom elevenes opplevelse av støtte og krav fra læreren og deres skolemotivasjon?

Jeg utførte derfor en spørreundersøkelse ved Vg1 og Vg2 på RM-fag ved to ulike skoler på Østlandet. Spørreskjemaet inneholdt spørsmål om hvordan elevene oppfattet lærerens støtte og krav, og hvordan de oppfattet egen motivasjon, og skulle besvares anonymt.

For å se på sammenhengen mellom variablene har jeg benyttet korrelasjonsanalyse. Funnene viser liten eller ingen samvariasjon mellom elevenes opplevelse av lærerens støtte og krav og deres skolemotivasjon.

Litteraturliste

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Faf%20rapport.pdf>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen: tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvopptatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Undheim, J. O. (1996). *Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsforbundet. (2009). *Frafall fra fagopplæring- slik yrkesfaglærere ser det*. Oslo. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/Rapport_2009_01%20vgo.pdf

1.2. Lærer - Se meg, lær meg! - Om elevmotivasjon i restaurant- og matfag

Sammendrag

Temaet for denne bacheloroppgaven er elevens motivasjon, og ved hjelp av spørreundersøkelser og intervjuer vil vi besvare problemstillingen: *Hvilke faktorer påvirker elevenes skolemotivasjon i restaurant- og matfag?*

Formålet er å studere sammenhengen mellom ulike faktorer og læringsmotivasjon hos elever i RM-fag. Dette kan gi ny kunnskap om hva som motiverer elever og i hvordan lærerens kan legge til rette for elevenes skolemotivasjon.

Vi har spurt 150 elever og intervjuet 3 elever ved restaurant- og matfag ved 6 ulike videregående skoler på Vestlandet. Grunnen til at vi har brukt to ulike metoder, både spørreundersøkelse og intervju, er fordi spørreundersøkelsen gir oss en bredde i undersøkelsen, mens intervjuet gir oss dybde, opplevelse og følelser. I vår forskning er intervjuet brukt som en supplerende metode til det kvantitative spørreskjemaet. Etter at spørreundersøkelsen var gjennomført og analysert, ble det forberedt en intervjuguide rundt tendensene som oppstod i spørreundersøkelsen.

Etter å ha belyst problemstillingen med aktuell motivasjonsteori, innså vi raskt hvor omfattende motivasjonsbegrepet er. Vi kom frem til at tiltakene som læreren kan iverksette i arbeidet med å øke elevens motivasjon for læring, vil ha varierende effekt. Alt etter rammene for opplæringen. Oppgaven belyser resultatet av spørreundersøkelsen og intervjuet i forhold til relevant faglitteratur.

Konklusjonen på denne bacheloroppgaven indikerer at svært mange faktorer bidrar til elevenes skole- og læringsmotivasjon. Resultatene viser samme faktor kan påvirker ulike elever ulikt, men materialet indikerer likevel at læreren kan legge til rette for økt elevmotivasjon ved å jobbe målrettet med elevrelasjoner og fokuserer på trivsel i klassen. Særlig viktig er det å tilrettelegge for et varmt og inkluderende klassemiljø.

Introduksjon

I denne bacheloroppgaven har vi valgt å kartlegge om det er noen sammenheng mellom ulike faktorer og elevens skolemotivasjon. I lærerutdanningen får man lære og høre om hvor viktig det er å være motiverende for elevene. Elevmotivasjon er et omfattende begrep som kan være vanskelig å forstå da den opptrer og trigges ulikt hos den enkelte elev.

Motivasjon i skolen er en forutsetning for at læring skal kunne skje, og det er på bakgrunn av dette, samt på grunn av egeninteresse, at vi ville skrive om motivasjon for læring i restaurant- og matfag.

Motivasjon defineres vanlig vis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder adferd. Hvordan kan en lærer påvirke en slik indre tilstand? Og hvordan kan vi skape og opprettholde den læringsmotivasjonen som elevene bør ha? Motivasjon og elevens motivasjon er et stort og vidt begrep som enhver lærere bør ha rikelig med kunnskaper om. Læringsmotivasjon blir stimulert når motivasjon kommer innenfra, når individet er fokusert på oppgaven, har mestringsorientering, tilskriver suksess og nederlag til å kontrollbare årsaker og tror at evnene kan forbedres (Imsen, 2014).

Motivasjon er et begrep som stammer fra psykologien. Begrepet blir ofte brukt i forbindelse med læring og undervisning. Grunnen til dette er fordi motivasjon ofte blir omtalt som en forutsetning for læring. Som en generator som holder aktivitet vedlike. Den er ikke synlig og kan derfor være vanskelig å måle. For å kunne forklare hva som ligger bak handlingene våre, den indre drivkraften hos mennesker, velger en ofte å bruke begrepet motivasjon (Lillemyr, 2007).

I vår undersøkelse skal vi bruke både kvantitativ og kvalitativ metode for å se helt konkret på hva som motiverer elevene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. Resultatet kan indikere hvordan lærere kan bidra til å øke elevens motivasjon for læring.

Problemstillingen er som følger: *Hva faktorer påvirker elevenes skolemotivasjon i restaurant- og matfag?*

Metode

Kvantitativ og kvalitativ metoder er to ulike forsknings tilnærminger som blir brukt innenfor samfunnsvitenskapene. Samfunnsvitenskapene har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og den store verden ser ut.

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

Kvantitativ metode er en samlebetegnelse for studier der problemfeltet som ofte defineres ved hjelp av spesifikke variabler og der det anvendes standardiserte metoder for datainnsamling. Variablene uttrykkes i tallverdier, og dette datamateriale kan deretter beskrives og analyseres ved hjelp av statistiske metoder. Tall og statistikk er imidlertid ikke selvforklarende, derfor inngår fortolkning som et sentralt element.

Spørreundersøkelse er den mest brukte datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapene. I kvantitativ spørreundersøkelse stilles de samme spørsmålene til et forholdsvis stort utvalg personer (respondenter), med faste svaralternativer som de skal velge mellom.

Vi ønske å kartlegge om det er noe sammenheng mellom lærerens undervisningspraksis og elevenes motivasjon. Ved å bruke denne metoden får vi telt opp et større område, enn om vi bare belyse intervju. Vi laget en spørreundersøkelse på 10 spørsmål der vi ville kartlegge problemstillingen. Etter en pilotundersøkelse, delte vi ut 150 undersøkelse på 6 ulike skoler på Vestlandet. 20 spørreundersøkelser hadde enkeltspørsmål som ikke var besvart. Basert på funn i analysen av spørreundersøkelsen, gjennomførte vi et kvalitativt intervju med 3 enkeltelever for å supplere og utdype resultatene fra spørreundersøkelsen (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

Kvalitativ metode er nå man forholder seg til et begrenset utvalg i befolkningen og henter et detaljert og nyansert informasjon om hva folk gjør, ser man etter spesielle mønstre og meninger. Kvalitativ metode brukes ved undersøkelse av ukjente fenomener som det er forsket lite på, eller den kan brukes når vi undersøker noe vi vil forstå grundig (Olsson, Sørensen & Bureid, 2003).

Når hensikten med forskningen er å få innsikt i individers livserfaringer og deres egne fortolkninger av disse, er dette data som samles inn ved hjelp av intervjuer. Forskningsintervjuet støtter seg til en intervjuguide som er strukturert på forhånd. Dette skal gi intervjuet noe struktur, men det er viktig å gi rom for ikke forberedte spørsmål for å gi mere fylde til tynne svar. Et intervju skal være åpent, og ikke standardisert (Johannessen et al., 2010).

Å bruke intervju som supplerende forskningsmetode synes vi var både interessant og nyttig. Resultatene av spørreundersøkelsen ble mer grunnlagt og nyansert. Vi opplevde også elever som virkelig reflekterte godt over egen motivasjon.

Analyse

Dataene fra spørreundersøkelsen ble analysert med mål for fordeling og hovedtendens (opptelling og gjennomsnitt) og ved hjelp av bivariat korrelasjonsanalyse i statistikkprogrammet SPSS. En korrelasjonsanalyse måler graden av samvariasjon mellom to variabler og uttrykker dette i mål som går fra minus 1 til 1 som indikerer perfekt samvariasjon (Johannessen et al., 2010). Et korrelasjonsmål som for eksempel oppgis til 0,00 angir ingen samvariasjon mens et korrelasjonsmål på for eksempel 0,4 angir en moderat, men tydelig samvariasjon mellom to variabler. Er korrelasjonsmålet for eksempel -0,3 er det en negativ samvariasjon.

Resultat

I dette avsnittet presenterer vi først en oversikt over elevens skårer på ulike motivasjonsfaktorer og i hvilke grad disse faktorene samvarierer med elevens skolemotivasjon. Deretter trekker vi ut noen enkeltresultater som vi kommenterer ytterligere.

Tabell 1. Tabellen viser en rangert oversikt over graden av samvariasjon mellom variabelen «Opplevd skolemotivasjon» og ulike motivasjonsfaktorer og elevens gjennomsnittsskårer på ulike motivasjonsfaktorer på en skala fra 1-7.

	Gjennomsnittlig skåre	Standardavvik	Samvariasjon
Opplevd skolemotivasjon	3,5	1,5	
Rettferdig behandling av lærere	3,2	1,7	0,461**
Karakterer	3,2	1,5	0,404**
Min lærer	3,5	1,7	0,397**
Organisering av undervisningen	3,5	1,6	0,379**
Medbestemmelse	3,5	1,4	0,371**
Ledelse av klassen	3,5	1,5	0,370**
Læreren sin veiledning	3,5	1,6	0,365**
Kontaktlærerens undervisning	3,2	1,7	0,349**
Læringsaktiviteter	3,2	1,5	0,345**
Utplassering i bedrift	3,4	1,9	0,337**
Lærere er hyggelige og vennlige	2,9	1,8	0,337**
Lærerengasjement	3,4	1,6	0,322**
Venner	3,7	1,8	0,252**
Kommende fagbrev	3,2	1,9	0,223*
Skolens lærere	3,6	1,5	0,222*
Familie	3,7	1,8	0,190*
Medelever	3,4	1,8	0,122
Lekser/hjemmearbeid	2,8	1,4	- 0,190**

Timer pr uke

Korrelasjoner merket * innebærer et 5 % signifikansnivå, mens korrelasjoner merket ** innebærer 1 %.

Kommentar: Tabellen viser at elevenes gjennomsnittsskårer stort sett ligger på 3-tallet på en skala fra 1-7 med unntak av «Lærere er hyggelige og vennlige» og «Lekser/hjemmearbeid» som skårer på 2-tallet. Et generelt høyt standardavvik indikerer at elevene svarer relativt ulikt på spørsmålene slik at gjennomsnittsskåren tenderer mot midten av skalaen.

Høyest gjennomsnittsskåre får noe overraskende faktorene familie og venner. Altså ikke-skole-relaterte faktorer. Disse faktorene samvarierer imidlertid ikke i særlig stor grad med elevens skolemotivasjon, noe som kan tyde på at det ikke er en systematisk sammenheng mellom familie og venner og elevenes skolemotivasjon.

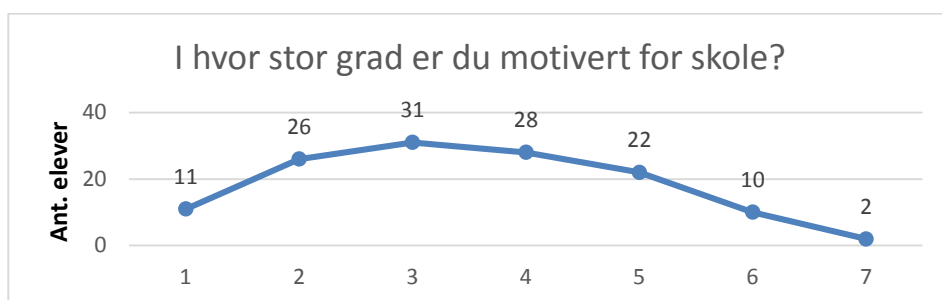
Lavest gjennomsnittsskåre får faktoren «Lekser/hjemmearbeid». At denne faktoren også korrelerer negativt med skolemotivasjon sier noe om at lekser og hjemmearbeid virker demotiverende på elevene.

Mest relevant er det kanskje å studere fordelingen av korrelasjonene. Tabellen viser at tre «lærerfaktorer» samvarierer i relativt høy grad med elevenes skolemotivasjon. Også karakterer oppleves som viktig for skolemotivasjonen. Venner, kommende fagbrev, familie, skolens lærere og medelever viser korrelasjon i forhold til elevenes skolemotivasjon

Videre vil vi utdype noen av funnene nærmere.

Det første spørsmålet vi stiller er: Er elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag skolemotiverte?

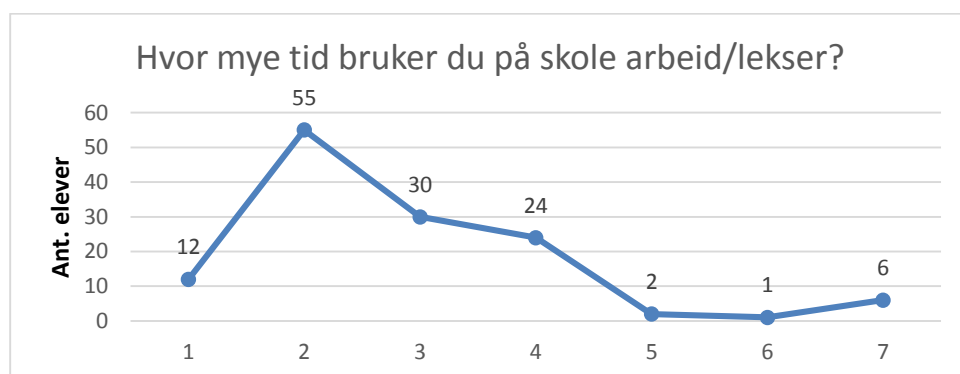
Figur 1. Antall elever som er motivert for skole, der 1 er «stor grad» og 7 er «liten grad».



Kommentar: I gjennomsnitt (3,47) er elevene middels motivert for skole. Spørreundersøkelsen viser også at bare 26 % av elevene svarer at de er under middels grad skolemotiverte.

Vi ønsket også å spørre elevene i restaurant- og matfag om hvor mye tid de brukte til lekser og hjemmearbeid. Ikke bare fordi det er interessant i seg selv, men også fordi denne faktoren kan være en indikator på skolemotivasjon.

Figur 3. oversikt over hvor mange timer elevene bruker på skolelekser og hjemmearbeid. Der 1 er «ikke noe tid» og 7 er «5 timer og mer».

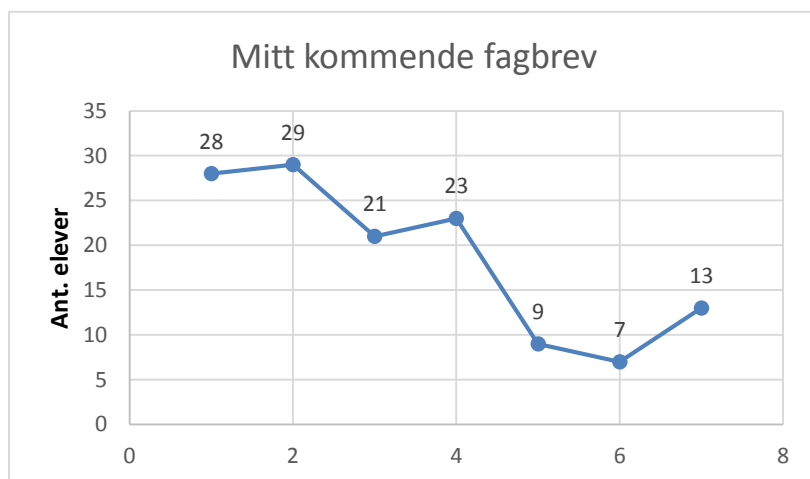


Kommentar: Gjennomsnittlig bruker elevene (2,9) 1-2 timer på lekser/hjemmearbeid. Dette er det resultatet som overrasker oss mest. Har ikke elevene skolelekser, eller gjør de bare ikke lekser? Eller er det fordi elevene ikke forstod hva spørsmålet innebar?

Vi stusset litt da vi fikk resultat der omtrent ingen av elevene gjorde skolelekser/hjemmearbeid, enda det var så mange høyt motiverte elever. På dette spørsmålet viser vår undersøkelse at det er negativ korrelasjon (-0,190) med hvor motiverte elevene er for skole. Elevene som ble intervjuet beskriver dette med lekser og hjemmearbeid som demotiverende, så de unngår å gjøre det. Gjør de noe, er det favorittfaget, der læreren er motiverende og engasjert, som har varierte opplegg som vinner. Saltstøttene som bare er tilstede for å undervise, taper. De kan videre fortelle at det med lekser føler de ikke er relevant i forhold til å gå en yrkesfaglig linje, selv om det er for å følge opp undervisning fra skolen. De synes de har mere enn nok jobb med 7 timer på skolen. De vil gjøre alt der som alle andre gjør på jobb, og ta fri når de kommer hjem for å gjøre andre ting. Dette ble opplevd som viktig for å beholde skolemotivasjonen og gleden ved å ta en utdanning.

Et tredje spørsmål vi ønsket utdypet var om elevene opplevde et kommende fagbrev som motiverende

Figur 4. Andel elever som synes fagbrev har betydning for skolemotivasjonen. Der 1 er «svært ofte» og 7 er «ikke i det hele tatt».



Kommentar: Når 60 % av elevene skårer over middels på spørsmålet om fagbrevet påvirker skolemotivasjonen tolker vi dette som at ønsket om et kommende fagbrev oppleves motiverende. På dette spørsmålet viser vår korrelasjonsanalyse en sterk samvariasjon (397*) mellom skolemotivasjon og det å ta fagbrev. Det viste seg samtidig at over 20 % ikke blir påvirket av fagbrevet som en motivasjonsfaktor. Dette gjorde oss interessert i å vite hvorfor enkelte elever ikke har fagbrev som en motivasjonsfaktor på yrkesfag?

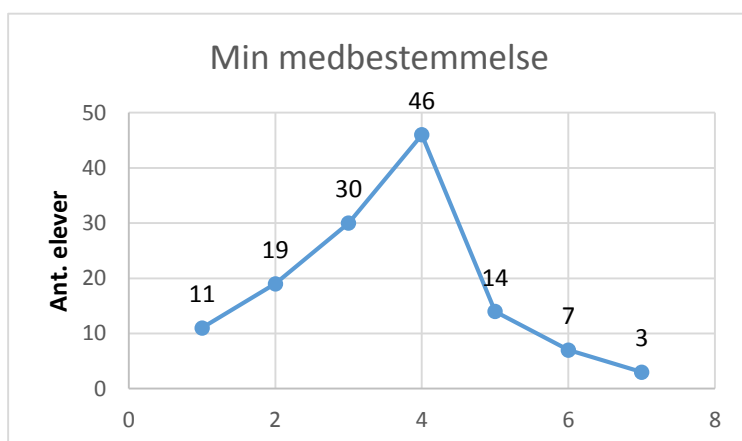
Svarene fra intervjuene ga oss mere beskrivende svar enn spørreundersøkelsen. Ut fra den kom det frem at det med fagbrevet ikke var en motiverende faktor i seg selv for elevenes læringsmotivasjon.

Intervjuobjektene kan fortelle oss at, joda selvfølgelig er det fagbrev som er målet, men på vg1 og vg2 er det heller selve yrkesutøvelsen som er motiverende, det å lære om yrket/yrkene, og det grunnleggende i dem.

Vi tolker dette som at elevene er nysgjerrig og ønsker å lære mest mulig i det faget de er interessert i, men med fagbrev som mål til slutt.

Et fjerde spørsmål vi ønsket utdypet var om elevenes opplevde medbestemmelse påvirker skolemotivasjonen

Figur 5. Andel elever som mener medbestemmelse påvirker skolemotivasjonen. Der 1 er «svært ofte» og 7 er «ikke i det hele tatt».

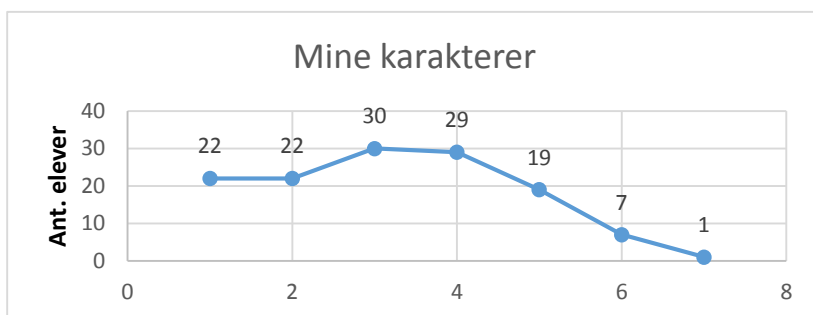


Kommentar: 18,5 % av elevene svarte under middels på spørsmålet om medbestemmelse har betydning for deres skolemotivasjon. Dette er ikke en spesielt høy prosent, men vi spurte likevel om dette i intervjuet. Samtlige sa de hverken visste hva det innebar eller at det var noe som hette det. Dette begrepet ble altså uklart for elevene, noe som kan betyr at tallene fra spørreskjemaet er usikre.

Etter en liten forklaring syntes noen at dette var noe som burde vært enda mere brukt. Særlig for vg2 elever siden det gir med selvtillit og selvinnsett. Noe som kan øke motivasjon. Andre syntes ikke det var avgjørende for motivasjonen. De var motiverte uansett og stolte fullt og helt på at læreren hadde kontroll på både mål og hvordan de skulle lære.

Det femte spørsmålet vi ønsket å utdype var karakterenes betydning for elevenes skolemotivasjon

Figur 6. Andel elever som mener karakteren påvirker skolemotivasjonen. Der 1 er «svært ofte» og 7 er «ikke i det hele tatt».



Kommentar: Diagrammet viser at 57 % av elevene skårer over middels på spørsmålet om karakteren påvirker skolemotivasjonen. Den ene respondenten som svarte «ikke i det hele tatt», svarte at han/hun

heller ikke var motivert for skole. Dette spørsmålet hadde også den nest høyeste korrelasjonen (0,404**) i forhold til hvor skolemotiverte elevene er for skole.

Elev som ble intervjuet beskriver «*rettferdig skal man være både i forhold til hvilke oppgaver man får tildelt på kjøkkenet, men også når det gjelder vurdering og karaktersetting. Det at læreren tar seg en favorittelev, er ikke gøy. Forskjellsbehandling på kritikk og ros*». Etter å ha lest denne kommentaren til eleven har vi en oppfatning av at elevers motivasjon er svært sammensatt.

Ulike motivasjon-elle forhold vil kunne påvirke på kryss og tvers av hverandre og det er ikke alltid like lett for læreren å finne ut av dette mønsteret hos den enkelte elev. De motivasjon-elle kreftene er like godt tilstede utenfor, som inne i klasserommet (Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009).

I intervjuene kom det også fram hvilken betydning elevenes relasjon til læreren og klasseklimaet har for elevenes skolemotivasjon. Dette utdypet resultatene fra spørreundersøkelsen og ga oss et viktig innblikk i elevers opplevelser som vi ikke helt hadde fanget med spørreskjemaet.

Konklusjon

Som en oppsummering av spørreundersøkelsen og intervjuene, kan vi si at elevens skolemotivasjon styrkes når elevene har et godt forhold til læreren som er en rettferdig og hyggelig rollemodell og i tillegg organiserer varierte læringsaktiviteter og dropper leksene. Karakterer betyr også mye for elevenes skolemotivasjon, men det kan være et tveegget sverd. Gode karakterer fører til økt motivasjon mens lave karakterer reduserer skolemotivasjonen.

Etter å ha belyst problemstillingen med aktuell motivasjonsteori, ser vi hvor komplekst motivasjonsbegrepet er. Ved å bruke to forskningsmetoder føler vi at resultatet er sterkere om vi bare hadde brukt en metode på et slikt omfattende tema som skolemotivasjon. Vi kom frem til at tiltakene som læreren kan iverksette i arbeidet med å øke elevens motivasjon for læring, vil ha varierende effekt alt etter rammene. Oppgaven belyser resultatet av spørreundersøkelsen og intervjuet, sett opp mot teori. Et annet tiltak som vi kanskje også bør nevne, er et større fokus på å opparbeide et godt klasseklima med ekstra fokus på god relasjon mellom elever og lærer.

Konklusjonen i denne bacheloroppgaven er at læreren kan øke elevmotivasjonen ved å jobbe målrettet med elevrelasjoner. Slik det er med de fleste forholdene i skolen, er det kanskje uansett viktigst at hver enkelt lærer benytter de metodene som passer best for sine elever. Om læreren har et godt klasseklima og gode relasjoner med elevene, er det bare småjusteringer med undervisningspraksisen som vil gi motiverte elever.

Litteraturliste

- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T. & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1*. Bergen: Fagbokforl.
- Olsson, H., Sörensen, S. & Bureid, G. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.

1.3 Hva motiverer elever i restaurant- og matfag?

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å finne ut eller bekrefte hvordan motivasjon påvirker elevene i utdanningsløpet Vg1 restaurant- og matfag på en videregående skole i Norge. Er det slik at faktorer som mening/relevans, lærere og klassemiljø påvirker elevene i større eller mindre grad for å fullføre og bestå videregående opplæring er spørsmålet vi kan stille oss. Gjennom å intervjuer elever ved Vg1 restaurant- og matfag får man et innblikk i hva elevene selv mener motiverer dem i stor og liten grad. Mine resultater viser til at det er mange faktorer som har betydning for om elevene holder motivasjonen oppe gjennom utdanningsløpet. Hovedfaktorene som elevene selv mener er det viktigste for dem under den videregående opplæringen er læreren, klassemiljø og relevans/mening. Elevene mener lærerens undervisningsmetode og elevrelasjon er svært viktig, samt at elevene har gode sosiale nettverk rundt seg og ser mening/relevans med innholdet i undervisningen.

Introduksjon

De siste årene har det vært mange debatter rundt den norske yrkesutdanningen. Frafallet av elever er stort, og representerer det betydelig samfunnsproblem. Elevene på yrkesfag har gitt uttrykk for at de opplever den første, skolebaserte delen av utdanningen som ensidig teoretisk og lite meningsfullt. Elevene sier de ikke ser sammenheng mellom utdanningens innhold og yrket de ønsker å kvalifisere seg for. En sentral intensjon i utdanningsreformen «Kunnskapsløftet» (2006) var å møte problemer som handler om mening og relevans gjennom styrket yrkes- og praksisforankring (Hiim, 2013).

I Skaalvik & Skaalvik (2011) blir det skrevet at den årlige elevundersøkelsen vitner om at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med alderen. Samtidig rapporteres det at mange elever slutter før de har fullført videregående skole. I Skaalvik & Skaalvik (2011) rapporteres det for eksempel at ca hver fjerde elev ikke fullfører videregående skole. Jeg vil i hovedsak knytte mine funn og innhold i min problemstilling opp imot en undersøkelse som Skaalvik & Skaalvik (2011) gjennomførte i Trondheim 2010. Undersøkelsen gikk ut på å undersøkte tre ulike mål på elevenes motivasjon for skolearbeid. De tre målene var indre motivasjon, innsats og om elevene ba om hjelp når de trengte det. Formålet med min forskning er å rette fokuset mot frafallet i videregående skole, og gjennom å intervjuer elevene ved Vg1 restaurant- og matfag har jeg funnet flere faktorer som elevene selv mener påvirker deres motivasjon for å fortsette i utdanningsløpet.

Dette er ikke nye funn, men funnene er igjen med å bekrefte at motivasjon er en meget sentral grunn for det store frafallet i videregående skole. Selv om det var i grunnskolen undersøkelsen ble gjennomført, sier

det noe om hvordan elever også på videregående skole kan oppfatte skolehverdagen og hva skolen bør legge vekt på når det gjelder motivasjonen til elevene.

Problemstilling

Hvilke faktorer mener elevene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag påvirker deres motivasjon i programfagene

Sentrale begreper knyttet til problemstillingen

I Illeris (1978) blir begrepet motivasjon beskrevet som drivkraften bak våre handlinger, og at mennesker gjøre som de gjør. Videre skriver Illeris (1978) at drivkraften bak våre handlinger ikke kun er av fysisk karakter, og de psykiske prosessene som inngår i drivkraften ikke kan forstås isolert, uavhengig av ytre, eller samfunnsmessige forhold.

Hvis begrepet motivasjon skal ha noen reel mening og forklaringsverdi, må det forstås som en sammenkopling av indre, ytre, individuelle og samfunnsmessige forhold. Det kan ofte dreie seg om hvordan vi trekker mer mot noe bestemt, enn mot noe annet. Vi kan si at motivasjon skaper kraft og en retning i det vi foretar oss.

I Lillemyr (2007) blir det beskrevet at motivasjon hører til de sider ved mennesket som ikke kan ses, og som derfor er vanskelig å utforske. Motivasjon i seg selv først og fremst er viktig fordi den av ulike årsaker synes å styre så mye av det vi foretar oss. Kunnskap om motivasjon og hva som virker motiverende, kan brukes i pedagogisk sammenheng, nettopp for å finne ut av hvordan elevene oppfatter motivasjonen i forhold til hva de mestrer og gjennomfører av skolearbeid. Dette kan dreie seg om faktorer som indre motivasjon, ytre motivasjon, bakgrunn, om det de holder på med har en reel mening og i hvilken grad av mestring elevene opplever.

Lillemyr (2007) skriver videre at hvis det skal skapes engasjement og en stor begeistring blant elever i videregående skole, har det vist seg at en kan lære enda bedre, nå lengere og utvikle arbeidsfelleskap til større effektivitet. Mange nye tilnærminger til motivasjon er opptatt av hvordan følelser og tenking i kombinasjon fører til sterk motivasjon. På mange måter kan man si at motivasjon, og særlig fornyelse av engasjement og interesser for skolearbeid i det ytre vi utdanner oss til er avgjørende for at vi ikke skal føle oss utbrente, blir uengasjert eller mistrives på skolen.

Fordyper man seg i begrepet mestringsmotivasjon har Strandkleiv (2006) skrevet at dette handler om hvordan elever opplever og forholder seg til situasjoner der de må prestere i andres åsyn og hvilke forventninger elevene har i forhold til presentasjoner. Mestringsmotivasjonsteorier er interessant som et supplement til teorien om indre motivasjon og selvbestemmelse fordi den handler om ulike årsaker til presentasjonsunnngåelse og prestasjonsangst, og områder som ikke er dekket av selvbestemmelsesteorien.

Mestringsmotivasjon anses som lært, mens affektene positive behag og negative ubehag anses som medfødt. Motivene våre bygger på at vi har forventninger om hvilke opplevelser som knyttes til bestemte aktiviteter i skolen. (Lillemyr, 2007)

Metode

Datainnsamling

Da mitt forskningsarbeid startet høsten 2014, sto valget mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Jeg hadde brukt deler av sommerferien til å sette meg inn i stoffet og forstå begrepene. I Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) står det skrevet at samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og store verden ser ut og ut i fra det går man metodisk til verks. Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir også en oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene.

Med dette som utgangspunkt kunne jeg sette meg inn i hvordan jeg ønsket å gjennomføre min datainnsamling. Temaet jeg ønsket å jobbe med var motivasjonen til elevene i studieløpet restaurant- og matfag. Når problemstillingen var klargjort, startet arbeidet med å planlegge intervjuet på en systematisk måte. Jeg valgte kvalitativt intervju for å få en god relasjon til elevene, og tenkte at dette var måten å gå frem på for å finne faktorer elevene selv mente var av stor betydning for deres motivasjon. Før jobben med intervjuguide kunne starte, var det viktig å sette seg godt inn i hvordan jeg ønsket å gå frem. Informasjonsskriv til skolen ble også sendt, slik at man kunne gjennomføre forskningen med godkjenning fra skolen.

I Kvale & Brinkmann (2009) får vi en god gjennomgang av hvordan man bygger opp et intervju, og hvordan man benytter seg av de «syv fasene». Disse fasene er tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapporteringen. Fasene sier noe om hva man må ta hensyn til gjennom hele intervjuarbeidet, og hvordan man til slutt sitter igjen med essensen (funnene) av hele intervjuprosessen. I mitt arbeide har jeg benyttet en mal for kvalitativ analyse, som tar utgangspunkt i disse syv fasene for å gjennomføre hele forskningsprosessen på en systematisk måte.

Når dette var på plass, kunne jobben med å utvikle intervjuguide starte, og det var mange hensyn å ta under dette arbeidet. Blant annet at formuleringen av mine spørsmål skulle forstås av en seksten åring og at deltakelsen var helt frivillig. Videre forklarte jeg at vi skulle benytte båndopptaker og dersom eleven følte ubehag kunne de trekke seg.

Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011) er utgangspunktet for min undersøkelse, der jeg ville finne ut om det var andre faktorer som spilte en rolle for elevenes motivasjon for skolearbeid. Hvis faktorene var de samme som undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011) ville mine funn bekrefte at motivasjon er

en viktig faktor for det store frafallet. Hvis jeg fant nye faktorer ville dette være meget interessant i videre arbeid med det store frafallet.

For å finne et godt utvalg til intervjuet gikk jeg inn i skolen jeg selv jobber som har flere klasser i Vg1 restaurant- og matfag. Utvalget av elever er hentet fra fire klasser.

Alle som deltok i intervjuet har selv ønsket å være med, og gjennom tilfeldig loddtrekning blant klassene i Vg1 restaurant- og matfag plukket vi ut i fellesskap et tilfeldig mandat som skulle intervjues. Til slutt ble det seks elever som deltok med god spredning i alle klassene. En av disse elevene fungerte som pilot, slik at jeg kunne prøvekjøre intervjuet og sjekke om de hadde forstått intervjuguiden min.

Jeg har hele tiden hatt fokus på anonymisering av elevene mens jeg har jobbet med intervjuene. Alle elever som er med i denne undersøkelsen har valgt dette frivilling, og vi har inngått avtaler om at informasjonen skal være umulig å spore opp for de elevene som har deltatt. I tillegg har vi gjennomført en loddtrekning slik at utvalget skal bli så tilfeldig anonymt som mulig.

Elevene som deltok i intervjuet var veldig spente på hva de skulle være med på. For å få de til å være avslappet og sikre på seg selv, forklarte jeg hele prosedyren på en skikkelig måte før intervjuet startet. Intervjuguiden var et fint redskap å ha med seg, som gjorde at jeg ikke glemte noe underveis. Noen elever trengte litt betenkningstid underveis, og da stoppet jeg båndopptakeren slik at de kunne svare så godt som mulig. Hvis elevene svarte noe helt annet enn det jeg spurte om, var oppfølgings spørsmål viktig å ha med. Med hjelp av disse kunne jeg grave litt lengre ned i svarene eleven ga, slik at jeg fikk gode svar på det jeg spurte om.

Analyse av datamateriale

Når intervjuene var avsluttet startet analysearbeidet. Det første jeg startet med var transkriberingen. Dette er det første leddet i analysen der alt som blir spilt inn under intervjuene skal skrives som tekst. På fagspråket blir dette kalt for råmateriale. Når dette var klargjort brukte jeg intervjuguiden min som støtte, og «gulet» ut all tekst som passet inn til mine spørsmål. Så startet arbeidet med å trekke ut meningsenhetene (funnene), som dannet grunnlaget for mine funn. Alle faktorene som står i resultatkapitlet er essensen i mine funn. Utfordringene jeg hadde underveis med analysearbeidet var å tolke faktorene. Elevene er innoen mange av faktorene gjennom hele intervjuet, men når man til slutt sitter igjen med fem intervjuer er kunststykket å trekke ut den sammenlagte essensen.

Resultater

Elevene har lagt vekt på tre hovedfaktorer som de mener har stor betydning for deres motivasjon. Dette er faktorene «lærere», «klassemiljø» og «mening og relevans». Jeg vil her presentere disse faktorene med eksempler fra elevintervjuene:

Lærere

Elevene mener læreren en svært viktig faktor, som påvirker deres motivasjon i stor grad. Jeg vil her presentere utsagnene elevene mener påvirker deres motivasjon

- Når lærerne er flinke til å forklare og gir gode tilbakemeldinger, øker motivasjonen hos elevene
- Læreren må høre på elevenes ønsker
- Motivasjonen synker hvis elevene ikke liker læreren
- Motivasjonen synker hvis læreren er umotivert
- God feedback fra læreren øker motivasjonen
- Viktig at elevene kommer overens med lærerne
- God oppfølging og tilbakemelding fra lærerne øker motivasjonen
- Dårlige og kjappe forklaringer fra læreren påvirker motivasjonen til elevene negativt
- Når lærerne er faglig dyktige, stiger motivasjonen
- Læreren må legge opp undervisningen på en slik måte at alle elevene får utviklet seg
- Læreren må komme til timen med positiv holdning
- Når lærerne bryr seg og lytter, øker motivasjonen blant elevene

Kommentar: Svarene elevene kommer med over viser at læreren en svært viktig person som i stor grad påvirker motivasjonen til elevene i programfagene. Hvis læreren virker umotivert når han kommer til undervisning, kan dette smitte over på elevene. Er læreren en faglig sterk person med godt humør og samtidig flink til å lære bort, øker motivasjonen til elevene. Lærere som bryr seg og legger opp undervisningen på en utfordrende og god måte, der elevene til en viss grad får være med å bestemme gir utslag i høy motivasjon. Dette er like viktig i både praksisøkter og teoriundervisning i programfagene.

Klassemiljø

Dersom elevene trives på skolen og har et godt sosialt nettverk til både lærere og elever skaper dette høy motivasjon.

- Trivsel i klassen øker motivasjonen
- Gode venner og godt klassemiljø øker motivasjonen
- Medelever som ikke deltar i klassen, skaper dårlig motivasjon
- Liten klasse skaper god motivasjon

Kommentar: Elevene mener det er svært viktig med godt og sosialt nettverk. Trives elevene i klassen øker motivasjonen. Gode venner og god klassemiljø, samt liten klasse virker å være svært positivt. Medelever i klassene som ikke gjør sine arbeidsoppgaver skaper dårlig motivasjonen for de elevene som står på.

Relevans og mening

For at elevene skal være motiverte for skolearbeid, er det svært viktig at skolen legger opp undervisningen slik at elevene ser meningen med arbeidet de gjør i programfagene.

- Elevene ser mening med arbeidet når de får arbeide i det fagområdet de selv ønsker
- Elevene blir mindre motiverte når de arbeider i fagområder de selv ikke ønsker
- Elevene blir motiverte når de er på riktig sted
- Når elevene ser nytten av de de arbeider med, stiger motivasjonen
- Elevene arbeider mer grundig med faget når de ser nytten av det
- Elevene blir motiverte når praksisen er virkelighetsnær
- Elevene må forstå sammenhengen mellom teori og praksis i programfagene

Kommentar: Det er svært viktig at elevene opplever undervisningen som meningsfull. Hvis elevene ikke ser vitsen med det de driver med kan de fort bli demotiverte og i verste fall droppe ut av skolen. Elevene på Vg1 mener i all hovedsak at differensiering (la elevene jobbe med det de selv ønsker) er svært avgjørende for om de vil fortsette i studieløpet eller ikke. Det kommer frem at de ønsker praksisundervisningen i programfagene så virkelighetsnært som mulig, og det er skolens ansvar å tilpasse opplæringen på denne måten. Å dra elevene inn i alle fagområdene de selv ikke ønsker, kan oppfattes av mange som meningsløst. Legger skolen opp undervisningen på en slik måte at elevene kan servere og lage mat til ekte gjester på skolen øker motivasjonen. Hvis skolene legger opp undervisningen på denne måten og i tillegg er flinke til å arbeide med næringslivet stiger motivasjonen hos elevene og de ser på undervisningen som svært meningsfull og interessant. Mye tyder på at dette er med på å minske frafallet i studieløpet Vg1 restaurant- og matfag.

Oppsummering og konklusjon av funnene

Som vi ser over er de tre faktorene lærer, mening og klassemiljø svært avgjørende for om elevene gjør en god arbeidsinnsats i programfagene i utdanningsløpet restaurant- og matfag. Skal skolene ha elever som er motiverte til å nå helt til toppen (å gjennomføre videregående opplæring), må de ta disse faktorene til seg og arbeide ut i fra det. Jeg tror at hvis skolene legger opp undervisningen på en slik måte at alle elevers forskjellige behov blir dekket, vil dette ha en stor påvirkning på frafallet i restaurant- og matfag.

Diskusjon

Jeg vil her diskutere mine funn oppimot deler av spørreundersøkelsen Skaalvik og Skaalvik (2011) gjennomførte i Trondhjem 2010. Faktorene jeg vil konsentrere meg om som er mine funn er læreren, klassemiljø og mening/relevans. Når spørsmålet om indre motivasjon i spørreundersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011) kommer opp, svarer omtrent halvparten av elevene at det er helt, eller litt usant at de liker å gjøre skolearbeid. Bare 13 % svarer at det er helt greit. Dette vitner om at skolen har en stor utfordring når det gjelder motivasjon. Videre i undersøkelsen kommer det frem at motivasjonen synker med alderen. Dette er viktig å få med, da elevene er i den mest synkende kurven i undersøkelsen når de begynner på videregående skole. Oppsummert viser undersøkelsen at elevenes motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd er størst når: 1. Undervisningen er tilpasset og elevene opplever mestring, 2. Elevene opplever lærerne som støttende, 3. Elevene opplever miljøet som læringsorientert.

Min undersøkelse kan forsterke disse funnene da elevene mener at det er viktig med relevans og mening i skolearbeidet i programfagene. Hvis elevene ikke føler at det de driver med er nyttig, synker motivasjonen og kan i verste fall føre til frafall. At elevene mener læreren er viktig faktor for motivasjonen, kommer godt frem under mine resultater av hva som er med å styre for om elevene er motiverte eller ikke. Til slutt ser man at faglige flinke lærere, som «ser» elevene og tilpasser undervisningen er svært viktig for motivasjonen. Klassemiljø som både lærere og elever står for er også en svært viktig faktor som er med å styrke motivasjonen.

Når jeg sammenligner mine funn oppimot undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011) kan vi se at det ikke er så mye nytt jeg har funnet ut, men allikevel er mine funn viktige som forsterkende faktorer for hva som motiverer elevene. Jeg tror at hvis vi i felleskap skal unngå at flere elever faller fra, må alle samarbeide om dette problemet. Alt fra grunnskole, videregående skole, bedrifter, høyskoler og ikke minst lærere må være fokuserte og faglig oppdatert på dette området. Hvis vi alle sørger for å gjøre en god innsats i vår jobb med å skape gode motiverte fagfolk i utdanningsløpet restaurant- og matfag, har denne undersøkelsen til hensikt å styrke motivasjonen til elevene.

Oppsummering og konklusjon

Resultatene jeg har kommet frem til gjennom å intervju fem elever på en videregående skole ved Vg1 restaurant- og matfag sier noe om hva som påvirker elevenes motivasjon. Faktorer som lærer, klassemiljø og mening og relevans er mine hovedfunn. Dette er med å besvare min problemstilling der jeg er ute etter hva elevene selv mener motiverer dem i programfagene. Funnene mine er med å forsterke problemet, der motivasjon fører til at elever faller fra. Jeg ser for meg at dette materialet kan brukes av RM- avdelinger i videre arbeide med motivasjon for å minske frafallet i videregående skole.

Litteraturliste

Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?*. [Oslo]: Gyldendal Norsk Forlag.

Illeris, K. (1978). *Motivasjon i skolen: Manipulasjon eller solidaritet*. [København]: Munkgaard.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). [Oslo]: Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. [Oslo]: Gyldendal Akademiske.

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?*. [Oslo]: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. [Trondheim]: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfattelse, motivasjon og læring*. [Oslo]: Universitetsforlaget

Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: Håndbok for lærere*. [Oslo]: Elevsiden DA.

1.4 Valgets kval - Om faktorer som har betydning for elevenes valg etter Vg2

Sammendrag

Hensikten med denne bacheloroppgaven er å undersøke hva elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag ønsker å gjøre etter at de har gjennomført VG2 og hva som motiverer elevene til å velge som de gjør. 2 skoler og 100 elever i østlandsområdet har deltatt i undersøkelsen som er gjennomført ved hjelp av spørreskjema. Deltagere er fra både VG1 og VG2 og har svart frivillig på spørreundersøkelsen.

Resultatet av undersøkelsen viser at flest elever ønsker å søke lærlingeplass og at det som motiverer dem til dette valget er en sterk faglig interesse, at de får informasjon om karrieremuligheter og at de opplever det lett å få jobb og å tjene godt. Resultatene indikerer i liten grad at læreren i restaurant- og matfag innvirker på valget. Det samme gjelder venner og familie også. Resultatene viser også at elevene vet hva de har lyst til å jobbe med når de går på VG2.

Introduksjon

Det er størst frafall av elever mellom VG2 og VG3 og derfor er det flere som tar påbygg enn lærling tid. Dette har også noe med at elevene ikke får lærlinger plass eller at elevene ønsker å få studiekompetanse eller at elevene ønsker å begynne på et annet studie.

Hensikten med undersøkelsen min var å finne ut hva elevene velger etter VG2 og hvorfor det er så mange som tar påbygg først etter VG2. Hva motiverer elevene til å velge det de velger i VG3?

Problemstilling

Hvilke faktorer har betydning for at elevene velger læretid, generell studiekompetanse eller andre løsninger etter Vg2?

Denne problemstillingen vil besvares med resultatene fra spørreundersøkelsen om hvilke faktorer som motiverer elevenes valg etter at de er ferdig med Vg2.

Metode

For at jeg skulle finne resultatene på spørreundersøkelsen min har jeg lest meg opp på hvordan kvantitative metoder gjennomføres og hvordan man setter opp en spørreundersøkelse for å få best mulig resultater (Evensmo, 1991) (Vallgård & Koch, 2011)

Da jeg laget spørreundersøkelsen tok jeg utgangspunkt i ytre og indre motivasjon for elevene. Dette har litt med at jeg å skulle finne ut hvorfor elevene valget det de valgte og om det er ytre eller indre

motivasjon som bestemmer mest for valget. Flere bøker beskriver hvordan ytre- og indre motivasjon fungerer for elevene og hvordan motivasjon kan bidra til videre utvikling (Wormnes & Manger, 2005). Strandkleiv skriver også om ytre motivasjon og A-motivasjon. Som lar elevene ta utgangspunkt i interesser og kompetanser som vil hjelpe elevene videre i motivasjonen. Han skriver også om kartlegging av elevenes motivasjon og praktiske motivasjonsråd. Han skriver også om en sammenheng mellom motivasjon, og organisering mellom elever og foreldre i prosessen. Han skriver også om individuelle undervisningsplaner for å motivere eleven (Strandkleiv, 2006).

Gjennomføring av datainnsamling

På bakgrunn av litteratur lagde jeg et kvantitativt spørreskjema med ulike faktorer som kan påvirke elevenes valg av «løpebane» etter Vg2. Spørreskjemaet har faste svaralternativer i en Likert-skala med 7 verdier.

Gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk slik: Jeg ringte til avdelingsleder på 2 videregående skoler og fikk klarsignal på at jeg kunne holde spørreundersøkelse på VG1 og VG2 klassene på skolene. På den ene skolen sendte jeg spørreundersøkelsen min til avdelingsleder på mail og hun delte den ut til lærerne og de fikk elevene til å svare på spørreundersøkelsen min frivillig. På den andre skolen delte jeg ut spørreundersøkelsene til lærerne personlig. Da alle elevene hadde svart på spørreundersøkelsen min på skolene fikk jeg dem tilbake. Til sammen svarte 98 elever i Vg1 og Vg2 på undersøkelsen.

Da jeg hadde fått inn alle spørreundersøkelsene mine, la jeg dem inn i en datamatrix i Excel. Jeg skrev spørsmålene bortover på toppen og deltagerne nedover på arket. Deretter satte jeg inn svarene til alle elevene som har deltatt i spørreundersøkelsen min. Etter at alt materialet var satt inn i Excel-arket gjennomførte jeg en univariat analyse med mål for sentraltendens. I dette tilfellet har jeg beregnet prosent og presenterer resultatene i tabellformat.

Resultat

Resultatene mine viser hva elevene ønsker å velge i VG3 og hva som motiverer elevene til å velge sånn som de velger. Jeg synes det var spennende å se hva som faktisk motiverer elevene og hva de synes er interessant å få vite når de skal videre i yrkene.

Tabell 1. Oversikt over elevenes ønsker etter Vg2 i første og andre skoleår

	Ønsker etter VG2			Total
	Læretid	Allmenn påbygging	Annet	

Klasse	Vg1	Antall	46	3	6	55
		%	83,6%	5,5%	10,9%	100,0%
	Vg2	Antall	36	3	4	43
		%	83,7%	7,0%	9,3%	100,0%
Total		Antall	82	6	10	98
		%	83,7%	6,1%	10,2%	100,0%

Denne tabellen viser antall og prosentfordeling av hvor mange elever som velger læretid, allmenn påbygging og annet i Vg1 og Vg2.

Av Vg1-elevene svarte 83 % at de vil søke lærlingetid, 5.5% svarte allmenn påbygg og 10.9% svarte annet.

Av Vg2 elevene svarte også 83 % at de vil søke lærlingetid, 7.0% har svart allmenn påbygg og 9.3 % har svart annet.

Tabellen viser at det så å si lik prosentfordeling av elever som ønsker å søke lærlingetid i både VG1 og VG2.

Tabell 2. Rangert oversikt over hvilke faktorer som har betydning for valg etter Vg2. Tallene er gjennomsnittsskårer på en skala fra 1-7 der 1 betyr «Ingen betydning», og 7 betyr «Stor betydning».

Faktor med betydning for valg etter Vg2	Læretid	Påbygg	Annet
Faglig interesse i yrkene påvirker mitt videre valg	5.8	4.7	5.0
Informasjon om karrieremulighet påvirker mitt videre valg	5.4	6.0	4.1
At det er lett å få jobb påvirker mitt videre valg	5.1	5.0	6.0
Å tjene godt påvirker videre valg	5.1	5.5	5.9
Faglig mestringfølelse påvirker videre valg	4,8	5,0	4,0
Informasjon om videreutdanning påvirker videre valg	4,8	4,8	5,1
At lærer har motivert til faglig innsats på skolen påvirker videre valg	4,7	5,0	4,1
At læreren gir informasjon om faglig utvikling påvirker videre valg	4,7	4,8	4,4

Ønske om å bli fagarbeider i yrket påvirker videre valg	4.7	3.7	4.6
Beholde samme bosteder som nå påvirker videre valg	4.2	3.7	4.4
Ønske om høyere utdanning påvirker videre valg	4,0	5,2	4,7
Familien påvirker videre valg	3,4	3,5	4,2
Lærerne påvirker videre valg	3,4	2,7	3,2
Klassekamerater påvirker videre valg	3,0	2,3	4,2
Venner påvirker videre valg	3,0	2,2	4,2
Media påvirker videre valg	2,1	1,5	2,9

Rekkefølgen av faktorer i denne tabellen er rangert etter hvilke faktorer som motiverer elevene mest og minst når de skal ut som lærlinger. Resultatet viser at det er faglig interesse for faget/yrket som motiverer elevene mest til å velge lærlingetiden. Men det er også viktig med informasjon om karrierevalg og en opplevelse av at det er lett og få jobb og at man tjener godt. Dette er alle faktorer som i størst grad motiverer elevene til å velge lærlingetid i RM-yrker i VG3.

Faktorene med størst betydning for søkning til lærlingetid

Det som hadde størst betydning i spørreundersøkelsen min er faglig interesse, informasjon om karrieremuligheter, lett å få jobb og tjene penger så dette betyr at elevene syns dette motiverer mest til videre valg i VG3.

Faktorer med minst betydning for søkning til lærlingetid

Det som har minst betydning er media så det vil si at alle matprogrammer og oppslag i avisene har liten betydning for de videre valgene for elevene. Det som også har liten motivasjon og betydning for valgene til elevene er venner og klassekamerater det vil si at elevene faktisk velger hva de har lyst til og ikke bare hva alle andre velger. Familie og lærere ligger også på samme skåre i skalaen min og har liten betydning.

Variasjoner mellom hva som motiverer til å velge lærlingetid eller påbygging til generell studiekompetanse

Undersøkelsen viser også at det er enkelte forskjeller på hva som motiverer elevene i valgene de tar ut i VG3. Elever som ønsker å velge allmenn påbygning etter Vg2 vektlegger ønsket om høyere utdanning sterkere enn elever som velger lærlingetid. Det å slippe å flytte ser også ut til å være en faktor som er viktigere for elever som søker allmenn påbygg.

Diskusjon

Resultatene synes å vise at elevene valg etter Vg2 kan knyttes til elevens interesser mer enn til lærere, familie, venner, media og andre eksterne faktorer. Dette kommer også Lillemyr (2007) inn på boka «Motivasjon og selvforståelse» om at det er den indre motivasjonen som driver oss mest (Lillemyr, 2007)

Den som har minst betydning er læreren og familien. Det kan synes underlig at lærerne har havnet så lavt på skalaen. Det vil jo si at lærerne ikke har særlig stor betydning for elevens valg og at det er andre faktorer som motiverer elevene mer. Men det vil jo også si at elevene velger faktisk hva de har lyst til å jobbe med uten at foreldre og lærere og venner har noe innvirkning. Dette må lærerne være mer oppmerksom på.

Hvorfor betyr ikke læreren mer for elevenes valg?

Jeg har gjort meg noen tanker om hvorfor lærerne har fått så lav prosent i undersøkelsen min. Jeg tror det har noe med hva lærerne motiverer elevene i. Jeg tror at lærerne må snakke mere sammen. De må snakke med elevene om hva elevene har lyst til å bli, og hvilke karrierer de har lyst til å fortsette med. Lærerne må kunne motivere elevene mer. Det vil si at lærerne må lage variert arbeidsoppgaver og utfordringer til elevene. Læreren må også gi konstruktive tilbakemeldinger til arbeide som elevene gjør. Det kan være med på å motivere elevene til å velge lærlingetid hvis de stoler på læreren.

Elevene bør få flere utfordringer innenfor det faglige miljøet. De kan få besøk av noen faglærte og lærlinger på skolen eller de kan gå ut og intervju de der de jobber for å få innblikk i arbeidsplassen og hvordan det faktisk er å være ute i arbeidslivet.

Dette vil være med på å styrke elevenes motivasjon for yrkene og mer interesse for å gå ut som lærling. Elevene vill da få et innblikk i hvordan det er på flere bedriften. Det vil da være eklere for eleven å velge bedrift de har lyst til å være utplassert i resten av skole året.

Jeg tror det hadde vært greit å snakke med forskjellige arbeidsplasser først og så stille elevene spørsmål som: Hvilke yrke har du lyst å være utplassert i? Hvilke av disse stedene har du lyst å være utplassert? Har du lyst å være utplassert i stor eller liten bedrift? Da vil elevene få et bedre utgangspunkt til å diskutere med læreren om videre valg av yrke og utplassering.

Hvilke betydning får resultatene for lærernes rekruttering til læretid?

For å kunne rekruttere elevene ut til lærligertiden i RM-yrkene så må lærerne jobbe mer med informasjon om faglig interesse, informasjon om karrieremuligheter, lett å få jobb og tjene godt. Da vet elevene hva de går til og hvilke muligheter som finnes videre for elevene.

Det er derfor viktig å kunne interessedifferensiere elevene og hva de har lyst til videre. Dette er viktig at læreren gjør i alle fag på skolen både teori og praksis. Dette går på mestringsfølelse og indre og ytre motivasjon for elevene. (Wormnes & Manger, 2005) mestringsmotivasjon kan også øke elevenes motivasjon for å velge det de har mest lyst til å jobbe med. (Manger, 2012)

De forskjellige jobbmuligheter innenfor RM-fag er viktig for elevene og styrker motivasjonen til videre karriere muligheter. Da er det viktig at læreren holder elevene oppdatert og informert på hvilke muligheter som finnes innenfor arbeidslivet og hvilke steder som tar inn lærlinger. Derfor er det viktig å gå på messe eller ha en teoritime med elevene om hvor de kan jobbe innenfor RM- yrke og med bilder av stedene man kan jobbe. Det går også an å få inn forskjellige arbeidere innenfor RM-yrker.

Elevene vil få faglige kompetanse innenfor det yrket de har lyst til å fortsette å fordype seg i, og derfor er det viktig å kunne differensiere mellom elevene. Dette er viktig for elevene når de skal jobbe ute i praksisen og søke etter jobber.

Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg funnet ut at det er mange faktorer som spiller inn når elevene skal velge retning etter Vg2. For at elevene skal velge lærlingetid kan det virke som om de viktigste faktorene er faglig interesse, karriere muligheter, lett å få jobb og det å tjene godt.

For at bidra til at elevene velger lærlingetid kan yrkesfaglærere bli flinkere til å flette inn yrkesorientering, yrkesforankre opplæringen og stimulere faglig kompetanse. Da får elevene vite mer om de forskjellige RM yrkene og få mer innblikk i hva de skal begi seg uti når de søker VG3. Dette kan bringe flere ut som lærlinger og da vil tallene på lærlinger gå opp innenfor RM. Dette vil øke arbeidskraften ute og da vil det bli flere nordmenn ute i RM bransjen. Dette kan også øke motivasjonen til elevene som søker seg inn til RM og samtidig øke antall elever som søker RM på videregående.

Litteraturliste

- Evensmo, J. (1991). *kvantitative metoder analyse og simulering av økonomisk /administrative modeller*. sandvika statens yrkespedagogiske høyskole
- Johannssen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Apstrakt Forlag AS.
- Lillemyr, O. F. (2007). *motivasjon og selvforståelse*. Oslo: universitetsforlaget AS.
- Manger, T. (2012). *dette vet vi om Motivasjon og Mestring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Martinussen, M., Arei, D., Friborg, O., Hagtvet, K. A., Handegård, B. H., Jacobsen, B. K., . . . Mørch, W.-T. (2010). *kvalitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. fagbokforlaget Bergen.

- Olsson, H. & Sørensen, S. (2006). *Forskningsprosessen Kvalitativ og Kvantitativ perspektiver* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *motivasjon for skolearbeid*. tapir akademisk forlag: Trondheim.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *motivasjon i praksis*. oslo: Elevsiden DA.
- Terje, A., Eikemo, & Tommy, H., Clausen. (2007). *kvantitativ analyse med SPSS*. Thronheim: Tapir akademisk forlag.
- Vallgård, S. & Koch, L. (2011). *forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4. utg.). kjøbenhavn: munksgaard danmark.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *motivasjon og mestring veier til effektiv bruk av egne ressurser* Bergen: fagbokforlaget.

2.1. Praktisk tilnærming for teoretisk læringsutbytte - Erfaringer med å knytte praktiske læringsaktiviteter opp mot teoretisk utbytte av undervisning i yrkesfag

Sammendrag

Den kinesiske tenkeren Konfutse skal ha sagt: «Det jeg hører, glemmer jeg; det jeg ser, husker jeg; det jeg gjør, forstår jeg». Mange læringsstiler forfekter dette synet, og jeg ønsket å undersøke om dette er en absolutt sannhet, eller om det kunne være variasjoner i forhold til dette. Jeg ønsket å undersøke dette i forhold til et av læreplanmålene i helse- og oppvekstfag (HO): *Sette sammen et sunt kosthold og vurdere energi og næringsinnhold etter anbefalinger fra helsestyresmaktene (Udir.no, UD).*

Undersøkelsen ble gjort i form av et kvasieksperiment, og omfattet to klasser i Helse og Oppvekstfag som var ganske like i forhold til elevantall, ferdigheter, tilretteleggingsbehov og kjønnsfordeling i klassene. Begge gruppene hadde tre uker til rådighet i forhold til undervisning i emnet.

Den ene gruppen var en kontrollklasse som hadde «vanlig klasseromsundervisning».

Intervensjonsgruppen skulle få all undervisning om emnet på verksted, og mest mulig praktisk arbeid i forhold til temaet. Et kvasieksperiment omfatter en pre- og posttest for å måle kunnskap før og etter undervisning. Testen omfattet 28 spørsmål om ernæring hentet fra elevenes lærebok i emnet (Iversen, Arsky, Farstad, Ludvigsen & Engh, 2014). Jeg hadde ansvar for undervisning i emnet i intervensjonsgruppen, en annen lærer fra HO hadde ansvar for kontrollgruppen. Undersøkelsen viste at elevene i intervensjonsgruppen hadde lært mindre, målt som antall riktige svar i posttesten, etter undervisningen enn elevene i kontrollgruppen. Dette kan skyldes flere faktorer, men kanskje først og fremst sammenheng mellom testform og undervisningsform. Når undervisningsformen er praktisk, og testformen teoretisk, er ikke dette nødvendigvis funksjonelt for utvikling av teoretisk kunnskap.

Introduksjon

Denne artikkelen beskriver et forsøk gjort på to klasser elever i Helse og Oppvekstfag VG1 (HO). Hensikten med dette forsøket er å undersøke hva forskjeller i undervisningsaktivitet har å si for læringsutbyttet til klassene. Jeg ønsket å undersøke om elevene klarte å knytte en kognitiv bro fra praktisk arbeid over i teoretisk kunnskap. Elever som velger yrkesfag har i de fleste studieretninger en skoledag som preges av en blanding av yrkesteori, og yrkespraksis på verksted. Elevene som velger HO-fag på denne skolen har mere teoretisk undervisning i forhold til andre yrkesfag. Deres praktiske erfaring kommer stort sett i form av yrkesutplassering. Undervisningsformen de har til vanlig er en typisk

akademisk form, forelesningsbasert, med bruk av tavle og oppgaveløsning. Hva skjer hvis man flytter elevene ut av den vante undervisningsformen, og over i en praktisk arbeidsmåte? Kan elevene tilegne seg teoretisk kunnskap gjennom å arbeide praktisk med målet?

Problemstilling:

Hvilke variasjoner i resultat kan observeres mellom elever som har deltatt i klasseromsundervisning og elever som har hatt en verkstedsundervisning når målet er at eleven skal kunne sette sammen et sunt kosthold og vurdere energi og næringsinnhold etter anbefalinger fra helsestyresmaktene.

Hvordan knytte kognitive broer mellom praksis og teori

Hattie (Hattie & Goveia, 2013) skriver forelesningsmetoden som: *forutsigbar, og oppgaveorienterte, men ikke-stimulerende. Tema skal dekkes, og resultater skal oppnås, men disse aktivitetene foregår i en steril, ufølsom og regelbundet kontekst* (Hattie & Goveia, 2013, s. 85) . Hva blir da effekten av å vri undervisningen over i en praktisk og virkelighetsnær metode? Hiim og Hippe sier at(Hiim & Hippe, 2009): *mange elever lærer best ut fra konkrete erfaringer i praksis. Det kan imidlertid være umulig å skaffe seg kunnskapen bare ved hjelp av praksis. Vi må derfor benytte oss av hjelpemidler som etterligner virkeligheten* (Hiim & Hippe, 2009, s. 114) . Virkeligheten for disse elevene er at de fleste skal bli Helsefagarbeidere, noen vil bli fysioterapeut og sykepleier. I prosjektet har jeg lagt til grunn elementet «aktivitet» fra MAKIS-prinsippene (Hiim & Hippe, 2009, s. 112) . Dette prinsippet har jeg ønsket å knytte sammen med informasjon om elevenes yrkesvalg, og på denne måten lage aktivitet som elevene kan se har et læringsinnhold som er relevant i forhold til deres yrkesvalg i helse- og oppvekstfag.

Elevene har hatt ernæring som tema på ungdomsskolen, og elevene har hatt opplæring om energigivende næringsstoffer i naturfag på videregående, men sier selv at de ikke husker noe av dette, eller er usikre på om de har hatt opplæring i emnet. Min forforståelse er at elevene i liten grad har klart å knytte innhold i naturfagsdelen opp mot praktisk yrkest teori, eller ikke har klart å internalisere dette inn i en form for yrkesforankring i forhold til nytteverdi i arbeidslivet. Grunnen til dette kan henge sammen med transfer.

Begrepet transfer beskriver hvilke teknikker som kan benyttes for at eleven skal knytte en kunnskap fra et emne over til et nærliggende emne. Man må hjelpe elevene med å knytte kognitive spor, de må oppdage relevans, se nytten de har av undervisningen, og hvordan det de lærer kan benyttes i arbeidslivet senere. Det er beskrevet forskjellige typer transfer i en artikkel skrevet av Spetalen og Sannerud (Spetalen, Sannerud & Høgskolen i Oslo og, 2015). De beskrives på denne måten: Nærtransfer er kunnskap som direkte kan overføres fra et område til et annet. Fjernttransfer handler om å overføre kunnskap i mellom forskjellige situasjoner som ikke nødvendigvis er like. Man må overføre generell kunnskap over i et annet arbeide. Transfer er også foroverrettet ved at du gjør eleven klar over hva kunnskapen eleven lærer nå

betyr i forhold til det arbeidet eleven skal gjøre i fremtiden, i en arbeidssituasjon. På samme måte kan transfer være bakoverrettet, eleven finner løsninger på dagens arbeid med kunnskap som er lært tidligere

Mål for opplæringen i denne perioden er: *Eleven skal kunne setje saman enkle måltid og vurdere energi- og næringsinnhaldet i tråd med tilrådingar om eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene* (Udir.no, UD).

Min tolkning av kunnskapsbehovet for elevene i forhold til målet er at de må ha basal kunnskap om energigivende næringsstoffer, og hvilken kvalitet det er på næringsstoffene. Hvis man ikke har kunnskap om forskjellige råstoffers egenskaper i kroppen vil det være vanskelig å kunne sette sammen måltider som forutsatt i målet.

Elevene i klassen har gjennomgående god måloppnåelse i undervisningssituasjoner, og man kunne utmerket godt gjennomført hele undervisningen som en forelesningsbasert undervisning. Sannsynligvis ville elevene ha scoret høyt på regelkunnskap, altså å kunne formulere de regler som gjelder i forhold til ernæring(Lauvås & Handal, 2014, s. 29) . Denne typen regelkunnskap vil for mange ungdommer være vanskelig å omsette over i praksis. En elev kan for eksempel ha god kunnskap om karbohydrater, men hvis du sendte eleven på butikken med beskjed om å handle inn til en middag for en person med diabetes type2 ville det være interessant å se i hvilken grad eleven klarte å knytte den teoretiske kunnskapen over i en innkjøpssituasjon, altså å sette sammen et måltid.

Det kvasiekperimentelle eksperimentet

Kontrollklassen har 15 elever, og blir beskrevet som flinke og arbeidsomme elever. Elevgruppen er innenfor normal i forhold til måloppnåelse. Undervisningen i temaet varer i tre uker, og elevene får deduktiv undervisning med hovedtrekk fra dialogmodellen (Nilsen & Haaland, 2008, s. 53). Deres undervisningsforløp var introduksjon til temaet gjennom Power Point og tavleundervisning hvor elevene lærte om næringsstoffer i mat. Klassen benyttet også læreboken Helsefremmende arbeide(Iversen et al., 2014) Elevene fikk beskrevet forskjellige måter å sette sammen ingredienser for å komponere retter i forhold til grupper elevene vil møte i yrkeslivet. Denne kunnskapen benyttet de for å løse oppgaver med verktøyet *Kostholdsplanleggeren* som er et digitalt kostplanleggingsprogram(Mattilsynet, 2014).

Oppgavene elevene løste var å sette inn eget kosthold i kostholdsplanleggeren, og analysere dette i etterkant. Elevene i kontrollgruppen har ikke hatt noen formell vurdering i temaet etter undervisningen.

Intervensjonsgruppen har også 15 elever, de blir beskrevet som arbeidsomme og reflekterte elever som stiller krav til innhold i undervisningen. Elevene har gjennomgående høye forventninger til egen innsats i fagene. Begge gruppene har elever med tilretteleggingsbehov, for kontrollgruppen dreier dette seg i hovedsak om norsk skriftlig og muntlig.

Jeg har benyttet et forskningsdesign som kalles kvasiexperiment (Barikmo, Kokkersvold, Askerøi, Tolsby & Arntzen, 2010, s. 179-201) med kontrollgruppe til denne undersøkelsen. Det er to like store grupper hvorav kontrollgruppen som får den vanlige opplæringen, og intervensjonsgruppen som vi endrer opplæringsaktiviteten for. Kontrollgruppas funksjon er å fungere som en indikator for intervensjonsgruppens resultater. Et kvasiexperiment omfatter en pre- og posttest for å måle kunnskap før og etter undervisning.

Forsøket forløper som følger: Både kontrollgruppen og intervensjonsgruppen får en pretest før oppstart av undervisningen. Intervensjonsgruppen får en annen type undervisningsaktivitet enn kontrollgruppen, og begge gruppene får en posttest. Både pre og posttesten er like, og blir på den måten et mål på læringsutbyttet av undervisningen for elevene. Spørsmålene i testen er et ekstrakt av basalkunnskap innen ernæring formulert som 28 spørsmål eller påstander som elevene må krysse av: Riktig, galt eller vet ikke. Spørsmålene er laget på bakgrunn av kapittel 5-6 i læreboken til elevene (Iversen et al., 2014). Jeg valgte å utforme skjemaet på denne måten for å kunne måle om det var en økning i teoretisk kompetanse hos elevene. Det er viktig at begge gruppene får testene på likt «sted» i undervisningen. Rett svar på et spørsmål gir ett poeng, galt svar eller vet ikke gir null poeng, og den maksimale poengsum er tjue åttepoeng. Samlet poengsum for klassen blir delt på antall elever i klassen, summen av poeng da blir gjennomsnitt for klassen. Analysing av oppgavene blir ikke utført før etter intervensjon, slik at jeg ikke blir fristet til å legge opp undervisning i forhold til kunnskapshull elevene har i forhold til testen. Læreren i kontrollgruppen har ikke tilrettelagt sin undervisning i forhold til spørreskjemaet.

Læringsaktivitetene som intervensjonsgruppen skal gjennomføre blir gjennomført i verksted. Det vil bli lagt vekt på en høy grad av gruppearbeid med læringsaktiviteter som skal oppleves praksisnært for elevene. I intervensjonsperioden vil elevene få delta i aktiv eksperimentering med næringsmidler, reflektere over hva de har gjort i gruppe, dele opplevelsen og forhåpentligvis føle at de har et læringsutbytte av undervisningen de har vært en del av. Jeg vil velge å kalle undervisningsformen for konfluent pedagogikk (Grendstad & Sandven, 1986, s. 234-246). Konfluent pedagogikk er en undervisningsmetode som skal sette flere sanser i spill i undervisningssituasjonen. Det innebærer at det både skal skje en intellektuell stimulering og en fysisk aktivitet i forhold til innlæring av ferdigheter, det vil også skje en følelsesmessig stimulering i forbindelse med undervisningen.

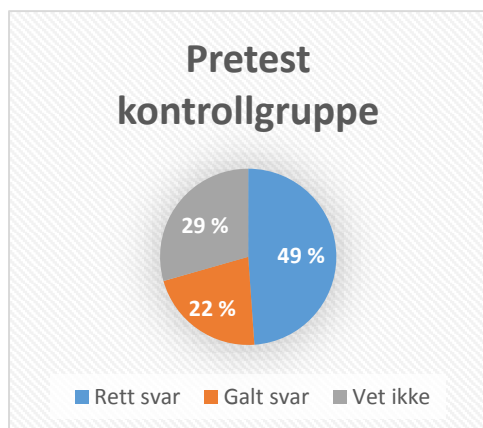
For å få den nødvendige teoretiske kunnskapen utførte elevene forskjellige praktiske aktiviteter. Gjennomgang av et stort antall vanlige råvarer for å undersøke sammensetning av disse i forhold til energigivende næringsstoffer. Hvordan kan man påvirke forskjellige helsetilstander ved å endre råvaresammensetning i retter. Hva har dette å si i forhold til kostrådene? Elevene produserte forskjellige varianter av fiskegrateng, noen med høyt innhold av animalsk fett, noen med lavt innhold av animalsk fett, og høyt innhold av marint fett, hva var forskjellen ernæringsmessig på disse? Hvordan var sammensetningen av proteiner, hva hadde sammensetningen å si for glykemisk indeks i forhold til

diabetes? Elevene fikk ved en anledning forskjellige typer frokost, de analyserte sin egen frokost, og målte blodsukker. Her hadde de anledning til å undersøke hva forskjellige sammensetninger av frokost har å si for blodsukker, og analysere næringsinnhold gjennom *kostholdsplanleggeren* (Mattilsynet, 2014). Undervisningen ble bygd opp av aktiviteter som de beskrevne over for å gi elevene den teoretiske kunnskapen tema for tema gjennom refleksjon underveis og etter undervisning. Avslutningsvis i eksperimentet fikk elevene to dager med caseoppgaver, hvor de måtte planlegge kost i forhold til helsetilstand, eller grupper, overvekt, undervekt, barnehage, aldershjem i forskjellige kombinasjoner. Undervekt, kombinert med forstoppelse på aldershjem for eksempel. Elevene laget måltidsforslag, innkjøpslister, og laget maten. Etterpå hadde de en framføring hvor de begrunnet valgene de gjorde, kombinert med analyse av maten opp mot kostrådene. Gjennom disse forskjellige aktivitetene underviste jeg elevene i forhold til alle spørsmål de fikk i pre og posttest.

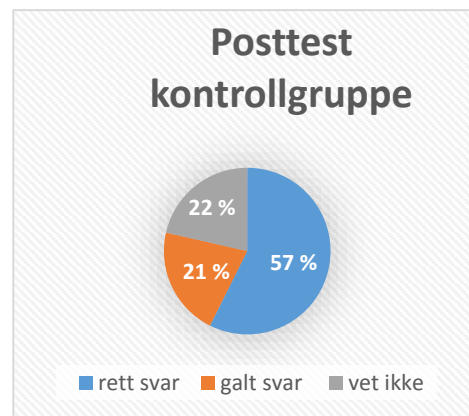
Resultat av testen

I resultatavsnittet presenteres resultatene fra pre- og posttesten for kontroll- og intervensjonsgruppen.

Figur 1. Pretest kontrollgruppe



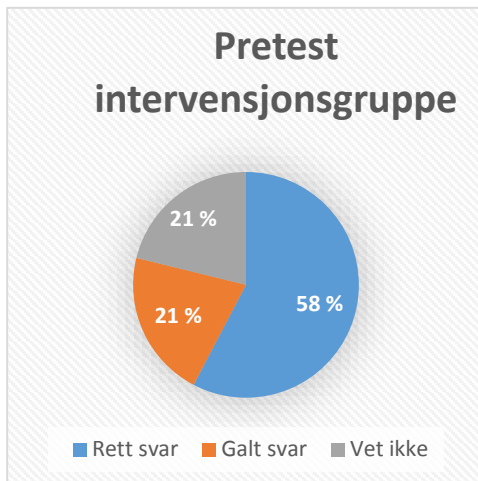
Figur 2. Posttest kontrollgruppe



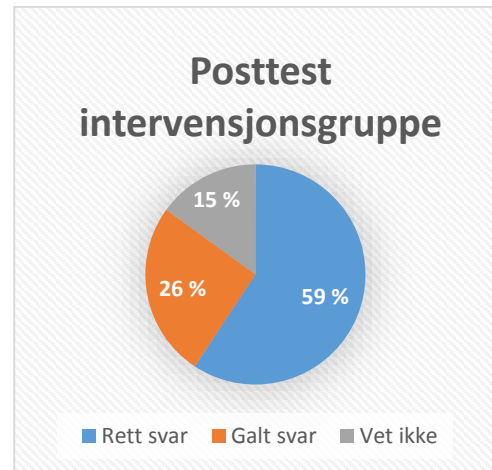
Kontrollgruppen hadde en tydelig økning i antall **rette svar**, **vet ikke**-andelen sank markant mens **galt** bare hadde en liten nedgang fra pre til posttest

Før oppstart av temaet viste kontrollgruppen en pretestscore på 49% rett svar. Etter temaavslutning viste kontrollgruppen en posttestscore på 57% rett svar. Antall riktige svar har dermed økt med 8 prosentpoeng. Siden antall gale svar er så å si lik skyldes økningen at elevene i langt mindre grad svarer «Vet ikke».

Figur 3. Pretest intervensjonsgruppe



Figur 4. Posttest intervensjonsgruppe



Intervensjonsgruppen hadde en markant økning i **galt svar**, nedgang i **vet ikke**, og bare en svak økning i **rett svar**

Intervensjonsgruppen viste en pretestscore på 58% antall rett svar. Etter temaavslutning viste intervensjonsgruppen en posttestscore på 59% antall rett svar. Dette gir bare 1 prosentpoengs økning i antall riktige svar. Det kan også synes som om vet ikke-svar i pretesten i stor grad er blitt til gale svar i posttesten.

Etter endt undervisning står begge klassene ganske likt i forhold til antall rett svar. Mye takket være at intervensjonsgruppen svarte mer riktig i pretesten. I forhold til antall riktige svar på spørreskjemaet kan det synes som om kontrollgruppen har tilegnet seg mer kunnskap enn intervensjonsgruppen i denne perioden. Ikke minst fordi også antall gale svar øker i intervensjonsgruppen, men ikke i kontrollgruppen.

Hva kan grunnen være til at elevene i intervensjonsgruppa ikke fikk høyere testscore?

Hvilke faktorer kan ha medført at elevene i intervensjonsgruppen har en lavere utvikling i forhold til kontrollgruppen i teoretisk kunnskap om ernæring?

I uke to av undervisningen hadde intervensjonsgruppen en underveisvurdering i forhold til kunnskap om emnet. Elevene scoret generelt bra på denne testen. Jeg valgte å gjøre en slik test for å avdekke om elevene hadde tilstrekkelig utbytte av undervisningen i emnet. Elevene fikk i etterkant en gjennomgang i de momentene av undervisningen som det ble avdekket at elevene ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om. Spørsmålene var enklere formulert i denne testen, enn i pre- og posttesten. Jeg har hatt et fokus på å ikke løfte frem konkrete svar på spørsmålsstillingene i pre- og posttest i undervisningssituasjonen for å ikke «jukse» med resultater, dette kan ha ført til at disse emnene kun har blitt formidlet indirekte på en måte

som elevene ikke har klart å overføre til spørsmålsstillingene. Læreren i kontrollgruppen har også hatt et fokus på å ikke legge undervisning opp i forhold til spørreskjemaet.

Jeg ser også paradokset med å teste for teorikunnskap når elevene har hatt en praktisk undervisning. Kanskje undervisningen får motsatt effekt, altså at elevene blir flinke i praktisk arbeid, men teorisvake? Ergo kan datainnsamlingen være en feilkilde. Et kvalitativt intervju av elevene med struktur for å finne ut hva elevene kunne før og etter ville kanskje ha gitt riktigere data. Da kunne elevene i større grad få formidlet sin kunnskap om temaet. Testen kunne ha vært utformet som en case, hvor elevene måtte gjøre innkjøp, planlegge et måltid og begrunne i forhold til kostplanleggeren. Men hvordan skulle jeg så gjøre dette i forhold til kontrollgruppen, eller vurdere de to gruppene opp mot hverandre? Jeg anså at å benytte et spørreskjema var den måten jeg kunne få utført undersøkelsen med færrest mulige feilkilder.

Elevene i intervensjonsgruppen var vant til å bli undervist slik som kontrollgruppen ble, for eksempel tavleundervisning og oppgaveløsning i klasserom. Læreren til intervensjonsgruppen var av den oppfatning at eleven lærte mest av å jobbe «stille» med oppgaver etter en teoretisk gjennomgang av stoffet. Da de skriftliggjorde stoffet husket de det bedre. En fordel med denne type undervisning er at læreren kan formidle mye kunnskap på kort tid, og bygge opp en god struktur for å formidle et faglig emne. Denne typen undervisning er også godt egnet i forhold til at elevene klarer å reprodusere kunnskap (Hiim & Hippe, 2009, s. 106-109).

Den kognitive belastningen elevene ble utsatt for ved å plutselig skulle ha undervisningen på et kjøkken hvor de ikke var vant til å være kan medføre en belastning i forhold til innlæring. I følge Hattie er tre nye faktorer på en gang en belastning som kan føre til problemer for innlæringen (Hattie & Goveia, 2013, s. 208). I forsøket ble elevene utsatt for ny lærer, nytt lokale og praktisk rettet undervisning med mange sekvenser som griper inn i hverandre. Et eksempel kan være at jeg viser frem en appelsin og forteller at denne er en viktig kilde til vitamin C. C vitaminer er nødvendig for jernopptak i kroppen. Jernets funksjon er å hjelpe til med opptak og transport av oksygen fra lungene til cellene. Viser frem forskjellige matprodukter med et høyt jerninnhold og forteller om disse. Sekvensrekken her kan rett og slett bli for lang til at elevene klarer å absorbere all informasjonen som blir gitt. Min tanke om at teorien elevene hadde tilegnet seg gjennom naturfagundervisning fra ungdomsskole om emnet var en base som jeg kunne bygge videre på var ukorrekt.

Transfer av kunnskap fra naturfag over i praktisk ernæring har ikke skjedd. Jeg hadde i undervisningen fokus på å fortelle elevene at: *Dette kan du ha nytte av på den måten i yrkesvalget ditt.* Jeg gjorde små stopp i undervisningen for å formidle et interessant punkt når det dukket opp. Dette gjorde jeg nettopp for å skape en foroverrettet transfer av kunnskap. Vi kunne bygd på tidligere lært kunnskap fra naturfag, og på den måten skapt en bakoverrettet transfer, men det fordrer at jeg har kunnskap om hva elevene har lært i naturfag, noe jeg ikke har.

Denne kunnskapen bør også være av interesse for fellesfaglærere. Yrkesfaglærere har en kunnskap om hvilke kompetanseplattformer som er viktige for de forskjellige fagbrevområdene innenfor sitt undervisningsområde. Transfer av kunnskap kan da skje ved at læreren gjør eleven oppmerksom på at lært kunnskap kan benyttes til en spesifikk arbeidsoppgave ute i bedrift. Er fellesfaglærerne oppdatert på spesifikke yrkesfunksjoner for elevene, slik at de kan skape denne kognitive broen for elevene? Hvis elevene tilegner seg kunnskap som de ikke kan relatere til yrkespraksis eller erfaring, blir dette en taus kunnskap, elevene kan men vet ikke at de kan (Nilsen & Haaland, 2008, s. 89). Elevene i intervensjonsgruppen hadde hatt undervisning i naturfag om ernæring på høsten, kostholdsundervisningen skjedde etter jul. Hvis de to temaene var samlet kunne tverrfagligheten mellom naturfag og verkstedopplæring kunne ført til større forståelse av teoridelen av ernæringsfaget (Nilsen & Haaland, 2008, s. 92).

Konklusjon

Erfaringen ved å forsøke å øke elevenes teoretiske kunnskap gjennom verkstedarbeid medførte for elevene liten effekt i forhold til testformen. Transfer av læring fra praksis til teori skjedde i liten grad. Elevene i intervensjonsgruppen var lite vant til praktisk undervisning, og for disse elevene hadde læringsutbyttet antagelig vært bedre med en teoretisk gjennomgang i klasserom med oppgaver relatert til det praktiske arbeidet før eller etter verkstedsundervisning. Ved en slik undervisning ville læreren også ha større grad av kontroll i forhold til om elevene hadde klart å skape en kognitiv bro mellom praksis og teori.

Litteraturliste

- Barikmo, I., Kokkersvold, E., Askerøi, E., Tolsby, J. & Arntzen, E. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk* (Rev. utg. utg., Bind 10/2010). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iversen, I., Arsky, G. H., Farstad, N. H., Ludvigsen, H. & Engh, C. (2014). *Helsefremmende arbeid* (Bind 3). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mattilsynet, H. o. (2014). *Kostholdsplanleggeren*. Hentet fra <https://www.kostholdsplanleggeren.no/>
- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Spetalen, H., Sannerud, R. & Høgskolen i Oslo og, A. (2015). *Experiences with the use of simulation as transfer strategy*.
- Udir.no. (UD). *Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag - kompetansemål*. Hentet 10.02 fra <http://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Kompetansemal/?arst=1858830316&kmsn=-109027628>

2.2 Teater på kjøkkenverkstedet – yrkesfaglærerens rolle som veileder

Sammendrag

Bacheloroppgavens problemstilling er: «Hvilke roller viser yrkesfaglærere i Restaurant- og matfag når de veileder elevene på kjøkkenverkstedet, og hvordan kan de inntatte roller knyttes til eksisterende veiledningsmodeller?»

Veiledning er primærfunksjon i yrkesfaglig utdanning, men vanskelig å definere konkret. Oppgaven kan sees som en videreføring av artikkelen „Fra skipper til los” av Bjørndal & Mathisen (2003), hvor veiledning er kartlagt ved hjelp av 12 rollemetaforer. Rollemetaforer setter veiledningsbegrepet i en annen kontekst og bidrar til å gjøre det mer forståelig. Hensikten med oppgaven er altså å kartlegge veiledning på en forståelig måte, og å se om resultatene gjennom rollene kan kategoriseres i enten Mesterlære eller Handlings- og refleksjonsmodellen.

Jeg har i oppgaven observert fire yrkesfaglærere på VG1-trinnet i praktisk undervisning på kjøkkenverkstedet. Hver lærer ble observert over fire sammenhengende skoletimer. På forhånd utarbeidet jeg et observasjonsskjema på grunnlag av rollemetaforene, og talte opp hyppigheten av de observerte roller yrkesfaglærerne benyttet i undervisningen.

Resultatet av observasjonen var at tre av de 12 rollene stakk seg betydelig ut som de mest hyppige: *servitøren, guiden og vaktmesteren*. Resultatene er presentert i en trekant, opprinnelig utformet av Bjørndal og Mathisen, som viser tre ytterpunkter i lærerens grunnleggende funksjoner i veiledning. Ytterpunktene kan knyttes til de to veiledningsmetodene, hvor ytterpunktet «Katalysatorfunksjonen» kan sees som veiledning i Handlings- og refleksjons-modellen, Mesterlære kan knyttes til «lederfunksjon» og ytterpunktet «praktisk hjelper» kan forekomme i begge veiledningsmetoder. Rollens plassering i trekanten sier altså noe om hvilken veiledningsmetode den peker mot.

Observasjonsresultatene viste at lærernes veiledning vanskelig lar seg kategorisere under ren mesterlære eller ren handlings- og refleksjonsmodell. De hyppigst inntatte rollene kan beskrives som «*light-versjoner*» av de to veiledningsmodellene. Min konklusjon er derfor at selv om noen roller inntas hyppigere enn andre, må rollene sees i sammenheng og yrkesfaglærere bytter mellom forskjellige roller og tilpasser sin veiledning etter den konkrete situasjonen.

Introduksjon

Veiledning er ikke en eksakt vitenskap og vanskelig å definere gjennom konkrete begreper. Samtidig er veiledning en primærfunksjon i yrkesfaglig opplæring. Det er derfor viktig å få kunnskap om hvordan veiledning utføres på en profesjonell måte i restaurant- og matfag.

Det finnes mange forskjellige tilnærminger når man snakker om veiledning, og de to mest relevante veiledningsmetodene er *Mesterlæretradisjonen* og *Handlings- og refleksjonsmodellen* (Handal & Lauvås, 2000). I studiet til Yrkesfaglærer i Restaurant- og matfag leste jeg, som en del av forberedelsen til eksamen om yrkesfaglærerens veiledningsroller i prosjektarbeid, en artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift, Bjørndal & Mathiesens «Fra skipper til los» (2003). Denne artikkelen beskriver hvordan lærerens veiledning kan illustreres i definerte rollemetaforer, og hvordan veiledning kan kategoriseres og ved en enkel metode synliggjøres. Fordi oppfatning av veiledningsbegrepet er meget variert, sammensatt og avhengig av kontekst, kan en metafor tilføre noe til forståelsen av begrepet. Bruk av rollemetaforene kan åpne for nye perspektiver for veiledning som en konkret definisjon ikke kan. Dette kan bidra til et mer utvidet forståelse av veiledningsbegrepet (Bjørndal & Mathiesen, 2003). Dette er utgangspunktet for mitt valg om å skrive en oppgave om veiledning og yrkesfaglærerens roller i veiledning.

Formål og problemstilling

Utgangspunktet for min Bacheloroppgave er altså at jeg ønsker å kartlegge hvilke veiledningsroller yrkesfaglæreren benytter når han eller hun underviser. Jeg ønsker også å kartlegge om yrkesfaglæreren veileder etter mesterlæreprinsipper eller ved å tilrettelegge for refleksjon. Siden veiledning er en primærfunksjon i yrkesopplæring, og det meste av opplæring i Restaurant- og matfag foregår på kjøkkenverkstedet, har jeg valgt å skrive om veiledning ved praktiske oppgaver eller prosjekter. «Prosjekt til fordypning» er et typisk fag som undervises på kjøkkenet, og er relevant for artikkelen jeg valgte som utgangspunkt for min oppgave. En kartlegging av yrkesfaglærerens veiledningsmetoder i praktisk undervisning med bakgrunn i de to veiledningsmodellene kan være til nytte for skolevesen og ikke minst for den enkelte yrkesfaglærer. Oppgaven min kan sees som en videreføring av Bjørndal & Mathiesens (ibid) artikkel, med utgangspunkt i yrkesfaglærerens praktiske undervisning på kjøkkenverksted i faget «Prosjekt til fordypning». Ved å sette veiledningsbegrepet i en annen kontekst og ved å bruke metaforer for veiledningsteknikker eller situasjoner forsøker jeg å fange opp yrkesfaglærerens bruk av veiledning (rollen og funksjonen), og legge det til grunn for tolkning og analyse. Jeg vil med dette underbygge det Bjørndal & Mathisen antyder i sin artikkel; nemlig at en lærers undervisning ikke alltid kan plasseres i en gitt teoretisk veiledningsmetode.

Problemstillingen er:

«Hvilke roller viser yrkesfaglærere i Restaurant- og matfag når de veileder elevene på kjøkkenverkstedet, og hvordan kan de inntatte roller knyttes til eksisterende veiledningsmodeller?».

Bakgrunn – PTF etter kunnskapsløftet

Innen fag- og yrkesopplæringen er faget «Prosjekt til fordypning» (PTF) en av de viktigste endringene i Kunnskapsløftet, som ble fastsatt i 2006. Formålet med PTF er å gi elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer muligheten til å gjøre seg kjent med aktuelle fag og yrker, og til å velge faglig fordypning tidlig i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Praktisk undervisning på kjøkkenverksted

Med praktisk undervisning menes det at elevene jobber praktisk på kjøkkenverkstedet med relevante arbeidsoppgaver med tanke på senere yrkesvalg. I denne oppgaven har jeg fokusert på observasjon av lærere som underviser elever som har valgt kokkefag i PTF, og det aktuelle verkstedet vil derfor være kjøkkenet.

Veiledningsbegreper

Veiledning er som tidligere nevnt en vidt og variert begrep. Det finnes mange ulike tanker og teorier om hva som er veiledning egentlig er. Det finnes ikke *ett* engelskspråklig begrep for det norske ordet veiledning, men flere begrep. Tilsvarende engelske begreper er for eksempel «supervision», «counseling», «mentoring» eller «consultation». Til norsk kan disse begrepene oversettes med: «supervisjon», «rådgiving», «undervisning» eller «konsultasjon» (Handal & Lauvås, 2000). Alle disse ordene beskriver begrepet veiledning, men har ulike faktorer som tidsrom, forløp og deltagerne.

Jeg beskriver i dette kapittelet de to mest relevante veiledningsmodellene; Mesterlære og Handlings- og refleksjonsmodellen, og setter disse i forhold til hverandre. Deretter beskriver jeg Bjørndal og Mathisen sine veiledningsroller, som benyttes videre i oppgaven.

Mesterlære

Historisk sett har håndverksopplæring foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av erfarne håndverkere eller mestere. Veiledning skjedde kontinuerlig under lærlingens deltakelse i et arbeidsfellesskap. Den erfarne mesteren demonstrerte den riktige utøvelsen og lærlingen forsøkte deretter å etterligne atferden samtidig som mesteren korrigerer eventuelle feil eller avvik. Ordet «Mesterlære» framhever betydningen av mesterens rolle i opplæringen, mens ordet «lærlingutdanning» vektlegger i større grad lærlingens læring. Begrepet Mesterlære blir brukt i både de lovfestede strukturene som har dominert håndverksopplæring, og som generell metafor på et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person. Mesterlære er blitt introdusert som en generell pedagogisk modell med gyldighet også utenfor de tradisjonelle håndverksfagene (Nielsen & Kvale, 1999).

I følge Skagen (2004) har mesterlære fått særlig sterkt fotfeste innenfor yrkespedagogikken. Sentralt for Mesterlæren er at kompetansen ikke utelukkende blir formidlet gjennom verbalspråk. Det vil si at

ekspertkompetansen er delvis ubevisst og forankret i kroppen. Balansen mellom det å fortelle og det å vise hvordan man gjør det er den største pedagogiske utfordringen for mesteren. Her kan visualisering, demonstrasjon, observasjon og etterligning være sentrale virkemidler (Skagen, 2004). Det er viktig å legge merke til at det er retninger innenfor Mesterlære, som for eksempel begrepet praksisfelleskap, som fokuserer på veiledning i gruppe i motsetning til andre veiledningsmodeller som retter seg mest mot individuell veiledning. Den uformelle veiledningen får langt større plass i Mesterlære i motsetning til Handlings- og refleksjonsmodellen, som i større grad vektlegger formaliserte veiledningssamtaler.

Handlings- og refleksjonsmodellen

Handlings- og refleksjonsmodellen, som en veiledningsmodell, ble utviklet som en kritikk av mesterlæretenkningen, som var dominerende i yrkesopplæringen. Kritikken mot Mesterlære har vært at den forutsetter en bestemt løsning på arbeidsoppgavene. Man kan si at Mesterlære er ganske forskjellig fra de fleste andre modeller innen veiledning med sin tydelige vektlegging på at veileder bør gi råd. Kravet til verbalisering er ikke så strengt i Mesterlære, og dette har man ment skaper mindre rom for dypere refleksjon rundt det man gjør. En annen kritikk mot Mesterlære er derfor at Mesterlære dyrker praksis framfor teori, med det menes det at når man blir for opptatt av å mestre ferdigheter, så risikerer man å underbygge viktige fagprinsipper. Det legges begrensinger på hvem som kan veilede innenfor Mesterlære, fordi mesteren må være faglig kompetent i faget sitt. Innenfor Handlings- og refleksjonsmodellen legges det mer vekt på at veilederen besitter kommunikativ kompetanse. Veilederen må ikke nødvendigvis kunne faginnholdet eller fagkunnskapen for å utvikle gode relasjoner og stille gode spørsmål (Skagen, 2004).

Handal & Lauvås (1999) har beskrevet Handlings- og refleksjonsmodellen som en veiledningsmodell for å bli mer bevisst på det man arbeider med. Veilederen skal hjelpe veisøkeren til refleksjon over sine handlinger, til å bli mer bevisst på hvorfor han handler som han gjør, for deretter å kunne forandre eller forsterke atferd. Et hovedbegrep i Handlings- og refleksjonsmodellen er «på egne vilkår», det vil si at all veiledning skal ta utgangspunkt i veisøkerens ståsted. Dette gjelder erfaringer, meninger, verdier, holdninger, kunnskaper m.m. Veilederen skal ikke gå i en passiv rolle, men bør eksponere egne meninger og holdninger for å utvikle videre refleksjon hos veisøkeren. Et annet hovedbegrep i Handal & Lauvås sin veiledningsmodell er «praksisteori». Handal & Lauvås (2000) definerer begrepet slik at en persons private og sammenhengende, men stadig foranderlige system om kunnskaper, erfaringer og verdier har for enhver tid betydning for hans/hennes yrkespraksis. Praktisk yrkest teori er foranderlig, og man får nye og andre kunnskaper, erfaringer og verdier som gjør at man handler annerledes om en måned enn det man gjør i dag. Målet for veiledning i Handlings- og refleksjonsmodellen er å gjøre denne teorien bevisst for veisøkeren.

Sammenligning av Mesterlære og Handlings- og refleksjonsmodellen

I utgangspunktet er læringssynet ganske forskjellig i disse to veiledningsvariantene. Der Mesterlære handler om overføring av mesterens kompetanse gjennom demonstrasjon, øvelse og korreksjon handler Handlings- og refleksjonsmodellen mer om at den lærende selv har svaret og «mesteren» trigger det fram gjennom spørsmål og tilrettelegging for refleksjonsprosesser.

Når man ser gjennom et helt læringsforløp trenger disse to modellene ikke være gjensidig utelukkende, og det kan tenkes at en lærer eller en fagansvarlig i en bedrift veksler mellom disse to veiledningsmodellene. Læringsarena og tradisjoner for opplæring kan spille en rolle ved valg av veiledningsmodell. I en skolesetting er refleksjoner lettere å gjennomføre enn i en bedrift hvor opplæring går hånd i hånd med arbeidet og det er lite tid for refleksjoner. Bruk av de to læringstradisjonene kan også si noe om lærerens syn på hva som er god læring og lærerens rolle.

Bjørndal & Mathisens veiledningsroller

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i rollemetaforene som Bjørndal & Mathisen (2003) beskriver i sin artikkel, som er også utgangspunktet for variablene i observasjonsskjemaet jeg brukte under observering i datainnsamlingsfasen. I følge definisjonen av rollemetaforene kan de ulike rollene knyttes til både mesterlæretradisjonen eller Handlings- og refleksjonsmodellen, med ulik vektlegging i integrering av hver av veiledningsmetodene. Bjørndal & Mathisen (2003) beskriver 12 rollemetaforer i sin artikkel, som kan brukes om en lærer i en veiledningssituasjon:

- «*Teknikeren*» gir teknisk support, for eksempel når det gjelder å sette opp maskiner eller annen utstyr.
- «*Vaktmesteren*» ordner, fikser og henter. Han sørger for at praktiske utfordringer løses.
- «*Reisekonsulenten*» gir hjelp til og setter grenser for utplasserte elever.
- «*Bibliotekaren*» hjelper til med informasjonsinnhenting i for eksempel biblioteket eller internett.
- «*Servitøren*» serverer kunnskap når eleven eller «kunden» er sulten. Han underviser elevene på bestilling.
- «*Sosialarbeideren*» bistår i for eksempel konflikthåndtering.
- «*Guiden*» viser hvor elevene kan finne det som er interessant og relevant, samt byr på ideer og innspill.
- «*Losen*» kommer om bord når det er vanskelige «havstrekninger» for elevene og hjelper til å mestre disse. Han forlater «skipet» når elevene er kommet i smulere farvann.
- «*Filosofen*» stimulerer til refleksjon og ettertanke gjennom å stille spørsmål.
- «*Gartneren*» støtter innspill og forslag og formidler tro til elevenes egne ressurser eller arbeidsmåter.

- «Dommeren» evaluerer resultatet og godkjenner eller underkjenner, og gir rammer for arbeidet med oppgavene.
- «Trafikkonstabelen» påminner om å følge oppgavens eller arbeidets tidsrammer og progresjonen i arbeidet.

Videre har Bjørndal & Mathisen har satt de 12 rollemetaforene i forhold til grunnleggende funksjoner i veiledning i prosjektarbeid. Figuren viser plassering av rollene i forhold til grunnleggende funksjoner.



Figur 4: Bjørndal & Mathisens lærerens ulike veilederroller relatert til grunnleggende funksjoner i veiledning av prosjektarbeid (2003).

Metode og undersøkelsesopplegg

Med utgangspunkt i de beskrevne rollemetaforene har jeg gjennomført en kvantitativ observasjon av yrkesfaglærere på en videregående skole på Østlandet. Kvantitativ metode benyttes i samfunnsforskning for å vise data i form av tall eller statistikk, for eksempel opptelling av på forhånd kategoriserte fenomener og dens utbredelse. Metodevalg for gjennomføringen av undersøkelsen ble bestemt av hva som er best for å besvare problemstillingen og muligheten for gjennomføring i forhold til ressursene og de fastsatte tidsrammer (Christoffersen et al. 2010).

Valg av datainnsamlingsmetode

Den praktiske datainnsamlingen i denne oppgaven er gjort gjennom en strukturert observasjon og opptelling av de på forhånd definerte (operasjonaliserte) rollemetaforer av Bjørndalen og Mathiesen som er beskrevet i kapittel 3. Observasjon innebærer å studere et sosialt fenomen i dets naturlige kontekst, for eksempel undervisning i en naturlig klasseromssituasjon. Observasjon er i utgangspunktet en kvalitativ

metode, men kan grense over mot kvantitativ forskning (Christoffersen et al. 2010). Observasjon som datainnsamlingsmetode er i forhold til problemstillingen min relevant fordi, faktisk atferd av læreren og hans veiledning kan best belyses gjennom tall og statistikk. Bjørndal og Mathisen brukte intervju som datainnsamlingsmetode i sin forskning, men jeg skal vise den faktiske bruk av veiledningsmetoder og hyppigheten av forekomst av de forskjellige rollemetaforene. Jeg benyttet meg av en observasjonsskjema som inneholdt de operasjonaliserte variablene som skulle telles opp, samt en kort beskrivelse av mitt inntrykk av klassens evne og vilje.

Valg av undersøkelsesenheter

Lærerne som skulle observeres ble valgt ut i samråd med avdelingsleder for Restaurant- og matfag ved den aktuelle skolen slik at jeg fikk muligheten til å observere minst fire forskjellige yrkesfaglærere i fire forskjellige klasser som hadde praktisk undervisning i PTF på kjøkkenverksted for å få en viss bredde på undersøkelsene. Alle lærerne deltok fullt ut frivillig.

Praktisk datainnsamling

Jeg observerte hver lærer i én PTF-økt. Gjennom hele økten observerte jeg hvordan lærerne veiledet elevene og krysset av i observasjonsskjemaet som var delt inn i Bjørndal & Mathisens rollematforer. Hver økt i PTF var på fire timer og jeg var tilstede hele økten. Observasjonen foregikk åpen og ikke deltagende, det vil si at både elevene og lærerne visste at jeg observerte lærerne, men jeg deltok ikke i undervisningen. På forhånd hadde jeg pugget og lært meg utenat Bjørndal & Mathisen sine rollemetaforer og betydningen av disse, og dette var avgjørende for å tolke veiledningssituasjoner riktig og for at observasjon ble vellykket.

Metode for analyse

Jeg benyttet de forhåndsoppsatte rollemetaforene som kategoriene i analysen av materialet. Opptelling av de observerte variabler har igjen ledet til hvilke veiledningsmodeller læreren legger vekt på i veiledning i PTF; Handlings- og refleksjonsmodellen eller Mesterlære. Analysen er forandret i forhold til Bjørndal og Mathisen sine analyser ved at mine observasjonen ble telt opp og deretter omgjort til en prosentuell oversikt.

Resultater og analyse

Dette kapittelet tar for seg resultatene av undersøkelsen. Jeg sammenfatter observasjonene jeg har gjort ved å plassere dem inn i Bjørndal og Mathisens figur med rollemetaforer (Figur 1).

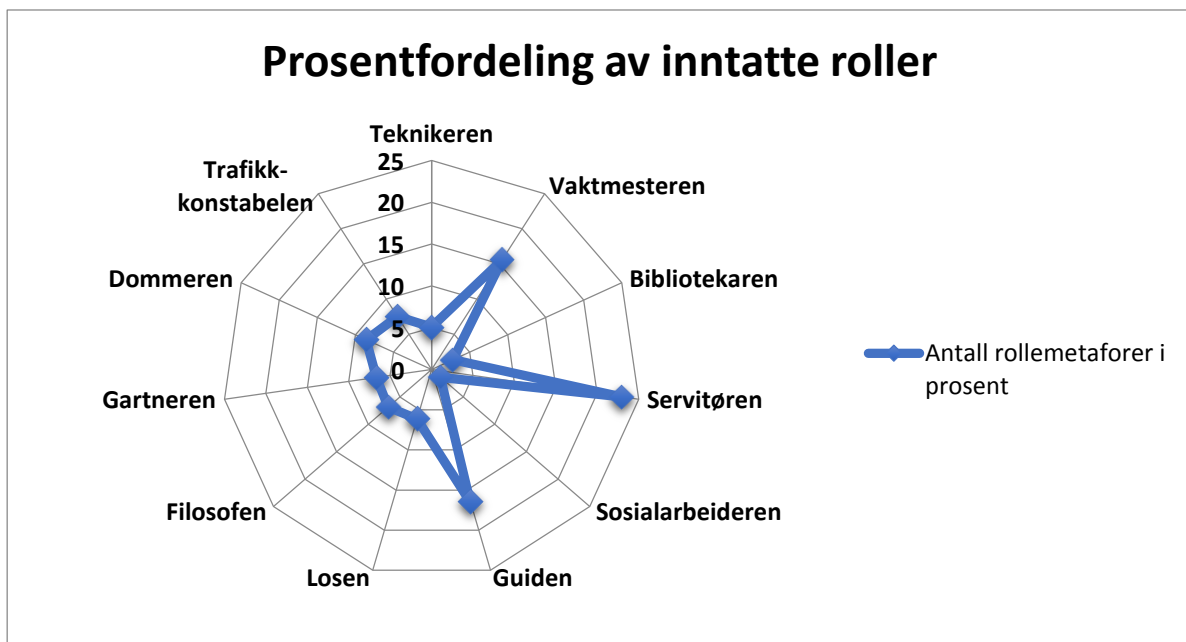
Beskrivelse av enhetene

I denne undersøkelsen ble det ikke lagt vekt på forskjellen mellom enhetene. Det ble ikke tatt hensyn til kjønn, alder eller andre personlige faktorer. Observasjonen tar kun lærerens veiledningsteknikker som utgangspunkt, og det er derfor ikke relevant å beskrive enhetene nærmere.

Undersøkelseresultater

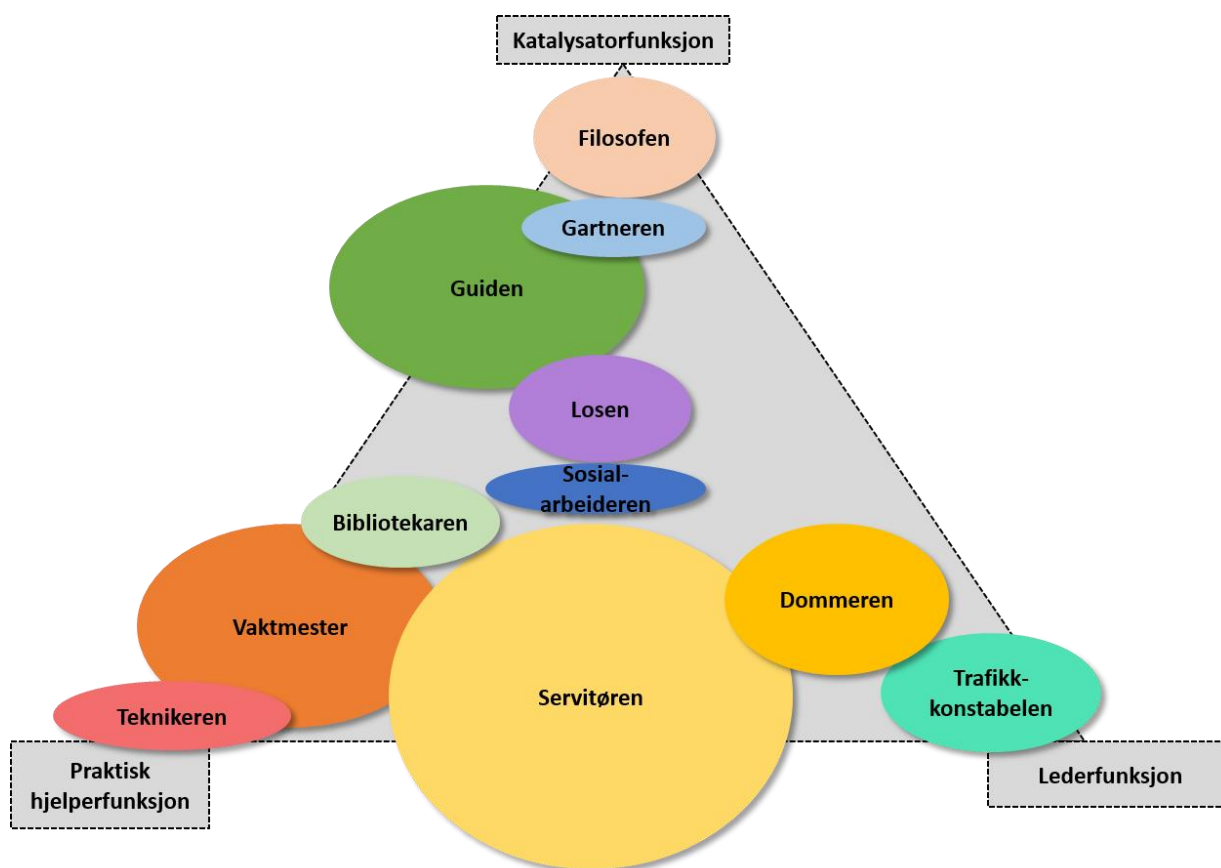
Framstilling av undersøkelsesresultatene tar utgangspunkt i de 12 rollemetaforene som ble utviklet av Bjørndal og Mathisen (2003), og som observasjonsskjemaet ble satt opp på grunnlag av.

Figur 2 viser Bjørndal og Mathisens 12 rollemetaforer og hyppigheten som læreren har «spilt» disse rollene gjengitt i prosent. Dette er resultatet av summen observerte variabler for alle fire lærere regnet om i prosent. De tre roller som læreren «spiller» oftest er «servitøren» med 22,9%, «guiden» med 16,5% og «vaktmesteren» med 15,6% av observerte veiledningssituasjoner.



Figur 5: Prosentfordeling – rollemetaforer

Figur 3 viser plassering av de inntatte roller av læreren i Bjørndal og Mathisens trekant over lærerens ulike veiledningsroller relatert til grunnleggende funksjoner i veiledning av prosjektarbeid. Den ulike størrelsen av rollemetaforene skal synliggjøre hyppigheten av inntatte veiledningsroller.



Figur 6: Rollefordeling

Resultatenes pålitelighet

Resultatenes pålitelighet kan være påvirket av min evne til å tolke og krysse av i den av de 12 rollemetaforene som passet best i de veiledningssituasjonene jeg observerte. Observasjonene ble gjennomført på én skole i én avdeling hvor også lærerne jeg observerte jobbet tett sammen. Likevel mener jeg at undervisningssituasjonen var reell, og at observasjonen vil ha relevans for andre skoler.

Diskusjon av resultatene

Som beskrevet i kapittel 3, kan det være relevant for yrkesopplæring å kategorisere veiledning i de to beskrevne modeller: Mesterlære og Handlings- og refleksjonsmodellen. I utgangspunktet er læringssynet nokså forskjellig i de to metodene. Der hvor Mesterlære handler om overføring av mesterens kompetanse, handler Handlings- og refleksjonsmodellen om tilrettelegging for at elevene finner svaret selv. Bjørndal og Mathisen (2003) velger i sin artikkel å kategorisere veiledning i roller og ikke i metoder i tradisjonell forstand. Det kan imidlertid være nyttig å knytte rollene til veiledningsmetodene for å lettere kunne forstå metodene og sette dem i perspektiv.

Tilknytning av roller til veiledningsmetoder

Bjørndal og Mathisen illustrer hovedfunksjonene «praktisk hjelper», «leder» og «katalysator» som tre ytterpunkter i veiledning som læreren identifiserer seg med. I artikkelen representerer disse rollene ikke det læreren bokstavelig talt gir uttrykk for å ha, men er konstruert ut fra fellestrekk ved lærerens beskrivelser av egne roller. Disse rollene lar seg plassere i forhold til lærerens hovedfunksjoner som veileder.

Det å innta én «rolle» kan bety at det er vanskelig å innta en annen «rolle» samtidig. For eksempel kan det være vanskelig å oppfordre til refleksjon gjennom samtale med eleven samtidig som man ivaretar en mer hjelpende eller ledende funksjon. I løpet av undervisningen varierer derfor læreren mellom rollene. Dette er avhengig av fasene i prosjektet eller undervisningen, elevenes vilje og evne og lærerens væremåte. Også klassetrinn og den enkeltes elevs nivå og behov kan være en faktor for valg av «rolle» skriver Bjørndal og Mathisen (2003). Dette underbygges også av mine observasjoner, hvor læreren skiftet mellom flere ulike roller i løpet av undervisningen.

De tre ytterpunktene i trekanten over de grunnleggende funksjoner i veiledning (Figur3) kan knyttes til de to veiledningsmetodene beskrevet i kapittel 3. Ut fra definisjonen av de to veilednings-metodene og de tre ytterpunktene kan man derfor si at «katalysatorfunksjonen» kan sees som veiledning i «Handlings- og refleksjonsmodellmetoden» fordi læreren katalyserer fram læring og refleksjon. I «Mesterlære» tar mesteren en ledende funksjon som for eksempel i utdanning i bedriften, derfor kan «Mesterlære» sees som «ledersfunksjon». Ytterpunktet «praktisk hjelper» kan forekomme i begge veiledningsmetoder og har mer med praktiske rammefaktorer å gjøre, som for eksempel å hente råvarer eller sette opp maskiner.

Roller og veiledningsmetoder i praksis

De tre rollene som er observert oftest, servitøren, guiden og vaktmesteren, kan ikke tilknyttes direkte en av de to veiledningsmetodene fordi deres plasseringen i trekanten ikke ligger tydelig knyttet til et ytterpunkt. Guiden som rollemetafor ligger nærest, men ikke helt inntil katalysator-funksjonen og dermed Handlings- og refleksjonsmodellen. Guiden kan derfor sees som en «light-versjon» av Handlings- og refleksjonsmodellen. Servitøren ligger midt mellom praktisk hjelper-funksjon og ledersfunksjonen, og denne rollen kan derfor også sees som en «light-versjon» av Mesterlære. Vaktmesteren ligger nærmest praktisk hjelperfunksjon og er derfor vanskelig å plassere under en av metodene. Dette betyr at når lærerne veksler mellom ulike roller, vil de også veksle mellom de ulike veiledningsmetodene, avhengig av læringsmål, rammefaktorer, og lignende.

Lærerens rollespill

Veiledning er et vidt begrep, og noen mener at for å veilede trenger man ikke teoretisk kompetanse. Handal og Lauvås (2000) mener at anvendelse av teoretisk kunnskap forutsetter kjennskap til situasjonen den skal brukes i. Mesterlæretradisjonen er som navnet sier en tradisjon som er brukt siden middelalderen

som opplæring innen yrker (Andersen, 2003). I vårt nyere samfunn legges det vekt på en annerledes opplæring, også innen yrkesfag, hvor eleven skal finne svaret selv med veiledning av læreren eller mesteren. De observerte lærere brukte alltid veiledning i forhold til situasjoner som oppsto og kunne variere blant de to veiledningsmetoder. Læreren tilpasset veiledning den aktuelle situasjonen. Dette kan bety at en situert veiledning (Bø & Helle, 2008), med bruk av forskjellige veiledningsmetoder brukes aktivt hos yrkesfaglærere.

Konklusjon

I oppgavens problemstilling ønsket jeg å undersøke hvilke roller læreren inntar i en veiledningssituasjon, og om disse rollene kan plasseres innenfor to veiledningsmodeller. Undersøkelsen min gjorde en kartlegging av hvor hyppig lærerne inntok de ulike rollene. Resultatene viser at den enkelte lærer ikke utelukkende inntar én hovedrolle, det er mer som et sammensatt «skuespill» hvor læreren hopper fra rolle til rolle avhengig av situasjoner i undervisningen og læringsmålet for økten. Det er imidlertid noen roller som inntas oftere enn andre; *Vaktmesteren*, *Guiden* og *Servitøren*. Bruk av disse rollene kan være bevisst eller ubevisst fra læreren, men han eller hun benytter disse for å veilede elevene til læringsmålet.

Jeg ønsket også å undersøke hvordan de ulike rollene kunne knyttes til de eksisterende veiledningsmetodene. Gjennom å sammenstille resultatene med teori for veiledningsmetodene, ser vi at de ulike rollene ikke utelukkende kan plasseres inn i den enkelte veiledningsmodell. Guiden kan sees som en «light-versjon» av Handlings- og refleksjonsmodellen, Servitøren kan sees som en «light-versjon» av Mesterlære, mens Vaktmesteren er vanskelig å plassere under en av veiledningsmetodene. Vel så viktig er observasjonen om at lærerne hele tiden *veksler* mellom roller og dermed veiledningsmetoder, basert på en rekke forhold. Dette avhenger for eksempel av læringsmål, rammefaktorer, personlige egenskaper, elevforutsetninger og lignende. Mine resultater støtter derfor opp under fagteori, som viser at lærerne hele tiden tilpasser sin veiledning etter den konkrete situasjonen. Videre undersøkelser av *hvilke* roller eller metoder som passer best til hvilke konkrete situasjoner ligger utenfor denne oppgavens problemstilling, men det kunne ha vært interessant å gjøre et framtidig forskningsarbeid på dette.

Litteratur

Andersen, K. (2003). *Innføring i Mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskole forlaget

Bjørndal, C. R. P. & Mathisen, P. (2003). *Veilederrollen i prosjektarbeid. Fra skipper til los?* Norsk pedagogisk tidsskrift 01-02 hentet fra:

http://www.idunn.no/ts/npt/2003/0102/veilederrollen_i_prosjektarbeid_fra_skipper_til_los

Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget

Christoffersen, L., Johannesen, A. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Forlag

Kvale, S. & Nielsen, K.(Red.) (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Utdanningsdirektoratet, (2007) *Forskrift for prosjekt til fordypning*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

2.3 Yrkesrelevant yrkesutdanning i restaurant- og matfag - Om interessedifferensiering og yrkesforankring av undervisningen i restaurant- og matfag.

Sammendrag

Det har i de senere årene vært flere debatter om den norske yrkesutdanningen. Det har vært stort frafall og elever på yrkesfag har uttrykt at de finner undervisningen på Vg1 ensidig teoretisk og lite meningsfull. De sier det er liten sammenheng mellom undervisningen og det yrket de ønsker å utdanne seg til. Vi vet fra tidligere forskning at det ved skoler, der det er en kultur for å interessedifferensiere og yrkesforankre undervisningen, er mindre frafall av elever enn på skoler som ikke praktiserer dette.

I følge mine informanter, ved de to skolene der undersøkelsen er gjort, kommer det frem at det i programfagene forekommer det lite eller ingen differensiering av undervisningen. Lærerne mener selv at dette kan komme av manglende didaktisk kompetanse knyttet til å gjennomføre en interessedifferensiert og yrkesforankret undervisning.

Intensjonen med den nye reformen, Kunnskapsløftet, er å gi elevene en opplæring som er meningsfull og relevant. Man kan da stille seg spørsmål om opplæringen er relevant når den ikke yrkesforankres eller differensieres etter elevenes yrkesvalg.

Videre ble det i den nye reformen innført et nytt fag- Prosjekt til fordypning (PTF). Dette faget skal gi elevene mulighet til å få relasjoner, kjennskap og utplassering i arbeidslivet og det yrket de har valgt, allerede det første året. Programfagene utgjør 30 % av opplæringsprogrammet.

Informantene på begge skolene jeg har vært i kontakt med forteller at de har fokus på å yrkesforankre undervisningen. Skolene løser dette noe ulikt, men ved begge skolene er eleven utplassert og begge skolene har undervisning som er yrkesrettet. Dog er det, på begge skoler, ikke sikkert at eleven får undervisning i sitt ønske om yrkesvalg hele skoleåret. Noen må nøye seg med sitt førstevalg i halve Vg1.

Yrkesrettingen skjer i langt større grad i faget Prosjekt til fordypning enn i programfagene der alle informantene tolker målene i den nye reformen dit hen at alle elever skal lære litt om alt innenfor alle de yrkene som er representert i RM-fag.

De begrunner dette med at eleven må ha en bred plattform for å få gode karakterer og også for å kunne gjøre et riktig valg av Vg2, der eleven skal spesialisere seg innen ett yrke.

Introduksjon

Begrepet differensiering kan være noe uklart, men å differensiere vil si å gjøre en forskjell. Man kan bruke begrepet som et middel for å oppnå tilpasning (Dale, Wærness, & Lindvig, 2005). Det finnes mange former for differensiering, men i denne artikkelen er det interessedifferensiering det siktes til. Med dette forstås: «*Interessedifferensiering – En pedagogisk differensiering der læreren legger til rette for at elever med ulike yrkesinteresser kan arbeide med samme mål, men på ulike måter. Alt etter hvilke yrkesutøvelse som er naturlig i det foretrukne yrket*» (Spetalen & Baardseth, 2014)

I de senere årene har det vært mange debatter om den norske yrkesutdanningen. Det har vært et stort frafall av elever og dette er blitt et betydelig samfunnsproblem, det vil si at det blir utdannet for få kvalifisert fagfolk (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 19). Dette kan ha flere årsaker. Elever ved yrkeslinjene har gitt uttrykk for at de finner Vg1, som er det første møte med utdanningsløpet, ensidig teoretisk og lite meningsfullt. Elevene mener de ikke klarer å se sammenheng mellom innholdet i undervisningen og det yrket de ønsker å utdanne seg til (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 19). Vil dette si at det er for lite interessedifferensiering av undervisning i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene?

Intensjonen med den nye utdanningsformen, Kunnskapsløftet, er å gi elevene en opplæring som er meningsfull og relevant. Dette skal gjøres ved å styrke yrkes- og praksisforankring. Et av de grunnleggende prinsippene i planen var at innholdsbeskrivelsene og målene skulle, på alle nivåer, handle om arbeidsprosesser og de funksjonene som basiskompetansen i de ulike yrkene utgjør (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 19)

Det ble derfor innført et nytt fag, Prosjekt til fordypning (PTF) med reformen. Dette faget skal gi elevene en anledning til å få relasjoner, kjennskap og utplassering i arbeidslivet og i det yrket de har valgt allerede det første året (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 20)

Faget PTF utgjør 30 % av timeantallet på Vg1 og Vg2. I reformdokumentet ble det understreket at opplæringen skal ha både en sammenheng og helhet med yrket eleven har valgt. Med andre ord, undervisningen skal være yrkesforankret (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 21).

Med dette forstås «Yrkesforankring – Vil si at læreren benytter fagenes yrkesutøvelse som mål for elevenes måloppnåelse, mer enn til generelle og kontekstfrie ferdigheter» (Spetalen & Baardseth, 2014).

Begrunnelsen for å interessedifferensiere og yrkesforankre yrkesopplæringen, er å gjennomføre en relevant og meningsfull opplæring som kan motivere elevene.

En viktig drivkraft for læring er motivasjon. Det er gjort en rekke studier som viser at det er en gjensidig sammenheng mellom motivasjon og mestring. Når motivasjonen øker, øker prestasjonen og mestringsfølelsen, og dette gir igjen økt læring hos elevene (Manger, 2012, ss. 6,13).

Terje Manger, 2012 skriver også i sin bok, Det vi vet om motivasjon og mestring, at motivasjon er en svært viktig drivkraft i læring og det er sjeldent vi finner elever som presterer bra uten at de er sterkt motiverte (Manger, 2012, s. 6)

Å gi elevene meningsfull undervisning, som både fanger elevenes interesse og som er relevant for elevenes senere yrkesutførelse er helt essensielt i undervisningsarbeidet av elevene (Haugen, 2011).

Metode

Metoden jeg har valgt i dette forskningsarbeidet er kvalitativt forskningsintervju. Ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju, vil man få frem flere aspekter ved informantenes oppfatning av den gitte problemstilling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Samfunnsvitenskapelig metode, 2010, s. 136). I følge Kvale og Birkmann, har det kvalitative intervjuet til hensikt å få informantenes tolkning av deres hverdagsverden. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Samfunnsvitenskapelig metode, 2010, s. 136)

Ved å benytte et kvalitativt intervju fikk informantene en større frihet til å uttrykke seg enn hva et strukturert spørreskjema ville tillatt. Menneskers oppfatning og erfaringer kommer best frem når informanten selv kan være med å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, Samfunnsvitenskapelig metode, 2010, s. 136)

Utvalget

Utvalget besto av tre lærere fra to ulike skoler på Østlandet. Grunnen til at det ble benyttet to skoler, var fordi jeg ønsket å se om det var variasjon mellom skolene og også mellom lærerne. Det vil kunne belyse flere ulike perspektiver og metoder ved å ha flere informanter.

Gjennomføringen

I gjennomføringen av disse intervjuene benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju, der jeg på forhånd hadde laget en overordnet intervjuguide som jeg fulgte. Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju, ga dette en mulighet til å variere rekkefølge på spørsmålene og temaene jeg ønsket svar på. Det ga meg også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som ikke lar seg gjennomføre ved å benytte spørreskjema eller et strukturert intervju der svaralternativer på forhånd er gitt. Intervjuene ble tatt opp på digital diktafon for senere transkribering.

Analyse

I den første fasen av analysen, fant jeg sentrale «temaer» og trakk ut meningsenheter fra intervjumaterialet. Jeg skrev i denne prosessen også ned egne refleksjoner rundt mine funn. Videre fant jeg de meningsbærende elementene i materialet som var relevant for min problemstilling. I den tredje

fasen gruppert jeg mine funn. Jeg samlet materialet i 5 ulike kategorier. Til slutt sammenfattet jeg mine funn og fant begreper og beskrivelser som var i samsvar med essensen i funnene.

Resultat

Som et utgangspunkt i denne undersøkelsen har jeg intervjuet tre lærere ved to ulike skoler på Østlandet. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i lærernes beskrivelse av hvordan de interessedifferensierer og yrkesforankrer undervisningen på Vg1 i Restaurant- og Matfag. Etter å ha intervjuet de tre lærerne har jeg funnet flere likheter i hvordan de løser dette. Videre vil jeg presentere de viktigste funnene.

Kartlegging av elevene

Når det gjelder kartlegging av elevene, som er helt relevant for å finne ut hvilket yrke elevene ønsker å spesialisere seg i, varierer det hvordan de gjennomfører dette. Felles er at dette gjøres helt i starten av Vg1, ved begge skolene brukes PTF til dette. Lærerne forteller at de begynner allerede første uken med kartlegging av elevene. Ved den ene skolen intervjues elevene, og foreldrene bringes også på banen. Lærerne ved den andre skolen sier at de har en interesseutspørring av elevene, men det nevnes ikke noe om å trekke foreldrene inn. Felles for alle lærerne er at de ønsker denne kartleggingen tidlig i skoleåret, slik at de kan få et godt utgangspunkt for å tilrettelegge undervisningen. Dette for at undervisningen skal bli relevant og meningsfull.

Prosjekt til fordypning brukt til kartlegging

I den første tiden på Vg1 bruker lærerne ved begge skolene PTF timene til å opplyse elevene om innholdet i programfagene. Elevene får en innføring i målene i fagene og de blir gjort kjent med alle yrkene som inngår i Restaurant- og Matfag. Dette gjøres noe ulikt på skolene. Den ene skolen bruker et opplæringskontor, som blant annet tar med seg eleven på ulike bedriftsbesøk. Da får elevene et lite innblikk i noen av yrkene. Den andre skolen presenterer fagene i undervisningen på skolen ved å vise filmer og prate om de ulike yrkene felles i klassen de første ukene.

Et helt klart skille mellom PTF og programfagene

Det er et helt klart skille mellom programfag og PTF på disse skolene med tanke på hvor yrkesrelatert og yrkesforankret undervisningen er. I programfagene er undervisningen generell og lite yrkesrelatert. I PTF yrkesforankres undervisningen i større grad, og elevene får fordype seg i eget fag. Lærerne sier det foreligger liten eller ingen interessedifferensiering i programfagene, men at det helt klart differensieres mere i PTF.

Bruker det første året til å lære litt om alt

Kunnskapsløftets målsetting gir stort rom for tolkning, noe som kan påvirke lærernes vektlegging. På den ene siden bør elevenes interesse for yrket vektlegges sterkt, på den andre siden er det viktig å belyse alle

yrkene innen opplæringsprogrammet, slik at eleven får et bedre grunnlag for å velge (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 98)

De tre lærerne har en felles forståelse av at undervisningen det første året skal legges opp slik at elevene lærer litt om alle fagene som inngår i Restaurant- og Matfag. Dette for at elevene skal være trygge på sine valg før Vg2, og også for å oppnå gode karakterer.

PTF lagt opp annerledes enn programfagene

PTF er mer styrt enn programfagene og alle elevene skal spesialisere seg innen et yrke. I motsetning til programfagene der det som tidligere nevnt ikke forekommer eller eksisterer noen form for interessedifferensiering eller yrkesforankring selv om praksisøktene i programfag er kokk- og servitørrelatert.

Ikke sikkert elevene får jobbe med sitt førstevalg

Elevene får i PTF muligheten til å fordype seg i eget yrkesvalg. Det er riktignok ikke sikkert elevene får fordype seg innen ønsket yrke hele året, men alle elevene får garantert jobbe en av terminene med eget yrkesvalg.

Elevene velger på starten av året hvilket yrke de ønsker å fordype seg i. På begge skolene skjer dette ved at elevene setter opp første og andrevalg. Er gruppene fulle og elevene ikke får førstevalget sitt, må elevene jobbe andrevalget. Elevene vil i en av terminene få jobbe med sitt førstevalg.

Utplassert i bedrift for å få yrkesforankret undervisningen

For at elevene skal få en yrkesforankret undervisning i PTF, er elevene utplassert i bedrifter som er relatert til elevens yrkesinteresse. Dette løser lærerne noe ulikt.

På den ene skolen er elevene utplassert i samme bedrift to sammenhengende uker. Resten av PTF undervisningen foregår på skolen. På skolen jobber elevene med yrkesteori og har i tillegg praktisk undervisning på skolens verksteder.

På den andre skolen, er elevene utplassert en dag i uken fra uke 41 og frem til påske. Da kan eller må elevene bytte utplasseringssted. Her kan elevene i løpet av Vg1 være i praksis i tre ulike yrker. De mener det er viktig at elevene er ute i bedrift, for på den måten få en indikasjon på hva som forventes av dem i arbeidslivet.

Kan ikke skolen gi elever en fullverdig opplæring, forteller en av informantene at elevene kan utplasseres i bedrift, dersom de ønsker det. Men legger til at de fleste elevene ønsker undervisning på skolen fordi det føles tryggere.

Det forekommer lite eller ingen interessedifferensiering i programfagene

Når det gjelder interessedifferensiering og yrkesforankring i programfagene, jobber og tenker lærerne ved de to skolene ganske likt. Det forekommer lite eller ingen differensiering av undervisningen i forhold til elevenes yrkesinteresse. Det meste av undervisningen er, som tidligere nevnt, veldig generell og er temarettet og ikke yrkesrettet. Dette gjelder både i klasseromsundervisningen og for de praktiske øktene. Lærerne selv mener grunnen til at det ikke forekommer mer differensiering og yrkesforankring i undervisningen kan skyldes mangel på didaktisk kompetanse i å organisere en interessedifferensiert og yrkesforankret opplæring.

Alle elevene jobber med de samme målene og alle må lære litt om alt for å få gode karakterer

Læreren ved den ene skolen forteller at det er helt opp til hver enkelt lærer hvordan undervisningen blir lagt opp og det er ingen kultur på skolen for å interessedifferensiere undervisningen.

På begge skolene jobber alle elevene med de samme oppgavene og med like mål. Dette uavhengig av elevenes interesser for yrkesvalg. Begge skolene mener at samtlige elever for eksempel skal kunne alle de ulike prinsippene for matlaging, og de bør også ha en bred kunnskap om de ulike råvarene de mener inngår i matfag.

Det at undervisningen ikke er mer yrkesdifferensiert og i så måte generell begrunner lærerne med at det er svært få elever som vet hvilket yrke de ønsker å jobbe med så tidlig i skoleåret.

De mener også at hvis en elev ønsker å bytte spesialisering vil de ha et bedre grunnlag for dette dersom de har en bred plattform.

Den ene informanten sier at alle elevene vurderes ut ifra de samme kriteriene og må derfor lære litt om alle yrkene slik at de kan oppnå gode karakterer.

Bevisst på å yrkesforankre undervisningen

Når elevene har klasseromsundervisning i programfag forteller en av lærerne at elevenes erfaringer fra utplasseringen trekkes inn i undervisningen slik at den skal bli mer yrkesforankret.

Sterke og svake sider ved forskningsarbeidet

Sterke sider ved denne forskningen er at jeg har intervjuet lærere som til daglig må forholde seg til metodevalg i opplæring av eleven. Intervjuobjektene fikk tid til å reflektere rundt skolens og sitt eget valg av metode, i forhold til interessedifferensiering og yrkesforankring i undervisningen.

Svake sider er at jeg hadde få informanter og bare to skoler fra et begrenset geografisk område.

Intervjuene belyser bare en side av problemstillingen, nemlig lærernes, og har ikke med elevenes eller skoleledelses oppfatning

Diskusjon

Intensjonen med den nye utformingen av «Kunnskapsløftet» er å gi elevene en opplæring som er meningsfull og relevant. Dette skal gjøres ved å styrke praksis- og yrkesforankringen av undervisningen. Er det da relevant at elevene skal kunne litt om alt?

I mine funn sier alle lærerne at elevene på Vg1 skal lære- og kunne litt om alle de ulike yrkene som inngår RM-fagene. De begrunner dette med at det er viktig for at elevene skal få gode karakterer og også for at det skal styrke elevenes sikkerhet i valg av yrkesretting for Vg2.

Samtidig vet vi at elever ved yrkeslinjene har gitt uttrykk for at de finner Vg1, som er det første møte med utdanningsløpet, ensidig teoretisk og lite meningsfullt. Elevene mener de ikke klarer å se en sammenheng mellom innholdet i undervisningen i forhold til det yrke de ønsker å utdanne seg til (Hiim, Praksisbasert yrkesutdanning, 2013, s. 19).

Som nevnt tidligere kan begrepet differensiering være noe uklart, men å differensiere vil si å gjøre en forskjell. Som for eksempel å ha yrkene i fokus i undervisningene og ikke temaer. Det vil si, skal elevene lære om råvarer, bør disse være relevant for elevens yrkesvalg. Differensiering brukes dermed som et middel for å oppnå tilpasset opplæring (Dale, Wærness, & Lindvig, 2005).

Lærerne forteller at alle elevene jobber og vurderes opp mot de samme målene. Er Kunnskapsløftet og de målene som inngår i denne reformen ment slik? Skal alle elevene skal lære litt om alt? Er det relevant at en elev som ønsker å bli baker må lære hvordan man parterer et lam og at elevene som har valgt kjøttfag må kunne hygienekravene som inngår i bakeryrket?

I de senere årene har det vært mye debatter om den norske yrkesutdanningen. Det har vært stort elevfravall og dette har blitt et betydelig samfunnsproblem. Grunnene til dette er flere, og vi vet fra tidligere forskning at elever ved yrkeslinjene finner utdanningsløpet ensidig teoretisk og lite meningsfull, og eleven ikke ser noen sammenheng mellom innholdet i undervisningen og det yrke de ønsker å utdanne seg til. Likevel er det i mine funn lite eller ingen interessedifferensiering eller yrkesforankring av undervisningen i programfagene i Vg1.

Hvorfor differensieres og yrkesforankres ikke undervisningen når tidligere forskning viser at på de skolene det er en kultur å interessedifferensiere undervisningen, er frafallet mindre? Informantene i dette forskningsarbeidet mener selv at dette kan skyldes mangel på didaktisk kompetanse hos lærerne innen denne undervisningsformen.

Programfagene utgjør 70% av elevenes undervisning, og da er det vel viktig at denne undervisningen er relevant og meningsfull? Elever som ikke finner undervisningen meningsfull og interessant, mister eller får lite motivasjon, og det er kjent at motiverte elever får økt interesse som igjen gir økt læring.

Samtidig viser tidligere forskning at elever som ikke finner undervisningen meningsfull og/eller interessant ofte dropper ut av skolen.

Med den nye reformen ble faget Prosjekt til fordypning (PTF) innført. Dette faget skal gi elevene en anledning til å få relasjoner-, kjennskap- og utplassering i arbeidslivet. Dette faget utgjør 30% av opplæringen og skal ha en sammenheng og helhet med det yrkesvalget eleven tar.

I mine funn viser det seg at det er et helt klart skille på hvordan undervisningen i programfag og PTF er lagt opp. I PTF er skolen opptatt av, at elevene skal utplasseres i bedrift, for å få en yrkesforankret og relevant opplæring. Dog er det ikke sikkert at eleven får opplæring i det yrket de ønsker hele det første året, og det meste av undervisningen som forgår programfagene er kokk- og servitørrelatert.

Oppsummering og konklusjon

I mine funn er det liten variasjon mellom skolene på hvordan lærerne interessedifferensierer og yrkesforankrer undervisningen. Begge skolene har et helt klart skille på hvordan dette gjøres i programfagene kontra i PTF.

Begge skolene har lite eller ingen fokus på å interessedifferensiere og yrkesforankre undervisningen i programfagene, men det vektlegges i noe større grad i faget PTF.

Ved begge skolene forteller informantene at de kartlegger elevenes yrkesvalg allerede ved skolestart. Dette gjør skolene for å kunne legge til rette undervisningen. Denne kartleggingen blir hovedsakelig brukt i faget PTF, der elevene skal kunne fordype seg i eget yrkesvalg.

For at undervisningen skal yrkesforankres og bli så relevant som mulig velger lærerne ved begge skolene å utplassere eleven i bedrifter. Dette løser de to skolene noe ulikt. På begge skolene forekommer det at eleven ikke får opplæring i sitt førstevalg av yret, men må være en av terminene på sitt andrevalg.

Begge skolene gir generell undervisning i programfagene og begrunner dette med at elevene trenger å kunne litt om alt innen alle yrkene som inngår på RM-fag. Både for å velge riktig retning på Vg2, men også for å få gode karakterer.

En av informantene sier at grunnen til at det ikke er mere differensiering av undervisningen i programfagene kan være at lærerne mangler kompetanse innen denne formen for metodikk. Det er også opp til hver enkelt lærer å legge opp undervisningen, og det er ingen kultur for å benytte seg av interessedifferensiert undervisning på skolene.

Litteraturliste

- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005, 10). *laeringslaben.no*. Hentet fra http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloeftet.pdf
- Haugen, S. (2011, 10 13). *Forskningsrådet*. Hentet fra http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Stor_fordel_med_tidlig_praksis/1253968091835?lang=no
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spetalen, H., & Baardseth, A. (2014, 10 17). *Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet fra <http://www.nhomatogdrikke.no/getfile.php/Bilder/Kompetanse/Kompetansekonferansen%202014/Yrkesfagutdanning%20-%20Halvor%20Spetalen%20og%20Arild%20Baardseth.pdf>

2.4 Jeg skal jo bli kokk, ikke dikter – Om yrkesretting av fellesfag i restaurant- og matfag

Sammendrag

Regjeringen fikk i 2010 inn i Forskrift til opplæringsloven et krav om at opplæringen i fellesfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal yrkesrettes (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Det er skrevet lite om yrkesretting av fellesfagene, og det som finnes har liten informasjon om hvordan elevene opplever dette. Det er størst fokus på hvordan programfaglærerne og fellesfaglærerne opplever dette.

Har elevene samme opplevelsen som programfaglærerne – at det yrkesrettes i varierende grad? Dette trigget oss og en ide til forskningstema var sådd.

Med det som utgangspunkt stilte vi oss dette forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag yrkesretting av fellesfagene?*

Undersøkelsen skulle gi ny kunnskap om hvordan elevene ved RM-linjer opplever yrkesretting i fellesfagene og om det yrkesrettes inn mot alle yrkene når det yrkesrettes. Litteraturen sa oss at meningen bak å yrkesrette undervisningen er å skape relevans inn mot yrket til elevene og gi mestring og motivasjon for å oppleve fellesfagene som en kompetanse de trenger i sin yrkesutøvelse. Derfor valgte vi også å se på sammenhengen mellom yrkesretting, motivasjon og mestring.

Vi valgte metodetriangulering. Semistrukturert intervju ble grunnlaget for en prestrukturert kvantitativ spørreundersøkelsen.

Elevene i restaurant- og matfag svarte relativt likt hva tidligere hva litteratur på området har presentert – fellesfagene yrkesrettes i varierende grad. Både generelt og knyttet til de enkelte RM-yrkene.

Resultatene indikerer en samvariasjon mellom graden av yrkesretting og elevens motivasjon og mestring med unntak av fagene matematikk og naturfag. Dette var overraskende for nettopp disse fagene skåres høyest av elevene. Her viste noen av våre kvalitative funn at blant annet gode, motiverte lærere var en motiverende faktor som gjorde at de opplevde større mestring og relevans. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at yrkesretting *alene* motiver elever og sikrer mestring.

Vi mener likevel det bør yrkesrettes i større grad for at elevenes skal oppleve bedre nytte inn mot sitt valgte yrke og som det ble sagt i et av våre intervjuer: «Jeg skal jo bli kokk, ikke dikter.»

Introduksjon

Målet med denne bacheloroppgaven er å finne ut hvordan elever opplever yrkesretting av fellesfagene og om det er noen betydning for motivasjon og mestring at det yrkesrettes. Forskrift til Opplæringsloven § 1-3 sier:

”Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma”.

St.meld nr 44 (2003-2004) sier begrepet «yrkesretting» ble innført med Reform 94, men ifølge Midtland (2012) ble det brukt også på 1970-tallet. Begrepet ble ifølge Karlsenutvalget (NOU 2008:18, 2008, s. 81) tatt ut av styringsdokumentene som regulerte Kunnskapsløftet i 2006. I juni 2010 kom imidlertid § 1-3 i Forskrift til opplæringsloven hvor det igjen ble et tydelig krav om at fellesfagene skulle yrkesrettes.

Stene, Haugseth, & Iversen (2014, s. 69-93) har undersøkt hvilken forskning som allerede foreligger om yrkesretting av fellesfagene og hvor det kommer frem at det i veldig liten grad er forsket på elevenes forståelse og opplevelse av yrkesretting av fellesfagene. Hiim (2013, s. 294-310) viser for eksempel hvordan elever ser behovet for fellesfagene inn mot yrkene, men at de opplever fellesfagene som lite meningsfulle og motiverende. Det som finnes av tidligere forskning er i hovedtrekk knyttet til læreropplevelser og i liten grad elevenes. Med dette som bakgrunn ønsker vi å finne ut hvordan elevene opplever yrkesretting i sin skolehverdag og om det yrkesrettes slik lovverket sier de har krav på.

Problemstilling

Med dette som utgangspunkt har vi satt oss en problemstilling:

Hvordan opplever elevene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag yrkesretting av fellesfagene?

For å utdype denne problemstillingen har vi valgt å konkretisere tre forskningsspørsmål:

I hvilken grad opplever elevene ved RM-linjer at fellesfagene blir yrkesrettet?

I hvilken grad mener eleven at det yrkesrettes mot de enkelte yrkene i restaurant- og matfag?

Har yrkesretting av fellesfagene betydning for elevenes motivasjon og mestring i fellesfagene?

Begrepsforklaringer og teori

Karlsenutvalget sin definisjon på yrkesretting er:

Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse (NOU 2014:7, 2014, s. 80)

Iversen, et al. (2014) mener det er fire faktorer som må til i forhold til å tilrettelegge for yrkesretting. Det er programhomogenitet, å bygge kunnskap om yrket, tverrfaglig samarbeid og støtte fra ledelsen. I

spørsmålet om det fellesfagene yrkesrettes er programfaglærerne uenige. Over halvparten mener det ikke yrkesrettes i fellesfagene (Midtland, 2012). De melder at yrkesretting av fellesfagene oftest blir satt i gang etter initiativ fra programfaglærerne, mens fellesfaglærerne vil ha hjelp fra programfaglærerne for å forbedre sammenhengen mellom fellesfag og programfag for å øke elevenes motivasjon (Hiim, 2013). Det er altså ulikt syn på yrkesretting i fellesfagene. Videre blir det hevdet at tid og timeplanstruktur er til hinder for samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Nilsen & Sund (2008) hevder at kompetansemålenes utforming gjør at en ikke kan yrkesrette hele fellesfaget. Sentralt gitt eksamen blir også nevnt som en grunn til at fellesfaglærere og enkelte elever reduserer fokuset på yrkesretting av fellesfagene – de er redd for resultatene på eksamen (Wolden, 2010; Iversen et. al, 2014).

Lærebøkene er ikke heller godt nok yrkesrettet, undervisningen foregår i mindre grad i verksted, og i større grad i klasserom (Midtland, 2012; Iversen et.al 2014). Elevene opplever derfor i liten grad sammenheng mellom fellesfag og programfag. Når fellesfagene er samlet på en dag, opplever elevene det tungt å konsentrere seg (Hiim, 2013).

Hiim (2013) mener differensiert yrkesretting krever samarbeid når utdanningsprogrammene inneholder mange yrker og sier at et viktig skritt mot yrkesretting kan være tema- og tverrfaglige oppgaver. Når det ifølge Midtland (2012) er generelt lite samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere, særlig i RM-fag (Iversen, et al., 2014), reduseres muligheten for yrkesretting.

Vi knytter også yrkesretting til elevenes motivasjon for skolearbeid. Når en elev har glede og ser nytten av en oppgave har eleven en indre verdi som overlapper den indre motivasjon. Elever ser også større nytteverdi hvis det de lærer og utfører er viktig for fremtidige mål. Det er også en rekke undersøkelser som viser til at elever blir mer motiverte og yter høyere innsats hvis de ser nytten og verdien i fagene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Metode

For å belyse problemstillingen har vi valgt metodetriangulering. Først gjennomførte vi en kvalitativ tilnærming i form av 5 semistrukturerte intervjuer, for deretter å lage en prestrukturert spørreundersøkelse med elever på Restaurant- og matfag som respondenter i en kvantitativ tilnærming. Intervjuet hadde to formål, det skulle gi oss bedre innsikt over hva vi skulle ha med i spørreskjemaet, samt at vi fikk dybdeintervju knyttet til problemstillingen. Hensikten med å bruke spørreundersøkelse var få svar fra et størst mulig representativt utvalg av populasjonen for å kunne generalisere bedre. Metodetrianguleringen gir oss et større teorimangfold, og gir en mer allsidig belysning av problemstillingen. Hvis analysen basert på ulik data, gir samme resultat vil det ifølge Grønmo (2014) gi indikasjoner på at vi kan ha stor tillit til at metodene er relevante og at resultatene er valide. Skulle det derimot vise seg at resultatene avviker fra hverandre, kan dette bidra til nye tolkninger og andre tilnærminger (Grønmo, 2014, s. 55,56).

Kvalitativt intervju i forkant av et kvantitativt spørreskjema kan gi et godt grunnlag for å velge ut de mest relevante testenheter, som igjen gir mulighet til å utvikle fruktbare kategorier. Dette kan også være til stor nytte når kodeskjemaet skal utvikles. Erfaringene i fra den kvalitative studien kan også gi en bedre forståelse for hva de kvantitative dataene innebærer (Grønmo, 2014, s. 210). Det kvalitative intervjuet ble gjort etter Kvale & Brinkmann sine syv faser i intervjuundersøkelsen da det er en systematisk fremgangsmåte som kvalitets sikrer arbeidet vårt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Datainnsamling

De kvalitative intervjuene med restaurant- og matfagelever ble gjennomført på en liten og en stor skole og varte i 10-20 minutter. Vi konstruerte en intervjuguide med seks spørsmål og gjennomførte en pilotundersøkelse. Basert på erfaringene fra pilotundersøkelsen fikk vi inn en del oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, blant annet om motivasjon og mestring sett i sammenheng med yrkesretting.

Videre tok vi utgangspunkt i problemstillingen og resultat i intervjuene for å utforme spørreundersøkelsen. Pilotundersøkelsen her gjorde at vi både endret og operasjonaliserte spørsmål; - ”yrkesrettes” ble for eksempel endret til ”lærer du noe om yrket ditt”.

Den kvantitative spørreundersøkelsen ble gjennomført ved 3 skoler sør i Norge og 3 skoler i nord og ble delt ut til både Vg1- og Vg2-elever. I begge metodene ble det i forkant innhentet tillatelse hos de aktuelle skolene og elevene ble informert om at deltakelse var frivillig.

Valg av informanter og respondenter

Til intervjuene valgte vi å benytte oss av både elevrådsrepresentanter, vararepresentanter og vi spurte klassen generelt om noen hadde lyst å delta. I spørreundersøkelsen fikk alle tilstedeværende elever ved skolene mulighet til å delta. Av 301 mulige deltakere var 72 % tilgjengelige den dagen spørreundersøkelsen ble gjennomført. Se tabell nr. 1.

Tabell nr. 1 - Deltakelse og svarprosent i undersøkelsen

Tilgjengelig populasjon	Skjema delt ut	Registrerte skjema	Forkastet/ ikke besvart
301	231	218	13
	72 % deltakelse	94 % - svarprosent	6 %

Sensitive opplysninger

Vi har ikke undersøkt eller registrert sensitive opplysninger. Intervjuene ble tatt opp, men inneholdt verken personopplysninger eller opplysninger som kan kobles til enkeltindivider. Lydopptak ble slettet etter transkribering. Spørreskjemaene ble delt ut i papirformat og var helt anonymisert.

Analyse

Alle intervjuene ble transkribert ordrett og deretter kategorisert i åtte kategorier som omhandlet yrkesretting generelt, yrkesretting ned mot hvert yrke, relevans, samarbeid, sammenheng, motivasjon og mestring og om noe kunne vært gjort annerledes. Intervjuene ble analysert etter disse kategoriene.

I den kvantitative analysen hadde vi 5 spørsmål på nominalnivå, hvor vi foretok univariat analyse. Øvrige spørsmål var på ordinalnivå der vi benyttet en Likkert-skala fra 1-7, hvor 1 betydde lite, 4 betydde verken/eller og 7 betydde mye. Her benyttet vi i hovedsak gjennomsnitt, krysstabell og korrelasjonsanalyse som innebærer en bivariat analyse om det er samvariasjon mellom elevens opplevelse av yrkesretting i fellesfagene og deres opplevelse av mestring og motivasjon. Vi oppsummerte tallmaterialet, og sammenlignet resultatet med resultat fra analysen av de kvalitative intervjuene for å hente inn dybdeforklaringer på resultatet av den kvantitative undersøkelsen.

For å sikre reliabilitet og validitet fortolket vi begge det kvalitative og kvantitative materialet uavhengig av hverandre. Blant annet ble 13 besvarelser forkastet på grunn av ufullstendig utfylling eller utfylling satt opp i «tippesystem».

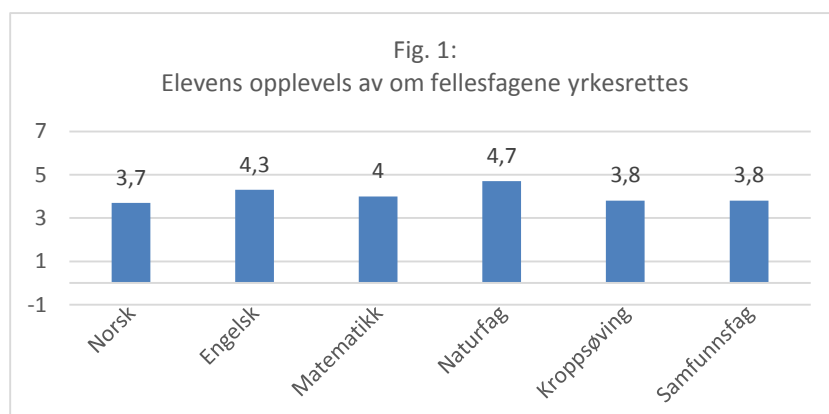
Resultater

Når det gjelder vår problemstilling med forskningsspørsmål har analysen vist følgende:

- *Opplever elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag at fellesfagene yrkesrettes?*

I de kvalitative intervjuene mente elevene at i norsk og engelsk ble det yrkesrettet mest, og at det ble yrkesrettet minst i samfunnsfag.

Fig nr. 1. Elevenes opplevelse av om fellesfagene yrkesrettes. Gjennomsnitt på en skala fra 1-7.

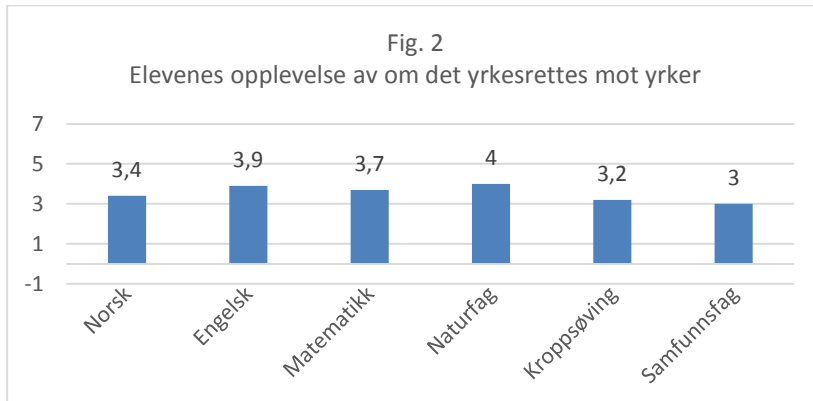


I den kvantitative spørreundersøkelsen svarte elevene at det ble yrkesrettet mest i naturfag og engelsk, og at det ble yrkesrettet minst i norsk, tett fulgt av samfunnsfag og kroppsøving. Resultatene gir i tillegg et bilde av at elevene opplever en middels grad av yrkesretting i fellesfagene.

- *Opplever elevene i restaurant- og matfag at det yrkesrettes mot de enkelte yrkene?*

Tre av informantene i de kvalitative intervjuene sier at det ble yrkesrettet mot hvert enkelt yrke. En av informantene sa nei, det yrkesrettes ikke, og en sa de tar alt under en pakke.

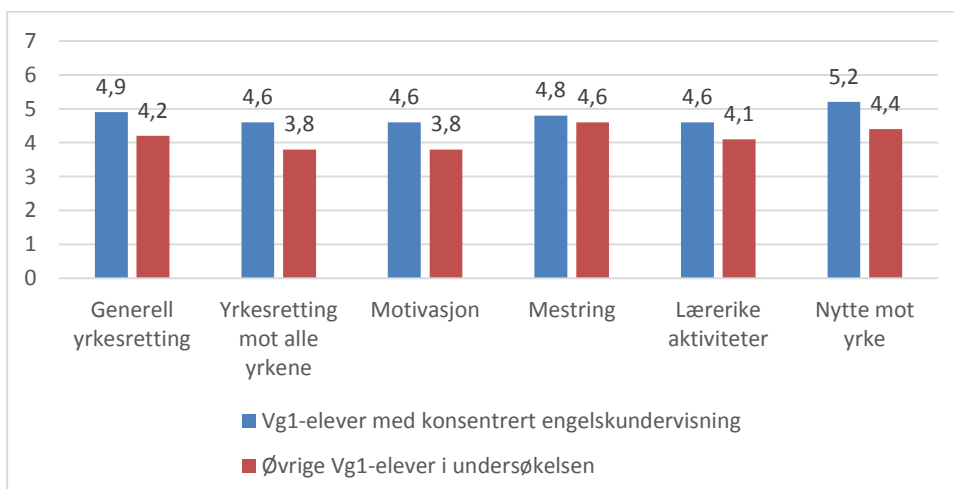
Fig nr. 2. Elevenes opplevelse av om det yrkesrettes mot alle yrkene. Gjennomsnitt på en skala fra 1-7.



I den kvantitative spørreundersøkelsen opplever elevene under middels grad av yrkesretting i forhold til de enkelte yrkene i RM-fag. Ingen av fellesfagene skårer høyere på skalaen enn 4. Noe som tilsvarer «verken/eller». Sammenlignet med første forskningsspørsmål finner vi at elevene har en svakere opplevelse av at det yrkesrettes konkret i forhold til alle yrkene i RM-fag, enn i spørsmålet om det generelt blir yrkesrettet i fellesfagene.

En av skolene hadde valgt som en prøveordning der elevene ikke hadde norsk på Vg1, men gjorde seg ferdig med engelsk og hadde all norskundervisningen på Vg2. Dette hadde de valgt for at elevene skulle få færre fag og konsentrere seg om og få mer sammenhengende undervisning. På bakgrunn av dette tok vi ut datamateriale fra spørreundersøkelsen for engelsk ved denne skolen og så resultatene opp mot resten av skolene.

Fig 3. Elevers opplevelse av yrkesretting i engelskundervisning. Gjennomsnitt på en skala fra 1-7.



Figur nr. 3 viser at de som kjører spesielt løp på engelsk skårer gjennomførende bedre enn de øvrige elevene. Disse Vg1 elevene skåret høyere på spørsmålene at der var mer generell yrkesretting, mer yrkesretting mot yrker, mer motivasjon, bedre mestring og også høyere relevans i forhold til egen yrkesinteresse.

- *Opplever elevene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag at yrkesretting har betydning for motivasjon og mestring i fellesfagene?*

I den kvalitative undersøkelsen var det ingen entydige svar, men relevans mot yrket og gode lærer ble nevnt. Selv om relevans ble nevnt ble ikke dette knyttet til motivasjon i noen stor grad. Det kom heller ikke noen klare svar i forhold til om mestring hang sammen med motivasjon. Flere nevnte for eksempel at de likte et fellesfag som de nødvendigvis ikke hadde den beste karakteren i.

Med bakgrunn i det kvantitative datamaterialet gjennomførte vi en korrelasjonsanalyse der vi undersøkte om det kan registreres en samvariasjon mellom elevenes «opplevelse av yrkesretting» og elevenes «motivasjon», «mestring» og «aktiviteter i fellesfagene». Tabell nr. 2 viser at det er sterk signifikant samvariasjon mellom disse variablene i alle fellesfag med unntak av matematikk som bare har en svak ikke-signifikant samvariasjon. Når det gjelder naturfag kan det synes som om det ikke er noen samvariasjon mellom elevens opplevelse av yrkesretting og graden av motivasjon.

Tabell nr. 2 - Samvariasjon mellom yrkesretting og motivasjon, mestring og aktiviteter

	Norsk			Engelsk			Matematikk		
	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter
Yrkesretting	.493**	.453**	.486**	.553**	.551**	.589**	.151	.155	.132
	Naturfag			Kroppsøving			Samfunnsfag		
	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter	Motivasjon	Mestring	Aktiviteter
Yrkesretting	.076	.242**	.205*	.435**	.274**	.327**	.465**	.489**	.533**

Dette betyr at vi ikke fant noe entydig resultat på om graden av yrkesretting har noe å si for elevenes motivasjon, mestring og aktiviteter.

I tillegg til de foregående analysene har vi også laget en sammenstilling av ulike faktorer som viser en oversikt over vinner- og taperfag i forhold til elevenes opplevelse av yrkesretting, lærebøker, lærersamarbeid, læringsaktiviteter, nytte av fellesfagene.

Tabell nr. 3 - Oversikt øvrige spørsmål

	Norsk	Engelsk	Matematiske	Naturfag	Kroppsøving	Samfunnsfag	Ingen	
Fellesfag i år	171	204	115	116	208	91	4	218
Prosent av de 218 besvarelsene	78 %	94 %	53 %	53 %	95 %	42 %	2 %	
Liker best	14	61	30	25	126	26		
Prosent av de 218 besvarelsene	6 %	28 %	14 %	11 %	58 %	12 %		
							Lavest	Høyest
Sammenheng med programfagene?	3,2	3,7	3,7	4,6	3,3	3,1	Samfunnsfag	Naturfag
Yrkesrettes lærebøkene?	3,2	4,3	4,3	4,6	3,0	3,1	Kroppsøving	Naturfag
Samarbeid lærere?	3,5	3,6	3,7	4,2	3,3	3,2	Samfunnsfag	Naturfag
Lærerrike aktiviteter?	3,8	4,2	4,0	4,8	4,7	4,0	Norsk	Naturfag
Nytte inn mot yrket?	3,7	4,5	4,4	4,7	4,2	3,7	Norsk, Samf.fag	Naturfag
Praktiske oppgaver?	3,5	3,7	3,7	4,5	4,7	3,6	Norsk	Kroppsøving
Betydning av samarbeid med programfagene?	4,1	4,3	4,5	4,5	4,1	4,1	Norsk, samf.fag Kroppsøving	Matte, naturfag

I tabell nr. 3 kommer det frem hvor mange elever som har de forskjellige fellesfagene og hvilket av fellesfagene de liker best. Ser vi på et gjennomsnitt av svarene skiller naturfag seg ut som ”vinnerfag”, mens samfunnsfag er ”taperfaget”.

Eventuelle svakheter ved resultatene

De kvalitative intervjuene ble i to tilfeller gjennomført i lokaler der det var noen forstyrrelser. Den ene informanten kjente den som utførte intervjuet godt. Elevene kan også være engstelig for å si noe negativt om skolen/lærerne.

Vi lagde en prestrukturert kvantitativ undersøkelse, og vi kan ha glemt noen alternativer som gjør at de krysser noe de egentlig ikke mener. Vi kan ha ordlagt oss slik at de forstår det forskjellig fra hva vi har ment. Spørsmålet ”hvilket fellesfag liker du best?” ble av mange tolket som at de kunne krysse av for flere fag. Vi valgte å bruke alle alternativene til elevene.

Vi delte ut skjema selv, med unntak av en skole hvor noen kontaktlærere måtte dele de ut på grunn av ulik tilstedeværelse og at elever var ute i PTF. Her fikk vi derfor ikke kvalitetssikret forklaringen elevene fikk i forhold til undersøkelsen.

Diskusjon

Når det gjelder vår problemstilling med forskningsspørsmål har analysen vist følgende:

- *I hvilken grad opplever elevene ved RM-linjer at fellesfagene blir yrkesrettet?*

Samlet sett så opplever vi at det ikke blir yrkesrettet i stor grad, dette samstemmer med (Iversen, et al., 2014) som sier at det generelle inntrykket er at undervisningen tar utgangspunkt i fellesfagene og så legges det til en ekstra dimensjon mot yrket med bruk av eksempler. Våre funn støtter resultatene til Hiim (2013) og Midtland (2012). Fellesfagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene yrkesrettes i middels grad.

- *I hvilken grad mener elevene det yrkesrettes mot de enkelte yrkene?*

Samlet sett så opplever elevene at når det yrkesrettes i fellesfagene så yrkesrettes det ikke nok mot hvert enkelt RM-yrke, men mer generelt mot bransjen. Vi har ikke funnet litteratur eller tidligere forskning som har undersøkt i hvilken grad det yrkesrettes i forhold til alle RM-yrkene når det yrkesrettes. Vi kan derfor ikke sammenlikne våre funn i forhold til litteratur eller tidligere forskning.

- *I hvilken grad opplever elevene ved RM-linjer at yrkesretting har betydning for motivasjon og mestring i fellesfagene?*

Det at naturfag og matematikk skilte seg ut negativt i forhold til de andre fagene i forhold til sammenheng yrkesretting, motivasjon, mestring og aktiviteter var overraskende. Hvorfor drar elevene naturfag frem som det beste faget på omtrent samtlige spørsmål i vår undersøkelsen og så opplever de at yrkesretting av dette faget ikke er en faktor for motivasjon og mestring. Er det som (Iversen, et al., 2014) fant i sin undersøkelse, at yrkesretting i seg selv ikke medførte noen motivasjon, men at det som skapte motivasjon var engasjement og kjemi mellom lærer og elev? En av våre informanter uttalte at han likte et fag (var motivert) uten å få gode karakterer i faget (svak mestring), men opplevde faget motiverende fordi læreren var god.

Ett funn var at elevene i restaurant- og matfag skårer faget engelsk høyt. Dette er i tråd med tidligere forskning (Iversen, et al., 2014), men også overraskende siden engelsk er et fag som fellesfaglærerne vegrer seg for å yrkesrette på grunn av sentralt gitt eksamen (Wolden, 2010; Iversen, et al., 2014). Kan grunnen være at flere av skolene vi har undersøkt har begynt å bruke læreboken «Skills» (Lokøy, et al., 2014). En lærebok med godt yrkesrettet innhold?

At elevene ved skolen som gjennomfører all engelskundervisning i Vg1 skåret høyere enn resten av elevene i undersøkelsen, opplever vi som et interessant funn. Kan det lønne seg å konsentrere fagene i tid slik at elevene får færre fellesfag å forholde seg til? Kan dette gi større kontinuitet slik Iversen et al. (2014) hevder?

Våre funn på øvrige spørsmål er at det er middels opplevelse på for eksempel om lærebøkene yrkesrettes, om det er sammenheng mellom fellesfagene og programfagene og om det er samarbeid mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne. Dette samsvarer med funn både hos Midtland (2012), Hiim (2013) og (Iversen, et al., 2014). Vi fant ut at yrkesretting alene ikke er avgjørende.

Konklusjon

Undersøkelsens hovedfunn er at elevene i restaurant- og matfag opplever middels grad av yrkesretting i fellesfagene. Både generelt og knyttet til de enkelte yrkene.

Basert på korrelasjonsanalyser indikerer resultatene at det er en samvariasjon mellom graden av yrkesretting og deres motivasjon og mestring med unntak av fagene matematikk og naturfag. Dette var overraskende for nettopp disse fagene skåres høyest av elevene. Her viste noen av våre kvalitative funn at blant annet gode, motiverte lærere var en motiverende faktor som gjorde at eleven opplevde større mestring og relevans. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at yrkesretting alene motiver elever og sikrer mestring. Er det kanskje flere faktorer enn yrkesrettingen som spiller inn for at elevene skal se helheten og nytten av fellesfagene inn mot yrkesutøvelsene i yrkene? Bør det kanskje forskes videre på om endring av andre faktorer gjør at elevenes opplevelse av om det yrkesrettes blir bedre?

Videre forskning kunne for eksempel undersøke hvorfor elevene opplever matematikk og naturfag positivt selv om disse fagene skiller seg negativt ut i forhold til de andre fellesfagene i forhold til en positiv sammenheng mellom yrkesretting, motivasjon og mestring? Funnet vårt i forhold til at den skolen som har engelsk første året og norsk andre året, er også interessante. Kanskje kan videre forskning avklare nærmere om mer konsentrasjon av fellesfag gir bedre kontinuitet slik at elevene skårer høyere på dette med yrkesretting, motivasjon og mestring?

Litteraturen sier at ikke alt kan yrkesrettes (Nilsen & Sund, 2008), men vi opplever likevel at det i for liten grad gjøres i dag. For å få til bedre yrkesretting mener vi at en skole bør starte med å tenke tilrettelegging og bruke de fire dimensjonene som Iversen, et al. (2014) nevner, bevisst. Det må utvikles en kultur på den enkelte skole for yrkesretting av fellesfagene slik at den enkelte lærer ikke alene får i oppgave å løse den floken. Dette er noe alle må være sammen om.

Litteraturliste

- Forskrift til opplæringsloven.* (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2014). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant utdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Iversen, J. M., Ann, S. H., Wendelborg, C., Martinsen, A., Nossun, G., & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstillinger og analyse.* Hentet fra <http://www.tfou.no/default.asp?publikasjon=305>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Lokøy, G., Hellesøy, S., Langseth, J., Lundgren, H., Zielonka, B., Underwood, I., & Bockman, J. (2014). *Skills. Restaurant- og matfag.* Oslo: Gyldendal norsk forlag ASA.
- Midtland, D. (2012). *Yrkesretting av matematikkundervisningen. Masteroppgave.* Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/1242>

- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis : Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: Pedlex.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld nr 44 (2003-2004)*. (2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Stene, M., Haugseth, A. S., & Iversen, J. W. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra <http://www.tfou.no/default.asp?publikasjon=267>
- Wolden, A. C. (2010). *Et Yrkesdidaktisk Prosjektarbeid I Videregående Skole Med Særlig Fokus På Tverrfaglig Samarbeid Og Yrkesfaglig Kompetanse*. Lillestrøm: Høgskolen i Oslo og Akershus.

3.1 Underveisvurdering i restaurant- og matfag - Tilfeldigheter eller en systematisk prosess?

Sammendrag

I denne bachelorrapporten er hensikten å innhente kunnskap om underveisvurdering og hvordan RM-lærere gjennomfører underveisvurdering i hverdagen sett opp mot lovverk og relevant faglitteratur. Dette har vi knyttet opp mot vår valgte problemstilling:

Hvordan gjennomfører yrkesfaglærere underveisvurdering i felles programfag ved en utvalgt restaurant- og matfagskole?

For å kunne besvare denne problemstillingen, har vi valgt å gjennomføre metodene kvalitativt intervju og observasjon. Metoder som utfyller hverandre, ved å *høre* hva informantene sier, og *se* hva som blir gjort. Dette for å få et mest mulig troverdig resultat. Tilnærmingen for begge metodene, dreier seg om å samle inn, tolke og analysere data, og målet er å avdekke et budskap eller en mening og finne et mønster i empirien. Og for å sikre validitet, har vi med disse metodene mulighet til å være «tett på» informantene, slik at vi eksempelvis kunne stille oppfølgingsspørsmål i intervjuene, som gav utfyllende svar med dybde. Og for å få frem og se informantenes erfaringer med underveisvurdering. For å kunne gjennomføre metodene på valgt RM-skole er det blitt fulgt formelle retningslinjer i forkant og gjort avtaler med informanter og andre involverte. Det er blitt utført tre intervjuer og tre observasjoner av tilfeldige RM-lærere som resulterte i beskrivelser og eksempler som peker på at det blir gjennomført mye god underveisvurdering. Mye av det som vi så i observasjonene, blir også fortalt gjennom intervjuene. Og flere funn er i tråd med hva litteraturen beskriver og gjeldende lovverk om hvordan utførelse av underveisvurdering i skolen skal foregå. Vi ser blant annet variert metodebruk i undervisningen. Et fremtredende funn i vår undersøkelse er at lærerens bruk av spørreteknikk er med å fremme refleksjon hos elevene. Basert på intervjuer og observasjoner av yrkesfaglærere stiller vi likevel spørsmål om i hvor stor grad underveisvurdering blir gjennomført som en systematisk prosess da vi i liten grad hører og ser at kompetansemål blir presentert for elevene.

Introduksjon

Pedagogisk praksis og fordypning i emnet underveisvurdering høsten 2014 skapte en nysgjerrighet og interesse for å innhente mer kunnskap om hvordan RM-yrkesfaglærere utfører underveisvurdering i praksis. Vårt mål med denne undersøkelsen, er å få økt kompetanse om underveisvurdering, samt at undersøkelsen kan være med å øke fokus på hvordan RM-yrkesfaglærere kan utføre underveisvurdering etter opplæringsloven i fremtiden. Og derfor er vår problemstilling følgende:

Hvordan gjennomfører yrkesfaglærere undervisvurdering i felles programfag ved en utvalgt restaurant- og matfagskole?

Begrepet undervisvurdering

Tveit (2007) beskriver hvordan undervisvurdering skal gi elevene en tilbakemelding på arbeidsprosess i tråd med opplæringslovens formelle retningslinjer for undervisvurdering i skolen. Forskrift til opplæringslova kap.3 (2009) peker på at den lærende skal være kjent med mål for opplæringen, hva som vektlegges i vurdering av kompetanse, den skal gis løpende og systematisk og kan være både muntlig og skriftlig. Forskrift § 3-2 (2009) viser bl.a. til at:

«Underevgsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag»

Det vises til flere definisjoner av undervisvurdering, Engh, Dobson & Høihilder (2007) sier følgende: Virksomhet i skolen som går ut på at lærere eller elever vurderer den læringen som har skjedd til nå, og hva eleven bør gjøre for å oppnå sine mål på best mulig vis. Dette stemmer også svært godt med hva forskrift § 3.2 (2009) videre sier om formålet til vurdering:

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane»

Alt overnevnt viser til at undervisvurdering skal gis i form av framovermelding til elevene. Engh (2007) sier at for å skape en god vurderingskultur, bør det være noen forutsetninger tilstede for at dette skal la seg gjennomføre. Lærere må ha lyst til og eksperimentere og ta i bruk nye former for vurdering. De må jobbe tett sammen og det må være stor takhøyde for å kunne dele med hverandre. Samtidig må det være rom for å feile blant kollegaene, og det må vises forståelse og åpenhet innad i avdelingen. Ved å skape og praktisere en god vurderingskultur vil lærerne fremstå som profesjonelle, og dette samspeillet mellom elev og lærer vil øke elevenes motivasjon og mestring (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

For at elevene skal få økt kompetanse, har Udir (2014) utviklet fire prinsipper for god vurderingskultur i skolen, som bygger på internasjonal forskning. Prinsippene er brede, men gir et godt grunnlag for vurdering for læring. Prinsippene finner vi igjen i Slemmen (2010) sine ti prinsipper, som bygger på det samme, men er mer konkretisert. Prinsippene er en veiviser, og peker på:

- planlegge for læring og ikke aktivitet
- bruk tydelige mål

- bruk kriterier som viser vei
- still spørsmål som fremmer refleksjon
- gi konstruktive tilbakemeldinger
- gi elevene mulighet til å få eierskap over sin egen læring
- aktivere elever som læringsressurs for hverandre
- finn bevis på læring ved hjelp av flere vurderingsmetoder
- bruk bevis til å tilpasse opplæringen
- involver hjemmet

For å søke svar på vår problemstilling har forskningen blitt gjennomført ved en middels stor videregående skole med en stor elevmasse på RM-avdelingen. RM-avdelingen tilbyr tilrettelegging for alle 12 RM-yrkene og lærerne har bred kompetanse innenfor RM-fagene. Vår problemstilling er knyttet til yrkesfaglærernes utførelse av underveisvurdering i felles programfag. Programfagene har satte kompetansemål som er beskrevet i læreplanen. Målene er felles for alle RM-yrkene i programmet og må ses i sammenheng.

Metode

Da vi skulle samle inn data for å besvare problemstillingen var det viktig å ta et hensiktsmessig valg i forhold til egnet metode. Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) peker på at samfunnsforskere må være åpne for å velge den eller de metodene, som er best egnet til å besvare problemstillingen. Etter å ha satt oss inn i litteratur om samfunnsvitenskapelig forskning, både kvalitativ og kvantitativ, kunne vi se at litteraturen viser til at metodene ikke må ses som motstridende, men at de gir mulighet for kombinasjon og at de kan utfylle hverandre. Vi ønsket å supplere kvalitativ observasjon med kvalitativt intervju, noe som gir en høy grad av åpenhet og fleksibilitet.

Tilnærmingen dreier seg om å samle inn, tolke og analysere data. Målet var å avdekke et budskap eller en mening og finne et mønster i det innsamlede materialet. Fordelene vi ser i å benytte en kvalitativ metode opp mot vår problemstilling, er at vi som forskere er tilstede i situasjonen og «er ansikt til ansikt» med informanten, dette gir oss mulighet til å gå i dybden samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål for å sikre god validitet i forskningen. Og som Johannessen (2010) peker på: «At det ikke er sikkert at det vi sier vi gjør, faktisk er det vi gjør». Disse to metodene kan dermed supplere hverandre ved å *høre* hva informantene sier og *se* hva som blir gjort.

Kvale and Brinkmann (2009) viser til at forskningsintervju er en egnet metode, dersom en ønsker utfyllende svar. Metoden skaper en annen måte å innhente kunnskap om mennesker på, i motsetning av en mer teknifisert metode som kvantitativ. Dette er en fleksibel metode, som gjør det mulig å få fyldige, detaljerte og troverdige beskrivelser fra våre informanter. Vi har valgt å bruke metoden som supplerende til observasjon, for å få mer dybde og to innfallsvinkler som vi kan sette mot hverandre og bygge diskusjonen på. Hensikten er å få et mer troverdig resultat.

I forkant av forskningen utformet og sendte vi et informasjonsbrev til rektor ved den utvalgte RM skolen om hvordan intervjuene og observasjonen skulle gjennomføres. Alle yrkesfaglærerne som deltok i undersøkelsen gjorde dette frivillig.

Observasjon

Ved utførelse av observasjon utarbeidet vi i forkant et strukturert observasjonsskjema med forhåndsbestemte kategorier som styrer hva observatør skal registrere i observasjonssituasjonene. Det ble observert 3 lærere i forskjellige feltsituasjoner hvor observatøren brukte et observasjonsskjema med 3 operasjonalisert observasjonsfenomener:

1. Hvordan gjennomfører lærerne undervisvurdering?
2. Hva kjennetegner typiske *framover-* og *tilbakemeldinger* gitt av læreren til elevene?
3. Er undervisvurdering knyttet til læreplanmål?

I gjennomføringen var vi som observatører åpent tilstede i undervisningssituasjonene til lærerne som ble observert. Vi registrerte våre iakttagelser i observasjonsskjemaet ved å se og lytte opp mot overnevnte fenomener.

Johannessen et al. (2010) peker på at observasjon er en metode som er egnet for å se samhandling mellom mennesker, og i vår forskning ønsket vi å se «hvordan gjennomfører yrkesfaglærere undervisvurdering i felles programfag ved en utvalgt RM skole».

Analyse av innhentet rådata i observasjonsskjemaene gjennomførte vi ved bruk av et kvalitativt analyseskjema. Vi trakk ut meningsenheter fra rådata for så å kategorisere disse. Kategoriene ble satt utfra overnevnte 3 operasjonaliserte observasjonsfenomener. Essensen fra kategoriene ble dratt ut, og dannet grunnlaget for oppsummeringen.

Intervju

Intervjustrukturen bygget vi opp i henhold til sju stadier som Kvale and Brinkmann (s.118, 2009) viser til i sin bok «Det kvalitative forskningsintervju». Etter at tematiseringen var foretatt planla vi en intervjuguide i form av et semistrukturert intervju linket til problemstillingen. Det er blitt benyttet åpne spørsmål som er rettet mot temaet i problemstillingen og som gir informantene stort spillerom og åpner for dialog med intervjuer. Intervjuer styrer intervjuet, men intervjuet kjennetegnes mer som en dialog enn rene spørsmål

svareanser. Intervjuer har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, og det ble utarbeidet en sjekkliste opp mot aktuelle oppfølgingsspørsmål slik at svarene kunne kvalitetssikres. Metoden er blant annet beskrevet av (Gillham (2005); Johannessen et al. (2010) og Postholm (2010)).

Intervjuene ble gjennomført med 3 informanter, hvor det i starten av intervjuet ble informert om temaet undervisvurdering, og at intervjuets hensikt er å få mer kunnskap om praksiser, erfaringer og utfordringer med undervisvurdering i skolen. Informantene ble informert om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd, tidsramme for intervjuets varighet og at intervjuer vil gjøre notater underveis i intervjuet. Samt at funnene i intervjuene vil være anonymt og at all data vil bli slettet ved ferdigstilt bachelor oppgave.

Før analyse ble lydopptakene transkribert fra muntlige tale til tekst. Videre trakk vi meningsenheter ut fra den transkriberte teksten og deretter meningsfortettet vi en historie med få ord, en narrativ. Johannessen et al. (2010) med flere viser til denne metoden som er egnet for å sitte igjen med en meningsfortettet oppsummering av intervjuene.

Resultatene fra observasjonene og intervjuene i denne undersøkelsen, presenterer vi i resultatkapitlet under.

Resultat og diskusjon

I resultatene fra forskningen vil vi trekke inn feltbeskrivelser og aktuelle operasjonelle fenomener samt vise til eksempler fra både observasjonene og intervjuene for å besvare vår problemstilling:

Hvordan gjennomfører yrkesfaglærere undervisvurdering i felles programfag ved en utvalgt restaurant- og matfagskole?

Under intervjuene forteller våre 3 informanter at det i stor grad blir utført undervisvurdering. Informantene sier de benytter metoder som spørreteknikk, muntlig tilbakemelding, individuell utviklingsplan (IUP), praktisk prøve, egenvurderingsskjema, observasjon, tester og logg. Metoder som egenvurderingsskjema og logg blir verdsatt ulikt hos de ulike informantene. En informant sier for eksempel at dette er en fin måte å innhente kunnskap om elevenes nivå i læreprosessen på, mens en annen informant mener elevene svarer lite og ukonkret, og at denne metodebruken dermed gir liten informasjon om elevenes nivå. Gjennom intervjuene nevner også en av informantene at undervisvurdering er en prosess som utføres sammen med elevene.

Samtlige informanter sier de benytter spørreteknikk som metode i stor grad, dette for å skape refleksjon hos elevene gjennom dialog, samtale og diskusjon. De peker på at elevene blir delaktige og reflekterte over egen læring. De sier også at de opplever at det er enklere å utføre undervisvurdering på verksted, i

form av muntlige tilbakemeldinger, som spørreteknikk i form av åpne spørsmål til elevene om deres yrkesutøvelse og observasjon av elevenes arbeid.

Gjennom observasjon ser vi at informantenes informasjon stemmer godt overens med at det blir i stor grad benyttet underveisvurdering i form av spørreteknikk. Gjennom å se resultatet av observasjon og intervju sammen kan vi se at det i stor grad blir gjennomført metoden spørreteknikk kontra andre metoder av RM-lærerne. Men vi ser også muntlig framovermelding og «en type mesterlæreteknikk».

Vi observerte at samtlige 3 lærere bruker spørreteknikk som for eksempel:

«Hvordan har du tenkt å kutte disse grønnsakene?» - et åpent spørsmål hvor læreren er i forkant av arbeidsoperasjonen til eleven og fikk et konkret og enkelt svar tilbake. Dette fulgte lærer opp med oppfølgingsspørsmål. Vi observerte også spørsmål som var bredere og som skapte behov for større refleksjon hos eleven: «Hva har dere tenkt med oppdekkingen her?» her måtte elev reflektere over allerede utført arbeid og knytte det opp mot virkeligheten og en reel arbeidssituasjon.

Vi observerte at dette ga rom hos elev til å reflektere over sin egen læring. Gjennom at lærer stiller oppfølgingsspørsmål, som krever at elev tenker gjennom utført arbeid, opp mot hva som er godt utført arbeid og hva som kan gjøres annerledes neste gang.

Tveit (2007) viser til at spørreteknikk er med å skape refleksjon hos elevene. Her er det sentrale grunnleggende spørsmål som HVORFOR og HVA, som er med for å kunne stille de praktiske spørsmålene rundt arbeidet som HVORDAN, HVEM og NÅR. Dette er spørsmål vi ser blir benyttet via våre observasjoner, og som er overens med hva informantene sier de gjør.

Den tradisjonelle håndverksmetoden «mesterlæreteknikk» ble også observert i undervisningen, men ble ikke nevnt som benyttet metode av informantene gjennom intervju. En av lærerne stilte for eksempel spørsmålet: «Hvordan kan du utføre best mulig kutteteknikk» Deretter viser lærer hvordan kutteteknikken kan utføres, rett grep om kniven og faguttrykk på hva denne kutteteknikken heter. Og elev etterlikner deretter læreren. Denne type mesterlæreteknikk ble observert i flere situasjoner av 2 lærere. Vår observasjon kan ses i sammenheng med Kvale & Nielsen (1999, ss. 17-35), sin litteratur. De viser til at den tause og tradisjonelle mesterlæreteknikken er i utvikling og det beskrives ulike læreprosesser for mesterlære.

I tillegg ble det tilføyd gjennom intervju fra to av informantene at elever ikke oppfatter verbal kommunikasjon, som for eksempel ros, konstruktiv kritikk og spørreteknikk, som underveisvurdering. De påpeker at elevene ser kun karakterer i form av tall som en underveisvurdering. Alle informantene sa at de ønsket at elevene hadde mer innsikt i hva underveisvurdering er. Og en av informantene viser til at elevene må få mer informasjon om underveisvurdering ved skolestart.

Tveit (2007) peker også på dette og viser til at mange elever opplever få og upresise tilbakemeldinger. Noe som kan medføre at elevene får liten konstruktiv veiledning for videre arbeid med fagstoffet slik at de kan nå sine mål.

Intervju- og observasjonsdata indikerer at vår valgte RM-skole gjennomfører mye god undervisvurdering som er i tråd med både lover og litteratur. Mange av Slemmen (2010) sine prinsipper blir gjennomført, men vi stiller oss spørsmålet om læringen er planlagt utfra mål? Da vi har sett og hørt lite av mål og kriterier gjennom observasjoner og intervjuene. Det blir i liten grad vektlagt å presentere elevene for aktuelle kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier, samt hva de vil bli vurdert i og hvordan de vil bli vurdert.

I ett tilfelle observerte vi at en av lærerne presenterte kompetansemål som ble benyttet i undervisvurderingen. Dette ble gjort slik: Ved oppstart av undervisning presenterer læreren kompetansemål fra læreplanen samt dagens læringsmål. Dette viser konkret hva elevene skal kunne etter endt økt. Deretter informerer lærer om at elevene skal fylle ut egenvurderingsskjema hvor lærer vil gi skriftlig framovermeldende tilbakemelding. I tillegg informerer lærer om en felles muntlig framovermelding gitt til samarbeidende grupper.

Derimot kan vi antyde at det blir i stor grad gjennomført variert metodebruk, med både skriftlige og muntlige framovermelding. Her kan vi se at spørreteknikk blir foretrukket i stor grad som metode, og som informantene våre påpeker, skaper dette refleksjon hos elevene. Kontra hvorav noen av lærerne mener bruken av f.eks. egenvurderingsskjema, gir lite utfyllende og konkrete svar fra elevene, som kan gi utfordringer med å gi god framovermelding.

Vi kan antyde at når flere av lærere mener at elevene ikke har kunnskaper om hva undervisvurdering er, kan dette ligge i lærerens og kollegiets kompetanse og bruk av undervisvurdering i sin undervisning. Derfor undres vi oss over hvordan lærer formidler denne systematiske prosessen ut til elevene og hvordan lærer utfører undervisvurdering i hverdagen?

Overnevnt informasjon fra informanter og eksempel fra observasjon er i tråd med hvordan Tveit m.fl. (2007) beskriver en form for undervisvurdering som skal gi elevene tilbakemelding på selve arbeidsprosessen. Det påpekes at det er viktig å lage aktiviteter som fremmer læring og som tar utgangspunkt i kompetansemålene. Bjørnerud og Nilsen m.fl. (2008) viser til at det er viktig å ha stor variasjon av metodebruk. Noe som også våre informanter sier de gjør i sin undervisning og som vi har observert i undervisningssituasjoner.

Representativitet

Da dette er en undersøkelse på kun en utvalgt RM-skole, med få informanter er det usikkert om våre funn kan generaliseres og speile vurderingskulturen ved andre RM-skoler. Resultatenes pålitelighet kan ses i

sammenheng med hvilke spørsmål som har blitt stilt av intervjuer og fenomener som er blitt observert. Som for eksempel kunne bruk av kompetansemål i undervisvurderingen blitt observert i andre undervisningssettinger der vi ikke var tilstede. Vi kan også se at vår erfaring med å gjennomføre forskningsintervju og systematisk observasjon er nokså begrenset. Dette kan påvirke resultatenes pålitelighet. Våre funn er likevel i tråd med forskningsbasert litteratur om undervisvurdering, noe som kan indikere at vår utvalgte RM-skole er et representativt eksempel (Engh K. , 2011).

Oppsummering og konklusjon

Gjennom supplering av observasjons- og intervjudata ser vi spørreteknikk er den undervisvurderingsmetoden som blir hyppigst benyttet av RM-lærerne. Erfaringsmessig opplever lærerne at elevene ikke oppfatter dette som en undervisvurdering. Lærerne oppfatter at elevene kun ser på tall/karakter som vurdering og det presiserer at det er enklere å utføre undervisvurdering på verksted fremfor klasserom. Funnene peker også på at læringsmål og vurderingskriterier benyttes i liten grad ovenfor elevene når det gjennomføres undervisvurdering.

Med denne oppsummeringen, kan vi besvare vår problemstilling, med følgende konklusjon:

Vi ser variert metodebruk i undervisningen, der spørreteknikk er en framtreddende metode. Riktig spørreteknikk gir mulighet for refleksjon og god samtale og dialog mellom lærer og elev. Noe som er i henhold til både opplæringsloven og Slemmens (2010) ti prinsipper, men det er lite som tyder på at undervisvurdering er en *systematisk* prosess basert på målene i læreplanen.

Litteraturliste

- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engh, K. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K., Dobson, S., & Høihilder, E. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing : the range of techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. . utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Lovdata.no. Oslo. Hentet 2015 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nielsen, K., & Steinar, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg.ed. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, S., & red. (2007). *Elevvurdering i skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. (2014). Vurdering for læring/fire prinsipper for god undervisvurdering. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra Udir.no: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>

3.2 Framovermeldinger i kjøkkenverkstedet - Om sammenhengen mellom lærerens framovermeldinger og elevenes læringsarbeid i restaurant- og matfag

Sammendrag

Undervisvurdering er noe som engasjerer mange for tiden, men da jeg søkte i tilgjengelig litteratur fant jeg ut at når det gjelder undervisvurdering i kjøkkenverkstedet på restaurant- og matfag (RM-fag) er det et stort kunnskapshull. Siden undervisvurdering er en lovpålagt del av læreres arbeid ville jeg studere hvordan yrkesfaglærere i gjennomfører undervisvurdering. Mitt fokus i denne bacheloroppgaven er på hvordan fremovermelding benyttes som undervisvurdering i kjøkkenverkstedet på RM-fag og hvordan dette påvirker elevenes læringsarbeid. For å finne ut mer om dette benyttet jeg observasjon som datainnsamlingsmetode med en kvalitativ tilnærming.

Resultatet av observasjonsdataene indikerer at lærerens fremovermeldinger har betydning for elevens læringsarbeid. Da det ble gitt konkrete og relevante fremovermeldinger gikk elevene i gang med arbeidsoppgaven med nytt pågangsmot, mer målrettet og motiverte, enn der det ble gitt vage og i noen tilfeller irrelevante fremovermeldinger.

Introduksjon

Vurdering er en sentral del av alle læreres arbeid. Ikke bare i form av sluttvurdering, men også som en del av undervisningen i form av undervisvurdering. Det er forsket og skrevet mye om undervisvurdering i grunnskolen, men så langt jeg har undersøkt er det ikke gjennomført en systematisk observasjon av hvordan undervisvurdering i form av fremovermeldinger gjennomføres av yrkesfaglærere i kjøkkenverkstedet i restaurant- og matfag. Siden undervisvurdering er en så sentral og lovpålagt del av yrkesfaglæreres arbeid ønsker jeg å studere dette fenomenet nærmere. Oppdatert kunnskap om hvordan yrkesfaglærers fremovermeldinger påvirker elevens læringsarbeid kan si noe om betydningen av undervisvurdering i yrkesfaglig praksisundervisning.

Min problemstilling er: «Hvordan påvirker lærerens fremovermeldinger i kjøkkenverkstedet elevenes læringsarbeid?»

Litt kort om begrepet vurdering, det er to hovedformer for vurdering og det er undervisvurdering (vurdering FOR læring, fremovermelding) og sluttvurdering (vurdering AV læring, tilbakemelding). Tveit skriver at det som kjennetegner undervisvurdering er at den skal gi en løpende veiledning som fremmer læring og bidrar til å utvikle elevenes kompetanse. Videre sier han at den skal forme deg og lære deg noe

slik at du kan utvikle deg, mens sluttvurderingen skal summere opp dine kunnskaper og ferdigheter på et gitt tidspunkt (Tveit, 2007). Kunnskapsdepartementet skriver at det som kjennetegner undervisningsvurdering er at den har læring og utvikling som elevenes kompetanse mål, den er løpende og systematisk, og er et grunnlag for tilpasset opplæring (Meld. ST. 31 (2007-2008), 2008).

I boken «Vurdering for læring i klasserommet» skriver Trude Slemmen (2010) at hun definerer vurdering FOR læring som en planlagt prosess der informasjonen om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven, slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier. Videre skriver hun at læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike lærings situasjoner og ulike typer læringsstoff. Dette kommer også Ann Lisa Sylte (2014) inn på når hun skriver at nye vurderingsverktøy som er kjent for elevene førte til økt motivasjon og ikke minst økt læringsutbytte. Hattie og Timperley (2007) utdyper dette når de skriver at fremovermeldinger beskriver hvor elevene er og hvor de er på vei. De nevner tre viktige punkter som elevene bør få svar på i en fremovermelding. De er:

- -hvor skal jeg? (tydelige mål og kriterier)
- -hvor er jeg i min læringsprosess? (hvor står eleven i forhold til mål og kriterier)
- -hva er neste skritt i min læringsprosess? (peker fremover mot fremtidig læring)

I verkstedet på RM-fag observerte jeg at undervisningsvurderingene ikke var planlagt, noe det heller ikke er så lett å få til i en vanlig verkstedøkt. Det skjer hele tiden skjer uventede ting og elevene er på forskjellig nivå og de jobber med forskjellige ting. Det er derfor vanskelig å planlegge en strategi eller en prosess for læreren. Fremovermeldingene i verkstedet kommer derfor spontant og læreren må ta kjappe avgjørelser ut ifra det han observerer at blir gjort og ut ifra nivået til eleven. Likevel viser mine resultater at der læreren klarer å gi gode fremovermeldinger så gir dette elevene motivasjon for arbeidet videre.

De eneste gangene jeg observerte at det var en planlagt prosess var da elevene hadde praktisk prøve i verkstedet. Elevene ble da vurdert underveis ut ifra slike kriterier som blir beskrevet i «Vurdering for læring i fag» (Engh & Dobson, 2010). Vurderingen var knyttet til hele arbeidsprosessen fra planlegging, riktig valg/bruk av utstyr, gjennomføring/utførelse av oppgaven, begrunnelse for valg, vurdering av sluttprodukt, sluttkontroll og vurdering av læringsprosess.

Metode

Det kan benyttes mange metoder for å samle inn data i forskning. Videre vil jeg presentere hvordan jeg gikk fram for å samle inn og analysere data på en systematisk måte.

Observasjon som datainnsamlingsmetode

Valget mitt falt på observasjonsmetoden fordi det er en god måte å studere et fenomen eller en aktivitet i en realistisk og naturlig setting. Observasjon har den fordel at man møter informantene ansikt til ansikt og det gir en bedre helhetsforståelse om et fenomen man ofte har lite forkunnskap om. Observasjoner av informantene, enten gjennom feltobservasjoner eller at en observerer under intervju, kan bidra til at det er enklere å tolke svarene (Larsen & Nake, 2012). I mitt tilfelle fikk jeg mulighet til å observere både lærere og elever i deres naturlige setting. Å observere dem i en naturlig setting gjorde at ingen av dem fikk tid til å forberede seg på hverken undervisvurderingen eller hva den førte til videre (Larsen & Nake, 2012). Dette var helt spontant under arbeidets gang i kjøkkenverkstedet.

En velutviklet observasjonsevne er grunnlag for selv å utføre noe rett, og for å gi konstruktiv tilbakemelding til andre. Når vi observerer, danner vi oss et mest mulig objektivt inntrykk av det som lar seg registrere ved hjelp av våre sanser (Johnsen, 2013). En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at observasjonene har et fokus. Å fokusere betyr å sette noe i sentrum, og se bort fra andre forhold. I forskningen bestemmes fokuset av problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011).

Gjennomføring av observasjon

Observasjonen skjedde i en naturlig setting på mikro-nivå der jeg var ikke-deltakende observatør. De jeg observerte var helt naturlige og avslappet under observasjonene fordi de kjente meg fra før og jeg hadde informert godt på forhånd hvorfor jeg var der og hva jeg skulle observere.

Dette var en kvalitativ datainnsamling og mitt fokus var på elevenes reaksjoner og videre arbeid etter at undervisvurderingen ble gitt. Min tilstedeværelse var helt naturlig, så jeg kom tett oppi situasjonene slik at alle detaljer ble notert ned. Jeg noterte kjapt i et skjema som jeg hadde på et clipboard. Dette skjemaet var inndelt slik at jeg hadde en stor kolonne til å notere ned under observasjonen, og så var det en mindre kolonne til merknader der jeg kunne notere stikkord og særtrekk slik at jeg fikk med meg små viktige detaljer. Straks etter den observerte undervisningsøkten var gjennomført trakk jeg meg tilbake og noterte kontekstdetaljer, refleksjoner og andre feltnotater som utdypet observasjonsnotatene.

Analyse

Notatene på observasjonsskjemaene ble renskrevet og kategoriserte ut i fra om undervisvurderingene var relevante, konkrete og fremoverrettet eller ikke og hvordan dette påvirket elevenes læringsarbeid. Deretter meningsfortettet jeg innholdet til små narrativer som beskriver ulike former for fremovermeldinger og hvordan disse fremovermeldingene påvirker elevenes læringsarbeid.

Jeg så da et tydelig mønster i elevenes reaksjoner i forhold til hvilken form det var på fremovermeldingene som ble gitt til dem. I litteraturen beskrives det ofte som undervisvurdering eller vurdering FOR læring,

men jeg velger å bruke begrepet fremovermelding fordi det gir et tydelig signal om at det er en vurdering MOT fremtidig læring (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Resultat

Jeg vil nå trekke frem noen av mine observasjoner og sammenlikne disse ulike eksemplene for å vise forskjellen på elevenes videre læringsarbeid etter at de fikk undervisvurderinger som ikke var konkrete, relevante eller fremover rettet til forskjell fra undervisvurderinger som var konkrete, relevante og fremover rettet, altså en fremovermelding.

Observasjon 1: (Fremovermeldingen er ikke relevant, konkret og fremover rettet).

Denne dagen hadde Vg2 bakekurs med Vg1 inne på verkstedet og de jobbet i grupper. Elevene i Vg2 virket ikke forberedt på hvordan de skulle gripe dette an. De hadde forberedt seg litt teoretisk, men ikke så mye praktisk. En av gruppene med Vg2 elever så ganske oppgitt og fortvilet ut og de spurte læreren hvordan de skulle undervise Vg1 elevene best mulig. Læreren svarte da: «tenk på hvordan dere selv vil bli undervist og hvordan dere selv lærer best.» Elevene trakk oppgitt på skuldrene og gikk tilbake til Vg1 elevene de skal undervise, de slet tydelig med å komme i gang for de så på hverandre og ristet på hodet.

Observasjon 2: (Fremovermeldingen er relevant, konkret og fremoverrettet).

Dette var en PTF økt der elevene skulle jobbe mest mulig på egenhånd og de hadde laget dette før. En elev stod og kokte semulepudding med lokk på kjelen, og rørte sjelden. Læreren stoppet og spurte hva som var i kjelen, eleven svarte at det var semulepudding. Læreren spurte eleven om hva som kan skje med melk under oppvarming/koking. Eleven tok straks av lokket og blandingen var rett før å koke over, det hadde i tillegg brent seg fast i bunnen på kjelen. Eleven ble ganske stresset og drog kjelen fort til side, eleven sa at den trodde at siden det var til pudding ville det ikke koke over. Læreren sa at melkeretter som kokes under lokk uansett vil bygge opp trykk og koke over, i tillegg til å brenne seg fast ved lite omrøring. Læreren anbefalte eleven å studere kapitlet om melkeretter i boken. Eleven ble litt oppgitt og trakk på skuldrene, men startet på nytt og passet bedre på kjelen, rørte oftere og hadde litt lavere temperatur.

Analyse av meningsinnhold i observasjon 1 og 2:

I boken «Elevvurdering i skolen» (Tveit, 2007) skriver Georg Matthisen at det er viktig at elev og lærer snakker et språk som gjør det mulig å forbedre læring og undervisning slik at vurderingen støtter læring og vekst. I observasjon 1 så svarer læreren kort og ikke konkret nok, og elevene blir oppgitte og kommer ikke i gang med arbeidet. Her er det ikke noe som hjelper elevene i gang med læringsarbeidet, den er heller ikke motiverende i formen (Hansen & Nordahl, 2012).

I observasjon 2 så tilnærmer læreren seg problemet ved å gjøre eleven oppmerksom på at her kan det bli problemer. Læreren sier ikke så mye her heller, men det var en effektiv tilnærming og læreren forklarer hvorfor problemet oppstod og hva eleven kan gjøre for å unngå at det skjer igjen. Læreren lar derimot ikke eleven selv finne svaret, men gir tips om hvor eleven kan finne svar. Altså er den konkret og relevant, men ikke så mye fremover rettet, for at en fremovermelding skal være effektiv må den være målrettet, meningsfull, lite kompleks og tilpasset eleven (Hansen & Nordahl, 2012). Opplæringsloven sier at man skal gi undervisvurdering løpende i opplæringen som en rettleiding til eleven, den skal fremme læring, utvikle kompetansen til eleven (Meld. ST. 31 (2007-2008), 2008).

Observasjon 3: (Fremovermeldingen er ikke spesifikk og konkret nok).

Denne dagen hadde Vg2 bakekurs med Vg1 inne på verkstedet og de jobbet i grupper. De hadde fått utdelt oppskrift på butterdeig, noe som de aldri hadde laget før. En gruppe stod med oppskriften de fikk utdelt. I tillegg til at de ikke hadde laget dette produktet før så skulle de vise Vg1 elevene hvordan dette gjøres. De har funnet frem boller og ingredienser, men fikk ikke kommet i gang. Læreren gikk forbi og spurte hvorfor de ikke hadde startet, Vg2 elevene svarte at de ikke hadde laget dette før så de visste ikke hvordan de skulle begynne. Læreren forklarte prosessen fremover i korte trekk, og elevene gikk i gang men de virket fortsatt usikre og så snart rundt etter læreren igjen.

Observasjon 4: (Fremovermeldingen er relevant, konkret i formen, fremoverrettet og rosende).

Dette var en PTF økt der elevene skulle jobbe mest mulig på egenhånd og de hadde laget dette før. En elev stod og turnerte poteter til middagen, læreren observerte at det ble gjort på feil måte og går bort til eleven. Læreren spurte eleven hvordan en turnert potet skal se ut, og hva slags type kniv som er best å bruke. Eleven stod med en altfor stor kniv og derfor ble turneringen på poteten feil, når eleven byttet kniv gikk det mye bedre. Da ble det både mindre svinn og poteten ble finere. Læreren ble stående for å observere mens eleven jobbet videre, og læreren kom med flere fremovermeldinger om knivteknikk osv. for at potetene skulle bli helt perfekte og så like som mulig. Etter en stund ropte eleven på læreren for å vise hvor bra potetene ble med bedre teknikk, læreren roste fremgangen og spurte om eleven selv ser hvor mye bedre potetene ble nå. Eleven virket stolt over å ha fått det til så bra og jobbet smilende videre med grønnsakene.

Analyse av meningsinnhold i observasjon 3 og 4:

I observasjon 3 forklarer læreren prosessen, men siden han ikke er hverken konkret eller presis i formuleringen av fremovermeldingen så forblir elevene usikre og kommer ikke i gang med arbeidet sitt. Hvis vi tar utgangspunkt i Trude Slemmens «Ti veiledende prinsipper» (Slemmen, 2010), så er det mange prinsipper som ikke ble fulgt her ved denne fremovermeldingen. Her nevner jeg noen av de aktuelle prinsippene.

- bruk tydelig mål
- bruk kriterier som viser vei
- still spørsmål som fremmer refleksjon
- gi konstruktive tilbakemeldinger
- gi elevene mulighet til å få eierskap over sin egen læring

I observasjon 4 blir mange av disse prinsippene brukt og det hjelper dermed eleven videre i sin utvikling og forståelse. I tillegg kunne jeg se at eleven ble motivert og virket stolt over eget arbeid.

Observasjon 5: (Fremovermeldingen er ikke relevant, konkret nok eller fremoverrettet).

Denne dagen hadde Vg2 bakekurs med Vg1 inne på verkstedet og de jobbet i grupper. Vg2 virket dårlig forberedt og flere grupper hadde fått utdelt oppskrifter de aldri før hadde laget. Elever på en gruppe lurte på hva de skulle gjøre videre, læreren svarte da: «les i oppskriften». Elevene sa at de ikke skjønnte hva som mentes i oppskriften, da kom læreren bort og prøvde å forklare men elevene så fortsatt spørrende ut så læreren viste dem kjapt i praksis. Da lyste elevene litt opp og sa: «var det slik, da skjønner vi», men viste med det de gjorde at de likevel ikke helt hadde skjönt det fordi læreren ikke viste det nøye og detaljert. Arbeidet stoppet opp igjen for elevene.

Observasjon 6: (Fremovermeldingen er detaljert, konkret, relevant og gir et klart mål).

Denne dagen hadde Vg2 bakekurs med Vg1 inne på verkstedet og de jobbet i grupper. Vg2 virket dårlig forberedt og flere grupper hadde fått utdelt oppskrifter de aldri før hadde laget. Det var ganske mange svake elever på denne Vg2 gruppen så underveisvurderingene til læreren førte ofte til at han tilslutt måtte vise i praksis hvordan det skulle gjøres, og da gikk det bedre. Da kunne man tydelig se at elevene utstrålte mer sikkerhet og at de hadde kontroll over situasjonene. Et godt eksempel var en gruppe elever som skulle lage wienerdeig, men ikke ante at smøret skulle pakkes inn i deigen og kjevles ut i mange omganger. De var i ferd med å ta alt smøret oppi deigen, læreren spurte: «hvorfor hadde dere tenkt å blande alt det smøret inn i deigen som er ferdig blandet». «Vi vet ikke», svarte elevene- «det står i oppskriften», «vis meg hvor det står», sier læreren. Da leste en av elevene fra oppskriften at smøret skal pakkes inn i deigen og kjevles og brettes. Eleven så ut som et spørsmålstegn.

Læreren ba dem legge deigen på bordet og kjevle den ut, deretter ba han dem å legge smøret, som også er kjevlet flatt, inni deigen og ba dem å brette deigen rundt smøret. Også forklarte han kjevle-teknikken for dem, og hensikten med å kjevle og brette. Da gikk det et lys opp for et par av elevene og de nevnte noen produkter der slik deig blir brukt. Læreren sa at det stemte og spurte hvorfor deigen skal brettes og kjevles i flere omganger, elevene svarte at det er for å blande smøret inn i deigen og da fulgte læreren opp og spurte om hvordan slik bakst ser ut. Han forklarte videre om lagene av deig og smør som gjør at det blir

slike tynne lag, og hvor viktig kjevlingen er for et godt resultat på produktet. Deretter gikk elevene i gang med kjevlingen igjen og de småpratet om det som læreren hadde sagt og nikket på hodet.

Analyse av meningsinnhold i observasjon 5 og 6:

I observasjon 5 så gir nok en gang læreren en fremovermelding som ikke hverken er konkret nok eller relevant, og det fører til frustrerte og oppgitte elever, når han da kommer bort så har han mulighet til å rette opp dette. Det han da gjør er å gå kjapt gjennom fremgangsmåten, men elevene henger fortsatt ikke helt med fordi det går for fort frem og er for lite spesifikt. I heftet fra Kunnskapsdepartementet «På rett vei» (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013) tar de frem fire prinsipper for god undervisvurdering:

- elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- elever lærer best når de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene
- elever lærer best når de får råd om hvordan de kan forbedre seg
- elever lærer best når de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Ser vi på observasjon 6 så gir læreren her fremovermelding både på hva de skal lære og hva som er forventet, de får råd om hvordan de kan forbedre seg og elevene blir involvert. Her vil jeg si at fremovermeldingen motiverte til videre læring.

Hovedtrekk

I boken « Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur», skriver Engh (2011) at kvaliteten på undervisningen styrkes hvis vurdering blir integrert i det daglige arbeidet på en slik måte at læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og lærestoffets relevans blir naturlige og selvfølgelige innslag. Han skriver videre at han ikke er i tvil om at disse faktorene bidrar til økt læringsmotivasjon og målrettet innsats.

Dette stemmer godt med mine egne funn. Fremovermelding trenger ikke å være planlagt for å bli en god fremovermelding i kjøkkenverkstedet på RM-fag. Det handler om lærerens tilnærming til eleven. Ved at læreren er en god observatør, noe som kan trenes opp, kan fremovermeldingene bli mer konkrete, relevante og fremoverrettet (Johnsen, 2013). Da kan fremovermelding bli et viktig redskap for elevens læring.

Diskusjon

Etter å ha vært ute og observert fenomenet "fremovermeldinger i verkstedet på RM-fag", kan jeg si meg enig med Tveit (2007) som skriver at det som kjennetegner undervisvurdering er at den skal gi en

løpende veiledning som fremmer læring og bidrar til å utvikle elevenes kompetanse. Han sier videre at den skal forme deg og lære deg noe slik at du kan utvikle deg. Hvis vi da ser på hva Slemmen (2010) skriver i boken «Vurdering for læring i klasserommet» så definerer hun vurdering FOR læring som en planlagt prosess der informasjonen om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven, slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier.

Når jeg ser bort ifra de praktiske prøvene observerte jeg ikke så mange planlagte prosesser. Fremovermeldingene kom spontant i løpet av arbeidsøkten og ut ifra lærerens observasjoner. Jeg syns Hattie og Timperley (Hattie & Timperley, 2007) skriver godt om kjernen i fremovermelding – hvor *er* elevene og hvor *er* de på vei. De nevner tre viktige punkter som elevene bør få svar på i en fremovermelding.

- hvor skal jeg?
- hvor er jeg i min læringsprosess?
- hva er neste skritt i min læringsprosess?

I lys av mine observasjoner ser jeg at det er her skoen trykker. Hvis læreren tar utgangspunkt i elevenes handlinger og hva elevene kan gjøre for å nå kompetansemålene ut i fra elevenes læreforutsetninger, vil fremovermeldingene automatisk bli mere konkrete og relevante – og dermed motivere elevene til arbeidsinnsats.

Oppsummering og konklusjon

Som lærer i et kjøkkenverksted på RM-fag er fokuset på å tilrettelegge læringsaktiviteter og støtte elevene slik at de når målene for opplæringen. En viktig del av dette arbeidet er vurdering FOR læring der fremovermeldinger er et viktig verktøy. For at en fremovermelding skal være effektiv må den være målrettet, meningsfull, lite kompleks og tilpasset eleven (Hansen & Nordahl, 2012). Dette vil jeg si at mine observasjoner understøtter. Konkrete og relevante fremovermeldinger bidrar positivt til at elevenes læringsaktiviteter blir mer målrettet.

Litteratur

- Engh, K. R. (2011). Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engh, K. R. & Dobson, S. (2010). Vurdering for læring i fag. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). Vurderingspraksis / beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Johnsen, B. (2013). "Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?" : oppmerksomhet, observasjon, tilbakemelding. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Larsen, A. K. & Nake, B. (2012). En enklere metode : vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode (1. udg., 2. opl. utg.). København: Akademisk forlag.

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

Meld. ST. 31 (2007-2008). (2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforl.

Slemmen, T. (2010). Vurdering for læring i klasserommet (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. Nordyrk. Hentet fra <http://home.hit.no/~aakre/nordyrk/2014/2014-4-sylte.pdf>

Tveit, S. (2007). Elevvurdering i skolen : grunnlag for kulturendring. Oslo: Universitetsforl.

Utdanningsdirektoratet. (2010). Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det. Hentet fra <http://www.handboka.no/Dok/Pdf/Udir/vurduvg-b.pdf>

3.3 Dokumentasjon av underveisvurdering

Hvordan dokumenteres underveisvurdering på verkstedet i restaurant og matfag.

Sammendrag

Temaet i oppgaven er dokumentasjon av underveisvurdering i programfag på verkstedet på restaurant- og matfaglinja, heretter kalt rm-fag. Elevene arbeider praktisk på verkstedet. Min problemstilling er «Hvordan dokumenteres underveisvurdering på skoleverksted i restaurant- og matfag?». Jeg intervjuet tre rm-faglærere på en videregående skole for å få svar på min problemstilling.

Jeg brukte kvalitativt intervju som fremgangsmetode, en interpersonlig situasjon. I analysen av intervjuene kom det fram hvordan lærerne dokumenterte underveisvurdering ved å kategorisere intervjumaterialet i gruppene: motivasjon, metoder, dokumentasjonsarenaer og dokumentasjon.

Resultatet av analysen viser at lærerne arbeidet ut fra sammen metode med at elevene førte logger som de la i permer og mapper, og egenvurdering ble vektlagt. Dokumentasjonsarena var Fronter eller Skolearena. Grunnlaget for underveisvurdering var dokumentasjon av arbeidet til elevene, tilbakemeldinger fra lærerne ved bruk av mapper, permer og referat av samtaler, praktiske prøver med karakter og fagsamtaler.

Diskusjonen viste at lærerne hadde forskjellige samtalemetoder. Elev- og fagsamtale skal motivere elevene i arbeidsprosessen. En lærer følte seg som veileder med samtaler i verkstedet, mens to hadde individuelle samtaler i egne rom

Siden alle lærerne brukte logger og mappevurdering som ble dokumentert på Fronter eller Skolearena må elevene ha digital kompetanse for å bruke Fronter eller Skolearena. Ingen lærere sa noe om kompetansemål som grunnlag for underveisvurdering.

Konklusjonen var at lærerne benyttet forskjellige framgangsmåter for underveisvurdering på verkstedet. Samtalemetodene var ulike, men alle brukte mappevurdering og digital dokumentasjon. Ingen av lærerne nevnte bruk av kompetansemål som utgangspunkt for dokumentasjon av underveisvurderingen. Lærerne ga uttrykk for en god praksis og dokumenterte undervurdering i samsvar med forskrifter og lover.

Introduksjon

Jeg valgte temaet dokumentasjon av underveisvurdering av programfagene på verkstedet fordi arbeidet på verkstedet er praktisk og undervisningen blir utført på en annen måte enn i ordinært klasserom.

Undervisvurdering skal gjennomføres i undervisningen for at lærerne skal følge med og veilede og/eller rettlede elevene slik at de når læringsmålet som er satt.

Min problemstilling ble:

Hvordan dokumenteres undervisvurdering på skoleverksted i restaurant- og matfag?

Lærerne skal dokumentere alt eleven har gjennomført av arbeid slik at de kan vise til skriftlig undervisvurdering når de skal settes karakterer eller gir annen vurdering til elevene. For å gi undervisvurdering bruker lærerne en eller flere metoder når de skal veilede elevene mot kompetansemål som er satt opp for undervisningen. Metodene kan være at elevene fører logger, at det blir gjennomført fag- og læringssamtaler eller at elevene leverer arbeidspermer og har praktiske prøver. Verkstedet er kjøkkenet på skolen som elevene bruker som sin læringsarena. Det er viktig i yrkesfaglig forberedelse og utdanning, kjøkkenet på en yrkesfagskole er fullt utstyrt med alt som trengs for å kunne utføre oppgaver som å lage mat til mange så vel som få. Rm-lærerne har fagutdanning innen et av fagbrevene som er i utdanningsprogrammet og må ha utdanning i pedagogikk. Rm-fag er utdanningsprogrammet der elevene utdanner seg til yrker innen matproduksjon, råvarebehandling og tilberedning av produkt (<http://www.udir.no/kl06/RFG2-01/>).

Jeg begynner med å forklare metoden jeg valgte å bruke i innsamlingen av empirien jeg trengte for å svare på problemstillingen. Etter å ha utarbeidet en tydelig problemstilling, ble det lettere å finne litteratur til temaet i min problemstilling. Vitenskapelig arbeid som kvalitativt forskningsintervju har en delvis fast struktur der problemstilling, forskningsmetode og teori kommer før resultat og drøftingen (Bosch, 2013, s. 18). Jeg valgte denne oppbyggingen i oppgave, fordi kvalitativt forskningsintervju krevde en god spørreteknikk for å få relevant informasjon.

I resultatdelen presenterer jeg kategoriene fra analysen av intervjumaterialet. Å kategorisere innebærer å gruppere materialet i grupper som innbyrdes har felles kjennetegn. Dette skriver Thagaard (2009, s.150-151) om i boken «Innføring i kvalitativ metode». Lærerne som ble intervjuet blir omtalt som L 1, L 2 og L 3. Jeg fikk svar på min problemstilling ved å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med et hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd slik at jeg skulle få med alt som ble sagt. Kvale & Brinkmann (2009, s. 193) poengterer betydningen av å lytte til et intervju som er tapet, det er viktig å høre flere ganger for å få med seg detaljer som kan være overhørt første gangen. I diskusjonsdelen setter jeg teori opp mot resultatet. Jeg avslutter til slutt med en med en konklusjon på hvordan de intervjuede lærerne dokumenterer sin undervisvurdering og underbygger dette med teori fra fagbøker.

Dokumentasjon av undervisvurdering

Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene som står i læreplanen for faget som det skal undervises i (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Grunnlaget-for-vurdering/>). Det er lovbestemt at en elev har rett til vurdering. Retten omfatter både en rett til undervis- og sluttvurdering samt at all opplæring skal dokumenteres (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=vurdering&id=87060> s.4-6).

Helle sier at elevsamtale er et dialogisk møte mellom læreren og eleven, der utvikling er samtalsens formål. En elevsamtale har som hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn. Utviklingssamtalen skal være både målbærende og retningsgivende, og den gir også mulighet til refleksjon, handling og vurdering etter at en oppgave er utført (Helle, 2000, s, 198).

Sverre Tveit hevder at mapper er et lærings- og vurderingsverktøy som kan tjene mange pedagogiske formål, som for eksempel å fremme faglig kvalitet, skape kontinuitet i læringsarbeidet og være med på å heve elevens motivasjon. Mapper er også med på å bedre grunnlaget for vurdering slik at det tydeliggjør sammenhengen mellom oppgaver, arbeidsinnsats, veiledning, kriterier, vurderingsmåter og læringsutbytte i tillegg til muntlige og praktiske prøvene som blir gjennomført (Tveit,S, 2007, s. 138).

Metode

Metoden jeg valgte å bruke for å få svar på min problemstilling er kvalitativt forskningsintervju. Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale en til en mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 137). De skriver om en oppbygging i 7 punkter av intervjuguiden: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Postholm (2010, s. 36) peker på at forskningsspørsmål innen kvalitativt studium ofte begynner med ordene *hvorfor* og *hva*. Spørsmål som blir innledet med *hvorfor* og *hva*, vil lettere gi utfyllende svar om et tema, som man ønsker å belyse eller forske på.

Intervjuene ble gjennomført med tre yrkesfaglærere på linjen for rm-fag på skolen hvor lærerne arbeidet. Jeg søkte til rektor og avdelingsleder om å få gjennomføre intervjuene på skolen. Tre lærere stilte som informanter og var informert om at intervjuene ble tapet. Intervjuene ble gjennomført i et grupperom på skolen med en og en informant uten forstyrrelser og avbrytelser. Jeg fikk bruke litt av planleggingstiden til lærerne som stilte opp til intervju, og intervjuene ble gjennomført midt på dagen. Vi brukte ca. 20-30 minutter på et intervju.

Intervjuet startet med et hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål når jeg ville lærerne skulle utdype temaet det var snakke om. Hovedspørsmålet hadde jeg formulert skriftlig, og oppfølgingsspørsmål hadde jeg i

stikkord på et ark, hvis det var noe intervjuobjektene ikke var innom i svaret sitt så husket jeg å spørre om det.

Alle intervjuene ble tapet og senere transkribert og analysert. Da analysen av intervjuene var ferdig ble opptakene slettet fordi materialet må anonymiseres. Det stilles strenge krav til hvordan lister med navn og andre opplysninger som gjør det mulig og indentifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres (Thagaard,T, 2009, s. 27-28). For å ivareta anonymiteten av informantene har jeg ikke skrevet navn på skolen og lærerne. Det er ikke referert til kjønn når jeg gjengir informasjon om hvordan de forskjellige lærerne utfører undervisvurdering.

Jeg analyserte innhentet empiri ved å trekke ut meningsenheter fra rådataene og skrev en refleksjon over det som var analysert (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 198-206). Meningsenhetene ble gruppert i fire kategorier:

- motivasjon
- metode
- dokumentasjonsarena
- dokumentasjon.

Fra kategoriene trakk jeg ut hovedmomentene og skrev ned fellestrekk og begrep fra grupperingene (Thagaard,T, 2009, s.150-151). Resultatet av analysen blir presentert i gruppering i resultatkapittelet i oppgaven og sammenlignet med teori fra fagbøker.

Resultat

I resultatdelen utdyper jeg innholdet i hver av kategoriene og viser eksempler fra intervjuene.

Motivasjon

Det er viktig at lærerne snakker med eleven slik at elevene blir hørt og sett (Engh,R, 2011, s.68). En samtale mellom lærer og elev skal være motiverende for eleven og de skal få noe å strekke seg etter for å gjøre oppgaven bedre. Denne samtalen er også viktig for at læreren skal bli kjent med eleven om hvilke utfordringer og personlige egenskaper elevene har for å kunne tilrettelegge oppgaven slik at den blir relevant og motiverende for elevene.

Når det gjaldt bruk av samtale med elevene for å skape motivasjon, sier L 1: «Min rolle blir mer som veileder». L 1 sa ingenting om at elevene ble tatt ut til en til en samtale. Derimot sa L 2: «Så trekker jeg ut 3 til 4 elever per økt og har en samtale etter at oppgavene er utført». L 3 støttet dette: «Jeg tar ut elevene til samtale med jevne mellomrom». L 1 snakket med elevene under arbeidsøkten med andre elever til stede. Det er ikke alltid enkelt for elevene å få tilbakemelding eller spørre om det de lurer på i alles påhør. Dette

kan gi læreren et feil vurderingsgrunnlag av eleven siden de ikke kan snakke åpent sammen.

Læringssamtaler tilpasses her kommunikasjonen og den faglige veiledningen til elevens arbeid (Engh,R, 2011 s.164). Samtidig kan det også være motiverende for eleven, så lenge det er konstruktiv, direkte og konkret tilbakemelding elevene får på sin arbeidsprosess. Noe av dette kan samsvare med det Tveit skriver, at vi har en vurderingskultur som lider under mangel på redskaper lærerne kan bruke for å gi eleven læringsstøttende tilbakemeldinger (Tveit,S, 2007, s.204).

Når det gjelder undervisvurdering i forhold til karakterer, sa L 1: «...viktig at de får sette sin egen karakter», men L 1 sa ikke så mye om sin egen måte å sette karakterer på. L 2 fortalte: «Etter praksisprøver og i fagsamtaler får de i tillegg skriftlig tilbakemelding i form av karakter». L 3 støttet L 2 som sa: «...også diskuterer vi litt dette med karakterer, hva må de gjøre for å komme opp eventuelt et nivå». Ingen av lærerne sa noe om det blir satt karakterer på arbeidspermer eller mapper, men de sa at de samles inn og leses gjennom, lærerne sa også at de gjør en undervisvurdering ut fra mappene om arbeidsprosessen til elevene. L 2 og L 3 hadde gjennom fagsamtaler også bedre grunnlag for undervisvurdering av elevene, de hadde bedre mulighet til å få vite hva elevene tenkte og ville med videre arbeid. Denne samtalen fikk de ikke karakter på, for det var en samtale som skulle være motiverende på elevene og gi framovermelding på arbeidet. Høihilder (2009, s. 79) hevder at karakterer kan virke oppmuntrende for elever som får gode karakterer, og skade motivasjonen for elever som får svake karakterer. Det er derfor viktig å kunne gi sterke elever motivasjon til å strekke seg mot nye mål, og gi svakere elever positiv tilbakemelding og oppmuntring slik at de ikke mister motet, men blir motivert til å fortsette til å arbeide godt.

Dokumentasjonsmetoder

Når det gjaldt bruk av skriftlige vurderingsmetoder, sa L 1: «Alt det skriftlige som logger, egenvurderingsskjema blir lagt som dokumentasjon i permer». Det samme sa L 3: «Elevene skriver logger etter hver praksis økt, og de samler jeg inn. Det er tre ganger i året har vi en metodeperm vi da som vi samler disse loggene i og hver gang vi samler inn disse permene går jeg gjennom dem og gir tilbakemelding og vurdering på hva som er bra og mindre bra og hva de bør jobbe videre med». Det kom fram at lærerne brukte de samme metodene og dokumentasjon, de brukte arbeidspermer og mapper som elevene samlet logger i, dette samsvarte bra med det Engh skrev om mappevurdering (Engh,R, 2011, s.164). Dette var et godt eksempel på at vurdering kunne sammenfattes i en metodikk der læringssamtaler, mapper og logger brukes som vurderingsverktøy (Engh,R, 2011, s.165). Her skilte L 2 seg ut: «Elevene skal ha arbeidsbok», men sa ingenting om logger. Jeg tolket ordbruken slik at lærerne brukte begrepene mapper og arbeidspermer på samme måte, men hadde forskjellige benevnelser for begrepene.

Dokumentasjonsarena

Som dokumentasjonsarena skulle lærerne bruke Fronter eller Skolearena. L 1 sa: «Fronter bruker jeg til å legge ut arbeidsplaner.» L 2 fortalte: «Fronter blir brukt til planlegging, arbeidsfordeling og

innleveringsoppgaver». L 3 kom inn på samtaler med elevene igjen: «Så pleier jeg å legge ut på Skolearena en skriftlig vurdering. Slik at det vi snakket om i samtalen legger også ut skriftlig». Slik publiserte og dokumenterte lærerne underveisvurderingene og annen informasjon til elevene. Dette gjorde at elevene fikk trening i å bruke digitale verktøy og fikk kjennskap til de forskjellige programmene som må brukes. At elevene leste dokumentasjonen digitalt, var også effektivt, den tok liten plass og var lett for elevene å finne på en datamaskin (Nilsen, S, G & Sund, G, H, 2008, s.70).

Dokumentasjon

Om dokumentasjon av elevenes arbeid sa L 1: « Alt det skriftlige som logger, egenvurderingers skjema blir lagt som dokumentasjon i permer». L 2 tok med karakterer i dokumentasjonen og fortalte: «Etter praksisprøver og i fagsamtaler får de i tillegg skriftlig tilbakemelding i form av karakter». Dette støttet L 3 delvis med å si: «Dette slik at det vi snakker om på muntlig legger også ut som en skriftlig vurdering slik at de også har det dokumentert». Lærerne brukte mapper og permer som grunnlag for underveisvurdering både av arbeid og læring. Det gav lærerne en god oversikt og kontroll på hva elevene kunne og hva de måtte jobbe med. Her jobbet lærerne ganske likt med hvordan arbeidet til elevene ble dokumentert. L 1 sa ingen ting om at det ble gjennomført praksis prøver, men L 2 fortalte: «Vi har to praksisprøver per termin». Samme praksis hadde L 3: «Vi har en del praksisprøver gjennom skoleåret og vi pleier å kjøre opp til fire prøver.» Nilsen & Sund (2008, s.60-61) skrev at logger gir et verdifullt grunnlag for vurdering. Dette samsvarer bra med lærernes praksis og krav, om at elevene dokumenterer arbeidet sitt med logger som gir lærerne bakgrunn for underveisvurdering som de legger ut på Fronter eller Skolearena.

Ingen av lærerne sa noe om de brukte læreplanmålene når de gjennomførte underveisvurdering, dette er noe jeg savner, og i ettertid ser jeg at jeg skulle ha spurt om i det. Antall informanter er få, det er derfor vanskelig å vite om resultatene er representativt for alle lærere på rm-fag linje.

Diskusjon

Elever og lærlinger har rett til vurdering. Denne retten innebærer dokumentert underveisvurdering og sluttvurdering (<http://www.udir.no/Vurdering/>). På yrkesfagskolen hvor jeg gjennomførte undersøkelsen, fikk alle elevene både muntlig og skriftlig tilbakemelding på sitt arbeid. Mappedokumentasjon betyr at elevene dokumenterer arbeidsprosesser og sin egen innsats i en mappe som gir grunnlag for både termin og standpunktvurdering (Hiim,H, & Hiippe, E,2011,s.125). Elevene skrev logger og hadde arbeidspermer som de samlet loggene i. Dette var et godt vurderingsverktøy for læreren for å se hva elevene hadde arbeidet med, og hvordan de hadde arbeidet, og hva de ønsket skulle være annerledes. Det er viktig at lærerne er klar over at elevene kan skrive av eller påvirke hverandre til å kopiere logger, noe som gir lærerne feilaktig vurderingsgrunnlag av arbeidsoppgaven.

Digital kompetanse i fag- og yrkesopplæringen er viktig (Nilsen,S,E & Sund,G,H 2008, s.15). Å kunne bruke digitalt verktøy er nyttig i den daglige yrkesutøvelsen. På den aktuelle skolen brukte elevene Fronter eller Skolearena hvor det ble lagt ut vurderinger av arbeid, karakterer, arbeidsfordeling, arbeidsplaner og innleveringsoppgaver.

Kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for undervisning og vurdering i faget (<http://www.udir.no/Vurdering/>). Dette nevnte ingen av lærerne noe om når de snakket om underveisvurderingsarbeidet sitt. Årsaken kan være at lærerne ser på dette som en selvfølge og dermed ikke nevner det. Det kan imidlertid også være slik at lærerne ikke tar utgangspunkt i kompetansemålene i underveisvurderingen. I ettertid ser jeg at dette burde vært spurt om i intervjuet.

Konklusjon

Jeg undersøkte hvordan tre lærere i rm-fag dokumenterer underveisvurdering på verksted. God dokumentasjon er kvalitetssikring for lærere og elever for at undervisningen er gjennomført etter lover og forskrifter.

Teori om kvalitativt intervju og underveisvurdering ligger til grunn for undersøkelsen. Min metode var kvalitativt intervju med tre lærer. Undersøkelsen ble anonymisert, sted, navn og kjønn er ikke oppgitt. Innsamling av data foregikk på skolen i lærernes planleggingstid. Jeg hadde et hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble tapet også transkribert og analysert. I analysen trakk jeg ut meningsenheter som viste til metodebruken i dokumentert underveisvurdering.

Undersøkelsen viste at lærerne dokumenterer underveisvurdering på ulike måter. Både muntlig og skriftlig Blant annet gjennom elevsamtaler i, og utenfor, verkstedkonteksten.

Lærerne hadde alle en etablert praksis med mappevurdering. Lærerne samlet inn elevenes egenvurderinger i mapper, arbeidspermer og logger og gjorde en underveisvurdering av arbeidet. Etter at lærerne hadde lest gjennom og vurdert alt, fikk elevene tilbakemelding på Fronter eller Skolearena, altså en form for dokumentasjon av underveisvurderingen.

Lærerne viste god dokumentasjon av underveisvurderinger, og de forholdt seg til forskrifter, lover og regler, men de sa lite om det er kompetansemålene i læreplanen som er utgangspunktet for underveisvurderingen. Det ville vært interessant å undersøke videre.

Litteraturliste

Bosch, T. (2013). Akademisk skriving. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Engh, K. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, K., Dobson, S., & Høihilder, E. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven*. (2006). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2014). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, S. (2011, 10 13). *Forskningsrådet*. Henta frå http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Stor_fordel_med_tidlig_praksis/1253968091835?lang=no
- Helle, L. (2000). *Elev-vurdering. Kontroll eller læring*. Otta: Tano Aschehoug.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant utdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høihilder, E. K. (2009). *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Lovdata.no*. Oslo. Henta 2015 frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nielsen, K., & Steinar, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utg.ed. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, S., & red. (2007). *Elevvurdering i skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir. (2014). *Vurdering for læring/fire prinsipper for god undervisvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå Udir.no: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>.

4.1 Den ultimate klasselederen tar klassen med storm – Om klasseledelse i restaurant- og matfag

Sammendrag

Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse (Udir.no, 2015). Forskere mener at klasseledelse trolig er noe av den mest utfordrende oppgaven for en lærer i skolen i dag.

For å finne svar på problemstillingen er det brukt kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt intervju. Det er brukt 4 lærere knyttet til RM fag for å høre hva de oppfatter som god klasseledelse. På denne måten kan jeg se om teori og praksis henger sammen.

Resultatet viser at lærere har klare meninger om hva god klasseledelse innebærer og at de samtidig mener det er noen forutsetninger som må være på plass for å utøve god klasseledelse. God klasseledelse oppleves av lærerne som det å holde ro og orden, utvikle et godt fellesskap med klassen, bygge opp selvtilliten til elevene og gjennomføre felles oppstart av timene. Som en forutsetning for å utøve god klasseledelse nevner lærerne at det er nødvendig å vite noe om hvilken bakgrunn og hvilke forutsetninger elevene har for å gi best mulig undervisning. Det å gjøre undervisningen relevant for elevene oppleves som viktig. Undervisning og klasseledelse oppleves dermed ikke som to adskilte saker. Disse funnene stemmer i stor grad overens med faglitteraturen.

Introduksjon

Denne bacheloroppgaven handler om hvordan lærere knyttet til restaurant- og matfag (RM-fag) oppfatter god klasseledelse. Ogden (2012) skriver at kompetanse i klasseledelse er den viktigste forutsetningen for at lærere skal lykkes i sin yrkesrolle.

Motivasjonen for temaet jeg har valgt er kunnskap om hva som gjør at det blir en god klasseledelse. Jeg er interessert i å vite hva jeg kan gjøre for bli en god klasseleder. Formålet er derfor ny kunnskap, som er nyttig for meg, andre studenter, Høgskolen i Oslo og Akershus og andre nyutdannede lærere.

Nordahl (2012) skriver om lærerens utøvelse av klasseledelse. Som lærer er man tildelt en lederposisjon som man må ta på alvor fordi skolen, samfunnet, foreldre og elver forventer at læreren har styring i klasserommet og er mer faglig dyktig enn elevene. Læreren skal fremstå og være trygge og tydelige voksne i skolen. God klasseledelse er en avgjørende lærerferdighet. Evnen til å lede en klasse eller gruppe er at læreren kan bruke sine fagkunnskaper i undervisningen. Definisjon av klasseledelse handler om å

skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Ut fra dette bygger jeg opp problemstillingen min som vist under.

Problemstilling

På bakgrunn av teorien blir problemstillingen min:

Hva oppfatter lærere i RM-fag som god klasseledelse?

Ved hjelp av problemstillingen skal jeg finne ut hva lærerne i RM fag oppfatter som god klasseledelse. Her vil jeg kunne belyse viktige elementer av det de mener er god klasseledelse.

Begrepet klasseledelse

Her vises det til litteratur om begrepet klasseledelse:

Ogden (2012, s 17) definerer klasseledelse slik «*Klasseledelse er lærerens kompetanse til å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*». Mål og hensikt med klasseledelse er at læreren formidler sine verdier, holdninger og forventninger gjennom måten de leder klasser på. Stikkord er: relasjoner, struktur og fag. Klasseledelse kan ha kortsiktige og langsiktige mål. Klasseledelse innebærer å ha kontakt med elever, kontroll og oversikt i klassene samt håndheving av regler og konflikter (Ogden, 2012).

Nordahl (2012) skriver at som lærer er man tildelt en lederposisjon som man må ta på alvor. Skolen, samfunnet, foreldre og elever forventer at læreren har styring i klasserommet og er mer faglig dyktig enn elevene. Lærerne skal fremstå og være trygge og tydelige voksne i skolen. God klasseledelse er en avgjørende lærerferdighet. Evnen til å lede en klasse eller gruppe er en forutsetning for at læreren kan bruke sine fagkunnskaper i undervisningen. Definisjon av klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen.

Relasjonene mellom elev og lærer kan betraktes som et av de mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring. Elever som har en positiv relasjon til læreren, blir mer motivert til å yte en god innsats, samtidig som de vil ha bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfatning i skolen (Linder, 2012).

Hva læreren kan gjøre på sin elevgruppe for å utvikle positivt læringsmiljø, og hvordan lærerne kan støtte hverandre i dette arbeidet. Bergkastet skriver om at et godt læringsmiljø krever godt samarbeid mellom lærere, mellom lærer og elever/elevgrupper og mellom lærere og foresatte.

Danske Clearinghouse (2012) gjennomførte en større undersøkelse der konklusjonen på faktorer som bidrar til økt elevlæring er: detaljert planlegging, klare undervisningsmål, elevstøttende ledelse,

elevaktivering og elevmotivering, organisering av aktivitet og læring, synlig ledelse, relasjon til elevene og regjelledelse. Klasseledelse er altså en sentral og integrert del av lærernes arbeid.

Metode

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan informasjonen analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det handler om å samle inn, analysere og tolke data. Kjennetegnet ved metode er åpenhet, systematikk, grundighet og (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2012).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonene sin side. Få frem erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Forfatterens påstand er at selv om det ser lett ut å intervju, er det vanskelig å gjøre det skikkelig. Det innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de fleste besitter i kraft av vår evne til å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

I og med at oppgaven handler om hvordan lærerne oppfatter god klasseledelse, valgte jeg kvalitativt intervju slik at jeg får frem lærernes opplevelse av hva de tenker. Fordelen med intervju er at jeg også kan stille oppfølgingsspørsmål slik at jeg kan komme mer i dybden på hva de forteller.

Gjennomføring av undersøkelsen

Etter å ha valgt metode startet jobben med intervjuet. Jeg valgte to fellesfag lærere og to yrkesfaglærere ved samme skole. Alle jobber med RM-elever. Dette valgte jeg fordi det er interessant å se om yrkesfaglærere og fellesfaglærere oppfatter klasseledelse på samme måte.

Kvale & Brinkmann (2012) viser til ulike faser i det kvalitative forskningsintervjuet som jeg har fulgt i mitt arbeid:

1: Tematisering. Det vil si formålet med undersøkelsen som her er å undersøke læreres oppfatning av klasseledelse. Dette fordi jeg vil ha mer kunnskap om klasseledelse som jeg kan bruke i mitt arbeid som snart ferdig utdannet lærer og mine resultater kan også belyse hvordan god klasseledelse oppfattes i et yrkesfaglig utdanningsprogram.

2: Planlegging. Planlegg med henblikk på å innhente kunnskapen du ønsker. Dette innebærer å lese meg opp på temaet klasseledelse og metode i faglitteratur slik at jeg kan stoffet. Jeg har også skrevet informasjonsbrev til skolen og laget en intervjuguide som jeg bruker under intervjuet. Guiden består av stikkord på hva klasseledelse er, slik at det er lettere med oppfølgingsspørsmål.

3: Intervjuing: Det er å gjennomføre intervjuene på grunnlag av intervjuguiden. Her har jeg lest meg godt opp på teori i forkant, slik at jeg lettere kan stille oppfølgingsspørsmål. Alle intervjuene ble gjort samme dag og tatt opp på bånd. Lyddopptakene vil slettes etter transkribering.

4: Transkribering. Klargjør intervjuene for analyse ved å transkribere tale til skriftlig tekst der jeg er nøye med å skrive ordrett hva som ble sagt i intervjuene.

Det ble ikke samlet inn sensitive personopplysninger og alt materiale ble behandlet konfidensielt og anonymisert. Etter at bacheloroppgaven er skrevet vil alt material slettes. Dette ble lærerne og skolen informert om.

Analyse av datamaterialet

Kvale & Brinkmann (2012) viser til ulike faser i det kvalitative forskningsintervjuet, og da er det punkt 5 som kommer inn:

5: Analysering. Det er at på grunnlag av undersøkelsens formål jeg så bestemmer hvilken analyse jeg vil bruke. Først skrev jeg intervjuet ordrett av til tekst (rådata) og satte denne teksten inn i et skjema for kvalitativ analyse. Deretter markerte jeg meningsenheter som er relevant for klasseledelse og lagde små teoretiske forskerrefleksjoner. Til slutt sammenfattet jeg essensen i materialet som jeg grupperte i kategorier som handler om hva lærerne ser på som god klasseledelse. Dette blir da resultatene mine som blir vist i avsnittet under.

Resultater

Oppsummeringen av resultatene i analysen vil jeg dele inn i to. Først beskrives hva lærerne mener er god klasseledelse og deretter hva de mener er forutsetninger for å utøve god klasseledelse sammen med noen eksempler fra intervjuene som er markert med kursiv underveis.

Hva mener lærerne er god klasseledelse:

Relasjoner til elevene og klassen oppleves som god klasseledelse. Dette er viktig fra starten av i skoleåret, det å få elevene til og «like» læreren litt/bli trygge på læreren er vesentlig for relasjon og god dialog. Eksempel: «...at elevene ved skolestart starter med litt morsomme ting, slik at elevene for tiltro til lærer. Bli litt «dus» med læreren».

Elever skal føle seg sett, skal være trygge og like situasjonen de er i. Eksempel: «Eleven skal føle seg trygge i den situasjon de er i, samtidig som læreren ser alle elevene.»

Det å ha ro og orden i klassen. Klassen som helhet må ha et godt fellesskap og de må ha en forståelse av at de er med og bestemmer reglene. Dette knytter sterkere bånd. Felles klasseregler er bra. Klasseledelse beskrives som å ha en god kontroll.

Det å bygge opp selvtilliten til elevene, slik at de har troen på seg selv er viktig. Eksempel: *«Bygge opp elevene, slik at de har troen på seg selv.»*

En lærer burde bruke hele klasserommet i undervisningen, gjøre seg sett og vise at du følger med på hva elevene holder på med. Eks: *«Gå rundt i klasserommet, bak elever slik at de vet at du holder et øye med dem, samtidig holder det temperaturen nede i klassen.»*

Det å ta opp ubehagelige ting med enkeltelever, burde vente til du har de alene. Ta det gjerne til en pause og hold igjen den aktuelle eleven og hold en god dialog.

Det blir sagt at aktivitet-skifte i er utfordrende og krever mye tid. Dette må det være klare regler og struktur på for at det skal fungere bra. Eksempel: *«skifte fra et tema til et annet, kan gå mye tid og her kan det være fint med kollegialt samarbeid. Kanskje flere lærere opplever de samme tingene i en bestemt klasse. Hva gjør den andre? Kan jeg lære noe av dette?»*

Noen mener også at yrkesretting av fagene er viktig, men krever mye av en fellesfaglærer. Det blir mer relevant for elevene, men det krever mye på en mindre skole, da ofte lærerne ikke har de samme yrkesfagene fra år til år. *«Det er ikke den samme fag-terminlogien på TIP som RM»* Lærerne ønsker derfor å kunne ha de samme yrkesfagene år etter år.

Forutsetninger for å kunne utøve klasseledelse:

Noen av de som er intervjuet legger vekt på det er å være en engasjert lærer i faget sitt, det å skape interesse for det faget er viktig. Da kan læreren «justere» klassen sin opp via engasjementet.

Alle elever skal få et faglig utbytte av undervisningen som blir gitt. Eksempel: *«Elevene skal ikke bare føle at de er «innom» skolen en dag, de skal ha forstå hva de skal jobbe med.»*

Det blir også sagt at det er nødvendig for læreren og vite om hvilken bakgrunn og hvilke forutsetninger elevene har for å gi best mulig undervisning. Eksempel: *«Trenger å vite om elevens bakgrunn og hvilke forutsetninger eleven har.»* Dette går på at fellesfaglærere trenger å vite om hva eleven tenker å bli. Er det kokk? Servitør? Det kan være at læreren har kombinasjonsklasser og da er forutsetningene å vite hva som skal formidles for å prøve å gjøre det relevant for elevene.

Det å gjøre undervisningen relevant for elevene, gjerne yrkesrette den. *«Hvordan bruke dette fagstoffet i jobb?»* Det er litt problematisk at fellesfaglærerne ikke underviser i de samme utdanningsprogrammene hvert år. De oppfatter dette som relativt krevende.

Lærerne ser også at det kan være en fordel ved å være kontaktlærer. Relasjonen til klassen og elevene er litt «lettere» fordi en kontaktlærer har klassen mye i undervisning. Yrkesfaglærere har også en fordel av praksissituasjon som gjør at de kommer nærmere elevene sine og løser eventuelle problemer underveis i motsetning til en lærer som kun har elevene i klasserom. Det er litt «friere» og lettere for elevene å få læreren alene i programfagene. Det kan bli flere gode relasjoner med dialoger. Det blir sagt at det nesten ikke er bruk for elevsamtaler, da alt blir tatt opp underveis i praksissituasjoner.

Resultatenes pålitelighet

Kvale & Brinkmann (2012) viser til ulike faser i det kvalitative forskningsintervjuet og her kommer punkt 6 inn:

6: Verifisering. Hvor pålitelige er resultatene?

Funnene i denne bacheloroppgaven er basert på et forskningsintervju med kun fire lærere ved en videregående skole der lærerne kan ha hatt en innvirkning på hverandre. For å styrke funnene kunne det vært benyttet flere skoler med flere lærere knyttet til RM fag. Jeg oppfatter likevel at funnene i denne bacheloroppgaven er representative for hva lærere ved denne ene RM-avdelingen oppfatter som god klasseledelse og forutsetninger for å utøve god klasseledelse. Særlig siden funnene stemmer godt overens med tidligere forskningsfunn beskrevet i faglitteraturen.

7: Rapportering. I det siste steget sette alle fasene sammen til en sammenhengende tekst slik det er gjort i denne bacheloroppgaven.

Diskusjon

Klassemiljø, struktur, relasjoner, rettferdig, tydelige rammer, konkretisering av mål og engasjert lærere går igjen når lærerne i undersøkelsen beskriver hva de oppfatter som god klasseledelse.

Intervjupersonene ser på klasseledelse som veldig viktig, noe som også blir støttet av tidligere forskning. Det kommer frem at tydelige rammer, struktur, rettferdighet i klassemiljøet er sentralt for alle lærerne. Mål, konkretisering av kompetansemål, og mål for timen er sentralt, de mener at elevene må forstå hva hensikten og hva undervisningen kan brukes til. Engasjert lærer i sitt eget fag er også vektlagt, da er det lettere å ha elevene med seg. Dette fordi at det smitter over at læreren liker faget sitt, samtidig som motivasjonen til elevene øker. Relasjoner er viktig. Det skaper trygghet, noe som blir påpekt som viktig fra starten av skoleåret.

Kontakt med elever, kontroll og oversikt er viktig som klasseleder (Nordahl, 2012). Relasjonene mellom elev og lærer kan betraktes som et av de mest undervurderte variablene innenfor undervisning og læring.

Elever som har en positiv relasjon til læreren, blir mer motivert til å yte en god innsats, samtidig som de vil ha bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfatning i skolen (Linder, 2012). Forskning viser at lærer–elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling (Udir.no, 2015).

Elementer som faglig utbytte, forutsetninger, relevant og kollegialt samarbeid går under hva lærerne mener er forutsetninger for god klasseledelse.

Nordahl skriver om praktisk ledelse av klasser og undervisningsforløp. Han mener at refleksjon med andre lærere og analyse av egen praksis skal foregå med andre lærere (Nordahl, 2012). Dette samsvarer med funn om kollegialt samarbeid er veldig viktig. Dette kan være å finne felles regler for en bestemt klasse. Diskutere hva som fungerer der og ikke i en annen klasse. Ha noen og samarbeide med. Det ble funnet ut i undersøkelsen at lærerne mener at forutsetninger om bakgrunn til elevene er viktig. Her tenker de på hva elevene vil med utdanningen. Er det kokk? Dette for å kunne gjøre undervisningen relevant for elevene, dette henger sammen med faglig utbytte og da relevans for faget.

Jeg mener at det mest interessante her er at lærerne har meninger om forutsetningene for god klasseledelse. Må lærerne ha kollegialt samarbeid for å utøve god klasseledelse? Dette gjelder i stor grad fellesfaglærere. Dette er kanskje noe som skulle bli sett mere på?

Yrkesfaglærere har generelt en enklere vei til gode relasjoner med sine elever da de ofte har de i praktisk arbeid. Hva betyr dette? Ser eleven annerledes på en lærer som er i praktisk arbeid sammen med elevene?

Det kan virke som det er fellesfaglærerne som etterspør bakgrunn og forutsetninger til elever i større grad enn yrkesfaglærerne. Dette gjenspeiler seg kanskje i at de ikke får så god kontakt/relasjon med elevene sine slik en yrkesfaglærer får gjennom praksis? De må bruke mer tid på relasjonsbiten enn yrkesfaglærerne. Kan dette ha noe med antall elever og klasser å gjøre?

Jeg vil si at mye av funnene mine ved denne skolen stemmer overens med faglitteratur på området, samtidig som det blir kastet lys over forutsetninger for god klasseledelse.

Oppsummering

Det første jeg ønsker å kommentere her er at det vært veldig lærerrikt på mange måter å få anledning til og kun fokusere på klasseledelse i denne bacheloroppgaven. Dette har utvilsomt gjort noe med mitt læringsgrunnlag som vil ha innvirkning på mitt arbeid som yrkesfaglærer. Det har skjedd noe med forståelsen av klasseledelse og hvordan jeg selv har lyst til å praktisere god klasseledelse. Det finnes ingen fasit på hvordan klasseledelse skal utføres, men det kan synes som om lærerne deler klasseledelse opp i to

kategorier. Det er oppfatninger om hva god klasseledelse innebærer, og hva som er forutsetninger for god klasseledelse.

I denne bacheloroppgaven viser funnene at det er noen viktige faktorer som beskriver god klasseledelse: Utvikling av et godt klassemiljø, tydelig struktur og rammer, gode relasjoner mellom elev og lærere og mellom eleven, å være rettferdig, konkretisering av mål og engasjert lærere. Det kan virke som om yrkesfaglærere har en bedre relasjon til sine elever fordi de jobber mer praktisk enn det fellesfaglærerne gjør. Forutsetninger for god klasseledelse er god kjennskap til elevene, muligheter for godt kollegialt samarbeid og (yrkes)relevant undervisning. Dette oppleves som vanskeligere av fellesfaglærerne som ofte underviser i flere utdanningsprogrammer og som dermed har mindre kontakt med elevene.

Litteraturliste

Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K, A. (2010). *Elevens læringsmiljø- lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til vitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.

Danske Clearinghouse.(2008). *Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. Hentet 14. april 2015 fra

http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/larererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. *Det kvalitative forskningsintervju*. (2012). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Nordahl, T.(2012). *Klasseledelse*.(1 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Udir.no. *Klasseledelse*. Hentet 27. mai 2015 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/>

Udir.no. *Læringsmiljø*. Hentet 27. mai fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>

4.2 Lærerrolle og klasseledelse – Hvordan praktiserer yrkesfaglærere i restaurant- og matfag klasseledelse?

Sammendrag

I denne bacheloroppgave er hensikten å finne ut hvordan restaurant og matfaglærere praktiserer klasseledelse i klasserom og på verksted.

For å finne svar på problemstillingen har jeg vært på en videregående skole på Østlandet og observert to yrkesfaglærere i tre forskjellige yrkesfagklasser på VG1 og VG2 Restaurant og matfag. Jeg valgte å bruke åpen, deltakende observasjon som forskningsmetode for å få svar på problemstillingen min.

Observasjonene foregikk i både klasserom og på verkstedet.

Resultatet av observasjonene viser at disse restaurant- og matfaglærerne har gode relasjoner til elevene, er tydelige ledere og viser gode lederegenskaper. Observasjonene mine viser at det teorien beskriver som god klasseledelse i stor grad stemmer overens med hva som er observert av klasseledelse i praksis innenfor restaurant- og matfag.

Introduksjon

Bakgrunnen for at klasseledelse ble valgt som tema i denne bacheloroppgaven er fordi dette angår alle lærere som underviser barn, ungdommer og voksne. Hensikten og formålet med denne bacheloroppgave er å finne ut hvordan Restaurant og matfaglærere praktiserer klasseledelse i klasserom og på verkstedet. Mål og hensikt med klasseledelse er at lærere formidler sine verdier, holdninger og forventninger gjennom måten de leder klasser på. Viktige stikkord er relasjoner, struktur og fag (Ogden, 2012).

Målet mitt er kunne utøve klasseledelse og bygge relasjoner til elever på en slik måte som forventes av meg som kommende yrkesfaglærer i Restaurant og matfag. En undersøkelse om hvordan klasseledelse utøves av yrkesfaglærere i restaurant- og matfag kan også supplere og eventuelt utdype tidligere forskning om emnet.

Bacheloroppgavens problemstilling er: *Hvordan praksiser restaurant- og matfaglærere klasseledelse i restaurant- og matfagklassene?*

Klasseledelse

Definisjon av klasseledelse: Denne ledelsen av klasser og undervisningsforløp kan defineres og forstås ved hjelp av tre hovedelementer:

- Lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø
- Lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro
- Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsro (Nordahl, 2012).

En god klasseledelse skaper en kultur der trivsel råder. Trivsel er lik trygghet. Faktorer som bygger god klasseledelse er systematisk undervisningsplanlegging, tilpasset opplæring, kortsiktige og langsiktige læringsmål, positive tilbakemeldinger og konkretisering av betydningen av nådd læringsmål. Struktur og forutsigbarhet er en forutsetning (Grimsæth & Hallås, 2013). Et positivt klima eller læringsmiljø i klassen er uttrykk for inkluderende, trygg og vennlig kultur. Det er et felleskap som er romslig, og der det i læringsmiljø forutsetter at det etableres og opprettholdes en arbeidsro som læreren tar ansvar for (Nordahl, 2012).

Mål og hensikt med klasseledelse er at læreren formidler sine holdninger, verdier og forventninger gjennom måten de leder klasser på og viktige stikkord er struktur, relasjoner og fag. Hensikten er å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevenes personlige og sosiale behov, som å legge forholdene til godt til rette for læring og undervisning (Ogden, 2012). Klasseledelse er viktig i alle faser av undervisningsøkten. Under oppstarten, i hoveddelen og i avslutningen. Denne bacheloroppgave har fokus på alle faser og hvordan yrkesfaglæreren praksiser klasseledelse i disse fasene i klasserom og på verkstedet.

Begrepet klasseledelse kommer opprinnelig fra USA og fra tradisjonen som kalles classroom management. Classroom management har til en viss grad sin opprinnelse i en behavioristisk læringspsykologi. Klasseledelse slik det fremstår i dag har imidlertid bare en svak tilknytning til behaviorisme. Begrepet er en fellesbetegnelse for lærerens nødvendige ledelse av undervisningsforløpet og det sosiale felleskapet i klassen. Klasseledelse viser at en lærer skal være tydelig voksenperson, som også skal ha et godt forhold til elevene. Klasseledelse er også et langt mer demokratisk virkemiddel med hensyn til å opprettholde arbeidsro i skolen enn tradisjonell disiplinering. Ledelse av klasser og undervisning skal vise og formidle at det er lærere som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsetter og anerkjennes (Nordahl, 2012).

Klasseledelse handler om de pedagogiske grepene lærerne må ta for å få til gode læringsfellesskap, lede undervisningen og koordinere det sosiale felleskapet i klassen. God klasseledelse krever lederkompetanse, det er nødvendig for å lykkes i undervisningen. Klasseledelse består av lærerens evne til å skape et positivt klima og læringsmiljø, motivere elevene til arbeidsro.

God klasseledelse henger sammen med gode relasjoner til elevene og klassen. Det er dokumentert at elever lærer bedre av lærer som har et godt forhold til, og som formidler forståelse og vennlighet. Mest avgjørende for utviklingen av gode relasjoner er den personlige kvaliteten i kontakten mellom lærer og elev og hvordan læreren kommuniserer. Kvaliteten handler om hva lærer sier og gjør, som når de henvender seg til og svarer elevene på en vennlig måte, viser interesse, omtanke og empati og har sans for humor. Gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og klassen er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere.

Det er lærerens og skolens ansvar å få til gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner innebærer god kommunikasjon. Det betyr at relasjoner innvirker på hva som blir kommunisert, og hvordan det skal oppfattes. Læreren har ansvaret for kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev. En av de viktigste oppgavene ved lærerrollen er at læreren viser empati og engasjement og at læreren inngår i en sosial relasjon til den enkelte elev. Varme og nærhet og åpen kommunikasjon er viktige stikkord. Lærerens tydelige væremåte og forventninger legger grunnlaget for hvordan elevene forstår og tolker læreren, og hvilke tillitt som oppstår mellom dem (Grimsæth & Hallås, 2013).

Metode

Å bruke metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode er hvordan man skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det handler om å samle inn, analysere og tolke data, dette er en sentral del av empirisk forskning. De viktigste kjennetegnene ved metode/empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet. (Christoffersen, 2011).

Kvalitativ metode sier noe om kvaliteten eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres. Kvalitativ metode er hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener om man ikke kjenner særlig godt og som det er forsket lite på (Christoffersen, 2011).

Jeg har valgt å jobbe med kvalitativ observasjon som forskningsmetode fordi ”kvalitative metoder er mer fleksible, det vil si at de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker” (Christoffersen & Johannessen, 2012). Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det man undersøker. I de fleste sammenhenger er det eneste måte å skaffe seg gyldig kunnskap på, er å være til stede i settingen (Christoffersen et al., 2011).

Å observere betyr ganske enkelt å observere i det daglige gjennom bruk av sansene våre. (Christoffersen, Johannessen & Tuft, 2011). Å bruke observasjon som metode innebærer at forskeren må gå inn i, være til stedet i og forlate felten. Å holde fokus på det man observerer i felten er viktig. Det kan være nyttig å

friske opp problemstillingen og formålet med undersøkelsen og ta pauser når man føler seg sliten. Det er også viktig å forklare settingen grundig er ikke og gi beskjed til dem du studer når du forlater dem (Christoffersen et al., 2011).

Observerende deltaker er når man blir en del av det miljøet som studeres og deltar i den ordinære samhandlingen mellom aktørene. Observasjonen foregår ikke skjult, de andre deltakerne kjenner til observatørens status som forsker (Christoffersen et al., 2011). Tilstedeværende observatør er når man deltar i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltagerne i felten. Forskeren engasjerer seg gjennom samtaler og intervjuet, men ikke som deltaker (Christoffersen et al., 2011).

I denne bacheloroppgaven ble observasjonsdataene samlet inn ved at jeg observerte elever og lærere i 3 RM-klasser og noterer mine observasjoner i et skjemaet som jeg har laget på forhånd. Jeg noterte aktuelle eksempler på klasseledelse rett inn i skjemaet. Videre renskrev jeg det som var observert i klassen og fylte observasjonsnotatene inn i et kvalitativ analyseskjema. Ut ifra rådataene trakk jeg ut meningsenheter og gjennomførte en teoretisk refleksjon. Deretter kategoriserte jeg meningsenhetene, grupperte dem i kategorier oppsummerte til slutt essensen i materialet.

Resultater

Det er noen forskjeller mellom klasseledelse i klasserom og i verksted. Det er mer støy og uroligheter når elevene er i klasserom. Mange elever er på datamaskinen, hører på musikk og noen elever spiser og drikker. Elevene er ikke like engasjerte i klasserommet som på verkstedet.

Observasjonene viste likevel at det er en stor grad av likhet mellom hvordan lærerne gjennomfører felles oppstart av timen i både klasserom og verksted. Hvordan de setter i gang og strukturerer timen, viser ledelse, gjennomgår av dagens oppgaver og oppsummerer økten ble også gjennomført på en relativt lik måte. Det virket på meg som om RM-lærere hadde en fast mal som de brukte og som fungerte godt. Funnene mine viser at felles oppstart av øktene, gjennomgang av undervisningen, tydelig ledelse, god struktur, gode relasjoner med elevene og felles oppsummering avslutning er tydelige elementer som går igjen i god klasseledelse. Videre vil jeg utdype og kommentere funnene mine.

Felles oppstart og gjennomgang av undervisningen av RM-lærere

Observasjonene viste at RM-lærerne samler alle elevene og får dem til å bli stille og rolige i oppstarten av timen. Det er en felles gjennomgang av dagens opplegg i undervisningen. RM-lærerne forteller steg for steg hva som skal skje trinn for trinn. Når alt er gått i gjennom, spiller RM-lærer spørsmål om det er noe elevene lurer på til dagens time.

Tydelig ledelse

Læreren må kan kunnskap, må kunne formidle og må fremstå som forbilde for barn og unge. Læreren skal involvere elevene slik at de blir deltagende med hele seg. Å være lærer betyr å være en leder, en tydelig leder. Tydelighet betyr autoritativ som er en trygg voksenperson og en som bryr seg og stiller krav til sine elever. Læreren skal sette læringsmål og utfordre elevene ut fra deres nivå, oppmuntre og gi presise tilbakemeldinger (Grimsæth & Hallås, 2013).

Mine observasjoner tyder på at lærere var konsekvente i sine lederroller og viste tydelig hva som er lov og ikke lov. Elevene viste at de var klar over dette, så det ble aldri noe tull i timene. Noen ganger måtte læreren hevet stemmen, så var det over og elevene fortsatte læringsarbeidet

God struktur av RM-lærere

Tydelighet og struktur i undervisningen, en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev og lærere som gir elevene tilbakemeldinger, fører til at elevene presterer. (Grimsæth & Hallås, 2013).

I mine observasjoner er et tydelig at når RM-læreren er godt forberedt og har tydelig en plan for undervisningen bidrar dette til at elevene får et bedre læringsmiljø og arbeidsro.

Gode relasjoner mellom RM-lærere og elever

Indikatorer på en positiv relasjon:

- Å bli respektert
- Å bli rost
- Å bli støttet i sine initiativer
- Å bli motivert
- Å bli vist interesse
- Å få utvist toleranse
- Å bli vist forståelse (Linder, 2012)

Det pedagogiske møtet med relasjon skal være anerkjennende. Anerkjennende betyr bekreftelse. Å gi bekreftelse til den andres opplevelse av verden (Linder, 2012).

Mine observasjoner tyder på at kvalitative relasjoner oppstår når RM-lærerne har et overblikk over det relasjonelle terrenget og ut fra dette klarer å tilpasse seg til elevene behov. Da understøttes også den pedagogiske handling (Linder, 2012).

Felles oppsummering og avslutning av RM-lærere

Når RM-lærerne samler elevene til en oppsummering av dagens innsats gås det igjennom hva som er blitt gjort og de spør elevene om hva som har vært bra og hva som kunne ha vært annerledes. Alle elevene blir

inkludert og alle får svare på hvordan tingene gikk. Det blir en trygg og god avslutning på dagen for elevene.

Representative resultater?

Jeg burde nok ha vært på minst to andre forskjellige videregående skoler og observert flere RM-lærere. Da kunne resultatet blitt annerledes fordi skolekultur, skolestørrelse, alder og kjønn på lærere kunne ført til forskjeller i hvordan klasseledelse blir utøvd i klasserom og på verkstedet. Med større forskjeller kunne resultatene blitt utdypet i større grad enn de er nå. Kanskje har det også betydning at RM-lærerne på den aktuelle skolen hadde gjennomført Yrkesfaglærer i restaurant og matfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Det tror jeg kan ha stor betydning for resultatet av undersøkelsen.

Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen er: Hvordan praksiser restaurant- og matfaglærere klasseledelse i restaurant- og matfagklasser?

Basert på mine observasjoner i ”virkeligheten” stemmer mine funn relativt godt overens med teorien som er beskrevet i litteraturen. Teorien om god klasseledelse presiserer at regler og rutiner i skolehverdagen er svært viktig for elever og lærer. Regler og rutiner var med på å skape et godt læringsmiljø og gode relasjoner mellom elever og lærere. God ledelse av lærer var synlig i alle observasjonene. Lærere var konsekvente i sine lederroller og viste sine tydelig hva som er lov og ikke lov. Dette viste elevene godt, så det ble aldri noe tull i timene. Jeg opplevde et par ganger at læreren hevet stemmen, så var det over. I alle VG2-klassene jeg observert hadde klassene regler og rutiner som ble fulgt til fingerspissen. Det var lite adferds problemer i alle klassene, noe som ga trygghet og god arbeidsro i timene. Elevene følte seg trygge på hverandre og trygge på lærere, noe som ga gode relasjoner dem imellom. De gode relasjonen mellom elever og lærere var godt synlig å se for meg, alle hadde en hyggelig tone og respekterte hverandre.

Alle observasjonene jeg hadde uavhengig om det var i klasserom eller på verkstedet bar preg av god struktur i timene. Det var god struktur på undervisningen, hele undervisningsopplegget var planlagt på forhånd, noe som igjen går på at lærerne var godt forberedt til timene. Dette med felles oppstart med god gjennomgang av dagens tema, felles oppsummering og avslutning er et godt bilde av selve strukturen på undervisningen.

Litteraturliste

Johnsen, B. (2013). *Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?* Oslo. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Abstrakt forlag.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, Praksis, teori og forskning*. Oslo. Gyldendal Akademiske.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. (1.utg.)Oslo. Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. (1.utg.). Oslo. Gyldendal Akademisk.

Grimsæth, G. & Hallås, Oddrun. (2013). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademiske

Avslutning

Denne antologien bestående av 13 bacheloroppgaver, er skrevet av 16 studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfat ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Antologien omfatter emner som elevmotivasjon, undervisningsmetoder, underveisevurdering og klasseledelse. Dette er alle sentrale temaer for fremtidige yrkesfaglærere. Det kan derfor være av interesse for andre, og da spesielt yrkesfaglærere, deres ledere og ikke minst yrkesfaglærerstudenter og lese disse 13 artiklene som omhandler yrkesfaglæreres praksis og hverdag. I og med at årets yrkesfaglærerstudenter valgte seg ut disse fire emnene, kan vi anta at dette er noe studentene ser på som spesielt interessant i forhold til sitt fremtidige yrke som yrkesfaglærer.

Motivasjon

For det førte emnet, motivasjon, viser resultatene fra en av studiene svak korrelasjon mellom elevenes motivasjon og lærerens støtte og krav, noe som avviker fra andre studier. Studien viser imidlertid at det er mange faktorer som påvirker elevenes motivasjon til læring. Funn kan tyde på at trivsel i klassen og et inkluderende klassemiljø er en fremtredende motivasjonsfaktor blant elevene. To andre faktorer som trekkes frem er undervisningens relevans, og elevenes egen indre motivasjon, noe som også stemmer med andre studier.

Undervisningsmetoder

For emnet, undervisningsmetoder, bestående av fire studier, indikerer resultatene at veiledning av elevene som undervisningsmetode brukes hyppig i restaurant- og matfag. Resultater fra en av studiene viser at yrkesfaglærere ofte bytter mellom flere ulike roller og tilpasser veiledningen til ulike situasjoner. To av studiene omhandler yrkesretting av undervisningen. Resultatene fra en av disse to studiene viser at yrkesforankring av undervisningen først og fremst knyttes til faget Prosjekt til fordypning (PTF) og lite benyttet i programfagene. Den andre av studiene med yrkesretting som emne viser i hovedsak en samvariasjon mellom elevenes motivasjon/mestring og yrkesretting av fellesfagene. Studien viser samtidig at yrkesretting alene ikke nødvendigvis motiverer elevene og sikrer mestring. Den fjerde studien innenfor dette temaet avdekket at når undervisningsformen er praktisk, og testformen teoretisk, er ikke praktisk undervisning nødvendigvis funksjonell for elevenes læring.

Underveisevurdering

Underveisevurdering er en sentral arbeidsoppgave for en yrkesfaglærer, og innenfor dette emnet gjennomførte studentene tre ulike undersøkelser. I en av undersøkelsene fant de variert bruk av underveisevurderingsmetoder med særlig bruk av spørreteknikk som fremtredende metode for å fremme

refleksjon hos elevene. Resultatene fra intervjuer og observasjoner indikerer at undervisvurdering ikke blir gjennomført som en systematisk prosess. I to av studiene kom det fram at kompetansemål i liten grad blir presentert overfor elevene. Med undervisvurdering forstås også begrepet fremovermelding, som en veiledning der lærere utdyper hvor elevene er, og hvor de er på vei. Resultater fra observasjoner i en av studiene viser at slike fremovermeldinger har betydning for elevenes læringsarbeid. Samlet sett så viser disse tre undersøkelsene at lærerne benytter ulike undervisvurderingsmetoder avhengig av konteksten det undervises i.

Klasseledelse

Det siste emnet, klasseledelse, ble undersøkt gjennom de to siste studiene som er presentert i denne antologien. Resultatene indikerer viktigheten av at lærerne har gode relasjoner til elevene, er tydelige ledere, og viser gode lederegenskaper, noe som er i god overenstemmelse med hva andre har observert av klasseledelse innenfor programområdet. Læreren sier de opplever god klasseledelse som å ha ro og orden i klasserommet, utvikle et godt fellesskap i klassen, og bygge opp elevenes selvtillit. Resultatene viser også at lærerne ser på god klasseledelse og undervisning i sammenheng og dermed ikke som to adskilte praksiser.

Selv om dette ikke har vært omfattende studier av praksis i skolen, gir disse bidragene likevel noen indikasjoner som både bekrefter tidligere studier, men som også viser nye sider ved yrkesfaglærerens arbeid i skolen. En kategori som fremkommer på tvers av de fire valgte emnene er betydningen av et målrettet arbeid for å etablere et varmt og inkluderende klassemiljø.

Kjeller juni 2015, HS & BB