

Forord

Slutten på over to år med masterstudier og over et år med arbeid på dette prosjektet nærmer seg nå slutten. Det har vært en lærerik, givende, frustrerende og inspirerende prosess. Jeg velger å trosse janteloven og si at jeg er stolt, både faglig og personlig, over det produktet jeg nå sitter igjen med.

Jeg vil aller først rette en stor takk til mine respondenter, som har tatt meg godt imot og vist engasjement for mitt prosjekt. Uten lærere, elever og øvrige ved skolene hadde ikke dette prosjektet blitt til. Anonymiseringen hindrer meg, men de hadde egentlig fortjent å bli takket med navn, alle sammen.

Nest ut vil jeg takke min veileder Halvor Hoveid for god veiledning og støtte underveis. Uten dine tilbakemeldinger og innspill hadde oppgaven ikke vært som den er i dag.

Jeg har hatt andre gode diskusjonspartnere, korrekturlesere og hjelp til oversetting underveis. Dere vet hvem dere er –tusen takk!

Sist, men ikke minst. Det er kanskje ikke mange som takker mamma i sitt masterprosjekt, men hennes tålmodighet og vilje til å sitte og diskutere alt fra små detaljer til større formuleringer, spesielt de siste ukene, har dratt meg hele veien inn i mål. Takk Elisabeth! Jeg tror, og håper, at du også har fått noe ut av prosessen.

Nå gleder jeg meg til å tilbringe kvalitetstid med venner og familie i tiden fremover.

Oslo, November 2016

Marie Syverstad Meland

Sammendrag

Organisering av Arbeidslivsfag fra et yrkesfaglig perspektiv

I 2009 kom Arbeidslivsfag inn som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning på ungdomstrinnet. I Arbeidslivsfag skal elevene på ungdomstrinnet prøve ut ulike yrker med utgangspunkt i de yrkesfaglige studieprogrammene på videregående skole. Som håndverker og de senere årene også yrkesfaglærer i videregående opplæring, ble min nysgjerrighet vekket da jeg fikk høre om dette faget i forbindelse med valg av masterarbeid.

Om lag halvparten av elevene i norsk skole søker seg til yrkesfag, og for å dekke samfunnets kompetansebehov er det avgjørende at dette nivået opprettholdes (Meld. St 28. 2015-2016, s.49). Ungdomstrinnet har lenge blitt kritisert for å være teoretisk og ha lite fokus på praktiske fag og aktiviteter. Formålet med denne studien er å finne ut hvordan Arbeidslivsfag organiseres på ulike skoler og om dette faget bidrar til å bevisstgjøre ungdommene i deres valg av utdanning og yrke, samt om det finnes et miljø for praktisk-yrkesrettet arbeid på ungdomstrinnet.

Høsten 2015 og våren 2016 gjennomførte jeg datainnsamling på tre ulike skoler med god geografisk spredning. Totalt har jeg observert 6 klasser på 9. og 10. trinn i undervisning i arbeidslivsfag og gjennomført én til én og gruppeintervjuer med 22 av elevene, 5 lærere og 1 rådgiver. I tillegg baserer min empiri seg på uformelle samtaler med ulike respondenter.

I min analyse og drøfting har jeg kommet frem til at skolene organiserer Arbeidslivsfag ulikt både når det gjelder timefordeling, tilgang på rom, verktøy og materialer og knyttet til lærer i Arbeidslivsfag sin kompetanse. Gjennomføringen av faget praktiseres ulikt og elevene oppnår ulik kompetanse knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Kun et fåtall av elevene sier at opplæringen i Arbeidslivsfag har bidratt til et mer bevisst valg til videregående skole og fremtidig yrkesvalg, enda formålet i læreplanen for faget er tydelig: «Arbeidslivsfaget skal bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter».

I et historisk perspektiv ser man at praktiske fag i grunnskolen har økt de siste årene. I oppgaven drøfter jeg hvilken plass fag som Arbeidslivsfag og praktiske ferdigheter har i skolen og hvordan det kan skapes et miljø for mer praktisk-yrkesrettet opplæring i grunnskolen.

Abstract

Organization of the subject “Skills for Working Life” from a Vocational perspective.

In 2009, the subject “Skills for working life” was introduced into Lower Secondary education as an alternative to foreign language subjects. In “Skills for Working Life” learners in Lower Secondary schools, are able to gain experience in different trades and occupations based on the Vocational education programs on offer in Upper Secondary education. As a craftsman, and, in recent years, a vocational teacher in Upper Secondary education, my curiosity was aroused on learning about “Skills for Working Life” in connection with my Master’s studies.

Approximately half of the learners in Norwegian schools apply for vocational programs and, to meet society's needs for future expertise, it is vital that this level is maintained (White Paper, 28 2015-2016, p.49).

Lower Secondary education has, over a considerable period, been criticized for being too theoretical and having too little focus on practical subjects and activities. The aim of this study is to find out how the subject “Skills for Working Life” is organized in different schools, and to find out if it contributes to the learners’ awareness when choosing future education and occupations. Further the study aims to find out if there is, in Lower Secondary schools, an environment conducive to practical and vocational work and learning.

In the autumn 2015 and spring 2016, I collected data from three different schools in separate geographical areas. The data was collected through observation of lessons in Skills for Working Life in six 9th and 10th grade classes. I have also conducted individual and group interviews with 22 learners. Interviews have also been undertaken with 5 teachers and 1 school advisor. In addition, my empiricism is based on informal discussions with the various respondents.

In my analysis and discussions, I have determined that schools organize Skills for Working Life differently in terms of both hours, rooms for training, equipment and materials as well as with regard to the teachers’ competencies and expertise. The teaching of the subject is practiced differently and learners achieve different competencies with regard to Vocational education and training programs.

Only a few of the students say that Skills for Working Life has contributed to a more conscious choice of educational and training programs in Upper Secondary school and in future career choices. This is despite the purpose of the curriculum being clear: “Skills for Working Life shall contribute in helping learners in Lower Secondary education to gain knowledge of vocational education and training through experience with tasks drawn from various occupations providing services and manufacturing products.

From a historical perspective we see that practical subjects in both Primary and Lower Secondary Education have increased in recent years.

In this study I discuss what place subjects such as Skills for Working Life and other practical skills have in schools, and how an environment conducive to more practical vocational training can be created in Primary and Lower Secondary schools.

Forord

Sammendrag

Abstract

Innhold

1.0 Innledning.....	9
1.1 Min inngang til tema for masterprosjektet	9
1.2 Relevant kunnskap om yrkesfagene	10
1.3 Arbeidslivsfag	11
1.4 Min interesse for Arbeidslivsfag – utdypet	12
1.5 Problemstilling	13
1.5.1 Utdyping av problemstilling.....	13
1.6 Frafall i videregående skole og utfordringer i yrkesrettet praktisk opplæringen på grunnskolen	14
1.6.1 Forholdet mellom praksis og teori i grunnskolen.....	15
1.7 Den politiske begrunnelsen for praksis på ungdomstrinnet.....	16
1.8 Arbeidslivsfag, erfaringer og evalueringer så langt.....	16
2.0 Historie	19
2.1 Midten av 1800-tallet til 1950.....	19
2.2 1950 til 1990.....	21
2.3 Overgangen til L97.....	22
2.4 Kunnskapsløftet - K06.....	23
2.5 Historiske utviklinger i videregående skole	23
2.6 Historiske rammebetingelser og valgfag i grunnskolen	24
2.6.1 Mønsterplanen 1974	24
2.6.2 Mønsterplanen 1987	26
2.6.3 Læreplanen 1997	26
2.6.4 Kunnskapsløftet 2006.....	27
2.6.5 Valgfag	27
2.6.6 Utdanningsvalg.....	28
2.6.7 Arbeidslivsfag	28
2.7 Oppsummering av praktiske fag i dagens skole	29
3.0 Organisasjons- og læringsteori	31
3.1 Organisasjonsteori	31
3.1.2 Organisasjonskultur.....	32
3.1.3 Strategier og mål	32

3.2	Organisering av arbeidslivsfag	34
3.3	Offentlige dokumenter med tilknytning til arbeidslivsfag	35
3.3.1	Opplæringsloven	36
3.3.2	Den generelle læreplanen	36
3.3.3	Stortingsmelding 44	37
3.3.4	Stortingsmelding 22	37
3.3.5	Prinsipp for opplæringen	38
3.3.6	Stortingsmelding 28	39
3.3.7	Læreplan i arbeidslivsfag for ungdomstrinnet	39
3.3.7	Veileder arbeidslivsfag	41
3.4	Læreplanens ulike fremtredelsesformer	41
3.4.1	Den ideologiske læreplanen	42
3.4.2	Den formelle læreplanen	42
3.4.3	Den oppfattede læreplanen	42
3.4.4	Den iverksatte læreplanen	43
3.4.5	Den erfarte læreplanen	43
3.5	Yrkesdidaktikk	43
3.5.1	Den didaktiske relasjonsmodellen	44
3.6	Læreprosesser	45
3.7	Å lære gjennom å erfare	46
3.8	Erfaringslæring i yrkesfaglig opplæring	47
4.0	Metodologi og forskningsdesign	49
4.1	Forskningsdesign	49
4.1	Forberedelse, utvalg og rekruttering	50
4.2	Skolene	51
4.3	Informantene	51
5.0	Forskningsmetode	53
5.1	Observasjon	53
5.2	Intervju	54
5.2.1	Én til én intervju	54
5.2.2	Fokusgruppeintervju	55
5.3	Uformelle samtaler	55
5.4	Analyse av data	56
5.5	Etiske overveielser	56
5.5.1	Anonymisering	57

5.6 Validitet, reliabilitet og datamaterialets kvalitet	57
6.0 Beskrivelse av relevante funn.....	59
6.1 Organisering av arbeidslivsfag	59
6.1.1 Skole 1	60
6.1.2 Skole 2.....	60
6.1.3 Skole 3.....	61
6.2 Gjennomføring	61
6.2.1 Skole 1	62
6.2.2 Skole 2.....	62
6.2.3 Skole 3.....	63
7.0 Analyse og drøfting mot problemstilling og forskningsspørsmål	65
7.1 Organisering av arbeidslivsfag.....	65
7.1.1 Timefordeling.....	65
7.1.2 Tilgang på rom, verktøy og materialer	66
7.1.3 Lærers kompetanse.....	68
7.2 Gjennomføring av arbeidslivsfag i forhold til læreplanens formål og kompetansemål	69
7.2.1 Skole 1	69
7.2.2 Skole 2.....	72
7.2.3 Skole 3.....	75
7.2.4 Drøfting av gjennomføring på de ulike skolene – en sammenlikning.....	79
7.3 Elevenes synspunkter knyttet til formål	80
7.3.1 Drøfting av elevenes synspunkt på de ulike skolene – en sammenlikning.....	85
7.4 En avsluttende drøfting	87
7.4.1 Kultur for praktisk yrkesrettet opplæring på ungdomstrinnet	87
7.4.2 Miljø for praktiske-yrkesrettede fag – historisk og i dagens skole.....	90
8.0 Min konklusjon	93
9.0 Avsluttende betraktninger og veien videre.....	95
Litteraturliste	96

VEDLEGG

Intervjuguide lærer

Intervjuguide elev

Intervjuguide utplasseringselever

1.0 Innledning

Skolen har lenge vært preget av et stort teoretisk fokus, og forholdet mellom teori og praksis er et av de mest diskuterte temaene innenfor faget pedagogikk (Kvernbekk, 2011). En skole med en overvekt på det teoretiske vil kunne bidra til at mange elever på ungdomstrinnet opplever undervisningen og arbeidsmåtene som lite relevante og læringsfremmende for dem. Om lag halvparten av dagens ungdomsskoleelever søker seg til yrkesfaglige studieprogram på videregående skole (Meld. St. 28.2015-2016, s.49). Med bakgrunn fra håndverksfag og som lærer i yrkesfaglig studieprogram er jeg opptatt av at ungdomsskolen skal presentere praktiske oppgaver knyttet opp til arbeidsprosesser som elevene vil kunne møte senere i arbeidslivet. Jeg visste tidlig i dette masterprosjektet at jeg ønsket å undersøke utfordringer knyttet til teoretiseringen av skolen. Jeg vil i de neste underkapitlene belyse bakgrunnen og mitt utgangspunkt for endelige valg av tema.

1.1 Min inngang til tema for masterprosjektet

For å belyse min inngang til dette masterprosjektet og veien frem til valg av endelig tema, vil jeg bygge opp introduksjonen sett fra mitt ståsted, som yrkesfaglærer på videregående skole. Min bakgrunn og forståelse er formet av min utdanning og arbeidserfaring. Det er utfordringer jeg har sett og møtt på i videregående skole som dannet de første tankene mot det prosjektet jeg nå har arbeidet med. Mitt aller første møte med yrkesfag var da jeg selv startet på videregående skole og siden den gang har skolesystemet gjennomgått flere endringer. Den største endringen innebar en total endring av strukturen for de yrkesfaglige studieprogrammene ved innføring av læreplanverket *Reform94*.

I overgangen til Reform 94 ble 109 grunnkurs (fra Mønsterplan74 og 87) omgjort til 13 studieretninger. Grunnkurs til Frisørfag ble eksempelvis hetende Formgivningsfag. Jeg gikk mitt skoleløp etter reform 94. 1. året på videregående lærte vi om kunst- og kultur, tegning og maling, uten at noe av dette var koblet til videre utdannings- og yrkesvalg. Jeg kan selv huske tilbake at dette året var preget av mye fravær og lite skolemotivasjon. Jeg visste at jeg skulle bli frisør og opplevde ingen relevans knyttet opp til frisørfag i det jeg lærte på grunnkurs (nå vg1).

Med innføring av *Kunnskapsløftet* i 2006 fikk studieretningene nye navn og det skulle igjen settes et større yrkesfaglig preg på utdanningen allerede fra 1. året på videregående skole. Grunnkurs formgivningsfag ble omgjort til Vg1 *Design- og håndverk*. Faget kunst- og kulturhistorie ble byttet ut med andre fag som hadde et større fokus på å yrkesrette undervisningen og en skulle gi elevene en innføring i ulike yrker de kunne utdanne seg til via valgt utdanningsprogram. Det ga lærerne nye utfordringer –spesielt for de lærerne som hadde bakgrunn fra kunstutdanninger og ikke yrkesfaglig bakgrunn, men også for de lærerne med yrkesfaglig bakgrunn grunnet den brede tilbudsstrukturen på vg1. Fra Vg1 Design- og håndverk kan man utdanne seg til 52 forskjellige yrker, dersom man tar med særløp og kryssløp¹. På Vg1 Teknikk og industriell produksjon (TIP) er det, med kryssløp og særløp tatt i betraktning, 70 forskjellige yrkesveier etter det 1. året.

Selv om det i realiteten er mange av yrkene som er så lite utbredt at mange lærere vil kunne undervise et helt liv uten å møte på elever som ønsker å utdanne seg til dem, gir det allikevel et godt bilde av hvilke kompetanse yrkesfaglærerne bør inneha for å kunne gjennomføre en yrkesrelevant og differensiert opplæring både tilpasset hver enkelt elevs evner og ønsker og tilpasset alle de ulike yrkene i samfunnet som utdanningsprogrammene skal forberede for.

1.2 Relevant kunnskap om yrkesfagene

Gjennom mitt arbeid som lærer har jeg møtt og snakket med mange forskjellige ungdommer. Noen med masse glede over det de lærer på skolen, men og, dessverre alt for mange, ungdom som gir uttrykk for at de mangler motivasjon og som opplever at opplæringen er lite relevant knyttet opp til deres interesser og tanker om videre utdannings- og yrkesvalg.

Jeg skiller her mellom studieforbredende fag, eller fellesfag som det blir referert til på yrkesfaglige studieprogrammer og opplæring i praktiske fag på et yrkesfaglig studieprogram, også kalt programfag.

Mitt første møte med en virkelighet som ikke samsvarte med mine forestillinger om at elevene på yrkesfag er motivert og har valgt seg til riktig linje for dem, var første dag i første praksisperiode på lærerutdanningen. Jeg var utplassert i en Vg2 frisørklasse og hadde forberedt meg godt. Jeg hadde på forhånd laget spennende og varierte oppgaver innenfor

¹ **Særløp:** Yrker som primært har opplæring i bedrift. **Kryssløp:** Der man kan gå videre fra vg1 i et utdanningsprogram til vg2 på et annet utdanningsprogram.

frisørfaget og gledet meg til å møte elevene. Da jeg hadde presentert oppgaven, fikk jeg beskjed fra to elever helt bakerst at de måtte snakke med meg. De orket nemlig ikke å ta i hår, det syntes de var ekkelt og kunne derfor ikke gjennomføre oppgaven som var utdelt.

Det kan være ulike grunner til at disse elevene responderte på oppgaven som de gjorde. Min tolkning av situasjonen er ikke knyttet opp til at elevene hadde en slags fobi for hår eller at de ikke visste hva en frisør gjorde, for det kom til slutt frem at de kunne arbeide på hverandre.

Jeg har tidligere både sett og hørt om elever som velger yrkesfaglige program fordi de er skolelei og at de har blitt fortalt at yrkesfag kan gi dem en pause fra de teoretiske fagene og være en enklere vei til å nå målet om studiekompetanse (med allmennfaglig påbygg 3. året). Min tolkning er at elevene fra historien over tilhørte den kategorien som havnet på et yrkesfaglig utdanningsprogram på feil premisser, på den måte at de tydeligvis hadde valgt seg til et yrkesfag som ikke passet for dem. Lærerne som hadde de i faget kunne fortelle at disse elevene hadde vist liten eller ingen interesse for frisørfag fra starten av skoleåret.

Med bakgrunn i flere tilfeller som ligner historien over fikk jeg i oppstarten av mitt masterprosjekt en større interesse for hvilke opplæring elevene får om yrkesfag, før de skal søke seg til videregående skole. I min søken etter å finne endelig master tema kom jeg over et fag i grunnskolen med ny læreplan fra august 2015, Arbeidslivsfag.

1.3 Arbeidslivsfag

For noen år siden kom arbeidslivsfag inn som et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning på ungdomstrinnet. Det hele begynte som et prøveprosjekt på 16 ulike ungdomsskoler med oppstart høsten 2009. Evaluering av prosjektet førte til at Arbeidslivsfag kom inn som et permanent fag på ungdomstrinnet med ny læreplan f.o.m høsten 2015. I arbeidslivsfag skal elevene prøve ut ulike yrker med utgangspunkt i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på videregående skole.

I formål til læreplanen i arbeidslivsfag på ungdomstrinnet står det beskrevet:

Dagens arbeidsliv har et stort behov for faglært arbeidskraft innenfor ulike bransjer og sektorer. Endringer i jobbinnhold og muligheter for yrkesvalg skjer i raskt tempo. Dette krever høy kompetanse og gode grunnleggende ferdigheter av den enkelte arbeidstaker. Arbeidslivsfaget skal bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap

til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter.

Eleven skal erfare hvilke krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere. Opplæringen skal legge grunnlag for gode arbeidsvaner og fremme evne til samarbeid. Eleven skal gjennomføre arbeidsoppdrag fra planlegging til ferdigstilling av tjenester og produkter. Arbeidslivsfag skal stimulere elevenes interesser og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring.

Gjennom arbeid med tjenester og produkter skal faget bidra til at elevene utvikler selvstendighet, evne til samarbeid, serviceinnstilling, og at de ser betydningen av entreprenørskap og kreativitet. Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer tilpasset ungdomstrinnet. Dette skal ses i sammenheng med arbeidslivets oppgaver og plikter og kan foregå i samarbeid med fagmiljøer i videregående skoler eller lokalt arbeidsliv. Det skal legges til rette for bruk av varierte arbeidsformer med relevante materialer, metoder, redskaper og teknikker i et trygt arbeidsmiljø (Læreplan i arbeidslivsfag, 2015).

Dette formålet innebærer punkter som kan være selve løsningen på å gi elevene relevant kunnskap om yrkesfagene allerede fra grunnskolen og bidra til at elevene tar mer bevisste valg i overgangen til videregående skole, men innebærer fortsatt de samme utfordringene som på videregående skole vedrørende lærernes kompetanse knyttet til et stor mangfold av yrker, og studieprogrammer på yrkesfaglige studieprogrammer.

1.4 Min interesse for Arbeidslivsfag – utdypet

I de første to delkapitlene har jeg belyst min begrunnelse for å arbeide med temaet. Hvis opplæringen på videregående yrkesfaglige utdanningsprogrammer, primært vg1 er utfordrende med bakgrunn i brede studieprogram, vil vel grunnskolen møte på de samme utfordringen knyttet opp til Arbeidslivsfag?

Læreplanen i arbeidslivsfag er relativt åpen og gir rom for fleksibel tolking og gjennomføring av opplæring i faget. Eksempelvis er det ikke beskrevet noe mer spesifisert enn at opplæringen skal «knyttes til arbeidsoppgaver fra de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, men tilpasses ungdomstrinnets nivå».

Tas det høyde for elevenes interesser vedrørende fremtidig yrke? Hva vil varierte arbeidsformer og relevante materialer og redskaper si for ulike skoler og hvilke tilgang har de på ulike materialer og redskaper? Og til slutt; Hvilke yrkesfaglige erfaringer får elevene i Arbeidslivsfag?

1.5 Problemstilling

Min nysgjerrighet omkring den åpne læreplanen i Arbeidslivsfag la grunnlaget for min problemstilling. Jeg har også valgt å rette fokus mot forskningsspørsmål som spisser min problemstilling til det jeg ønsker å få svar på.

Med valgt problemstilling ønsker jeg å se nærmere på hvordan arbeidslivsfag organiseres på ulike skoler, hvilke tilgang de har på ulike verktøy, materialer og verksteder og kompetanse, samt hvordan lærerne har lagt opp undervisning i faget.

Som gjeldende læreplan i arbeidslivsfag presiserer skal faget stimulere til mestring og motivasjon hos elevene og stimulere deres interesser. Opplever elevene at faget gjør det?

Til slutt vil jeg ser på bakgrunn og grunnlag for hvorfor Arbeidslivsfag kom inn som et fag i grunnskolen. Hva er egentlig hensikten med faget? Og blir denne ivarettatt? Faget er tenkt som en måte elevene kan prøve ut ulike yrker før de søker seg til videregående opplæring, men er det egentlig noen sammenheng mellom arbeidslivsfag og videre utdannings- og yrkesvalg? Gir faget elevene et bredere grunnlag i valg av videre studier og/eller yrke?

Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra er:

«I hvilken grad organiseres Arbeidslivsfag i forhold til læreplanens formål og kompetansemål?»

Forskningsspørsmål:

- *Hva er fagets historiske begrunnelse?*
- *Hvordan opplever elevene opplæringen og kunnskapen de tilegner seg i arbeidslivsfag?*
- *Er det miljø for yrkesrettet-praktisk arbeid på ungdomstrinnet?*

1.5.1 Utdyping av problemstilling

Med begrepet *organisering* menes hvordan skolene legger opp undervisning og læring i arbeidslivsfag. Både på organisatorisk nivå med fordeling av timer, tilgang på rom, verktøy og materialer og hvem som underviser i faget – lærernes kompetanse, men og hvordan lærerne velger å gjennomføre undervisning i faget.

Jeg leser og hører stadig at skolen har blitt mer og mer teoretisk. Som relativt nyutdannet lærer har dette vekket min nysgjerrighet. Hvordan var det før? Og hva slags endringer har skjedd gjennom årene? Som jeg senere vil komme tilbake til har praktisk opplæring på ungdomstrinnet stadig blitt nedprioritert i forhold til teoretisk fag og teoretisk kunnskap. Større vekt på nasjonale prøver og testing av barn og unges allmennkunnskap, med stor vekt på lese- og skrive ferdigheter har fått meg til å undres over om det er et miljø for praktisk arbeid i skolen. Hvorfor har Arbeidslivsfag blitt innført på ungdomstrinnet? Og hvordan er elevenes opplevelser og synspunkter på faget?

1.6 Frafall i videregående skole og utfordringer i yrkesrettet praktisk opplæringen på grunnskolen

Ifølge prognoser fra Statistisk sentralbyrå (SSB) vil det i 2030 være underskudd på 134.000 personer med yrkesrettet videregående utdanning.

De siste årene har søkertallene på yrkesfaglige studieretninger gått ned og flere steder legges det ned linjer som følge av dette. Frafallet er også høyt. I en rapport publisert av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), kan man lese at antall elever som fullfører videregående skole har gått ned etter innføring av Kunnskapsløftet. Eksempelvis har utdanningsprogrammet Design og håndverk den største nedgangen med hele 9 prosentpoeng fra 60 til 51 prosent (2014:12, s.30).

Av ca. 60000 elevene som starter på videregående skole hvert år, søker omtrent halvparten seg til yrkesfaglige utdanninger. Av disse igjen, er det kun en tredjedel som oppnår fag- eller svennebrev innen 5 år. En del av de som søker seg til yrkesfaglige studieprogrammer, velger seg videre til allmennfaglig påbygg for å oppnå generell studiekompetanse. De resterende 45%, eller ca. 13 000 elever fra hvert kull har enten sluttet underveis eller fått stryk i et eller flere fag. Det vil si at de fortsatt befinner seg i videregående opplæring og står uten noe formell kompetanse (Bjørkeng, 2013).

Ovennevnte statistikk åpner for spørsmål. Har elevene et godt nok grunnlag og tilstrekkelig informasjon om fremtidige valgmuligheter når de skal søke videregående skole?

Det kan være mange ulike årsaker til frafall og strykkarakterer, som for eksempel psykiske, fysiske eller andre personlige årsaker, for å nevne noen, men jeg har valgt å rette fokus på

tilstrekkelig kunnskap om mulige valg for utdanning. Dersom en elev opplever at studieprogrammet han eller hun har begynt på, ikke er i tråd med egne interesser og ønske om opplæring, kan det tenkes at dette kan påvirke motivasjonen til å gå på skole. Jeg har flere eksempler fra egen lærerpraksis. For eksempel uttalte en elev til meg for noen dager siden: «Jeg er så mye mer motivert til å gå på skolen nå som jeg lærer om noe som interesserer meg. Jeg synes det er gøy å gå på skolen hver dag.» Nå kan man kanskje ikke ta høyde for at alle elevene skal synes det er gøy å gå på skolen hver dag, men det må vel kunne sies å være en målsetning at elevene jevnt over skal synes det de lærer er interessant. Fra mitt ståsted begynner denne jobben allerede på grunnskolen. For at elevene skal ta gode og riktige valg for seg selv i overgang til videregående skole, er det viktig at skolen gir dem den kunnskapen de trenger. I denne konteksten er det viktig at man også tar høyde for at ungdommer er svært forskjellige. Noen har tidlig tanker om hva de skal bli og hvilke utdanningslinje de skal velge for å oppnå ønsket yrkeskunnskap, mens andre med stor usikkerhet søker seg til videregående opplæring uten særlig formening om hva veien videre mot voksenlivet kommer til å bringe.

1.6.1 Forholdet mellom praksis og teori i grunnskolen

Når det kommer til didaktikk, som omhandler hvordan man legger opp undervisningen, en slags undervisningens *Hva - Hvordan og Hvorfor*, skiller vi mellom fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. Fagdidaktikken har skolefaget som utgangspunkt, ofte med deduktiv tilnæringsmetode. Man kan lære skolefag gjennom både teoretisk og praktisk innlæring. Den teoretiske innlæringsmetoden innebærer læring gjennom språk. I praktisk innlæring lærer man gjennom handlinger.

I yrkesdidaktikken er yrket i sentrum. Å forstå et yrke innebærer analyse av ulike arbeidsprosesser. Det er i yrkesdidaktikken lettere å relatere arbeidsoppgavene til et mulig fremtidig yrke og på denne måten oppnås relevans i opplæringen. Yrkesdidaktikken baserer seg på praktisk innlæring og kan ikke læres gjennom teoretisk innlæring alene.

Hvis grunnskolen er for teoretisk og kun baserer seg på læring gjennom språk uten handling og erfaring vil man kunne miste mange elevers deltakelse.

1.7 Den politiske begrunnelsen for praksis på ungdomstrinnet

Stortingsmelding 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, var den første føringen som beskrev, ganske detaljert, ønsket om å igangsette forsøket med arbeidslivsfag. Meldingen kom allerede i 2008 og gir uttrykk for en mer individuelt tilpasset opplæring på ungdomstrinnet.

Arbeidslivsfag var et av de mest sentrale tiltakene med begrunnelse om at de elevene som allerede hadde nok teoretisk faglige utfordringer ikke hadde noe annet alternativ enn språklig fordypning eller fremmedspråk. Forsøket skulle være et utelukkende praktisk alternativ.

«Opplæringen skal bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, og som kan gi bedre motivasjon for fler» (Meld. St. 44. 2008-2009).

Videre ble dette blitt fulgt opp av Stortingsmelding 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (2010-2011). I denne stortingsmeldingen presenterte kunnskapsdepartementet at de skulle innføre valgfag.

Departementet vil leggje til rette for ytterlege valmoglegheiter for elevane på ungdomstrinnet. Bakgrunnen er at dei skal bidra til auka motivasjon og læring. Innføring av valfag er eit av fleire tiltak for å nå målet om ei meir praktisk, variert og relevant opplæring på ungdomstrinnet.

Elevar på ungdomstrinnet kan i dag velje mellom framandspråk, språkleg fordjuping (norsk/engelsk/samisk) eller arbeidslivsfag. Innføring av valfag kjem i tillegg til den noverande ordninga.

Et par år etter Stortingsmelding 22, kom Stortingsmelding 20, *På rett vei*, som omtaler varierte arbeidsmåter som en viktig faktor for motivasjon og lærelyst. Det står at opplæringen må bli mer praktisk for å treffe alle elevene. Det spesifiseres at dette ikke handler om å senke kravene, men å finne nye måter å la elevene tilegne seg kunnskap og ferdighet på. Det ble beskrevet at arbeidet med dette var i gang på ungdomstrinnet og at det skulle videreføres til hele grunnopplæringen (Meld. st. 20. 2012-2013).

1.8 Arbeidslivsfag, erfaringer og evalueringer så langt

Arbeidslivsfag ble innført som et pilotprosjekt i noen utvalgte kommuner skoleåret 2009-2010. Totalt 16 skoler i 5 kommuner var med det første året (Bakken og Dæhlen. 2011). Året etter ble det utvidet til 133 skoler og 82 kommuner. Fra skoleåret 2015-2016 ble

Arbeidslivsfag et permanent fag i grunnskoleopplæringen, men det er opp til hver enkelt skole om de velger å tilby faget til sine elever.

Arbeidslivsfagets hensikt beskrives å være et fag der elevene i grunnskolen skal få en innføring i ulike yrkesfaglige studieprogram de kan velge når de skal søke videregående skole. Valgfaget er et alternativ til språkfag, som tradisjonelt har vært engelsk fordypning eller fremmedspråk.

Under formål i læreplanen for arbeidslivsfag står det skrevet at: «faget skal stimulere til motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring» (2015). I rapporten *Et år med arbeidslivsfaget*, utgitt av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)² beskrives erfaringer med prøveprosjekt i valgfaget på 8. trinn. Undersøkelsen som er presentert i rapporten viser at 8 av 10 elever svarer at Arbeidslivsfag er det beste faget de har på skolen og at de skulle ønske at det var et større fag (Bakken, Dæhlen, Haakestad, Sletten & Smette. 2012).

«At mange elever opplever det de holder på med i dette faget som mer relevant, interessant og nyttig enn mye av det de lærer i andre fag, tyder på at arbeidslivsfaget kan være ett av svarene på noen av de utfordringene som ungdomstrinnet står overfor» (Bakken et al. 2012).

Prøveprosjektet ble også evaluert i en uavhengig rapport fra Uni Research Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen (Christensen, Homme & Midtbø, 2010). Denne rapporten viser at elevene i stor grad trives med faget og at mye tyder på at den totale trivselen på skolen har økt gjennom deltakelse i forsøket.

Sluttrapporten utført av NOVA *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet* (Bakken, Dæhlen & Smette, 2013) viser også til at elever og lærere er svært tilfreds med hvordan arbeidslivsfag har fungert. Erfaringer og evaluering fra elever og lærere førte til en videreføring frem til å bli et permanent fag i skolen i dag. Dette indikerer et behov og at arbeidslivsfag har hatt en positiv innvirkning.

² NOVA er et statlig forvaltningsorgan og er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet.

2.0 Historie

Forholdet mellom teori og praksis har vært diskutert i skolen i mange år. Jeg vil under presentere, så komprimert som jeg får til, utviklingen av skolen fra midten av 1800 tallet til i dag, med fokus på praktisk-yrkesrettet opplæring. For å forstå utviklingen av praktiske fag i skolen har jeg valgt å gå et stykke tilbake i tid, men med fokus på de største endringene og utviklingene. Fra og med delkapittel 2.6 tar jeg for meg de praktiske fagene i skolen, inkludert valgfag. Jeg har sett på organisering og timeantall fra Mønsterplan'74 til dagens læreplanverk K06. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av de de praktiske fagene i skolen i dag og utviklingen frem til det. Hovedfokuset mitt vil være på det som vi i dag omtaler som grunnskoleutdanningen, men også noe om skoleutviklingen på yrkesfaglig utdanningsprogrammer i videregående skole.

2.1 Midten av 1800-tallet til 1950

Industrialiseringen fra midten av 1800-tallet og fremover førte til økt urbanisering, sentralisering og nye arbeidsformer. Denne samfunnsutviklingen fikk konsekvenser for utdanningspolitikken (Kvam, 2014, s. 72). Skolen måtte i større grad ta hensyn for elevenes deltakelse i samfunnet. Tidligere hadde skolen vært preget av kristendoms læring og det ble nå talt om en skole for livet og ikke bare himmelriket (Kvam, 2014, s.72). Dette gikk spesielt ut over bygdebarna og staten tok for første gang økonomisk ansvar for allmueskolen på bygda. Sekulariseringsprosessen førte til etablering av skolebygg på bygdene og undervisning ble flyttet fra hjemmet. Selv om det ble møtt med store protester fra de som hevdet at å forberede seg til et liv etter døden var viktigst, ble ikke disse tatt til følge. Snarere tvert imot. Målsetningen om allmenndanning og folkeopplysning ble styrket og nedfelt i senere skolelovers formålsparagrafer (Kvam, 2014, s.74).

Læreplanene og påvirkningen den har hatt for organisering av dagens skolesystem har vært under utvikling siden slutten av 1800-tallet. I siste halvdel av 1800-tallet vokste det frem en idé om et offentlig skolesystem, et mer samordnet system med færrest mulig alternative tilbud (Kvam, 2014, s.74). Begrepet om *enhets skole* ble enda ikke tatt i bruk, men da Enhets skolekomiteen ble etablert og offentliggjorde sin innstilling om utviklingen av fremtidens skole ble begrepet kjent blant folk flest (Kvam, 2014, s.74).

En av hovedformålene til Enhetskolekomiteen var å skape en bedre sammenheng i skoleløpet. Skolesituasjonen i byene var lenge preget av parallelle skoleslag som betjente barn fra ulike samfunnsklasser (Kvam, 2014, s.74).

Den industrielle revolusjonens inntog på slutten av 1800-tallet og endringer i jordbruket gjorde at det var mindre behov for menneskelig kraft, førte til at mange flyttet fra bygda og inn til byene. Utviklingen førte også til at man kunne produsere mer mat og dette førte igjen til befolkningsvekst. Økning i befolkningstallet ga mulighet til å bemanne de mange fabrikkene som vokste frem.

Det var i realiteten et budsjettvedtak i 1920 som førte til iverksettelse av den 7-årige folkeskolen. Middelskoler som bygde på 7-årig folkeskole, fikk statsstøtte (Kvam, 2014, s.79). Målet var at alle elevene i byene skulle gå på en og samme skole gjennom hele folkeskolen.

Skoleopplæringen på by og bygd har i gjennom årene vært svært forskjellige, da det i lang tid ikke var behov for den samme skoleopplæringen (Kvam, 2014, s. 76). Målet etter industrialiseringen og behov for mer kompetanse, var at både by og bygd skulle få en samlet folkeskole for alle. Den økonomiske belastningen førte til at man valgte å realisere reformen i byen først (Kvam, 2014, s.77).

Regjeringen Nygaardsvold (arbeiderpartiet) utarbeidet nye skolelover som var klare i 1936. Det ble utarbeidet to ulike lover. En for by og en for bygd, men de ble offentliggjort samtidig (Kvam, 2014, s. 80).

I 1935 ble middelskolen avviklet til fordel for treårig realskole (Kvam, 2014, s.80). Teoretiske fag stod sentralt og førte til videre utdanning frem mot artium. Framhaldsskolen på bygda var et mer praktisk rettet alternativ. Denne skolen var valgfri for de elevene på bygda som ønsket mer utdanning. Folkeskolen var fremdeles en avsluttende allmenndannende utdanning. Bosted og sosial status avgjorde om elevene tok veien mot artium eller ikke.

Under 2. verdenskrig ble tyske skolesystemer satt til verk. Denne 5 års perioden er viktig å ha med i videre sammenheng, da det var stor mangel på lærere og skolebygg da det som Kvam (2014, s. 77) omtaler som *skoleeksperimentet* ble avviklet 8. mai 1945. De første årene etter frigjøringen fra Tyskland var det politisk enighet om at man fikk prøve å realisere enhetsskolen ut i fra de rammen som ble lagt før krigen. Det ikke var tid eller mulighet for nytenkning på utdanningsfeltet. Derimot førte utviklingen etter krigen til et press på

skolesystemet. Utdanning ble sett på som nøkkelen til velstand og utvikling, for samfunnet og for den enkelte. Videre utdanning etter folkeskolen ble viktig for flere. Andelen elever som søkte realskole, økte, også blant arbeiderklassens barn (Ludvigsen-utvalget, 2013, notat 2-2a).

Utdanningssystemet bar fremdeles preg av store ulikheter i by og bygd. Det var ennå ikke sånn at alle fikk et jevngodt skoletilbud, selv om målsetning var en skole som skulle forhindre reproduksjon av ulikheter (Kvam, 2014, s.82).

2.2 1950 til 1990

Sverige innførte 9-årig enhetsskole i 1950 og norsk skolesystem gjennomførte i 1955 forsøket med 9-årig enhetsskole for alle, i tre kommuner (Kvam, 2014, s.83). Realskolen og framhaldsskolen ble slått sammen til en felles ungdomsskole. Først 7 år med folkeskole og to år ungdomsskole og senere 6 år med folkeskole og 3 år ungdomsskole. I 1959 kom selve forsøksloven. Det ble bevilget større pengesummer en noen gang før.

Den stor skolesentraliseringsbølgen kom i kjølvannet av den nye forsøksloven og varte frem til ca. 1970. I 1955 var det registrert 4900 skoler på bygdene og bare ti år senere var 2000 av de borte. Økonomiske beregninger viste at store skoleenheter var mer lønnsomme en små (Kvam, 2014, s.84).

Skillet mellom bygd og by og samfunnsklasser var fortsatt gjeldende. Med forsøket fra 1955 ble det gitt tilbud om en gymnasforberedende linje og en yrkesforberedende linje. Dette fungerte i praksis som realskole og framhaldsskole. Med forsøksloven ble linjedelingen allikevel videreført. Linjene byttet navn til allmenn-teoretisk og allmenn-praktisk linje (Kvam, 2014, s.84).

Linjedelingen ble avskaffet tidlig på 60-tallet og kursplanene omtrent 10 år etter.

Mønsterplanen '74 (M74) satt føringer for at alle elevene skulle gå i sammenholdte klasser, sånn som det også er i dag. Pedagogisk differensiering av undervisningen fikk heller skje innenfor klasserommets fire vegger (Kvam, 2014, s.86).

Forskning som ble gjennomført på 70-tallet viste at elevene, særlig de på bygda, opplevde skolen som teoritung, lite relevant og praktisk orientert (Kvam, 2014, s.86). Det førte til at læreplanene på 70 og 80-tallet fikk skolens forhold til lokalmiljøet på agendaen. Lokalt

tilpasset læreplanarbeid stod sentralt. Målet var at elevene skulle oppleve undervisningen som relevant og interessant (Kvam, 2014, s. 87).

M74 understreket at kjønnene var likestilte og prøvde å utlikne de sosiale forskjellene ved å legge vekt på at det ikke skulle spille noen rolle hvor du bodde, opplæringen skulle være lik for alle (Ludvigsen-utvalget, 2013, notat 2-2a, s. 2).

M74 ble etter hvert erstattet av Mønsterplanen 1987 (M87). Fagene var det samme, men organiseringen ble noe endret. Det ble hevdet at M74 hadde vært for detaljert og at lærerne ikke tok i bruk den muligheten de hadde til å velge lærestoff. I M87 ble lærestoffet presentert i 3 års bolker. Planen hadde dessuten et eget kapittel om lærersamarbeid, lokalt læreplanarbeid og utviklingsarbeid (Ludvigsen-utvalget, 2013, nota 2-2a, s.2).

2.3 Overgangen til L97

1990-tallet var preget av synet om at mer utdanning var viktig for alle. Det ble blant annet lovfestet rett til videregående opplæring for alle mellom 16 og 19 år. Bakgrunnen for 10-årig grunnskole kom som en utvikling av at man ønsket å utjevne sosiale forskjeller og man mente at et felles tilbud til 6-åringene kunne bidra til det. Vedtak for skolestart for 6-åringer kom i 1993 og gjorde det nødvendig med et nytt læreplanverk for hele grunnskolen (Ludvigsen-utvalget, 2013, nota 2-2a, s.4).

I 1997 ble det innført en ny reform under regjering Brundtland. Fra og med skoleåret 1997-98 ble det innført 10-årig grunnskole. Fordelingen var 1.-7. klasse på barnetrinnet og 8.-10. klasse på ungdomstrinnet. Læreplanverket skulle sikre den nye 10-årige grunnskolen et felles fundament og sikre god sammenheng mellom grunnskolen og videregående skole. De nye læreplanene inneholdt vesentlige endringer, samtidig som det skulle videreføre viktige prinsipper og tradisjoner. Det var ikke lenger et skille mellom allmenn-teoretisk og allmenn-praktisk opplæring. Grunnskolen var lik for alle.

Det nye læreplanverket for 10-årig grunnskole i 1997 hadde sterkere oppmerksomhet omkring fagene enn tidligere. Metodene som skulle brukes i innlæringen ble mer bestemt og lokalt handlingsrom ble tonet ned. Det ble innført mer felles lærestoff (Ludvigsen-utvalget, 2013, nota 2-2a, s.4).

Det ble gjort noen justeringer i navnene, men bortsett fra det var fagene det samme. Valgfagene ble derimot tatt bort. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel om Historiske rammebetingelser (kapittel 2.0).

2.4 Kunnskapsløftet - K06

Intensjonene med en ny reform under 10 år etter innføringen av L97 var blant annet å forenkle læreplanene (Ludvigsen-utvalget, 2013, notat 2-2a). De detaljerte innholds angivelsene i L97 ble kritisert allerede fra innføringen av læreplanverket. Evaluering av L97 hadde også vist at det fortsatt var store forskjeller i norsk skole.

En viktig bakgrunn for innføring av K06 var også Norges resultater i nasjonal testing. Målet var å styrke grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Kunnskapsløftet skulle sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring, slik at elever får gode forutsetninger for å møte *kunnskapssamfunnet* (utdanningsdirektoratet, 2005).

Oppdragelse og holdninger var fortsatt i fokus, men med et større fokus på personlig utvikling og livslang læring. Idealet om tilpasset opplæring ble vektlagt. Differensieringss spørsmålet ble forsøkt løst i form av en lovfestet rett til tilpasset opplæring (Prinsipp for opplæringa, 2006).

Noe av friheten til lærerne, som hadde blitt tatt bort ved innføring av L97, kom nå tilbake. Det ble blant annet beskrevet på denne måten: «Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene» (Meld. St. 30, 2003-2004).

Kompetansemål var nå det nye begrepet som beskrev hva elevene skulle ha lært etter endt hoved trinn.

2.5 Historiske utviklinger i videregående skole

Parallelt med L97 i grunnskolen het læreplanverket i videregående skole, *Reform '94*.

Videregående skole var delt i allmennfaglig studieretning og yrkesfaglig studieretning. Ved innføringen av R94 ble 109 yrkesfaglige studieretninger fra det som tidligere het *yrkesskolen* redusert til 13 retninger, også kalt *grunnkurs*. Felles allmenndannende fag økte fra 6 til 11 timer i uken. Bakgrunnen for dette var at mange var opptatt av at færrest mulig dører skulle

stenges for elevene i det øyeblikket de foretok valg (Ludvigsen-utvalget, 2013, notat 2-2a, s.7).

Evaluering av reform 94 og bakgrunnen for innføring av K06 var blant annet dårlig progresjon i videregående skole og at for få fullførte opplæringen. Daværende *studieretninger* endret navn til *utdanningsprogrammer* og de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble ytterligere redusert fra 13 til 9 programmer samtidig som tilbudsstrukturen ble endret. Kunnskapsløftet skulle ha mer fokus på yrkene fra vg1.

2.6 Historiske rammebetingelser og valgfag i grunnskolen

Da Mønsterplanen 1974 (M74) ble innført skulle alle elever gå i den samme skolen uavhengig av hvilke utdanningsvalg og yrke de skulle utdanne seg til videre. Det ble møtt med stor uenighet blant folket. Blant annet med bakgrunn i hvordan skolen skulle ivareta differensieringsarbeidet i skolen.

I tillegg til de teoretiske fagene ble det lagt til rette for valgfag og yrkesorientering i skolen. Valgfagene har vært omdiskutert og de største endringene i tilbudsstrukturen gjennom ulike valgfag, er knyttet til valgfag.

Jeg vil i dette kapittelet forklare og belyse hvilken plass praktiske valgfag har hatt i grunnskolen fra M74, videre til Læreplanen 1997 (L97) og frem til Kunnskapsløftet 2006 (K06).

2.6.1 Mønsterplanen 1974

I mønsterplanen hadde bestod fag- og timefordelingen i ungdomsskolen med totalt 90 timer, 30 timer per uke på hvert års trinn (7., 8. og 9. trinn). Disse timene var fordelt i 45 minutters enheter og utgjør i klokketimer 67,5 timer og 22,5 timer per uke.

Yrkesorientering står som et eget punkt i denne planen. Yrkesorienteringen skulle bestå av konkrete øvinger og trening, saklig informasjon om yrker og hjelp til selvinnsikt. I planen står det at yrkesorienteringen skal prøve å vise at yrkene appellerer til ulike interesser og at yrkene stiller ulike krav til evner (Mønsterplanen, 1974, s.279). Jeg har trukket ut et sitat under:

De unge må få allsidig yrkesinformasjon så de på best mulig grunnlag kan velge yrke. Den kunnskapen som elevene får gjennom studie- og yrkesorientering, må sammen med den selvinnviklede eleven utvikle, danne grunnlaget for utdannings- og yrkesvalg (Mønsterplanen, 1974, s.279).

Yrkesorienteringen bestod av praktisk yrkesorientering med utplassering i arbeidsliv, på Fagskoler, bedriftsbesøk, kurs ved Fagskoler eller utplassering i sosiale institusjoner.

Timetallet er satt til 50 timer fordelt på tre år og 1-2 uker med praktisk yrkesorientering (til utplassering, kurs etc.)

I tillegg til yrkesorienteringen hadde M74 valgfag på 8. og 9. trinn. Valgfagene som er beskrevet i planen er både praktiske og teoretiske, men med en overvekt av praktiske fag, etter min definisjon.

- Musikk
- Forming (også 2. timer obligatorisk på 8. trinn)
- Kroppsøving (i tillegg til 3 obligatoriske timer hvert år)
- Heimkunnskap
- Fiskeri- og sjøfartsfag
- Landbruksfag
- Reindriftskunnskap
- Trafikkunnskap
- Førerprøve båt og lettvekstsykkel
- Kontor- og servicefag
- Økonomi og forbrukerlære
- Livssynsorientering
- Personlære
- Teknologi
- Mediekunnskap
- Drama
- Hjelpetjeneste
- Lagsarbeid
- Maskinskrivning
- Studiemer

Avhengig av hvordan hver enkelt skole valgte å legge opp valgfagene, var det mulighet for å legge inntil 5 timer per uke i ovennevnte fag.

Totalt 138,75 klokke timer per år dersom man regner ut i fra 37 skoleuker (skoleåret ble utvidet til 38 skoleuker ved innføringen av L97).

2.6.2 Mønsterplanen 1987

Innføring av Mønsterplanen 1987 utgjorde ingen endringer i fag- og timefordelingen for valgfagene. Valgfagene ble beholdt og videreutviklet sin plass. Det ble utviklet mange lokale varianter. I 1990 ble det registrert rundt 200 valgfag fordelt over hele landet.

2.6.3 Læreplanen 1997

Hvis vi går videre til ny plan og Læreplanen fra 1997 (L97) ser fag- og timefordelingen noe annerledes ut. Valgfagene slik de hadde tatt form i M74 og M87 ble tatt bort. Departementet mente at det lokale preget på skolene hadde gått for langt og at kvaliteten på disse valgfagene ikke nødvendigvis var god nok (Ludvigsen-utvalget, 2013, notat 2-2a).

Tilvalgsfag ble satt inn i stedet for, med en timeramme på 304 timer (45 minutters enheter) (228 klokketimer) fordelt over tre år og faget Skolens og elevenes valg på 95 timer. (71,25 klokketimer).

Tilvalgsfagene omfattet et av tre alternativer:

- ✓ Tilvalgsfag
- ✓ Tilvalg språklig fordypning
- ✓ Tilvalg praktisk prosjektarbeid

Under beskrivelsen til Praktisk prosjektarbeid står det:

Praktisk prosjektarbeid og opplæring i arbeidslivet skal bidra til å utvikle innsikt i ulike arbeidsprosesser. Holdning til arbeid, evne til samarbeid og selvstendighet står derfor sentralt. Tilvalget bør imøtekomme, bygge på og videreutvikle de interesser og den kompetanse elevene har. Virksomheten kan tilrettelegges på skolen eller i samarbeid med nærmiljøet eller arbeidsplasser i lokalsamfunnet (L97, s.311).

Målsetning under faget Skolens og elevenes valg er:

- ✓ Å gi den enkelte skole mulighet til å velge lokale satsningsområder
- ✓ Å gi elevene muligheter til å foreta valg av aktiviteter ut ifra egne interesser

Hvor mye tid som avsatt til skolens valg og elevenes valg er ikke spesifisert, men det står at elevenes valg kan være knyttet opp til skolens satsningsområde(r), kultur- og fritidsinteresser og fordypning i kunnskapsområder i et fag eller på tvers av fag. Det er også forslått at elever

på ungdomstrinnet kan koble faget opp imot aktiviteter som gir innsikt i videregående opplæring og kunnskap om ulike yrker.

2.6.4 Kunnskapsløftet 2006

Med læreplanen kom også en ny fag- og timefordeling. Av det som kan kategoriseres som valgfag i tillegg til fremmedspråk og språklig fordypning inneholdt den første fag- og timefordelingen kun et valgfag, kalt *Programfag til valg*, bestående av 113 timer (oppgitt i 60 minutters enheter) fordelt over 8., 9. og 10. trinn.

I løpet av de årene Kunnskapsløftet har vært gjeldende i skolen har det skjedd en del endringer i fag- og timefordelingen. Av praktiske fag kan elever på ungdomstrinnet nå velge seg til *valgfag*, *Utdanningsvalg* og *Arbeidslivsfag*. En kort beskrivelse av disse fagene følger i de neste tre delkapitlene før en oppsummering av dagens situasjon vedrørende såkalte praktiske fag.

2.6.5 Valgfag

I Stortingsmelding 22 (2010-2011) foreslo Kunnskapsdepartementet Valgfag på ungdomsskolen (igjen). Departementet begrunnet dette med at de ønsket å legge til rette for flere valgmuligheter for elevene på ungdomstrinnet. Valgfagene skulle øke motivasjon og læring. «Innføring av valgfag er eit av fleire tiltak for å nå målet om ei meir praktisk, variert og relevant opplæring på ungdomstrinnet» (Meld. St 22, 2010-2011)

Valgfaget inneholder i dag 14 ulike valgfag, og skolene må tilby minst to valgfag. Fra skoleåret 2014/15 ble det bestemt at alle elever på ungdomstrinnet skulle ha valgfag. Elevene får karakter når valgfaget avsluttes. «Ved slutten av ungdomstrinnet kan eleven ha hatt bare ett valgfag og én karakter, eller flere valgfag og flere karakterer» (Valgfag ungdomstrinnet, 2014).

Valgfagene skolene kan tilby er:

- Demokrati i praksis
- Design og redesign
- Forskning i praksis
- Fysisk aktivitet og helse
- Innsats for andre
- Internasjonalt samarbeid
- Levande kulturarv
- Medier og informasjon
- Natur, miljø og friluftsliv
- Produksjon av varer og tjenester
- Reiseliv
- Sal og scene
- Teknologi i praksis
- Trafikk

Elevene skal ha totalt 171 timer (60 minutters enheter) fordelt over 3. år på ungdomstrinnet.

2.6.6 Utdanningsvalg

Formålet med utdanningsvalg blir beskrevet slik:

Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke (Læreplan i Utdanningsvalg, 2008).

Det blir ikke satt karakter i faget utdanningsvalg og det er heller ikke avholdt eksamen i faget. Ut i fra kompetansemål er det kun et av de som er helt konkret praktisk og innebærer gjennomføring av aktiviteter.

I ordinær fag- og timefordeling er det satt av 110t til Utdanningsvalg fordelt på 8., 9. og 10 trinn.

2.6.7 Arbeidslivsfag

Som beskrevet i innledningen er Arbeidslivsfag et alternativ til fremmedspråk og språklig fordypning på ungdomstrinnet. En av hovedintensjonene var å tilby elevene et praktisk alternativ.

Innføringen av Arbeidslivsfag som et alternativ ble innført som et pilotprosjekt i 2009, men er siden både videreført og tilbudet har blitt utvidet. Fra skoleåret 2015/16 har arbeidslivsfag blitt et permanent fag med ny læreplan i faget.

Timeantallet i fremmedspråk, faglig fordypning eller Arbeidslivsfag består av 222 timer fordelt over tre år og skolene har relativt fritt handlingsrom til å organisere opplæringen i Arbeidslivsfag som de selv ønsker.

2.7 Oppsummering av praktiske fag i dagens skole

Ved innføringen av Kunnskapsløftet var det mindre valgfag enn både M74, M87 og L97, mens i dagens utgave av Læreplanverket utgjør praktiske fag i dagens ungdomstrinn 503 timer (60 minutters enheter) fordelt på tre år. Det vil si i overkant av 167 timer per år. Det er mer enn det noen gang har vært tidligere.

Utviklingen kommer av at man ser et økende behov for mer praktisk undervisning for å differensiere opplæring til hver enkelt elev. Valgfagene har tilpasset seg samfunnets utvikling ved at man tilbyr valgfag *i tråd med tiden*, hvis man sammenligner tilbudsstrukturen i M74/M87 og K06.

Arbeidslivsfag er per dags dato det eneste faget som har en utelukkende praktisk-yrkesrettet vinkling, og er det største av de praktiske fagene, hvis man ser på fag- og timefordelingen. Det er også det faget med en bredest tilbudsstruktur, dersom man tar utgangspunkt i læreplanen som beskriver at faget skal «bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter» (Læreplan i arbeidslivsfag, 2015).

Mens valgfagene på ungdomstrinnet er delt inn i 14 ulike fag, skal Arbeidslivsfag favne de 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammene vi har i videregående skole. Det er derfor meget interessant å få innsikt i hvordan opplæringen organiseres i praksis.

I begrepet *organisering* vektlegger jeg flere ulike faktorer som kan ha betydning for opplæringen. Først og fremst fokuserer jeg på det som faktisk skjer i klasserommet i arbeidslivsfag, som lærernes visjoner, tanker og forberedelse til opplæringen. Dernest vil jeg rette søkelyset mot organisasjonene og ledelsen i organisasjonen og hvordan Arbeidslivsfag

blir organisert i skolen. Jeg vil også rette fokus mot *kultur* i den praktiske opplæringen og til sist hvordan elevene opplever opplæringen i Arbeidslivsfag.

3.0 Organisasjons- og læringsteori

Organisering og *organisasjon* er komplekse begreper med flere betydninger. Kompleksiteten kommer blant annet frem i min problemstilling. Der *organisering* både er beskrivelse på det som skjer på organisatorisk nivå og det som skjer i klasserommet i *gjennomføring* av undervisning. *Organisasjon* knyttet opp til skolen er spennende fordi vi omtaler skolen under ett, selv om det i praksis er flere tusen ulike organisasjoner vi omtaler som *skole*. På hver skole vil man blant annet finne ulike *skolekulturer*, samtidig som skolen som helhetlig begrep overordnet har felles mål og strategier. Eksempler på felles mål og strategier blir presentert ved styringsdokumenter som er relevante for den praktiske opplæring i skolen og her for Arbeidslivsfag.

Skolekulturen innbefatter ulike områder. Deriblant pedagogiske plattformer og teorier om læring. Det finnes mange teorier om *hvordan* man best tilegner seg kunnskap og en rekke definisjoner på det å lære seg praktiske ferdigheter. Jeg ønsker gjennom dette kapitlet også å belyse og beskrive deler av dette feltet ved å trekke frem karakteristiske trekk ved det læringssynet som har preget og som preger dagens skole, med hovedvekt på praksisbasert læring. Jeg har valgt ut definisjoner og modeller som jeg opplever som sentrale, fordi de er mye brukt i dagens skole og at de er aktuelle i bildet om en fremtid med mer praktisk arbeid i utdanningsløpet. *Erfaringslæring* er et viktig begrep og jeg vil belyse begrepet ved å presentere teori fra hovedsakelig John Dewey, men og Tron Ingar. Begrepet læreprosess belyses ved hjelp av Knud Illeris. Med *erfaringslæring* og praktisk- og yrkesfaglig opplæring i fokus vil også yrkesdidaktikk få plass i dette kapitlet.

3.1 Organisasjonsteori

Organisering er et viktig nøkkelord i dette prosjektet. Begrepet *organisering* kan forstås ut ifra ulike fortolkninger. I problemstillingen er *organisering* ment som et ord med noenlunde samme definisjon, men på ulike nivåer. *Organiseringsbegrepet* innebærer ulike overordnede faktorer som igjen er avgjørende for hvordan opplæring i Arbeidslivsfag gjennomføres, og kan gjennomføres, på de ulike skolene. Jeg har valgt å støtte meg til teori fra professor Mary Jo Hatch og boken *Organisasjonsteori – Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver* (Hatch, 2001). I boken tar Jo Hatch for seg ulike aspekter ved organisasjoner. Jeg velger å

fokusere på det som er relevant for min problemstilling, spenningen mellom *organisasjonens kultur* og felles *strategier og mål* i skolen.

3.1.2 Organisasjonskultur

Den mest umiddelbare påvirkningen av skolekulturen befinner seg innad i organisasjonen. Det er de ansatte som påvirker kulturen aller mest (Hatch, 2001, s. 225). Før de ansatte kommer inn i organisasjonen er de påvirket av en rekke andre kulturer rundt seg. Det være seg familie, tidligere arbeidsplasser, skolesystemet etc. I mitt prosjekt er skolekulturen interessant, da jeg ved hjelp av min empiri skal analysere i hvilken grad det finnes en kultur, eller et miljø for praktisk opplæring i skolen i dag. Som Jo Hatch beskriver (2001, s. 227) er trolig organisasjonskultur det aller vanskeligste begreper, av alle organisasjonsbegreper og definere, men felles for kulturbegrepet er at gruppe medlemmene som danner kulturen i en organisasjon er sammen om meninger, normer og verdier (Hatch, 2001, s.230). Det er allikevel viktig at en organisasjon også støtter oppunder forskjeller. «En kultur er avhengig av både fellesskap og mangfold» (Hatch, 2001, s. 230). Medlemmene i en kultur bidrar til fellesskapet, men ikke med det samme og de opplever heller ikke det samme. Innad i en organisasjon kan det være flere ulike kulturer. I skolen kan dette være at skolen som helhet har en egen kultur, avdelingen har en egen kultur og det kan etableres en egen kultur blant lærere som arbeider sammen i team. Disse omtales av Jo Hatch som *subkulturer* (2001, s.250).

3.1.2.1 Artefakter

«Artefaktene er de synlige, håndgripelige og hørbare etterlatenskapene etter atferd som er grunnfestet i kulturelle normer, verdier og antakelser» (Hatch, 2001, s. 241). Det er altså noe fysisk man kan oppfatte i form av verbale utsagn eller atferd. Eksempler på dette i boken til Hatch er: kommunikasjonsmønster, morsomheter, forklaringer og fortellinger (2001, s. 241).

3.1.3 Strategier og mål

I skolen er alt man gjør som pedagog forankret i styringsdokumentene. Det vil blant annet si lærerplaner og opplæringsloven.

Jo Hatch beskriver i sin bok ulike modeller for hvordan strategi og mål blir opprettet innad i en organisasjon. En av disse modellene beskriver godt systemet slik som det er i skolen i dag.

Den rasjonelle modellen:

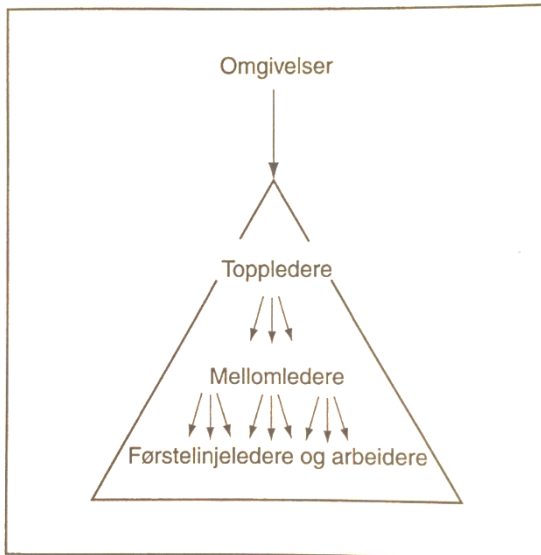


Fig. 1 Den rasjonelle modellen (Hatch, 2001, s. 131).

«Den rasjonelle modellen bygger på en lineær prosess der strømmen av ideer entydig går fra toppen ned til bunnen av organisasjonen» (Hatch, 2001, s. 132). Selv om betegnelsene ikke stemmer helt for skolesystemet er prosessen den samme. Mål og strategi blir utformet av regjering og departement og senere implementert i ulike skoler av ledelsen og lærerne. I mange tilfeller er hele implementeringsarbeidet læreren sitt ansvar.

Den rasjonelle modellen kan være beskrivende for det som ofte blir diskutert i skolen vedrørende mål og strategier. I skolesammenheng er læreplaner og andre styringsdokumenter et godt eksempel på mål og strategier. Læreplaner og andre styringsdokumenter blir først utarbeidet, og deretter er det hver enkelt skole sitt ansvar å forstå og implementere læreplanene. Eksempelvis har jeg flere kollegaer som beskriver en enorm omveltning ved innføring av Kunnskapsløftet (K06).

Følgende eksempel er hentet fra yrkesfaglig studieprogram *Design- og håndverk*. Da det tidligere grunnkurset *Formgivningsfag* endret navn og struktur ved overgangen mellom Reform'94 og Kunnskapsløftet skulle undervisningen yrkesrettes og yrkene skulle stå i sentrum –ikke lenger kunst, tegning og kultur slik det hadde vært tidligere. Lærerne jeg har snakket med opplevde liten eller ingen skolering i denne overgangen, enda de satt på lite

kunnskap om yrkene og yrkesretting. Implementeringen av læreplanen ble basert på lærers kompetanse. Mange steder har opplæring i vg1 Design- og håndverk fortsatt et større fokus på kunst og tegning, enn yrkesfaglige prosesser. Det kan virke som det er et stort skille fra skole til skole hvordan Kunnskapsløftet ble og blir oppfattet, enda det er 8 år siden denne læreplanen kom. Dette er en av utfordringene med den rasjonelle modellen, at strategien lett kan bli feiloppfattet (Hatch, 2001, s.131).

Det skillet som ligger i den rasjonelle modellen skaper ofte kommunikasjonsproblemer. Tenk på hva som skjer når de som skal implementere, ikke forstår nøyaktig hva strategiutformerne vil, eller når strategiutformerne ikke vet nøyaktig hva de som skal implementere, kan, eller ikke tar hensyn til hva de helst vil gjøre. (Hatch, 2001, s. 131)

Hatch beskriver videre at den rasjonelle modellen, eller rettere sagt tilhengerne av den ser på strategi som en prosess der organisasjonen utformes, organisasjonen er et slags redskap for å oppnå et forhåndsdefinert mål (2001, s. 136). I skolen kan eksemplene på dette være mange. Eksempelvis stort frafall i videregående skole, med spesielt trykk på yrkesfaglig opplæring. Målet var mindre frafall ved mer relevant opplæring, strategien var å legge vekt på yrkene fra vg1, men strategien tok ikke hensyn til kompetansen til de som skulle implementere den.

3.2 Organisering av arbeidslivsfag

I rapporten *Valgmuligheter i ungdomsskolen* (Bakken & Dæhlen, 2011) har forskerne funnet frem til tre ulike modeller basert på data hentet fra 25 ulike skoler. Disse modellene sammenfatter organiseringen av arbeidslivsfag på skolene som deltok i forsøk med Arbeidslivsfag. Jeg har valgt å bruke disse definisjonene av opplæringsmodeller i arbeidslivsfag for å plassere gjennomføringen av arbeidslivsfag på de ulike skolene, og i de ulike klassene på en oversiktlig måte, for deretter å trekke inn modellene i resultater for å strukturere og kategorisere min empiri knyttet til *gjennomføring* av undervisningen. Modellene er kun knyttet til opplæring i arbeidslivsfag og kan brukes om hverandre og ved siden av hverandre.

Aktivitetsmodellen:

Aktivitetsmodellen går ut på at alle elevene jobber med samme arbeidsoppgave på samme tidspunkt. Som forskerne beskriver er denne modellen lite basert på hvilke interesser den

enkelte elev har, med unntak av praktiske prosesser. Denne modellen ble også brukt ved innføring av brede utdanningsprogrammer på videregående skole, der utfordringen ble at mange fag/yrkesområder skulle dekkes inn av et fag. Modellen tar utgangspunkt i at man finner frem til felt som er felles for mange fagområder og at undervisningen dermed blir generell og ikke tar hensyn til elevenes spesifikke faginteresser.

Aktivitetsmodellen er også sett gjennomført ved at elevene har to eller flere valg i aktiviteter.

Rulleringsmodellen:

Rulleringsmodellen går ut på, som navnet tilsier, en rulling mellom ulike arbeidsoppgaver fra ulike utvalgte programområder fra yrkesfaglige programområder i videregående skole.

Valget av områder man kan fordype seg i er i stor grad basert på lærernes kompetanse.

Rulleringsmodellen er fortsatt sett brukt i videregående skole i dag. På brede utdanningsprogram kan rulleringsmodellen være utfordrende fordi mange av fagene innenfor samme fagområde er svært ulike. Eksempelvis er det lett å tenke seg at relevansspørsmålet knyttet til hver enkelt elev kan møte på utfordringer ved at elever som starter på vg1 med en klar hensikt om hva de ønsker å utdanne seg til må innom mange ulike yrker gjennom hele året og kun får lov til å arbeide med sitt interessefelt et par uker av dette.

Forskerne i rapporten understreker at utfordringene ikke virker like store på ungdomstrinnet knyttet til denne modellen.

Spesialiseringsmodellen:

Spesialiseringsmodellen tar utgangspunkt i hver enkelt elevs interessefelt. Metoden ble kun brukt på en av skolene forskerne i rapporten samlet data fra, men det var flere av skolene som periodevis benyttet seg av denne modellen. I videregående skole blir opplæring via denne modellen ofte referert til som interessedifferensiert opplæring. Elevene velger basert på egen interesse og motivasjon en yrkesretning de ønsker å fordype seg i.

3.3 Offentlige dokumenter med tilknytning til arbeidslivsfag

I dette kapittelet vil jeg samle styringsdokumenter som er direkte eller indirekte relevante for innføringen og opplæringen i arbeidslivsfag. De offentlige dokumentene er en del av, og bakgrunnen for strategiutforming på skolene. Disse dokumentene kan knyttes opp til både skolens organisering og undervisning i Arbeidslivsfag.

3.3.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven er det overordnede av alle styringsdokumenter vi har i skolen og har som oppgave å juridisk sikre at opplæringen ivaretar elevene.

Jeg har plukket ut noen av paragrafene og uthevet ord og setninger i disse som er særlige relevante i sammenheng med dette masterprosjektet. Opplæringsloven har som hensikt å ivareta alle elevene ved å tilpasse opplæringen, fremme lærelyst og gi elevene kunnskap som er relevant for fremtiden til hver enkelt elev, både som samfunnsnyttige borgere og mennesker.

§1.1 Formål

Elevane og lærlingane skal utvikle *kunnskap*, dugleik og holdningar for å *kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid* og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og *rett til medverknad*.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og *gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal *tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.

§ 2-3. Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa

Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og *estetisk, praktisk og sosial opplæring* (Opplæringsloven. 1998).

3.3.2 Den generelle læreplanen

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagraf 1-1 i opplæringsloven, angir overordnede mål for hele opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Læreplanens generelle del. 1993).

Læreplanens generelle del ble utarbeidet i forbindelse med læreplanverket L97 (grunnskolen) og R94 (videregående skole) og ble videreført til dagens læreplanverk, K06. Læreplanens generelle del har som hensikt å ivareta hele mennesket.

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Læreplanens generelle del. 1993).

Den generelle læreplanen ligger som overordnet styringsdokument gjennom hele skoleløpet og sier noe om viktigheten av at vi nettopp ivaretar hele mennesket og alle elevene ved å tilby opplæring som er i tråd med deres interesser, måten de lærer best på og som er tilpasset deres videre liv.

3.3.3 Stortingsmelding 44

Stortingsmelding 44, *Utdanningslinja* (2008-2009), var den første stortingsmeldingen som helt konkret omtalte forsøket med Arbeidslivsfag. Et av hovedargumentene for å gjennomføre tiltak for et mer praktisk ungdomstrinn var årsakssammenheng mellom det teoretiske ungdomstrinnet og frafall på videregående skole.

Forsøk med nytt fag på ungdomstrinnet - arbeidslivsfag

For å bidra til å skape et ungdomstrinn som tar bedre hensyn til variasjonen mellom elevene, og som kan gi bedre motivasjon for flere, vil departementet gjennomføre et forsøk i et utvalg kommuner med et nytt fag på ungdomstrinnet – arbeidslivsfag. Faget skal gi elever som ønsker det, større mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut sine interesser for yrkesfaglig opplæring. Arbeidslivsfaget skal knyttes til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, men tilpasses ungdomstrinnets nivå. Formålet skal være å styrke elevenes faglige motivasjon, samtidig som det ivaretar utvikling av grunnleggende ferdigheter på en god måte (Meld. st. 44, 2008-2009: 2.3.2).

3.3.4 Stortingsmelding 22

I stortingsmelding 22, *Motivasjon – mestring – muligheter* (2010-2011), ble det i sammendraget uthevet 3 punkter. Et av disse omhandler *økt valgfrihet* på ungdomstrinnet gjennom innføring av valgfag og mer fleksibilitet. Det ble også bestemt at forsøk med arbeidslivsfag skulle fortsette noen år til og at alle skoler nå skulle få muligheten til å tilby arbeidslivsfag til sine elever.

Økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring. Behovet for mer varierte tilbud skal skje gjennom økt valgfrihet innenfor fellesskolen, ikke gjennom spesialklasser eller elitetilbud. Skolene skal få noe større frihet i hvordan de vil disponere tiden, og elevene vil få tid til valgfag. Tilbudet om valgfag skal gi alle elever faglige utfordringer. Forsøket med arbeidslivsfag fortsetter fram til 2013, og alle skoler gis mulighet til å delta i forsøket (Meld. st. 22. 2010-2011).

3.3.5 Prinsipp for opplæringen

Ved innføring av K06 ble også Prinsipp for opplæringen gjeldende. Jeg har valgt ut og uthevet det viktigste knyttet opp til Arbeidslivsfag.

Motivasjon for læring og læringsstrategiar

Opplæringa skal oppmuntre elevane ved blant anna å gjere klart kva læringsmåla er, og leggje til rette for varierte og målretta aktivitetar. *Elevane skal få, men også sjølv kunne velje oppgåver, som både utfordrar og gir høve til utforsking, åleine eller saman med andre.*

Elevmedverknad

Arbeidet med faga vil på ulike måtar føre til at elevane blir betre kjende med eigne evner og talent.

Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle

Kva kompetanse lærarane og instruktørane treng, må heile tida vurderast ut frå dei krava og forventningane som går fram av lov og forskrift, medrekna læreplanverket, og ut frå utviklinga i faga.

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. *Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid.*

Samarbeid med lokalsamfunnet

Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elevane innsyn i ulike arbeidsprosessar, praktisk arbeidserfaring og kunnskap om arbeidslivet, og det kan styrkje arbeidet med entreprenørskap i opplæringa. Innsyn i dei endringar som skjer i nærings- og arbeidslivet, kan synleggjere aktiv deltaking i nyskapande aktivitetar og entreprenørskap. Erfaringar frå lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elevane betre grunnlag for eit medvite val av utdanning og yrke. I tillegg kan samspelet medverke til at opplæringa blir oppdatert med utgangspunkt i behova i arbeidslivet. Kunnskap om organisasjonane i arbeidslivet kan vere med på å utvikle samfunnsengasjement og demokratisk deltaking.

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring skal medverke til å lette overgangen mellom dei ulike stega i opplæringsløpet.

Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine.

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre.

I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. (Prinsipp for opplæringa. 2006).

3.3.6 Stortingsmelding 28

Stortingsmelding 28, *Fag – fordypning – forståelse* (2015-2016) omtaler i punkt 4.6.1

Praktiske og estetiske fag. Det presiseres at de «praktiske fagenes karakter kan bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag, men at fagene ikke skal være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene» (2015-2016, s. 48).

Stortingsmelding beskriver vidare at det brede spekteret av yrker og den kompetansen som er etterspurt i arbeidslivet krever «spesiell fagkunnskap hos lærerne i disse fagene» og at «det bør legges til rette for spesialrom, verksteder og utstyr» (2015-2016, 48).

Per dags dato er det ingen formelle krav til kompetanse for å undervise i Arbeidslivsfag eller valgfag. Mens det i de andre fagene på ungdomstrinnet er krav om 30 eller studiepoeng (Opplæringsloven, 2014).

3.3.7 Læreplan i arbeidslivsfag for ungdomstrinnet

Læreplan i arbeidslivsfag for ungdomstrinnet ble innført da faget ble permanent med virkning fra og med 01.08.2015. Før dette hadde faget hatt en midlertidig plan for prøveprosjektet. Det var lite endringer mellom disse planene. Læreplanen i arbeidslivsfag består av et formål for opplæringen og kompetansemål som beskriver hva elevene skal inneha av kunnskap etter 10. trinn. Planen skiller ikke mellom 8., 9. og 10. trinn. Dette masterprosjektet og min problemstilling baserer seg på læreplanen i arbeidslivsfag og jeg velger derfor å ha med hele denne planen i teksten min.

Formål

Dagens arbeidsliv har et stort behov for faglært arbeidskraft innenfor ulike bransjer og sektorer. Endringer i jobbinnhold og muligheter for yrkesvalg skjer i raskt tempo. Dette krever høy kompetanse og gode grunnleggende ferdigheter av den enkelte arbeidstaker.

Arbeidslivsfaget skal bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter.

Eleven skal erfare hvilke krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere.

Opplæringen skal legge grunnlag for gode arbeidsvaner og fremme evne til samarbeid.

Eleven skal gjennomføre arbeidsoppdrag fra planlegging til ferdigstilling av tjenester og produkter.

Arbeidslivsfag skal stimulere elevenes interesser og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring. Gjennom arbeid med tjenester og produkter skal faget bidra til at elevene utvikler selvstendighet, evne til samarbeid, serviceinnstilling, og at de ser betydningen av entreprenørskap og kreativitet. Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer tilpasset ungdomstrinnet. Dette skal ses i sammenheng med arbeidslivets oppgaver og plikter og kan foregå i samarbeid med fagmiljøer i videregående skoler eller lokalt arbeidsliv. Det skal legges til rette for bruk av varierte arbeidsformer (Læreplan i Arbeidslivsfag for ungdomstrinnet, 2016)

Kompetansemål

Tjenester og produkter

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav
- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold
- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer
- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget
- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr
- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet
- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag
- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy

Yrkesetikk og arbeidsliv

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget
- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet
- Holde orden på arbeidsplassen
- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon
- Yte service overfor kunder og brukere

3.3.7 Veileder arbeidslivsfag

Veilederen til Arbeidslivsfag innebærer tips og råd til skoler og lærere i oppstarten av Arbeidslivsfag. «Veiledningen er ikke ment å være heldekkende og eksemplene dekker ikke alle kompetansemålene i læreplanen. Veiledningen er ikke et formelt dokument som kan erstatte eller sidestilles med selve læreplanen i arbeidslivsfaget. Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for innholdet i veiledningen, og den er utarbeidet i samarbeid med relevante fagmiljøer og fagpersoner» (Veileder i arbeidslivsfag, 2012, s. 2).

Jeg vil i dette delkapittelet belyse deler av veilederen som omhandler organisering.

Veilederen beskriver at det er utviklingen av produkter og tjenester som er sentralt i faget og at det er mulig å dekke alle kompetansemålene i læreplanen ved å arbeide med elementer fra ett yrkesfaglig område over tre år, men at skolen også kan velge å organisere opplæringen ved å hente aktiviteter fra flere, eller alle, av utdanningsprogrammene (Veileder i arbeidslivsfag, 2012, s.3).

Veilederen tar for seg tre ulike modeller som tips til organisering av opplæringen i arbeidslivsfag. *Fordypning* – der elevene arbeider med et yrkesfaglig område, *rullering* – der elevene arbeider med ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer eller *kombinasjon* – der man kombinerer ulike yrkesfaglige program eller yrker i en og samme oppgave (2012, s.6).

3.4 Læreplanens ulike fremtredelsesformer

Som tidligere omtalt i kapittelet er læreplaner et godt eksempel på mål og strategier som del av den rasjonelle modellen i skolen. Læreplaner og andre styringsdokumenter blir først utarbeidet, og deretter er det hver enkelt skole sitt ansvar å forstå og implementere læreplanene. John Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem består av 5 ulike faktorer. Den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den iverksatte og den erfarte læreplanen. Goodlad beskriver disse som uavhengige faktorer som i stor grad påvirker hverandre og blir påvirket av ytre faktorer (Goodlad, 1979, s. 350). Av de 5 kategoriene er det de 3 ulike faktorene, den formelle, den iverksatte og den erfarte læreplanen som er mest relevante for det arbeidet jeg har gjort. Hovedfokus vil senere i oppgaven være på disse faktorene, men jeg vil gjennomgå alle 5 faktorer for å skape helhet og forståelse i min tolkning av Goodlads begrepssystem.

Goodlad trekker frem faktorene som likeverdige og som deler av et system der faktorene påvirker hverandre på flere nivåer og ulike retninger (Goodlad, 1979, s. 347). Jeg klarer allikevel ikke å se på faktorene som helt likeverdige da den ideologiske og formelle læreplanen er overordnet. Uten den formelle læreplanen finnes det ingen andre faktorer. Dette har også vært gjenstand for kritikk av Goodlads definisjoner og system. Bjørg B. Gundem er blant dem som hevder at; «det savnes en vurdering av det innbyrdes forhold mellom faktorene» (2008, s. 27). I dette prosjektet har jeg brukt Goodlads begrepsapparat som et analytisk verktøy til å utvikle kunnskap om de ulike aspektene ved læreplaner. Som Gundem også skriver er begrepssystemet først og fremst beskrivende og fanger opp det som er synlig og det som vi har empiri på (2008, s.27).

3.4.1 Den ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplanen er den første prosessen i utvikling av læreplan til bruk i skolen. I utviklingen av læreplan til Arbeidslivsfag kan den ideologiske faktoren ses på som et politisk engasjement rundt utfordringer i yrkesopplæringen og et ønske om å gjøre den teoribaserte ungdomsskolen mer praksisrettet for de elevene som har behov for det. Et eksempel på den ideologiske læreplanen kan være stortingsmeldinger som formidler regjeringens fremtidige satsning i skolen, se for eksempel stortingsmelding 44 og stortingsmelding 22 tidligere i kapitlet.

3.4.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er enkelt forklart den læreplanen Utdanningsdirektoratet har utformet og vedtatt at skal være gjeldene i opplæring av hvert enkelt fag. Den formelle læreplanen er i denne sammenhengen dagens versjon av *Læreplan i Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet*. Læreplanen består av formål, som forklarer intensjonen med opplæring i arbeidslivsfag og kompetansemål som beskriver hvilke kompetanse elevene skal sitte igjen med etter 10. trinn.

3.4.3 Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen er det hver enkelt pedagog bruker som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeidet. Den enkelte læreplan er bygget opp av et formelt

språk og tolkning av læreplanen kan være svært individuell, knyttet opp til den enkelte pedagogs utdanningsbakgrunn og måte å lese og forstå planen på. På grunnlag av at den oppfattede læreplanen ikke nødvendigvis er det som gjenspeiler det som faktisk gjøres i undervisningssituasjon har jeg valgt å fokusere mindre på denne faktoren og mer på *den iverksatte læreplanen* i neste kapittel.

3.4.4 Den iverksatte læreplanen

Den iverksatte læreplanen innebærer hvordan opplæringen faktisk blir gjennomført. Denne faktoren tar for seg hvordan den enkelte lærer benytter og forvalter læreplanen. For å få forståelse for den iverksatte læreplan på skolene i dette prosjektet har jeg brukt observasjon som metode sammen med både samtaler med lærere og elever. Den iverksatte læreplanen er avhengig av hver enkelt skoles ramme og pedagogiske faktorer.

3.4.5 Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen handler aller først om elevenes opplevelse og erfaring av den undervisningen som blir gjennomført. Den handler om elevenes læringsutbytte. Jeg har i dette prosjektet lagt vekt på denne erfarte læreplanen i tillegg til forholdet mellom den formelle, og den iverksatte læreplanen. Jeg har studert den erfarte læreplanen gjennom intervju og uformelle samtaler med elevene, og observasjon. Denne kombinasjonen av metoder bidrar til å skape et nøyaktig bilde.

3.5 Yrkesdidaktikk

For å forstå innlæring i praktiske yrker og således også læring av yrkesfaglige arbeidsprosesser i arbeidslivsfag, er det nødvendig med en presisering av begrepet *yrkesdidaktikk* og hvordan yrkesdidaktikk skiller seg fra annen didaktikk, og fagdidaktikk.

Det finnes mange definisjoner på det å tilegne seg kompetansen som er nødvendig for å utføre arbeidsprosesser i et praktisk yrke. Felles for disse er at selve yrkesutøvelsen er det sentrale. Mens fagdidaktikk har enkeltfag i skolen som fokusområde, omhandler yrkesdidaktikken læringsarbeid knyttet til å lære et yrke (Nilsen og Haaland, 2013, s. 131). Yrkesdidaktikken omhandler dermed deler av flere enkeltfag i en helhetlig sammenheng. «Yrkesdidaktikk

forstått som det sentrale bindeleddet mellom yrkesfag i skolen, yrker i arbeidslivet og læringsprosesser og læringssystemer, utgjør kjernen i et yrkespedagogisk fagområde» (Tarrou, 2015, s. 195-218).

Hilde Hiim og Else Hippe har følgende definisjon av begrepet yrkesdidaktikk:

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

Basert på de to definisjonene som er presentert over er yrkesdidaktikk, og innlæring i praktiske yrker både praktisk og teoretisk kunnskap som utgjør et bindeledd mellom det elevene lærer på skolen knyttet opp til den yrkeskompetansen de trenger i arbeidslivet. Dette bindeleddet forutsetter kritisk analyse av de yrkesspesifikke læringsprosessene som grunnlag for å lære yrkesfaglige arbeidsprosesser.

3.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodell er mye brukt i dagens opplæring på yrkesfaglige studieprogrammer på videregående skole og siden opplæringen i Arbeidslivsfag skal bygge på mål og prosesser hentet ut fra ulike yrkesfaglige studieprogrammer og programområder på videregående skole er det relevant å presentere denne modellen og dens hensikt og måte og tolkes på. Modellen er et verktøy for planlegging av læringsarbeid. Den didaktiske relasjonsmodell tar utgangspunkt i videre arbeid fra læreplanmål og til gjennomføring og vurdering av undervisningen. Læreplanmålene er hierarkisk det overordnede lærere må forholde seg til når de skal planlegge undervisning. Britt Engelsen, professor i didaktikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, beskriver det slik:

Lærerne må fortolke målene, planlegge undervisningen og legge til rette for en læring som kan realisere dem. Læreplanene må, med andre ord, være utgangspunkt for et videre arbeid hos lærerne. De må analysere de bestemmelser, råd og retningslinjer som er gitt sentralt, for på dette grunnlaget å utvikle planer for sine elevers læringsarbeid. Slike planer må med jevne mellomrom revideres (Engelsen, 2002, s. 15).

Den didaktiske relasjonsmodell har blitt modifisert av flere pedagoger gjennom tidene, men ble først presentert av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i 1978. Da hadde modellen 5 kategorier, mens senere revideringer inneholder en litt annen ordlyd på kategoriene og 6 kategorier. Jeg har valgt å bruke det som originalt er Hilde Hiim og Else Hippe sin modell, da denne er mest aktuell for dagens yrkesopplæring. Meningen bak den didaktiske relasjonsmodellen er å bidra til å systematisere arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Kategoriene er avhengige av og påvirker hverandre (Nilsen og Haaland. 2013, s. 59).

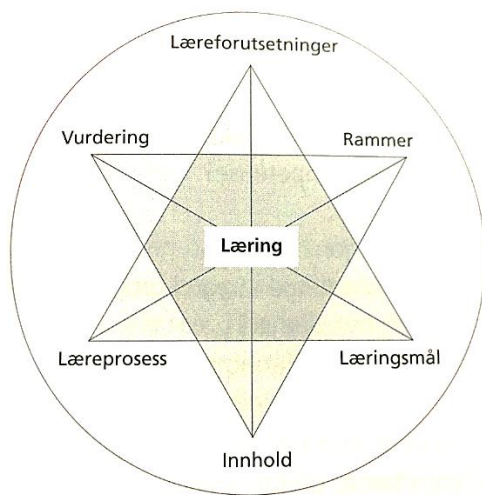


Fig. 2 Didaktiske relasjonsmodell (Nilsen og Haaland, 2013, s.59).

3.6 Læreprosesser

Knud Illeris beskriver læring som det å beskrive en læreprosess eller resultatet av en læreprosess hos et individ. Det er en psykisk endring. «Læringen skjer gjennom et samspill mellom individet og omgivelsene, både materielle og sosiale omgivelser» (Illeris, 2012, s.15). «For å oppnå læring eller for at det skal finnes en fullstendig læreprosess er bevisstgjøring over prosessen, og deretter psykologisk bevisstgjøring over prosessen nødvendig» (Illeris, 2012, s.40). Illeris deler læringen inn i tre dimensjoner der selve læringen skjer i et samspill mellom de tre. *Innholdsdimensjonen* innebærer kunnskap, forståelse og ferdighet. Innholdet hjelper oss med å skape mening med det vi lærer. *Drivkraftdimensjon* består av motivasjon, følelser og vilje. Drivkraftdimensjonen har nær sammenheng med innholdet og kan styres av

meningsfullt innhold med faglig kunnskap tilpasset kunnskap og evner. Den siste dimensjonen, *samspilldimensjonen*, omhandler kommunikasjon og samarbeid med omgivelsene. Læringsutbytte øker dersom påvirkningen og involvering med omgivelsene gjør det (Illeris, 2012).

Disse teoriene til Illeris hører hjemme under et pragmatisk læringssyn der er aktivitet og deltakelse står i fokus.

3.7 Å lære gjennom å erfare

Hvis vi går et stykke tilbake i tid har kunnskap tradisjonelt blitt sett på som noe individuelt, og at læringen skjer rent kognitivt og er en prosess i hjernen basert på utvikling. I et pragmatisk læringssyn dreier læring seg derimot om aktivitet og deltakelse. Der det å være aktivt deltakende i et fellesskap med andre står i fokus. «Pragmatisme kan forstås som en filosofisk retning som hevder at sannhet ikke skal forstås ut i fra en objektiv virkelighet, men ut ifra den praktiske nytten» (Nielsen og Kvale, 2009, s.244).

John Deweys teorier bygger på en pragmatisk oppfattelse av læring. «Vi tilegner oss kunnskap ved å delta i praktiske, undersøkende aktiviteter og ved å interagere med omgivelsene» (Dewey, 2005, s.13). Han påpeker at skolen er et miljø som er skapt med den hensikt å påvirke elevenes mentale og moralske disposisjoner (Dewey, 2005, s. 41) og at utviklingen av unges holdninger finner sted gjennom *miljøets formidling* (Dewey, 2005, s.44). Dewey hadde også fokus på at elevene skal sosialiseres inn i samfunnet. I et demokratisk samfunn må de personlige interessene forenes i sosiale relasjoner. Dette er svært aktuelt i skolen generelt, og i et yrkesperspektiv og i den praktiske opplæringen i grunnskolen. Knyttet opp til problemstilling og forskningsspørsmål i dette masterprosjektet er det særlig relevant med utgangspunkt i miljø og utvikling av unges holdninger, fokus på praktiske, undersøkende aktiviteter og personlige interesser. Opplæringsmiljøet bør spisses mot gode vaner, og relevant og meningsfylt opplæring i tråd med samfunnets behov (Dewey, 2009).

Andre sentrale prinsipper hos Dewey er læring ved å utforske. Begrepet erfaringslæring er sentralt i Deweys teorier og begrepet erfaringslæring i yrkesopplæringen bygger blant annet på John Deweys teorier om dette.

Dewey var opptatt av at alle er forskjellige. «Der er intet som står utenfor eller over naturen, og som kan stilles i motsætning til den; alle forskelle er forskelle innenfor naturen» (Dewey

hos Fink, 1974, s.13). Dette utsagnet fra Dewey kan knyttes opp til både opplæringsloven, prinsipp for opplæringen og den generelle læreplanen, som alle utdyper viktigheten av å ivareta alle elever i skolen.

Mennesket er en biologisk organisme som stadig er i vekst og utvikling. Vi er hele livet i en slags vekselvirkning med omgivelsene og de ulike prosessene fører til erfaringer. Erfaringen må forstås i lys av dette samspillet og ses i sammenheng med tidligere erfaringer. Den både påvirker og bli påvirket. Det er viktig at bevisstheten og tenkningen får sin plass. Tenkning er et redskap i problemløsning og problemløsning som bygger på erfaring er viktig i praktiske prosesser (Dewey, 2005).

Undervisningen, eller oppdragelsen, som Dewey også bruker, er preget av at noen skal lære. Erfaring er selve oppdragelsens eller undervisningens mål og tekningen er dens middel. I Dewey sine teorier er det fokus på deltakeren/eleven. Fokus flyttes fra lærestoffet over til eleven og læringsaktiviteten, der aktiv deltakelse står i fokus. Med aktiv deltakelse menes læring med hele kroppen, som for eksempel fysisk håndtering av materialer. «Erkjennelsen av et naturlig utviklingsløp oppstår alltid i forbindelse med situasjoner som involverer en «learning by doing» - man lærer ved å gjøre» (Dewey, 2005, s. 201). Dewey var svært opptatt av at læring ikke skjer kun ved presentasjon av fakta løsrevet fra den praktiske virkeligheten, og at det ikke bare handler om erfaring, men kvaliteten på erfaringene (Dewey, 2009, s.152). Men erfaringen oppstår ikke av aktivitet alene. For å oppnå læring og erfaring må prosessene innebære refleksjon og resonnering. Uten de to sistnevnte faktorene blir aktiviteten bare preget av prøving og feiling.

Skolens utgangspunkt bør være å skape vekst og nysgjerrighet, og vaner og erfaringer bør påvirkes slik at elevene blir veiledet mot erfaringer som fremmer utvikling. Dette er også lovfestet og beskrevet i styringsdokumentene. I en demokratisk tilnærming til elevene er læring et produkt som blir til ved å arbeide med det som er relevant for hva du skal lære (Dewey, 2009, s.139). «Synlige resultater er nødvendig for å gi personer en fornemmelse av og en målestokk for deres evner» (Dewey, 2005, s.185).

3.8 Erfaringslæring i yrkesfaglig opplæring

Jeg vil i dette kapittelet fortsette med en presisering hvorfor erfaringslæring er så viktig i praktiske prosesser og innen yrkesopplæring. Jeg vil ta med Deweys teorier og belyse de

ytterligere ved hjelp av Tron Inglar. Tron Inglar er dosent, tilsatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA) ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og tok sin doktorgrad på emnet *Erfaringslæring*.

«Innenfor yrkesopplæring er det viktig å lære i praksis, gjennom å erfare» (Inglar, 2015, s.9). Han beskriver at begreper som erfaringslæring og praksislæring er relevant i yrkespedagogikken (2015, s.9).

Praksis er selve fundamentet i yrkesutøvelse, og i yrkesopplæringen. Men, som Inglar beskriver videre, er det mere komplekst enn som så. Yrkesutøvelse handler på langt nær bare om praksis. «Det å beherske et yrke krever at en kan gjøre noe, at en vet hvorfor og hvordan en gjør det» (2015, s.10). Det handler om å knytte sammen praksis og teori. John Dewey sies å være påvirkende til reformpolitikken som har utviklet seg de siste årene (Inglar, 2015, s.14). Han mente at det er sammenhengen mellom det han kaller for et aktivt og passivt element som fører til fruktbarhet og verdi (Dewey, 2005, s.157). Altså, at man erfarer og deretter tenker (reflekterer) for at man skal oppnå læring.

Ved å koble sammen teori og praksis og lære elevene å tenke konsekvens i forhold til teorien når de jobber praktisk og gjør oppdagelser ved å prøve og feile, kan man forhåpentligvis oppnå at elevene utvikler et reflektert tankesett og at *erfaringen* og deretter *læringen* skjer gradvis i eleven uten at læreren kun skal forklare dette.

Som lærer, er min jobb å hjelpe elevene med å skape intellektuelle vaner på veien mot å bli yrkesutøvere tilpasset dagens samfunn. For å få til dette, er det en forutsetning at vi vet hva dagens samfunn, i denne sammenhengen bedriftene og arbeids- og kundemarked, er ute etter, når vi nå snakker om yrkesfaglig, praktisk opplæring.

Tron Inglar beskriver også at det er ressurskrevende å drive erfaringslæring. Det kreves både mer utstyr, plass og færre elever per lærer.

4.0 Metodologi og forskningsdesign

Min analyse av innsamlet data i intervjuer har bakgrunn i *Hermeneutikken*. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og hører hjemme under kategorien humanistiske tolkningsmetoder (Thurén, 2009, s. 104). Hovedformålet med hermeneutikken er en forståelse og hvordan vi gjennom empati bruker introspeksjon til å forstå andre menneskers følelser og opplevelser. Vi knytter det vi blir fortalt opp imot egen forforståelse. Det handler om en tolkning av mennesker, men også resultatene av menneskelige handlinger (Thurén, 2009, s. 106). Fortolkningslæren baserer seg på en kunnskapskilde utover empiri og logikk, der innlevelsen spiller en stor rolle. Hermeneutikeren vil forstå og ikke bare forklare (Thurén, 2009, s.113).

I analyse og tolkning av undervisningen opp imot formål og kompetansemål i læreplanen har jeg brukt en mer positivistisk tilnærming til materialet. Jeg vil allikevel hevde at helheten av min drøfting og konklusjon er basert i hermeneutikken og humanistisk tolkning.

4.1 Forskningsdesign

I dette prosjektet og i innsamling av data har jeg valgt et kvalitativt casedesign. Som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011, s. 85) beskriver er casedesign forskning der ett eller noen få tilfeller studeres inngående. I boken til Johannessen et al. (2011, s.86) er det Robert K. Yin (2007) sine tilnæringsmetoder til casedesign som er beskrevet. Med begrunnelse i at denne tilnærmingen til case er svært metodisk har jeg selv valgt å bruke denne teorien som utgangspunkt. Uttrykkene som brukes her vil være preget av det.

I mitt forskningsdesign har jeg valgt en *flercasestudie* med flere analyseenheter (Johannessen et al. 2010, s. 87-88). Hovedgrunnen for et flercasestudie er behovet for å undersøke flere case for å se etter både ulikheter og sammenhenger. Dessuten kan flere analyseenheter bidra til reliabilitet. Jeg har valgt å oppsøke skolene og gjennomføre observasjon, og har også valgt å gjennomføre intervjuene i organisasjonen. Noe av det som kjennetegner en casedesign er at forskningen foregår i en *organisasjon*, eksempelvis i skolen og at det foregår en forholdsvis intensiv undersøkelse (Ringdal, 2011, s. 149).

Jeg har valgt en case som bygger på flere caser med den hensikt å avdekke likheter og forskjeller i opplæringen i arbeidslivsfag mellom skoler. Jeg har valgt skoler basert på geografisk spredning. Hensikten med å spre informantskolene er å finne et utvalg som er

representativt for samfunnet i sin helhet. Ringdal beskriver denne type case som en multiple casestudie (2011, s. 157). Utvalget er da bestemt på forhånd og har en *deduktiv logikk*. Det vil si at det er teorien som styrer valg av case. Denne casen vil, som tidligere beskrevet, være sammensatt av mange enheter (lærere og elever). Skolen er da en makroenhet og en viktig del av konteksten (Ringdal, 2011, s. 151). I en utvidet betydning blir *komparativt design* benyttet om sammenlikning av geografiske områder og Ringdal har utvidet til at komparativt design også kan omfatte sammenlikning av ulike typer case (2011, s. 150). Halvorsen (2000, s. 67) belyser at det ikke nødvendigvis er klare problemstillinger i en casestudie, men at disse blir til etter hvert.

Forskeren er viktig i casedesign, da tolkning og forståelse er en viktig del av analysearbeidet (Ringdal, 2011, s. 150-151). Med bakgrunn i hermeneutikken er *mening* et viktig nøkkelord i denne sammenhengen, da min oppgave som forsker er å forstå meningen med en handling eller ytring sett gjennom elevenes og lærernes øyne (Johannessen et al.2010, s. 82-83). Mening kan bare forstås i en sammenheng (Widerberg, 2014, s. 24). Denne sammenhengen kan være min bakgrunn som håndverker og yrkesfaglærer, min erfaring i arbeid med ungdom og samfunnet. Når jeg skal tolke elevenes og lærernes utsagn eller opplevelse er det viktig at dette sees i kontekst, som i dette tilfellet er elevenes opplæring (skolen). Hermeneutikken handler om uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012, s.71). Widerberg bruker begrepene tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si (Widerberg, 2014, s. 24).

Nilssen (2012, s. 72) snakker også om en dobbel hermeneutikk, der man som forsker skal fortolke forskningsdeltagernes egen fortolkning. Dette blir spesielt viktig når jeg skal tolke lærernes tanker om hvordan arbeidslivsfag bør organiseres og hvordan man ivaretar læringsvilje hos elevene.

4.1 Forberedelse, utvalg og rekruttering

I denne undersøkelsen har utvalget blitt trukket ut i fra de skolene som tilbyr arbeidslivsfag og som er villige til å delta i undersøkelsen. Deretter ble utvalget basert på geografisk beliggenhet og det var spredningen som etter hvert utgjorde utfallet for skolene jeg valgte å besøke. Som Ringdal (2011, s. 156) skriver, vil teoretiske valg og også tilfeldigheter være avgjørende i situasjoner med en eller flere case. Utvalget i skolen er i noe grad skoleledelsen, lærere som underviser i arbeidslivsfag og elever som har valgt dette faget.

Rekruttering av skoler har vært gjennom skolens ledelse, med vedlagt informasjonsbrev som

kort beskriver undersøkelsen og hva prosjektet vil innebære av tid og deltakelse fra informantene. Jeg har også lagt ved en samtykkeerklæring. Denne delen av prosessen er spesielt viktig når man, som i dette tilfellet, skal forske på ungdom som ikke kan samtykke selv (Ringdal, 2011, s. 207). Personvernombudet for forskning sine retningslinjer er, avhengig av undersøkelsen, at det må innhentes samtykke fra foresatte til elever under 15 år. Jeg har ikke samlet inn personopplysninger, men sendte allikevel Norsk senter for forskningsdata (NSD) meldeskjema, da jeg var usikker på hvordan undersøkelsen ville utarte seg underveis i prosessen. Søknaden ble sendt inn helt i starten.

4.2 Skolene

Jeg har totalt besøkt 3 skoler med god geografisk avstand. Skolene er presentert i tabellen under. Grunnet anonymisering vil jeg kun utgi informasjon som er relevante for undersøkelsen.

Skolene	Geografisk beliggenhet	Tradisjon for yrkesfag
Skole nr. 1	Skolen har geografisk beliggenhet i nærheten av en storby.	Lav tradisjon for yrkesfag. 2 av 10 elever søker seg til yrkesfag i den aktuelle kommunen.
Skole nr. 2	Skolen har geografisk beliggenhet sør på Østlandet.	Tall viser at om lag 50% av elevmassen søker seg til yrkesfaglige studieretninger i denne kommunen.
Skole nr. 3	Skolen har geografisk beliggenhet i et fylke et godt stykke nordøst for Oslo.	To tredjedeler av elevene ved denne skolen søker seg til yrkesfaglige program på videregående.

4.3 Informantene

Jeg har totalt observert 6 klasser à to eller flere timer i arbeidslivsfag og intervjuet 22 elever. Noen i gruppe og noen i enkeltintervjuer. I tillegg har jeg intervjuet 5 lærere og en rådgiver. Elevene i studien går i 9. og 10. klasse.

5.0 Forskningsmetode

For å innhente data til min undersøkelse har jeg benyttet meg av intervju og observasjon (Johannessen et al. 2011, s. 87). Observasjonen har blitt brukt som et grunnlag for intervjuer med elever og lærere på de utvalgte skolene. I tillegg har uformelle samtaler vært av stor betydning for innsamling av data. Selv om metodene delvis overlapper hverandre har jeg valgt å dele inn og beskrive metodene i tre underkapitler.

I intervju med elevene har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming for å få innsikt i elevenes meninger og få innsikt i deres synspunkter og opplevelser av opplæring i arbeidslivsfag. ”Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden” (Johannessen et al.2010, s.82-83).

5.1 Observasjon

Jeg ønsket i dette prosjektet direkte tilgang til det som skal undersøkes og ser det som hensiktsmessig å delta i både undervisning og samarbeidsmøter blant lærere som underviser i arbeidslivsfag. Johannessen et al. (2011, s. 117) beskriver at det vi sier og det vi gjør ikke alltid er det samme og at observasjonen kan gi tilgang på en del informasjon, som jeg kanskje ikke hadde fått frem gjennom andre metoder. Observasjonen skal foregå som *deltagende* observasjon. Det vil si at informantene vet at jeg er der for å observere og at jeg kan prate med elevene underveis. Å være tilstede i et rom uten mulighet til å konversere med elevene, eller hjelpe til hvis det trengs, ville blitt unaturlig distansert for meg som er vant med å jobbe som lærer til daglig. Det som kommer frem i disse samtalene utenfor intervjusituasjon kan føre til nyttig informasjon. Jeg har kategorisert disse samtalene under kapittel 5.3 *Uformelle samtaler*. Noe av hensikten med deltakende observasjon var også å skape en relasjon som kan komme til nytte under intervjuene.

I dette tilfellet har observasjonen både fungert som en forundersøkelse for videre arbeid og som supplerende metode etter intervjuene. Jeg besøkte skole nr. 1 allerede før jeg hadde laget ferdig første intervjuguide, for å legge grunnlaget for å stille god spørsmål i intervjuene. I etterkant av intervjuene var det nyttig å observere for å se problemstillingen og spørsmålene fra en annen synsvinkel (Johannessen et al. 2011, s. 119) og se om det observasjonen kunne bekrefte eller avkrefte informasjon som kom frem i intervjuene. Observasjonen ble da

gjennomført mer strukturert (Johannessen et al. 201, s. 130). Da hadde jeg konkret planlagt hva jeg skal skulle se etter basert på de erfaringene jeg hadde gjort.

5.2 Intervju

Intervjuene jeg har gjennomført er av typen samtaleintervju og besøksintervju (Ringdal, 2011, s. 216). Det vil si at intervjuene foregikk *ansikt til ansikt*. Med en nærhet til intervjuobjektene hadde jeg mulighet til å registrere ansiktsuttrykk og kroppsspråk i tillegg til det som faktisk ble sagt. Dette noterte jeg ned i tillegg til lydopptak av intervjuene. Jeg har gjennomført to ulike intervjuer, én til én intervju med lærere og noen elever, og gruppeintervju med andre elever.

5.2.1 Én til én intervju

Jeg har gjennomført semi-strukturerte intervjuer. Jeg utformet en *intervjuguide* (Ringdal, 2011), eller *samtaleprogram* (Halvorsen, 2000, s. 91). Jeg tok dette valget basert på mine erfaringer med intervjuer tidligere og at jeg vil forsikre meg om at jeg fikk med meg all informasjon jeg følte at jeg har behov for i hvert intervju. Jeg har erfart at ferdig formulerte spørsmål gir meg trygghet i intervjusituasjonen. Ringdal (2011, s. 217) presiserer at samtidig er viktig at spørsmålene gir rom for fleksibiliteten og variasjonene denne metoden åpner opp for. Jeg jobbet lenge med å lage åpne, gode spørsmål som ivaretok dette. Intervjuguiden endret seg noe underveis, men jeg måtte passe på å ikke endre den for mye for at svarene fra de ulike skolene skulle kunne være komparative i analysen. Dersom spørsmålene er *for* åpne eller stilles ulikt, minsker muligheten for sammenligning. Dette har jeg ivaretatt ved at noen sentrale spørsmål ble stilt likt til alle informantene (Ringdal, 2011, s. 217).

Det kvalitative intervjuet åpnet for oppfølgingsspørsmål og at jeg fikk tatt tak i hva informantene mente med utsagnene. Oppfølgingsspørsmålene bør være åpne og gi rom for utdyping. Jeg hadde fokus på å være nøytral og ikke ledende (Ringdal, 2011, s. 218). Som yrkesfaglærer, og som forsker, har jeg min forforståelse og mitt utgangspunkt for å gjennomføre denne undersøkelsen. Det var viktig at mine holdninger ikke ble overført til informantene, da muligheten for påvirkning er større i ustrukturerte, enn i strukturerte intervju (Ringdal, 2011, s. 218).

Intervjuene ble dokumentert ved hjelp av notater og lydopptak. Det var aller helst ønskelig med lydopptak, men der intervjusted ikke tillot det, eller i de tilfellene informanten ikke ønsket opptak, valgte jeg å notere. Jeg opplevde positive sider ved begge deler. Med notater fikk jeg eliminert irrelevant informasjon med en gang. Ulempen var at jeg i noen tilfeller ble for opptatt av å notere og at dette ga intervjusituasjonen en unaturlig pause. Det var allikevel et godt hjelpemiddel der lydopptak ikke var mulig eller ønskelig. Ringdal (2011, s. 219) beskriver at tenkepauser og ulik ordlyd kan «falle bort» dersom man noterer og ikke har lydopptak, men som han også skriver er ordlyden i de fleste tilfeller mindre viktig for forskeren. Jeg valgte allikevel å notere ned stikkord om kroppsspråk, ordlyd (dersom denne endret seg underveis), latter og tenkepauser underveis i alle intervjuene. Jeg dikterte også på opptakeren tanker jeg har gjort meg rett etter intervjuet eller om det var noe spesielt jeg følte at jeg ikke måtte glemme.

5.2.2 Fokusgruppeintervju

I intervju med en del av elevene har jeg benyttet gruppeintervju, også kalt fokusgruppeintervju (Johannessen et al. 2011, s. 105). Jeg erfarte at denne intervjusituasjonen åpnet for dialog innad i gruppen i tillegg til dialog med meg. Det var noe av årsaken til at jeg valgte nettopp denne intervjuformen. Jeg opplevde elevene som ærlige i form av at de ikke svarte det samme på spørsmålene jeg stilte, og at elevene som ble intervjuet i gruppe ga meg mer informasjon enn det jeg opplevde i enkeltintervjuene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i det som Johannessen et al. refererer til som *minigruppe* (2011, s. 106). En minigruppe består av 3-5 personer. Valget mitt om minigruppe kontra ordinær gruppe (flere enn 5 deltakere) bunner i at det er enklere å uttale seg i en liten gruppe og at det gir større rom for detaljerte fortellinger og historier. Det kan være lettere å ta ordet i en liten gruppe. Minuset kan være at tilgangen til informasjon blir mindre, med færre informanter. Når jeg nå har gjennomført flere fokusgruppeintervjuer og intervjuet hele klasser i arbeidslivsfag der jeg delte de i mindre grupper, vil jeg hevde at det ikke gjaldt i denne studien.

5.3 Uformelle samtaler

Katrine Fangen (2010) beskriver bruk av ulike metoder i innhenting av data gjennom samhandling. Dette har klar sammenlikning med det blant annet jeg var valgt å referere til

som *uformelle samtaler*. Etter Fangens beskrivelse vil intervju gi et noe ensidig bilde av en situasjon. Ved bruk av nedtegnelse av dialog, kan man oppnå et mer helhetlig og valid bilde av feltet (Fangen, 2010). Erfaringsmessig har de uformelle samtalene vært viktige. De uformelle samtalene mellom timene og på pauserommet med lærere og andre tilsatte på skolen har hjulpet meg med å få et mer helhetlig bilde. Man kan i så måte si at tilgangen til informanter ble større ved at jeg ikke bare tolket disse samtalene som en del av observasjonen, men at jeg kategoriserte de som en slags egen metode. Samtalene fikk da ta større del i selve studien. Det var også et godt hjelpemiddel for å samtale med skoleledere og andre som ikke hadde mulighet til å sette av tid til en mer formell intervjusamtale. Jeg opplevde også at jeg fikk en del informasjon og data til studien fra personer som opprinnelig ikke hadde status som informanter. Opplysningene ser jeg som både relevante og reliable da informasjonen ble gitt meg som mottaker i minst mulig styrt form. Jeg opplevde blant annet en samtale i en bil på vei til praksisbesøk med en av informantene. Hva som ble sagt er ikke relevant for denne studien, men utsagnet ble avsluttet med «...*men ikke siter meg på det da*». Jeg er ganske sikker på at det ikke ville blitt sagt da vi satt i den faktiske intervjusituasjonen.

5.4 Analyse av data

Alt datamateriell på lydfil ble transkribert i sin helhet og gjengitt. Jeg anonymiserte underveis da data knyttet til dette ikke var relevant for min videre undersøkelse. Jeg prøvde meg frem med ulike kategoriseringer og kondenserte ved hjelp av analyseskjema, der jeg satt opp kategorier og la inn utsagn og tolkninger underveis som jeg leste gjennom teksten flere ganger og benyttet meg av både tolkende og fortolkende lesing (Johannessen et al. 2010, s.168). Som Johannessen et.al. (2010, s.163) forteller, må kvalitative data tolkes.

5.5 Etske overveielser

Selv om skolen er et offentlig rom, vil intervjuer allikevel kunne oppleves private. Spesielt av elevene som skal fortelle om sine personlige erfaringer. Som kvalitativ forsker er man gjest i det private rom (Nilssen, 2012, s.144). Det er derfor viktig at man følger de etiske kodene. Man må forholde seg til etisk hensyn gjennom hele prosessen. Man må spesielt trå varsomt dersom man bruker barn og unge som informanter. Som beskrevet tidligere sendte jeg ut et

skriv til informanter og foresatte som skulle sikre korrekt informasjon om forskningens hensikt og også innhente samtykke.

5.5.1 Anonymisering

I denne studien har jeg unnlatt å skrive navn på skole, elever og arbeids/utplasseringsplass. Jeg har i tillegg valgt å utelate både navn på fylke og kommune da denne informasjon sammen med informasjonen som kommer frem i datainnsamling kan før frem til skolene jeg har besøk.

Lydfilen befinner seg kun på min datamaskin og det samme gjør transkriberingene. Jeg har også valgt å kopiere til en minnepenn for sikre at jeg ikke mister dataene. Dette skal slettes når jeg er sikker på at jeg ikke har bruk for det lenger.

Selv om det ikke kom frem spesielt sensitiv informasjon i intervjuene synes jeg det er viktig å vise at man tar etiske hensyn alvorlig, så informantene føler seg trygge på det de forteller. Det er heller ikke opp til meg som forsker å avgjøre hva informantene føler at er sensitiv informasjon om dem selv.

5.6 Validitet, reliabilitet og datamaterialets kvalitet

Data til denne undersøkelsen har jeg samlet inn, transkribert og analysert selv. Validiteten mener jeg er ivaretatt ved at all data er basert på førstehåndsinformasjon. Reliabiliteten har jeg prøvd å styrke ved å gi en beskrivelse av konteksten, samt å grundig beskrive måten data har blitt samlet inn på og hvordan jeg har bearbeidet de (Johannessen et al. 2010, s.40).

6.0 Beskrivelse av relevante funn

Jeg vil i dette kapittelet beskrive resultater av innsamlet data knyttet opp til problemstillingen med utgangspunkt i *hvordan organiseres og gjennomføres opplæring i Arbeidslivsfag på de skolene jeg har besøkt*. Skolene vil bli omtalt som skole 1, 2 og 3.

De tre skolene jeg har besøkt har forskjellige måter å løse organisering av Arbeidslivsfag. I første delkapittel 6.1 fokuserer jeg på organisering som begrep om det ledelsen har organisert. Under denne organiseringen har jeg plassert: *fordeling av timer, tilgang på rom, utstyr og materialer og hvilke utdanningsbakgrunn lærere som underviser i faget har*. I neste delkapittel 6.2 tar jeg for meg organisering som begrep på hvordan lærerne *gjennomfører* opplæringen i faget. Jeg vil beskrive nærmere hvilke observasjoner og eventuelle spørsmål jeg har stilt i intervju og har lagt til grunn for mine funn i innledningen på hvert delkapittel.

6.1 Organisering av arbeidslivsfag

Under denne organiseringen har jeg, som tidligere nevnt, plassert: *fordeling av timer, tilgang på rom, utstyr og materialer og hvilke utdanningsbakgrunn lærere som underviser i faget har*.

Skolene blir presentert hver for seg og vil kort beskrive de tre faktorene.

Funnene er i størst grad basert på observasjon, men også uformelle samtaler med ansatte (ledelse og andre lærere tilsatt på skolen) og spørsmål til lærerne i intervju knyttet til kompetanse, tilgang på rom, utstyr og materialer og synspunkter på fordeling av timer i arbeidslivsfag.

I intervju har jeg stilt spørsmål til lærere og elever knyttet opp til oppgaver og prosjekter de har hatt. Jeg har valgt å ta med disse spørsmålene her da disse er med på å svare på hvilke rom og rammefaktorer skolen har tilgjengelig til arbeidslivsfag og hvilke av disse som faktisk blir brukt i opplæring i faget.

Spørsmål til lærerne: «Har du noen eksempler på arbeid elevene har gjort gjennom de årene dere har hatt arbeidslivsfag?»

Spørsmål til elevene: «Kan jeg få noen eksempler på prosjekter dere har hatt?»

6.1.1 Skole 1

Skole 1 hadde lik organisering i 9. og 10. klasse og er derfor beskrevet under samme avsnitt. På denne skolen var arbeidslivsfag organisert med to sammenhengende timer, en gang i uken, på slutten av dagen i 9. klasse og starten av dagen i 10. klasse. Elevene er på skolen i arbeidslivsfagstimene. Opplæringen blir organisert ut i fra de rammer skolen har i tilgang på verksteder. Eksempelvis foregår det meste av opplæringen i sløydsalen, på kunst- og håndverksrommet, og på kjøkkenet. Da jeg først var tilstede arbeidet de med oppgaver til juleverksted i 9. klasse som innebar pepperkakebaking på kjøkkenet, farging av handlenett på kunst og håndverksrommet og kjøkkenet, og 10. klasse lagde lampe av tre på sløydverkstedet. Da jeg senere besøkte skolen hadde 9.klasse en oppgave knyttet til reiseliv. Denne ble gjennomført digitalt i et av kunst- og håndverksrommene.

Lærerne som underviser i faget er lærere med allmennlærerutdanning (nåværende betegnelse grunnskolelærerutdanning). Av relevant utdanning for Arbeidslivsfag trekker lærerne selv frem at en har fordypning i Kunst- og håndverk, mens den andre læreren har trearbeid som hobby i tillegg til å arrangere kurs i trearbeid på fritiden.

6.1.2 Skole 2

Skole 2 organiserer Arbeidslivsfag på to ulike måte i 9. og 10. klasse og jeg har derfor valgt å fortelle om mine funn i to avsnitt.

De to timene i Arbeidslivsfag var delt opp med en time på starten av den ene dagen og en time på slutten av neste dag i **9. klasse**. I tillegg var klassen delt i to grupper i timene. Dette resulterte i at hver gruppe fikk 30 min på hver av oppgavene den aktuelle dagen. Lærerne (faglærer og assistent) uttrykte at denne delingen gjorde at det fort ble kaotisk i disse timene og at de skulle ønske at timene var sammenhengende. Gruppen med elever trengte etter deres vurdering å deles og derfor hadde opplæringen blitt organisert på denne måten. I 9. klasse blir praksisrommene som er tilgjengelig på skolen brukt. Kjøkkenet er det mest brukte rommet, men skolen har også et rom for kunst- og håndverk.

Lærer som underviser i arbeidslivsfag på 9. trinn er utdannet faglærer i mat- og helse. I samtale med rådgiver understrekes det at de bruker ressurser blant lærerne som er på huset og at det ikke er hentet inn nye lærere/ny kompetanse ved innføring av Arbeidslivsfag.

Arbeidslivsfag i **10. klasse** er derimot organisert på en annen måte. I et samarbeid mellom kommune og fylkeskommune har de organisert det slik at elevene i 10. klasse i kommunen er utplassert på valgfritt utdanningsprogram i videregående skole. Elevene fra ungdomsskolene i kommunen samles til en felles to timers økt en gang i uken. Timene er organisert så det er to sammenhengende timer på slutten av dagen, så de har mulighet til å avslutte skoledagen på den videregående skolen de er utplassert. Der undervises de av en yrkesfaglærer ut fra læreplanen på vg1 og tilpasset ungdomstrinnet. Jeg besøkte elevene som var utplassert og intervjuet dem der. Jeg besøkte elever både på Teknisk- og industriell produksjon og Elektro. I tillegg har skolen utplasserings elever på Helse- og oppvekstfag. Dette varierer litt fra år til år og ut ifra elevenes interesser. Valget elevene får blir basert på det flest av elevene ønsker.

6.1.3 Skole 3

På skole 3 organiserte de arbeidslivsfag på to ulike måter i 9. og 10. klasse.

Elevene i **9. klasse** arbeidet med prosesser ut i fra et fåtall av yrkesfaglige utdanningsprogrammer, basert på utdanningsprogrammer som skolene med nærliggende beliggenhet tilbyr. Elevene jobbet hovedsakelig med treverk, på kunst og håndverksrommet og på kjøkkenet. Det er to lærere som underviser i faget; en allmennlærer med master i Kunst og håndverk og en yrkesfaglærer i Restaurant- og matfag.

I **10. klasse** arbeidet elevene med Ungdomsbedrift (UB). De sto fritt til å velge hva de ønsket å arbeide med. Blant de elevene jeg besøkte var det flere ulike bedrifter. Noen lagde mat og søtsaker som de solgte til andre elever, mens andre hadde bedrifter som solgte smykker og en bedrift bygget om kjelker. Da jeg besøkte de arbeidet de med å utvikle en «glider» som man kunne smøre kjelkene med. Valgene ble her også basert innen skolens rammer, men flere av elevene hadde også tilgang til verksteder og andre materialer og teknikker hos bekjente. Det er de samme lærerne som underviser i Arbeidslivsfag på 9. og 10. trinn.

6.2 Gjennomføring

I denne gjennomføringen vil jeg kort beskrive empiri som er samlet inn hovedsakelig ved hjelp av observasjon på de ulike skolene, men og gjennom intervju og uformelle samtaler med lærere og elever. Gjennomføringen innebærer det jeg så da jeg var tilstede og det respondentene har presentert av tidligere oppgaver.

6.2.1 Skole 1

Da jeg første gang var tilstede på skole 1 jobbet **9. klasse** med å gjøre i stand til, og lage produkter de skulle selge på juleverksted. De bakte pepperkaker på skolekjøkkenet og farget handlenett på samme rommet mens pepperkakene stod i ovnen. Alle elevene deltok i pepperkakebakingen, mens det kun var de som jobbet mest effektivt som farget handlenettene. Det var ulik innsats blant elevene. Selv om alle var deltakende, var det flere og spesielt en gruppe som hadde det mest morsomt med å leke med deigen og lage figurer av deigen som var alt for tykke til å stekes og ei heller passende å selge på et juleverksted. Den andre gangen jeg var tilstede arbeidet elevene med å planlegge reisemål for seg selv der kultur og severdigheter stod i fokus. Elevene arbeidet med hver sine lånte bærbare PC. De hadde et budsjett de skulle forholde seg til og skulle finne flybilletter, hotell og beregne lommepenger innenfor dette budsjettet.

10. klasse laget bordlampe av treverk og med valgfritt materiale og teknikk for å lage lampeskjerm. Lampefoten ble laget ut i fra mal, mens skjermen kun hadde noen kriterier, som for eksempel størrelse på skjerm, hull til sokkel, festeanordning osv. De skulle også koble sammen enkel elektronikk for å få lys i lampen (ferdig sokkel som skulle skrues fra hverandre og monteres sammen igjen). Alle elevene var deltakende i oppgaven. Noen jobbet veldig konsentrert mens andre brukte også en del tid på å gå rundt å snakke med andre medelever og bytte musikk på anlegget. Ut i fra min observasjon gikk dette ut over produktiviteten. Lærer fortalte meg gjennom en uformell samtale at det var godt for å elevene å få en liten *pause i hverdagen*, der de nettopp kunne høre på musikk og prate sammen uten å oppleve presset de gjorde i de andre timene.

Elevene fortalte at de også hadde laget kniv med slire, der oppgaven var å forme håndtaket og forme slire av skinn. Dette var ifølge dem selv en utfordrende oppgave, og det gjorde at det var gøy.

6.2.2 Skole 2

På skole 2 var gruppen på 18 elever i **9. klasse** delt i to. Da jeg var tilstede arbeidet en gruppe med å lage rundstykker, som inngikk i en slags ungdomsbedrift som tilbød lunsjavgift for lærerne noen dager i uken og den andre gruppen utførte førstehjelp på dukke. De byttet på

arbeidsoppgavene når det hadde gått 30 minutter. I gruppe 1 ble deigen til rundstykkene satt og deretter formet etter en meget kort heverunde. Selv om noen av elevene arbeidet konsentrert, var lydnivået høyt og det var en del lek med deigen ved at det ble formet andre figurer enn rundstykker. I gruppen som drev med førstehjelp var lydnivået også høyt. Elevene lo mye og tullet med dukkene. Det samme scenarioet gjentok seg da de byttet grupper. Lærer observerte nok det samme som meg og fortalte at oppførselen og lydnivået måtte skyldes at det var på slutten av dagen.

Det var ikke tid til at elevene fikk være tilstede for å steke ferdig rundstykkene, så da alle rundstykkene var satt i ovnen og kjøkkenet var delvis ryddet, var de ferdige med skoledagen. Lærer og assistent ble værende igjen og rydde ferdig og legge de varme rundstykkene i fryseren. De hadde ikke tid til å vente på at de ble avkjølt.

I **10. klasse** var elevene på skole 2 utplassert på ulike yrkesfaglige programområder med undervisning i videregående skole. Den aktuelle kommunen har samarbeid med fylkeskommunen som har utarbeidet et opplegg som innebærer at 10. klasse på alle ungdomsskoler i prosjektet har Arbeidslivsfag de samme to timene på slutten av dagen, en gang i uken. Dette gjør at elevene har tid og mulighet til å reise til den videregående skolen som har det yrkesfaglige programområdet de har valgt og ha felles yrkesopplæring med elever fra de andre skolene. Lærer i denne «samlingsklassen» er utdannet yrkesfaglærer som til vanlig underviser på vg1/vg2.

Elevene var fordelt på tre ulike programområder, Helse- og oppvekstfag, Elektrofag og Teknisk- og industriell produksjon (TIP). Jeg fikk besøke de som var på TIP og på Elektrofag. Elevene på TIP hadde maritime fag på agendaen da jeg var der. De jobbet med navigasjon og sjøkart på simulator. Elevene fortalte også at de hadde «mekket motor» tidligere. Elevene på Elektro jobbet med å installere en to-komponent lysbryter. De hadde tidligere koblet og montert hver sin ringeklokke.

Alle elevene på både TIP og Elektro var deltakende og viste interesse for oppgavene ved at de arbeidet konsentrert. Selv om de arbeidet i grupper var lydnivået lavt og praten var faglig.

6.2.3 Skole 3

På skole 3 var gruppen i **9.klasse** delt i to under undervisningsøktene. Lærerne kunne fortelle meg at de delte klassene og at halvparten var på Kunst- og håndverksrommet og resten på

sløydrommet og at de byttet etter at de oppsatte prosjektene var ferdig. Elevene på sløydrommet jobbet med å lage insekts hotell og elevene på kunst- og håndverksrommet arbeidet med toving av sitteunderlag med valgfritt motiv og farger. Arbeidsinnsatsen var høy i begge rommene og alle elevene arbeidet konsentrert med sine oppgaver. Jeg observerte at de hjalp hverandre dersom læreren var opptatt og at summingen som var i rommene var preget av faglig prat. Det var en lærer tilstede på sløydrommet og en på kunst- og håndverksrommet i tillegg til en assistent.

10. klasse arbeidet med ungdomsbedrift. Det var forskjellige bedrifter, der noen arbeidet på kjøkkenet og andre på kunst- og håndverksrommet. Noen av elevene var kjapt i gang med å lage mat som skulle selges i pausen sammen dag, mens andre arbeidet med å lage emballasje til mat de skulle selge senere eller andre prosjekter. Alle elevene var deltakende. Jeg opplevde at det var noe høyere lydnivå, men også innsats, på kjøkkenet enn på kunst- og håndverksrommet. Det var to lærere tilstede. En på kjøkkenet og en på kunst og håndverksrommet.

7.0 Analyse og drøfting mot problemstilling og forskningsspørsmål

Kategoriene i drøftingen min er knyttet opp til mine forskningsspørsmål og problemstilling. Delkapitlene tar for seg *organisering*, som en beskrivelse på hvordan faget er organisert inn i skolen av ledelsen, *gjennomføring* som omfatter hvordan lærerne gjennomfører opplæringen i arbeidslivsfag. Gjennomføringen er koblet opp mot *kompetansemål* og *formål*. *Formålet* fra læreplanen i Arbeidslivsfag følger videre inn i kapittel om elevenes synspunkter. Min analyse og drøfting baserer seg på en sammenligning av skolene for å avdekke hvordan ulikheter i organisering og gjennomføring påvirker elevenes opplevelse av faget og de yrkesrettede praktiske erfaringene elevene sitter igjen med. I det siste delkapittelet har jeg analysert hvilken plass de praktiske fagene har hatt i grunnskolen de siste 50 årene, gjennom et historisk tilbakeblikk, der hensikten er å drøfte om fokus på faget har endret seg og hvordan dette kan ha sammenheng med innsamlet data fra skolene. Sammenhengen mellom alle disse delkapitlene danner grunnlag for min konklusjon i kapittel 8.0.

7.1 Organisering av arbeidslivsfag

Begrepet organisering er i dette kapittelet også delt i tre ulike punkter som tidligere i oppgaven. Her under *timefordeling*, *tilgang på rom*, *verktøy og materialer* og *lærers kompetanse*. Skolene er i denne delen omtalt om hverandre uten skille mellom skole 1, 2 og 3. Min hensikt er å komme frem til en generalisering basert på min empiri.

7.1.1 Timefordeling

Ut i fra mine observasjoner tolker jeg det mest hensiktsmessig å organisere arbeidslivsfag med to sammenhengende timer og helst på slutten av dagen. Praktiske arbeidsprosesser tar ofte tid, og kan ta lengre tid enn man har forventet. Det er viktig at elevene får ta del i hele arbeidsprosessen. I formål til Læreplanen i Arbeidslivsfag står det at «eleven skal erfare hvilke krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere» og at «eleven skal gjennomføre arbeidsoppdrag fra planlegging til ferdigstilling av tjenester og produkter». Som lærer på yrkesfaglig studieprogram har jeg mange eksempler der den opprinnelige tidsrammen som er satt opp ikke holder, grunnet uforutsette hendelser eller at man har feilberegnet tid. Det er viktig læring å *erfare* dette for å kunne foreta endringer neste gang. Det viktigste er at elevene får være med på hele prosessen. Dersom elevene ikke får være med på hele prosessen, er det

vanskelig å se hvordan man skal ivareta *læringen* uten tenkningen og refleksjonen, i henhold til Deweys teorier.

Et godt eksempel på at å separere de to timene som er til arbeidslivsfag kan være utfordrende, kommer godt frem på den ene skolen. I tillegg til at de kun hadde 1 klokke time undervisning, delte de også gruppen av elever i to. Dette førte til at elevene kun var med på en halv prosess av det å bake rundstykker. Ikke var det nok tid til en halv prosess en gang, så det var lærer som måtte ta rundstykkene ut av ovnen. Det var heller ikke tid til å avkjøle de, så de ble lagt varme inn i fryseren. Dette er uheldig for annen mat som ligger i fryseren som kan bli ødelagt av dette.

I et to timers fag blir det lite tid for å gjennomføre arbeidsprosesser nå man deler de to timene i to enkelttimer eller, som på den ene skolen, i 4 arbeidsøkter med 30 min i hver. En timefordeling som er delt viser en planlegging som tar lite hensyn til praktiske prosesser og dette kan gi et inntrykk av at Arbeidslivsfag er nedprioritert sammenliknet med andre fag i skolen. Spesielt kommer dette til uttrykk ved at det var plassert en time tirsdag morgen og en time onsdag ettermiddag. Denne spredningen av timer fører til at det blir lite helhet i undervisning mellom de to øktene.

7.1.2 Tilgang på rom, verktøy og materialer

Opplæringen blir for det meste basert på allerede eksisterende praksisrom på skolene. Dersom vi går historisk tilbake i tid, vil man se at disse praksisrommene er de som har eksistert i skolene i «all tid». Om noe, så har det blitt færre og ikke flere rom tilpasset praktisk arbeid. Kanskje vil dette endre seg i årene fremover? Praksisrommene henger sammen med antall praktiske fag på skolen.

Med hensyn til omfanget på videregående skole og 9. yrkesfaglige studieprogrammer med mange yrker innen hvert program, har ingen av skolene tilstrekkelig tilgang på verken rom, verktøy eller materialer uten at de tar i bruk lokalt næringsliv eller andre ressurser som for eksempel å bruke videregående skoler. Dette kommer godt til syne i ungdomsbedriftene ved 10. klasse på en av skolene jeg besøkte. De bedriftene som ikke arbeidet ved skolens kjøkken hadde brukt verksteder, verktøy og materialer de hadde fått tilgang til gjennom familie og bekjente. Lærer trekker også frem at dette er en forutsetning for at elevene kan velge helt fritt. I 10. klasse på skole 2 har de tilgang på ressurser på de videregående skolene elevene er

utplassert på. Dette har jeg her regnet som en *annen ressurs*. Det vil si en ressurs som ikke finnes på ungdomsskolen.

Selv om det ikke står at elevene skal kunne velge mellom alle de yrkesfaglige programmene vil jeg hevde at målet om at «Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra *yrkesfaglige utdanningsprogrammer* tilpasset ungdomstrinnet» sammen med at «Arbeidslivsfag skal stimulere elevenes *interesser* og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring» vanskelig kan nåes ved å tilby elevene arbeid bare fra tre av ni yrkesfaglige studieprogram. For å ivareta sistnevnte punkt må man ta utgangspunkt i at elevenes interesser går ut på å enten jobbe på kjøkken, med Kunst- og håndverk relaterte oppgaver eller med tre som materiale. Noe diffust kan man se at deler av de tre yrkesfaglige retningene Restaurant- og matfag, Design- og håndverk og Bygg- og anleggsteknikk er ivaretatt. De siste årene har det tydeligvis skjedd en endring i synet på behov for verksteder, utstyr og materialer. Stortingsmelding 28 beskriver at «det bør legges til rette for spesialrom, verksteder og utstyr» i praktiske fag (2015-2016, s. 48).

Veileder for Arbeidslivsfag (2012), som er utarbeidet i samarbeid med relevante fagmiljøer og fagpersoner, mener tilsynelatende noe annet enn meg her og hevder at skolens rom gir mulighet for å gjennomføre en god opplæring i arbeidslivsfag. Selv om de vektlegger at «faget skal være praktisk og utfordre elevenes praktiske interesser og evner» (2012, s.2), beskriver de allikevel at man kan legge opp til undervisning der elevene fordyper seg i et yrkesfaglig område over de tre årene. Det står ingenting om interessedifferensiering i forhold til elevenes ønsker her. For meg fremstår denne veilederen som en slags «oppretting» av en læreplan som favner mange områder, og krever mye ulike kompetanse blant lærerne. Selv om veilederen ikke kan likestilles med læreplanen og den ikke innbefatter alle kompetansemålene er det Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for innholdet. Dersom læreplanen beskriver at elevene skal få praktisk erfaring med ulike yrker og at faget skal stimulere elevenes *interesser* og føre til *mestring*, er det viktig at den gjør nettopp dette. Der er naivt og uvitende å tro at elever som ønsker seg erfaring i arbeidslivsfag blir tilfredsstilt av hvilke som helst praktiske, yrkesfaglige prosesser.

Jeg vil her rette et blikk tilbake til kapittel om organisasjonsteori (kap3.1) og beskrivelse av den rasjonelle modellen. «Den rasjonelle modellen bygger på en lineær prosess der strømmen av ideer entydig går fra toppen ned til bunnen av organisasjonen» (Hatch, 2001, s. 132).

Dersom ledelse og lærere som skal implementere strategier i skolen ikke har de samme visjonene som de som har utarbeidet mål og strategi, i dette tilfellet en læreplan utarbeidet av en læreplangruppe som er kvalitetssikret av regjeringen og kunnskapsdepartementet, kan det skape et kommunikasjonsproblem. Når veilederen til Arbeidslivsfag gir signaler om andre føringer igjen, kan dette føre til ytterligere utfordringer med implementering.

7.1.3 Lærers kompetanse

Opplæringsloven § 10–2 trådte i kraft 1. januar 2014 og innførte nye krav om at undervisningspersonale skal ha relevant kompetanse i de fag de skal undervise i. For å undervise i fag på ungdomstrinnet må man ha minimum 30 studiepoeng i det aktuelle faget, i noen fag 60 studiepoeng (Opplæringsloven. 2014).

I Arbeidslivsfag (og øvrige valgfag) er det derimot ingen krav til studiepoeng og relevant kompetanse. Jeg stiller meg spørsmål om hvorfor det er slik. Betyr dette at Arbeidslivsfag ikke krever en viss kompetanse eller har faget enn lavere status enn andre fag? Det finnes per dags dato ikke valg ved grunnskolelærerutdanningen der man kan fordype seg i yrkesfaglige prosesser og her er kanskje noe av utfordringen. En annen utfordringen er knyttet til at det er vanskelig å fastsette hvilke kompetanse som er nødvendig når faget spenner over så mange yrkesfaglige områder. Stortingsmelding 28 beskriver at det brede spekteret av yrker og den kompetansen som er etterspurt i arbeidslivet krever «spesiell fagkunnskap hos lærerne i disse fagene» (2015-2016, s.48), så det burde kanskje nettopp vært fastsatt og gjennomgått hvilke kompetanse som kreves i ulike praktiske yrker i skolen som eksempelvis Utdanningsvalg og Arbeidslivsfag. Andre praktiske fag, som Mat- og helse og Kunst- og håndverk, har krav om kompetanse. Alle de praktiske fagene krever ulik kompetanse.

Av lærerne i respondentgruppen hadde 3 allmennlærerutdanning, en var yrkesfaglærer og en var faglærer.

Nå har ikke jeg tilstrekkelig kunnskap om grunnskolelærerutdanningen, men det jeg vet er at denne utdanningen ikke gir kompetanse til å undervise i programfag på yrkesfaglige studieprogrammer. Og nettopp der ligger en del av utfordringen; Læreplanen sier at det skal undervises ut i fra de yrkesfaglige programmene på videregående skole.

Tolkning av læreplanen er basert på vår forforståelse og det er sannsynlig å tro at en med grunnskolelærerutdanning og en med yrkesfaglærerutdanningen vil tolke plane i

Arbeidslivsfag på forskjellige måter. Goodlads læreplansystem beskriver at den iverksatte læreplanen baserer seg på lærers *forståelse* og *kompetanse*.

7.2 Gjennomføring av arbeidslivsfag i forhold til læreplanens formål og kompetansemål

I gjennomføringen har jeg i observasjon og gjennom intervju og uformelle samtaler kommet frem til hvilke modeller lærerne bruker i planlegging og gjennomføring av Arbeidslivsfag. Jeg har tatt for meg de ulike prosjektene og oppgavene elevene har hatt, både de jeg har sett og tidligere prosjekter elevene har hatt, og analysert gjennomføring opp mot formål i læreplanen og et-og-et kompetansemål i læreplanen. Jeg har også koblet prosjektene/oppgavene opp imot yrkesfaglige studieprogrammer, da dette er en viktig del av formålet for arbeidslivsfag.

Årsaken til at jeg her har valgt å dele skolene igjen er fordi jeg har sett ulikheter i hvor mange kompetansemål som nås i gjennomføring av de ulike oppgavene på de ulike skolene.

Analysene på de ulike skolene vil samles til en oppsummerende felles drøfting i slutten av kapittelet.

7.2.1 Skole 1

9. klasse jobbet med å planlegge reisemål for seg selv der kultur og severdigheter sto i fokus. De hadde også et budsjett de skulle forholde seg til. Denne oppgaven er tettest knyttet til programområdet *Service- og samferdsel* der en av de grunnleggende ferdighetene er «Å kunne regne i service og samferdsel innebærer å foreta beregninger og forstå tallstørrelser i tilknytning til oppstilling og vurdering av pris, budsjett og regnskap» (Læreplan service og samferdsel, 2016).

Tidligere har elevene arbeidet med oppgaver som å lage karameller og pepperkaker, sy forklær og batikkfarge handlenett til salg på julemarked. Disse oppgavene kan kobles opp mot både *Restaurant- og matfag* og *Design- og håndverk* på videregående skole.

10. klasse laget bordlampe av treverk og med valgfritt materiale og teknikk for å lage lampeskjerm. Lampefoten ble laget ut i fra mal, mens skjermen kun hadde noen kriterier, som for eksempel størrelse på skjerm, hull til sokkel, festeanordning osv. De skulle også koble sammen enkel elektronikk for å få lys i lampen (ferdig sokkel som skulle skrus fra hverandre

og monteres sammen igjen). Denne oppgaven kan kobles opp mot de yrkesfaglige programområder *Elektrofag* og *Design- og håndverk*.

Elevene forteller at de også hadde laget kniv med slire, der oppgaven var å forme håndtaket og forme slire av skinn. Dette var ifølge dem selv en utfordrende oppgave, og det gjorde at det var gøy. Denne oppgaven er også knyttet mot *Design- og håndverk*.

På skole 1 foregår opplæringen via *Aktivitetsmodellen* og *rulleringsmodellen*. Aktivitetene var i stor grad basert på lærernes kompetanse og tilrettelegging i faget. En av oppgavene elevene fikk i løpet av året var basert på *Spesialiseringmodellen*. Dette var en oppgave der elevene skulle presentere et valgfritt yrke. En av lærerne beskriver også at undervisning i faget er basert på lærernes kompetanse i kunst- og håndverk og trearbeid.

Kompetansemål - mål som er innfridd, i stor eller noe grad:

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav

I oppgaven der elevene arbeidet med å lage produkter til juleverkstedet jobbet de blant annet med dette målet. Kvalitetskravet er knyttet til at produktene faktisk skal selges. Gjennom min empiri har jeg derimot kommet frem til at elevene var lite delaktige i planlegging og vurderingen og at dette hovedsakelig ble styrt av lærer. En del av elevene lekte en del med deigen og tok ikke målet om kvalitet seriøst. Kanskje hadde dette vært endret dersom elevene hadde vært mer delaktige i hele prosessen.

- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold

Deler av dette målet arbeidet elevene med i oppgaven om reiseliv. De beregnet kostnader, men forklarte ikke økonomiske forhold, slik jeg ser det.

- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet

Håndvask på kjøkkenet (hygiene). Men lite fokus på riktig oppvask.

HMS er også viktig når man arbeider på verksted og lærer hadde fokus på det.

- Holde orden på arbeidsplassen

Ble det arbeidet noe med i arbeid på kjøkkenet og i sløydsalen.

- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon

Elevene samarbeidet i arbeid med pepperkakene.

- Yte service overfor kunder og brukere

Dette målet får de arbeidet noe med ved salg av varer på julemarked.

- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy

Dette målet arbeidet elevene med ved reismålsoppgaven. Det kom frem i samtale med lærerne at de brukte så lite som mulig digitale verktøy og fokus på dokumentasjon i faget, da det er et praktisk fag. Elevene skrev logg i 10. klasse. Loggen innebar hva elevene hadde gjort den dagen og om de hadde arbeidet bra, ingen *refleksjon* rundt det de hadde lært.

Mål som ikke er ivaretatt:

- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer
- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget
- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr

Bruke riktig arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr ble i stor grad styrt av lærer. Det var lite, men noe, begrunnelse av valgene fra elevene sin side.

- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget

De etiske retningslinjene innebærer at man ikke leker og tuller med mat man skal servere til andre.

- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag
- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet

Disse målene har jeg verken observert eller hørt at det har blitt arbeidet med.

Av 13 mål kan jeg se at de har berørt og jobbet mot 7 kompetansemål. Dette er basert på det jeg har av empiri knyttet til observasjon, intervju og samtaler, men danner ut ifra dette et helhetlig bilde av situasjonen på skole 1. Selv om det er jobbet mot en del av målene er det mange mål som elevene så vidt har vært innom. Jeg savner å se yrkesfaglige prosesser der flere av målene blir innfridd og elevene får følge hele prosessen. Formålet i læreplanen er lite ivaretatt ved at de yrkesfaglige studieprogrammene, yrkesfaglige begreper og yrker stod lite i fokus. *Formålet* handler i stor grad om at elevene skal få kjennskap til *yrkesopplæringen*.

Oppsummering:

På skole nummer 1 jobbet både 9. og 10. med praktiske oppgaver, men ingen av elevene kunne fortelle fra hvilke programområde oppgaven eventuelt var hentet fra. Jeg hørte heller ingen lærere rette oppgaven, eller tidligere oppgaver mot yrkesfaglige programområder.

7.2.2 Skole 2

På skole 2 var gruppen på 18 elever i **9. klasse** delt i to. Da jeg var tilstede arbeidet de med å lage rundstykker, som inngikk i en slags ungdomsbedrift som tilbød lunsjavgift for lærerne noen dager i uken og førstehjelp på dukke. De byttet på arbeidsoppgavene når det hadde gått 30 minutter. Disse to oppgavene går inn under programområdene *Restaurant- og matfag* og *Helse- og oppvekst*.

Når det gjelder relevans knyttet til ovennevnte programområder stiller jeg meg tvilende til at disse oppgavene ville blitt gjennomført på samme måte på videregående skole og at det gir dem noe grunnlag for yrkesfaglig refleksjon med en tidsramme som gjør det umulig å slutføre en påbegynt prosess. Det er heller ikke i tråd med formålet i Læreplan for arbeidslivsfag som beskriver at: «elevene skal gjennomføre arbeidsoppdrag fra planlegging til ferdigstilling av tjenester og produkter.»

I 9. klasse var opplæringen tydelig basert på *Aktivitetsmodellen* og *rulleringsmodellen*.

Kompetansemål som er arbeidet med:

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav

Det var lite fokus på kvalitetskrav. Her satt den korte tidsrammen begrensninger for dette og kvalitet var ikke et tema en gang. Deigen fikk nesten ikke heve og rundstykkene ble slengt varme i fryseren. Elevene fikk ikke være med på en hel prosess.

- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget

Dette målet er delvis arbeidet med, men i stor grad styrt av lærer.

- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet

Det ble brukt noe av dette, men uten at dette ble synliggjort for elevene.

- Holde orden på arbeidsplassen

Gruppene arbeidet med dette på kjøkkenet, men det var ikke alle som tok dette like alvorlig.

- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon

Elevene arbeidet med dette målet både på kjøkkenet og i arbeid på førstehjelpsdukke.

Mål som ikke er arbeidet med:

- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold
- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer
- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr

- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag
- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy
- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget
- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet
- Yte service overfor kunder og brukere

Av det jeg kan se ut ifra disse oppgavene knyttet opp til læreplan i Arbeidslivsfag er at deler av 4 kompetansemål kan ha blitt innfridd. Formålet med faget er lite ivaretatt ved at de yrkesfaglige studieprogrammene, yrkesfaglige begreper, yrker og yrkesfaglige prosesser stod lite i fokus. En del av utfordringen var tidsrammen som førte til ustrukturert undervisning. Timen var preget av mye støy fra elevene som tyder på at de ikke tok faget og opplæringen seriøst.

I **10. klasse** var elevene på skole 2 utplassert på ulike yrkesfaglige programområder med undervisning i videregående skole. Den aktuelle kommunen har samarbeid med fylkeskommunen som har utarbeidet et opplegg som innebærer at 10. klasse på alle ungdomsskoler i prosjektet har Arbeidslivsfag de samme to timene på slutten av dagen, en gang i uken. Dette gjør at elevene har tid og mulighet til å reise til den videregående skolen som har det yrkesfaglige programområdet de har valgt og ha felles yrkesopplæring med elever fra de andre skolene. Lærer i denne «samlingsklassen» er utdannet yrkesfaglærer som til vanlig underviser på vg1/vg2.

Elevene var fordelt på tre ulike programområder, Helse- og oppvekstfag, Elektrofag og Teknisk- og industriell produksjon (TIP). Jeg fikk besøke de som var på TIP og på Elektrofag. Elevene på TIP hadde maritime fag på agendaen da jeg var der. De jobbet med navigasjon og sjøkart på simulator. Elevene fortalte også at de hadde «mekket motor» tidligere.

Elevene på Elektrofag jobbet med å installere en to-komponent lysbryter. De hadde tidligere koblet og montert hver sin ringeklokke.

Med denne organiseringen og dette innholdet er alle kompetansemålene i Læreplan i arbeidslivsfag på ungdomstrinnet ivaretatt. Det er også jobbet med kompetansemål direkte tatt ut fra læreplan i de ulike yrkesfaglige programområdene. Jeg har valgt ut følgende:

- «Bruke enkle simuleringsprogram til å beskrive helheten og sammenhengen i produksjonsprosesser» (Læreplan i felles programfag, vg1 Teknikk- og industriell produksjon).
- «Planlegge, montere, sette i drift og dokumentere enkle systemer for uttak av elektrisk energi, lysstyringer, varmestyring og -regulering beregnet for montasje i bolig» (Læreplan i felles programfag, vg1 Elektrofag).

Organisering i denne skolens 10. klasse har flest likhetstrekk med *Spesialiseringsmodellen* der elevene spesialiserer seg i et utvalgt yrkesområde.

Mål som er arbeidet med:

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav

Kvalitetskravet var tett knyttet opp til både prosessen på TIP og Elektrofag da arbeidene var tett knyttet opp til et reelt yrkesfag. Målet var spesifisert ved at lysbryteren skulle virke på Elektro, og at skipet skulle komme seg trygt frem på TIP (maritime fag). De tidligere oppgavene å montere ringeklokke og fikse en motor har også helt reelle mål. Med veiledning fra lærere måtte elevene både planlegge, gjennomføre og vurdere sitt eget arbeid. Vurdering kan eksempelvis være: Hva om lysbryteren ikke fungerer. Hva har gått galt da?

- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer

Arbeidet med å begrunne hva de valgte ved både Elektro og TIP

- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget

I stor grad. Elevene brukte helt relevante arbeidsteknikker, metoder og verktøy. Den videregående skolen har dette tilgjengelig.

- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr

Dette er en del av opplæringen. Utstyret som brukes er veldig dyrt.

- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet

Yrkesfaglæreren hadde fokus på faguttrykk og bruker dette naturlig, da det er en del av hans/hennes yrkesbakgrunn.

- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet

HMS er veldig viktig i arbeid med elektrisitet og på TIP og det ble fokusert på dette.

- Holde orden på arbeidsplassen

Det ble arbeidet med på verkstedet

- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon

Elevene arbeidet sammen i grupper på både TIP og Elektrofag.

Mål som ikke har blitt innfridd:

- Yte service overfor kunder og brukere
- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold
- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag
- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy
- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget

Målene over verken så eller hørte jeg at elevene har arbeidet med. I min analyse har jeg heller ikke klart å komme frem til annet enn at jeg ikke kan se at de har arbeidet med disse målene. Totalt er 8 av 13 kompetansemål helt eller delvis innfridd. Knyttet til formålet er det her stort fokus på de yrkesfaglige prosessene og de yrkesfaglige begrepene blir naturlig implementert da det er yrkesfaglærere som gjennomfører undervisningen. Elevene arbeider med valgt yrke og dette er helt i tråd med min tolkning av formålets intensjon om å stimulere elevenes interesser. Allikevel er det slik at elevene baserer sitt valg ut ifra de yrkesfaglige studieprogrammene de nærliggende skolene kan tilby og valget blir også styrt av det flest elever ønsker. En elev fortalte at han helst ville på en annen linje, men at han ikke kunne det fordi ingen andre skulle det.

Oppsummering:

Det er veldig store forskjeller knyttet til gjennomføringen knyttet til formål og kompetansemål i 9. og 10. klasse på skole 2. Mens elevene i 9. klasse har lite fokus på yrkesfagene, har elevene på 10. trinn det i stor grad. Ut i fra min analyse arbeider elevene i 10. klasse mot dobbelt så mange kompetansemål som i 9. klasse. Allikevel er det forskjellene opp imot formålet som er tydeligst. I 10. klasse ble formålet ivaretatt ved at opplæringen var tett knyttet til yrkesfaglige prosesser.

7.2.3 Skole 3

På skole 3 var gruppen i **9.klasse** delt i to under undervisningsøktene. Lærerne kunne fortelle meg at de delte klassene og at halvparten var på Kunst- og håndverksrommet og resten på sløydrommet og at de byttet etter at de oppsatte prosjektene var ferdig. Elevene på

sløydrommet jobbet med å lage insekthotell og elevene på kunst- og håndverksrommet arbeidet med toving av sitteunderlag med valgfritt motiv og farger.

Elevene arbeidet med praktiske oppgaver, men ingen av elevene på kunst og håndverksrommet kunne fortelle fra hvilke programområde oppgaven eventuelt var hentet fra, mens det kunne de derimot i høyere grad på sløydsalen. Mens betegnelsen *Design- og håndverk* ikke var i bruk en eneste gang, snakket en del av elevene om *Bygg- og anleggsgfag*.

Oppbygging av undervisningen har flest likhetstrekk med *Aktivitetsmodellen* og *rulleringsmodellen*.

Mål elevene arbeidet mot:

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav

Det var noe kvalitetskrav med insekthotellet og samme med tovingen da det ferdige produktet skulle tilfredsstille et visst estetisk krav. Delen med å planlegge og gjennomføre ble ivaretatt da elevene skulle lage eget design ut i fra noen få gitt mål. Vurderingen stod lærer for.

- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer
- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget

Elevene hadde ulikt materiell tilgjengelig og valgte dette selv. Tovingen bestod av en teknikk, mens i arbeid med innsekthotellet kunne elevene velge ulike teknikker ut ifra hva de ville oppnå.

- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr

Det var fokus på dette på sløydrommet.

- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet

Dette er viktig når man arbeider på verksted og lærer hadde fokus på det.

- Holde orden på arbeidsplassen

Elevene var flinke til å rydde opp etter seg.

- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon

Noen av elevene arbeidet sammen, mens andre alene. De var flinke til å hjelpe hverandre og samarbeide dersom lærer var opptatt.

Mål som ikke er arbeidet med:

- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet
- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag

- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy
- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold
- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget
- Yte service overfor kunder og brukere

Jeg ser helt tydelig at det har blitt arbeidet med 7 av 13 kompetansemål. Formålet i planen er delvis i fokus, men elevene får ikke velge hva de vil jobbe med, og på så måte er ikke interessene til elevene ivaretatt.

Med ungdomsbedrift, som de hadde i **10. klasse** på skole 3, ivaretas mange av kompetansemålene i Læreplan i arbeidslivsfag på ungdomstrinnet.

Mål som er innfridd ifølge min empiri:

- Definere og følge etiske retningslinjer knyttet til arbeidsoppdraget

Dette arbeidet elevene med i stor grad. Produktene skal selges.

- Følge gjeldende bestemmelser for helse, miljø og sikkerhet

I arbeid med mat som skal selges er det viktig med riktig hygiene. Det var stort fokus på pengehåndtering og matlaging – at det er to forskjellige som arbeider med dette.

- Holde orden på arbeidsplassen

Elevene virket til å ha en godt innarbeidet rutine på dette, selv om det ble noe rot på et trangt kjøkken.

- Kommunisere og samarbeide med andre i en arbeidssituasjon

Elevene arbeidet i gruppe og måtte samarbeide for å effektivisere prosessene. Dette gjaldt spesielt for de som skulle lage og selge mat samme dag.

- Yte service overfor kunder og brukere

Dette målet arbeider alle elevene med i salg av varer.

- Planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav

Produktene skal være salgbare og derfor er dette en viktig del av prosessen til elevene.

- Beregne kostnader og forklare økonomiske forhold

Elevene driver elevbedriften selv og må derfor beregne kostnader og inntekt knyttet til produksjon og salg av varer.

- Begrunne valg av og utnytte materiell, ressurser og råvarer

Flere av elevene fortalte meg at de har effektivisert prosessene ved å benytte seg av nytt materiell el. Eksempelvis hadde den ene gruppen utvidet produksjonen med et vaffeljern til.

- Bruke arbeidsteknikk, metoder, verktøy og utstyr tilpasset oppdraget

Elevene har hatt utprøving av teknikker for å komme frem til endelig produkt.

- Ta vare på og vedlikeholde verktøy og utstyr

En viktig del knyttet til produksjonen og mange av elevene har eget eller lånt utstyr. Dette setter nok et ekstra krav til vedlikeholdet.

- Forklare betydningen av entreprenørskap i aktuelle arbeidsoppdrag

Dette er selve essensen i ungdomsbedrift og det er stort fokus på det. Faglærer fortalte meg at entreprenørskap og innovasjon var introen til denne oppgaven.

Mål som jeg ikke kan si sikkert at har blitt arbeidet med:

- Bruke relevante faguttrykk knyttet til fagområdet
- Dokumentere og presentere eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy

Jeg kan ikke si at jeg synes de hadde faguttrykk i fokus da de arbeidet, men da jeg ikke er godt kjent med fagområdene de fleste av disse elevene jobbet innenfor, kan det være at de brukte faguttrykk som ikke ble oppfattet av meg som det.

Dersom elevene på et tidspunkt må presentere og/eller forklare og begrunne idéfase og gjennomføring med Powerpoint eller liknende presentasjonsverktøy vil alle målene i læreplanen være ivaretatt.

Gjennomføring av Arbeidslivsfag på 10. trinn på skole 3 er basert på *spesialiseringmodellen*. Det er allikevel slik at elevene i stor grad velger bedrift ut ifra det skolen kan tilby av materialer og verktøy. En del elever hadde brukt ressurser utenfor skolen, men ved eget initiativ. Det kan gjøre at det blir forskjeller hos elevene ut ifra hva venner og familie kan tilby av dette. Det hadde kanskje vært aller best om dette ble styrt av lærer.

Selv om yrkene står i fokus i arbeid med elevbedrift, virker det som om det er andre faktorer som styrer elevene mest. Eksempelvis skal ingen av elevene gå på Restaurant- og matfag (RM), enda de fleste bedriftene hører inn under dette yrkesfaglige studieprogrammet. Lærer i faget er yrkesfaglærer i RM og det kan kanskje være en bidragsyter til at elevene velger det, sammen med hva de har av tilgang på rom og utstyr. Mat er også en forholdsvis enkel vare å lage og selge.

Oppsummering:

Det er store forskjeller opp imot formålet i 9. og 10. klasse på skole 3. Mens elevene i 10. klasse har fokus på entreprenørskap og faktiske yrker, har elevene i 9. klasse fokus på praktiske prosesser og ikke yrkesfagene fra videregående skole.

7.2.4 Drøfting av gjennomføring på de ulike skolene – en sammenlikning

Dersom jeg kun skal se på oppnådde kompetansemål er det et trinn på en av skolene som skiller seg ut. Der hvor elevene har Ungdomsbedrift er så og si samtlige av kompetansemålene ivaretatt. Det som skiller seg mest ut er formålet om at elevene skal se betydningen av *entreprenørskap*. I stortingsmelding 28 knyttet entreprenørskap opp mot kritisk tenkning og problemløsning. Det understrekes at entreprenørskap er viktig for samfunns- og arbeidslivet (2015-2016, s.41).

De elevene fra 10. trinn som er utplassert på yrkesfaglige studieprogrammer på videregående skole nå nest flest av kompetansemålene i min analyse. Av klassetrinnene på skolene er det 9. klasse på skole 2 som har lavest grad av oppnådde mål. Her var det ikke tid til å fokusere på annet enn alt eleven skulle gjennom på veldig kort tid.

Skolene har til felles at opplæringen som foregår på skolen konsentrerer seg om aktiviteter som gjøres på rommene som er tilgjengelige grunnet andre fag på timeplanen, det er også der lærerne har kompetanse. Unntaket er der elevene er utplassert. På mange måter synes denne utplasseringen å være en veldig god måte å løse det på, men som også rådgiver på den aktuelle skolen beskriver vil trykket på videregående skoler bli fort stort dersom ordningen skulle blitt innfridd i alle kommuner. Prosjektet koster også en god del penger per elev i året. Kanskje kunne en ordning der elevene var noe utplassert være en ide? På videregående skole har man tilgang på andre ressurser og elevene har muligheten til å prøve ut prosesser de ikke har mulighet til i ungdomsskolen.

Mitt standpunkt til hva som fungerer aller best, er elevbedrift. Her får elevene arbeide med alle kompetansemålene i en prosess. Ulempen er at elevene ikke får prøve seg i ulike yrker, dersom de ønsker det.

7.3 Elevenes synspunkter knyttet til formål

Elevenes synspunkt om arbeidslivsfag har jeg valgt å strukturere ved å knytte spørsmål jeg har stilt i intervju direkte opp til formål i læreplanen. Teksten jeg har fokusert på fra formålet er uthevet og viktige ord i kursiv.

Arbeidslivsfaget skal bidra til at elever på ungdomstrinnet får kjennskap til fag- og yrkesopplæring gjennom erfaring med arbeidsoppgaver hentet fra forskjellige yrker som produserer tjenester og produkter.

Opplæringen skal tilby praktisk arbeid med oppgaver fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer tilpasset ungdomstrinnet.

Empiri knyttet til denne delen av formålet baserer seg på observasjon, intervju og uformelle samtaler med elevene.

Skole 1

Kun et fåtall av elevene viste kunnskap om yrkesfaglige utdanningsprogrammer ved å bruke riktige navn og betegnelser. De få som brukte riktige betegnelser var noen av de som allerede hadde bestemt seg for å søke seg til yrkesfag. Jeg opplevde at flere av elevene som i intervju sa at de skulle søke seg til et yrkesfaglig program, brukte en del begreper som ikke beskriver de yrkesfaglige studieprogrammene, men mer hva de arbeider med. Som et eksempel snakket jeg med en elev som ville søke seg til noe med «mat eller noe sånt».

Det var ingen av elevene som kunne fortelle meg hvilke yrkesfaglige programmer eller yrker oppgavene de arbeidet med og hadde arbeidet med var hentet fra. Betegnelsen om trearbeidet var sløy og trearbeid, arbeidet på kjøkkenet ble omtalt som Mat- og helse og arbeid med tekstil etc. ble betegnet som Kunst- og håndverk. De brukte altså betegnelsen for *fagene* de har på ungdomstrinnet og ikke *yrker* eller *yrkesfaglige utdanningsprogrammer*.

I observasjon og i intervju med lærerne i arbeidslivsfag la jeg merke til at yrkesfaglige begreper heller ikke ble brukt av dem.

Skole 2

Elevene i 9. klasse brukte betegnelser som Mat- og Helse og Kunst- og håndverk. I observasjon og i intervju med lærerne i arbeidslivsfag la jeg merke til at yrkesfaglige begreper heller ikke ble brukt av dem. De brukte her også betegnelsen for *fagene* de har på ungdomstrinnet og ikke *yrker* eller *yrkesfaglige utdanningsprogrammer*.

I 10. klasse var det annerledes. Her var elevene utplassert på yrkesfaglige studieprogrammer og de brukte de yrkesfaglige begrepene, både om *yrkene* og om de *yrkesfaglige programmene*. Flere av elevene visste også forskjell på de yrkesfaglige betegnelse og valgene man kan ta fra vg1 til vg2. Eksempelvis at Teknisk- og industriell produksjon er betegnelsen på vg1 løpet og at man derfra kan søke seg til vg2 Kjøretøy.

Med yrkesfaglærere som underviser i arbeidslivsfag blir begreper fra yrkesfaglige studieprogrammer lette internalisert i utdanningen.

Skole 3

På skole tre opplevde jeg at elevene i 9.klasse brukte de yrkesfaglige begrepene om studieprogrammene *de selv hadde tenkt å velge seg til*. Det var få av de som arbeidet på Kunst- og håndverksrommet som brukte betegnelsen til Design- og håndverk (Vg1 program) som var det yrkesfaglige studieprogrammet oppgaven de arbeidet med var tettest knyttet til. Elevene på sløydrommet brukte derimot betegnelsen *Byggfag* om det arbeidet de gjorde der inne. Mange av disse elevene skulle søke seg til denne linjen. Selv om Byggfag ikke er riktig betegnelse på det yrkesfaglige studieprogrammet vg1 Bygg- og anleggsteknikk, er betegnelsen et velbrukt begrep i videregående skole også.

Elevene i 10. klasse hadde innsikt i studieprogrammene kompetansen til de aktuelle elevbedriftene var hentet fra. De yrkesfaglige studieprogrammene Teknisk- og industriell produksjon, Restaurant- og matfag og Helse- og oppvekst var de studieprogrammene som ble nevnt derimot manglet eksempelvis Design- og Håndverk. To av bedriftene arbeidet med kompetanse hentet derfra.

Jeg opplevde at lærerne brukte en del av de yrkesfaglige begrepene, men og at de vekslet mellom begrep fra ungdomstrinnet og videregående skole.

Eleven skal erfare hvilke *krav* som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere. Opplæringen skal legge grunnlag for *gode arbeidsvaner* og fremme evne til samarbeid. Arbeidslivsfag skal stimulere elevenes *interesser* og gi motivasjon, *arbeidsglede* og *opplevelse av mestring*.

Resultater knyttet opp til dette utdraget fra formål i læreplanen som omhandler gode arbeidsvaner, arbeids glede og opplevelse av mestring er sammensatt av observasjon og flere spørsmål fra intervju med elevene.

Spørsmålene jeg har tatt utgangspunkt i fra intervjuguiden er:

- Kan dere fortelle om en typisk økt i arbeidslivsfag?
- Hvis vi kan se litt på arbeidsinnsats (spesifisere dette ordet), kan dere si noe om arbeidsinnsatsen deres i arbeidslivsfag?
- Hvordan vil dere si at arbeidsinnsatsen er, sammenliknet med arbeidsinnsats i andre fag?
- Dersom det er en forskjell; Kan dere si noe om hvorfor?

Skole 1

9. klasse

2/3 deler av elevene svarer at arbeidsinnsatsen er lik eller dårligere i arbeidslivsfag i forhold til andre fag. Disse elevene gir uttrykk for lite mestringsfølelse og at de ikke får jobbet praktisk med de oppgavene eller materialene de ønsker å arbeide med.

En av elevene uttrykker: «Jeg synes det er kjedelig. Det er litt lett på en måte» (elev 1, intervju 7).

De som svarer at arbeidsinnsatsen er bedre enn i andre fag legger til grunn at arbeidsinnsatsen varierer ut ifra hvilke arbeidsoppgaver de har. En forteller for eksempel at det for vedkommende er høyere innsats på tre verkstedet enn på kjøkkenet. Disse svarene er koblet opp mot *interesse*. Eleven opplever bedre arbeidsinnsats når oppgavene innebærer noe fra interessefeltet til denne personen. Dette velger jeg å koble sammen med Illeris og *Drivkraftdimensjonen*. Drivkraftdimensjonen består av motivasjon, følelser og vilje og har en nær sammenheng med innholdet og kan styres av meningsfullt innhold med faglig kunnskap tilpasset kunnskap og evner (Illeris, 2012).

10. klasse

I 10. klasse svarer 3/4 deler at de synes deres egen innsats er den samme eller bedre i Arbeidslivsfag sammenliknet med andre fag. Igjen begrunner elevene at det er mer morsomt i

arbeidslivsfag, kontra teoretiske fag med mye pugging og lesing (ord som ble brukt av flere av elevene). En del av elevene trekker også frem det praktiske som grunnen for at arbeidsinnsatsen er høyere i arbeidslivsfag. «For meg er det bedre fordi det er praktisk arbeid, og jeg liker det bedre» (elev 1, intervju 3).

De elevene som svarer at arbeidsinnsatsen er dårligere enn i andre fag begrunner også dette med mestringsfølelse. Under har jeg plassert et utdrag fra et intervju med to elever i 10. klasse på den aktuelle skolen:

«Jeg tror andre fag er mer seriøse enn oss. Vi gjør nesten ingenting» (elev 1, intervju2).

«Vi bare dukker opp til en time, så gjør vi noe småteri, så er vi ferdige liksom. Noen ganger føler jeg at de ikke har helt troen på oss, at vi ikke klarer mer enn vi gjør. Vi er mer de dumme liksom, eller jeg vet ikke» (elev 2, intervju2).

Størstedelen av elevene i 9. og 10. klasse på skole 1 svarer at de synes arbeidslivsfag er gøy. Elevene i 10. klasse trekker frem at det er mer frihet i timene vet at de kan høre på musikk, prate sammen og gå litt rundt dersom de har behov for det. Et par trekker frem at læreren har bedre tid til å hjelpe fordi de er færre elever. En stor andel av elevene trekker frem andre fag som fag der de bare sitter og leser og pigger for seg selv. Dette kan også forstås som en kritikk av metodikken i andre fag og ikke bare motivasjon for arbeidslivsfag. Det er heller ikke faglig motivasjon, men kun en motivasjon til andre arbeidsmetoder.

Læreren underbygger dette med at elevene skal ha det friere i arbeidslivsfag og at de opplever det som en pause i hverdagen. Den samme læreren omtaler Arbeidslivsfag som en spesialklasse og at det er mye svake elever som går der. Jeg opplever dette som at forventningene til disse elevene er lavere, akkurat som eleven fra det tidligere sitatet beskrev. Dette er synd både knyttet opp til formålet om at elevene skal «erfare hvilke krav som stilles til yrkesutøvelse og til yrkesutøvere» og i forhold til Stortingsmelding 28 som beskriver at praktiske fag ikke skal være et pustehull for elevene (2015-16, s.48).

Skole 2

I 9. klasse svarer samtlige elever at arbeidsinnsatsen er den samme eller bedre i arbeidslivsfag enn i andre fag. Elevene jeg intervjuet svarer samtidig at det er variert arbeidsinnsats: «Noen tar faget seriøst, men det blir fort mye tull også» (intervju 2, skole 2).

Alle elevene jeg intervjuet på denne skolen svarer at de synes Arbeidslivsfag er gøy. Noen oppgaver er mer spennende og lærerike enn andre, men generelt synes de at Arbeidslivsfag er bra. De peker på at det er mer *fritt* i disse timene og at man ikke trenger å være så konsentrert. Her igjen snakker vi ikke om en faglig motivasjon, men en motivasjon for å arbeide med andre metoder enn det de er vant med. Igjen er en viktig del av formålet at eleven skal erfare hvilke krav som stilles og det gjør de ikke ved at de kun opplever det som mer fritt.

Elevene jeg intervjuet i 10. klasse på skole 2 var som beskrevet tidligere utplassert i videregående skole. Av disse elevene svarer alle at arbeidsinnsatsen er høyere enn i andre fag. De begrunner dette med at det praktiske står i fokus når de har arbeidslivsfag og at det er en fin måte å finne ut hva man vil søke på videregående skole. Elevene trekker også frem at det de lærer er viktig: «Det praktiske her er gøy. Det skjer mye. Hvis man misser noe, så blir resten vanskelig» (elev 3, utplassering). Her har vi en annen side av saken vedrørende faglig motivasjon, mestring og krav til yrkesutøvelse. Eleven forteller at hver del av det de gjør er viktig for å forstå helheten.

Skole 3

Blant elevene i 9. klasse på skole 3 svarer alle elevene i intervju og uformelle samtaler at de har høyere arbeidsinnsats i arbeidslivsfag enn i andre fag. Alle svarer også at de synes faget er gøy. Et par av elevene forteller meg at de ikke synes toving er så gøy, men observasjonen min i forhold til arbeidsinnsatsen disse elevene viser er helt annerledes. Kanskje vil de bare bli fort ferdige?

Elevene i 10. klasse jobber med ungdomsbedrift hele året på skole 3. Det var flere ulike bedrifter der flere av dem solgte mat og snacks på skolen. Den aktuelle dagen de har utsalg får man både kjøpt taco, belgiske vafler på pinne og popcorn på skolen. En av de andre bedriftene arbeidet med å bygge om rattkjelker, og så selge de videre. Da jeg var tilstede arbeidet de med å lage en spesiell «glider» som skulle få kjelken til å gå enda fortere. 4 av jentene hadde

utviklet en spiselig leppeskrubb med ulike farger og smaker/lukter som de solgte både på skolen, men også på fritiden.

Jeg observerte at alle elevene var svært deltagende i egne prosesser. De snakket varmt om produktene sine og til tross for at jeg ikke kunne se noe forskjell på tacoen de laget og solgte på skolen, fremfor annen norsk taco jeg kjenner til, var det visst «verdens beste taco».

Elevene som arbeidet med karamellisert popcorn jobbet med å lage emballasje, og jeg fikk se og høre om mange ulike forslag til forpakning og forslag til utforming av endelig valgt forpakning.

Den siste bedriften lagde mansjettknapper av brukte patroner. De hadde jobbet en stund med festemetoder for å finne det som fungerte best. Disse mansjettknappene hadde de nå etter hvert venteliste på.

Det var kun blant disse elevene at jeg observerte det som kan knyttes til hele siste del av formål i læreplanen. **Gjennom arbeid med tjenester og produkter skal faget bidra til at elevene utvikler selvstendighet, evne til samarbeid, serviceinnstilling, og at de ser betydningen av entreprenørskap og kreativitet.** (Læreplan i arbeidslivsfag på ungdomstrinnet, 2015).

7.3.1 Drøfting av elevenes synspunkt på de ulike skolene – en sammenlikning

Det er de elevene som er utplassert og på den skolen det er tilsatt en yrkesfaglærer at det er størst fokus på yrkesfagene. Her bruker de mer av begrepene knyttet opp til de yrkesfaglige studieprogrammene, og selv om noen vil hevde at det er prosessene og begrepene som er i fokus, så vil de riktige betegnelsene hjelpe elevene å skille yrkesfagene på videregående skole fra de andre praktiske fagene i skolen. Det må synliggjøres for elevene at man arbeider med yrker og hvilke yrkesfaglige studieprogram de er hentet ut i fra, hvis faget skal ruste elevene for valg til videregående skole.

Det var den skolen og det trinnet som var utplassert som viste mest forståelse for yrkesfagene og valg til videregående skole. Der svarte alle elevene at Arbeidslivsfag hadde vært relevant for det valget de tok på videregående skole. Enten om de skulle velge seg til yrkesfag eller ikke. De oppsummerte at de uansett hadde fått prøve det ut og funnet ut av sine valg, basert på det.

De elevene som trekker frem at de ikke liker Arbeidslivsfag, trekker frem at føler at de ikke lærer noe. Det de sier er knyttet sammen med lite mestringsfølelse. En del av de elevene som like faget godt, begrunner dette med faktorer som ikke er faglig motivasjon. Det er i stor grad lærernes holdninger som gjenspeiler seg i elevenes motivasjon og opplevelse av mestring. Der hvor lærer så på faget som en «pause i hverdagen for elevene» er det få av elevene som trekker frem de yrkesfaglige prosessene som en faktor for trivsel i faget. Et par av elevene trekker frem at faget er kreativt, så det er også noe av motivasjonen som til dels er faglig. Elevenes arbeidsglede henger også i stor grad sammen med om faget stimulerer deres interesser. Elevene uttrykker at noen arbeidsoppgaver gir bedre arbeidsinnsats enn andre. Det er kun ved to av skolene, og kun i 10. klasse på disse skolene som legger ordentlig grunnlag for god arbeidsvaner og riktig bilde av kravet som stilles til yrkesutøveren. Jeg vil understreke dette ved å trekke inn Deweys teorier med at opplæringsmiljøet bør spisses mot gode vaner, og relevant og meningsfylt opplæring i tråd med samfunnets behov (Dewey, 2009).

Flere av elevene ser betydning av kreativitet, men ordet *entreprenørskap* er det kun en av skolene som arbeider med. Det er som beskrevet over, kun denne skolen som når hele siste delen av formålet som omhandler at elevene skal utvikle «selvstendighet, evne til samarbeid, serviceinnstilling, og at de ser betydningen av entreprenørskap og kreativitet» (Læreplan i Arbeidslivsfag, 2015). Alle skolene når deler av målet ved at elevene samarbeider med hverandre, arbeider selvstendig og at arbeidet er kreativt, men betydningen av entreprenørskap og serviceinnstilling er lite fremtredende.

7.4 En avsluttende drøfting

Jeg vil i denne avsluttende drøftingen nøste opp trådene fra min analyse og knytte tettere opp til teorien. Delkapittelet er delt i to, der jeg først tar for meg kulturen i skolen, på informant skolene og i et generelt perspektiv før jeg avslutter med et tilbakeblikk på historien og dagens situasjon vedrørende praktisk yrkesrettet opplæring i grunnskolen.

7.4.1 Kultur for praktisk yrkesrettet opplæring på ungdomstrinnet

På informant skolene gjennomføres opplæringen i Arbeidslivsfag i stor grad etter *Aktivitetsmodellen* og *Rulleringsmodellen*. Begge disse modellene bygger på praktisk arbeid, men er ulike ved at Rulleringsmodellen har større vekt på lærers kompetanse. Det begge modellene har til felles er at de ikke tar hensyn til elevenes interessefelt. Flere av elevene beskriver eksempelvis at arbeidsinnsatsen er ulik ut i fra hvilke oppgaver de arbeider med og begrunner dette med hvilke type aktiviteter og materialer de arbeider med. De to stedene jeg så arbeid etter *Spesialisierungsmodellen* er elevene generelt mer positive til Arbeidslivsfag. De opplever at det de lærer er mer relevant enn elevene som ble undervist gjennom Aktivitets eller Rulleringsmodellen. I Illeris sin beskrivelse av læreprosesser forklarer han at *Innholdsdimensjonen* og *Drivkraftdimensjonen* er tett knyttet sammen. Dersom innholdet i undervisningen ikke oppleves relevant, vil dette kunne gå ut over drivkraften som består av motivasjon, følelser og vilje (Illeris, 2012). Jeg har selv erfart dette, som beskrevet i innledning av oppgaven, og også møtt mange elever, både i og utenfor dette prosjektet, som beskriver at dersom de ikke opplever at det de skal lære er relevant for dem og deres fremtid går det utover lærelysten. I flere offentlige dokumenter er det trukket frem at undervisningen og skolen skal stimulere til nysgjerrighet og lyst til å lære, også i formålet for læreplan i Arbeidslivsfag «Arbeidslivsfag skal stimulere elevenes interesser og gi motivasjon, arbeidsglede og opplevelse av mestring».

Strategien som er satt for Arbeidslivsfag gir klare føringer for at faget skal gi elevene kunnskap og erfaring med yrkesfaglige prosesser. Jeg finner store forskjeller i implementeringen av denne strategien og målene som er satt og min empiri viser at elevenes opplevelse av faget blir styrt av måten strategien er implementert. Det jeg har sett på flere av skolene gir ikke elevene yrkesdidaktiske erfaringer sett i lys av Dewey, der tenkningen og refleksjonen er et viktig redskap i problemløsning. Uten refleksjonen er aktiviteten kun basert

på prøving og feiling. Det viktigste er kvaliteten på erfaringene (Dewey, 2009). «Å lære ved å gjøre» (Dewey, 2005, s.201) er i så måte i mange tilfeller misforstått, og også ut fra det jeg har analysert i min empiri. Selv om alle skolene tilbyr praktiske aktiviteter er det, som Tron Inglar beskriver, mere komplekst enn som så. «Det å beherske et yrke krever at en kan gjøre noe, at en vet hvorfor og hvordan en gjør det. Det handler om å knytte sammen praksis og teori» (Inglar, 2015, s.10). Ved å koble sammen teori og praksis og lære elevene å tenke konsekvens i forhold til teorien når de jobber praktisk og gjøre *oppdagelser* ved prøving og feiling, kan man forhåpentligvis oppnå at elevene utvikler et reflektert tankesett og at *erfaringen* og deretter *læringen* skjer gradvis i eleven uten at læreren skal forklare dette. Flere av lærerne jeg snakket med beskriver at det er viktig at Arbeidslivsfag er praktisk og derfor helt uten teori. For at elevene skal oppnå læring sett i lys av begrepet *Erfaringslæring* kan ikke teorien og praksisen være løsrevet fra hverandre.

I NOU 2015:8 understrekes det at det ikke kan forventes at elevene søker seg til praktiske fag på videregående hvis de ikke har fått erfaring med dette på ungdomstrinnet. Det er med bakgrunn i dette helt nødvendig at elevene får praktisk kunnskap, men den må være målrettet og hensiktsmessig og bygge på yrkesdidaktiske prinsipper om erfaringer. Den praktiske læringen må være knyttet opp til det virkelige arbeidslivet. For å få til dette, er det en forutsetning at vi vet hva dagens samfunn, i denne sammenhengen bedriftene og arbeids- og kundemarked, er ute etter, når vi nå snakker om yrkesfaglig, praktisk opplæring. Dette krever kontakt og kunnskap om dagens samfunn og arbeidsliv, men viktigst av alt kunnskap om yrkesfaglige prosesser og yrkesrettet-praktisk arbeid og ikke bare praktisk arbeid. Man vil ikke kunne gi elevene tilstrekkelig kunnskap om yrkesprosessene dersom man underviser praktiske aktiviteter ut i fra fagdidaktikk, og ikke yrkesdidaktikk. Der fagdidaktikken har enkeltfag i skolen som fokusområde, omhandler yrkesdidaktikken læringsarbeid knyttet til å lære et yrke (Nilsen og Haaland, 2013). Yrkesdidaktikken omhandler deler av flere enkeltfag i en helhetlig sammenheng. Dette bindeleddet mellom det elevene lærer på skolen, knyttet opp til den yrkeskompetansen de trenger i arbeidslivet forutsetter kritisk analyse av de yrkesspesifikke læringsprosessene.

Kulturen for yrkesrettet-praktisk opplæring i skolene er forskjellig på de tre skolene. Der hvor flest elever søkte seg til yrkesfag hadde lærerne bakgrunn fra yrkesfag og hadde selv erfaring med yrkesrettede-praktiske prosesser, mens hovedvekten av lærere som underviste i Arbeidslivsfag på informant skolene har grunnskolelærerutdanning. Dewey skriver at «utviklingen av unges holdninger finner sted gjennom *miljøets formidling*» (Dewey, 2005, s.44). På informant skolene har jeg funnet en sammenheng mellom antall elever som søker seg til yrkesfaglige studieprogrammer og miljøet for praktisk opplæring på de ulike skolene. Der det er flest elever som søker seg til yrkesfag er miljøet for praktisk opplæring mer synlig. De oppnår flere kompetansemål i opplæringen og opplæringen er tett knyttet mot formålet. Jo Hatch beskriver at det er de ansatte i en organisasjon som påvirker kulturen aller mest (2001, s.225). Uten egne erfaringer og kompetanse innen yrkesdidaktikk er det vanskelig å legge opp til en undervisning som gir elevene yrkesdidaktiske erfaringer. Grunnskolen i dag bærer preg av en kultur for teoribasert læring, men læreplanen i Arbeidslivsfag beskriver en organisering som bygger på yrkesfaglige prinsipper. Det er vanskelig å se hvordan lærerne som allerede arbeider i grunnskolen skal kunne gjennomføre en yrkesfaglig opplæring uten kompetanse i forskjellene mellom yrkesdidaktikken og fagdidaktikken.

Informantene der det var minst miljø for yrkesfaglige prosesser gir inntrykk av at Arbeidslivsfag er bedre fordi det er et alternativ til «vanlig skole». De trekker frem at det er bedre at de får arbeide praktisk, men de ser lite sammenheng mellom det praktiske arbeidet og videre valg til utdanning- og yrke, enda flere av dem skal søke seg til yrkesfag. *Artefaktene* (Hatch, 2001) på de ulike skolene er et godt eksempel på hvilket syn lærerne har vedrørende Arbeidslivsfag og hvilke kultur skolen hadde for yrkesfag. På skolen der det var færrest søkere til yrkesfaglig utdanning og minst kultur for yrkesfaglige prosesser ble elevene og faget omtalt som et fristed for dem som var teorivake. De praktiske prosessene ble ikke tatt på alvor i undervisningen. Denne tolkningen av undervisningen ble støttet opp av utsagn fra elevene om hvordan de oppfattet tilrettelegging av læreprosessene. Jeg vil trekke inn et sitat fra tidligere: «Noen ganger føler jeg at de ikke har helt troen på oss, at vi ikke klarer mer enn vi gjør. Vi er mer de dumme liksom, eller jeg vet ikke» (elev 2, intervju2). Motsetningen fant jeg blant annet der hvor elevene var utplassert på yrkesfaglige studieprogrammer. Der hadde elevene en annen oppfatning av viktigheten av det de lærte: «Det praktiske her er gøy. Det skjer mye. Hvis man misser noe, så blir resten vanskelig» (elev 3, utplassering).

Miljøet for det praktiske arbeidet bør få større plass i dagens skole. Det er fortsatt en massiv dominans av teoretiske fag. Ved å rette et så stort fokus på de teoretiske fagene sender man signaler om at disse ferdighetene er viktigere enn de praktiske. Og som jeg har belyst gjennom min oppgave er det ikke slik at praksis er praksis og teori er teori. En praktisk yrkesrettet opplæringen baserer seg på kombinasjonen av praksis og teori og gir elevene relevante kunnskaper og erfaringer knyttet til videre arbeidsliv. Mangelen på miljø og kultur for praktisk yrkesrettet undervisning følger heller ikke opp den strategiplanen som offentlige dokumenter, deriblant Stortingsmeldinger og læreplanen i Arbeidslivsfag, formidler. Miljøet i skolen virker ikke å ta hensyn til at halvparten av elevene i norsk skole søker seg til yrkesfaglige retninger på videregående skole.

7.4.2 Miljø for praktiske-yrkesrettede fag – historisk og i dagens skole

Utvikling og endringer i skolen har alltid sammenheng med det som skjer i samfunnet. De som styrer landet ønsker å utvikle det slik at vi selv kan dekke behovet for arbeidskraft og gjennomføre nødvendige utviklinger. Målet er et bærekraftig samfunn, og hver regjering har sin politikk og sine synspunkter på hvordan vi skal ivareta et samfunn med lite arbeidsledighet og stor sysselsetting blant befolkningen. Denne prosessen starter allerede fra barn begynner på skolen. I Norge har vi i dag lovfestet rett til 13-årig skole, der de 10 årene vi kaller grunnskolen er obligatoriske.

Jeg vil her ta et tilbakeblikk til historien (kapittel 2.0). Starten av 1900-tallet var preget av en deling mellom praktisk og teoretisk utdanning allerede fra det som vi nå kaller ungdomsskolen. Denne delingen fortsatte frem til 1960-tallet under ulike betegnelser, men ble avskaffet da Mønsterplanen (1974) satt føringer for at alle elevene skulle gå i sammenholdte klasser (Kvam, 2014, s.86). Forskning som ble gjennomført på 70-tallet viste at elevene, særlig de på bygda, opplevde skolen som teoritung, lite relevant og lite praktisk orientert (Kvam, 2014, s. 87). Det var ikke lenger et praktisk rettet alternativ for de som ønsket det. Mange av bygdebarna skulle nok gå videre innenfor praktiske yrker og så ikke sammenheng mellom dette og den opplæringen de fikk på skolen. Arbeidsmarkedet så annerledes ut på denne tiden. Det var mulig å få jobb etter endt skolegang og gå rett ut i arbeidslivet etter ungdomsskolen og en del elever valgte dette alternativet. Selv om dagens samfunn og muligheter for unge å få jobb uten utdanningen er endret, kan likevel erfaringene fra bygdebarna den gang knyttes sammen med min empiri som støtter opp under at elevene i

Arbeidslivsfag savner praksis i skolen og relevans mellom det de lærer på skolen og egen fremtid. Mange av disse elevene skal videre på yrkesfag og deretter rett ut i arbeid.

1990- tallet var preget av synet om at mer utdanning var viktig for alle. Det ble lovfestet rett til 3-årig videregående opplæring for alle mellom 16-19 år. Dette hadde sammenheng med at det begynte å bli mindre muligheter for å få arbeid direkte etter ungdomsskolen og status knyttet til utdanning økte. Videregående skole var delt i allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning, men før dette hadde elevene hatt samme opplæring på grunnskolen. Det er samme deling som vi har dagens skolesystem.

Da linjedelingen ble tatt bort i grunnskolen, ble de praktiske fagene nedprioritert i opplæringen. Det var fortsatt praktiske fag i skolen, som for eksempel Heimkunnskap, men disse fagene var ment som en del av allmenndannelsen og ikke yrkesrettet. Nedprioriteringen av praktiske fag fortsatte, etter min mening, da innføring av Kunnskapsløftet (K06) førte til at praktiske valgfag ble fjernet fra læreplanen. Det var fortsatt praktiske fag som Mat- og Helse og Kunst- og Håndverk, men ingen valgfag knyttet opp til fremtidig yrkesvalg.

De siste årene har det gradvis blitt innført flere praksisrettede fag på ungdomstrinnet igjen og disse utgjør nå flere timer i uken enn det har gjort siden innføringen av Læreplanverket i 1997. Jeg synes dette sender signaler om at det er endringer på vei i opplæringen. Allikevel er det svært begrensede muligheter til praktisk arbeid. *Valgfag og utdanningsvalg*, som jeg har omtalt i kapittel 2, er sammen med Arbeidslivsfag de to andre mulighetene elevene har, hvis vi ikke ser på skolefagene som eksempelvis Kunst- og håndverk. I faget utdanningsvalg er det kun et av målene som helt konkret omtaler gjennomføring av *aktiviteter*, alle de andre målene har en teoretisk vinkling, og det er kun krav om at skolene tilbyr 2 ulike alternativer til *valgfag*. Det kan dermed diskuteres i hvilken grad disse fagene faktisk er praktiske. Det vil nok være store ulikheter fra skole til skole her også.

Om lag halvparten av elevene i dagens samfunn søker seg til yrkesfag og for å dekke samfunnets kompetansebehov er det avgjørende at dette nivået opprettholdes. Stortingsmelding 28 understreker at «grunnopplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet» (2015-2016, s.6). Det er viktig at det i denne vurderingen tas hensyn til et godt grunnlag for mangfoldet i samfunnet og i arbeidslivet.

Ungdom som skal ut i praktiske yrker må få kompetanse og erfaring i praktiske yrkesfaglige prosesser i større grad så de kan ta bevisste valg i overgangen til videregående skole.

Min empiri fra informantskolene bygger opp under at det er et stort fokus på teori i dagens grunnskole. Arbeidslivsfag blir omtalt som et avbrekk fra den teoretiske opplæringen elevene opplever i skolen. Elevene synes å være så tilfreds med denne «pausen» at det virker til å overskygge det faktum at mange av de ikke synes det de lærer er spesielt lærerikt eller at det er relevant for deres fremtid. Det teoretiske signalet fra politisk hold og at det i grunnskolen, i en lengre periode, har vært en styrking av den teoretiske opplæringen har gått på bekostning av praktisk og yrkesrettede opplæring. Med mangel på kompetanse vedrørende yrkesrettede-praktiske prosesser ivaretar man ikke alle elevene. Dewey var og opptatt av at alle er forskjellige og det samme kan man lese ut av punkter både i opplæringsloven, prinsipp for opplæringen og den generelle læreplanen. Skolen bør ha som utgangspunkt å skape vekst og nysgjerrighet, og stimulere til vaner og erfaringer som fremmer utvikling. Med utgangspunkt i en demokratisk tilnærming til elevene er læring et produkt som blir til ved å arbeide med det som er relevant for hva du skal lære (Dewey, 2009). Målet for fremtiden må være å gjøre grunnskolen mer relevant for alle og gi elevene de praktiske, og teoretiske kunnskapene de behøver i fremtiden. Med bakgrunn i den rasjonelle modellen (Hatch, 2001) må det legges til rette for ressurser til å skaffe materialer og verktøy og til kompetanseheving, eller nyansettelser på ungdomstrinnet for å endre de kommunikasjonsproblemene som har oppstått i implementeringen av yrkesdidaktikk i dagens grunnskole. Hvis det skal utvikles et større miljø for praktisk-yrkesrettet arbeid kreves det mer arbeid enn bare utvikling av nye læreplaner og fag. Det krever en tydelig strategi for implementering, og kompetanse for å implementere planene i tråd med strategien. Tron Inglar beskriver at det er ressurskrevende å drive erfaringslæring og at det krever både mer utstyr, plass og færre elever per lærer (Inglar, 2015). En av lærerne i prosjektet beskriver for eksempel at det er for mange elever til at de kan drive opplæring i arbeidslivsfag slik de ønsker og en av elevene, på en annen skole, forteller at en av fordelene med arbeidslivsfag er at læreren har bedre tid til å hjelpe. For å skape et miljø i dagens grunnskolen som ivaretar de praktiske-yrkesrettede prosessene og følger opp strategiplanen, trenger skolene ressurser og kompetanse til dette, i form av rom og utstyr, men kanskje viktigst av alt; kunnskap om yrkesdidaktiske prinsipper.

8.0 Min konklusjon

Gjennom oppgavens kapittel 6 og 7 har jeg belyst ulike organisering og gjennomføring av arbeidslivsfag opp imot læreplanens formål og kompetansemål. Min analyse viser at læreplanen tolkes, og implementeres på ulike måter på de ulike skolene jeg har vært på. Min problemstilling: «I hvilken grad organiseres Arbeidslivsfag i forhold til læreplanens formål og kompetansemål?» er besvart, men ikke med et entydig svar. Jeg har nå vært på tre skoler og sett forskjellene der, og mener med bakgrunn i utvalg og spredning av skolene, at disse resultatene er representative for gjennomføring på mange skoler.

Måten læreplanen implementeres og arbeides med på ulike skoler henger sammen med lærers kompetanse og skolens miljø for praktiske fag med fokus på yrkesfaglige prosesser.

Størstedelen av elevene i Arbeidslivsfag på skolene jeg har besøkt opplever Arbeidslivsfag som et av de bedre fagene de har på skolen, men grunnen til dette er ulike. Mens noen elever synes det er det praktiske og kreative som står i fokus og at de ser sammenheng til videre utdannings- og yrkesvalg, begrunner mange den positive innstillingen med at det er annerledes enn i andre fag. Elevene på den ene skolen har stort fokus på at det er motsatsen til annen metodikk i de teoretiske fagene som gjør at de trives med arbeidslivsfag. De trekker frem arbeidslivsfag som et fristed. Dette er ikke i tråd med læreplanens formål og gir ikke erfaringer i hva som kreves i yrkesutøvelsen. Det viser derimot at det finnes elever i skolen som har behov for et sted der de kan få pause fra de teoretiske fagene. Målet bør være at de opplever at de får utfolde seg praktisk uten at dette senker kravet til hva som skal læres i de praktiske fagene.

Miljøet for praktisk-yrkesrettet opplæring i skolen er varierende. Der hvor skolene har opplæringens yrkesfaglige fokus i sentrum, opplever elevene at faget er relevant for videre utdannings- og yrkesvalg. I et samfunnsperspektiv er dette viktig da bevisste valg i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring kan redusere frafall og bidra til at elevene opplever større skolemestring og en utdanning som er relevant og meningsfull for dem. For å skape et miljø for praktisk yrkesrettet opplæring bør læreren ha kompetanse og egen erfaring med yrkesfaglige prosesser og yrkesdidaktiske erfaringer.

I et historisk perspektiv ser man nå at praktiske fag i skolen har økt noe de siste årene og at de yrkesrettede praktiske prosessene etterhvert står mer i fokus fra politisk hold. Det er en positiv utvikling i en grunnskole som har hatt mye fokus på teori, men det er fortsatt en lang vei å gå.

9.0 Avsluttende betraktninger og veien videre

For å kvalitetssikre arbeidet videre med praktiske-yrkesrettede fag i skolen er det etter min mening noen ting som bør falle på plass. Det er per i dag ingen krav til relevant kompetanse i form av studiepoeng for lærere som skal undervise i Arbeidslivsfag. At kunnskapsdepartement og regjering fraviker krav om undervisningskompetanse kan påvirke den enkeltes tolking av kvaliteten i fagene. Det bør tilbys etter- og videreutdanning for grunnskolelærere som skal undervise i faget. I gjennomgang av etter- og videreutdanningstilbud for tre ulike høyskoler, spredt i Norge, samt et universitet fant jeg ikke noe tilbud om etter- og videreutdanning i Arbeidslivsfag.

Grunnskolen bør også rette søkelys mot å få flere yrkesfaglærere inn i grunnskolen. Fra og med 2013 (forskrift om rammeplan, s.3) ble det innført 10 dagers obligatorisk pedagogisk praksis på ungdomstrinnet for studenter på yrkesfaglærerutdanningen. Dette er en viktig bit i arbeidet med å belyse for ungdomstrinnet hva yrkesfaglærerne kan bidra med og den kompetansen de har. Jeg har i prosjektets siste del vært i kontakt med flere ungdomsskoler. Det samlede svaret derfra er at det er vanskelig å si noe om fagkompetansen som kreves av lærere i dette faget da organiseringen er ulik, men det er kun 1 av totalt 6 skoler (med informant skolene) som svarer at yrkesfaglærere har noe å bidra med her.

Knyttet til utfordringene med implementering av læreplanene skal det nå utarbeides nye læreplaner i grunnskolen, innenfor rammene av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28. 2015-2016). Det blir spennende å følge denne utviklingen.

Litteraturliste

- Bakken, A. og Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen. Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Rapport nr. 6/11.
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Sletten, M. A. og Smette, I. (2012). *Ett år med arbeidslivsfaget. Læreres og elevers erfaringer med arbeidslivsfaget på 8. trinn*. NOVA rapport nr. 1/12.
- Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H. og Smette, I. *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra en følgeevaluering*. NOVA rapport nr. 11/13.
- Bjørkeng, B. (2013). *Yrkesfag – lengre vei til målet*. Samfunnsspeilet 1/2013. Oslo: Statistisk Sentralbyrå
- Christensen, D.A., Homme A. og Midtbø, T. (2010). *Sluttrapport fra Prosjektet Kartlegging av praktisk fag på ungdomstrinnet – Arbeidslivsfag*. Bergen: Uni Research Rokkansenteret.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim forlag
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*: W-L-C Paperback
- Engelsen, B. (2002) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fink, H. (1974). *Innledning til Erfaring og Opdragelse*. København. Christian Ejlers Forlag.
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13. (2013). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Generell del av læreplanen. (1993). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGrawhill.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Bokforlaget.
- Halvorsen, K. (2000). *Å forske på samfunnet*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag
- Hatch, M.J. (2001). *Organisasjonsteori – Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere- Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. (1. utg.). Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal Akademisk
- Johannessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kvam, V. (2014). *På vei mot fellesskolen?: Den norske grunnskolens historie fra 1739 til i dag*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kvernbekk, T. (2011). *Filosofisk om teori og praksis*, i bladet: Bedre skole nr.2. 2011.
- K06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Ludvigsen-utvalget. (2013). Notat 2-2a. *Læreplanverkene fra 1974 til 2006*.
- Læreplan for Arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. (2015). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Læreplan for Utdanningsvalg på ungdomstrinnet. (2015). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Oslo: det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læreplan i felles programfag i Vg1 Elektrofag. (2016). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Læreplan i felles programfag i Vg1 Service og samferdsel. (2016). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Læreplan i felles programfag i Vg1 Teknikk og industriell produksjon. (2016). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- M74. *Mønsterplan for grunnskolen*. (1974). Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Ascheoug.
- M87. *Mønsterplan for grunnskolen*. (1987). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Ascheoug.
- NHO. (2014). *Nedgang for yrkesfagene*. Hentet 12. oktober 2015 fra <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/nedgang-for-yrkesfagene/>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar. (2009). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NIFU rapport. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift: Rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Rapport nr. 12/2014.
- Nilsen, S. E. og Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Prinsipp for opplæringa*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- R94. *Læreplanverket for videregående opplæring*. Oslo: det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 20. (2012-2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tarrou, A-L. H. (2015). *Et yrkespedagogisk perspektiv på lærerarbeid og lærerutdanning*. kap 9. s. 195-218. I Eikeland, O., Hiim, H. og Schwencke, E.(red.) *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Veileder Arbeidslivsfag. (2012). Oslo: Utdanningsdirektoratet

Widerberg, K. (2014). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bildet på omslaget er hentet fra <https://pixabay.com/no/b%C3%B8ker-stakk-1%C3%A6r-studien-bibliotek-1015594/> den 10.11.16. Bildet er merket «Fri for kommersiell bruk og krever ingen henvisning».

Intervjuguide lærere

1. Hvilken bakgrunn –utdannelse og evt. arbeidserfaring har du?
2. Hvor lenge har du undervist i arbeidslivsfag?
3. Var det eget engasjement, eller var det på bakgrunn av skolens ønske at du underviser i dette faget?
4. Kan du si noe om hvordan dere organiserer arbeidslivsfag på de ulike trinnene og din opplevelse av dette? Følger dere en type modell – rullering el.?
5. Hvordan har skolen kommet frem til dette?
6. Kan du fortelle om en typisk økt i arbeidslivsfag?
7. Har du noen tanker om hvilke elever som søker seg til arbeidslivsfag og hva som er årsaken til det?
8. Hva tror du er bakgrunnen til at elevene søker seg til arbeidslivsfag?
9. Hva er din opplevelse av elevenes tanker rundt skole- og yrkesvalg? (kanskje mest aktuelt i 10. klasse) Har arbeidsliv noe sammenheng med dette?
10. Hva er din opplevelse av elevene når de har arbeidslivsfag (evt opp mot andre fag)?
11. Har du noen eksempler på arbeid elevene har gjort gjennom de årene dere har hatt arbeidslivsfag?
12. Hva er din opplevelse av elevenes arbeidsinnsats i arbeidslivsfag?

Intervjuguide elever

1. Hva var grunnen til at dere søkte dere til arbeidslivsfag?
2. Var det et eget valg?
3. Hvor lenge har du/dere hatt arbeidslivsfag?
 - a. Evt. hvilket valgfag hadde du/dere før arbeidslivsfag?
 - b. Kan du evt. si noe mer om hvorfor du byttet?
4. Har dere alle de samme oppgavene gjennom hele året?
5. Kan jeg få noen eksempler på prosjekter dere har hatt?
6. Hvilke likte dere best av disse, og hvorfor?
7. Kan dere fortelle om en typisk økt i arbeidslivsfag?
8. Hvis vi kan se litt på arbeidsinnsats (spesifisere dette ordet), kan dere si noe om arbeidsinnsatsen deres i arbeidslivsfag?
9. Hvordan vil dere si at arbeidsinnsatsen er, sammenliknet med arbeidsinnsats i andre fag?
10. Dersom det er en forskjell; Hvorfor?
11. Er det noen av dere som har noen tanker om hva dere skal bli (yrke)?
12. Vet dere hvilke linje dere skal søke på videregående skole?
13. Kan du si noe om bakgrunnen for dette valget?
14. Hvis vi skal se litt nærmere på fremtidig skole- og etter hvert yrkesvalg. Har arbeidslivsfag noen sammenheng med dette valget?
(Evt. Hvorfor/hvorfor ikke?)
15. Har arbeidslivsfag bidratt med å gjøre dere tryggere i fremtidig valg av skole(linje)/jobb?
16. Var det i så fall en bestemt oppgave dere har hatt eller helheten i faget?
17. Synes dere arbeidslivsfag er gøy, og hvorfor/hvorfor ikke?

Intervjuguide utplasseringselever

1. Hva var grunnen til at du søkte deg til arbeidslivsfag?
2. Var det et eget valg?
3. Hvor lenge har du/dere hatt arbeidslivsfag?
 - a. Evt. hvilket valgfag hadde du før arbeidslivsfag?
 - b. Kan du evt. si noe mer om hvorfor du byttet?
4. Var det eget valg å være utplassert på denne linjen?
5. Bytter dere underveis?
6. Hva jobber dere med når dere er utplassert?
7. Kan jeg få noen eksempler på prosjekter/ting dere har gjort?
8. Hvilke likte du best av disse, og hvorfor?
9. Kan du fortelle om en typisk økt i arbeidslivsfag når du er på skolen, og når du er utplassert?
10. Hvis vi kan se litt på arbeidsinnsats (spesifisere dette ordet), kan du si noe om arbeidsinnsatsen din i arbeidslivsfag?
11. Hvordan vil du si at arbeidsinnsatsen er, sammenliknet med arbeidsinnsats i andre fag?
 - a. Dersom det er en forskjell; Hvorfor?
12. Har du noen tanker om hva du skal bli (yrke) og kan du si noe om bakgrunnen for dette valget?
13. Vet du hvilke linje du skal søke på videregående skole?
14. Hvis vi skal se litt nærmere på fremtidig skole- og etter hvert yrkesvalg. Har arbeidslivsfag noen sammenheng med dette valget?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
15. Har arbeidslivsfag bidratt med å gjøre deg tryggere i fremtidig valg av skole(linje)/jobb?
16. Var det i så fall en bestemt oppgave dere har hatt eller helheten i faget?
17. Synes du arbeidslivsfag er gøy, og hvorfor/hvorfor ikke?