

Arne Roar Lier

Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave

En studie av yrkesfaglærernes arbeid med faget

Prosjekt til fordypning - PTF

innenfor programområdet

Teknologi og Industriell Produksjon (TIP)

Ph. D – avhandling

Arne Roar Lier

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Høgskolen i Oslo og Akershus

Roskilde Universitetssenter

PhD-skolen i Livslang Læring og Hverdagslivets Sosialpsykologi

21august 2017.

Innhold

1	Innledning.....	18
1.1	Avhandlingens tema, problemstilling og forskningsspørsmål	21
1.2	Forskning knyttet til PTF	25
1.2.1	Prosjekt til fordypning. Delrapport 1	27
1.2.2	Prosjekt til fordypning. Delrapport 2	30
1.2.3	Fleksibilitet eller faglighet?	32
1.2.4	En Syntese	37
1.2.5	KIP prosjektet	37
2	En innramming av yrker og yrkesutdanning i Norge	40
2.1	Innledning	40
2.1.1	Yrker og yrkesutdanning.....	41
2.2	Hva har skjedd med videregående opplæring fra 1970?	43
2.3	Oppsummering av kapittel to.....	47
3	Prosjekt til Fordypning (PTF) - et nytt fag med nye utfordringer?.....	49
3.1	NoU 2003:13, 2003 Førsteklasses fra første klasse	49
3.1.1	Opplæringsrådene	51
3.2	Stortingsmelding nr. 30.....	53
3.2.1	Kultur for læring	54
4	PTF og læreplaner	62
4.1	Nasjonal læreplan for TIP	62
4.2	Læreplanen i PTF.....	65
4.3	Funksjonsbaserte læreplaner	78
4.3.1	Hvordan kan funksjonsbaserte læreplaner beskrives?	78
4.4	Oppsummering av kapittelet om læreplaner og noen dilemmaer	80
5	Kompetanse og læring	81
5.1.1	Kompetansebegrepet.....	81

5.1.2	Yrkesfaglærerens kompetanse	84
5.2	Læring	85
5.2.1	Læringsbegrepet i forhold til PTF	91
5.3	Innledning erfaringslæring.....	93
5.3.1	Erfaringslæring.....	94
5.3.2	Moxnes erfaringslæring	95
5.3.3	Yrkesfaglæreren og erfaringslæring.....	99
5.4	Oppsummering av kapittel fem.....	100
6	Læreplaner	101
6.1	Innledning	101
6.2	Norske læreplaner	102
6.3	Læreplanhierarkiet i videregående opplæring.....	103
6.3.1	Læreplanene i Norge	104
6.3.2	Læreplanene	104
6.3.3	Den norske forståelsen av læreplanhierarkiet	106
6.4	Læreplannivåene	107
6.4.1	Den ideologiske læreplanen	107
6.4.2	Den formelle læreplanen	109
6.4.3	Den oppfattede læreplanen.....	110
6.4.4	Den gjennomførte læreplanen	112
6.4.5	Den erfarte læreplanen	113
6.5	De fem sidene i læreplanen i en ny forståelse.....	114
6.6	Didaktikk og læreplaner versus curriculum.....	116
6.6.1	Yrkesdidaktikk	121
6.7	Goodlad	124
6.7.1	Den skjulte læreplanen.....	128
6.8	Sluttord til læreplankapittelet.....	129

6.9	Oppsummering av kapittel 4.	130
7	Metode.....	132
7.1	Hvordan begynner en metodetilnærming?	132
7.2	Problemstillingen.....	134
7.3	Metodisk tilnærming.....	135
7.4	Konkretisering av metode og datainnsamling	139
7.4.1	Innledning	139
7.4.2	Utvelging av respondenter	142
7.4.3	Innsamling av data	143
7.5	Datainnsamling.....	144
7.6	Hermeneutikk og subjektivitet i metodearbeidet	145
7.7	Valg av metode for innsamling av data.	146
7.8	Konstruksjon av skjemaene og forberedelse til datainnsamlingen.	148
7.9	Gjennomføring av datainnsamlingen	153
7.10	Den konkrete gjennomføringen	154
7.10.1	Erfaringer etter gjennomføring av innsamling av de kvalitative dataene.	155
7.11	Transkribering.....	156
7.12	Kategorisering	157
7.13	Validitet, reliabilitet og intersubjektivitet.....	159
7.14	Diskurs og empirien	163
7.15	Analyse av det empiriske materialet.....	164
7.15.1	Kategoriene og problemstillingen.....	168
7.15.2	Forskningsspørsmålet	168
7.16	Tilbakeblikk på metodekapittelet	169
8	Drøfting av problemstillingens første del	171
8.1	Innledning	171
8.2	Forstår og iverksetter.....	173

8.3	Læreplaner i PTF	190
8.4	Yrkesfaglæreren	200
8.5	Hva sitter jeg igjen med etter drøftingene?	207
8.6	Forskningsspørsmålet	208
8.6.1	Innledning	208
8.6.2	Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?	208
8.7	Introduksjon til andre delen av problemstillingen.....	211
9	Pedagogisk forståelse.....	215
9.1	Innledning	215
9.1.1	Yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk.....	217
9.1.2	Yrke.....	218
9.1.3	Pedagogikk.....	220
9.1.4	Yrkespedagogikk	222
9.1.5	Begreper knyttet til yrkespedagogikken	224
9.1.6	Yrke og profesjon.....	225
9.1.7	Dybde og bredde i yrkesopplæringen	226
9.1.8	Det doble praksisfeltet	229
9.1.9	Yrkesdidaktikk	230
9.1.10	Arbeidsoppgave og læringsoppgave.....	230
9.1.11	Læreplanen og arbeidsoppgavene.....	232
9.1.12	Yrkesretting, relevans og grunnleggende ferdigheter.....	232
9.1.13	Yrkesdidaktikken i en pedagogisk ramme.....	235
9.1.14	Yrkesdidaktikk i den yrkespedagogiske ramme	236
9.1.15	Læringsoppgavens organisering	240
9.1.16	Fagdidaktikk og yrkesdidaktikk	241
9.1.17	Fellesfagene i en yrkespedagogisk ramme	242

9.2	Innledning til en yrkespedagogisk modell.....	244
9.2.1	Erfaringsbasert læring.....	245
9.2.2	Modellens metaperspektiv	247
9.2.3	Modellens metalæringstilnærming.....	248
9.2.4	PTF og yrkesfaglæreren.	249
10	PTF og yrkesfaglærerens pedagogiske og didaktiske utfordringer.	251
10.1	Innledning	251
10.2	Yrkesfaglærerens bruk og læring ved bruk av den yrkespedagogiske modellen og erfaringslæringen.	251
10.2.1	Innledning	251
10.2.2	Produksjonslogikk og skolelogikk – en forutsetning for å forstå	252
10.2.3	Yrkesfaglærerens læring knyttet til PTF.....	253
10.2.4	Læring i arbeid – læring på arbeidsplassen?.....	256
10.2.5	Læring i arbeid satt inn i en pedagogisk forståelse.....	260
11	Fra metaperspektiv og metalæring til yrkesfaglærerens kompetanseutvikling i PTF. 262	
11.1	Innledning	262
11.2	En arbeidsform som omgjør et metaperspektiv og metalæring til ny kompetanse ...	262
12	Avslutning.....	267
12.1	Problemstillingen og forskningsspørsmålet – en oppsummering.	267
12.2	Hvor har dette ført meg i forståelsen og innsikten i PTF?	270
12.3	Hvilke nye spørsmål kan stilles etter arbeidet med avhandlingen?	272
12.4	Nytt navn og ny forskrift	274
13	Litteraturliste:	276
	Samletabell – vekting av hovedkriterier	284

Figurliste

Figur 1. Fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. (Dæhlen, Hagen, & Hertzberg, 2008, p. 67).....	28
Figur 2. Forslag til en normalmodell slik den framstilles i NOU 1991:4 (s. 65).....	44
Figur 3. Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. (H. Hiim, Keeping, & Hippe, 2009, p. 132).....	87
Figur 4. Kolbs modell for erfaringsbasert læring (Stålsett, 2006, p. 59).....	93
Figur 5. Erfaringslæringens fire stadier etter Moxnes (Moxnes, 2000).....	94
Figur 6. Sammenligningen av den kunnskapsbaserte læringen og erfaringslæringen (Moxnes, 2000, p. 52).....	96
Figur 7. De fem sidene ved en læreplan. Figur etter Imsen (Engelsen, 2012).....	102
Figur 8. Sammenstilling av Imsens modell på venstre side (Imsen, 1997, s. 173) med nivåene for myndighet og ansvarsnivåer på høyre side.....	114
Figur 9. En forenklet oversikt av Goodlads læreplanteori (Brevik, 2014, s. 101; Goodlad, 1979, s. 348).....	125
Figur 10. Oversikt over ulike teorier etter Postholm (2010, s. 20).....	135
Figur 11. Konstruktivistiske teorier. (Postholm, 2010, p. 23).....	136
Figur 12. Hovedkriterier og underkriterier kategoriseres i kategorier som er formulert ut fra problemstillingen	157
Figur 13. Oversikt over kategoriene, nodene og” links” i mellom disse etter at yrkesfaglærernes empiri er analysert ved bruk av Atlas ti.....	165
Figur14. Oversikt over kategoriene etter at empirien fra intervjuene av ledelse og avdelingsledere er analysert ved bruk av Atlas ti.....	166
Figur 15. Forholdet mellom ulike områder i yrkesfaglærerens bakgrunn fritt etter (Lyngsnes & Rismark, 2007, p. 29).....	235
Figur 16. Pedagogikk i skolekonteksten og yrkespedagogikken i arbeidsliv, skole og samfunnsliv, Didaktikk i skole og yrkesopplæring knyttet til omformuleringen av arbeidsoppgaver i arbeidsliv- og samfunnskontekst til en læringsoppgave i skolekontekst ved bruk av yrkesdidaktikk.....	236
Figur 17. En yrkespedagogisk modell som anskueliggjør hvordan PTF kan gis en helhetlig yrkespedagogisk ramme.....	244
Figur 18. Systematisk erfaringslæring etter ide fra Moxnes erfaringslæringens fire stadier i figur 14.....	245

Figur 19. Analytisk modell for læring på arbeidsplassen (Illeris & Learning Lab, 2002, p. 38).....	256
Figur 20. Oversikt over formell, ikke-formell og uformell læring	258
Figur 21. Fra yrkesfaglærerens metaperspektiv og metalæring til en ny helhetlig kompetanse	262

Forkortelser

HiAk	Høgskolen i Akershus
HiOA	Høgskolen i Oslo og Akershus
K06	Kunnskapsløftet 2006
KL	Kunnskapsløftet
KIP	Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementeringen av nye læreplaner, et forskningsstøttet prosjekt under Praksis FOU
HU	Hermeneutic Unit
Meld.St.	melding til Stortinget
NFR	Norges Forskningsråd
NOU	Norges offentlige utredninger
PD	Primary Documents
PPU	Praktisk- Pedagogisk Utdanning
PPUy	Praktisk- Pedagogiskutdanning yrkesfag
PTF	Prosjekt Til Fordypning
R 94	Reform 94
St.meld.	Stortingsmelding
TIP	Teknologi og Industriell Produksjon
Vg1	Videregående kurs 1
Vg2	Videregående kurs 2
Vg3	Videregående kurs 3

Udir	Utdanningsdirektoratet
YFF	Yrkesfaglig fordypning
YFL	Yrkesfaglærer

Forord

Avhandlingsarbeidet har vært en relativt lang reise med sine nedturer og oppturer. Når jeg står ved avslutningen av arbeidet, må jeg se bakover for å finne fundamentet til avhandlingen. Fra å være yrkesskoleelev, lærling og fagarbeider og videre inn i den akademiske verden har jeg hatt en gedigen dannelsesreise. Erfaringene mine fra arbeid og utdanning har vært et bakteppe som har vært med å forme avhandlingen på godt og vondt

Når jeg skal takke for muligheten jeg har fått, står Professor emeritus Anne-Lise Høstmark Tarrou først. Tusen takk for at du trodde på meg og den ukuelige optimismen du har gitt meg gjennom de enkle orden, ” Dette klarer du Arne Roar ” Tusen Takk! Jeg takker også for de rammene jeg har fått fra Instituttet jeg hører til og tilretteleggingen Marit Stenberg har bidratt med.

Muligheten til å gjøre dette arbeidet ved Roskilde Universitetscenter har vært helt avgjørende. Åpenheten og arbeidsformen min veileder Niels Warring har invitert meg til har vært unik. Gjennom sin klokskap og faglige innsikt har det vært avgjørende for at jeg står her i dag. Jeg vet at uten Niels sin tro på det jeg har gjort, hadde jeg aldri klart å realisere prosjektet.

Av kolleger vil jeg særlig takke Birger Brevik som jeg har arbeidet tett sammen med og vært i tilsvarende situasjon som PH. D stipendiat. Andre kolleger som må nevnes er Ronny Sannerud, Grete Haaland, Kjartan Kversøy og Inger Vagle

Forskergruppa jeg har tilhørt må også nevnes her. Først og fremst takk til Anne-Lise Høstmark Tarrou som har ledet prosjektgruppa KIP – NFR og forskerne i gruppa Hedvig S. Johannesen, Ellen Beate H. Halvorsen og Birger Brevik, alle PhD studenter i KIP-NFR prosjektet.

Takk også til Petter Aamo som har lest innholdet og vært språkvasker og innholds vasker og gitt kloke tips og tilbakemeldinger. En uvurderlig hjelp!

Til slutt en takk til familien for utholdenhet med ” stilen ” min, som dere har døpt om avhandlingen til.

Sammendrag

Avhandlingen er basert på introduksjonen av faget ”Prosjekt til Fordypning” (PTF), som ble innført i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006. Som lærer i yrkesfaglærerutdanningen, ble jeg tidlig interessert i dette faget, særlig hvordan yrkesfaglærerne operasjonaliserte læreplanen i PTF. Hvilke referanser og fortolkninger de brukte for å få PTF til å fungere etter formålsbeskrivelsen. Målet med mitt avhandlingsarbeid er å gi et bidrag til å få en forskningsbasert innsikt i PTF som fag i programområdet TIP¹. Fokuset er på yrkesfaglæreren og hans / hennes forståelse og rolle i faget PTF. Forskningsbidraget skal bidra til yrkesfaglærerens forståelse av faget og hvordan faget kan operasjonaliseres gjennom yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske modeller og forståelser.

Problemstillingen er todelt og avhandlingen har en inndeling etter denne todelingen. Første del av problemstillingen tar opp: ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”***

På bakgrunn av analysene av første del av problemstillingen om hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter undervisningen i faget PTF blir dette grunnlaget for andre del av problemstillingen. Denne analysen danner grunnlaget for andre delen av problemstillingen om hvordan en ny didaktisk modell kan konstrueres og begrunnes for å iverta helheten i PTF faget. Ut fra en slik begrunnelse har jeg formulert andre delen av problemstillingen slik;

“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

I første del av problemstillingen redegjør jeg for yrkesopplæringens historie fra 70-tallet og bakgrunnen for etableringen av faget PTF.

Læreplanforståelse og oppbyggingen av læreplaner i den norske konteksten er viet stor plass.

¹ Det er 13 forskjellige utdanningsprogram, 5 studieforbereidende og 8 yrkesfaglige. TIP er et av utdanningsprogrammene innenfor de yrkesfaglige programmene.

I datainnsamlingen har jeg brukt en skjematikk og en samtaleform etter inspirasjon fra et internasjonalt forskningsprosjekt jeg deltok i. En artikkel med tittelen, ”Governance and learning in innovation networks” (Hofmeier, 2008) ble brukt for å utarbeide opplegg og skjematikk, se vedlegg I i avhandlingen. Empirien ble bearbeidet og systematisert ved hjelp av dataprogrammet Atlas Ti.

Kategoriene i første del av problemstillingen, *Forstår og iverksetter, Læreplaner i PTF og Yrkesfaglæreren*, er utgangspunktet for drøftingene av empiri og teoriene som jeg har tatt opp.

Jeg har også brukt intervjuene jeg gjorde med ledelsen ved de to utvalgte videregående skolene for å få en innsikt i hvordan skolene hadde forberedt seg til å starte opp PTF-faget. I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide, som jeg brukte. Innsikten jeg fikk fra disse intervjuene brukte jeg til å lage innholdet i undersøkelsen jeg gjorde hos yrkesfaglærerne på TIP. Det viste seg at dataene jeg fikk i fra intervjuene også kunne anvendes i drøftingen av første del av problemstillingen.

Fra drøftingene av første del av problemstillingen, kan funnene oppsummeres slik:

- lærerne bruker referanser fra tidligere erfaringer og referanser knyttet til utplassering i bedrift.
- fornøyde elever motiverer yrkesfaglærerne.
- ledelsen har forberedt PTF og har en god faglig innsikt i PTF.
- ledelsen delegerer til TIP-lærerne på avdelingene å gjennomføre PTF.
- ledelsen leder yrkesfaglærerne i liten grad når de arbeider med PTF
- det er knapphet på tid og ressurser.
- ingen av skolene har et systematisk tilbud om kursing og utdanning for sine TIP-lærere knyttet til PTF.

Til problemstillingens første del har jeg laget et todelt forskningsspørsmål:” ***Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?***”

Ut i fra drøftingene av spørsmålet, kan dette oppsummeres slik:

Yrkesfaglærernes praksis mangler begrunnelser i det didaktiske og pedagogiske fagfeltet med utgangspunkt i læreplanene.

I den andre delen av forskningsspørsmålet er oppsummeringen at det kan se ut til at det er behov for en yrkespedagogisk modell som gir yrkesfaglæreren et verktøy for å arbeide med PTF-faget.

Ut i fra drøftingene knyttet til den første delen av problemstillingen la det et grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke som et pedagogisk verktøy i PTF-faget. I andre delen av problemstillingen er dette hovedfokuset. Modellen jeg har utviklet er et verktøy for yrkesfaglæreren for å forstå og utvikle PTF som fag, samt få fram yrkesfaglærerens læring når han / hun arbeider med PTF.

Til slutt stiller jeg nye spørsmål med basis i arbeidet og erfaringen jeg har gjort gjennom avhandlingen.

Summary

The thesis is based on the introduction of the subject "Project of Specialization" (PTF), which was introduced in connection with The Knowledge Promotion in 2006. As a teacher of vocational teacher training, I was early interested in this subject, especially how vocational teachers operationalized the curriculum in PTF. Which references and interpretations were used to get the PTF to function by function description. The aim of my thesis work is to make a contribution to a research-based insight into the PTF as subjects in the program area TIP (Technical and industrial Production). The focus is on vocational teacher and his / her understanding and role of the subject PTF. My research contribution to the vocational teacher's understanding of the subject, included examination of how the subject can understanding of the subject and how the subject can be operationalized through vocational educational understandings.

The problem is twofold and the thesis has a section for this dichotomy. The first part of the problem takes up: "How is the vocational teachers' understanding and implementation of the PTF on the VG1 and VG2 in TIP subjects ...?"

On the background of the analysis of the first part of the issue, of how vocational teachers understand and implement their teaching of the PTF subjects, is the basis for the second part of the problem issue. This analysis forms the basis for the second part of the problem of how a new didactic model can be constructed and justified to take care of the totality of PTF.

On such a background, I have formulated the other part of the problem issue as such;

"... and this analysis form the basis of a new model that vocational teacher can use to see the totality of the PTF subject."

In the first part of the problem issue, I explain the vocational training history from the 70s and the background for the introduction of the subject PTF.

Curriculum understanding and structuring of curricula in the Norwegian context, is given large space in my thesis.

In data collection, I used a schematic and a call form with inspiration of an international research project I participated in. An article entitled, "Governance and learning in innovation

networks" (Hofmeier, 2008) was used to draw up plans and schematics, see attachment 1 in the thesis. The empirical data were processed and systematized with the software Atlas Ti.

The categories in the first part of the problem issue, understanding and implementation of the curriculum of PTF and the vocational teacher, is the starting point for discussions of empirical data and theories that I have made.

I have also used the interviews I did with the administration of the two selected secondary schools, in order to get an insight into how schools had been preparing to start up PTF subjects. Ahead of the interviews I made an interview guide, which I used. The insight I gained from these interviews, I used to create the content of the survey I did with vocational teachers at TIP. It turned out that the data I received from the interviews, also could be used in the discussion of the first part of the problem issue.

From the discussions of the first part of the issue, the findings are summarized as follows:

- the teachers use references from past experiences and references related to the deployment of pupils in enterprises.
- satisfied students motivate vocational teachers.
- the school administration has prepared PTF and have a good technical knowledge of PTF.
- the school administration delegated to the TIP-teachers in the sections to implement PTF.
- the school administration guided the vocational teachers to a small extent when working with PTF
- there is a shortage of time and resources.
- none of the schools have systematically offered training and education to their TIP teachers related to PTF.

When it comes to the first part of the problem thesis, I have made a research question in two parts: "Why is the practice to vocational teacher as it is, and what kind of professionalism can be developed from these practices?"

Based on the discussions of the issue, this can be summarized as follows:

The practice of vocational teachers lacks justification in the didactic and pedagogical field seen from the basis of curricula.

In the second part of the research question it looks like as if the summary reveals a need for a vocational teaching model which provides vocational teacher a tool for working with the PTF subject.

Based on the discussions relating to the first part of the problem issue, it made a basis for a new model that vocational teacher can use as a teaching tool in the PTF subjects. In the second part of the problem issue, this is the focus. The model I have developed, is a tool for vocational teacher to understand and develop PTF as a subject, as well as to strengthen vocational teachers' learning when he or she works with the subject.

Finally, I ask new questions based on the work I have done and through experience I have acquired working with my thesis.

1 Innledning

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) ble det etablert et nytt fag med navnet ”Prosjekt til fordypning” (PTF). Det nye faget beskrives som en ny struktur med en spesialiseringsmodul som vi i dag kjenner igjen som PTF. Det er første gang omtalt i NOU 2003:16 (NOU 2003:16, 2003). Avhandlingen vil ta utgangspunkt i programområdet ”Teknologi og Industriell Produksjon” – ”TIP”. Jeg har selv fagbrev som industrimekaniker og instrumentmekaniker og erfaring som yrkesfaglærer innenfor TIP. Jeg har derfor faglig interesse av hvordan TIP ivaretar elevenes interesser og muligheter til å få en relevant yrkesutdannelse innenfor programområdet. TIP er det desidert største programområdet med ca. 80 fag- og svennebrev. I utgangspunktet er dette en vanskelig utfordring med stor spredning i forhold til sluttkompetanse. Jeg har allikevel en forforståelse av at dette er mulig å få til hvis handlingsrommet i PTF utnyttes.

Når faget PTF ble etablert som et skolefag, hadde skolene og yrkesfaglærerne erfaringer med ”utplassering” av elever. Dette var ikke forankret i noen læreplaner. ”Utplasseringer” av elever hadde to hovedhensikter. Det ene var ”utplassering” av elever for å gi elever et alternativ til skoleopplæringen, med hovedvekt på arbeid- og sosial trening. Den andre hensikten med ”utplasseringen” var å få en erfaring med arbeidsoppgaver knyttet til yrket og få vist seg fram på en positiv måte for eventuelt å få lærlingkontrakt når skoleopplæringen var ferdig. ”Utplasseringen” var ikke formelt forankret i læreplaner, men knyttet til bedriftens arbeidsoppgaver.

Når PTF ble etablert som et eget fag og erstattet ”utplassering”, ble forholdet mellom skole og bedrift også regulert ved at det gjennom opplæring i bedrift skulle utvikles lokale læreplaner og krav om formell vurdering. Som et resultat av dette, ble det to læringsarenaer som yrkesfaglæreren fikk ansvar for – læringsarenaen i skolen og læringsarenaen i bedrift. Læringsarenaen i bedrift har jeg valgt å kalle en *alternativ læringsarena*. Begrunnelsen for å kalle den en *alternativ læringsarena* er nettopp at det er et alternativ til skoleopplæringen. Formelt sett betyr dette også at de alternative læringsarenaene juridisk sett i forhold til innhold, gjennomføring og vurdering er underlagt Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Mitt bidrag tar utgangspunkt i yrkesfaglærernes forståelse av hvordan de forstår og iverksetter faget PTF. Dersom yrkesfaglærerne skal ha ansvaret for opplæringen på to forskjellige læringsarenaer, er det interessant å se på om det kan utvikles en didaktisk og pedagogisk modell som yrkesfaglæreren kan ha nytte av for å se helheter og sammenhenger av opplæringen på læringsarenaen i skole og bedrift. Dette er kjernen i min nysgjerrighet. Sentralt i dette vil være hvordan vi forstår og bruker læreplanene, men også hvordan forskriften til faget PTF legger til rette for en helhetlig læring.

Læreplaner og den tradisjonelle forståelsen av læreplaner kan sees som et hierarkisk system som deler læreplaner inn i nivåer.” Den ideologiske læreplanen, Den formelle læreplanen, Den oppfattede læreplanen, Den gjennomførte læreplanen og Den erfarte læreplanen”. (Imsen, 1997, pp. 172-175) Det kan se ut til at denne hierarkiske strukturen og forståelsen av læreplaner, gjør at innholdet i læreplanene blir lite fokusert. Selve læreplanen i PTF har en egen forskrift, som jeg tar opp i avsnittet under. Forskriften kan oppfattes slik at den ”frikoples” i fra læreplanhierarkiet.

En egen forskrift til Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) regulerer faget PTF på Vg1 og Vg2 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. De viktigste reguleringene finnes i læreplanen som er definert som en forskrift: «*Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Her beskrives blant annet *formålet* med PTF slik på Vg1 for yrkesfaglige program:

”Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram” (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

På Vg2 beskrives *formålet* med PTF tilsvarende for alle yrkesfaglige programmer:

“Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer. Fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning i Vg2 gir elevene faglig utgangspunkt for å inngå lærekontrakt.

Lærebedriften avgjør selv om den vil tegne lærekontrakt, og kan stille andre faglige krav. I slike tilfeller kan fylkeskommunen i samarbeid med lærebedriften tilby nødvendig faglig fordypning. Det må gå fram av lærekontrakten hvem som har ansvaret for denne eventuelle opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

I praksis vil det si at jeg i mitt empiriske arbeid ønsker å få innsikt i hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF. For yrkesfaglærerne ligger det flere utfordringer som jeg vil ta opp i avhandlingen. Mine ambisjoner er å få økt innsikt i PTF og kunne tydeliggjøre hva yrkesfaglæreren står overfor faglig, pedagogisk og didaktisk.

Omfanget av faget PTF er på 168 årstimer ut i fra 60 minutters enheter på Vg1. På Vg2 utgjør PTF 253 årstimer med 60 minutters enheter. I løpet av Vg1 og 2 løpet utgjør dette i underkant av 3 månedsverk i ordinært arbeid. Sett ut i fra en slik vinkel, vil en elev som velger PTF for å fordype seg i sin framtidige yrkesutdanning, kunne bruke i overkant av 11 arbeidsuker i løpet av de to første årene i opplæringen til å sette seg inn i og starte læringen av kompetansemålene fra Vg3 i den læreplanen elevene har valgt. Sett i et slikt perspektiv kan en elev få med seg mellom 20 og 25 % av denne opplæringen i skoledelen på Vg1 og Vg2.

Normalmodellen for fagopplæring i skole og bedrift omtales som to + to modellen. Det vil si at opplæringen i skole utgjør to år og to år av opplæringen foregår i bedrift. Opplæringen i bedrift er delt 50 % opplæring og 50 % verdiskaping. Arbeidslivsdelen av opplæringen vil ikke være sentralt i min avhandling, men gir et perspektiv på hvordan PTF kan brukes målrettet også i skoledelen av den fireårige yrkesopplæringen. Det interessante er hvordan yrkesfaglærerne klarer å legge til rette en målrettet opplæring som bruker PTF for å få til et godt nok samarbeid med bedriftene som skal ta i mot PTF-elevne. Det andre er PTF som fag, som også er en forberedelse for eleven til å bli lærling, Dette er sentralt i all fagopplæring.

Innholdet i planen for PTF på Vg1 og Vg2 er viktig å forstå for å få en konkret innsikt og forståelse i hvordan PTF-faget kan operasjonaliseres og organiseres. Dette vil bli tatt opp grundig i kapittelet Læreplanen i PTF.

Avhandlingsarbeidet tar utgangspunkt i et fag som er integrert i det norske systemet for videregående opplæring. Jeg har en ide om at skal arbeidet ha relevans og interesse for personer som arbeider direkte og indirekte med videregående opplæring, vil jeg bruke norske referanser så langt det er mulig.

Jeg opplever også at dansk litteratur på temaet jeg skriver om er relevant. Særlig har vårt institutt hatt gode faglige relasjoner til dansk yrkesutdanning og utdanningsinstitusjoner som er opptatt av yrkesutdanning. Jeg har derfor også brukt dansk litteratur i tillegg til norsk litteratur.

Jeg har unntaksvis benyttet meg av angloamerikansk litteratur eller engelsk litteratur ellers. Argumentet er at relevansen i litteraturen skal bygge opp under den norske konteksten som temaet handler – PTF.

Utenfra kan dette virke sært og smalt og det kan rettes kritikk mot denne ”smale” referanseforståelsen. Men, indirekte har jeg fått innsikt i fra andre lands forståelse av læring ved at mange norske forfattere har referanser fra utenlandsk litteratur som de har problematisert inn i en norsk kontekst og som jeg har problematisert inn i min kontekst.

1.1 Avhandlingens tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingen er en av fire avhandlinger innenfor forskningsprosjektet, ”Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner” (forkortet til ”KIP-NFR”) ² ved Høgskolen i Akershus (HiAk), fra 01.08.2011 Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Rammene for hovedprosjektet beskrives slik:

“Prosjektet skal følge implementeringen av nye læreplaner i yrkesutdanningen, at søkelyset vil være rettet mot yrkesfaglærerens fortolkninger av planer, deres oppfatning av disse i praksis og utviklingen av metodiske opplegg og læremiddel/ verktøy som kan styrke yrkesrelevansen i fagene og understøtte ulike differensieringsstrategier, i prosjektet kalt opplæringsstrategier”.³

Avhandlingens tema er: ”Prosjekt til fordypning (PTF) – et nytt fag med nye utfordringer for yrkesfaglærere og instruktører i Vg1 og 2 innenfor programområdet TIP (Teknikk og Industriell Produksjon)”.

PTF som fag inkluderer først og fremst elever, bedrifter ved instruktørene og yrkesfaglærere. Hver for seg representerer disse selvstendige forskningsområder. Jeg har derfor måttet ta et

² Prosjektet har finansiell støtte fra programmet ”Praksisrettet FOU”, i Norges forskningsråd.

³ Prosjektsøknad s 1

valg om hva jeg mener er viktig å fokusere på. Jeg har valgt å fokusere på yrkesfaglæreren i forhold til PTF. Hovedbegrunnelsen for dette valget er at jeg til daglig arbeider med yrkesfaglærerutdanning.

Spørsmålet om hvorfor elever er utelatt, må jeg begrunne i denne sammenhengen. Svaret er like enkel som det er vanskelig. Det rasjonelle begrunnelsen er tiden og øvrige ressurser jeg har hatt til rådighet. Det vanskelige er jo at når jeg velger bort elevperspektivet, velger jeg jo bort den viktigste relasjonen som yrkesfaglæreren har for at PTF skal kunne forstås som en helhet. Dette er en klar svakhet i avhandlingen, men når valget er tatt, mener jeg at avhandlingen har en spissing av yrkesfaglæreren i forhold til PTF som er faglig forsvarlig.

I min avhandling vil jeg ha fokus på PTF, yrkesfaglærernes rolle, i forhold til Vg1 og Vg2. Et naturlig spørsmål er hvordan yrkesfaglærerne kan tilrettelegge for en helhetlig opplæring som tar utgangspunkt i intensjonen som Utdanningsdirektoratet beskriver slik:

”Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå...” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2011b)

I Vg2 har jeg fokus på:

”Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå...” (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2011b)

Det er naturlig å stille spørsmålet om hvorfor PTF er et interessant forskningsområde. Generelt er det gjort lite forskning på yrkesopplæring generelt og spesielt innenfor TIP. Feltet som jeg vil søke ny innsikt i, er yrkesopplæringen i skole innenfor TIP fagene. Det er liten debatt om yrkesopplæringen generelt. Når utdanning debatteres i det offentlige rom, er den knyttet i hovedsak til de studiespesialiserende programmene og akademisk utdanning. I 2012 er det en konstant mangel på fagarbeidere innenfor teknologifagene i følge tall fra NAV⁴. I mitt arbeid er det ikke en målsetting å avklare årsak og tiltak for å dekke etterspørselen etter

⁴ NAV er forkortelsen for Arbeids- og Velferdsforvaltningen. N står for ”Nye” og ble tatt bort da NAV ble et formelt forvaltningsorgan.

fagarbeidere innen teknologifagene. Jeg vil ha fokus på innhold og hvordan yrkesfaglærere kan få til en mer fleksibel og en bedre tilpasset opplæring ut i fra elevenes behov som igjen fører til en bedre kvalitet på yrkesutdanningen.

Min interesse for temaet er at jeg selv har en utdanning og praksis knyttet til det nye programområdet som industrimekaniker, instrumentmekaniker og som yrkesfaglærer innenfor programområdet TIP. TIP er i dag et stort programområde som gir fag- og svennebrevutdanning innenfor ca. 85 yrker. Dette skaper utfordringer for yrkesfaglærerne og instruktørene i bedriftene. Selvfølgelig blir elevene og lærlingene berørt, men mitt fokus vil først og fremst være yrkesfaglærerne.

Min tilnærming og spissing av arbeidet er knyttet til de mulighetene yrkesfaglærere har til å tilrettelegge og bruke PTF for at elevene kan velge fordypning i forhold til planlagt fagutdanning og hvordan faget kan brukes til å prøve ut alternative yrkesutdanninger.

Innholdet i PTF har en bredde og dybde å velge i både på Vg1 og Vg2. Som breddefag kan eleven ta fag både i fra eget utdanningsprogram og fra fellesfagene.

I forhold til dybde kan faktisk en elev begynne på den fireårige fagopplæringen fra dag 1 på Vg1. Denne muligheten mener jeg er en unik mulighet for elever som har en klar karriereveg når de starter på videregående opplæring for å realisere sin fagutdanning.

Mitt fokus vil først og fremst være på denne gruppen elever og hvordan deres yrkesfaglærere legger til rette for hvordan faget PTF planlegges, gjennomføres og vurderes.

Dette er en ny måte å drive yrkesopplæring i skole på. Muligheten til å utarbeide lokale læreplaner for læringsarbeidet i bedrift, gir mange nye muligheter, men også utfordringer for yrkesfaglæreren som har det overordnede ansvaret for gjennomføring av den lokale læreplanen og vurdering av opplæringen. Det overordnede er å gi en optimal opplæring for elever som velger en yrkesutdanning

Mitt bidrag til forskningsfeltet som er knyttet til PTF, er å kunne beskrive hvordan læringsarenaene i skole og bedrift kan forstås som helhetlige læringsarenaer, og hvordan yrkesfaglæreren kan arbeide med disse læringsarenaene for at opplæringen skal få en helhetlig sammenheng. Dette krever en operasjonalisering og en forståelse av PTF som fag og innsikt i hvordan yrkesfaglærerne faktisk gjennomfører PTF i bedrift med utgangspunkt i den lokalt utarbeidede læreplanene. Videre er det jo interessant om yrkesfaglærerne gjør dette annerledes nå enn når de tidligere utplasserte elever. Kan det være slik at en ny praksis som

nødvendigvis PTF fører til, også anskueliggjør behov for nye metodiske tilnærminger og verktøybehov som kan være til hjelp for yrkesfaglæreren?

Ut i fra en slik innramming har jeg formulert følgende problemstilling:

“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

Problemstillingen har en relativt åpen tilnærming. Hensikten og målet med denne åpne tilnærmingen er å forstå hvordan yrkesfaglæreren iverksetter PTF som fag. For å få denne innsikten vil jeg samle inn empiri ved bruk av en kvaliativ metode. Dette materialet vil jeg analysere i forhold til første del av problemstillingen, med fokus på hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter undervisningen i faget PTF. Denne analysen danner grunnlaget for andre delen av problemstillingen om hvordan en ny didaktisk modell kan konstrueres og begrunnes for å iverta helheten i PTF faget.

Har vi utviklet nødvendige pedagogiske forståelser og beskrivelser for å kunne se helheten i PTF og læringsarenaene i skole og bedrift? Ut i fra en pedagogisk forståelse av læring i skole og bedrift, vil det være naturlig å vurdere behovet for didaktiske verktøy for å forbedre yrkesfaglæreren arbeid med PTF og å få til en helhetlig opplæring for elevene.

Ut i fra problemstillingen har jeg et forskningsspørsmål knyttet til den første delen av problemstillingen som jeg har formulert slik:

”Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?”

Forskningsspørsmålet er todelt. Hensikten er å problematisere og forstå praksisen til yrkesfaglærerne. Ut i fra den nye innsikten og forståelsen, håper jeg å kunne utlede en faglighet som kan gi yrkesfaglæreren en bedre faglig innsikt og et utvidet handlingsrom i forhold til de pedagogiske utfordringene i PTF faget.

Det er ulogisk at et så stort fag som PTF ikke vil trenge pedagogisk tilrettelegging og didaktiske verktøy som er tilpasset de to nevnte læringsarenaene. Det spennende er hva slags innsikt jeg kan utlede fra problemstillingens første del og det første forskningsspørsmålet. Er det på bakgrunn av funn i empirien mulig å konstruere en innsikt som tydeliggjør en

pedagogisk tilrettelegging og et didaktisk verktøy som kan gi yrkesfaglæreren innsikt i hvordan PTF kan forstås og arbeides med? Naturlig nok vil vurdering av et eventuelt forskningsspørsmål til del to av problemstillingen formuleres når første del av problemstillingen er analysert og drøftet.

Den sentrale læreplanen i PTF (Utdanningsdirektoratet, 2007b) gir i utgangspunktet stor frihet til å organisere og gjennomføre PTF.

Empirien for å få innsikt i første del av problemstillingen i avhandlingen er hentet fra to skoler med til sammen 12 yrkesfaglærere, inkludert avdelingslederne.

Jeg vurderte å bruke framtidswerkstedet inspirert av Jungks modell (Jungk, 1984). Jeg innså tidlig at dette ikke var praktisk mulig. Særlig lærerne ved skole 1 var kritisk til å bruke sin tid på et slikt verksted. Å gjennomføre framtidswerksted som deltakeren er lite motivert for, er lite interessant. På skole 2 hadde det vært mulig ut fra lærernes motivasjon, men å finne tid til framtidswerksted klarte vi ikke. Hensikten med framtidswerkstedet, er om mine funn, beskrivelser og forståelser jeg har kommet fram til har relevans for arbeidet til yrkesfaglærerne med PTF. Framtidswerkstedet hadde vært en god måte å kvalitetssikre arbeidet jeg har gjort.

Når det ikke var mulig med å gjennomføre et framtidswerksted, har jeg høsten 2015 gjennomført undervisningstimer med temaer fra den avhandlingen, med fokus på læreplaner i den norske skolekonteksten og den yrkespedagogiske modellen knyttet til PTF i bachelor studiene innenfor teknologifag ved høyskolen. Jeg har også hatt undervisning i samme tema for siste års masterstudenter i yrkespedagogikk.

I neste kapittel vil jeg gå igjennom følgeforskningen som er bestilt av Utdanningsdirektoratet i forhold til PTF. Denne følgeforskningen vil være et av utgangspunktene når jeg starter avhandlingsarbeidet.

1.2 Forskning knyttet til PTF

Det har kommet flere forskningsrapporter om knyttet til K 06. Jeg har valgt ut rapporter der PTF er omtalt fram til og med 2013. Kriteriene for å velge ut rapporter, er at de omtaler PTF. De bredere utdanningsmessige kontekstene innefor videregående opplæring har ikke hatt samme fokus.

Gjennomgående for de fleste rapportene er at de først og fremst tar opp struktur og organisering av PTF, mens min interesse først og fremst er innholdsorientert i forhold til hvordan yrkesfaglærerne tenker og handler i forhold til PTF.

Når jeg har lest rapporter om PTF, har jeg vært opptatt av hvordan helheten i faget PTF problematiseres og drøftes, med vekt på sammenhengen mellom læringsarenaene i skole og bedrift.

I fortsettelsen på dette kapittelet velger jeg å gå igjennom rapportene kronologisk i forhold til tidspunktet de er publisert.

I 2008 var det et forskningsprosjekt som fokuserte på PTF. Dette var bestilt av Utdanningsdirektoratet. Den første rapporten som kom ut i desember 2008, fikk tittelen ”Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1 Evaluering av Kunnskapsløftet”. (Dæhlen et al., 2008) Rapporten tar opp det lokale samarbeidet mellom skole og arbeidslivet. Jeg har valgt å gå relativt grundig igjennom denne, fordi den var den første forskningsrapporten knyttet til PTF og var en av utgangspunktene for min nysgjerrighet knyttet til PTF.

Videre vil jeg ta fram Delrapport 2 ”Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv” (Dæhlen & Hagen, 2010) Denne rapporten inneholder en stor bredde i forholdet til temaet PTF. Forskerne sier i forordet at, ”Det viktigste datagrunnlaget i denne rapporten er imidlertid kvalitative intervjuer med læringer, instruktører og faglige ledere i 13 ulike lærebedrifter.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 5) I mitt arbeid er det andre sider av rapporten som er interessante og jeg vil komme tilbake til kapitlet som omhandler Delrapport 2.

I 2012 kom også en forskningsrapport som het, ”Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet”. (Nyen & Tønder, 2012) Som forfatterne sier i forordet: ”Formålet har vært å undersøke i hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser innføringen av prosjekt til fordypning påvirker kompetanseutvikling og kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen”. (Nyen & Tønder, 2012, p. 5)

Den største forskningsrapporten, som ikke direkte tar opp PTF, men knyttet til implementeringen av kunnskapsløftet heter ”Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og

implementering av nye læreplaner (KIP)” (Sylte, Haaland, Hansen, & Dahlback, 2011). Dette er et aksjonsforskningsprosjekt som er gjennomført sammen med lærere fra videregående skoler og lærere / forskere ved Høgskolen i Akershus. Den tar opp noen grunnleggende tilnærminger til hvordan yrkesopplæring i skole og bedrift gjennomføres og kan gjennomføres. Resultatene som kommer fram i rapporten er fundamentert på erfaringer med utprøving og eksperimentering.

Til slutt vil jeg ta med Vibe Aarkrog & Sixten Wie Bang (Aarkrog, Vibe & Sixten Wie Bang, 2012) sin, ”Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet En syntese” som har et kort og oppsummerende kapittel om PTF. Syntesen er brukt i drøftingene om PTF i Melding til Stortinget nr. 20 (2012 – 2013) (Kunnskapsdepartementet, 2012 - 2013) jeg velger å forholde meg til Synteseutgaven da den er originalkilden i forhold til Meldingen til Stortinget.

1.2.1 Prosjekt til fordypning. Delrapport 1

I forordet til delrapport 1 skriver forskerne følgende:” ... retter vi søkelyset mot hvilken betydning prosjekt til fordypning har hatt for det lokale samarbeidet mellom skole og arbeidsliv eventuelt preger innhold og organisering av prosjekt til fordypning”. (Dæhlen et al., 2008, p. 5) Et av fagene som det blir fokusert på i rapporten er bilmekanikerfaget – lette kjøretøy som hører til TIP programområdet. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med, ”skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever, samarbeidspartnere i arbeidslivet” (Dæhlen et al., 2008, p. 14). Med mitt fokus i forhold til PTF vil intervjuene og drøftingene være knyttet til yrkesfaglærere og sekundært rektorer. Det ble intervjuet 13 rektorer og 20 yrkesfaglærere, av disse er fem knyttet bilfaget.

Et av funnene forskerne tar opp er gjennomføringen av PTF,” ...er basert på etablerte nettverk og personlige kontakter mellom avdelingslederne, faglærerne og det lokale arbeidslivet”. (Dæhlen et al., 2008, p. 27) Dette er ikke oppsiktsvekkende, men sannsynligvis et grunnleggende premiss for å få PTF til å fungere i praksis. Selvfølgelig kan det stilles et spørsmål med en slik praksis i forhold til muligheten til å tilby plasser for elever overfor skoler. Den andre siden som sannsynligvis er like viktig, er at vi vet at” utplassering” av elever har vært en god rekrutteringsbase for bedrifter av potensielle lærlinger. Ved å bruke et uformelt nettverk kan det være en mulighet til at noen bedrifter ikke får delaktighet i å kunne rekruttere lærlinger gjennom dette nettverket.

I kapittelet om PTF og bilfaget er ”Lærernes vurdering av prosjekt til fordypning” (Dæhlen et al., 2008, pp. 47-48) interessant. Kapittelet innledes med, ”Ikke alle lærerne opplever at prosjekt til fordypning innebærer noen stor endring sammenlignet med hvordan bilfaget har vært lagt opp tidligere. En yrkesfaglærer mener at” forskjellen er størst på papiret”. (Dæhlen et al., 2008, p. 47) Utsagnet til denne yrkesfaglæreren er ikke noe enestående, men mer en regel. I forbindelse med introduksjoner av nye arbeidsformer i skolen, er dette ofte utsagn som møter for eksempel oss som arbeider med etter- og videreutdanning av yrkesfaglærere. Hva en slik motstand skyldes, er vanskelig å besvare, men det kan forstås ut i fra at når undervisningsopplegg fungerer tilfredsstillende, kan det være vanskelig å begynne å arbeide på en ny måte. Av egen erfaring kan det være vanskelig å forlate arbeidsformer som fungerer bra, for å prøve ut noe som er ukjent og som må fortolkes på nytt. Nå skal ikke et slikt syn, som denne yrkesfaglæreren uttrykker generaliseres. Videre i dette kapittelet vises det til utsagn som viser at lærere har andre forståelser og perspektiver knyttet til PTF. Respondentene gir uttrykk for at PTF ikke nødvendigvis har stort faglig fokus, men mer rettet mot å lære arbeidslivet å kjenne, som en lærer uttrykker slik:” Tror ikke det er faget – faginnholdet er begrensa – men det å jobbe i lag med andre. Jobbe med voksne i ulike aldersgrupper”. (Dæhlen et al., 2008, p. 47) Utsagnet forteller om at det er ikke bare faget – bilfag, men også å kjenne på og gi elever erfaringer med å arbeide sammen med voksne. En slik forståelse er i henhold til formålet med PTF som blant annet sier, ”...få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene...” (Utdanningsdirektoratet, 2007b, p. 1)

I kapittelet tas opp elevenes læreforutsetninger i forhold til PTF. “De som er arbeidsomme og ressurssterke går det jo alltid bra med, men de som trenger mer oppbakking, dem går det ikke så greit med”. (Dæhlen et al., 2008) Dette er et fenomen vi som yrkesfaglærere kjenner godt til. Flinke elever klarer seg nesten uansett. De tåler strukturer, innhold og krav som presenteres. De som trenger” oppbakking” trenger god tilrettelegging og tilpassing. Dette er mer komplisert å få til og er krevende for yrkesfaglærere og ledelse å få til. I PTF vil også bedriftens tilrettelegging og oppfølging være avgjørende. Det kan lett bli slik som det refereres videre til i samme avsnitt som ovenfor,” ... og disse elevene blir da satt til enkle og mer kjedelige oppgaver enn de som det er mer tak i”. (Dæhlen et al., 2008, p. 48) Å gi disse elevene riktige utfordringer når de er ute i bedrift i faget PTF vil kreve en tett dialog mellom bedrift og yrkesfaglærer. De må lage lokale læreplaner som gir eleven noe å strekke seg etter

og er meningsfylt. Sannsynligvis er det yrkesfaglærerens blikk for å få til en helhet mellom skole- og bedriftsopplæring som er den store utfordringen.

Elevenes stemme i rapporten kommer også fram under kapittelet om bilfaget. Elevene som har vært ute i bedrift, ser ut til å ha hatt utbytte av utplasseringen som bukes som begrep om PTF i bedrift. Generelt ser det ut til at, ”Elevene mener selv de har fått bruk for mye av det de har lært da de var på utplassering”. (Dæhlen et al., 2008, p. 49) Selv om dette er en generell uttalelse og oppsummering, kan den tolkes slik som at elevene i PTF har hatt et generelt faglig utbytte av faget. Mer spesifikt om utbytte av PTF i bedrift oppsummeres det i kapittelet om ”Elevenes valg og erfaringer” slik: ”Generelt er elevene enige om at det er viktig å få innsikt i hvordan det er å jobbe. En elev sier at det å komme ut gir en mulighet til å selge seg selv”. (Dæhlen et al., 2008, p. 50) Måten utbytte av PTF uttrykkes i dette sitatet, sier kanskje det som er viktigst for elever, nettopp å få erfaring med hva et faglig arbeid er og kunne vise sin egen kompetanse overfor en potensiell arbeidsgiver. Dette er jo ikke strid med intensjonen og formålet med PTF, men en viktig effekt av å lære faget i bedrift. For yrkesfaglæreren er jo dette et viktig fokus i den totale forståelsen av faget. PTF har den faglige delen som er knyttet til yrkesopplæring i skole og bedrift, men også perspektivet knyttet til at målet er å skaffe elever en relevant lærlingkontrakt til slutt. Selv om det ikke er yrkesfaglærerens spesifikke ansvar, er det arbeidet med å legge til rette for at dette skjer.

Til slutt i rapporten er det et kapittel med ”Sammenfatning og vurdering”. Der er det flere sider som tas opp, men det er en interessant figur som beskriver fire modeller for gjennomføring av PTF.

	Lav yrkesrelevans	Høy yrkesrelevans
Skjermet	(A) Klasseromsprosjekt	(B) Kvasibedrift/Skoleverksted
Ikke skjermet	(C) Arbeidserfaring	(D) Læring i arbeid

Figur 1. Fire modeller for gjennomføring av prosjekt til fordypning. (Dæhlen et al., 2008, p. 67)

Figuren ovenfor angir fire modeller for hvordan PTF kan gjennomføres. Dimensjonene ”Skjermet” – ”Ikke skjermet” og ”Lav yrkesrelevans” – ”Høy yrkesrelevans” er et faglig utgangspunkt for yrkesfaglæreren for å bevisstgjøre hvilke læringseffekter som kan oppnås. I min avhandling vil ikke fokuset være på ”Skjermet” som har skolekonteksten som fokus for læring.

I forhold til PTF er læring i skole og læring i arbeid har forfatterne betegnet dette som ”Ikke skjernet”. I rapporten (Dæhlen et al., 2008) er dette beskrevet som, ”...(fra krav og forventninger i omgivelsene og yrkesmessig relevans)”. (Dæhlen et al., 2008, p. 66) Når forfatterne tar fram ”krav og forventninger i omgivelsene” er det relatert til læring som skjer i arbeid på en eller annen måte og at dette har en ”yrkesmessig relevans” som kan hjemles i et av formålene med PTF. Forfatterne skiller også mellom ”Arbeidserfaring” og ”Læring i arbeid” og sier det slik, ”... viktig å skille mellom utplassering som i første rekke gir arbeidserfaring og utplassering som i større grad bidrar til læring”. (Dæhlen et al., 2008, p. 68) ”Utplassering” som begrep knyttes til at elever skal få arbeidserfaring eller erfaring med arbeid. ”Læring i arbeid” har en utvidet dimensjon i forhold til utplassering og skal bidra til læring. Utplassering er et kjent begrep i yrkesopplæringen som har satt seg i dagligtalen til yrkesfaglærere. ”Læring i arbeid” som er en viktig intensjon med faget PTF, skiller seg også ut ved at det skal være knyttet en lokal læreplan til ”Læring i arbeid”.

Gjennomgangen jeg har gjort av ”Delrapport 1” er å få fram forståelser av begreper som forskerne har rammet inn gjennom sine forskningsblikk. I mitt arbeid er dette relevant og gir noen grunnleggende forståelser som er viktig. Det som jeg savner, er jo min interesse for hvordan yrkesfaglæreren arbeider med PTF i skole og bedriftskonteksten. Rapporten tar ikke i opp dette temaet i noen særlig grad. Dette mener jeg er med på å legitimere mitt tema og min problemstilling knyttet til yrkesfaglærerens gjennomføring av PTF og hvordan utvikle kompetansen til yrkesfaglæreren i forhold til PTF.

Det viktigste for meg i denne gjennomgangen er figur 1 og oppryddingen i forståelsen av læring skole og bedrift.

1.2.2 Prosjekt til fordypning. Delrapport 2

I innledningen i dette hovedkapittelet refererte jeg til forskerne og hva de framhevet som det viktigste temaet, ”... kvalitative intervjuer med lærlinger, instruktører og faglige ledere i 13 ulike bedrifter.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 5) Min interesse, etter at jeg har lest rapporten er kapittel 2 ”Resultater fra surveyundersøkelsen.” (Dæhlen & Hagen, 2010, pp. 27-33). Videre er kapittel 7 interessant: ”7 Sammenfatning og vurdering” (Dæhlen & Hagen, 2010, pp. 79-82)

I kapittel 2 kommer lærernes stemmer fram. Lærere omtaler PTF som positivt. Dette uttrykkes slik, ”Nær ni av ti lærere i undersøkelsen mener at prosjekt til fordypning vil gi elevene et bedre grunnlag for valg av fag og yrke.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 29) Jeg betrakter dette som en viktig inngangsverdi, i den forstand at det er liten eller ingen motstand mot dette nye faget. Dette må forstås slik at det er en vilje og interesse for å få til faget. Spørsmålet er hvordan en slik vilje og interesse kan materialiseres i faglig godt innhold, og en fornuftig organisering som gir en helhetlig læring for elevene.. Undersøkelsen viser også at lærere ser en pedagogisk gevinst i PTF faget, som i dokumentet uttrykkes slik, ”Samtidig er det verdt å merke seg at lærerne også mener PTF er viktig ut fra pedagogiske hensyn.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 29) Når lærerne snakker om pedagogiske hensyn, så mener flertallet av lærerne, ”...at prosjekt til fordypning vil gjøre det lettere for elevene å forstå den teoretiske delen av opplæringen.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 29) Dette må forstås slik at når elever er ute i PTF får de erfaringer som kan forklare det som det undervises i ut i fra lærebøker inne på skolen. Dette er en bekreftelse på noen av mine antakelser at PTF kan føre til en mer målrettet og helhetlig opplæring for elever.

Rapporten tar også opp betydning av prosjekt til fordypning. Lærerne mener at PTF:” ---i første rekke vurderes å ha positive effekter i form av å gi elevene et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke, og gjøre elevene bedre forberedt til læretida.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 30) Dette er en av målsettingene med PTF er jo at elever kan bli sikrere i sine valg i forhold til yrke og videreutdanning. Intensjonen med PTF er at elever kan fordype seg i et fag tidlig, det andre er å gjøre et sikrere yrkesvalg. Disse målene er ikke i motstrid til hverandre, men det er viktig at de ikke blandes sammen. Det er jo ikke lurt at en elev som er usikker på yrkesvalg skal fordype seg i et fag han / hun er usikker på er et riktig valg. De som er usikre, må få lete og prøve ut yrker, de som er sikre i sitt yrkesvalg, må få begynne med fordypningen så tidlig som mulig.

I kapittel 7 i delrapport 2 som heter ”sammenfatning og vurdering” er det noe som kan oppfattes som en selvfølge, men kan bli et problem hvis det ikke kommuniseres. Det gjelder tilgang til elevplasser i bedrifter og bedriftenes forventninger til elevenes forutsetninger for å være i bedrift. Eksempler på det uavstemte mellom bedrifter og skolens lærere. ”I bedriftene har man også oppfatninger om hvor lange praksisperiodene bør være, og når på året de bør legges” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 80) Her kommer det fram en kompleksitet knyttet til

bedriftenes kapasitet til å drive god opplæring, men også hvordan skolen med sitt rigide periodeplanleggingssystem kan få dette til. Hvis ikke skolen, som representeres med læreren ikke får til en fleksibilitet og et helhetlig opplegg, er det ikke noen selvfølge at PTF er et faglig bra fag. I denne omgangen konstaterer jeg dette, men vil helt klart komme tilbake til dette. Dilemmaet som jeg tar opp ovenfor bekreftes av dette utsagnet, ”Lærerne på sin side kan oppleve det som vanskelig å stille krav til bedriftene, fordi man er redd for at dette kan medføre økt belastning, og at man dermed risikerer å mist praksisplasser.” (Dæhlen & Hagen, 2010, p. 80) Det kan se ut til at forventninger mellom bedrift og skole ikke er avstemt i forhold til gjensidige forventninger. Det kan se ut til at en viktig tilnærming er at lærerne blir godt kjent med bedriftene, ikke bare i forhold til menneskelige relasjoner, men også forstå bedriftenes produksjon og rammebetingelser. Skolen og lærerne må by på seg selv, gjennom å være tilstede og forstå egen rolle og bedriftens rolle i samarbeidet.

Det jeg har tatt fram her fra delrapport 2 mener jeg er sentralt i forhold til det jeg vil ta opp i det videre arbeidet med avhandlingen.

1.2.3 Fleksibilitet eller faglighet?

Rapporten, ”Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet” (Nyen & Tønder, 2012) kom i 2012 og er en oppsummering og avslutning av forskningen som Fafo⁵ har gjort for utdanningsdirektoratet i forhold til PTF. Delrapport 1 og 2 som jeg har beskrevet i de to foregående kapitlene, refereres og brukes i denne rapporten.

Forfatterne av rapporten har tatt utgangspunkt i en overordnet problemstilling de har definert i evalueringsprosjektet: ”I hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser bidrar innføringen av prosjekt til fordypning til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen?” (Nyen & Tønder, 2012, p. 17) Problemstillingen har stor relevans i forhold til PTF og muligheten faget har for økt kompetanse i yrkesfaget eleven velger. Det kvalitative materialet bygger på intervju av 132 personer, derav 55 elever. I forhold til

⁵ Fafo: En forskningsstiftelse, Oslo

volumet av lever og lærer på de yrkesfaglige programmer, må dette forstås som en liten respondentgruppe. Innsikten som kommer fram i rapporten må sies å ha en høy relevans.

Jeg kommer ikke til å gå inn på gjennomføringen av delve forskningsprosjektet, men se på kapittel 9 “Konklusjoner og diskusjoner”. (Nyen & Tønder, 2012, pp. 109-115)

I først kapittel i ”Konklusjoner og diskusjoner” tas ”Fag og faglighet i prosjekt til fordypning” (Nyen & Tønder, 2012, p. 109) opp. I kapittelet er det sentrale dilemmaet om hvem former fagopplæringen. Formes yrkesutdanningen,” ... av utdanningssystemet i den grad at det undergraver det som er særpreget for fagopplæringen”. (Nyen & Tønder, 2012, p. 109) Med den vektleggingen skolen i dag har av læreplaner og strukturer, er det et problem at det som skjer i skolekonteksten mister mer og mer samhandlingen og koblingen mot samfunnet for øvrig og arbeidslivets, spesielt for yrkesopplæringen. Det er samarbeide med bedrifter og samfunn på flere nivåer, men det er på skolens premisser først og fremst. Hele tiden er det skolens organisering og struktur i sammen med planverket som er rammene for samarbeid med arbeidslivet. For yrkesopplæringen er jo nettopp samhandling med arbeidslivet grunnleggende for skolen. Dette for å sosialisere og gi elevene en gryende yrkesidentitet allerede på Vg1. I rapporten tas dette opp slik:” Yrkesrettet opplæring handler også om å kvalifisere fagarbeidere gjennom å utvikle yrkesidentitet og fagkompetanse hos elever og lærlinger.” De sier videre:” De siste tiårenes reformer innebærer at en stadig større del av den yrkesrettede opplæringen foregår løsrevet fra konteksten der kompetansen skal tas i bruk.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 109) Dette er en erfaring jeg sitter med selv ut i fra samtaler jeg har hatt med elever på yrkesfag, yrkesfaglærere og yrkesfaglærerstudenter. Dette er sentralt i forhold til PTF som faktisk kan bidra til at skolen kan legge til rette slik at yrkesopplæringen og identiteten knyttet til yrkesfaget kan bli fokusert. Å få til slike fokusområder kan aldri en yrkesfaglærer stå for alene, det er mer en kulturbygging som skolens ledelse må bidra med sammen med yrkesfaglærerne med forankring i PTF.

I rapporten synliggjøres også formålene som ligger i PTF i forhold til VG1 og VG2. Overordnet så ligger jo intensjonen i fagets navn” Prosjekt til fordypning”. Det overordnede er at elever skal få en fordypning i valgt yrkesfag på både VG1 og VG2. Men, det er et særlig” men” på VG1. Det er vanskelig å fordype seg i et yrkesfag når eleven ikke vet hva han / hun skal bli. Fleksibiliteten i PTF er jo der, Vet du ikke hva du som elev vil bli, så er muligheten til å se og prøve en måte å bruke PTF på. I rapporten sier forskerne følgende om VG1, ”Det

første året har prosjekt til fordypning i hovedsak preg av en bred yrkesorientering,...” (Nyen & Tønder, 2012, p. 110) I de tilfellene der eleven har behov for å bli orientert om yrker og yrkesutdanningene, er det en god investering som kan gi gode føringer for elevens valg av opplæring.

Når formålet med VG2 omtales, er det tydelig at fordypning i valgte yrkesfag er framtreddende og ser ut til å ha en god effekt på videre valg av utdanning av yrke. “Ni av ti lærlinger mener prosjekt til fordypning ga dem et bedre grunnlag for valg av utdanning og yrke.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 110) Selv om det er få personer undersøkelsen omfatter, må det sies å være særdeles bra at PTF fører til en så stor treffsikkerhet. En undring jeg har, er jo at ikke dette funnet har blitt koblet til diskusjonen om frafallsproblematikken blant elever, selv om jeg ikke tar det opp i avhandlingen. En av begrunnelsene til at elevene mener PTF er viktig i forhold til yrkesvalget, er at” det er viktig å få innsikt i hvordan det er å jobbe.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 110) PTF som fag ser ut til å ha flere fasetter, ikke bare det fag faglige, men også å bli kjent med arbeidslivet. Lærerne sier noe av det samme, men formulert på en annen måte,” ... å møte yrkesrollen på en annen måte enn de kan få på skolen.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 111) I forholdet til formålet med PTF, er ikke det bare fordypning. Men det har flere sideeffekter for elevene og selvfølgelig for skole, lærere, bedrifter og instruktører. Det er skolen som må sørge for at disse sideeffektene, som PTF synliggjør, også blir ivaretatt. Dette bakteppet fører forskerne over til neste kapittel som ser på PTF som en rekrutteringsarena.

Som rekrutteringsarena sier 63% av lærlingen som er spurt, at de,” ... oppgir at prosjekt til fordypning har gjort det lettere for dem å få læreplass.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 111) Dette funnet kan også sees i sammenheng med det som jeg beskrev i forrige avsnitt.. Et funn som, ikke er overaskende, også har betydning for:” Elever med dårlige karakterer fra videregående skole mener i om lag like stor grad som elever med gode karakterer at prosjekt til fordypning har gjort det lettere å få læreplass.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 111) Den enkle og opplagte forklaringen på at elever med dårlige karakterer får letter lærlingplass gjennom PTF, dreier seg, ”...dels om å knytte kontakter og dels om å få en mulighet til å vise hva man kan,” (Nyen & Tønder, 2012, p. 111) Det interessante i fra et utenfra perspektiv på PTF og rekruttering er alt hva PTF kan bidra til. Med utgangspunkt i å arbeide med elevers fordypning i et yrkesfag ute i bedrift, tar denne rapporten opp, at det er flere gode sideeffekter som er svært gunstig for opplæringen. Spørsmålet er hvordan kan skolen og i særdeleshet yrkesfaglæreren, er klar over

disse effektene og hvordan PTF kan legges opp for å få til dette. Dette er funn som jeg vil følge opp videre i avhandlingsarbeidet.

I kapittelet om ”Sammenheng og overføring mellom læringsarenaene” (Nyen & Tønder, 2012, p. 112) kommer forskerne inn på, ”...at det var påfallende i hvor liten grad samarbeidet og kommunikasjon mellom skole og praksisbedrifter ser ut til å handle om faglig innhold og progresjon eller om sammenhengen mellom hva elevene lærer på skolen og hva de lærer ute i arbeidslivet.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 112) På tross av dette funnet om manglende samarbeid mellom skole og bedrifter ser det ut til i fra det foregående i rapporten som jeg har tatt opp at det skjer mye bra. Hva det kan komme av er vanskelig å si. Men, en antakelse ut i fra egen erfaring som yrkesfaglærer og hva jeg har hørt og sett i forhold til læringsarbeid i bedrift, vil de konkrete arbeidsoppgavene elever møter i bedrift, måtte gi læring fordi eleven faktisk utfører konkrete arbeidsoppgaver som blir vurdert kontinuerlig i forhold til kunders eller klienters behov. Dette reiser et problem i forhold til vurdering. Når det er lite samarbeid mellom skole og bedrift, hvordan skal elevens arbeid vurderes? Det gjøres ut i fra skolens måte å skaffe seg karaktergrunnlag ved at elevene skriver logger og rapporter. Dette anskueliggjør forskerne med å stille spørsmål ved vurderingsgrunnlaget som skolen bruker. Forskerne uttrykker dette slik i forhold til bruk av logger og skriftlige rapporter, ”Det innebærer at vurderingsgrunnlaget i stor grad er løsrevet fra konteksten der læringen foregår.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 113) En slik praksis i forhold til kravet som stilles vurdering er neppe innenfor forskriftene. Forskerne svarer for så vidt sjøl på hvordan de oppfatter denne praksisen. ”En vurdering som primært foretas av lærer, basert på skriftlige framstillinger og løsrevet fra konteksten der læringen skjer, vil i liten grad kunne gi et godt bilde av elevens fagkompetanse.” (Nyen & Tønder, 2012, p. 113) Det er jo en utrolig praksis som ser ut til å ha etablert seg. At en vurdering av en praktisk opplæring skal basere seg på skriftlige logger og skriftlige rapporter er neppe godt nok. Utgangspunktet for å få fram sammenhengen mellom skoleopplæring og bedriftsopplæring, må være at yrkesfaglæreren er til stede på begge læringsarenaene for å få en god innsikt i læringen i bedrift. Videre bør de sammen med elev og instruktør i bedriften vurdere opplæringen sammen. Det som jeg har tatt opp i dette kapittelet kan ha relevans i forhold til det siste jeg vil ta med fra forskningsrapporten.

Til slutt i forskningsrapporten tar jeg opp "Arbeidslivets rolle" (Nyen & Tønder, 2012, p. 115). Det unike med PTF er den bevisste og unike vekslingen av opplæringen i skole og bedrift. Ut i fra timetallet totalt i yrkesfaglige opplæringen utgjør PTF ca. 30 prosent. Uten tvil det største faget. Når opplæringen kan foregå på to arenaer, betinger det et samarbeid mellom skole og bedrift, eller mer presist, mellom yrkesfaglærer, elev og instruktør i bedrift. I den forbindelsen stiller forskerne spørsmålet, " ...om hvilke aktører som deltar i diskusjoner om gjennomføringen av prosjekt til fordypning på regionalt og lokale nivå." (Nyen & Tønder, 2012, p. 115) Naturlig nok er det skolen som har regien, det betyr ikke at bedriftene bør og må involveres, ikke bare i gjennomføringen og vurdering. Sannsynligvis ligger suksessen i hvordan PTF planlegges som helhetlig læring der skole og bedrift arbeider tett sammen. Denne mangelen formuleres i forskningsrapporten slik, " Undersøkelsen tyder imidlertid på at prosjekt til fordypning så langt primært er et fag som utformes i skolen, med begrenset innflytelse fra det lokale arbeidslivet." (Nyen & Tønder, 2012, p. 115) Dette kan forstås slik at det er skolens premisser som gjelder. At skolen har ansvaret for PTF som fag er naturlig, fordi opplæring er skolens primæroppgave. Utfordringen vil være å klare å involvere bedriftene i hva det faglige som kan læres bedre i bedrift enn i skolekonteksten. Denne utfordringen er det yrkesfaglæreren som må stå for, men det betinger at yrkesfaglæreren har god faglig innsikt i hva bedriften produserer av varer og tjenester. Denne innsikten er nødvendig for at dialogen med instruktør i bedriften og yrkesfaglærer tar utgangspunkt i bedriftens premisser for opplæringen. Dette kan føre til at det ikke blir skolens forståelse av opplæringen som blir premissene, men bedriftens konkrete behov for hva en fagarbeider skal kunne. Det er i dette skjæringspunktet mellom skole- og bedriftsopplæring PTF eksisterer.

Forskerne oppsummerer dette på sin måte slik, " Resultatene fra evalueringen kan oppsummeres med at prosjekt til fordypning så langt har gitt positive resultater i form av bedre grunnlag for utdanningsvalg, motiverte elever og en viktig arena for rekruttering av lærlinger." (Nyen & Tønder, 2012, p. 115) Det som refereres til her, er viktig når PTF skal utvikles videre. Effekten og resultater av PTF har vært gode og må tas vare på i den videreutviklingen av PTF. Forskerne sier også noe om potensialet videre: "Om intensjonen er å styrke utviklingen av fag og faglighet i opplæringen, er det derimot et stort potensial for videre utvikling." (Nyen & Tønder, 2012, p. 115) Dette sitatet peker på et utviklingspotensiale som kan være med å legitimere mitt arbeid med avhandlingen for å gi et bidrag til en utvikling av faget PTF.

1.2.4 En Syntese

I november 2012 publiserte Vibe Aarkrog og Sixten Wie Bang ved Aarhus Universitet i Danmark ”Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet – En syntese (Aarkrog, Vibe & Sixten Wie Bang, 2012) Denne syntesen er brukt i Melding til Stortinget nr. 20 (2012 – 2013). “På rett vei”. (Kunnskapsdepartementet, 2012 - 2013) Jeg har lest Meldingen til Stortinget nr. 20 som er omfangsrik og grundig i forhold til fellesskolen og fag- og yrkesopplæringen. Syntesen har en bred inngang, i den forstand at den tar opp Kunnskapsløftet i sin fulle bredde. Dette gjør det vanskelig å finne det spesifikke som angår PTF, som jeg har sett etter.

Forfatterne av syntesen har formulert et overordnet spørsmål, ”Hvilke spor har indførelsen af KL⁶ sat sig i praksis inden for den norske fag- og yrkesopplæring?” (Aarkrog, Vibe & Sixten Wie Bang, 2012, p. 3) Videre tar syntesen utgangspunkt i blant annet de tre forskningsrapportene som jeg har tatt fram i foregående kapitler.

Utvalget jeg ser på i syntesedokumentet er subjektivt, i den forstand at jeg ser etter stoff som handler om PTF. Det er ett kapittel som omhandler PTF direkte, (Aarkrog, Vibe & Sixten Wie Bang, 2012, p. 11) Kapitlet bekrefter funnen i fra de tre forskningsrapportene fra Fafo.

I forhold til PTF gir syntesen en bekreftelse på den forskningen som har vært sentralt i PTF.

1.2.5 KIP prosjektet

KIP prosjektet – ”Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner” (Sylte et al., 2011) er et forskningsprosjekt som er knyttet til KL med særlig vekt på implementering av nye læreplaner og hvordan dette er gjort og kan gjøres. Hvor omfattende forskningsarbeidet har vært, kan vi forstå ut i fra volumet på rapporten som utgjør totalt 315 sider. Forskningen fokuserer på flere sentrale sider i yrkesopplæringen innenfor seks

⁶ KL = KunnskapsLøftet

programområder, men ikke TIP som er mitt fokus. Rapportens beskrivelser og resultater har allikevel relevans i forhold til mitt tema.

Utgangspunktet for forskningsarbeidet er følgende problemstilling, ”Hvordan kan yrkesrelevant og helhetlig fagopplæring fra første dag i Vg1 innenfor rammene av Kunnskapsløftet realiseres gjennom aksjonsforskningssamarbeid?” (Sylte et al., 2011, p. 14) Problemstillingen er relevant i forhold til mitt forskningsarbeid. Mitt overordnede mål, eller kanskje visjon, er å kunne bidra til at yrkesfaglærerne realiserer en yrkesopplæring som er relevant fra første dag og at læring i skole og arbeid blir helhetlig.

Det er vanskelig å trekke ut relevante deler av forskningsarbeidet, fordi jeg synes hele rapporten er fortettet med relevant innsikt i forhold til mine faglige interesser i mitt avhandlingsarbeid.

Rapporten er en helhetlig referanse som jeg vil ha i bakhodet og som er med å formulere mine overordnede forståelser av yrkesopplæring og hvordan kan jeg være med å bidra til å bygge ut yrkesfaglærernes forståelse og handlingsrom i forhold til PTF. I kapitlet om PTF tar de opp noe av denne problematikken som de formulerer slik, ”Lærerens faglige kompetanse i Prosjekt til fordypning – noen utfordringer. Lærerne konkluderer med at den faglige oppfølgingen av den enkelte elev må organiseres på en bedre måte i framtiden”. (Sylte et al., 2011, p. 177)

Å organisere PTF slik at yrkesfaglæreren får en helhetlig innsikt og forståelse av elevens læring i skole og bedrift er og må være sentralt. Dette fokuset er viktig i min problematisering av yrkesfaglærerens rolle i forhold til PTF.

Det er flere andre sider ved rapporten jeg synes er sentrale og gir rapporten status. Det ene er at den er opptatt av innholdet i yrkesopplæringen. Gjennomføringen av forskningsprosjektet er et samvirke mellom studenter knyttet til yrkesfaglærerutdanningen og forskere som er knyttet til høyskole og universiteter. Empirien som er brukt er hentet fra studenter og forskeres egne konkrete utprøvinger i skolekonteksten. Dette gir en konkret og solid innsikt i feltet som er relevant for meg, ikke minst i forhold til innholdet i opplæringen.

I dette kapitlet ”Forskning knyttet til PTF” har jeg gjort et utvalg av relevant forskning fram til 2012, når jeg begynte å strukturere å skrive avhandlingen. Disse rapportene har vært med å

forme avhandlingen, ikke som referanser i teksten jeg skriver, men mer en samling av bakgrunns innsikt som har hjulpet med å holde meg til temaet.

I neste kapittel vil jeg presentere sider av forarbeidet til faget PTF. Hensikten er å få fram begrunnelsen og rammene for faget. Innenfor den norske modellen for fag- og yrkesopplæringen er PTF et relativt nytt fag som har vide rammer og kan brukes svært fleksibelt. Dette gir store utfordringer til yrkesfaglæreren som kan lage opplæringsløp som er tilpasset den enkelte elev, eller tilpasset opplæring som det heter på det offisielle språket.

Empirien er samlet inn ved hjelp av en type workshop med fokus på selvevaluering av utsagn som det ble tatt utgangspunkt i. Begrunnelsen for å bruke en slik tilnærming er at den strukturerer informantene til å svare ut fra egen forståelse. Tilnærmingen gjør at alle informantene kommer til orde om informanten er stille eller dominerende. Arbeidsformen gir informantene mulighet til å utdype sine meninger og oppfatninger, samt revurdere sin egen forståelse gjennom meningsutveksling som kommer fram.

Det metodiske vil bli beskrevet grundigere i metodekapitlene knyttet til oppdelingen av problemstillingene.

2 En innramming av yrker og yrkesutdanning i Norge

2.1 Innledning

Når jeg skriver dette kapittelet, kjenner jeg på at her kommer min bakgrunn og erfaring fra arbeidslivet og mitt arbeid knyttet til yrkesopplæring i skole og bedrift fram, og dette vil prege framstillingen. Jeg har vært med å framstille den historiske beskrivelsen av yrkesopplæringen gjennom utvalgsarbeid som skolepolitiker i fylkeskommunen, deltatt i utvalg som har utredet yrkesfaglærerutdanning og som hovedfagstudent. Ikke minst har min tid som rektor og høgskolelektor vært faglige arenaer til å utvikle denne innsikten. Temaene jeg tar opp i kapitlet er for meg relevante, men kan for en leser virke selvfølgelig. For meg er dette viktig gjennomgang av fagstoff som rammer inn yrkesopplæringen i Norge. Generelt er det skrevet lite om yrkesfagene og yrkesopplæringen. På en måte har disse temaene fått utvikle seg uten å ha fått de forskningsblikkene de fortjener. Ut i fra dette er det viktig for meg å gå igjennom temaene som jeg har tatt opp i dette kapitlet, Selv om kapitlet kan virke stort og omfattende, er det nødvendig for å få en helhetlig bakgrunnsforståelse av yrkesopplæringen i Norge.

Yrke og yrkesopplæringen har vært igjennom store endringer i løpet av de siste 40 årene. Fram til 1970-årene var yrker innenfor håndverk- og industriyrker relativt stabile i innhold og form. Tilgangen på nye håndverks- og fagutdanninger var relativt begrenset. Særlig etter at vi fikk en felles lov for videregående opplæring i 1976, begynte en ny tidsepoke innenfor videregående opplæring, slik vi kjenner den i dag. Særlig behovet for yrkesopplæring knyttet til den voksende oljeindustrien ble etter hvert viktig.

Innenfor tradisjonelle yrkesutdanninger ble det etablert nye fag med tilhørende skoleutdanninger. De fikk betegnelsen grunnkurs. Denne epoken fra norsk yrkesopplæring har vært preget av en utvikling av nye fag i yrkesopplæringen og nye organisasjonsformer for å kunne få til en dagsaktuell yrkesopplæring. Særlig er det viktig å ha som en inngangsverdi for den norske yrkesopplæringen det samarbeidet arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene har sammen med den politiske ledelsen på nasjonalt nivå. Dette er et unikt samarbeidsforum med en sterk vilje til å få til en god kvalitet på norsk yrkesopplæring.

I dette kapitlet vil jeg innramme yrker generelt og yrkesutdanningen i Norge i de siste ca. 40 årene. Det blir ikke en analytisk gjennomgang av temaene i kapitlet, men en beskrivelse av viktige sider knyttet til yrke og yrkesopplæringens utvikling.

2.1.1 Yrker og yrkesutdanning

Grunnleggende er hva et yrke kan være. Molander m fl.(Dæhlen & Hagen, 2010, p. 29) referer til Max Weber som definerer yrke slik: *«Et yrke er således kvalifisert ervervsarbeid.»* Det vil gi mening i mitt arbeid her å si at et kvalifisert ervervsarbeid synliggjøres gjennom at han eller hun har fag- eller svennebrev som fører direkte til kvalifisert ervervsarbeid.

Yrkesutdanning og yrkesopplæring er to ord eller begreper som kan ramme inn yrkesopplæringen. Walstad (Molander & Terum, 2008, p. 18) beskriver i sin avhandling om yrkesutdanning og yrkesopplæring slik:

«Yrkesutdanning og yrkesopplæring vil omfatte alle former for grunnleggende opplæring til inntektsgivende arbeid i yrker som samfunnsfellesskapet anser som nyttige og verdifulle, og dessuten omfatte ytterligere opplæring(videreutdanning) i yrket.

Walstad (Walstad, 2006, p. 15) gir i sin definisjon yrkesutdanning og yrkesopplæring en vid betydning. Det interessante er om det kan utledes forskjeller på *yrkesutdanning* og *yrkesopplæring*. I antologien til (Walstad, 2006) skriver Anne- Lise H. Tarrou at begrepene *«utdanning»* og *«opplæring»* ofte brukes sammen i norsk utdanningspolitikk. I avhandlingen vil jeg bruke begrepet *«opplæring»* som har en tradisjon i fagopplæringen. *«Utdanning»* forbindes ofte med skoleopplæring.

Yrkesopplæringen er allikevel en opplæring som foregår i skole og bedrift, som i det offisielle rommet omtales som to + to modellen. Modellen kalles også «normalmodellen» innenfor fagopplæringen. I de siste årene har det også kommet inn et nytt begrep som omtales som *«en helhetlig fagopplæring»* som omfatter alle fire årene. Dette antas å henge sammen med at det er ønskelig at elevene kan få mer av sin opplæring ute i bedrift fra første dag i videregående opplæring gjennom PTF. Helheten kan forstås at det skarpe skille i to + to modellene viskes ut til fordel for en mer glidende overgang mellom skoleopplæring og opplæring i bedrift. I utgangspunktet bygger to + to modellene på ulike logikker. De to første årene i skolen bygger på en skolelogikk. Skolelogikken i denne sammenhengen, bygger på en forståelse av at det er skolens preferanser for undervisning og læring som gjelder. I den andre logikken som er opplæring knyttet til læring i bedrifter, bedriftslogikken, er det produksjonen som er

utgangspunktet for læring. Det er produksjonen som bedriften driver med som setter rammene for hva som kan og må læres. *Helhetlig fagopplæring* kan være en ideell måte å konstruere fagopplæringen på, men den har store utfordringer når en skolelogikk og bedriftslogikk skal forenes til en helhet. PTF-faget kan være med å synliggjøre forskjellene i disse to logikkene, samtidig som samarbeidet mellom skole og bedrift, yrkesfaglæreren og instruktøren om en *helhetlig opplæring* kan synliggjøres.

I PTF kan 2 + 2 modellen bli utfordret, ved at skolen går inn i bedriftene og avtaler opplæring av elever med forankring i skolens lov og forskriftsverk. Dette synliggjøres gjennom lokale læreplaner og vurderingsformer som er kontrakten mellom skole og bedrift i forhold elevens opplæring i PTF. Spørsmålet er om PTF er begynnende dreining fra 2+2 modellen fra å ha en klar deling mellom opplæring i skole og bedrift, til å få en integrasjon av opplæringen i skole og bedrift. 2+2 modellen kan oppfattes som statisk og stiv i formen. I vårt samfunn oppleves en mer dynamisk forståelse av hvordan oppgaver skal løses. Kanskje det er slik at det ikke er antall timer med opplæring som er avgjørende, men å ha mer fokus på oppnådd kompetanse som et mål på opplæringen? Logisk sett i forhold til læreplanene, som er kompetansebaserte og har fokus på kompetansen som eleven skal ha, kan 2 +2 modellen bli en statisk måte å se opplæringen på. Som yrkesfaglærer har jeg mange ganger undret meg over at alle elever skal bruke like lang tid på opplæringen sjøl om de starter med svake forutsetninger og lav motivasjon i forhold til elever med gode forutsetninger og høy motivasjon. PTF kan på sikt bidra til at integrasjonen mellom skole- og bedriftsopplæring kan bli mer dynamisk. I praksis vil det kunne bety at elever vil bruke kortere tid enn fire år, mens andre kan bruke mer enn fire år.

For å kunne arbeide i en slik retning, er det sentralt å forstå hvordan yrkesopplæringen har utviklet seg. Et sentralt skille i yrkesopplæringen og videregående opplæring, skjedde på 70-tallet, da vi fikk en felles lov – ”*Lov om videregående opplæring*” Fossetøl and Eikeland (2005, p. 196) Loven om videregående opplæring likestilte alle utdanninger for ungdom som staten hadde et direkte ansvar for gjennom fylkeskommunene som skoleeiere. Denne harmoniseringen og likestillingen mellom videregående utdanninger kan knyttes til den politiske viljen om at alle utdanninger i Norge skulle være likeverdige. Den praktiske synliggjøringen var blant annet, en felles lov, et felles regelverk og like tilsettingsvilkår for lærere i videregående opplæring. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på utviklingen av videregående opplæring fra 1970 tallet.

2.2 Hva har skjedd med videregående opplæring fra 1970?

Gjennomgangen jeg gjør historisk i dette kapitlet, mener jeg er viktig for å forstå at det er gode grunner til at PTF som fag oppstår. Det er noen strukturelle utfordringer som oppstår ved at det etableres grunnkurs som er så spesielle at vi i dag ville si at de ikke var bærekraftig når de ble etablert.

Yrkesopplæringen i den formen vi kan se i dag, begynte med samordning av lovverket for de forskjellige utdanningene etter grunnskolen. I NOU 1991:4(undervisningsdepartementet., 1974 / 1994) lister de opp lover som ble lagt under Lov om videregående opplæring av 21. juni 1974. I NOUen (NOU 1991:4, 1991) sies det følgende:

«Før innføringa av lov om videregående opplæring 1. januar 1976 eksisterer ei rekkje opplæringstilbod:

- Gymnas hørte inn under lov av 12 juni 1964*
- Handelsgymnasium og yrkesskolar for handels- og kontorarbeid var regulerte gjennom lov av 6. juli 1957*
- Husflidskolar og fagskolar i husstell var lagde inn under lov om fagskolar i landbruket, men gav ingen formell kompetanse*
- Maritime skolar og fiskarfagskolar var på ulike måtar heimla gjennom lovar om sertifisering (kokk, navigator osv.)*
- Yrkesskolar for handverk og industri hørte inn under lov av 1. mars 1940*

Etter lovendringa i 1976 blei videregående opplæring i skole bygd opp rundt følgende element:

- Studieretning*
- Linje*
- Kurs (grunnkurs, videregående kurs I, videregående kurs II*
- Fag (felles allmenne fag, studieretningsfag/ linjefag og valfag.»*

Endringene som skjedde i 1976, var store i forhold til struktur og innhold. En begrunnelse for endringen var å få til en enhetsskole i den forstand at uansett hva slags utdanning ungdom valgte, skulle de være "likeverdige" i sin struktur. De skulle ha en felles identitet gjennom begrepet *videregående opplæring* og fellesbetegnelsen *videregående skole*. For

yrkesutdanningen ble dette begynnelsen på et bredere tilbud innenfor yrkesopplæring og en tydeligere struktur i yrkesopplæringen.

Konsekvensen for lærlingeordningen isolert sett var mindre og at den fortsatt hadde sin basis innenfor de tradisjonelle håndverks- og industrifagene.

Som en konsekvens av dette ble det nedsatt et utvalg i 1976 som skulle komme med et forslag til ny lærlingelov. Stortinget behandlet den nye loven i 1980. Den fikk navnet «*Lov om fagopplæring i arbeidslivet*» og ble en samlende lov for fagopplæring i arbeidslivet.

Hovedtrekkene i loven ble at fylkeskommunen som skoleeier også fikk ansvaret for fagopplæringen. Den ble styrt av yrkesopplæringsnemnda som hadde et flertall av representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonen. Politikerne hadde en representant i nemnda. Som en følge av Lov om videregående opplæring ble det etablert flere nye fag som det måtte legges til rette for lærlingeopplæring. I 1980 årene ble det gjort et stort arbeid med å organisere og skaffe til veie opplæringsbedrifter. I loven ble det også regulert tilskudd til lærebedrifter som skulle stimulere til å øke inntak av lærlinger og øke kvaliteten på lærlingeopplæringen.

En stor endring kom med Reform 94 (R 94). Forarbeidet til denne reformen ble gjort gjennom (NOU 1991:4, 1991, p. 40) som fikk tittelen «Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle». Arbeidet ble ledet av Kari Blegen og utvalget fikk navnet «Blegenutvalget». Utvalget ble av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet bedt om å gjøre følgende:

- utrede hvordan målet om å sikre alle tilbud om opplæring som gir studiekompetanse og/ eller fagutdanning skal nåes.
- vurdere hele strukturen i opplæringstilbudene mellom grunnskolenivå og høyere utdanning med spesiell vekt på god progresjon i utdanningstilbudet, bedre samordning mellom opplæringsformene og god ressursutnyttelse
- vurdere oppbyggingen av utdanningstilbudene i forhold til den økende internasjonaliseringen
- vurdere hvordan kunnskapsgrunnlaget for framtidig politikk på videregående skolars område best kan utvikles

Utvalgets anbefalinger var blant annet:

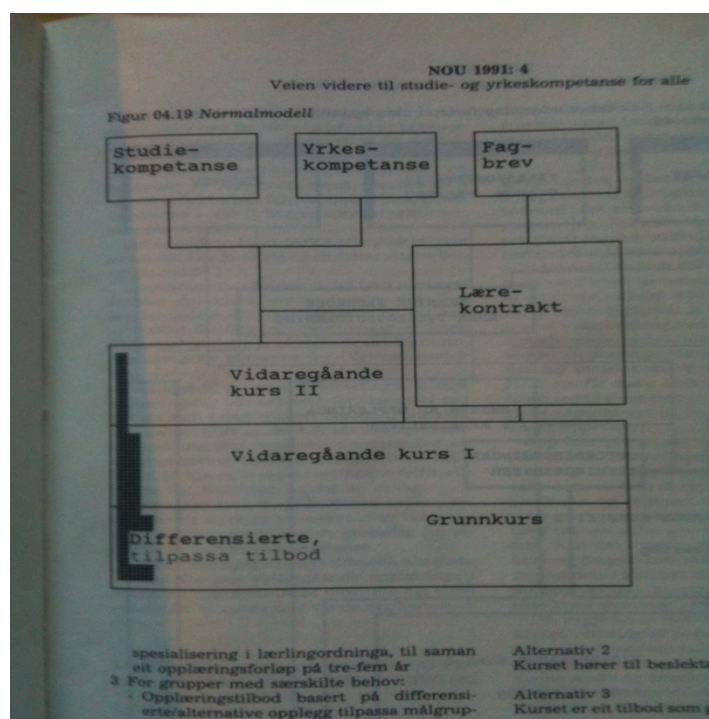
- At all ungdom mellom 16 og 19 år får rett til videregående opplæring. Som utvalget sier; «*Retten knyttes til inntak i et opplæringstilbud som fører til enten*

studiekompetanse, og / eller yrkeskompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring.» (NOU 1991:4, 1991, p. 4)

Utvalget anbefalte en normalmodell som er gjengitt i figur 1. Denne ble videreført i R 94, og utvalget understreker at: «Forslaget til normalmodell omfatter all opplæring som fører fram til studiekompetanse og/ eller fagkompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse innanfor videregående opplæring» (NOU 1991:4, 1991) Videre sier de samme kapittel at tilbudet omfatter:

«2 For fag under lov om fagopplæring:

- Normalt to år i skole (GK og VK I) med spesialisering i lærlingeordninga, til saman eit opplæringsforløp på tre – fem år



Figur 2. Forslag til en normalmodell slik den framstilles i NOU 1991:4 (s. 65)

I Stortingsmelding nr. 33 1991- 92, - «Kunnskap og kyndighet» videreføres «Blegenutvalgets» anbefalinger (NOU 1991:4, 1991, p. 64). Ut i fra Stortingsmelding startes Reform 94 opp med ny struktur som innebar at antall grunnkurs ble redusert til 12 grunnkurs totalt. Et nytt læreplanverk ble utarbeidet og tatt i bruk som bestod av: Generell læreplan, fagplaner for felles allmenne fag, fagplaner for studieretningsfag og fagplaner for valgfag. Det som ble sett på som det viktigste med R 94, var innføringen av rett til videregående opplæring

for all ungdom mellom 16 og 19 år. Denne retten førte fort til at det meldte seg et behov for til å tilrettelegge og differensiere opplæringen, særlig innenfor yrkesfagene.

Fra 1994 og fram til Kunnskapsløftet i 2006 (K 06) ble det utviklet ordninger med utplassering i mange yrkesfag for at elever skulle få erfaring med faget og særlig på VK II kunne vise sin innsikt i yrkesfaget med mål om å få lærlingplass. Dette hadde en todelt hensikt. Det ene var elever som ikke fungerte i skolen fikk prøve seg i arbeidslivet. Særlig var dette aktuelt på Videregående kurs I (VK I). De ordinære elevene fikk også tilbud om utplassering for å få en bedre forståelse av hva faget de hadde lyst til å lære innebar. Det ble også en rekrutteringsbase for bedrifter til å rekruttere lærlinger.

R 94 endret også timestrukturen innenfor yrkesfagene. Før 94 var verkstedetimene innenfor de tradisjonelle håndverk- og industrifagene på 55 minutter på VK I OG II. I forbindelse med reformen ble timene harmonisert inn i 45 minutters rammen som gjaldt for alle utdanningsprogrammene i videregående skole. Harmoniseringen førte til at i praksis startet skoledagen og sluttet skoledagen likt for alle elever, selv om årstimetallet mellom studieretningene varierte. Før R 94 startet mange elever på VK I kl. 7 og avsluttet kl. 16.30. Det interessante er at når PTF innføres i K 06, blir timene til PTF definert som 60 minutters timer. Dette vil gjøre det enklere for elever som velger å få sin opplæring i bedrift å følge den ordinære arbeidstiden i bedrift. Om dette har vært motivet for å gjøre PTF-faget til 60 minutters timer, er det lite eller ingen informasjon om. ,

I forbindelse med R 94 ble det etablert opplæringsringer og opplæringskontorer som bisto den enkelte bedrift med å planlegge, gjennomføre og vurdere lærlingens opplæring. Samtidig ble det etablert en opplæring av instruktører, faglige ledere og ledere som hadde ansvar for fagopplæring i bedrifter. Ansvar for denne opplæringen ble forankret hos skoleeier gjennom yrkesopplæringsnemnda i den enkelte fylkeskommune. I Stortingsmelding 30, «*Kultur for læring*» er instruktørene nevnt sammen med det øvrige pedagogiske personalet som likeverdige som for eksempel gjennom følgende utsagn: «*I tillegg vil ny struktur i videregående opplæring medføre behov for videreutdanning for lærere og instruktører*» (Kirke-, 1992). Etter K 06 er det laget eget materiell som heter: «*Etterutdanningsmateriell for*

fag- og yrkesopplæring» utgitt av Utdanningsdirektoratet⁷ som er beregnet for instruktører i bedrifter.

En annen viktig hendelse i forhold til endring av rammene for videregående opplæring var i 1998 da alle lovene knyttet til grunnskole og videregående opplæring ble slått sammen til «*Opplæringslova*». (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 99) Denne loven bidro til å få en mer helhetlig forståelse av rammene for opplæringen fra klasse 0 i grunnskolen til VG 3 i videregående opplæring. I Opplæringslova er det også i tillegg til selve lovteksten utarbeidet forskrifter som regulerer opplæringen i forhold til elevenes rettigheter. Utviklingen av videregående opplæring i fra 70-årene og fram til Kunnskapsløftet i 2006, har vært en dreining fra å være en tilbudsskole til å bli en rettighetsskole for ungdom. Kunnskapsløftet 2006 har videreutviklet denne retningen der kvalitet på opplæringen har vært i fokus. Kvalitetsfokuset har vært knyttet til grunnleggende ferdigheter og tilpasning av en robust og fleksibel modell for opplæring som PTF-faget kan bidra til.

2.3 Oppsummering av kapittel to.

I dette kapittel har begrepet yrke en sentral innramming. Hensikten er å plassere yrke og yrkesutdanning i den norske konteksten. I Norge er det sterke forbindelser mellom skoleopplæringen i yrkesfag og lærlingopplæringen i bedrift. Dette er det lang tradisjon for, men det har skjedd en fornyelse fra 1970-årene. For å få en bakgrunn for å forstå yrkesopplæringens utvikling, er denne innsikten sentral. Det er interessant å se hvordan yrkesopplæringen har utviklet seg fra å være et tilbud til en rettighet som ungdom kan benytte seg av.

Reform 94 ble også en viktig milepæl for yrkesopplæringen der 2 +2 modellen ble etablert. I modellen ble det etablert en sammenheng mellom opplæringen i skolen og opplæringen som er knyttet til lærlingopplæringen i bedrift. Denne oppdelingen av opplæringen, i skole og bedrift har vært solid forankret innenfor teknologiske fag de siste 20 årene.

Dette har gjort at blant annet læreplaner har blitt forskriftsfestet og kompetansebeskrivende. De er blitt forpliktende for skolene og yrkesfaglærerne som er de som operasjonaliserer

⁷ Internettadressen til «*Etterutdanningsmateriell for fag- og yrkesopplæring*»:
http://www.udir.no/Utvikling/Etterutdanningsmateriell_FY/

planene og skal realisere dem til beste for den enkelte elev. I forbindelse med K06 har kvalitet knyttet til opplæringen blitt fokusert. Konteksten som den norske yrkesopplæringen foregår i, er derfor styrt av rettigheter, kvalitet og kompetanse. Videre har læreplaner blitt forskriftsfestet. Det er i denne innrammingen faget PTF skal realiseres. Et stadig tilbakevendende spørsmål er om PTF realiseres i skole- og bedriftskonteksten slik at det er tilpasset 2+2 modellen på en optimal måte. Uansett – skal en utvikling og endring skje med basis i PTF, er det sentralt å være klar over hvordan faget PTF og yrkesopplæringen er oppstått og begrunnet.. I neste kapittel vil jeg beskrive og problematisere PTF grundigere.

3 Prosjekt til Fordypning (PTF) - et nytt fag med nye utfordringer?

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for viktige hendelser knyttet til etableringen av PTF som et fag innenfor de yrkesfaglige programmene. Gjennomgangen jeg gjør er viktig for å forstå ideen med faget og hvordan det operasjonelt forklares gjennom Forskriften til faget. Denne innledningen anskueliggjør også omfanget av PTF og utfordringene dette faget representerer.

3.1 NoU 2003:13, 2003 Førsteklasses fra første klasse

For å forstå PTF-faget, er det å ha innsikt i bakgrunnen og argumentasjonen for berettigelsen av faget en inngangsverdi for oppfatningen av hva det dreier seg om. Selv om faget PTF nå er etablert som en struktur og et innhold, vil jeg ta fram bakgrunnen for å etablere faget. Faget blir beskrevet første gang i den offentlige utredningen fra 2003 som har tittelen: NOU 2003: 16 *"I første rekke"* (Kunnskapsdepartementet, 1998), som er en oppfølging av utredningen fra 2002: NOU 2002: 10 *"Førsteklasses fra første klasse"* (NOU 2003:16, 2003) som departementet gir følgende mandat: «... å foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging.» (NOU 2002:10, 2002) I utredningen er fokuset lagt på kvalitet i grunnopplæringen og hvordan dette kan organiseres og brukes. Når NOU 2002:10 og NOU 2003:16 leses i sammenheng, er det interessant at det som «Kvalitetsutvalget» foreslo i sin første delutredning, NOU 2002:10 tar utvalget konsekvensen av i NOU 2003:16. De ser på løsninger i forhold til organisering og innhold som fremmer en kvalitet i grunnopplæringen.

I mitt arbeid vil NOU 2003: 16 «I første rekke» være referansen for å se på faget PTF.

I kapittel 13 (NOU 2002:10, 2002, p. 2) om «*Fordypning og spesialisering - om videregående opplæring*» omtales temaet, og det ender ut i et forslag om en fordypning innen programfagene.

På side 170 (NOU 2003:16, 2003) lister utvalget opp hovedproblemene innenfor yrkesfaglige studieretninger som de beskriver slik:

- Rekrutteringssvikt til mange lærefag.
- VKI – tilbud legges ned i fylkeskommunene.

- *Samfunn og arbeidsliv står i fare for å mangle viktig kompetanse på en rekke områder.*
- *En hovedforklaring er den nåværende VKI – strukturen, som er både for oppsplittet og lite fleksibel.*

Min erfaring fra R 94 var en viktig bakgrunn for å få en målrettet opplæring som hjalp elever å få progresjon i opplæringen. Utfordringen med R 94 var at det var spesialisering fra grunnkurs og til VK III. Det var over hundre grunnkurs og det sa seg selv at dette var sårbart i forhold til tilbudsstrukturen. Det var ingen videregående skole som hadde tilbud innenfor alle disse grunnkursene. Selv grunnkurs som mekaniske fag som hadde god søkning, kunne være sårbare og miste søkere fordi det ble etablert grunnkurs som var konkurrerende. Eksempelvis kunne det være elevgrunnlag for tre grunnkurs i mekaniske fag, men ved at det ble etablert et grunnkurs i kjemi- og prosessfag ble det kuttet ut en klasse i mekaniske fag. Kjemi- og prosessfag kunne være grunnkurs som fikk nok søkere første året, men på grunn av manglende lærlingplasser falt det ut etter to til tre år. Samtidig var det gjennom kryssløpordningen⁸ mulig å gå fra GK mekaniske fag til VK I kjemi- og prosessfag.

Intensjonen med PTF er blant annet å kunne å kunne forebygge hovedproblemene som skisseres av utvalget i NOU 2003.16, 2003. (NOU 2003:16, 2003, p. 170). Det avgjørende er jo ikke intensjonene og begrunnelsen som utvalget skisserer for endring. Men bidrar utvalgets begrunnelser og beskrivelser i det daglige arbeidet hos yrkesfaglærerne? Spørsmålet er sannsynligvis først og fremst interessant for meg som forsker for å se sammenhengen mellom ide og virkelighet. Ut fra dette er hele kapittelet jeg skriver om PTF viktig for å få en helhetlig forståelse av hvordan PTF ble begrunnet og etablert. I neste kapittel tar jeg fram hvordan opplæringsrådene har uttalt seg og begrunnet sine synspunkter. Videre tar jeg opp forslag til ny struktur. og etablering av det nye faget som etter hvert fikk navnet PTF.

⁸ Kryssløpordningen ble formelt etablert i forbindelse med R 94, at enkelte GK i R 94 (Vg1 kurs i K 06) kan gi grunnlag for å gå over på et annet VK I løp i R 94 (Vg2 kurs i K 06).

3.1.1 Opplæringsrådene

Det er interessant å lese opplæringsrådenes uttalelser. På dette tidspunktet var opplæringsrådene sentralt i forhold til å være et ”ekspertråd” for de forskjellige fagene innenfor yrkesopplæringen. Rådene som ble gitt til direktorat og departement hadde en faglig tyngde som ble brukt. Derfor er denne meningsutvekslingen mellom opplæringsrådene og NOU-utvalget interessant. Gjennom eksemplet i dette kapittelet, kan utsagnene tolkes ikke bare som meningsutveksling, men et eksempel på hvordan NOU utvalget har gått sin egen vei.

For å få innspill til å endre og forbedre opplæringen, setter utvalget i gang en prosess med opplæringsrådene. Utvalgets engasjement av opplæringsrådene førte ikke til noen entydige svar fra Opplæringsrådene. Tvert imot sprikte anbefalingene, slik at utvalget ikke brukte anbefalingene fra Opplæringsrådene direkte, men det kan se ut til at forslagene fra Opplæringsrådene har vært en begrunnelse til at utvalget har laget tydelige forslag til endringer som kan løse hovedproblemene som utvalget listet opp.

Et av forslagene for å løse hovedproblemene, er å se på en fordypningsmodul som en løsning på hovedutfordringene. Umiddelbart kan det se ut til at fordypningsmodulen kan bidra til å øke rekrutteringen ved at små yrkesfaglige skoler kan legge til rette ved bruk av fordypningsmodulen. De kan for eksempel rekruttere til motormannopplæring på TIP, selv om skolen ikke har dette programtilbudet. De kan bruke aktuelle bedrifter til opplæring i programfagene. Fylkeskommunene som skoleeiere er ikke avhengig av VK1-tilbud for å etablere relevante opplæringstilbud for elever som velger andre yrkesfag enn det den enkelte videregående skole har tilbud om. Fordypningsmodulen kan bidra i til å rekruttere relevant kompetanse lokalt og til å gi en fleksibel opplæring.

På side 179 i NOU 2003: 16 (NOU 2003:16, 2003) skisseres denne fordypningsmodulen for første gang som en spesialiseringsmodul som kan utgjøre 20 % av den totale opplæringstiden. Det argumenteres for at en slik modul kan brukes til en faglig spesialisering; ”... og moduler for individuelt arbeid/ opplæring med tanke på den faglige spesialiseringen elevene tar sikte på i den videre opplæringen”.

Hensikten med argumentasjonen kan forstås ut i fra det som sies videre i samme NOU (NOU 2003:16, 2003, p. 179):

“Uttalelsene fra opplæringsrådene om en forenkling av dagens struktur med 103 separate VK I viser at det har vært omtrent umulig å oppnå enighet om og rom for den forenklingen som er nødvendig for å gjøre fagopplæringen til en vei inn i arbeids- og yrkeslivet og ikke en mur mot det”.

Sitatet viser at det var en motstand fra partene i arbeidslivet (opplæringsrådene) mot å forenkle fagopplæringen, slik at skoledelen av opplæringen kunne bli en vei inn i arbeids- og yrkesliv. NOU-utvalget (NOU 2003:16, 2003, p. 180) valgte derimot å gjøre et grep ved å foreslå et alternativt system som skulle gi rom for spesialisering og samtidig ivareta hva som kan være felles innenfor de ulike fagområdene. Utvalget hevder at:

«En viktig forutsetning for den forenklingen av strukturen som skjer her, er at elevene i større grad gis muligheten til å velge fordypningsmoduler på dette nivået enn det som er tilfellet med dagens grunnkursstruktur. Dette vil gi elevene en anledning til å bli nærmere kjent med et fagområde, samtidig som det skjer en begynnende faglig fordypning» (NOU 2003:16, 2003).

Utvalget hevdet at; *“På denne måten kan en gi skolene mulighet til å gi et bredere tilbud enn det som dagens ordning gir rom for”* (NOU 2003:16, 2003, p. 179). Dette utsagnet kan tolkes som en argumentasjon for å opprettholde dagens skolestruktur med mange små videregående skoler som utvalget tar opp ved flere anledninger i NOU 2003: 16. Samtidig vil en slik ordning kunne motvirke at de enkelte fagutdanningene blir like konjunkturutsatt som før, der elevsøkningen kunne variere med aktiviteten i arbeidslivet. En slik tenkning legger til rette for en mer robust utdanningstenkning med stor fleksibilitet. Utvalget foreslår som en konsekvens av dette at det etableres: *«En spesialiseringsmodul kan utgjøre 20 prosent av den totale opplæringstiden»* (NOU 2003:16, 2003, p. 180). Utvalget understreker elevens valg av fordypning på Vg1 ikke er bindende for Vg2.

Det tydelige er at NOU-utvalget har overkjørt opplæringsrådene og har kommet med en selvstendig anbefaling om en ny måte å tenke innhold og struktur i yrkesopplæringen i skole. Kjernen i forslaget er å få til en tidlig spesialisering og en mer fleksibel opplæring.

I St.meld. nr. 30 (2003 – 2004)⁹ «Kultur for læring» videreføres disse linjene som «Kvalitetsutvalget» drar opp.

3.2 Stortingsmelding nr. 30

Med Stortingsmeldingen "Kultur for læring" (NOU 2003:16, 2003, p. 179) viderefører Utdannings- og forskningsdepartementet tenkningen og argumentasjonen fra NOU 2003: 16 (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) og her i en mer konkret form.

Videre i dette kapittelet vil jeg ta opp sider i meldingen ut i fra min problemstilling og forståelse av PTF. Det jeg tar opp er mitt subjektive utvalg tekster som jeg mener har betydning for hvordan faget PTF kan forstås som fag. Når jeg arbeider med PTF innenfor programområdet TIP må det til et fundament for å forstå og operasjonalisere yrkesfaglærerens rolle i å gjennomføre PTF. Det er naturlig å starte med noen av de generelle utsagnene i St.meld. nr. 30 (NOU 2003:16, 2003)

Et utvalg av utsagn fra forordet til St.meld. nr. 30 (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) beskriver en entusiasme i forhold til Kunnskapsløftet. Blant annet heter det i forordet at: *"Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer."* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) Utsagnet understreker at vi skal ta vare på det beste i skolen og videreutvikle det som fungerer. Slik sett er dette en viktig premiss for utviklingsarbeid. Tradisjonelt oppleves det ofte at nye reformer skal forkaste det som ikke fungerer sammen med det som fungerer. Kunnskapsløftet skal være en bærebjelke i å møte kunnskapssamfunnets utfordringer slik meldingens forord uttrykker det: *"Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole."* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) Jeg forstår dette utsagnet som en oppfordring til skolen, lærere og elever om å finne lokale løsninger på de utfordringene partene står i, for å få til det optimale opplæringstilbudet.

⁹ Før 1. oktober 2009 er navnet og forkortelsen på Stortingsmeldinger "St.meld. nr." Etter 1. oktober 2009 er forkortelsen "Meld. St."

Dette viktige forordet til St. meld. 30 understreker endelig at: *"Vi kan ikke enes om alt, men vi kan enes om dette: Skolen er viktig."* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) Det fastslås klart at skolen faktisk er viktig i det norske samfunnet og avslutter med å framheve at *"Kunnskap, åpenhet og dialog om skolen er derfor i seg selv en viktig kilde til forbedring"*. (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) Verdigrunnlaget som ligger i dette forordet vil være en av de viktigste premissene for å problematisere PTF. *Åpenhet og dialog* vil være helt grunnleggende for å få innsikt i feltet jeg tar opp.

3.2.1 Kultur for læring

I dette kapitlet vil jeg presentere sider i Stortingsmelding 30 «Kultur for læring» (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) som har betydning for å forstå den kontekstuelle rammen for mitt tema og problemstilling.

Mine erfaringer fra R 94, var at lærere og ledere i skolen og arbeidsliv forankret sin vilje og evne til endring i erfaringer før R94 som for eksempel i utsagnet *"vi hadde en bedre opplæring før reformen"*. Denne tilbakeskuingen er viktig i forhold til å bygge ny innsikt, men også en sterk drivkraft til å sedimentere tidligere praksis og tilpasse den, i denne sammenhengen til K06. Begrunnelsene for foreslåtte endringer i meldingen gir noen viktige forståelser og rammer for hvordan videregående opplæring og PTF kan formes og utvikles.

I innledningen, kapittel 1, i meldingen, konstateres det at *"Forskning dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag"* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 7) Utsagnet bygger på evalueringen av Reform 97 og fastslår at samfunnet ikke har lyktes med å innfri idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. I samme avsnitt sies det at elever har "store systematiske forskjeller i læringsutbytte" og at en høy andel av elevene tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det hevdes at gjennomføringen av videregående opplæring er svak og at "forskjellene mellom elevene blant annet skyldes sosiale ulikheter". Meldingen fastslår videre at læringsutbyttet for elevene i grunnskolen har stor betydning for hvordan yrkesopplæringen kan gjennomføres på VG 1 og VG 2 i videregående opplæring. Det vises også til de sosiale ulikheter som skaper ulike forutsetninger hos den enkelte elev når de møter krav og forventninger i videregående opplæring. I forhold til den målgruppen jeg har fokus på, TIP elevene, vet vi at de har under gjennomsnittet i inntakspoeng i forhold til elever ved de fleste av de andre

studieprogrammene. Inntakspoengene vil ikke være en del av min problematisering av PTF, men er mer en påminnelse om at PTF også må ha fokus på *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring er fastslått i Opplæringslova § 1.3 slik, ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) For å ivareta disse forskjellige forutsetninger som elever har, må lærere forholde seg til § 1.3 om tilpasset opplæring. Denne premissen for å kunne lykkes med PTF er derfor et viktig fokus.

I innledningskapitlet til St.meld.nr.30. hevdes det også at fra 2003 til 2010 vil antall elever i videregående opplæring øke med 20 %. Videregående opplæring står derfor ikke bare overfor krav om økt kvalitet i forhold til innhold, men også overfor utfordringen om samtidig å klare en volumvekst. Dette faktum konstateres, men hvordan volumøkningen kan møtes, problematiseres i liten grad.

Kapittel 3 (Kunnskapsdepartementet, 1998, p. 1) presenteres tre viktige forutsetninger for å lykkes:

“For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling” (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)).

Den første forutsetningen er læreres og skolelederes kompetanse for å møte kunnskapssamfunnet og en mangfoldig gruppe elever og foresatte. Det er ikke bare en forutsetning, men også en utfordring å møte kompetanseutfordringene. For å kunne svare på utfordringen, er det viktig å forstå hva begrepet kunnskapssamfunnet står for i denne konteksten, og det er helt avgjørende for å forstå årsaken sammen med de to andre forutsetningene som Stortingsmeldingen peker ut her. Hva som er de sterke og svake sidene og hvilke tiltak som kan føre til forbedringer til et godt støtte- og veiledningsapparat for elever, er knyttet til en bevisst ledelse som kan tematisere disse utfordringene. Konteksten for kunnskapssamfunnet i min avhandling er knyttet til TIP-fagene, til yrkesfaglærerne som

arbeider på de to utvalgte videregående skolene. Instruktørene som arbeider med yrkesfagelever og lærlinger i bedrifter, vil ikke være en del av problemstillingen, men bli omtalt der det er nødvendig.

Innholdet i opplæringen og hva det skal legges vekt på, er et annet sentralt element i stortingsmeldingen. ”Læreplan for grunnskole og videregående opplæring generell del” (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 24) er et slikt dokument som Stortinget mente var sentralt ut i fra følgende: ” *Selv om formålsparagrafene angir prinsippene for organisering og tilrettelegging av opplæringen, sluttet Stortinget seg til at disse måtte operasjonaliseres i klare mål som skulle forskriftsfestes* ”(Læremiddelsenter, 1993). Meldingen sier videre om Læreplanen at: ”*Dette er et nasjonalt, overordnet styringsdokument som inneholder den verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygning for grunnopplæringen*” (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 30). Med disse argumentene ble Læreplan for grunnskole og videregående opplæring generell del i 2004 gjort til en forskrift som et nasjonalt og overordnet styringsdokument som beskriver den verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningen av grunnopplæringen. På den måten ble den generelle delen av læreplanen for videregående opplæring fra 1993, videreført i K 06.¹⁰

I kapittelet 4.1.2, om de fagspesifikke læreplaner(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 30), tar meldingen opp to sentrale sider ved evalueringene av R 94 og R 97. Det ene punktet peker på at det er: ”... *enighet om at visse sider ved innholdet bør prioriteres og gis større oppmerksomhet*» (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)). Det andre er at det er en oppfatning av at læreplanene er for omfattende og detaljerte. Det argumenteres for at planene må bli klarere og ikke så omfattende. Arbeidet i meldingen legger til grunn at det elever og lærlinger skal lære uttrykkes som ”mål for kompetanse”, når fagspesifikke læreplaner skal lages.

For å kunne operasjonalisere en slik målsetting, blir kompetansebegrepet sentralt og definisjonen som velges for å uttrykke dette blir avgjørende for hvordan fagspesifikke læreplaner kan utformes.”. I Stortingsmeldingen(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 30) anbefaler regjeringen å bruke OECD sin kompetansedefinisjon som er:

¹⁰ K 06 er en forkortelse for Kunnskapsløftet som ble startet i 2006.

”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave”.

Argumentene for å velge en slik definisjon, er at den er funksjonell og knytter kompetansebegrepet til *”å kunne mestre utfordringer konkret innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan»*(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31). Rammen som legges til grunn her for hvordan fagspesifikke læreplaner skal konstrueres, har et verdigrunnlag som ligger i Læreplanens generelle del og kompetansedefinisjonen som er valgt. I samme kapittel i meldingen er det en kommentar som er sentralt for å nå intensjonene i kompetansedefinisjonen; *«Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at elever og læringer settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse. Dette vil ligge til grunn for drøftingen av opplæringens innhold»*.(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31)

I kapittel 4.4 i meldingen(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31) drøftes rammeverk. Herunder er det to temaer som tas opp og som er av betydning for PTF. Begrepet ”læringsstrategier” tas opp, og det er elevenes læringsstrategier som tematiseres og defineres slik:

”Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid”.(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 36)

I definisjonen av læringsstrategier kan vi gjenkjenne Læreplans generell del (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 36) om *«det integrerte menneske»* som er overordnet for all opplæring i den 13-årige opplæringen. Det understrekes videre i forhold til definisjonen ovenfor at; *“Dette er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring”*. (Læremiddelsenter, 1993, p. 39) PTF-faget vil være en start, primært på en yrkesutdanning, men også på et yrkeslivsperspektiv, der livslang læring vil være en premiss for å utvikle seg i eget fag og i samfunnsdeltakelse. PTF-opplæringen som foregår i bedrift, vil være en naturlig start på livslang læring.

Når departementet definerte læringsstrategier for elevene på denne måten, har de fulgt opp med ”Skoleplakaten” som er forskriftsfestet. Den skal være skolens og lærebedriftens

"rammeverk for kvalitet og være grunnlaget for å utvikle skolen og lærebedriften som lærende organisasjoner".(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 36)

Skal elevenes læringsstrategier innøves og oppleves bevisst gjennom at lærere også har sine strategier knyttet til sine fag og faglighet, blir det viktig å sette fokus på lærernes opplærings- eller undervisningsstrategier¹¹. For at dette skal bli meningsfylt og mulig å få til, trenger også yrkesfaglærerne sine opplæringsstrategier. I forhold til PTF er dette særdeles sentralt, særlig i forhold til den elevgruppen jeg følger gjennom deres yrkesfaglærere. Det er elevene som vil velge kompetansemål fra læreplanene fra eget utdanningsprogram gjennom PTF.

I kapittel fem i Stortingsmeld. 30 (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 36) tas *"elevmedvirkning"* opp. Dette er en viktig distinksjon i forhold til *"medbestemmelse"* som er godt innarbeidet i det norske arbeidslivet. I skole / opplæringssammenheng misforstår disse begrepene ved at de oppfattes som likeverdige. Medbestemmelse har sine røtter i arbeidslivet som er nedfelt i hovedavtalen mellom arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene.

Elevmedvirkning er skole/ opplæringsarenaenes regulering av medvirkning mellom lærer og elev.

For å lykkes med PTF i skolesammenheng, vil elevmedvirkning være viktig å praktisere for at elevene skal nå sine kompetansemål. I meldingen beskrives elevmedvirkning som «.. *i hovedsak elevenes rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutninger*» (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 54) Videre heter det i samme kapittel i meldingen: *"I læreplanverkene for grunnskolen og videregående opplæring, både i generell del og i noen av læreplanene for fag, er elevmedvirkning tema"* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 54). Det er altså fastslått i læreplaner at medvirkning i hovedsak skal være tilstede i opplæringsaktivitetene, – i samsvar med det som blir foreslått i meldingen. Elevene har derimot ingen rett til å ta beslutning, og det betyr at elevmedvirkning er lærerstyrt i motsetning til arbeidslivets lovfestede krav om medbestemmelse.

¹¹ I avhandlingen vil jeg bruke opplæringsstrategier om hele opplæringsløpet som et begrep som inkluderer yrkesfaglærernes undervisningsstrategier i skolekonteksten.

Det siste fra Stortingsmeldingen (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 54) som er med og rammer inn PTF, tas opp i kapittel 7 "Organisering av videregående opplæring". I underkapittel 7.4 "Tilbudsstrukturen i videregående opplæring" gjentar departementet Kvalitetsutvalgets "premisser for en videregående opplæring av høy kvalitet" (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 65) i 11 punkter. Følgende premisser kan være med og underbygge PTF som fag:

- *«Strukturen på videregående opplæring skal bidra til å realisere formålet med opplæringen jf. opplæringslovens § 1-2, og understøtte den livslange læringen. Ambisjonen er at alle elever skal nå lengst mulig i utvikling av egen kompetanse.*
- *Strukturen skal gi rom for fleksibilitet og gi grunnlag for både studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse. Valg av spesialisering skal skje gradvis og så sent som mulig i opplæringsløpet.*
- *Elevene skal bli kjent med aktuelle yrker tidlig i opplæringen.*
- *Elever som har interesse for spesielle fag eller fordypninger, skal få mulighet til å velge dette på et tidlig tidspunkt, uten at valgene skal blir bestemmende for senere studievei.*
- *Strukturen skal bidra til å opprettholde et desentralisert bosettingsmønster slik at ungdom kan bo på eller i nærheten av hjemstedet lengst mulig.»*

(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 67)

Det første kulepunktet kan knyttes til PTF som en mulighet til å ha ambisjoner om at alle elever skal få utviklet sin egen kompetanse så langt det er mulig innenfor de rammene videregående opplæring har til disposisjon.

I det andre kulepunktet kan PTF bidra til fleksibilitet og spesialisering så sent som mulig i opplæringen.

I neste kulepunkt er PTF et redskap for at elever skal bli kjent med og ikke minst prøve ut aktuelle yrker så tidlig som mulig.

Det siste punktet gir PTF faget en tidlig mulighet for elever i videregående opplæring til å fordype seg i. Det kan gi mulighet til at en elev fra dag en i videregående skole kan bruke PTF målrettet til å realisere sitt mål om fag- eller svennebrev.

I kapittel 7.5 i Stortingsmeldingen (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 67) har departementet vurdert tiltak knyttet til PTF¹². Departementet foreslår å dele utdanningsprogrammene i *fellesfag (FF)* som utgjør *dagens felles* allmennfag og *felles programfag (FPF)* som utgjør de obligatoriske programfagene som tidligere ble beskrevet som yrkesteori. Til slutt beskrives *prosjekt til fordypning (PF)* som departementet vurderer slik:

”PF- prosjekt til fordypning. PF kan innrettes som fordypning i et ønsket lærefag som inngår i utdanningsprogrammet på Vg1-nivå, og innenfor programområdet på Vg2-nivå, og eventuelt være rettet mot behov i lokalt arbeidsliv. På denne måten kan også smale fagområder som for eksempel green-keeper tilbys som fordypning innenfor eksisterende lærefag som anleggsgartnerfaget i dette tilfellet. Prosjekt til fordypning avløser blant annet dagens valgfag”. (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), pp. 68 - 70)

Departementet argumenterer her for et fag som favner bredt og erstatter valgfag. I min avhandling vil fokuset være på hvordan yrkesfaglærere implementerer læreplaner i PTF i Vg1 og Vg2 i utdanningsprogrammet TIP. Hvordan legger yrkesfaglærere i utvalgte fag og skoler til rette for fordypning i ønsket lærefag og hvordan bruker yrkesfaglæreren det lokale arbeidsliv i PTF-undervisningen/ opplæringen? Departementet gir også her et eksempel på hvordan fordypning kan gjøres, og argumenterer for at følgende kan oppnås:

“Den nye utdanningsstrukturen med fellesfag, programfag og prosjekt til fordypning gir muligheter for:

- Fordypning og praktisering innenfor ønsket lærefag fra første år eller muligheter for bredere kompetanse,*
- En bedre tilpasset opplæring ut fra elevenes forutsetninger,*
- Lokale tilpasninger til næringslivets behov,*
- Tverrfaglig kompetanse som gir flere valgmuligheter inn mot lærefag,*

¹² I St.meld. nr. 30 (2003-2004) «kultur for læring» brukes forkortelsen PF for Prosjekt til Fordypning. I dokumenter og beskrivelser senere brukes PTF som forkortelse.

- *Bedre tilrettelegging og organisering av opplæringen i små og verneverdige fag*". (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 69)

Disse strekpunktene gir den konkrete innrammingen av PTF-faget. For yrkesfaglæreren er disse punktene grunnleggende for å forstå alle mulighetene som ligger i PTF-faget. Punktene gir svært store muligheter knyttet til å gi elevene en målrettet, tilpasset opplæring ut fra den enkelte elevs ønsker og behov og samtidig tilpasset til lokalt arbeidsliv, samt med muligheter til å etablere tverrfaglig kompetanseutvikling. For de små fagene som ofte er etablert i lokalsamfunnet, gis det gjennom PTF muligheter til å realisere en sammenhengende og meningsfull yrkesopplæring.

Det jeg har tatt fram fra St.meld. nr. 30 i dette kapittelet, er selvfølgelig overordnet, men gir yrkesfaglærerne og skoleeiere vide rammer og fullmakter. Fokuset jeg har i problemstillingens første del ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”*** blir utsagnene og forståelsene jeg har gitt et fundament å stå på for å utforme faget PTF. Dette fundamentet er selvfølgelig også viktig for skoleeier og ledelsen ved den enkelte skole. Erfaringene jeg har er at vi forholder oss til det konkrete og innretter forståelser og handlinger for eksempel etter læreplaner i fagene og glemmer de overordnede nasjonale føringer. Dette fører ofte til at vi innsnevrer både praksis og tolkningen vår til det som skjer i forhold til hverdagen. I neste kapittel tar jeg opp Læreplanen i PTF og er inne i den operative og konkrete tilnærmingen til PTF.

4 PTF og læreplaner

I dette kapittelet vil jeg ta opp og gå igjennom, for meg, sentrale sider av dagens læreplaner knyttet til TIP og læreplanen i PTF.

Dagens læreplaner, som er nasjonale, er åpne og vide som kan være vanskelig å omsette i praktiske læringsoppgaver.

Særlig utfordrende blir læreplanen på VG1 TIP som kan rekruttere til ca 85 yrkesutdanninger. Hvordan kan yrkesfaglæreren operasjonalisere læreplanen på VG1 slik at det gir mening for en elev som vil bli industrimekaniker og en som vil bli trykker? Et naturlig spørsmål er jo hvordan PTF kan passes inn i en helhetlig læreplantenkning for yrkesfaglæreren.

4.1 Nasjonal læreplan for TIP

I mitt arbeid i forhold til læreplaner, vil TIP VG1 læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006c) være sentral. Når læreplaner skal vurderes, er formålet viktig. Formålet skal si, ”... noe om hvilket resultat utdanningen skal føre til”. (Bø & Helle, 2008, p. 91)

Før jeg tar opp formålet, er det en viktig side som jeg vil nevne. Med ca. 85 yrker som TIP VG1 kan rekruttere til, er bredden i opplæringen på VG1 TIP utfordrende. En TIP lærer kan ved skolestart stå overfor elever som har en plan om å bli sveiser og trykker. Dette vet jeg har vært hverdagen for en yrkesfaglærer. Dette er breddeutfordringen. Bredde som begrep er kanskje ikke dekkende for hva en slik utfordring betyr i praksis. Men ordet er gitt denne betydningen av hva bredde er. Bredde er derfor en pedagogisk, en didaktisk utfordring og en organisatorisk utfordring. Et spørsmål knyttet til dette er yrkesfaglærerens kompetanse til å få dette til. Logisk sett har jo ikke yrkesfaglæreren kompetanse eller innsikt til å kunne bidra yrkesfaglig i en slik bredde. I dette eksemplet med sveiser og trykker, vil dagens yrkesfaglærere være kvalifisert innenfor sveising, som er et mekanisk fag. Når trykker hører til TIP programområdet, vil yrkesfaglæreren måtte utfordre de tradisjonelle rammene. For å få til en faglig opplæring for en trykker, må eleven ut å lære faget der det foregår. Skolen har normalt lite relevant utstyr og kompetanse å tilby en elev som vil bli trykker. Et poeng er at skal eleven nå sitt mål om å bli trykker, må første året på VG1 ha et begynnende fokus på faglighet i forhold til trykkeryrket. Dette eksemplet på bredde er ikke ekstremt, men faktisk

innenfor programområdet til TIP. Det er jo i denne sammenhengen at PTF skal bidra til at opplæringen av en trykker kan realiseres.

Hva sier så TIP- programplanen om formålet som kan vise vei for hva opplæringen,” ... skal føre til”. (Bø & Helle, 2008, p. 91)

Når jeg leser formålet i TIP programplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006c) kan den deles i tre fokusområder. Den første delen tolker jeg som et samfunnsperspektiv på opplæringen og som beskrives slik:

“Opplæringen i felles programfag i teknikk og industriell produksjon skal bidra til en bred, teknisk fagplattform som etterspørres i mange bransjer, og som muliggjør mer fleksibel bruk av arbeidskraft i disse bransjene. Opplæringen skal bidra til å forebygge ulykker og skader ved å sette fokus på helse, miljø og sikkerhet. Felles programfag skal legge vekt på kvalitetssikring av produkter, prosesser og tjenester og bidra til at elevene blir kjent med arbeidslivets krav til nøyaktighet. Teknikk og industriell produksjon skal gi grunnlag for et tverrfaglig samarbeid som er nødvendig for kontinuerlig utvikling og forbedring av produkter og tjenester”.

(Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2)

Når jeg definerer dette som et samfunnsperspektiv, er det knyttet til blant annet utsagnene:” ... teknisk fagplattform som etterspørres i mange bransjer, og som muliggjør mer fleksibel arbeidskraft i disse bransjene”. (Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2) Vi vet i dag at yrker kommer og går og at opplæringen skal gjøre det mulig å kunne” vandre mellom forskjellige yrker” alt etter bransjen og samfunnets behov. Et spørsmål er om det er mulig å få dette til? Det er vanskelig å svare på. Spørsmålet er jo om yrkesfaglærerens verktøykasse er tilstrekkelig fylt opp. Verktøykassen må være fylt med en grundig faglighet i et yrkesfag, som gjør yrkesfaglæreren trygg på rammene som han / hun må beherske. Videre er en faglig og grundig pedagogisk og didaktisk innsikt nødvendig. Allikevel er det faglighet til som må beherskes og det er samarbeid mellom kolleger og ledelsen i skolen og eksterne parter som opplæringsbedrifter og instruktører i bedrifter.

De to andre fokusområdene i formålsbeskrivelsen i TIP VG1 programplanen vil, jeg beskrive som elevfokusert. Noe som bør være logisk, for det er jo elevens utbytte av opplæringen som er sentralt. Elevfokuset uttrykkes slik:

” Felles programfag skal gi den enkelte en praktisk, variert og teknisk grunnopplæring og en bred plattform for videre yrkesvalg. Gjennom opplæringen skal elevene utvikle praktiske ferdigheter, faglig innsikt, refleksjon og kritisk vurderingsevne. Det skal fremme elevenes evne til å samhandle med andre og evne til å arbeide selvstendig etter prosedyrer og tegninger og med registrering og dokumentasjon. Opplæringen skal bidra til at den enkelte utvikler flerfaglighet som etterspørres i virksomhetene, og fleksibilitet som øker mulighetene for stadig å utvikle ny kunnskap. Praktisk arbeid sammen med andre skal fremme kommunikasjonsferdigheter og forståelse for ulike kulturer”. (Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2)

I forhold til elevene er første setningen i referansen ” Felles programfag skal gi den enkelte en praktisk, variert og teknisk grunnopplæring og en bred plattform for videre yrkesvalg”. (Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2) Formålet er blant annet å gi, ” ... en bred plattform for videre yrkesvalg”. (Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2) Hva er ” en bred plattform”? Det må forstås at VG1 TIP skal legge grunnlaget for at valg av yrkesutdanning på kort og lang sikt. Det skinner igjennom i resten av teksten fra sitatet at eleven skal få innsikt på mange områder, men rettet mot TIP fagene. Faren er at opplæringen kan bli overflatisk og generell for eleven.

I siste delen av formålsbeskrivelsen hva eleven skal ha med seg videre i yrkesopplæringen som beskrives slik:

“Opplæringen i felles programfag skal gi elevene grunnleggende og enkel trening i alle deler av en produksjonsprosess med planlegging, produksjon, vedlikehold, dokumentasjon og kvalitetssikring. Sikkerhetsforståelse og kjennskap til nasjonale og internasjonale standarder og retningslinjer skal inngå. Et viktig perspektiv i opplæringen er å behandle mennesker, miljø og produksjonsapparater på en respektfull måte. Opplæringen skal være yrkesrelatert, og forberede elevene til yrker og arbeid med høy endrings- og omstillingstakt, både nasjonalt og internasjonalt”. (Utdanningsdirektoratet, 2006c, p. 2)

Formålet hva eleven skal sitte igjen med av resultater eller kompetanse etter VG1 TIP, er ikke veldig spesifikt, men er gjenkjennelig fra yrkene som TIP utdanner til. Det overordnede i det siste avsnittet er at når eleven er ferdig med VG1 TIP skal vedkommende være forberedt for et videre opplæringsløp innenfor de ca 85 fagene som en elev kan velge.

Dette er jo hederlige formål, men som yrkesfaglærer kan formålet legitimere en generell opplæring, uten at eleven opplever at det gir noen retning for ønsket yrkesfag.

Programfagene i Læreplanen VG1 TIP som består av produksjon, tekniske tjenester og dokumentasjon og kvalitet er generelle i sin beskrivelse. Det kan forstås ut i fra formålet. Skal programfagene gi noen mening og være tilpasset elevenes ønsker og forutsetninger, må programfagene operasjonaliseres. Alle beskrivelsene av programfagene innledes med: ”Programmet omfatter...” (Utdanningsdirektoratet, 2006c, pp. 2-3) Når innledningen starter slik i forhold til programfagene, kan eller må forstås at det er innholdet i opplæringen og hvor omfattende opplæringen skal være det gjelder. Det er yrkesfaglæreren som skal omsette innholdet som beskrives som ”omfatter” til praktiske opplæringsmål. Umiddelbart er det to rammebetingelser som synliggjøres. Det ene er yrkesfaglærerens faglige kompetanse og hva slags læremidler som er til disposisjon for opplæringen. Yrkesfaglærerne vil ha en begrenset breddeinnsikt i forhold til alle fagene innenfor TIP. Derfor vil en av de viktigste kvalifikasjonen være å se sin faglige begrensning og kunne jobbe faglig sammen med kolleger, bedrifter og skolens ledelse, når yrkesfaglærerens breddekompetanse kommer til kort.

Ut i fra den gjennomgangen jeg har gjort av programplanen for VG1 TIP, er planene ambisiøse og utfordrende for yrkesfaglæreren. Utfordringene er først og fremst en yrkespedagogisk og en yrkesdidaktisk utfordring. En del av denne utfordringen for å komme breddeutfordringen i møte, vil PTF være et viktig fag å bruke for å få ned breddeutfordringen og samtidig klare å legge til rette en opplæring for eleven som er relevant og tilpasset.

I neste kapittel vil jeg gå inn i PTF læreplanen.

4.2 Læreplanen i PTF

Læreplanen i PTF er utgangspunktet for å forstå, begrunne og grunnlaget for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen. Gjennomgangen jeg gjør av læreplanen i dette kapitlet, er relativt grundig og med bakgrunn i programplanen, ”Læreplan i felles programfag i Vg1 teknikk og industriell produksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2006c) Begrunnelsen for å gjøre det omfattende, er at læreplanen er hele fundamentet for PTF. Læreplanen er i tillegg utført

som en forskrift og er derfor et juridisk dokument som er forpliktende for skoleeiere, yrkesfaglærere og gir elever rettigheter i forhold til faget PTF.

Læreplanen i PTF er et dokument for skoleeier, skoleledelse, yrkesfaglærere, instruktører i bedrifter og elevene som skal benytte seg av formålet og innholdet som rammes inn i læreplanen. Læreplanen er det operasjonelle dokumentet. En grundig gjennomgang av læreplanen sett i forhold til problemstillingen, er nødvendig for å forstå hvordan yrkesfaglæreren operativt kan bruke og bruker planen for å bidra til at eleven får den opplæringen han / hun er motivert for. I dette kapittelet vil innholdet i læreplanen bli konkretisert.

Utdanningsdirektoratet fikk i brev delegert myndighet til å utarbeide læreplaner fra Utdannings- og forskningsdepartementet 26. september 2005. (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 69) Det spesielle i denne delegeringen er følgende setning: «*Alle læreplanene for programfagene, herunder prosjekt til fordypning*». At «*prosjekt til fordypning*» (Forskningsdepartementet, 2005) nevnes spesielt uten at det begrunnes nærmere, kan tolkes på mange måter. Men det må kunne forstås slik at det skal lages en egen læreplan for dette faget og ikke integreres som en del av læreplanene for programområdene.

En viktig faglig forutsetning for å bruke læreplanen er å forstå, tolke læreplanen for å få innsikt i handlingsrom og det konkrete formålet med PTF. Læreplanen vil være et sentralt dokument for yrkesfaglærere og instruktører.

I august 2007 (Forskningsdepartementet, 2005)¹³ forelå det en forskrift: «*Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram*» som fastsetter:

1. Formål
2. Omfang
3. Valg av innhold
4. Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning.
5. Vurdering

I *formålet* som beskrives i kapittel 1 deles formålet opp i forhold til Vg1 og Vg2.

¹³ Dokumentet har ikke sidehenvisninger, men består av fem sider.

På Vg1 beskrives formålet slik:

«Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram.» (Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Gjennom arbeidet med temaet PTF er dette utsagnet sentralt: «... å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer ...». Målet er å forstå hvordan lærere legger til rette for at elevene kan få; «... fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ...». Dette vil være en realisering av det som foreslåes av «Kvalitetsutvalget (Utdanningsdirektoratet, 2007b) og som følges opp i Stortingsmelding 30 «Kultur for læring». Det er viktig å merke seg at på VG 1 skal elevene få «prøve ut», mens det på VG 2 formuleres et annet formål:

«Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer. Fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning i Vg2 gir elevene faglig utgangspunkt for å inngå lærekontrakt.. Lærebedriften avgjør selv om den vil tegne lærekontrakt, og den kan stille andre faglige krav. I slike tilfeller kan fylkeskommunen i samarbeid med lærebedriften tilby nødvendig faglig fordypning. Det må gå fram av lærekontrakten hvem som har ansvaret for denne eventuelle opplæringen.»(NOU 2003:16, 2003)

Formålet konkretiseres med å legge til rette for å «... gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ...».

Arbeidet til yrkesfaglæreren med å legge til rette for elevene slik at de kan gis mulighetene til å få erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene er kjernen. Videre er det målene i fra læreplanen på VG 3 nivå som skal brukes.

Formålet på VG2 er viktig å ha med. I den siste delen av formålet sies følgende;

«Fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning i Vg2 gir elevene faglig utgangspunkt for å inngå lærekontrakt.. Lærebedriften avgjør selv om den vil tegne lærekontrakt, og kan stille andre faglige krav. I slike tilfeller kan fylkeskommunen i samarbeid med lærebedriften tilby nødvendig faglig fordypning. Det må gå fram av lærekontrakten hvem som har ansvaret for denne eventuelle opplæringen.»
(Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Denne delen av formålet er et viktig grunnlag. Der sies det at det er alle fagene som elevene har i skolen på VG1 og VG2 som skal være det faglige grunnlaget for å inngå lærekontrakt. Det som er interessant her er setningen: *«Lærebedriften avgjør selv om den vil tegne lærekontrakt, og kan stille andre faglige krav»*. (Utdanningsdirektoratet, 2007b) Her har direktoratet tatt med en formulering som presiserer at lærebedriften *«... kan stille andre faglige krav.»*. Dette kan tolkes slik at når elever skriver lærekontrakt, som normalt skjer i andre termin (etter jul) på VG 2, kan det stilles faglige krav som er spesielle i forhold til lærebedriftens faglige krav. Innenfor TIP-området, der en elev ønsker å bli automatiker, kan bedriften stille krav til at elevene kan grunnleggende hydraulikk. Dette kan da tilbys i PTF i bedrift på Vg 2 som et eksempel. Det motsatte kan være at bedriften ikke kan tilby lærlingen å arbeide med et kompetansemål som for eksempel grunnleggende elektronikk. Da kan bedriften og fylkeskommunen bli enige om at lærlingen følger opplæringen på en videregående skole. Denne avklaringen om hvordan ansvaret for opplæringen kan deles mellom skole og bedrift, kan knyttes til det som uttrykkes av blant annet «Kvalitetsutvalget» om å skape en forenkling og bredde i videregående utdanning.

Når vi ser på formålet til PTF på VG 1 og VG 2 er det forskjell i formålet, men slik at VG1 og VG 2 kan gi grunnlag for progresjon i fagligheten. På Vg1 heter det at eleven skal; *«... prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer ...»* På VG2 er ikke *utprøving* fokus, men *å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter ...»*. Erfaringene skal danne grunnlaget for å kunne inngå lærekontrakt. For yrkesfaglæreren er dette viktige rammer å forstå at formålet med PTF er å legge til rette for at eleven skal få prøve ut aktuelle lærefag, og videre kunne legge til rette for at eleven kan få erfaringer med yrkesfagets innhold, oppgaver og arbeidsmåte, slik at eleven er kvalifisert til å tegne lærekontrakt i ønsket lærefag.

I Forskriften del 2 (Utdanningsdirektoratet, 2007b) omtales *omfanget* av faget. På Vg 1 er omfanget av faget PTF 168 årstimer som utgjør 20 % av den totale undervisningstiden. Det som er interessant, er at disse timene er oppgitt i 60 minutters timer, mot det normale som er 45 minutter. Differansen mellom 60 minutter og 45 minutter vil på årsbasis utgjøre 45 timer ekstra opplæring.

På VG 2 er det 253 årstimer som utgjør 30% av den totale undervisningstiden. Dette er også 60 minutters timer. I forhold til 45 minutters timer vil det på årsbasis gi ca. 63 timer mer opplæring. Det er vanskelig å finne begrunnelser for dette i forarbeidet og høringene i forbindelse med K 06, men det kan forstås som en harmonisering av timelengder i skole og i bedrift. Det blir enklere å organisere, og muligheten til å misforstå kan reduseres. Lengden av en skoletime og en arbeidstime i bedrift blir lik. Samtidig øker opplæringen på Vg 1 og Vg 2 med totalt ca. 108 timer, som er styrking av opplæringen totalt.

I del 3 – Valg av *innhold* er det presisering av hva PTF kan brukes til. På VG 1 er valg av innhold beskrevet slik:

«Prosjekt til fordypning skal brukes til opplæring i

a) kompetansemål fra læreplanene fra eget utdanningsprogram for opplæring i bedrift og/eller Vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift) eller kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift fra andre utdanningsprogram, når det er faglig relevant

og/eller

b) fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, fellesfag i fremmedspråk eller programfag i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Når timene til prosjekt til fordypning brukes til fellesfag eller programfag fra de studieforberedende utdanningsprogrammene, gjelder kompetansemål og timetall for disse fagene slik de er fastsatt i læreplanverket for Kunnskapsløftet.»

(Utdanningsdirektoratet, 2007b)

I valg av innhold innledes teksten for Vg1 og Vg2 med at «Prosjekt til fordypning skal brukes til opplæring i...» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Det er viktig å merke seg at Utdanningsdirektoratet bruker ordet skal i forhold til innhold. Dette må forstås slik at det er

det som defineres som innhold og ikke noe annet som skal brukes. Allikevel vil det være store handlingsrom i forhold til det som beskrives. Det er for det første et valg mellom kompetansemål fra læreplanene i eget utdanningsprogram for opplæring i bedrift eller Vg 3 som beskrives i punkt a. Det andre valget er å hente innhold fra Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse som beskrives i punkt b. Den samme inndelingen finner vi for Vg 2 som i et tillegg i punkt c spesifikt sier at innenfor programområdene «... for elektrofag, helse- og sosialfag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon, kan i tillegg prosjekt til fordypning brukes til opplæring i

- c) *kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift (fra eget og) i andre utdanningsprogrammer når det er faglig relevant. Fylkeskommunen har ansvaret for vurdering av faglig relevans etter råd fra det lokale næringslivet.»*

I innledningen til punkt c er det seks utdanningsprogrammer som listes opp spesielt.

Innholdsdelen fra forskriften som er interessant i denne avhandlingen er del a. Det som konstateres i del a, er hvor kompetansemålene hentes fra, i utdanningsprogram Vg3 i bedrift og/ eller skole. Det kan også hentes fra læreplaner for opplæring i bedrift i andre utdanningsprogram, hvis dette er faglig relevant. Utfordringen for yrkesfaglæreren vil være å få til en relevant opplæring sammen med elevens ønsker innenfor beskrivelsen av innholdet. Innholdet må kunne defineres som åpent og må gi store muligheter til å tilrettelegge en opplæring for den enkelte elev.

For Vg 2 er *innholdet* beskrevet annerledes. Det gjør at opplæringen blir mer spesifisert. Innholdet beskrives slik:

«Prosjekt til fordypning skal brukes til opplæring i

- a) *kompetansemål fra læreplanene fra eget programområde for opplæring i bedrift og/eller Vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift)*

og/eller

- b) *fellesfag i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, fellesfag i fremmedspråk eller programfag i de studieforberedende utdanningsprogrammene*

Elever som følger utdanningsprogrammene for elektrofag, helse- og sosialfag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon, kan i tillegg bruke prosjekt til fordypning til opplæring i
c) *kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift (fra eget og) i andre utdanningsprogrammer når det er faglig relevant. Fylkeskommunen har ansvaret for vurdering av faglig relevans etter råd fra det lokale næringslivet.»*
(Utdanningsdirektoratet, 2007b)

I Vg1 er utgangspunktet å hente kompetansemål fra «*eget utdanningsprogram*», mens det for Vg2 skal hentes fra «*eget programområde*». *Utdanningsprogrammene* er betegnelsen på læreplaner på Vg1- nivå. *Programområder* er betegnelsen på læreplaner på Vg2 nivået. For TIP vil utdanningsprogrammene være utgangspunkt for alle fagene som er definert under disse utdanningsprogrammene. I dag utgjør mulige fag- og svennebrev innen utdanningsprogrammet TIP, med kryssløp¹⁴, ca. 75 fag. Eksempel på programområder kan være *Industrieteknologi* på Vg2 innen mekanisk og teknisk industri, prosessindustri og grafisk produksjon.

Disse vide utdanningsprogrammene og programområdene favner store opplæringsområder og det er innenfor disse rammene at PTF skal planlegges, gjennomføres og vurderes.

I innledningsteksten til punkt c om *innhold*, er det gjort en åpning for at elever som går på seks av ni utdanningsprogram innenfor yrkesfag har fått en presisering i bruk av PTF. En av disse seks programområdene er *teknikk og industriell produksjon*. I punkt c har teksten fått en presisering av hvilke muligheter eleven har til å fordype seg i PTF: «... *kompetansemål fra læreplaner for opplæring i bedrift (fra eget og) i andre utdanningsprogrammer når det er faglig relevant*». (Utdanningsdirektoratet, 2007b). I veilederen til «*Prosjekt til fordypning*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b) s 16 er det gitt et eksempel på hvordan punkt c kan operasjonaliseres. En eksemplifisering innenfor TIP-fagene kan være Vg 2 Industrieteknologi, der en elev ønsker å bli kjent med CNC – maskineringsfaget og henter kompetansemålet; «*montere og demontere produksjonsverktøy*» (Utdanningsdirektoratet, 2011a) fra Verktøymakerfaget Vg 3. Argumentet for at en elev kan ha interesse og nytte av dette

¹⁴ Kryssløp er elever som har bakgrunn fra et VG 1 og VG 2 kurs som ikke direkte fører til et lærefag.

kompetansemålet er at en CNC – maskineringsfagarbeider vil ha behov for å ha innsikt i hva han/ hun produserer og hva det brukes til, og hva vedkommende må ta hensyn til i sin produksjon. Dette vil være et eksempel på et kompetansemål som er faglig relevant og hentet fra et annet *programområde*. Det vil være aktuelt i henhold til målet med punkt c. Den siste setningen om at «... *Fylkeskommunen har ansvaret for vurdering av faglig relevans etter råd fra det lokale næringslivet.*» (Utdanningsdirektoratet, 2006c) skal sikre kvalitetene på opplæringen. Punkt c åpner for en ytterligere bruk av PTF til å øke handlingsrommet for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs ønsker. Men det gir også utfordringer for yrkesfaglæreren, instruktøren, skolen, bedriften og skoleeier. Utfordringen vil først og fremst være å se alle mulighetene som ligger i læreplanen i forhold til hva innholdet kan være for å utvikle en bredde og dybdekompetanse hos eleven, slik at hun/ han kan nå sine kompetansemål gjennom en god yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk tilrettelegging av yrkesfaglæren sammen med instruktørene. I del 4 i samme dokument er det etablert noen prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner for å realisere det som er beskrevet i dokumentets tre foregående deler, *formål, omfang og innhold*.

I del 4 «*Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b) er det fem punkter som defineres som prinsipper. Prinsipper kan forstås i denne sammenhengen som noe grunnleggende å forholde seg til, men må gis en forståelse.

I det første prinsippet som omtales skoleeiers ansvar, heter det at «... *det blir utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Videre understrekes ansvaret; «*for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse læreplanene*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Til slutt tas vurderingen i PTF opp som tema: «*at elevene blir vurdert i forhold til kompetansemålene i de lokale læreplanene*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Dette siste punktet bør jo være en selvfølge, men når Utdanningsdirektoratet gjør dette til et prinsipp, er det for at det skal framstå som helhetlig. For at prinsippet skal kunne gjennomføres, må ansvaret og myndigheten delegeres til den enkelte skole og til yrkesfaglæreren. Det er vanskelig å finne ut av delegeringen, men den må antas å ligge inne i den generelle delegeringen som skoleeier har gitt den enkelte videregående skolen. Etter hvert som skoleeier og den enkelte videregående skole har fått erfaringer med PTF, er det laget lokale veiledere fra skoleeier som gjør at arbeidet med læreplaner i PTF kan hjelpe til å strukturere og kvalitetssikre planer i forhold til gjennomføring og vurdering.

Det andre leddet i prinsippene omhandler at «... *skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Dette er mer en informasjon enn et prinsipp, men det gir føringer for hvordan skolen og yrkesfaglæreren bør arbeide med PTF for at elevene skal få en bredest mulig tilnærming til læringsarenaer. For å få det optimale ut av disse læringsarenaene, henvises det til elevens rett til nødvendig rådgiving etter § 9-2 i Opplæringslova med tilhørende forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

I tredje ledd presiseres det som et prinsipp at «*De lokale læreplanene i prosjekt til fordypning må tilpasses nivået og formålet med faget*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det som sies er nivået må tilpasses i det aktuelle faget som PTF tar utgangspunkt i og formålet som er beskrevet i del 1. (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Videre kommenteres det at; «*De lokale læreplanene skal angi hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Det er interessant at *læreplanene* skal beskrive hva som eleven *skal kunne mestre* og ikke bruker begrepet *kompetansemålene* som er beskrevet i første ledd i del 4. Det gjør prinsippene utydelige, men det kan sannsynligvis være slik at «*skal kunne mestre*» er det samme som å nå «*kompetansemålet*». Uryddighet i begrepsbruk kan lett føre til misforståelser når siste setning i tredje ledd formuleres slik: «*De lokale læreplanene skal være formulert slik at de kan danne grunnlag for dialog mellom elever, lærere og aktuelle samarbeidspartnere, som lokalt arbeidsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Hvis læreplanene utformes med *kompetansemål* etter første ledd, som skal være grunnlaget for vurdering, er det den formelle måten å oppfatte sammenhengen mellom kompetansemål og vurdering på. Det kan se ut til at skolens terminologi knyttet til kompetansemål og vurdering ikke er i pakt med mestringsbegrepet som hører til bedriftens vurderingstradisjon. I en bedrift så mestrer fagarbeideren arbeidsoperasjonen eller ikke. I skoleopplæringen snakker vi om en gradering av *mestring* eller måloppnåelse i forhold til *kompetansemålet* gjennom karaktergradene vi bruker fra 1 til 6. Det er interessant at begrepene *mestring* og *kompetansemål* brukes i tredje ledd i sitatet ovenfor. Kjernen er at begrepene *kompetansemål* og *å kunne mestre* er definert og tydeliggjort forskjellen på. Det er viktig at yrkesfaglæreren er bevisstgjort på begrepene *kompetansemål* og *mestring* når *dialogene* mellom elever, yrkesfaglærere og samarbeidspartnere gjennomføres.

I det fjerde leddet i prinsippene er det interessant å se at begrepet kompetansemål brukes i forbindelse med at «*De lokale læreplanene skal inneholde et kompetansemål om at elevene*

som del av opplæringen i prosjekt til fordypning skal dokumentere arbeidet underveis» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Sett i forhold til begrepet som brukes i tredje ledd om; *«skal kunne mestre»* kunne dette utsagnet også vært byttet ut med; *«å nå kompetansemål etter endt opplæring»*. Det kan se ut til at ved bruk av de forskjellige begrepene – *å mestre* og *å nå kompetansemål* kan det skape uklarheter. Når det utformes som prinsipp, er det vesentlig at det forstås som et grunnleggende og konsistent uttrykk.

I fjerde ledd er det knyttet en setning til når PTF brukes til fordypning i fellesfag. Denne muligheten vil jeg ikke gå nærmere inn på fordi dette ikke er sentralt i min avhandling

I den siste setningen stilles det krav til at: *«Den lokale læreplanen og det dokumenterte arbeidet underveis skal være et vedlegg til elevenes kompetansebevis og skal kunne legges fram når en lærekontrakt blir inngått»* (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Det vil ut fra denne formuleringen være sentralt i utarbeidingen av lokale læreplaner, og en oppfølging av elevene, at de dokumenterer sitt arbeid underveis i opplæringen. Hensikten, eller prinsippet er at det skal være et dokument som vedlegges elevens kompetansebevis som en offentlig bekreftelse på hvilke kompetansemål det er arbeidet med og hvordan dette er gjennomført underveis. Det er elevens ansvar å sørge for den daglige dokumentasjonen gjennom for eksempel skriving av logg. Hensikten er å dokumentere oppnådd kompetanse i PTF i forbindelse med inngåelse av lærekontrakt. Dette er en måte å kvalitetssikre PTF-opplæringen på for alle involverte parter.

Det fjerde leddet er knyttet til hvordan prinsippene for dokumentering av opplæringen PTF skal være og hva type dokumentasjon den enkelte elev skal ha med seg etter endt opplæring på Vg1 og Vg2.

I det femte leddet av prinsippene reguleres skoleeierens ansvar for å tilpasse seg mulighetene og forutsetningene i PTF-faget. Imidlertid sies det i neste setning at: *«Skoleeieren må imidlertid legge til rette for at elevene får et reelt valg mellom flere læreplaner i prosjekt til fordypning»* (Utdanningsdirektoratet, 2007b). I neste setning som det refereres til ovenfor, kan dette være i motsetning til første setning, i den forståelsen at skoleeier kan begrense seg ut i fra *«... muligheter og forutsetningene til skoleeieren har for å gi tilbud i faget»* (Utdanningsdirektoratet, 2007b). I den siste setning presiseres det: *«Tilbudene bør også inkludere mulighet for organisering av opplæring i arbeidslivet eller ved en annen skole»*

(Utdanningsdirektoratet, 2007b). Det er viktig å merke seg at *bør* er brukt som et utsagn i siste setning og det må forstås som en anbefaling og kan svekke muligheten til å få organisert PTF «... i arbeidslivet eller ved en annen skole» (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Det femte leddet i prinsippbeskrivelsen kan være et vagt prinsipp som lar den enkelte skole tolke og tilpasse seg sine muligheter og forutsetninger. I sin ytterste konsekvens kan det bety at det er skolens ressurser, les muligheter og forutsetninger, som bestemmer hva en elev kan få av opplæring i gjennom faget PTF.

Overskriften i del 4: «*Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b) er en samling formuleringer som i første rekke regulerer ansvar til skoleeier og elevens rett til informasjon om PTF. Videre skal PTF tilpasses formålet i den forstand at eleven skal få angitt hva vedkommende kan mestre etter endt opplæring.

Opplæringen skal dokumenteres underveis og denne dokumentasjonen av læreplanen og arbeidet underveis skal følge elevens kompetansebevis.

Det siste er tilpasningen av PTF i forhold til skoleeiers muligheter og forutsetninger som kan variere i fra skole til skole og fra skoleeier til skoleeier.

Det interessante er hvor prinsipiell skoleeier og den enkelte skole tolker disse prinsippene og hvilke handlingsrom den enkelte skole klarer å definere. Det ligger derfor et stykke arbeid for skolens ledelse lokalt å definere og klargjøre disse prinsippene sammen med yrkesfaglærerne. Dette gjelder også rammene som PTF kan foregå innenfor, i forhold til elevenes behov og skolens muligheter og forutsetninger. Utarbeidelsen av slike prinsipper på skolene jeg har hentet min empiri fra, kan neppe kalles prinsipper, men heller en enkel beskrivelse av hvordan PTF kan legges opp og gjennomføres.

I del fem i: «*Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b) er det vurdering som tas opp. Vurderingsformen for Vg I og Vg 2 for de som følger lokale læreplaner, skal ha standpunkt karakterer som slutt karakter og ikke eksamen eller eksamens karakter. I fra prinsippene i del fire, er det allikevel viktig å se at der er det et krav om at: «*Den lokale læreplanen og det dokumenterte arbeidet underveis skal være et vedlegg til elevenes kompetansebevis...*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Dette betyr at i tillegg til kravet om en standpunkt karakter skal det følge med et vedlegg til den lokale

læreplanen og dokumentasjonen underveis. Dette vil være et godt grunnlag for å sette en standpunkt karakter og en dokumentasjon på hvilke grunnlag standpunkt karakteren er satt.

Denne forskriften er det mest sentrale dokumentet som gjelder PTF-faget, og den vil være sentral for å forstå hvordan yrkesfaglærere og instruktører faktisk arbeider med faget.

Oppsummert er forskriften et omfattende dokument som regulerer og rammer inn PTF faget.

Å ha innsikt i og forstå rammene og beskrivelsene i denne forskriften, vil være en kjernekompetanse for yrkesfaglærere og instruktører. Skolens pedagogiske ledelse vil være sentral for å bidra til å tolke og forstå forskriftene. Dette kan materialiseres gjennom operasjonalisering av hvordan alle punktene gis en konkret forståelse. Det er når dette er gjort at PTF vil være et fag etter intensjonene.

Det finnes også en veileder til PTF (Utdanningsdirektoratet, 2007b) som kan gi noen råd og tips hvordan PTF kan gjennomføres, men det er forskriften som er grunnlaget. Det vil være naturlig at en yrkesfaglærer og instruktør går grundig gjennom forskriften først, og etterpå kan de sette seg inn i veiledningen.

I dette kapittelet er ikke *Veilederen i Prosjekt til fordypning* (Utdanningsdirektoratet, 2011a) tatt opp og problematisert. Det er forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2011a) som er det styrende og gir føringer for hvordan faget skal forstås og tilrettelegges i forhold til gjennomføring. Veilederen er kun tips til hvordan skolen kan gjøre det. Sett i forhold til forarbeidet til faget PTF, er det et viktigere dokument enn Veilederen ut i fra at det er her ideen og begrunnelsen kommer fram. Det er viktig at dette blir lagt til grunn som føringer for å gjennomføre idegrunnlaget til PTF.

Den grunnleggende innsikt som skoleledelse og yrkesfaglærere må ha, er å finne i de forskjellige læreplanene, relevante lover og forskrifter, generell læreplan, læringsplakat, læreplaner for utdanningsprogrammene, læreplan for programområdet og den lokale læreplanen for PTF. I tillegg må instruktørene ha en grunnleggende forståelse av sitt faglige ansvar for opplæring i PTF som blir lagt til bedrifter.

Ut fra føringene som er gitt i Stortingsmelding 30 – «Kultur for læring» er PTF et fag, og forskriften knyttet til PTF kan bidra til at den enkelte elev kan realisere sine mål om en spesifisert yrkesopplæring. Det avgjørende er hvordan læreplaner utformes lokalt og hvordan yrkesfaglærerne organiserer faget for at den enkelte elev kan nyttiggjøre seg intensjonene i PTF. Dette kan høres enkelt ut, men det vil måtte ligge mye innsikt og forståelse i fra

yrkesfaglærere i form av innhold, faglig forståelse av opplæringen og bruk av yrkesdidaktiske verktøy.

I skolene som er involvert i mitt prosjekt, er tolkningen og operasjonaliseringen av forskriftene delegert til avdelingene og i praksis til den enkelte yrkesfaglærer. Involveringen fra skolens pedagogiske ledelse er gjennom delegeringen ikke til stede. Dette gjør at tolkningen og handlingsrommet for PTF lett kan bli innsnevret. Det som den pedagogiske ledelse har definert, er organiseringen i forhold til det strukturelle som timeplan og tidspunkt for gjennomføringen av PTF. Likeledes er antall lærertimer til blant annet oppfølging av elever ute på arbeidsplassene regulert.

Begge skolene har utarbeidet en samarbeidsavtale knyttet til PTF. Den regulerer forholdet mellom skole og bedrift og elev og skolen. Spørsmålet er hva en samarbeidsavtale regulerer utover det formelle som sted, antall timer eleven skal være ute, fravær og lignende. Logisk sett burde samarbeidsavtalen ta utgangspunkt i den lokale læreplanen som er utarbeidet for elevens læring, og regulere behovene som ligger i læreplanen.

Etter gjennomgangen av læreplanen i PTF, gir den uten tvil mulighet til å spisse opplæringen for den enkelte elev mot et valgt yrkesfag fra første dag. PTF som fag har formalisert det gamle begrepet *utplassering* og gjort opplæring i bedrifter både til et noe som er legalt og formalisert. Det er underlig at det ikke er klargjort i dette dokumentet hvordan forholdet til opplæring i PTF ute i bedrift skal reguleres juridisk. Eleven skal ha sitt læringsarbeid ute i bedrift, men være underlagt skolens juridiske rammer i forhold til den lokalt utarbeidede læreplaner og vurderinger. I praksis må det kunne forstås at skolen ved den enkelte yrkesfaglærer er ansvarlig for opplæring og vurdering. Hvordan denne oppfølgingen fra skolen og yrkesfaglæreren skal gjennomføres er opp til den enkelte skole. Jeg har sett på et utvalg av retningslinjer som skoleeiere (fylkeskommunene) har laget til PTF, og har ikke funnet noe som regulerer forholdet innholdsmessig mellom skole og bedrift slik jeg har problematisert ovenfor. Jeg har funnet eksempler på noen juridisk regulering av forholdet mellom skole og bedrift. Enkelt forstått er skolen ansvarlig for opplæringen. På en side er det enkelt å etablere et forhold til en bedrift for å få til PTF. Den andre siden er om det er tilstrekkelig regulert for å få til en optimal forpliktelse mellom skole og bedrift.

For meg har det å få en grundig innsikt i Læreplanen i PTF vært sentralt og den viktigste referansen for å kunne forstå faget som en helhet knyttet til yrkesopplæringen i skole og bedrift.

I neste kapittel vil jeg ta opp kompetanse og læring som tema. Kompetansebegrepet ble sentralt i K06 som også innførte begrepet kompetansemål for elevenes utbytte av opplæringen. Kompetanse kan sannsynligvis ikke tilegnes uten at yrkesfaglæreren har fokus på læring.

4.3 Funksjonsbaserte læreplaner

Først, hva er en funksjonsbasert læreplan? I Hiim og Hippe har sin bok, ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” (H. Hiim & Hippe, 2001) tas dette temaet opp. De beskriver funksjonsbaserte læreplaner slik:” ... læreplaner som er konstruert omkring sentrale arbeidsfelt og yrkesfunksjoner snarere enn omkring skolefag og vitenskapsdisipliner”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 138) Før jeg går videre vil jeg gjøre noen betraktninger av læreplaner. Læreplaner generelt har vært disiplinbaserte. De to planene jeg tar opp Programplanen VG! TIP og læreplanen for PTF, er funksjonsbaserte i sin form og bør tolkes slik. Spørsmålet er om yrkesfaglæreren arbeider slik. Problemet er at lærere bruker lærebøker som jeg vil definere som disiplinbaserte. Temaene i relevante i TIP lærebøker har en klar tilnærming til å være skolefag og begrunnet i vitenskapsdisipliner. I tillegg har lærebøkene sin egen læreplan som ofte uttrykkes slik i begynnelsen av kapitler i lærebøkene. “Når du har arbeidet med dette kapitlet og løst oppgaven skal du kunne ...” Ofte svært spesifikke målbeskrivelser kan dette være. Problemet når yrkesfaglæreren lager sine lokale læreplaner kan læreboka bli overstyrende i forhold til de nasjonale læreplanene og den funksjonsbaserte beskrivelsen blir borte fordi det krever mer arbeid i forhold til konkretisering og beskrive de konkrete arbeidsfelt og yrkesfunksjoner.

4.3.1 Hvordan kan funksjonsbaserte læreplaner beskrives?

Utgangspunktet er, ”... arbeidsfelt og yrkesfunksjoner,,,” (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 138). Hva er et arbeidsfelt for elever som velger TIP? Kjernen er å finne ut av yrkesfaglærerens analyse av arbeidsfeltet til en industrimekaniker, sveiser og reparatør av lette kjøretøy. Finnes det noe i disse arbeidsfeltene som har noen fellestrekk? Fellestrekke kan analyseres ut fra programfagene, Produksjon, Tekniske tjenester og Dokumentasjon og kvalitet, samt de grunnleggende ferdighetene. Måten læreplanen er delt opp i gir en forståelse av at disse fagene kan betraktes som, ”... skolefag og vitenskapsdisipliner.” (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 138) , snarere enn å snakke om arbeidsfelt og yrkesfunksjoner Hiim og Hippe sier at,” Utfordringen blir å klargjøre og velge ut arbeidsfelt og oppgaver av grunnleggende karakter,

slik at de utgjør kjernen i læreplanen”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 149) Hva som er grunnleggende i VG1 TIP er det mange oppfatninger og svar på. Et trekk er forskjellen på by og land. Det kan se ut til at TIP opplæringen i bygderegionene er tettere på det arbeidslivet som er operativt og at hva som kan og skal læres i skolekonteksten er mer tydeliggjort. I byer er sannsynligvis større variasjon i virksomheter som rekrutterer fra TIP. Det betyr at det å klargjøre arbeidsfeltet er problematisk generelt. Årsaken mener jeg er en funksjonsbasert læreplan er kontekstavhengig, Yrkesfaglæreren må kjenne til det lokale arbeidsliv for å kunne gjøre de lokale læreplanene funksjonsbaserte.

I forhold til PTF vil funksjonsbaserte læreplaner knyttet til opplæringsarenaene i bedrift med basis, ”...omkring sentrale arbeidsfelt og yrkesfunksjoner...” (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 138) være nødvendig. Ut i fra PTF læreplaner jeg har sett er de ofte sentrert nettopp rundt sentrale arbeidsfelt knyttet til yrket eleven ønsker å lære mer om. Likeledes er yrkesfunksjoner sentralt, som å lære seg arbeidsformene bedriftene har for eksempel i forhold til Helse, Miljø og Sikkerhet. Generelt fokuseres det lite på funksjonsbaserte læreplaner i yrkesopplæringen. Lokale læreplaner har som jeg tidligere har nevnt i dette kapitlet, tatt utgangspunkt i lærebøkenes struktur og målbeskrivelser. Likeledes har læringsarbeidet på verkstedet tatt utgangspunkt i utstyret som disponeres og øvinger / fysiske produkter som gir læring for elever. Relevansen i forhold til den enkelte elevs interesser og ønsker om yrkesretning, har til tider har vært underordnet.

Det interessante er hvorfor gjør vi som vi gjør i forhold til å operasjonalisere opplæringen i TIP og i PTF i denne sammenhengen. I forhold til implementering av PTF kan det være føringene gjennom planer, veiledninger og skoleeiers preferanser som blir så svake at yrkesfaglæreren forholder seg til de praksisene han / hun har etablert fra tidligere, og tilpasser den så godt som mulig til PTF. Det andre ytterpunktet kan være at jeg som yrkesfaglærerutdanner ikke har operasjonalisert utfordringene knyttet til PTF på en tydelig måte gjennom den didaktiske undervisningen for yrkesfaglærere.

I dette kapitlet om funksjonsbaserte læreplaner har målet vært å løfte fram hva funksjonsbaserte læreplaner er og kan være, og hvordan disse kan kobles til TIP og PTF. Funksjonsbaserte læreplaner er slik jeg forstår det, en måte å operasjonalisere faget PTF på som kan gi en høy relevans og kvalitet.

4.4 Oppsummering av kapittelet om læreplaner og noen dilemmaer

Det er interessant at de nasjonale læreplanene er utformet som forskrifter. Det må betraktes som en sterk styring av utdanningene innenfor videregående opplæring. Paradokset er at læreplanene, som for eksempel i PTF er svært åpne. Yrkesfaglæreren er delegert myndigheten til å tolke læreplanen og operasjonalisere den, altså gitt et stort handlingsrom. Det kan være besnærende at yrkesfaglæreren har en slik myndighet til å utfolde sin innsikt i å lage faglig gode lokale læreplaner. På den andre siden møtes denne friheten av et vurderingssystem som på mange måter innsnevrer denne friheten. Nå skal det sies at dette er ikke framtreddende på VG1 nivået, men gir noen organisatoriske utfordringer i forhold til fellesfagene. Det har også blitt forskriftsfestet antall årstimer en elev har rett på i forhold til hvert enkelt fag. Avviker antall avholdte timer med faktisk avholdte undervisningstimer, kan dette gi klageadgang for elever. Det er i dette dilemmaet yrkesfaglæreren skal lage den lokalt tilpassede læreplanen med utgangspunkt i elevens læreforutsetninger. Selv om de overordnede rammene virker romslig og yrkesfaglæreren har stort handlingsrom, så strammes det inn av andre forordninger.

For PTF er det også noen utfordringer til. PTF i bedrift krever også utarbeidelse av lokale læreplaner som skal tilpasses til skolens struktur, innhold og rammer. I tillegg skal planen tilpasses opplæringsarenaen i bedriften, en opplæring som skal tilpasses bedriftens produksjon til enhver tid. Skal en slik plan bli funksjonell, må den nødvendigvis ikke bli for detaljert og konkret, den må på en måte være dynamisk og må tilpasses til enhver tid til produksjonen og elevens forutsetninger og ønsker. På et eller annet vis må yrkesfaglæreren ha oversikt og innsikt i denne dynamikken ved å være tilstede i på begge læringsarenaene. Det er dette” landskapet” som er kjernen i mitt arbeid med avhandlingen. Hvordan kan yrkesfaglæreren håndtere disse utfordringene? Problemstillingens to deler og forskningsspørsmålet knyttet til første del av problemstillingen er utgangspunktet. Jeg har ikke svar på dette her, men målet er forstå og se løsninger på hvordan yrkesfaglæreren kan operasjonalisere og lede PTF faget i skole og bedrift.

For å få en videre forståelse av denne kompleksiteten vil jeg i neste kapittel gå inn på kompetanse og læring som tema.

5 Kompetanse og læring

I kapittelet presenteres først kompetansebegrepet og læringsbegrepet. Disse begrepene er sentrale for å forstå og kunne forklare hvordan PTF faget brukes og kan brukes.

5.1.1 Kompetansebegrepet

PTF som fag i yrkesfagene har som mål å få til en helhetlig opplæring i skole og bedrift¹⁵. Det vil være sentralt for yrkesfaglæreren og instruktørene i bedrifter å forstå begrepene *kompetanse* og *læring*. Begrepene vil være sentrale i drøftingene av PTF i avhandlingen. De vil bli problematisert og gitt en konkret forståelse som kan brukes i avhandlingen.

Blant annet vil yrkesfaglæreren møte yrkesopplæringen i flere kontekster. Hovedkontekstene vil være skole og bedrift. I forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2007b) slås det fast at det er skoleeieren som har ansvaret for PTF. Det vil i praksis si at det er yrkesfaglæreren som skal «styre» opplæringen i PTF i skole og bedriftene. «Styringen» gjennom å lage lokale læreplaner og ha ansvaret for å organisere læringsopplegget og vurdering av PTF, vil være en sentral oppgave for yrkesfaglæreren.

For at yrkesfaglæreren skal kunne gjøre et faglig tilfredsstillende arbeid med PTF og lokale læreplaner, må han/hun ha god innsikt i kompetanse- og læringsbegrepene.

Vi har i dag innsikt i læreprosesser og hvordan det bør og kan planlegges, gjennomføres og vurderes.

I PTF møter vi to læringstradisjoner; skole- og bedriftsopplæring. Skolen har sin kultur for innhold, organisering og formidling av fag. I bedrift er ikke læring vanligvis en primæroppgave, men produksjon av varer og tjenester. Alle som har arbeidet i en bedrift har erfaring med at det har foregått flere typer læring. Men det er læring som ofte er tuftet på umiddelbare behov som for eksempel å bruke et nytt produkt, en ny arbeidsform eller nytt utstyr. Dette har på mange arbeidsplasser ikke vært betraktet som læring, men som en arbeidsoppgave uten noen flere refleksjoner. Læring kommer til syne ved at arbeidstakeren som har klart å finne ut av hvordan en nye arbeidsoppgave kan løses, kjennetegnes ved at vedkommende kan gjøre samme arbeidsoppgave på ny, uten å prøve eller feile.

¹⁵ Bedrifter brukes synonymt med virksomheter.

I dag ser vi imidlertid en retning der læring i arbeid blir mer og mer bevisstgjort, og det kobles til begrepet kompetanse.

Før læringsbegrepet tas opp videre, kan det være fornuftig å få definert og konkretisert begrepet *kompetanse*. Begrepet stammer opprinnelig i fra det latinske ordet *competentia* som utledes til: *»... å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultat»*.

(Utdanningsdirektoratet, 2007b) Hun drøfter dette begrepet videre og har ut i fra den opprinnelige definisjonen hun tok utgangspunkt i, formulert sin definisjon av kompetanse slik: *«Samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål»* (Lai, 1997, p. 31). Ser vi på denne definisjonen og definisjonen i Stortingsmeldingen, er det flere likhetstrekk, men også en vesentlig forskjell:

«Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer» (Lai, 1997, p. 32). Denne definisjonen er enkel og generell i forhold til Lai sin definisjon. Isolert sett gir definisjonen i Stortingsmeldingen generell beskrivelse. For å gi en bedre forståelse følger Stortingsmeldingen opp med en presisering som: *«Det er oppgaven eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør i møtet med utfordringene»* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31).

I utledningen fra ordet *competentia* og fram til definisjonen til Lai (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31), samt definisjonen og beskrivelsen i Stortingsmelding 30 (2003 – 2004), kan vi se noen likheter som blant annet:

- *Mulig å utføre – evnen til å møte*
- *Definerte krav og mål – komplekse utfordringer*

Mulig å utføre, som Lai bruker, og *evnen til å møte*, som Stortingsmeldingen bruker, må kunne defineres som like begrepspar. Det samme kan sies om Lais utsagn, *Definerte krav og mål* og Stortingsmeldingens utsagn, *komplekse utfordringer*. Disse uttrykker det samme.

I Stortingsmeldingen utdypes kompetanseforståelsen og hvilken kompetanse som kreves: *«Det er oppgaven eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves»* (Lai, 1997, pp. 31-32). Dette sees i sammenheng med: *«Kompetanse er forstått som hva man gjør i møtet med*

utfordringene»(Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31). Likheten vil være der når vi har kompetansen til å vite hva vi skal gjøre når vi møter utfordringene. Da kan vi si noe om vi har tilstrekkelig og riktig kompetanse. Hvorfor er det viktig å ha en konkret og begrunnet forståelse av kompetansebegrepet som yrkesfaglærer? I forskriften; «*Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglig utdanningsprogram*» (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31) i del tre og fire omtales *kompetansemål*. De kan forstås i forhold til Lai sin definisjon som referer til i forrige avsnitt av Lai *kompetanse*, som jeg har referert til i foregående avsnitt. Lais definisjon kan synes mer spesifikk og konkret å forholde seg til enn definisjonen i Stortingsmeldingen. Knyttet opp til del to i uttrykket *kompetansemål – mål* vil det gi mening å bruke kompetansedefinisjonen til Lai når den gis en slik forståelse: «*.. som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål*» (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Kompetansemålene i opplæringen vil være relativt enkelt å knytte opp mot denne definisjonen. For yrkesfaglæreren kan dette være en konkret innramming når kompetansemål skal lages i PTF, men også i andre fag. Definisjonen vil vi kunne anta å være til nytte for instruktørene som vil kjenne seg igjen i en slik konkretisering som Lai gir begrepet kompetanse.

Definisjonen til Lai (Lai, 1997, p. 32) er en pragmatisk og en forenklet definisjon som kan brukes i det daglige arbeid med læring. Den tar ikke opp i seg kompleksiteten som heller ikke Stortingsmelding 30 (Lai, 1997, p. 32) gjør. Disse definisjonene kan bli for generelle og kontekstløse. For yrkesfaglæreren og instruktøren i bedrifter arbeider med kompetanse i to forskjellige kontekster; skolekonteksten og bedriftskonteksten. Illeris har i sin bok «Læring» et kapittel, «10.4. Skolelæring er institusjonaliseret læring» (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31) der han siterer Steen Wackerhausen om «*det skolastiske paradigme*»:

«*Uddannelsens raison d 'etre (eksistensbegrundelse, ki) er at udvirke eller udvikle kompetence. – Den (skolastiske tradition) tilbyder en skolastisk uddannelse, dvs en uddannelse hvis kerneelementer er viden om regler eller principper. Og da uddannelse formodes at udvikle kompetence, er den implicitte eller indlejrede forståelse af kompetence, at kompetence konstitueres af netop disse elementer: viden og regler (eller principper). Eller mer utfoldet og præcist: Kompetence er konstitueret af viden og regelbaserte færdigheder.*» (Illeris, 1999, p. 146) (Wackerhausen 1998, s 196 og 197)

K 06 kan settes inn i en slik kontekst som det er referert til her. Skolens kompetanseleveranse vil dreie seg om i første rekke å være en kompetanse bygget på regler og prinsipper.

Utfordringen i PTF vil være å få kompetansen som erverves gjennom skoledelen til å være relevant for kompetansen som skal erverves i bedriftsdelen av PTF.

I PTF vil det kunne ligge til rette for at kompetansen som erverves i skolen og i bedrift kan sees på som helhetlig kompetanse. Noe av det kritiske vil være hvordan den «*oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen*» er utformet i forhold til den definerte kompetansen som elever på TIP skal ha etter å ha fullført VG 1 og VG 2. Faren er at den definerte kompetansen som yrkesfaglærer og instruktør sammen med eleven planlegger, ikke bare tar utgangspunkt i den «*skolastiske tradisjon*», men også hvordan kompetansen som bedriften definerer blir tematisert i læreplanene. Hvis det «*skolastiske-*» og «*bedriftskontekstens*» kompetanse blir helhetlig, vil beskrivelsen av kompetansen som eleven skal ha etter PTF-opplæringen være helhetlig. Den vil kunne leve opp til Lai sin definisjon av kompetanse og kompetansedefinisjonen som er beskrevet i Stortingsmelding 30 (2003-2004). Koblingen av kompetansen i skolekonteksten og bedriftskonteksten vil være krevende. En viktig forutsetning vil nettopp være å skjønne kontekstene som PTF foregår i og at de har forskjellige hensikter, men har et felles kompetansemål. I læreplanene for TIP- fagene er sluttkompetansen beskrevet i Vg3-planene. Det er disse som gjelder for opplæring i bedrift. For å sikre seg at læringen i skolekonteksten og i bedriftskonteksten fører fram til en sluttkompetanse, må kompetanse være innrammet i en kontekst som peker på yrkes- og samfunnsdeltakelse.

5.1.2 Yrkesfaglærerens kompetanse

Kompetanse har et *metaperspektiv* for yrkesfaglæreren. Kompetansen som elevene skal ha, når opplæringen er gjennomført har vært tematisert i foregående kapittel. Et spørsmål som kommer opp, er hva slags relevant kompetanse yrkesfaglæreren har for å legge til rette slik at elevene når sine kompetansemål. Dette gjelder ikke først og fremst den yrkesfaglige kompetansen som yrkesfaglærer og instruktør har, men kompetansen de har for å tilrettelegge for å lære faget, slik at elevene kan nå sine mål.

I *metaperspektivet* ligger kompetansen til å se sin egen rolle når det gjelder å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, slik at den enkelte elev når sin planlagte kompetanse. Yrkesfaglæreren vil ha hovedansvaret for å planlegge opplæringen, men vil være avhengig av

fellesfaglærerne og de andre yrkesfaglærerne i opplæringen innenfor skolekonteksten. I opplæringen som skjer i bedrift, er yrkesfaglæreren avhengig av instruktøren for å få til den planlagte opplæringen for elevene.

Meta som uttrykk, er i dagligtalen ofte omtalt som noe utenfor eller på et høyere nivå. Nilsen & Haaland (Illeris, 1999, p. 150) definerer metakompetanse slik: «*Metakompetanse er evnen til refleksjon over eget arbeid i et utenfra-perspektiv*». I denne sammenhengen er det yrkesfaglærerens evne til å se opplæringen utenfra på en slik måte at det ikke er yrkesfaglærerens kompetanse som skal stå i sentrum. Verktøyet for å få til dette utenfra-perspektivet kan være *refleksjon*. *Refleksjonen* som verktøy for yrkesfaglæreren, og til dels instruktøren, vil være muligheten til å tenke over og igjennom det som skal læres bort til elevene. Har det relevans i forhold til elevens sluttkompetanse?

Lærerens kompetanse vil også synes gjennom hvordan han / hun kan samarbeide med instruktørene i bedriftene om PTF, slik at de også blir gode nok til å drive en målrettet opplæring slik at elevene når sin kompetanse også innenfor opplæringsmålene som er definert i opplæringen.

Utgangspunktet er den yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske kompetansen til yrkesfaglæreren. De overordnede målene med opplæringen og de lover og forskrifter som innrammer opplæringen, kan gi et *metaperspektiv* på arbeidet knyttet til PTF. Dette vil være metakompetansen som yrkesfaglæreren trenger, sammen med sin faglige profesjon i eget fag for å få faglig innsikt i forhold til gjennomføring av PTF.

Denne kompetansen kommer i denne sammenheng til uttrykk i måten yrkesfaglæreren operasjonaliserer læreplanen fra den ideologiske- til den erfarte læreplanen. Det hele snevres ned til å forstå sin rolle som yrkesfaglærer gjennom å legge til rette for læring sammen med andre lærere og instruktører, samt medvirkning fra den enkelte elev. Dette vil, som tidligere sagt, være yrkesfaglærerens *metakompetanse*.

5.2 Læring

For å få en helhet og sammenheng er det viktig å se *læring* som en kompletterende del av *kompetanse*. For å få til ønsket kompetanse hos en person, er læring sannsynligvis den eneste tilnærmingen for å få dette til. Læring som et isolert begrep har flere definisjoner. En av definisjonene som jeg husker og for så vidt har hatt som en rettesnor som en del av min pedagogiske innsikt, er definisjonen som Hofset (Nilsen & Haaland, 2008, p. 19) har:

«Læring er relativt varig endring i opplevelse og/ eller atferd som følge av erfaring» (Hofset, 1999). Definisjonen har vært gjengitt av mange studenter som har arbeidet med å utvide sin egen forståelse av læring. I boka har Hofset «plukket» i fra hverandre sin egen definisjon. Å «plukke» fra hverandre definisjonen er med å gi oss mulighet til å få en dypere forståelse av hva definisjonen kan bety for oss. Det første Hofset tar opp er ordene «relativt varig» (Hofset, 1999, p. 47) og som han kommenterer slik:

«Inntrykk og tanker som er i bevisstheten bare et øyeblikk, blir definert ut. Et telefonnummer som du glemmer straks du har slått det, er ikke «lært». Hvor varig, beror på art og formål med læringen» (Hofset, 1999, p. 47).

Sentrale ord er *art og formål*. Art er et biologisk begrep og brukes til for eksempel å sortere fuglearter. I yrkesopplæringen kan *arts*begrepet overføres til å beskrive de forskjellige læringsoppgaver og *formålet* kan være å få kompetanse i TIG-sveising. «Endring» som brukes i definisjonen sier Hofset: «Læringen må føre til en eller annen forandring fra før til etter» (Hofset, 1999, p. 47). Dette må anses som effekten av læring. I fra læringen begynner til den er ferdig, skal vi ved bruk av en vurderingsform kunne se om en elev har lært noe, og hva vedkommende eventuelt har lært. Begrepet *atferd* sier noe om den synlige endringen i en persons måte å opptre og agere på før og etter en læringsøkt, og det må sees i sammenheng med «endring».

«Opplevelser» er i definisjonen utdypet slik av Hofset (Hofset, 1999, p. 47): «Læring behøver ikke nødvendigvis føre til ytre atferd, i alle fall ikke med det samme. «Opplevelser» står for det indre – tanker og følelser». Her kan det se ut til at Hofset ikke tar dette ordet helt ut, for opplevelser er ofte knyttet til ordene god/dårlig læring eller lykkes/mislykkes med oppgaven. Dette kan knyttes til motivasjon for å lære. I motivasjonsteorien er læring og motivasjon knyttet til hverandre. I Hofseth sin definisjon vil det kunne hevdes i forhold til *opplevelse* at det har med emosjonelle eller det affektive hos mennesker å gjøre. En følelse av å ha lært, for eksempel, vil være en affektiv eller følelsesmessig reaksjon. I læring er dette sentralt for å komme videre i læringsarbeidet. Det vil være en sammenheng mellom motivasjon for læring og det å oppleve mestring. «Erfaring» i definisjonen til Hofset (Hofset, 1999, p. 48) s 48 utdyper han med: «Å lese eller lytte til en lærer kan være en erfaring. Men det er mange andre læringserfaringer». Innenfor yrkesopplæring er dette en for enkel utdyping. Erfaringsbegrepet er særdeles viktig innenfor yrkesopplæringen. Nettopp erfaring er en

sentral del av å forstå om en elev lærer eller ikke. Erfaringene vil være sentrale for en elev når han/ hun skal reflektere over hva de har lært av en arbeidsoppgave.

Til slutt tar Hofset opp (Hofset, 1999); «*som følge av erfaring.*» Han utdyper det slik: «*Endring i opplevelse og atferd kan også skyldes andre forhold, som alder, sykdom, rusmidler m.v. Slike endringer er ikke læring.*» (Hofset, 1999, p. 48). Det som sies her, er hva som ikke er læring. Det som er viktig i utsagnet, er ordene *Endring i opplevelse og atferd*. Innenfor yrkesopplæringen vil for eksempel opplevelse av trygghet i å føre en gravemaskin, være en opplevelse som følge av læring. Atferd endres hos den lærende etter å ha fått en praktisk innføring i hvordan vi håndterer eksplosive væsker.

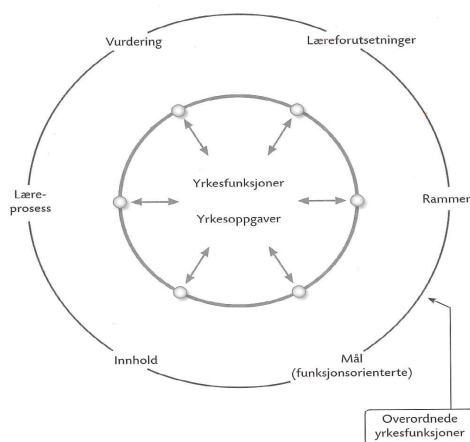
Hofset sin definisjon av læring, passer godt inn i en tradisjonell skolekontekst, der fag, undervisning og resultatet av læring synliggjøres gjennom prøver og eksamener.

En annen norsk definisjon på læring som er knyttet til læring i arbeid, beskrives slik: «*Læring er relativt varig påvirkning av kompetanse som følge av øvelse og/eller erfaring.* (Innbjør, 2007, p. 114) Definisjonen som Innbjør legger til grunn er; «*Læring er relativt varig påvirkning av kompetanse ...*». Det interessante er at det tas utgangspunkt i at læring er en påvirkning av *kompetansen* som er noe vi kan. Hvordan denne påvirkningen foregår, kan vi visualisere og forstå ut i fra blant annet den *yrkesdidaktiske relasjonsmodellen* i figur 3. Den brukes aktivt for å kartlegge *læreforutsetninger* som også er elevens kompetansenivå.

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell lærere kjenner til i forskjellige varianter. I mitt arbeid er Hiim og Hippe (H. Hiim et al., 2009) sin yrkesdidaktiske modell interessant. Deres modell, figur 3 nedenfor, har en ytre og indre ring. Den ytre ringen har de elementene som vi kjenner igjen fra den originale didaktiske relasjonsmodellen. De seks elementene er; *mål, innhold, læreprosess, vurdering, læreforutsetninger og rammer*. Hiim m.fl. (H. Hiim et al., 2009) sier følgende om det overordnede knyttet til modellen: ”Den yrkesdidaktiske utgaven av relasjonsmodellen fokuserer på forhold som er spesifikke for yrkesutdanning ...” videre skriver de, ”Den kan derfor presenteres her som en oppsummering av et yrkesdidaktisk perspektiv”. (H. Hiim et al., 2009, p. 132) Modellen fokuserer på hva som er spesifikt for yrkesutdanningen og at modellen har et yrkesdidaktisk perspektiv. Konkret vil det si at den tar opp de overordnede yrkesfunksjoner som ligger i den ytre sirkelen i modellen, som forfatterne beskriver slik: ”De overordnede målene i læreplanene for yrkesfag omhandler sentrale, generelle yrkesfunksjoner og arbeidsprosesser”. (H. Hiim et al., 2009, p. 133)

I den indre sirkelen i figur 3 konkretiseres dette i *yrkesfunksjoner* og *yrkesoppgaver*. For meg synes jeg *yrkesoppgaver*¹⁶ kan være utydelig og vil bruke begrepet *arbeidsoppgaver* som jeg mener er mer konkret og en del av dagligtalen blant yrkesfagutøvere. Yrkesfunksjoner er slik jeg vil forstå det, alt som ligger rundt arbeidsoppgaven, som forhold til kunder, kolleger, kvalitetssikringssystemer osv. Konkretiseringen knyttet til *yrkesfunksjoner* og *yrkesoppgaver* skriver jeg mer om i kapittelet ”Funksjonsbaserte læreplaner”.

Introduksjonen av den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen i dette kapitlet er at didaktisk relasjonsarbeid er sentralt i arbeidet som yrkesfaglærer.



Figur 3. Den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen. (H. Hiim et al., 2009, p. 132)

Når vi snakker om elevens læreforutsetninger, snakker vi om elevens kompetansenivå som et synonymt begrep. Innbjør (Innbjør, 2007) skriver at læring påvirker kompetansen, og det kan forstås slik at vi utvikler kompetansen til et høyere nivå. Innbjør fortsetter i definisjonen «... som følge av øvelse og/ eller erfaring». (Innbjør, 2007, p. 114) I yrkesopplæringen er øvelse på praktiske aktiviteter kjernen i opplæringen. Eksempelvis kan det være slik at vi øver på sammenføyning med en sveisemetode til den holder toleransen og kvaliteten som er beskrevet. I en læringsoppgave vil også erfaring komme gjennom de forskjellige øvelsene som er gjort. Innbjør sin definisjon passer derfor godt sammen med hvordan øving og læring av en arbeidssoppgave gjennomføres.

Illeris (Illeris, 1999) sine beskrivelser og drøftinger av begrepet «læring» setter begrepet inn i fire perspektiv som kan være med og ramme inn læring i forhold til PTF. Dette er ikke bare et

¹⁶ Yrkesoppgaver og arbeidsoppgaver blir brukt synonymt i fortsettelsen av avhandlingen.

fag som skal operasjonaliseres i skolekonteksten, bedriftskonteksten og samfunnskonteksten. Vi kan snakke om forskjellige læringskontekster, og oppfatningen av læring vil naturlig nok oppfattes og defineres forskjellig fra kontekst til kontekst. Illeris tar blant annet opp hvor forskjellig betydning «*læring*» kan ha. Overordnet kan læring deles inn i fire perspektiver:

«1. For det første kan ordet læring henvise til **resultaterne af de læreprocesser** der finder sted hos den enkelte. Læring betegner således det der er lært- (Illeris, 1999, p. 14).

Det er sannsynlig det viktigste å kunne se resultatene av læring. I denne sammenhengen er det viktig å peke på at resultatene av læring er innbakt i begrepet læringsprosesser som er omfattende og komplekst. Figur 3 «*Den didaktiske relasjonsmodellen*» tar opp sentrale sider for å få gode læringsprosesser. I PTF vil den operative bruken av den didaktiske relasjonsmodellen i figur 3 være verktøyet som regulerer læringsprosessene.

«2. For det andet kan ordet læring henvise til de **psykiske prosesser** der finder sted i det enkelte individ og kan føre frem til sådanne ændringer eller resultater som betydning I omhandler. Disse prosesser kan betegnes som læreprocesser, og det er typisk disse prosesser læringspsykologien eller læreprocessernes psykologi drejer seg om» (Illeris, 1999, p. 15)

De psykiske prosesser knyttet til læring som Illeris tar opp, eksemplifiserer han med blant annet dialogen mellom lærer og elev. Samspillprosessen mellom lærer og elev er budskapet som læreren formidler, og elevenes lytting som kan føre til spørsmål fra elev til lærer. Hos eleven vil det foregå en *psykisk prosess* (Illeris, 1999, p. 15) som relateres til elevens innsikt og forforståelse. Han sier videre at: «... hvis prosessen fungerer som tilsigtet, resulterer den i at eleven har tilegnet sig eller «lært» det som læreren har forklart...» (Illeris, 1999, p. 15). Hensikten hevder Illeris er at det ligger i «*hukommelsen*» hos eleven og kan gjengis ved behov. Dette er læring som er koblet til det kognitive og det affektive. I yrkesutdanningen er den *kognitive* og *affektive* læringen til dels vært undervurdert. Fokuset har vært på det praktiske eller det som vi faglig kaller psykomotorisk læring. Det er når alle disse læringssidene fungerer sammen at læringen blir helhetlig og optimal. For å få til det vil samspillprosessene i opplæringen være et viktig «*bindemiddel*» i læringen. Det Illeris omtaler som «*samspillprosesser*,» vil være å utvide *horisonten* ytterligere. Dette beskriver han slik:

*«3. For det tredje kan både ordet læring og ordet læreprosesser henvise til de **samspilsprosesser** mellom individet og dets materielle og sociale omgivelser der direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprosesser som betydning 2 omhandler (og som kan føre til den læring som betydning 1 refererer til)»(Illeris, 1999, p. 15).*

For yrkesfaglærere vil innsikt i Illeris sin beskrivelse av «*samspilsprosesser*» være med å gi forståelse av at det er et forhold mellom individ, det materielle og de sosiale omgivelsene som kan påvirkes når opplæringen i PTF skal planlegges, gjennomføres og vurderes.

I punkt fire gjør Illeris en viktig opprydding i forhold til sammenblanding av begreper som han uttrykker på denne måten:

*«4. Endelig brukes både ordet læring og ordet læreprosesser meget ofte ikke alene i dagligsproget, men også i offisielle og faglige sammenhænge mere eller mindre **sammenfaldende med ordet undervisning** idet der udtalt trækkes på den kortslutning mellem hvad der undervises i og hvad der læres, som jeg har omtalt i det foregående» (Illeris, 1999, p. 15).*

Til slutt i kapittel 1.2 i sin bok om Læring (Illeris, 1999) oppsummerer han læring slik:

«I denne bog oppfattes læring grunnleggende som en integreret proces der omfatter to sammenhengende delprosesser som gjensidigt påvirker hinanden:». Han sier videre at: «For det første samspilprosessen mellom individet og dets omgivelser – et samspil der kan foregå ved en direkte kontakt eller være formidlet gjennom forskjellige medier».(Illeris, 1999, p. 16) Eksempler på samspillprosesser er en som leser en bok. I dag vil medier ha en videre beskrivelse som; lyd, bilder og sosiale medier, men den grunnleggende forståelsen vil være lik. Til slutt skriver han: *«For det andet er den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces som fører frem til et læringsresultat».* (Illeris, 1999, p. 16)

Det som Illeris skriver er en selvfølgelighet, men allikevel en viktig for å forstå helheten i læringsprosesser.

Ut i fra de beskrivelsene og definisjonene som er tatt opp i forhold til læring, er det Innbjør sin definisjon som oppleves å ha størst relevans i forhold til PTF som fag: *“Læring er relativt varig påvirkning av kompetanse som følge av øvelse og/ eller bearbeidet erfaring”* (Innbjør, 2007, p. 115) . De andre definisjonene og beskrivelsene er med på å gi en bredere og dypere innsikt i læring som begrep.

5.2.1 Læringsbegrepet i forhold til PTF

Jeg har foran i kapitlet sett på kompetanse og læring. I dette kapitlet vil jeg spisse læring i forhold til PTF. Dette er en tosidig sak. Det ene er at yrkesfaglæreren må ha en forståelse for hvordan eleven kan lære i bedrift. Intuitivt har yrkesfaglæreren erfart hvordan det er å lære ute i bedrift. Yrkesfaglærere har fag- og /eller svennebrev som utgangspunkt for å bli yrkesfaglærer. Logisk sett vet de hvordan det er å lære faget som lærling i bedrift. Av egen erfaring vet jeg at referansen for å lære faget som lærling, har jeg overført som en referanse når jeg arbeidet som yrkesfaglærer, særlig når vi arbeidet i skolens verksteder. Jeg forsøkte å kopiere min egen erfaring som grunnlag for elevenes læring. Det er flere betenkeligheter ved en slik tilnærming. For det første er referansen til egen læring av faget gammel og har neppe full referanse til dagens teknologi og arbeidsformer. Denne framstillingen av referanser knyttet til yrkesfaglærerrollen er ikke unik, men mer regelen. Spørsmålet er hvorfor blir det slik. Et flertall av yrkesfaglærere starter som lærere uten å ha pedagogisk og didaktisk kompetanse. Det naturlige blir å bruke egen erfaring fra hvordan du selv lærte faget.. En slik tilnærming i forhold til å arbeide med opplæring er ikke bærekraftig innenfor TIP og PTF. Det komplekse med læringsarbeidet knyttet til PTF er at det foregår på to læringsarenaer, i skolekonteksten og i bedriftskonteksten. Disse forskjellige kontekstene kan gjøre elevens læring relevant når den kan settes i en helhetlig læringssammenheng. Det motsatte er at det er få eller ingen sammenheng mellom læring i skole og bedrift.

Å forstå hvordan læring og læringsarbeidet kan knyttes til PTF og som jeg vil ta opp i fortsettelsen. Jeg avsluttet forrige kapittel med hvordan jeg oppsummerte min forståelse av læring, ”Læring er relativt varig påvirkning av kompetanse som følge av øvelse og/ eller bearbeidet erfaring”. (Innbjør, 2007, p. 115) At jeg velger en slik definisjon er at den er knyttet til kompetansebegrepet. Jeg har en forforståelse at en yrkesfaglærer har en kompetanse med seg i forhold til læring, gjennom sin erfaring, men også ved å ha lært hvordan han / hun lærer. I praksis vil det si at når en yrkesfaglærer skal utvikle en relevant forståelse av læring og læringsbetingelser knyttet til PTF, har han forståelser av læring som nødvendigvis ikke har relevans til hvordan læring i PTF faget kan forstås og gjøres. Grunnleggende i organisert læring som for eksempel i PTF har flere sider. I boken ”Pedagogikk mangfold og muligheter” (Arneberg, Overland, Held, & Olsen, 2003) tar opp en grunnleggende premiss for læring og som er forankret i pedagogikken. I boken stilles spørsmålet om, ”Hva er egentlig *objektet for den pedagogiske praksisen?*” (Arneberg et al., 2003, p. 22) Forfatterne svarer selv på

spørsmålet slik:” Objektet er faktisk *usynlig*. Objektet er den relasjonen som oppstår mellom voksne og barnet”. (Arneberg et al., 2003, p. 22) I denne sammenhengen vil relasjonen være mellom elev, yrkesfaglærer og instruktør i bedrift. Å forstå objektet på denne måten mener jeg gir mening, nettopp at det grunnleggende for all læring er gode relasjoner, som jeg i hverdagen oversetter til,” at jeg vil deg vel og du vil meg vel”. Har vi denne premissen i bunnen for utvikling av læring i PTF vil det være en utrolig viktig premisse. Men grunnleggende for læring i PTF kan det være lurt å ta utgangspunkt i hvordan vi tradisjonelt har lært yrker. Håndverket og yrker har blitt lært ved å delta i produksjonen ved” å gjøre” Med det mener jeg at eleven eller lærlingen har lært yrket ved å gjøre konkrete og praktiske oppgaver som har begynt med det enkle og kompleksiteten har økt etter hvert som eleven / lærlingen har tilegnet seg innsikt. Jeg mener dette er en viktig tilnærming når en skal planlegge og gjennomføre PTF i skole og bedrift. “Limet” for å få disse to forskjellige arnene for læring sammen, som PTF inviterer til, å bygge sammen dette er relasjonene mellom elev, yrkesfaglærer og instruktør. Læringsbetingelsene er forankret i dette. En naturlig oppfølging av et slikt utgangspunkt, er hvordan skal yrkesfaglæreren, som vil være den formelt ansvarlig for hvordan opplæringen skjer i PTF, arbeider i forhold til å få til en helhetlig læring i skole og bedrift som eleven har et læringsutbytte av. For det første skal opplæringen være knyttet til læring av relevante arbeidsoppgaver i bedrift, men det skal også være relevante øvinger og modellering i skolekonteksten. Hvordan kan vi få helhet og sammenheng ut av disse to læringsarenaene? Ja, det er faktisk det jeg problematiserer i andre delen av min problemstilling som jeg har formulert slik, “... og ***kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?***”

Problemstillingen vil jeg la stå som en avrundning av denne delen av kapitlet, men jeg kommer tilbake til problemstillingen til slutt i hovedkapitlet. Jeg kan ikke avslutte dette kapitlet før jeg har tatt fram eleven og elevperspektivet i PTF faget.

Jeg har sagt innledningsvis at eleven ikke er en del av avhandlingen, men det er nødvendig å ha med seg noen forståelser i forhold til elevperspektivet. Det slår meg når jeg har arbeidet med dette kapitlet, at eleven lett kan bli tingliggjort eller en brikke i et spill som skolen og yrkesfaglæreren behersker. Allikevel kan det være så enkelt at det er det ingen elever, er det heller ingen opplæring, forstått at eleven er kjernen og omdreiningspunktet rundt det som skal foregå i PTF. Vi sier at eleven er en rettighetselev, men i forhold til hva? I PTF vil elevrettighetene synliggjøres gjennom at eleven har rett på tilpasset opplæring og elevmedvirkning. Jeg mener at disse to rettighetene er sentrale, men også være en viktig del i

å formulere gode læringsoppgaver og organisering av PTF som vil være så optimale som mulig for elevens læring.

En naturlig fortsettelse for meg ut i fra det jeg har tatt opp i dette kapitlet om læring, er å gå over på temaet erfaringslæring. I neste kapittel vil jeg ta opp dette for å anskueliggjøre erfaringslæring som et viktig element for å få en helhetlig forståelse av hva læring er.

5.3 Innledning erfaringslæring

PTF opptrer på to arenaer. Den ene arenaen er skoleopplæringen som foregår innenfor skolens rammer, kultur og forordninger. Opplæringsdelen i PTF som foregår i bedrift, er en annen type opplæring som jeg kaller en alternativ læringsarena. Denne arenaen har ikke opplæring som sitt hovedfokus, men produksjon og verdiskaping i en eller annen forstand.

For yrkesfaglæreren, som skal følge opp disse læringsarenaene og forstå og handle slik at det er sammenhenger mellom disse læringsarenaene. Dette krever innsikt i hvordan erfaringer kan forstås og omsettes i innsikt slik at den helhetlige opplæringen kan oppfattes. Ut fra denne forståelsen vil jeg ta opp erfaringslæring. Hensikten er å utlede en forståelse som kan bidra til at yrkesfaglæreren ikke bare erfarer, men også en læring ut fra erfaringene.

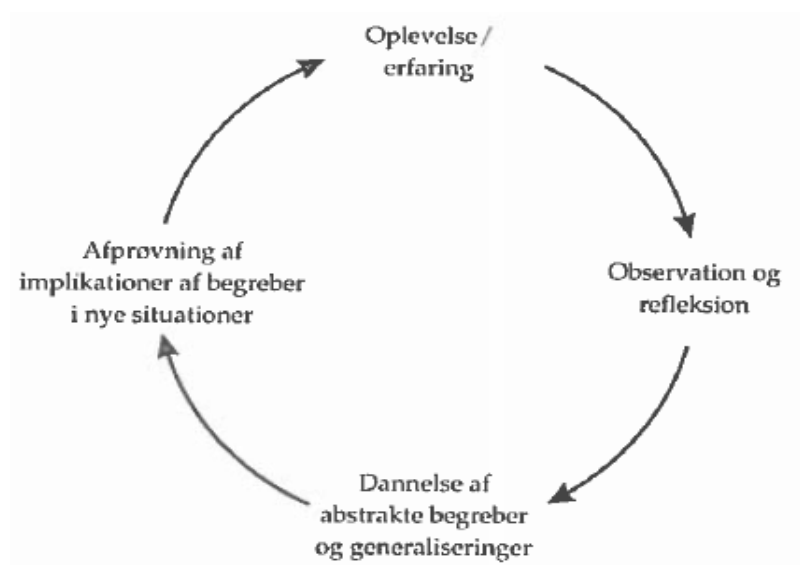
Det første som trenger avklaring, er ordet *erfaring*. Erfaring er jo noe som vi bruker i dagligtalen, ofte som dårlig eller god erfaring. Videre snakker vi ofte om å *gjøre en erfaring*. Det blir forstått slik at vi ønsker bevisst å registrere hva vi har gjort eller gjør. I en slik sammenheng, kan vi koble dette opp mot *læring*, selv om ikke dette er utgangspunktet, men mer for å se om det vi gjør virker eller ikke virker. Vi kan allikevel snakke om en indirekte form for læring. Normalt vil en erfaring vi skaffer oss som virker, kunne refereres som erfaringsbasert læring. Stålsett (Innbjør, 2007, p. 114) sier følgende om erfaring:

“Å gjøre en erfaring er ikke det samme som å lære av en erfaring. Det er når vi kan nyttiggjøre oss erfaringene i praksis at vi endrer vår adferd; at vi lærer. Vi lærer av erfaringene når vi vurderer, abstraherer og generaliserer. Denne form for læring skjer gjennom systematisk bearbeiding av erfaringer. I denne bearbeidingen blir analysen viktig. Hvis en slik analyse mangler, vil erfaringslæringen oftest stoppe opp på første trinn. Da blir det bare en erfaringsutveksling”. (Stålsett, 2006)

Ovennevnte sitat er en faglig god innramming av hva erfaringslæring er og hvilke betingelser som må være tilstede for at erfaringsbasert læring kan foregå. Hun framhever det å *nyttiggjøre oss erfaringene*” at vi lærer. Nettopp denne forståelsen er grunnleggende for at yrkesfaglæreren skal kunne utvikle PTF kontinuerlig som fag til beste for elevene.

5.3.1 Erfaringslæring

Kolbs første modell for erfaringsbasert læring, figur 14 nedenfor, er nærliggende å starte med.



Figur 4. Kolbs modell for erfaringsbasert læring (Stålsett, 2006, p. 59)

Kolbs modell er kjent og referert til når erfaringslæring tematiseres i pedagogiske og didaktiske arbeider i norsk utdanning. Det er viktig å presisere at Kolbs sin modell er en modell for erfaringsbasert læring, ikke bare en erfaringssirkel, som modellen ofte omtales i dagligtalen.. Fokuset er læring gjennom erfaringer. Jeg har allikevel valgt en annen tilnærming som jeg mener har større relevans i den norske konteksten. Moxnes (Wahlgren, 2002, p. 131) som er lagt inn i figur 4 nedenfor, og er en modell erfaringslæring. Videre kaller Moxnes ikke modellen en sirkel, men ”Erfaringslæringens 4 stadier”. (Moxnes, 2000)

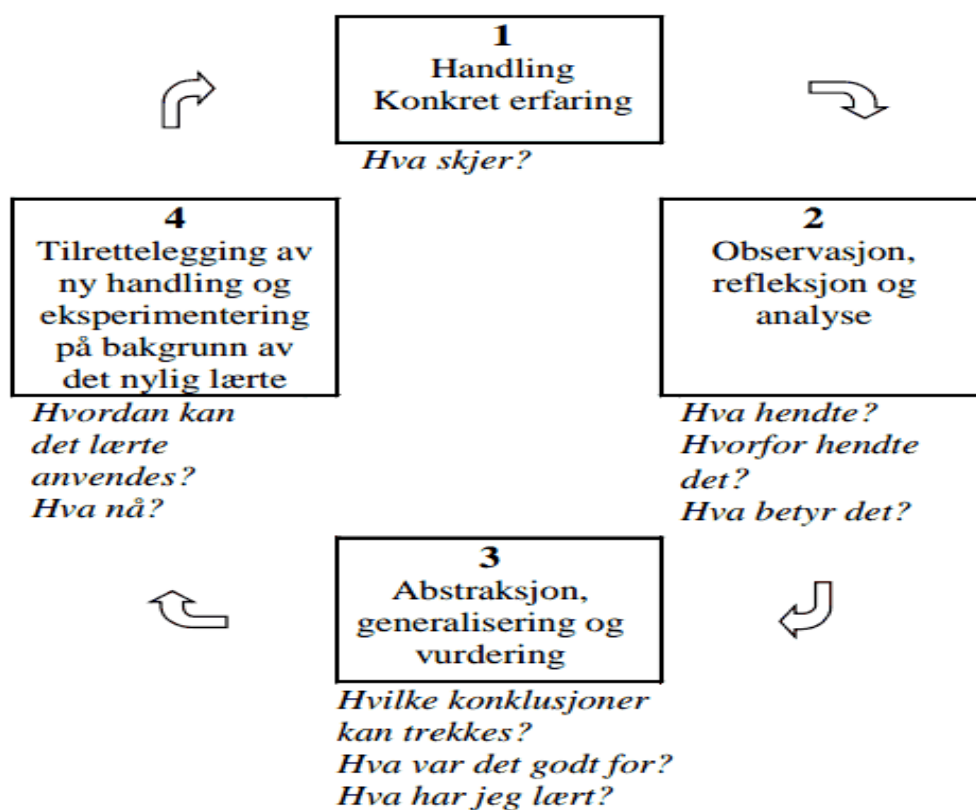
Kolbs modell tar utgangspunkt i *opplevelse /erfaring*. Moxnes tar utgangspunkt i *handling, konkret erfaring*. Kolbs *opplevelse* av erfaring kan forstås at det er den emosjonelle eller følelsesmessige siden av erfaring som er i fokus. Det er en viktig side i å registrere sine opplevelseserfaringer. Allikevel kan det føre til at en kan miste noe av det konkrete. Moxnes har fokus på *handling* og den *konkrete erfaring*. Han har også en undertekst som spør; *Hva skjer?* Fokuset til Moxnes ved å stille spørsmålet, ”hva *skjer?*”, i den konkrete handling vil

være grunnlag for refleksjon og undringer knyttet til det observerte. Med bakgrunn i forskjellen det er mellom Kolb og Moxnes sin oppbygging av erfaringslæringsmodellene vil jeg bruke Moxnes sin forståelse av erfaringslæring videre i dette kapitlet.

5.3.2 Moxnes erfaringslæring

Moxnes (Moxnes, 2000, p. 54) beskrivelse av erfaringslæring er en norsk modell for å beskrive og forstå erfaringslæring. Modellen er knyttet til læring i arbeidslivet og er ikke komplett i forhold til å forklare sammenhengen mellom arbeidsoppgave og læringsoppgave.

Sentralt i all erfaringslæring er refleksjon for at det skal gi mening, noe som Moxnes sier lite om.



Figur 5. Erfaringslæringsens fire stadier etter Moxnes (Moxnes, 2000)

I skolen beskriver vi yrkesfaglærers undervisning i verksted og klasserom for undervisningsoppgaver eller læringsoppgaver. I bedriften vil det eleven gjør, omtales og beskrives som en arbeidsoppgave. Dette er viktige forskjeller som yrkesfaglæreren må være bevisst på. En undervisningsoppgave vil ha læring som hovedmål, mens en arbeidsoppgave som eleven deltar i eller gjør selvstendig, har et mål om å bli et produkt eller tjeneste som kan

selges. Disse forskjellige utgangspunktene i skole og bedriftskonteksten er en sentral premiss for at opplæringen i skole og bedrift skal kunne forstås og brukes som helhetlig opplæring.

Moxnes (Moxnes, 2000, p. 54) beskriver læring i skole slik, *«Den symbol-læring (til forskjell fra erfaringslæring) som for eksempel skolen baserer sin undervisning på, gir en enorm reduksjon i den tid og de krefter som ellers ville trenge for å lære»*. (Moxnes, 2000) Dette er en viktig erkjennelse som yrkesfaglæreren må forholde seg til og ligger i spenningsfeltet mellom læringsoppgaver i skolen og arbeidsoppgaver i bedrifter. og læringsoppgave. Moxnes underbygger skolens måte å drive symbol – læring på slik, *«Skolen utkrystalliserer utallige generasjoners erfaringer. Uten den ville hver ny generasjon være nødt til å gjøre en hel sivilisasjons erfaringer på nytt»*. (Moxnes, 2000, p. 52)

Yrkesfaglæreren henter det sentrale i læringsarbeidet fra sin yrkesutøvelse og de arbeidsoppgaver han/ hun har gjort. Erfaringslæringen knyttet til arbeidsoppgavene som yrkesfaglæreren har gjort er sentralt. Moxnes hevder at, *«Erfaringslæring er ingen kunnskapslæring i vitenskapelig forstand. Erfaringslæringen gir en fungerende læring, ikke nødvendigvis en sann læring»*. (Moxnes, 2000, p. 52) Denne kategoriske beskrivelsen at erfaringslæring ikke er kunnskapslæring i vitenskapelig forstand vil nødvendigvis ikke være slik for yrkesfaglæreren som har en forskningsbasert yrkespedagogisk utdanning for å kunne omsette sine erfaringer fra yrkesutøvelsen til opplæring av elever i yrkesfagene. Når Moxnes setter opp sine fire punkter for hva erfaringslæring er i forhold til den tradisjonelle kunnskapsbaserte læringen, gir det også en bedre forståelse av hva betingelsene er for hva erfaringslæring er og ovennevnte sitat blir moderert. Han sier at det særegne med erfaringslæring kan vi sammenligne med den tradisjonelle kunnskapsbaserte læringen som er oppstilt i figur 5.

DEN KUNNSKAPSBASERTE LÆRINGEN	ERFARINGSLÆRINGEN
- er opptatt med å formidle eksisterende fakta, kunnskaper og prosedyrer; dvs. den er orientert mot fortiden. - er formidlet gjennom læreren som bestemmer målet og tilrettelegger materialet i en logisk rekkefølge slik han ser det; dvs. lærerorganisert. - er avhengig av ekspertene som utdoserer læringen, forvalter sannheten og gir de «riktige» svarene; dvs. den er lærerdominert. - Er relativt angstfri ved at usikkerhet og diffushet er minimalisert. Læringen konsentreres om fornuft og fakta; dvs. den er primært intellektuell.	- gir mening til det som skjer og hva som skal skje; dvs. den er orientert mot nået og framtiden. - gir den som lærer lyst til selv å sette opp målene for sin læring, og får ham til å oppleve det han gjør som viktig og nyttig. - gir den som lærer nye problemer framfor å løse gamle , og får ham til å stille spørsmålstegn ved «riktige løsninger». - gir en læring som er gjennomsyret av følelser, og dette betraktes som vel så viktig som «fakta». Den som lærer vet at å bevege seg fra det kjente til det ukjente, er angstvekkende . Han søker tillitsfullt læringsmiljø der han kan eksperimentere og ta sjanser.

Figur 6. Sammenligningen av den kunnskapsbaserte læringen og erfaringslæringen (Moxnes, 2000, p. 52)

Det særegne med erfaringslæring og som skiller det fra den kunnskapsbaserte læringen er at; «All erfaringslæring er en prosess, - ikke en oppsamling av fakta». (Moxnes, 2000, p. 53) At Moxnes betrakter erfaringslæring som en prosess og som han visualiserer gjennom de fire stadiene i sin figur om «Erfaringslæringens fire stadier» som er vist i figur 5.

Det første trinnet er handling og registrere konsekvensene av denne. Han sier at; «Det første trinnet består av en *handling* og så registrerer konsekvensene av denne». (Moxnes, 2000, p. 53) Moxnes sier at vi registrerer konsekvensen av handlingen. Hva som ligger i å registrere konsekvensene, kan være uklart, men i figuren vektlegger han konkret handling og spør, hva skjer? For at dette skal gi mening må fokuset flyttes til trinn to i figuren som går på å observere, reflektere og analysere. Han kommenterer utsagnene i trinn to, tre og fire slik,

«De neste trinnene i prosessen er så at man *forstår*, først det spesielle ved denne situasjon, deretter det generelle prinsippet denne situasjon og andre liknende faller inn under. Når dette er oppnådd, gjenstår det å *anvende* erfaringslæringen i nye situasjoner der den gjelder. Den som har lært vil nå, i motsetning til første gang han handlet, kunne forutse konsekvensene av sin handling». (Moxnes, 2000, p. 53)

Moxnes poengterer det at man forstår. Forståelsen betyr at en virkelig har *forstått handlingen* som var det første stadiet. Når han snakker om forståelser er det to perspektiver, det ene er det spesielle ved situasjonen og deretter det generelle prinsippet som kan utledes og brukes i tilsvarende situasjoner. Når vi har den nødvendige forståelsen er det å *anvende* erfaringslæringen i nye og andre situasjoner som viser om vi har lært, og vi kan forutse konsekvensene ut fra det vi har lært.

Det er når vi kan anvende det vi har lært i nye situasjoner og kan forutse konsekvensene, at erfaringslæringen virker

Stålsett (2006) beskriver noe av det samme om læring gjennom erfaring, men enklere enn Moxnes. Stålsett skriver, ”... *kan nyttiggjøre oss erfaringene i praksis at vi endrer vår adferd; at vi lærer*”. (Stålsett, 2006, p. 59) Stålsett sin påminning at når vi ”kan *nyttiggjøre oss erfaringene i praksis ... lærer vi*”. Poenget er at det er en sammenheng mellom erfaringene vi gjør i praksis og at vi faktisk lærer. det er denne bevisstheten som er viktig for yrkesfaglæreren for å kunne utvikle sin lærings og undervisningsform i skole og bedriftskonteksten.

Kritikken som kan rettes mot modellen til Moxnes er at den er sirkulær og har sine strukturerte trinn. For yrkesfaglæreren som skal bruke denne erfaringssirkelen knyttet til å kunne gjøre om en arbeidsoppgave til en læringsoppgave, vil den kunne oppfattes som statisk, i den forstand at det begynner med trinn en og går fram metodisk trinn for trinn. Det kan lett bli en metode som er strukturert og blir for sirkulær og statisk. Skal erfaringssirkelen være et verktøy, vil refleksjonene på hvert stadium i modellen være med og bidra til å nyttiggjøre oss erfaringene vi gjør. Dette danner bakgrunn for at han/hun kan danne seg en faglig begrunnet forståelse av situasjonen og et grunnlag for hvordan han / hun kan utvikle undervisningen og læringen for eleven.

Erfaringslæring kan oppfattes som en relativt komplisert form for læring, men i det daglige gjør jo det fleste av oss erfaringer som vi lærer av Men det er den systematiske formen for erfaringslæring som er viktig å få fram her som et verktøy for yrkesfaglæreren. En slik systematisk forståelse av erfaringslæring vil kunne bidra til at det blir helhet og sammenheng mellom læring i skole og bedriftskonteksten.

5.3.3 Yrkesfaglæreren og erfaringslæring

For yrkesfaglæreren er erfaringslæring noe gjenkjennelig og en forståelig læringsform. Denne læringsformen er framtrædende i yrkesopplæringen. En elev og lærling ser på sin mester, i denne sammenhengen yrkesfaglæreren og instruktøren i bedrift, utføre arbeidsoppgaver eller læringsoppgaver og eleven adopterer det som sees og erfares. Denne læringsformen er ofte lite bevisstgjort og satt inn i en modell for å forstå erfaringslæringens effekter og læringspotensiale. I forhold til PTF, med muligheter til å arbeide med læring på to læringsarenaer, vil bevisstgjøringen på erfaringslæring være sentralt for yrkesfaglæreren.

Det er flere tilnærminger der forståelse og bruk av erfaringslæringen vil være hensiktsmessig. For det første vil erfaringslæringsmodellene som jeg har redegjort for før i dette kapitlet, være en måte for yrkesfaglæreren å bli metodisk bevisst på hvordan erfaringslæring kan brukes.

Moxnes sin modell i figur 5, mener jeg er et godt grunnlag for å forstå og å bruke erfaringslæring på en faglig måte i forhold til PTF. Når en elev er ute i bedrift for å lære deler av yrket som er valgt, må yrkesfaglæreren ha en metodisk måte å gå fram på for å observere og erfare hva eleven lærer og erfarer av arbeidsoppgavene han / hun deltar i. Modellens utgangspunkt i, ”Med hva skjer?” og stadiene fram til, ”Hvordan kan det lærte anvendes?”.

Denne innsikten som yrkesfaglæreren får gjennom erfaringen ved å se og observere eleven i bedriftskonteksten i forhold til læring, samt instruktørens tilbakemeldinger, vil være grunnlaget for ”Hvordan kan det lærte anvendes?” Det siste utsagnet vil jeg omskrive til, ”Hvordan kan det lærte i bedrift brukes som grunnlag for en relevant videre opplæring i skolekonteksten?” Det å få til en sammenheng mellom skole og bedriftsopplæringen må være en kjerne i PTF faget dersom eleven eleven skal oppleve en helhetlig opplæring. Det er viktig å skille mellom yrkesfaglærerens oppgave med å tilrettelegge for en helhetlig opplæring i PTF og elevens opplevelse av at opplæringen er helhetlig og gir mening. Dette er en pedagogisk tilnærming som kan være komplisert. Betingelsene som de to læringsarenaene arbeider ut fra, at bedriften produserer varer og tjenester og at læringen er en konsekvens av arbeidsoppgavene som løses må vi forstå. Skolen som har fokus på hva som skal læres ut i fra en læreplan, behøver nødvendigvis ikke samordne med det som foregår i bedrift. Et av de didaktiske verktøyene vil være erfaringslæringstilnærmingen som jeg referer til fra Moxnes.

Jeg vil oppsummere dette kapitlet 5.3.3 slik. Yrkesfaglæreren har en praktisk forståelse og bruk av erfaringslæring gjennom sin egen opplæring og yrkesutøvelse. Når Han / hun blir yrkesfaglærer vil erfaringslæringen være et faglig godt utgangspunkt for å systematisere

erfaringslæringen, slik at det kan brukes som et didaktisk verktøy i arbeidet. PTF kan bli fragmentert, hvis det ikke konstrueres en helhetlig forståelse av læringen i bedrifts- og skolekonteksten.

5.4 Oppsummering av kapittel fem.

I dette hovedkapittelet har jeg tatt opp temaer knyttet til kompetanse, læring og erfaringslæring.

Overskriften i kapittelet er ”Kompetanse og læring”. Et spørsmål er hvorfor er dette viktige temaer i forhold til PTF og yrkesfaglæreren. Å bevisstgjøre yrkesfaglærerens rolle og faglige utfordringer knyttet til PTF, er grunnleggende for å forstå faget. Yrkesfaglærerens innsikt i egen kompetanse er et utgangspunkt for å lære det som er nødvendig for å kunne være yrkesfaglærer i PTF.

Allikevel er det et ord som jeg opplever som kanskje det viktigste, er det ordet ”objektet”. Det hjelper sannsynligvis ikke å ha en god kompetanse og en forståelse av kompetanse og læring, hvis ikke yrkesfaglæreren ser og forstår relasjonen mellom elev, instruktør og seg selv. Relasjoner er ikke noe som oppstår av seg selv, men som bygges og utvikles gjennom samhandlinger mellom de involverte. I forhold til å utvikle relasjoner knyttet til PTF vil hovedansvaret ligge hos yrkesfaglæreren.

Når kapittelet skal oppsummeres er det naturlig å ta fram problemstillingen igjen som jeg siterer;

“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

I problemstillingen er ikke kompetanse og læring tatt opp spesielt, men jeg har bevisst gått bredt ut når det gjelder disse temaene, fordi de direkte og indirekte kan være med å belyse hvordan yrkesfaglærerne forstår og operasjonalisering av PTF og å utvikler faget. Men dypest sett er spørsmålet, hvordan kompetanse og læring kan samvirke, slik at det faglige og menneskelige kan samhandle for å få PTF til å fungere etter intensjonene og målet.

Kapitlet er en naturlig overgang til neste kapittel der jeg tar opp læreplaner og deres oppbygging og begrunnelser.

6 Læreplaner

Læreplaner er det mest sentrale verktøyet yrkesfaglæreren har for å omsette kompetansemålene i læreplanene til en operativ opplæring. I PTF er opplæringen også en mulighet til å organisere opplæringen i skole og bedrift. Lærebedrifter er en formell opplæringsarena som per definisjon er underlagt Opplæringslovas (Stålsett, 2006, p. 59) krav og formaliteter. I praksis betyr det at når en bedrift tar i mot en elev i faget PTF, vil læringsaktiviteten juridisk være regulert av Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) og at det er yrkesfaglæreren som er den ansvarlige for opplæringens innhold og kvalitet. Dette er en viktig forståelse i forholdet til det gamle begrepet ”utplassering” som juridisk ikke hadde noen forankring i skolens lov og forskriftsverk.

Læreplaner og forståelser av disse er derfor viktig for at kvaliteten i PTF faget skal ivaretas. Dette er utgangspunktet for innholdet i dette kapitlet som også er sentralt i den første delen av problemstillingen.

6.1 Innledning

Innledningsvis er læreplanen i TIP VG1 sentrert handlinger som skal læres og utøves. Dette gjelder også læreplanen i PTF. Vi har også en sterk tradisjon knyttet til lærebøker. I sin struktur er de bygget opp etter læreplanenes kompetansemål og læringsutbyttebeskrivelser. Det gjør at læreplanene blir overstyrt av lærebøker. Dette til tross for at yrkesfaglæreren har myndighet og ansvar for å operasjonalisere læreplanene og tilpasse de til elevenes læreforutsetninger og gjøre lokale tilpasninger i forhold til lokalt arbeidsliv. Myndigheten og ansvaret yrkesfaglæreren har i forhold til å operasjonalisere læreplanen, er lett å forstå og begrunne. I Norge er det store forskjeller i næringsstruktur og bosettingsmønster som i seg sjøl gjør det nødvendig med å tilpasse opplæringen. Et annet viktig punkt er den lovfestede retten eleven har til tilpasset opplæring jfr § 1.3 i Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998). Ut i fra slike perspektiver er lærebøkernes struktur en god hjelper til å operasjonalisere læreplanene. Enkelt sagt er det enklere å legge til noe lærestoff, eller ta ut lærestoff for å tilpasse opplæringen. Hvorfor er det slik? For å forstå dette bedre vil jeg gå igjennom strukturen og konstruksjonen av norske læreplaner og hvordan presenteres de i faglige sammenhenger?

I den norske læreplandiskusjonen er referansene til Goodlads curriculum (Kunnskapsdepartementet, 1998) gjennomgående. Når vi går inn på den originale beskrivelsen som Goodlad (Goodlad, 1979) har gjort, ser den visuelt annerledes ut, og beskrivelsen er annerledes. Det behøver ikke å bety at den norske beskrivelsen som blant annet Gundem (Goodlad, 1979) gjør ikke er riktig. Interessant her er å se om Goodlads beskrivelser og forståelser gir oss en bredere innsikt, sammen med de norske bidragsyterne som arbeider med læreplanforskning.

Etter å ha gjort grundige litteratursøk finner jeg at det er lite fagstoff knyttet til videregående opplæring som problematiserer læreplaner. Innenfor yrkesfaglige programområder er det svært få referanser.

6.2 Norske læreplaner

Læreplaner er i den norske konteksten planer som har status som en forskrift. Hensikten med å forskriftsfeste læreplaner, er blant annet at elever og foresatte kan klage på for eksempel karakterer og oppfylling av læreplanens mål. Denne klageadgangen er hjemlet i Forvaltningsloven Goodlad (1979).

Den generelle oppfatningen er at lover og forskrifter regulerer personers rettigheter og plikter i samfunnet. I denne sammenhengen er ikke det juridiske sentralt, men det sier noe om betydningen av hva en forskrift regulerer og hvilke rettigheter den utløser. I offentlige godkjente læreplaner reguleres elevers plikter og rettigheter til hva du kan få ut av et fag og en opplæring. Likeledes vil de offentlige myndigheters beskrivelse av en læreplan være hva en elev har av rettigheter og plikter i forhold til hva de kan oppnå av kompetansemål i et fag. I det didaktiske arbeidet vil operasjonalisering av læreplanen være å konkretisere en forskrift, - les læreplaner, slik at kompetansemålene kan nås.

Læreplanenes i Norge er grunnleggende å forstå og kan betraktes som en operasjonalisering av det nasjonale formålet med opplæringen som ligger i Opplæringslova (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967b). De nasjonale læreplanenes status som forskrift gjør at de må operasjonaliseres gjennom å tolkes lokalt. Tolkningskompetansen er tillagt skoleeier. For videregående opplæring er dette normalt delegert til den enkelte videregående skole ved rektor. Det er utarbeidet en veileder til dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Læreplaner er interessante å se på i større perspektiv. Våre nasjonale læreplaner er ikke upåvirket av internasjonale trender. En av de personene som det refereres ofte til i Norge, er

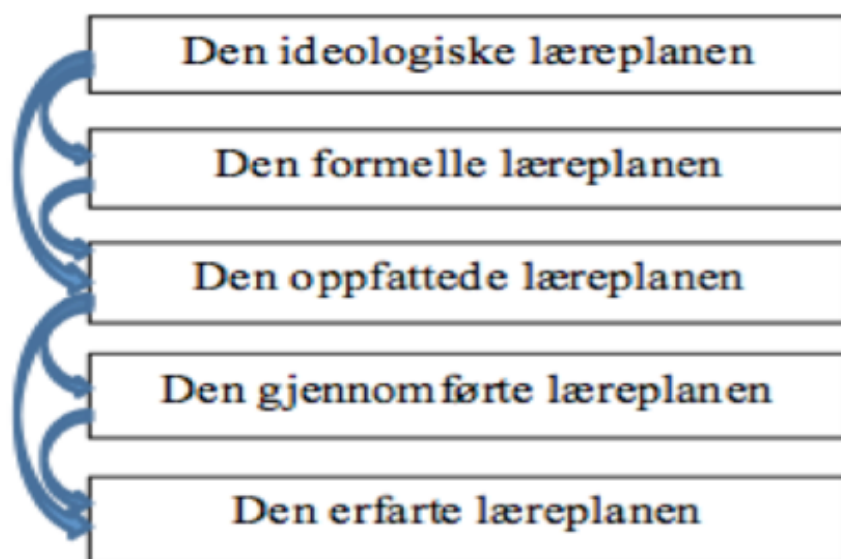
Goodlads arbeider (Utdanningsdirektoratet, 2008). En annen som det også refereres til i norske publikasjoner er Goodson (Goodlad, 1979). I Norge er Gudem (Goodson, 1983), Imsen (Gudem, 2008) og Engelsen (Imsen, 1997) sine arbeider med læreplaner sentrale.

Særlig innenfor grunnskolens områder har de skrevet mye om temaet. Selv om det er skrevet lite om temaet i forhold til yrkesopplæringen i den videregående skolen, er deres arbeider også relevante for å forstå og begrunne læreplaner som brukes i yrkesfagene ved de videregående skoler.

Når læreplaner tematiseres, er det rammene som planene settes inn og strukturen oftest det som kommer fram. Den viktigste dimensjonen er hvilke muligheter og rom planene gir for å arbeide med tilpasset opplæring for de forskjellige elevgruppene.

6.3 Læreplanhierarkiet i videregående opplæring

Norske læreplaner er hierarkisk oppbygd og framstilles slik som vist i figur 4 i norsk didaktisk- og pedagogisk faglitteratur om emnet.



Figur 7. De fem sidene ved en læreplan. Figur etter Imsen (Engelsen, 2012)

Referansen norske læreplanforskere bruker er Goodlad (Imsen, 1997, p. 173) sine beskrivelser. Jeg vil først beskrive den norske læreplanforståelsen og som neste trinn se på hvordan Goodlad sin beskrivelse kan bidra til en alternativ og komplimenterende forståelse av den norske læreplanforståelsen i forhold til PTF faget.

6.3.1 Læreplanene i Norge

Læreplan som begrep i Norge har utviklet seg gjennom de siste tiårene. Læreplanene har vært framstilt som tekst og vært utformet som forskrift etter Forvaltningslovens krav (Goodlad, 1979) i fra 1994 da R94 ble innført. For skoleeier og yrkesfaglærerne blir utformingen av den lokale læreplanen i PTF å definere som et juridisk dokument. Det vil kreve at læreplanene er konkrete i beskrivelsen og samtidig er en didaktisk beskrivelse av hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres. Dette er en viktig premiss når læreplanhierarkiet skal forstås i en pedagogisk og didaktisk kontekst. Når læreplanen samtidig er et juridisk dokument, vil også kravet til presisjon og mulighet til å etterprøve planene juridisk være der, for eksempel når en elev klager på karakteren.

I min beskrivelse av norske læreplaner, vil jeg ta utgangspunkt i hvordan en av de sentrale lærebøkene i didaktikk (Justis- og beredskapsdepartementet, 1967a), som brukes i lærerutdanningene, utleder forståelsen av læreplanene i norsk skole. Litteratur ellers vil være norske fagbøker som drøfter læreplanen i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Læreplaner som brukes i PTF, er lokale læreplaner som utarbeides av yrkesfaglæreren i samarbeid med instruktør i bedrifter og eleven. Dette oppfattes av mange yrkesfaglærere som et utfordrende arbeid innenfor rammene som settes av skoleledelse, bedrift og den enkelte elev. Læreplanene og forståelse av disse vil være viktig ledd i innsikten til å forstå PTF som fag. I drøftingskapittelet vil dette bli tatt opp og drøftet i forhold til det empiriske materialet jeg har samlet inn.

6.3.2 Læreplanene

Læreplaner er et daglig begrep som brukes for å beskrive mål på nasjonalt plan og for det enkelte fag i grunnopplæringen. Læreplaner er pr. definisjon et offentlig dokument som gjennom sin systemoppbygging beskriver hvordan opplæringen skal styres og hva slags innhold og mål opplæringen skal ha konkret.

Når læreplaner diskuteres i den norske konteksten, er det to tradisjoner eller forståelser vi møter på. Det angloamerikanske begrepet «*curriculum*» har Goodlad (Imsen, 1997) skrevet grundig om. Gundem beskriver «*curriculum*» som «... *termen blir ofte brukt også for å betegne det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper*» (Goodlad, 1979). Hun skriver videre om den nordiske og

tyske tradisjonen knyttet til læreplaner «... *læreplan først og fremst som en skrevet tekst, eller for å si det på en annen måte, i form av et dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter rettet mot det som skjer i skolen...*» (Gundem, 2008, p. 16). Når det gjelder forskjellen mellom *curriculum* og den nordiske og tyske læreplanforståelsen kan det hevdes at det er to typer fokus som gjelder. *Curriculum* fokuserer både på det som skjer i undervisningen og læringen. Dette reflekteres gjennom å fokusere på opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper. Den nordiske modellen fokuserer på styringen av opplæringen i fra nasjonale føringer og ned til den lokale læreplan som for eksempel i faget PTF. Etter K 06 kan vi se tydelige endringer i retning av *curriculum* med fokus på *virkeligheten*. Læringsplakaten (Gundem, 2008, p. 16) fokuserer på dette gjennom sine 11 punkter.

For å operasjonalisere undervisning og læring der blant annet struktur, rammer og innhold står i fokus, brukes den didaktiske relasjonsmodellen i figur 3 side 51 som et planleggings-, gjennomførings- og vurderingsverktøy. Yrkesfaglærerne refererer ofte til denne modellen for å strukturere sitt arbeid med undervisning og læring. Modellen gir muligheter til å få rammet inn undervisningen og læringen innenfor realistiske rammer. Utfordringen i forhold til modellen, er at den brukes når yrkesfaglæreren skal formulere *den oppfattede læreplanen*. Et betimelig spørsmål er hvordan yrkesfaglæreren har tolket de overordnede læreplannivåene, som *den ideologiske læreplanen* og *den formelle læreplanen*. Selv om modellen til Imsen, (figur 4 ovenfor) har piler som peker nedover fra *den ideologiske* og *den formelle læreplanen* til *den oppfattede læreplanen*, vil den oppfattede læreplanen utformes fra de praksisnære betingelsene som rammes inn av timeplanstruktur, muligheter for realisering ut i fra rammefaktorer som økonomi, tilgang på rom, utstyr og bedrifter. Forenklet sagt blir *den oppfattede læreplanen* beskrevet ut fra hverdagens muligheter. Det kan bety at den oppfattede læreplanen blir en plan som tilfredsstiller minimumskravene, men nødvendigvis ikke blir optimal i forhold til bl.a. elevens læreforutsetninger. Dette dilemmaet mellom det optimale og minimale er ikke noe særtrekk for skole generelt, men er tilstede i alle organisasjoner som har ideologier og visjoner og hva en faktisk kan få til. Visjoner og ideologier er noe vi strekker oss etter. Dette kan bli fraværende når yrkesfaglæreren tar utgangspunkt i og tar fokus i den oppfattede læreplanen.

6.3.3 Den norske forståelsen av læreplanhierarkiet

Gunn Imsen (Utdanningsdirektoratet, 2007a, p. 2) sin referanse til Goodlad (Imsen, 1997, p. 173) «*De fem sidene ved en læreplan*» framstiller hun i figur 4 ovenfor. Det er en avveining hva som bør framstilles først, Goodlads originale framstilling av sitt curriculum eller den norske framstillingen som blant annet Imsen står for. Jeg vil argumentere for å framstille Imsen sin forståelse og beskrivelse først, fordi den er forståelse som er godt forankret i den norske læreplantradisjonen. Det er slik vi får presentert læreplanene oppbygging når vi for eksempel spør yrkesfaglærerstudenter om hvordan de vil tegne opp læreplaner fra et overordnet nivå til den erfarte læreplanen. Imsen sier i innledningen til presentasjonen av figur 4 at hun ikke tar utgangspunkt i Goodlads figur (Goodlad, 1979, pp. 348 - 349), men; ”Når det gjelder den substansielle siden av læreplanen, har Goodlad utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet» (Goodlad, 1979, pp. 348-349). Hun sier videre at: «*Han skiller mellom fem framtoninger av læreplanen*» (Imsen, 1997, p. 173). Utsagnene fra Imsen er viktige presiseringer i forhold til å bruke Goodlad på den måten hun gjør. For det første forankrer hun bruk av Goodlads læreplanbeskrivelser og forståelser ut i fra et «*substansielle siden av læreplanen*». Substansielt er i det norske språket en forståelse av noe som er grunnleggende og / eller vesentlig. I Imsen sin beskrivelse kan dette passe inn, og i en slik sammenheng blir ikke Goodlads figur sentral. Videre er det *begrepsapparatet* til Goodlad Imsen bruker, og som hun bruker uavhengig av figuren til Goodlad. Uansett vil modellen til Imsen i figur 4 være en forenkling av Goodlads *curriculum*», men dette kommer jeg tilbake til senere i avhandlingen.

Imsens beskrivelser av nivåene i modellen i figur 4 (Imsen, 1997, p. 173) er interessante for å forstå innholdet i modellen. Den kan brukes for å gi innsikt i hvordan læreplanen i PTF kan sees inn i en slik modell.

Det er interessant at pilene på venstre side i figur 4 peker nedover i modellen. Det er ingen piler som peker oppover eller begge veier. Strengt tolket betyr dette at nivåene skal påvirke hverandre nedover og ikke en dynamisk gjensidig påvirkning som kan utvikle hele læreplanmodellen. Hvorfor det er slik, finner jeg ikke noen forklaring på i Imsens beskrivelser. Heller ikke Gundem (Imsen, 1997, pp. 173-175) eller Engelsen (Gundem, 2008) sier noe spesifikt om dette. Det er også et poeng at pilene fra *den ideologiske læreplanen* peker nedover på de neste to nivåene, *den formelle læreplanen* og *den oppfattede læreplanen*. Den

oppfattede læreplan har piler som peker på de neste nivåene, *den gjennomførte læreplanen* og *den erfarte læreplanen*. Jeg tolker dette slik at det er den overliggende læreplanen som påvirker og kobler sine intensjoner og mål til neste nivå.

Imsen gir de fem nivåene i modellen en forståelse i en norsk læreplankontekst som er relevant i forhold til den norske grunnopplæringsmodellen som omfatter opplæringen fra første til og med det 13. året. Modellen beskriver en struktur om hvordan nivået i planene er forordnet i forhold til hverandre og ikke nødvendigvis sier noe om det som skjer, men kan spissformuleres slik at det er forskjell på plan og det som skjer i virkeligheten. En drøfting av begrepet *curriculum*, et angloamerikansk begrep, som jeg har gjort rede for ovenfor, fokuserer på virkeligheten, og det som faktisk skjer i opplæringen. Å skifte fokus fra plan til virkelighet og tenke og handle ut i fra et *curriculum* perspektiv vil være interessant, men dette er ikke en del av denne avhandlingen. Det vil imidlertid ikke være slik at *curriculum* slik Goodlad tar opp i sin bok (Engelsen, 2012), ikke vil bli berørt i fortsettelsen.

6.4 Læreplannivåene

I dette kapitlet vil læreplannivåene bli problematisert og utdypet i forhold til PTF-faget. Gjennomgangen og beskrivelsene er sentrale for å kunne forstå hvordan yrkesfaglæreren arbeider og på hvilke nivåer i læreplanene yrkesfaglærerne arbeider med PTF.

6.4.1 Den ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplanen som er den øverste i hierarkiet i modellen i figur 4. Imsen sier at: «Forut for en læreplan vil det alltid eksistere noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være, enten den legger hovedvekten på bestemte former for lærestoff, bestemte arbeidsforhold eller andre grunnleggende perspektiver» (Goodlad, 1979). Vi kan se at denne beskrivelsen kan kobles til forarbeidet til PTF-faget. De *idealistiske forestillinger* kan høre til begrunnelsen for å etablere faget PTF. ((Imsen, 1997, p. 173) «... å velge fordypningsmoduler...». I Stortingsmelding nr. 30 følges dette opp med å foreslå å etablere «... en spesialiseringsmodul...»(NOU 2003:16, 2003, p. 179) Dette må defineres som «... idealistiske forestillinger...» eller ideologiske mål for læreplanen. Målene er å etablere faget PTF og er en anbefaling av partene i arbeidslivet og interessenter i forhold til yrkesopplæring. Disse partene har fremmet sin ideologiske interesse gjennom NOU-arbeidet, mens den politiske ledelse har fremmet sine mål gjennom Stortingsmeldingen (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 67) som i dagligtalen omtales som «regjeringens

vilje» overfor Stortinget. Når PTF ble vedtatt gjennom lov og forskrifter, kan det defineres som den ideologiske læreplanen, altså en plan som har som mål å fremme en ideologi der elever kan fordype seg tidlig i valgt yrkesopplæring eller bruke tid på å finne riktig utdanning. Den ideologiske læreplanen har ikke direkte med det pedagogiske eller didaktiske å gjøre, men uttrykker et overordnet mål om å legge til rette for en opplæring som passer det enkelte menneske så optimalt som mulig. Imsen sier videre i sine kommentarer at: *«Den ideologiske læreplan blir aldri gjennomført i «ren» form – den vil alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart»* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)). Dette er viktig å ha i fokus når vi beveger oss nedover i nivåene i lærplanmodellen. I PTF-sammenheng er det sentrale å ha det overordnede blikket for hva PTF skal og kan brukes til, fordypning, slik at eleven kan starte sin opplæring i yrket fra første dag i videregående skole eller bruke PTF til å finne den «riktige» fagutdanningen. Logisk sett skal de neste nivåene bidra til å konkretisere læreplanene slik at de fremmer opplæringen i PTF så konkret og målrettet som mulig.

Den ideologiske læreplanen skal sikre hensikten og intensjonen med faget og vil som Imsen skriver *«... alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og hva som er praktisk gjennomførbart»* (Imsen, 1997, pp. 173-174). Den ideologiske læreplanen må brytes mot det sosiopolitiske hensyn, som jeg vil beskrive som politikernes rammebetingelser. Eksempler på slike rammebetingelser kan være fysiske rammer, økonomi og formålene som politikerne vedtar for videregående opplæring. Hvordan disse sosiopolitiske hensyn og hva som er gjennomførbart vil «materialiseres» når den *oppfattede læreplanen* skal gjennomføres.

Imsen sier om den ideologiske læreplanen at (Imsen, 1997, p. 174) *«Det er imidlertid vanskelig å få rede på hva som egentlig er det ideologiske utgangspunktet for en læreplan, for vi vil vanligvis bare kjenner læreplanen etter at den er ferdig utformet»*. I forhold til PTF kan vi se de ideologiske begrunnelsene i NOU 16:2003 og i St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) som går på å gi brede innganger til de forskjellige programområdene. Elever skal kunne bruke PTF til å fordype seg i et valgt yrkesfag. Når Stortingsmeldingen ble behandlet i stortingskomiteen og i Stortinget, ble ikke PTF faget kommentert. Det vil si at det som er skrevet i Stortingsmeldingen (Imsen, 1997, p. 174) om PTF faget er den ideologiske begrunnelsen eller som Imsen skriver, *«... noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være, ...»* (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)).

I PTF kan vi se «*idealistiske forestillinger*» (Imsen, 1997, p. 173) som beskrives i omtalen av PTF som et nytt fag som blant annet skal gi eleven mulighet til å fordype seg i eget valgt yrkesfag. Videre kan PTF-faget ideologisk betraktes ut fra «... *hovedvekten på bestemte former for lærestoff, bestemte arbeidsformer eller andre grunnleggende perspektiver*» (Imsen, 1997, p. 173). PTF kjennetegnes ved at kompetansemålene skal tas fra Vg3-læreplanen som kan knyttes til «... *bestemte former for lærestoff*...» (Imsen, 1997, p. 173). PTF kan også knyttes til; «... *bestemte arbeidsformer eller andre grunnleggende perspektiver*» (Imsen, 1997, p. 173). En bestemt arbeidsform er at opplæringen knyttet til PTF kan foregå ute i bedrift og at lærestoffet er hentet fra Vg 3 og vil være «... *bestemte former for lærestoff*» (Imsen, 1997, p. 173). I følge Imsen vil dette være innholdet i den ideologiske læreplanen i PTF.

Som vi kan se ut fra sitatene fra Imsen om den ideologiske læreplanen, kan det trekkes flere paralleller mellom Imsens beskrivelser om den ideologiske læreplanen og de overordnede forståelsene av PTF. Den ideologiske læreplanen i PTF, kan utdypes ved hjelp av utsagnene hentet fra Imsens beskrivelser. Dette vil kunne være med på å formulere en ideologisk forståelse av PTF som fag og et nyttig utgangspunkt for å se den overordnede hensikten med PTF.

6.4.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er et det juridiske dokumentet som i dagligtalen har status som en forskrift. Den formelle læreplanen er ikke bare en læreplan som yrkesfaglæreren skal ta i bruk i forhold til sitt pedagogiske og didaktiske arbeid, men er også med på å regulere forholdet mellom skoleeier, skolen ved skoleleder, yrkesfaglæreren, instruktøren og eleven. Forskriften, i vår sammenheng den vedtatte læreplanen, forteller ikke bare om hva som skal være målet med en opplæring, men regulerer for eksempel klageadgangen eleven har i forhold til læreplanen.

Imsen sier om den formelle læreplanen; «*Ofte vil den formelle læreplanen inneholde elementer som signaliserer hva som er ideen bakom, ...*» (Imsen, 1997, p. 173)

Når vi får den formelle læreplanen, vil yrkesfaglærere oppfatte den som oppskriften på hvordan kompetansemålene i faget skal nås. De nye formelle læreplanene i L06 er åpne og må tolkes. Da er vi på neste nivå, *den oppfattede læreplanen*. Før jeg går videre til den oppfattede læreplanen, vil jeg ta fram et poeng som er sentralt for at læreplanmodellen skal oppfattes

som en struktur. Selv om yrkesfaglæreren leser og tolker den formelle læreplanen faglig gjennom sin didaktiske innsikt, må også yrkesfaglæreren ha en forankring i den *ideologiske læreplanen* som Imsen beskriver slik: «... vil det alltid eksistere noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være,...» (Imsen, 1997, p. 174). Disse idealistiske forestillingene har jeg omtalt kapittelet om «*Den ideologiske læreplanen*» Jeg vil understreke at det er styringsdokumentene NOU 2003:16 og St.meld. nr. 30. (2003 – 2004) som omtaler hensikten og målet med PTF. Skal læreplanhierarkiet som Imsen beskriver ha mening, må yrkesfaglæreren ha problematisert og konkretisert hva styringsdokumentene sier om hensikten med PTF og koble dette til den formelle læreplanen. Ut fra denne sammenkoblingen kan den formelle læreplanen være et faglig utgangspunkt for neste trinn, *den oppfattede læreplanen*.

6.4.3 Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen er yrkesfaglærerens dokument der undervisningen og kompetansemålene beskrives. Hvordan den oppfattede læreplanen blir tolket av yrkesfaglæreren, vil være avhengig av hvilken innsikt og forståelse han / hun har av den ideologiske- og formelle læreplanen. Det er viktig å legge merke til at læreplanene i modellen til Imsen er opptatt av det pedagogiske og didaktiske sidene knyttet til læreplanarbeidet. Yrkesfaglæreren har en faglig side i sin utdanning som er sentral når læreplanen skal operasjonaliseres til den oppfattede læreplanen. Denne faglige bakgrunnen oppfattes som en selvfølgelighet og den viktigste kvalifikasjonen yrkesfaglæreren har. Utfordringen for yrkesfaglæreren er å omsette denne kvalifikasjonen som yrkesutøver til de definerte fagene i programområdet som er *produksjon, tekniske tjenester, dokumentasjon, kvalitet og prosjekt til fordypning – PTF*.

I det daglige omtales den oppfattede læreplanen som den lokale læreplanen. Imsen sier om den oppfattede læreplanen: «*For lærere handler det om hvordan de leser og tolker den formelle læreplanen. Fordi den formelle læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter*» (Imsen, 1997, p. 173).

I K 06 brukes betegnelsen *kompetansemål* om målene elevene skal nå i for eksempel faget PTF. For å lage den lokale læreplanen må yrkesfaglæreren ha en grunnleggende forståelse av hva et kompetansemål er. Faglig sett, kan yrkesfaglæreren forstå det ut fra eget fag og yrkesutøvelse, men i denne sammenhengen er kompetansemålene definert ut fra en skolekontekst. Dette krever en annen tilnærming ved bruk av yrkesdidaktikk og

yrkespedagogikk som verktøy. Utgangspunktet blir definisjonen av *kompetanse* slik det defineres i Stortingsmelding nr. 30 2003 -2004: «*evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave*» (Imsen, 1997, p. 174). Hvordan yrkesfaglærerne leser og tolker den formelle læreplanen, er sentralt for å nå kompetansemålene. Yrkesfaglæreren vil ta utgangspunkt i eget fag. For eksempel vil en yrkesfaglærer i bilfag bruke sin erfaring fra sitt fag og se opplæringen i denne konteksten.

I praksis samarbeider TIP lærerne om hvordan læreplanen skal utformes. I forbindelse med PTF har skoleeiere laget en mal for hvordan den lokale læreplanen skal bygges opp og hva den skal inneholde. Allikevel vil yrkesfaglæreren måtte tolke den formelle læreplanen og gjøre den operasjonell i forhold til ambisjonene til kompetansemålene som er beskrevet i den oppfattede læreplanen. Ytterligere utfordringer kommer når PTF skal organiseres som opplæring i bedrift. Når dette blir planlagt, må også instruktøren i bedriften være med på å lage den oppfattede læreplanen. En ytterligere side er elevens medvirkning i planleggingen av opplæringen i PTF.

Sammenhengen mellom ideologien som læreplanen er bygd på og den formelle læreplanen kan hjelpe yrkesfaglæreren til å få oversikt og innsikt i, slik at nettopp den overordnede hensikten med PTF kan ha fokus. Den ideologiske begrunnelsen vil i Imsen sin kontekst være en visjon eller overordnet mål å strekke seg etter. Den ideologiske læreplanen vil derfor ikke være en læreplan slik vi vanligvis definerer en læreplan i hverdagen. Et interessant spørsmål vil derfor være hvem som skal etterspørre måloppnåelsen i forhold til den ideologiske læreplanen. Logisk sett bør det være de som har foreslått og konstruert PTF-faget. Ansvaret for å følge opp at PTF oppfyller intensjonen med faget, vil være partene som deltok i NOU 2003:16-arbeidet og departementet som foreslo PTF faget i St.meld. nr. 30 (2003 – 2004). Det som kompliserer dette er at Kunnskapsdepartementet har delegert til Utdanningsdirektoratet å lage læreplanen til PTF. Med denne delegeringen vil det være naturlig at Utdanningsdirektoratet har ansvaret for at intensjonene i den ideologiske læreplanen blir ivaretatt. Den ideologiske læreplanen for PTF er beskrivelsene i NOU 2003:16 og St.meld. nr. 30 (2003-2004) Det er i Stortingsmeldingen den offisielle «viljen» beskriver PTF som fag og vil kunne defineres som den ideologiske læreplanbeskrivelsen.

6.4.4 Den gjennomførte læreplanen

Den gjennomførte læreplanen skal ideelt sett være den oppfattede læreplanen slik yrkesfaglæreren har beskrevet hvordan hun / han skal nå kompetansemålene. Planleggingen som er gjort, er nødvendigvis ikke det som gjennomføres, eller som Imsen (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 31) sier: *«Hva en lærer planlegger ut fra gjeldende læreplaner er én ting, hva som skjer i klasserommet kan være noe helt annet»*.

Disse to perspektivene som alle som arbeider som lærere erfarer. At det blir avvik fra plan til det som skjer i klasserommet, er jo kjernen. Hvis det skulle være sammenheng mellom det planlagte og det som skjer i klasserommet, vil læreren måtte gjennomføre en undervisning som ikke tar hensyn til virkeligheten og relasjoner mellom lærer og elev. Avvik vil derfor være naturlig å forekomme kontinuerlig. Å ta høyde for slike avvik vil være en viktig erfaring for læreren, hvis han / hun har som mål å uttrykke det samme uten to forskjellige forståelser. Imsen (Imsen, 1997, p. 174) beskriver stadiet «Den gjennomførte læreplanen» at den må tolkes som en beskrivelse av det som skjer konkret i læringsopplegget.

I forhold til faget PTF er den gjennomførte læreplanen komplisert fordi det ideelt sett skal være en helhet og sammenheng i det som skjer i skole og i PTF i bedrift. Når yrkesfaglæreren i samarbeid med instruktør i bedrift og eleven skal planlegge PTF-opplæringen som skal foregå i skole og/eller bedrift, er det yrkesfaglæreren som har myndighet og ansvar til å lage opplæringsplanene. Erfaringene viser at yrkesfaglæreren ofte bruker den didaktiske relasjonsmodellen til for eksempel Hiim og Hippe (Imsen, 1997, p. 174) som referanse for planlegging av undervisningsopplegg. Et interessant spørsmål er om en helhetlig opplæring som foregår i skole og bedrift ivaretas av den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg antar at det skal erfaring og trening til for å bruke denne modellen på to læringsarenaer.

I planleggingen vil det for eksempel være vanskelig å ha innsikt og kontroll i forhold til rammefaktorene som er en av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. I PTF-faget vil rammefaktorene være vanskelig å forholde seg til som et stabilt og forutsigbart element. I bedrift vil læringsaktivitetene være avhengig av hva slags arbeidsoppgaver som er planlagt.

Konkret vil en elev som vil bli bilmekaniker¹⁷ i PTF-faget møte arbeidsoppgaver som ikke er i henhold til læreplanen som er laget. Et konkret eksempel er eleven som var på et bilverksted i PTF og hadde planlagt sammen med yrkesfaglæreren og instruktøren at i uke x skal eleven få arbeide med reparasjon av bremses. Det viste seg når eleven kom til verkstedet den aktuelle dagen, at det ikke var mulig å gjennomføre arbeidet, fordi delene til bremsereparasjonen ikke hadde kommet. I stedet ble det bytte av dynamo og en oppsatt kilometerservice gjennomført som arbeidsoppgave og læringsoppgave. Dette er selvsagt en gjennomført del av læreplanen, men den krever handling i den forstand at yrkesfaglæreren hele tiden må «iverksette» og forholde seg til plan og virkelighet. Dette har også en effekt i forhold til at det må være en dynamikk mellom plan og virkelighet. Det blir et vekselspill mellom det planlagte og det gjennomførte. Poenget er at yrkesfaglæreren har en bevissthet i forholdet til denne dynamikken med å være en aktiv «iverksetter». I praksis vil det kunne bety at yrkesfaglæreren sammen med instruktør og elev må justere planen som gjennomføres opp mot målene med opplæringen som den oppfattede læreplanen beskriver. I gjennomføringen vil opplæringsplanen være et dokument som må justeres i forhold til målene, læringsutbyttet¹⁸ og den faktiske opplæringen som skjer.

6.4.5 Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen er et tilbakeblikk elevene må ha en mening om. For eleven kommer dette fram under underveisvurderingene og som en karakter. Dette kan kalles den offisielle erfarte læreplanen. Som Imsen (H. o. H. Hiim, Else, 1998, p. 111) kommenterer:»...vil også omfatte det som ikke var planlagt, og som har karakter av mer «skjulte budskap» til elevene»». Dette er en aktuell problemstilling i forhold til PTF som kan foregå ute i bedrift. Opplæringen i bedrift vil være avhengig av arbeidsoppgavene som skal gjøres og ikke nødvendigvis etter den «den oppfattede læreplanen». Den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen burde ideelt være tilnærmet like i prinsippet. Allikevel vil den erfarte ha andre elementer i seg enn den gjennomførte læreplanen. I gjennomføringen er yrkesfaglæreren og instruktøren i bedrift sentrale å prege resultatet. Selv om intensjonen er

¹⁷ Bilmekaniker vil bli brukt i forhold til den offisielle betegnelsen på faget «reparatør lette kjøretøy». Bilmekaniker er den daglige terminologien som brukes.

¹⁸ Læringsutbytte er det eleven skal sitte igjen med etter at opplæringen er ferdig

knyttet til de overordnede planene vil den gjennomførte ha dagsaktuelle betingelser knyttet til gjennomføringen. Det kan være praktiske sider som tilgang på verktøy, arbeidsoppgaven må løses på en annen måte enn det som var planlagt. Videre kan det være elevene som ikke har forutsetninger for å løse oppgaven. Ut i fra disse enkle eksemplene er det ikke vanskelig å forstå at den erfarte læreplanen er forskjellig fra den gjennomførte.

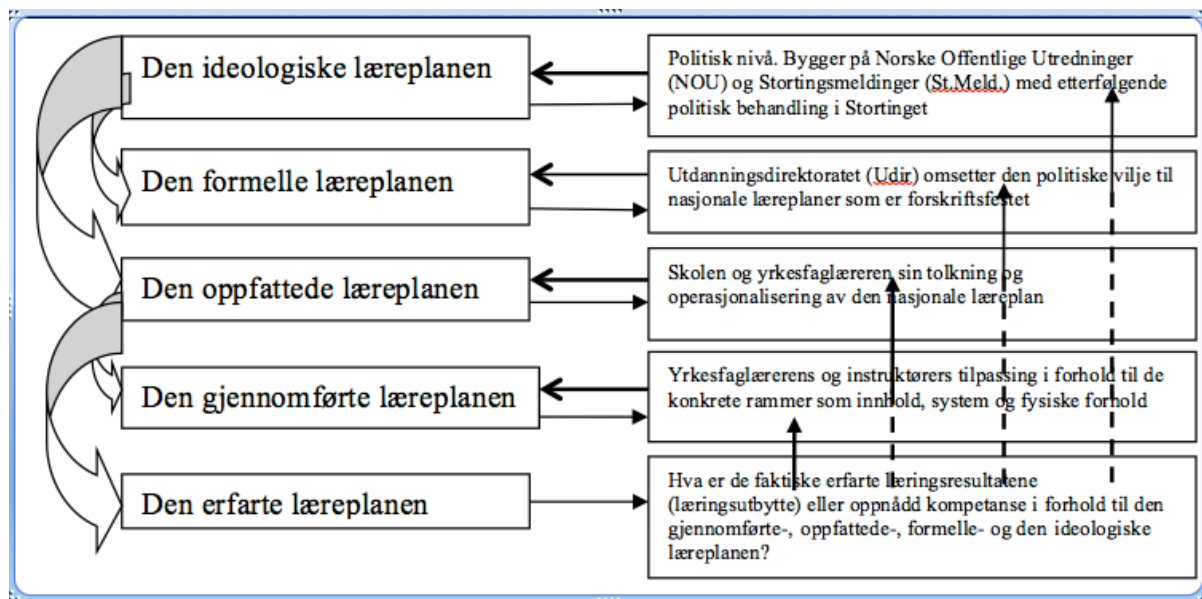
Den erfarte læreplanen har derfor to tilnærminger. Hvordan erfarte eleven læringen som skjedde og hvordan erfarte yrkesfaglæreren og instruktøren undervisningen? Med et slikt perspektiv kan vi snakke om å få til en helhetlig vurdering av undervisningen gjennom metakompetansen yrkesfaglæreren må utøve og en reflektert gjennomgang av læringsøkta fra elevens side for å få fram hva som er lært.

Et naturlig spørsmål å stille i forhold til vurderingen knyttet til den erfarte læreplanen, er hva det skal brukes til? Imsens modell i figur 4 ovenfor viser: (Imsen, 1997, p. 175) *De fem sidene ved en læreplan* har som beskrevet tidligere piler som peker en veg - nedover . Det kan derfor gi liten mening for yrkesfaglæreren hvis det ikke er et system for å påvirke de forskjellige sidene av læreplanen oppover.

I neste kapittel vil dette bli drøftet.

6.5 De fem sidene i læreplanen i en ny forståelse.

Ut i fra gjennomgangen av *de fem sidene ved en læreplan*, er den ensrettet nedover. Modellen og nivåene er gjenkjennelige i den norske skolekonteksten. Ved å utvide modellen med hvilke instanser innenfor hvert nivå som er og kan være ansvarlig og ha myndighet knyttet til nivåene, kunne erfaringsdeling og tilbakemelding bli tydeligere og gi en faglig dynamikk som kunne øke kvaliteten på opplæringen. I figur 5 er det tatt utgangspunkt i Imsens figur (Imsen, 1997, p. 173), som i teksten her er figur 4. I figuren har jeg laget en sammenstilling mellom de fem nivåene til venstre med tekstbokser som beskriver hvilke instanser som har ansvar på hvert nivå, men også i forhold til å være adressat for erfaringene som gjøres. Likeledes vil de samme instansene ha myndighet til å påvirke og gjøre endringer i de aktuelle læreplanene på hvert nivå.



Figur 8. Sammenstilling av Imsens modell på venstre side (Imsen, 1997, s, 173) med nivåene for myndighet og ansvarsnivåer på høyre side.

Venstre side av figur 5 viser Imsen (Imsen, 1997, p. 173) sin modell. På høyre side av modellen er nivåene for myndighet og ansvar for videregående opplæring og hvordan nivåene i læreplannivåene kan kobles sammen å gi en helhetlig sammenheng.

Pilene i figuren kan skape et grunnlag for å bygge kommunikasjon og relasjoner mellom nivåene og mellom to eller flere av nivåene. Intensjonene må være at det bygges et system som gjør at nivåene vertikalt kommuniserer med hverandre. Strukturen må være slik at erfaringer, ny innsikt og vurdering av resultatene på hvert nivå kan føre til endringer som gjør nivåene i læreplanene til sammenhengende og helhetlige. Men den må også kunne bidra til en helhetlig forståelse av hva som foregår og hva som hvert nivå kan bidra med i forhold til endring. En slik struktur vil klargjøre ansvar og at erfaringer blir ivarettatt og brukt til å utvikle læreplanene.

Skal det være mulig å få til en slik helhet i strukturen i læreplannivåene på venstre side og nivåene for de som har myndighet og ansvar for nivåene på høyre side, må det være en dynamikk som åpner for faglige relasjoner mellom læreplannivåene horisontalt og vertikalt. Dypest sett er det en utfordring å få til relasjoner mellom nivåene på høyre side. Det er ikke nok å rapportere fra bunn og oppover om resultater, men at det utvikles en arbeidsform som blir innholdsfokusert i forhold til læreplannivåer og praksisen som utøves på høyre side. En slik arbeidsform kan bidra til dynamikk mellom plan og virkelighet, det som vi i dagligtalen kaller praksis. Skal et fag som PTF kunne utvikles, er spenningsfeltet mellom det planlagte og

den beskrevne praksis et grunnlag for tilpasning og endringer knyttet til PTF som fag, teknologisk utvikling og den yrkespedagogiske utviklingen. Nøkkelen ligger i å få til et samspill mellom nivåene og strukturen i læreplannivåene på venstre side i figur 8, i forhold til nivåene og strukturen på høyre side i figuren. En måte å forstå hvordan dette kan virke sammen, kan være å bruke Illeris (Imsen, 1997, p. 173) sin beskrivelse av samspillprosesser, Hans oppsummering av samspillprosesser er knyttet til læring. Allikevel kan hans forståelse av samspillprosesser brukes til å operasjonalisere figur 8. Illeris oppsummerer samspillprosessene i følgende utsagn, ”Samspilsdimensionen omfatter handling, kommunikation og samarbejde”. (Illeris, 2006) Skal figur 8 være funksjonell, er det sentralt at begge sider av figuren kan ”samarbejde” med hverandre på alle nivåene og kommunisere (”kommunikation”) horisontalt og vertikalt. Hvis disse to dimensjonene fungerer vil også ”handling” kunne skje. Min forståelse og beskrivelse av hvordan figuren kan fungere, er ikke operasjonell, men mer en prinsipiell måte å forstå og å kunne bruke modellen på.

Den relativt grundige gjennomgangen av læreplannivåene er å vise hvordan vi offisielt forstår læreplanoppbyggingen i Norge. Den hierarkiske tenkninga vi har og hvordan myndighet er koblet til læreplannivåene er viktig for skoleeier, skoleleder og lærere for å kunne forstå ansvar og myndighet knyttet til læreplannivåene.

I neste kapittel tar jeg opp didaktikk og læreplaner versus curriculum som tema. Hensikten er å få en bedre forståelse hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre og gi en bedre forståelse av læreplaner og innhold i disse.

6.6 Didaktikk og læreplaner versus curriculum.

Stikkordene ”Didaktikk og læreplaner versus curriculum” er ord som brukes i den norske konteksten i forhold til videregående opplæring. I Norge bruker vi *læreplaner* som begrep når vi skal legge til rette for opplæring i skole og arbeid, i min sammenheng PTF. Denne læreplanforståelsen er knyttet sammen med *didaktikk*. Det er derfor et paradoks at den norske læreplanmodellen som brukes har sitt utspring i Goodlads læreplan- og curriculumforståelse.

Det er interessant å se hva Gundem skriver om disse teamene i boken ”Europeisk didaktikk” (Gundem, 2011) for å vise et helhetlig bilde.

Gundem (Gundem, 2011) tar opp forskjellen mellom den nordiske og tyske tradisjonen om læreplaner, og den som brukes i angloamerikanske land som knytter det til curriculum.

I boken tar Gundem opp blant annet *Didaktikkens referanseramme* (Gundem, 2008) I denne referanserammen er innledningen i kapittelet sentralt,

“Den institusjonaliserte didaktikken som en disiplin i lærerutdanningen og didaktikk som undervisningslære og teori kan knyttes til spesifikke forhold som gjelder Nord- og Sentral-Europa. Ett av disse er fremveksten av en statlig styrt læreplanforvaltning som er et resultat av både krav om masseutdanning ... I denne sammenhengen blir læreplaner viktige styringsinstrumenter. De blir bindeleddet mellom stat, lærerutdanning og klasserom”. (Gundem, 2011, pp. 92-93)

I figur 8 forsøker jeg få fram den statlige styringen og læreplannivåene og hvordan de kan være koblet sammen. Det er i dette landskapet yrkesfaglæreren skal arbeide med å operasjonalisere faget PTF ved bruk av didaktisk innsikt. Hun mener videre at “... det er didaktikkundervisningen på lærerskolen som skal sette lærerne i stand til å forstå læreplanen og å iverksette den i klasserommet”. (Gundem, 2011, p. 92) Hun plasserer ansvaret for didaktikkundervisningen hos lærerskolene, noe som vil være naturlig. Spørsmålet er jo hvor relevant og faglig god didaktikkundervisningen er? Hvor god didaktikkkompetansen er hos yrkesfaglærere er, vises jo i praksisen i opplæringen i for eksempel programfaget TIP. Når den didaktiske kompetansen er koblet sammen med innsikten og forståelsen av læreplaner, blir didaktikken et verktøy. I PTF kan det se ut til at læreplanene som er utviklet på skolenivå, kan ha en løs kobling til yrkesdidaktikken og yrkespedagogikken.

I litteratur om læreplaner og didaktikk er curriculum og Goodlad en del av forståelsen av læreplaner. Jeg oppfatter dette som sentrale referanser når læreplaner og læreplanforståelser skal diskuteres. Det er derfor interessant for meg å få en forståelse av Goodlads curriculum i den angloamerikanske konteksten. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av dette kapittelet.

I boken *Lærerens verden* (Gundem, 2011, p. 92) sier hun at ”curriculum”, ikke er en ”plan for teaching and learning”. (Imsen, 1997) Hun sier videre, ”Det er viktig å være klar over at ”curriculum” betyr langt mer enn bare en læreplan”. (Imsen, 1997, p. 171)

Gundem (Imsen, 1997, p. 171) tar opp forskjellen på læreplaner, slik vi forstår og bruker begrepet i Norge, og ”curriculum”. Hun sier om læreplaner: ”*Den nordiske og tyske tradisjonen med læreplan er først og fremst en skrevet tekst, et dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter rettet mot det som skjer i skolen, ...*” (Gundem, 2008) Det er et interessant utsagn som Gundem har. Uten tvil er de norske læreplanene, ”... en skrevet tekst

...”, men læreplanene er også "en form for styring fra de sentrale myndigheter rettet mot det som skjer i skolen ...”. Denne skrevne teksten uttrykker mål og kompetanser som elever skal oppnå gjennom opplæringen. De generelle beskrivelsene i de ”formelle læreplanene” som Utdanningsdirektoratet bruker, til ”den gjennomførte” og den ”erfarte læreplan” som yrkesfaglæreren har jfr. figur 7. Ut ifra en slik framstilling kan vi forstå hvorfor Goodlads modell blir framstilt som en hierarkisk oppbygd lærplanmodell i den norske konteksten.

Om de angloamerikanske lands bruk av curriculum, skriver Gundem: (Gundem, 2008, p. 16): ”Denne termen blir ofte brukt også for å betegne det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper”. (Gundem, 2008) Dette kan forstås slik at curriculum i Norge også har med seg dokumentene som omtales i termene veiledninger og forskrifter. Det er disse som regulerer det faglige, pedagogiske og didaktiske innholdet i opplæringen. I tillegg reguleres rammer, strukturer, elevers rettigheter og skoleeiers ansvar for opplæringen i de samme dokumentene.

Selv om de norske læreplanene ikke har hatt forankring i ”curriculum-tradisjonen” etter 1945¹⁹, har læreplanene utviklet seg i innhold og presisjon. Vi kan se et tydelig skille da ”Reform 94” (R 94) kom. I forbindelse med reformen ble det innført en rett for ungdom mellom 16 og 19 år til videregående opplæring. Denne reformen har også blitt omtalt som en rettighetsreform. Skillet som R 94 gjorde, representerte også en annen måte å lage læreplaner på. Mål og hovedmomenter ble grunnlaget for strukturen i læreplanene. Kritikken mot læreplanene var detaljeringsgraden. Detaljeringen kan forstås også i forhold til at elever hadde rett til en definert opplæring. For å kunne dokumentere at elevene fikk sine rettigheter, var det behov for relativt detaljerte læreplaner, (Gundem, 2008, p. 16) samtidig ble ”Generell læreplan” (Det kongelige kirke-, 1993b) tatt i bruk. Den beskriver og regulerer innholdet i opplæringen. Dette kan også være et ”curriculum” som beskriver en ønsket ”...virkelighet...”, (Det kongelige kirke-, 1993a) men ikke i en slik kontekst som den angloamerikanske forståelsen.

For å se om det er mulig å se den nordiske og tyske læreplantradisjonen, og den norske læreplanmodellen spesielt i forhold til curriculum og Goodlads forståelse, vil jeg i

¹⁹ Lov om ”Yrkesskolar for handverk og industri” hørte inn under lov av 1. mars 1940. Loven ble virksom etter andre verdenskrig, i 1945.

fortsettelsen gå inn i deler av Goodlads beskrivelser av ”curriculum” for å se om det er mulig å underbygge mine antakelser i dette kapittelet.

I kapittelet *didaktikkens referanseramme* (Gundem, 2008, p. 16) klargjør hun hvorfor det er som det er i Nord- og Sentral-Europa. Hun tar for seg framveksten av en statlig styrt læreplanforvaltning som et resultat av både krav om masseutdanning og ledd i etablering av nye nasjoner. I denne sammenhengen blir læreplaner viktige styringsinstrumenter. *“De blir bindeleddet mellom stat, lærerutdanning og klasserom”*. (Gundem, 2011, pp. 92-93) Denne beskrivelsen er lett gjenkjennelig i den norske læreplankonteksten. Læreplanene i Norge er i dag utformet som forskrifter og kan sies å være styringsinstrumenter. I forhold til andre forskrifter knyttet til Opplæringslova (Gundem, 2011, p. 92) har læreplanene generelt et større tolkningsrom. Allikevel er de viktige styringsinstrumenter. De binder sammen først og fremst intensjonene og målene i læreplanen fra de politiske målsettingene til de faglige målene som operasjonaliseres i det enkelte fag, som for eksempel PTF. Gundem (Kunnskapsdepartementet, 1998) sier videre at det *“... blir bindeleddet mellom stat, lærerutdanning og klasserom”*. (2011) Det er i disse forbindelseslinjene at didaktikk framtrer. Didaktikken vil være verktøykassen og som Gundem sier det” Og *det er, ideelt sett, gjennom didaktikken at skole og undervisning, også læreplanen, får formidlet sin legitimitet”*. (Gundem, 2011, p. 92) Legitimiteten som didaktikken skal bidra med, er at undervisningen med basis i læreplanene skal bidra til at elever lærer faget slik at det er anvendelig etter at (H. Hiim & Hippe, 2001)faget er nådd, er intensjonene som staten har, blitt innfridd. Hva har dette med curriculum å gjøre? Ut i fra den angloamerikanske beskrivelsen av curriculum, kan det se ut til at når vi i den norske konteksten ser på helheten, der læreplaner, veiledninger og hvordan vi bruker didaktikken til å binde sammen statens intensjoner med utdanning, lærerutdanningene og klasserommet, kan vi få en forståelse av hva curriculum kan være.

Et annet begrep som knyttes til curriculum er ”course of study.” (Gundem, 2011, p. 92) (Nordahl, 2010, p. 57) gir det denne betydningen på norsk: *“...som fritt oversatt kan beskrives som et studium”*. Brevik (2014) En slik beskrivelse av curriculum gir assosiasjoner til å tenke i et større perspektiv. Perspektivet kan forstås som at vi kan snakke om en pedagogisk innramming. Når vi snakker om curriculum, slik (Brevik, 2014, p. 34) gjør, er det *“...for å betegne det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper”*. Gundem (2008) Hun poengterer at det som i virkeligheten skjer av læring og undervisning er en del av hva curriculum inneholder. Videre

sier hun at dette er *knyttet til opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper*. I beskrivelser av hva pedagogikk kan være, finner vi formuleringer som kan ramme inn curriculum. (Gundem, 2008, p. 16) problematiserer hva pedagogikk kan være og er. Beskrivelsene han gir kan ha en tilnærming til å forstå og forklare curriculum i den norske konteksten. Han sier innledningsvis at ”Pedagogikk har med undervisning og oppdragelse å gjøre, men i tre forskjellige betydninger:

- 1) Kunsten eller håndverket, altså selve den pedagogiske praksis.
Kunsthåndverket! ”Hun er en god pedagog!”
- 2) Læren om undervisning og læring, de regler og prinsipper som gjelder for pedagogisk virksomhet (pedagogisk teori).
- 3) Pedagogikk som *vitenskap*. Den skal bidra til å utvikle den pedagogiske teori under punkt 2”. Hofset (1995)

Hofset sin grove inndeling i de tre pedagogiske betydningene, kan også forstås som *områder*. Han starter med pedagogisk praksis, som han kaller *kunsthåndverket*. Han tar få eller ingen forbehold i hva det kan være eller ikke være. Dette forstår jeg slik at lærerens praksis knyttet til faget, i min sammenheng PTF, og alt som hører under begrepet undervisning, hører med. Det kan jeg tolke slik at det også inkluderer didaktikk.

Punkt to om undervisning og læring omfatter de regler og prinsipper som gjelder for pedagogisk virksomhet. Uten at Hofset spesifiserer det nærmere, er det vanskelig å tenke seg at han ikke mener at didaktikk er en del av læring og undervisning.

Den tredje og siste betydningen av pedagogikk er den vitenskapelige forståelsen og beskrivelsen av pedagogikken. Hofset skriver at den skal bidra til å utvikle punkt 2, læren om undervisning og læring.

Disse tre betydningene sett opp mot curriculum-beskrivelsen som (Hofset, 1999, p. 21) gir, er en innramming som Gundem (2008) også antyder, men ikke så presist.

I slutten av boken klargjør han didaktikken slik: ”Didaktikk ” betyr nemlig ”undervisning” (kommer av gresk!), og den omfatter metoder og prinsipper, læreplaner og lærestoff, pluss vurdering, selvsagt”. Hofset (1999) Hans beskrivelse av didaktikk er det flere andre innen didaktikk som kan slutte seg til. Det som skiller Hofset fra andre som skriver om temaet pedagogikk og didaktikk, er at han er opptatt av å koble, ”praksis, pedagogisk teori og fagdidaktikk” som han viser i en figur på side 355 (Hofset, 1999, p. 354).

Hensikten med å ta fram Hofset sin forståelse av pedagogikk, sett opp mot curriculum, er ikke å lete etter forskjeller, men heller å forstå hva curriculum kan være i en norsk læreplansammenheng. Det kan se ut til at dersom vi har en bred tilnærming til det pedagogiske og didaktiske landskapet i den norske konteksten, er vi ikke så langt unna den angloamerikanske beskrivelsen av curriculum. (Hofset, 1999) har en konkluderende drøfting på side 97 om didaktikk og curriculum og sier: ”Curriculumtenkningen *gir for eksempel en strukturert ramme for å studere og forstå den institusjonelle konteksten i forbindelse med skolereform og læreplanutvikling*”. Gudem (2011) Jeg synes dette sitatet tar opp den sentrale forståelsen av curriculum, og at det norske og nordeuropeiske fokus på læreplaner blir for snevert. Læreplanene blir for ”smale.” Det er faktisk alle dokumentene knyttet til skolen, i denne sammenheng videregående opplæring, som gir mulighet til å utvikle et helhetlig fag som for eksempel PTF. For å få en helhetlig forståelse av hvordan læreplaner skal og kan brukes, må vi kjenne den pedagogiske plattform, lov og forskrifter og veiledninger for å få det helhetlige bildet av hvordan et fag kan planlegges gjennomføres og vurderes. Fokuset blir ikke bare didaktikken, men også pedagogikken. Det mener jeg curriculum rammer inn. Men er det nok? En gjennomgang av læreplanoppbyggingen og didaktikken og pedagogikken som er beskrevet kan nok være en helhet, men det er en vesentlig mangel. I den norske litteraturen som regnes som sentral innenfor feltet, er yrkesdidaktikk lite beskrevet og drøftet. I neste kapittel vil jeg ta opp yrkesdidaktikken og noen utfordringer yrkesfaglæreren står overfor i forhold til didaktiske utfordringer i yrkesopplæringen.

6.6.1 Yrkesdidaktikk

Måten Gudem beskriver didaktikken på kan være tilforlatelig og logisk, men har den en slik allmenn betydning for all opplæring i skolekonteksten? I forhold til yrkesopplæring i skole og bedrift er det andre forståelser og preferanser av didaktikk som kan være mer gyldig. I den norske konteksten vil Hiim og Hippe sine arbeider knyttet til yrkesdidaktikk være en mer relevant å se didaktikken i. I boken ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” (H. Hiim & Hippe, 2001) har de to definisjoner av yrkesdidaktikk som har relevans her. De innleder med en omfattende definisjon, som de har utformet slik, ”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole arbeidsliv”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 19) Denne definisjonen er omfattende og komplisert. Relevansen i denne definisjonen i forhold til mitt arbeid, er at den tar utgangspunkt i ”... yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole

og arbeidsliv”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 19) Det er tre viktige ord som gjør denne didaktiske forståelsen forankret til yrkesopplæringen. Ordene,” yrkesspesifikke” og” skole og arbeidsliv”. Disse ordene mener jeg konkretiserer didaktikken og forankrer den i yrkesopplæringen. Denne didaktiske tilnærmingen har Hiim og Hippe presisert gjennom en foredlet definisjon av yrkesdidaktikk, som de definerer slik,” Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 19) Kjernen i definisjonen er begrepet,” yrkesfunksjoner”. I kapittel 4 har jeg et avsnitt om funksjonsbaserte læreplaner. Funksjonsbaserte læreplaner kan neppe operasjonaliseres uten å knytte det til yrkesdidaktikk. I definisjonene av yrkesdidaktikk ovenfor er den første beskrivelsen omfattende og en god innramming av hva yrkesdidaktikk er. De først ordene,” praktisk – teoretisk” betyr jo at det er ikke bare det tradisjonelle teoretiske, som tradisjonell didaktikk tar utgangspunkt i, men at praktisk – teoretisk er utgangspunktet for” planlegging, gjennomføring, vurdering”. Det må bety at det er den helhetlige yrkesopplæringen som skal ligge til grunn. Dette kan være konflikt blant annet i forhold hvordan skolen organiserer opplæringen i fag. Helheten kan fort glippe i en slik organisering og tenkning. Dette ser det ut til at Hiim og Hippe har tatt høyde for når den siste delen av den yrkesdidaktiske definisjonen presenteres,” ... og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole arbeidsliv”. Et spørsmål er jo om yrkesfaglæreren har muligheten til å utføre en kritisk analyse av yrkesopplæringen som eleven velger på VG1 TIP. Har yrkesfaglæreren en breddekompetanse innenfor TIP som gjør dette mulig? Generelt er dette problematisk når en elevgruppe velger for eksempel komposittfaget, lette kjøretøy, sveiser, CNC maskineringsfaget og anleggsmaskinmekanikerfaget. Dette er et eksempel som jeg har fått fra en student som studerer til yrkesfaglærer. I dette tilfellet har yrkesfaglæreren sin yrkesutdanning fra lette kjøretøy. Han mener selv at han har store hull i sin kompetanse knyttet til å legge til rette en relevant opplæring for eleven. Allikevel er yrkesdidaktikken en og faglig støtte for å analysere opplæringen i elevenes valgte fag. I de tilfellene der elevene vet hvilken yrkesutdanning de ønsker, er elevens egen innsikt i opplæringen sentralt for selv å påvirke sin egen opplæring. Det gjør ikke arbeidet lettere at læreplanene er åpne og generelle og nettopp krever en faglig innsikt for å lage faglige gode planer for opplæringen til den enkelte elev. Utfordringen knyttet til PTF kan oppfattes som enklere fordi yrkesfaglæreren må samarbeide med instruktør i bedrift og eleven det gjelder.

Jeg mener at Hiim og HIPPES beskrivelse og forståelse av yrkesdidaktikk presiserer og strammer opp og utfolder den didaktiske tilnærmingen som Gundem beskriver. Utfordringen

er at vår offisielle forståelse og forklaringer knyttet til didaktikk har blitt formulert og gitt en forståelse fra Goodlads curriculum.

Læreplanen slik de er utformet i forhold til TIP og PTF er det flere momenter som kommer opp og som er med og legger rammer for hvordan læreplanene brukes i det daglige læringsarbeidet. Momenter som jeg vil ta fram er grad av styring læreplanene gir og hvordan styrer læreplanen ikke bare opplæringen, men det didaktiske handlingsrommet.

Læreplanene blir styrt. Men ikke av modellen for hvordan læreplaner er bygd opp fra den ideologiske læreplanen til den erfarte læreplanen som jeg har framstilt i figur 7. Dette er en modell for hvordan en mener læreplannivåene forholder seg til hverandre. Den egentlige styringen skjer gjennom andre forordninger som kan være milde i formen, som for eksempel veiledninger som Utdanningsdirektoratet gir ut. Disse veiledningene er tips og råd til hvordan faget kan legges opp. Et eksempel på en sterkere styring er antall timer som et fag skal ha som for eksempel i PTF, der antallet årstimer som faget skal være på 140 timer på VG1. Dette er forskriftsfestet og skal være gjennomført, hvis eleven skal få sin rettighet oppfylt. Vi kan tenke oss at et så absolutt timetall kan beskrænke muligheten som ligger i å få til en helhetlig opplæring i forhold til kompetansemål og læringsutbytte som yrkesfaglæreren, eleven og instruktøren har beskrevet. Poenget at med slike absolutte krav kan det lett bli at det er antall timer som styrer opplæringen. Samtidig sier også læreplanen at programfagene skal sees som en helhet, men det betyr ikke uten videre at du kan vekte et fag med flere timer en årstimetallet fastsetter på bekostning av andre programfag. For eleven har rett til å få opplæring i de antall årstimer som programfaget er oppsatt med. Denne måten å se fagene på, at det er årstimene som bestemmer fagets muligheter i forhold til innhold, kan være innskrenkende i forhold til å få det optimale ut av læringsarbeidet. Disse eksemplene mener jeg viser læreplanene har begrensninger i forhold til innramminger, men at læreplanene i sin utforming er svært romslige.

Derfor er den yrkesdidaktiske forståelsen som Hiim og Hippe, som jeg har omtalt ovenfor, gir en mulighet til å optimalisere læringen og læringsutbyttet. I min forståelse vil det å kunne legge en ”kritisk analyse” til grunn for hva som er viktig i en ”yrkesfunksjon” som eleven skal få opplæring i forhold til. Dette vil gjøre at fokuset kan gli over i å bruke funksjonsbaserte læreplaner, der yrkesoppgaver og yrkesteori flettes sammen. Overordnet vil det si at yrkesfaglæreren flytter fokuset fra skolefag og vitenskapsdisipliner til yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. Dette vil også kunne frigjøre yrkesfaglæreren fra læreboka som en læreplan.

Allikevel er det aller viktigste at eleven gjennom å tenke yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver vil ha en større mulighet til å medvirke i egen opplæring. Yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner vil for en elev sannsynligvis framstå som mer konkret å forstå en et skolefag. Dette i seg sjøl vil heve kvaliteten på opplæringen som eleven deltar i.

En vridning fra å tenke læreplaner, som operasjonaliseres gjennom en generell didaktisk forståelse til å bruke yrkesdidaktiske forståelsen til Hiim og Hippe vil føre yrkesfaglæreren til en tettere tilknytning av elevens opplæring til reelle arbeidsoppgaver og så autentiske funksjoner som mulig relatert til arbeidslivet.

6.7 Goodlad

I boken ”*Curriculum Inquiry*”, (Gundem, 2011, p. 97) som han har skrevet sammen med flere forfattere, oppsummerer han i kapittel 14 blant annet med en figur som han kaller; ”A conceptualization for guiding curriculum practice and inquiry” Goodlad (1979). Modellen i seg selv er komplisert og inneholder svært mange koblinger til hva curriculum er.

Jeg vil ta utgangspunkt i denne figuren for å se på det jeg opplever som sentralt i forhold til å forstå sammenhengen mellom curriculum og hva som kan være sentralt å fokusere på i den norske konteksten i forhold til PTF.

I bokens første kapittel rammer han inn tre felt, som er ulike, men som han framholder som viktige. Det er *det substansielle*, *det sosiopolitiske* og *det teknisk - profesjonelle*²⁰. (Goodlad, 1979, pp. 348-349) (Goodlad, 1979, p. 17) tar opp disse begrepene og setter de inn i den norske konteksten. Videre i denne innledningen vil jeg bruke Gundems forståelser av disse begrepene.

Hun sier:” Det *substansielle* gir seg nesten selv. Det er læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler og anvisning for evaluering”. Av de tre feltene er det det *substansielle* feltet som jeg opplever som det mest sentrale i forhold til temaet jeg arbeider med. Gundem skriver videre at,” I de nye læreplanene er det det substansielle området som betegnet som *formål med grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og hovedområder*”. Gundem (2008) Videre tar hun opp det som hun omtaler

²⁰ Originalordene er: substantive, political-social og technical-professional.

som” Læreplanens forskjellige *fremtredelsesformer* eller” ansikter.” (Gundem, 2008, p. 22) og som (Gundem, 2008, p. 25) i sin avhandling framstiller slik:

“Goodlad beskriver disse fremtredelsesformene innenfor det substansielle feltet som et konseptuelt system med fem områder (domains). Disse fem ulike fremtredelsesformene eller områdene er: Ideens læreplan (Ideological curricula). Den formelle læreplanen (Formal curricula). Den oppfattede læreplanen (Perceived curricula). Den iverksatte læreplanen (Operational curricula) og den erfarte læreplanen (Experiential curricula)”

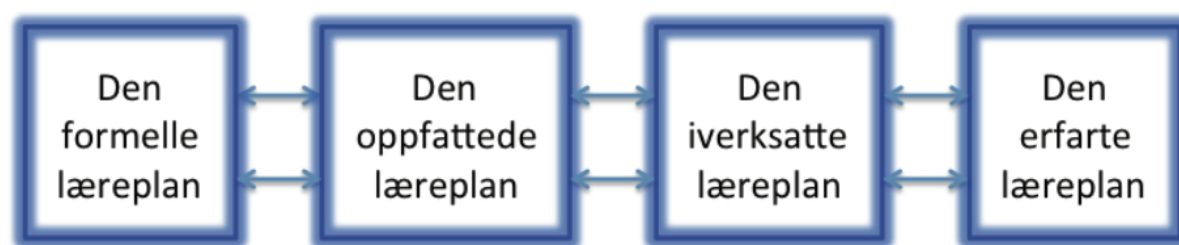
Brevik (2014) (Goodlad, 1979, pp. 60-64) (Gundem, 2008, p. 26) (Inglar, 2009, p. 14) Dette er kjente betegnelser av læreplannivåer, som vi bruker i den norske konteksten. Brevik argumenterer for disse fremtredelsesformene slik: *”Ved bruk av alle disse fem ulike læreplanområdene er det mulig å avdekke sammenhenger mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen, lærernes undervisningspraksis og elevenes erfaringer gjennom den erfarte læreplanen”* (Brevik, 2014, p. 100) (Nordahl, 2010, p. 56) Det interessante i dette sitatet er å se sammenhengen mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen. I forhold til faget PTF, og de kontekstuelle betingelsene knyttet til de alternative læringsarenaene som blant annet bedrifter representerer, gir denne tilnærmingen en mulighet til å forstå mer av helhetene i å arbeide med PTF og hvordan dette kan forstås.

Å få innsikt i lærerens undervisningspraksis er selvfølgelig sentralt. Jeg mener at det kan bli snevert å bare å se på praksisen. For å forstå undervisningspraksisen til læreren, må planlegging, gjennomføringen (undervisningspraksisen) og vurdering være et overordnet perspektiv.

Elevenes erfaringer knyttet til den erfarte læreplanen er jo” det endelige produktet”. Det blir synligheten på hvordan fremtredelsesformer som den substansielle læreplanen i Goodlads beskrivelser gir. (Brevik, 2014, p. 100) har i sin figur på sidene 348-349” A conceptualization for guiding curriculum practice and inquiry” en komplett og en komplisert figur. Goodlad (1979) beskriver figuren slik:” ... Brevik (2014, p. 100), med alle de ulike variablene han mener er viktige for helhetsforståelsen”. Figuren som er i et så omfattende format, er vanskelig å kunne bruke i praksis. Det er allikevel kjernen i modellen som er interessant i forhold til den norske konteksten. Selv om han snakker om fem læreplanområder, har han ikke med *Ideens læreplan* (Ideological curricula) i sin figur. Han mener at de ideologiske eller idealistiske faglige planer kan utvikles i de andre læreplanområdene eller fremtredelsesformene. (Goodlad, 1979, pp. 348-349) Jeg kan forstå hans måte å begrunne

hvorfor den ideologiske læreplanen er utelatt i figuren. I den norske konteksten er allikevel den ideologiske læreplanen en viktig innramming. Regjeringen og Stortinget i Norge har alltid vært tett på hva for eksempel formålet med utdanningene skal være og hvordan de skal organiseres. Vi har eksempler på læreplaner som er behandlet i Stortinget, som til eksempel *Den generelle læreplanen* (Goodlad, 1979, p. 355). Denne læreplanen vil, slik jeg tolker det, kunne være en ideologisk læreplan som er innenfor det Goodlad betegner som *Ideens læreplan*.

Slik sett kan den ideologiske læreplanen være en plan som er utenfor eller over de læreplanene som Goodlad argumenterer for hører sammen i hans figur på sidene 348 og 349 (Goodlad, 1979). En forenkling og fornorskning av denne figuren har Brevik gjort i figuren under.



Figur 9. En forenklet oversikt av Goodlads læreplanteori (Brevik, 2014, s. 101; Goodlad, 1979, s. 348)

Det viktige i figuren er selvfølgelig de forskjellige læreplanområdene. En annen side til ved figuren i den originale versjonen til Goodlad og Breviks forenklede modell er at pilene går horisontalt. Det må forstås slik at Goodlad ikke tenkte den som en hierarkisk modell.

Beskrivelsen av figuren i boka "Curriculum Inquiry" (Goodlad, 1979) gir heller ikke uttrykk for det.

Men det sentrale er de doble pilene som peker i begge retninger. Disse pilene forbinder det Goodlad kaller transaksjoner (transactions) og fortolkninger (interpretations). Transaksjoner i den norske konteksten vil være å se sammenhengen og samspillet, i denne sammenhengen, mellom læreplannivåene. Fortolkninger vil være et redskap til å forstå, tolke og å beskrive transaksjonen. Goodlad poengterer sammenhengen mellom de to pilene knyttet til disse to prosessene, "...the two are intertwined, as in teachers' negotiations of a contract; the point is that both kinds of processes always are involved". (Goodlad, 1979) Goodlad sier at pilene transaksjoner og fortolkninger er sammenvevd. Poenget, er som Goodlad sier, at disse to prosessene, transaksjoner og fortolkninger, er begge typer prosesser som alltid er involvert når

læreren skal forhandle en kontrakt. Det hovedanliggende er at transaksjoner og fortolkninger er sammenvevd.

Dette er interessant i forhold til hvordan Imsen ser dette. (Goodlad, 1979, p. 350) Det sentrale i det substansielle område av curriculum er å forstå sammenhengen og kompleksiteten i læreplanområdene eller *framtreddelsesformene*. Det som blir avklarende etter å ha sett på den substansielle formen, er jo hvordan læreplanene er koblet sammen ved å fokusere på hvordan transaksjoner og fortolkninger blir sentrale. Transaksjoner og fortolkninger er jo ”verktøyet» for å forstå og tolke, men også viktige begreper for at koblingen mellom læreplanene blir dynamiske, gjensidige og at *framtreddelsesformene* henger sammen og utgjør en helhet. Det kan være åpenlyst at slik må det forstås og gjøres for å tenke en helhetlig læreplanforståelse eller curriculum.

De to andre fenomenene, det *sosiopolitiske området* og *teknisk-profesjonelle* opplever jeg som mindre sentrale for meg i forhold til det *substansielle* fenomen. Allikevel komplementerer disse fenomenene Goodlads curriculum-beskrivelser og forståelser. Jeg har derfor tatt opp disse to fenomenene, uten at jeg går i dybden på samme måte.

“På det *sosiopolitiske området* fungerer læreplanen i forhold til den samfunnsmessige sammenhengen det står i”. (Imsen, 1997, p. 173) Skolen vil alltid stå i et samfunnsforhold og betegnes som en samfunnsinstitusjon som skal fylle et behov. Dette betegnes ofte i pedagogiske termer som *undervisning og oppdragelse*. Dette samfunnsoppdraget vil alltid være under endring ut i fra samfunnets behov og operasjonaliseres og materialiseres gjennom ”formål med grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og hovedområder”. Goodlad (1979) En slik samfunnsendring, eller, ”læreplanutvikling, læreplanendring og innovasjoner” som Gundem også bruker som begreper, kan PTF som fag kunne være et eksempel på endringer, utvikling og innovasjon. Det *sosiopolitiske området* vil jeg forstå som det helt sentrale for all utvikling av utdanning og opplæring. Vil ikke det politiske styringssystemet endre og/eller forbedre utdanningene og opplæringen i skolen, vil den jo etter hvert miste sin berettigelse og troverdighet.

Til slutt er det de *teknisk-profesjonelle* spørsmål, som (Gundem, 2008, p. 22) kommenterer slik; ”...læreplanen gjelder menneskelige og materielle muligheter og ressurser – ikke minst ramme faktorer, lærerrolle og lærerutdanning”. Hun sier videre at, ”Dette området er kanskje mer enn de to første knyttet til læreplanen i praksis, til iverksetting eller implementering og til realisering av læreplanen i selve undervisningen”. (Gundem, 2008, pp. 22-23)

I det store perspektivet, samfunnsperspektivet, vil en godt fungerende lærerutdanning som fokuserer på lærerrollen og rammefaktorer være sentralt. Skal nye fag implementeres i utdanningene, så er nettopp det *teknisk-profesjonelle* sentralt. Selv om PTF etter hvert begynner å "sette" seg, er nettopp det *teknisk- profesjonelle* brukes til å utvikle PTF sammen med andre lærere og instruktører knyttet til faget.

I forhold til disse tre feltene, *det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk- profesjonelle* oppsummerer (Gundem, 2008, p. 23) "... bidrar Goodlad ikke bare til å systematisere og begrepsfeste feltet. Gjennom sin vide definering av læreplanområdet bidrar han til en utvidet forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner". Denne oppsummeringen sier hvor bred, men også hvor omfattende curriculum kan forståes. En slik måte å forstå helheten på er også viktig i den norske konteksten. Læreplaner er ikke bare læreplaner, men også hva som skaper og rammer inn en læreplan. Faglige godt begrunnede læreplaner vil for en nasjon være oljen som smører skoler og utdanning slik at de utvikler lærere og fag.

6.7.1 Den skjulte læreplanen

I den norske læreplanforståelsen som baserer seg på Godlads curriculum beskrivelser og forståelser, er det en side som jeg ikke har problematisert, "Den skjulte læreplanen". Ja, hva er den skjulte læreplanen? Imsen (Imsen, 1997) beskriver den skjulte læreplanen slik, "*Skjult læreplan* er en betegnelse som er blitt brukt på de verdier, holdninger og handlingsmønstre som blir formidlet indirekte av skolen". (Imsen, 1997, p. 141) Beskrivelsen av "Skjult læreplan" mener Imsen ikke er god fordi den initierer at skolen faktisk har en planlagt skjult læreplan. Selv om vi tar dette forbeholdet, har skolen sannsynligvis en skjult læreplan, men framtrer ikke gjennom skolen som institusjon. Den er knyttet til blant annet yrkesfaglærerens utøvelse av egen undervisning. Et eksempel på en skjult læreplan er at yrkesfaglærere legger til rette opplæringen på VG1 TIP slik at de forberedes og motiveres til å søke et VG2 program skolen har. Dette kan gå inn i Imsens beskrivelser av hva en "Skjult læreplan" kan være. I eksemplet foran her, vil yrkesfaglæreren formidle verdier, holdninger og holdningsmønstre. For yrkesfaglæreren er ikke dette nødvendigvis en "ond handling", men mer et utslag av yrkesstolthet og å støtte opp og bidra til skolens opplæringstilbud har en rekruttering og kontinuitet til sine VG2 tilbud. Kollegialt er yrkesfaglæreren støttende og ivaretakende i forhold til at kolleger har arbeid fra år til år. Dette er ekstremversjonen av en skjult læreplan.

I PTF har en tilnærming til en skjult læreplan en annen og mer ubevisst tilnærming. I dette faget kan faktisk en skjult læreplan innebære at en legger bedre til rette for eleven og styrer elevene mot relevante læringsarenaer. Yrkesfaglæreren leser og forstår kulturen i en bedrift og ut i fra dette oppfordrer eller plasserer han / hun eleven i en utvalgt bedrift, ikke bare ut fra kulturen, men også elevens muligheter til å fungere.

En skjult læreplan i sin beste utforming vil være et supplement og en nødvendighet for å få opplæringen i PTF til å bli optimal. Hvorfor blir en slik praksis og begrunnelse for praksis blant yrkesfaglærere? For å forstå spørsmålet må vi tilbake til yrkesfaglærerens yrke utenfor skolen. Dette er en organisasjonsform yrkesfaglæreren kjenner godt fra sin egen yrkesutøvelse. Ett ledelsesutsagnene er ofte: ” Rett mann på rett plass”. I sin beste utforming betyr det at du skal arbeide med det du har de beste forutsetninger for. Overført i skolens kontekst vil yrkesfaglæreren tenke og handle slik i organisering av elevens læring i blant annet PTF. En slik måte å organisere elevens opplæring på, kan faktisk være enkelt å hjemle i forhold til § 1.3 i Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) om tilpasset opplæring. Det finnes også begrunnelser i den didaktiske relasjonsmodellen i forhold til blant annet ” læreforutsetninger”.

Disse enkle eksemplene på en skjult læreplan kan sees som noe funksjonelt og lite synlig i skolen og yrkesfaglærerens arbeid i det daglige. Spørsmålet er om det blir bedre og ikke minst hensiktsmessig å gjøre dette til offisielle sider i læreplanen. Sannsynligheten for at det ikke blir funksjonelt er at disse eksemplene er noe yrkesfaglærere har erfart og kjent på og som kan bli vanskelig å materialisere gjennom forordninger.

Den skjulte læreplanen, slik jeg har tatt den opp her og eksemplifisert, er faktisk med å gjøre den offisielle læreplanen bedre. Hovedpoenget er å vite om at det foregår, og at det faktisk øker kvaliteten på opplæringen. Faren ligger i at en slik praksis kan utvikle seg til andre områder. Det kan i så fall forebygges og følges opp med at de skjulte læreplanen blir bevisstgjort og kommunisert.

6.8 Sluttord til læreplankapittelet

Kapittel 4 har vært en lang reise fra en konkret oppfatning hva læreplaner er og det å ha fokus på læreplaner og se det i forhold til PTF.

Kapittelet bygger på innledningen om hvordan PTF har blitt til og hvordan dette faget kan forstås og implementeres i den videregående opplæringen som foregår i Norge

Gjennom dette kapittelet om læreplaner har jeg fått lest og skrevet meg igjennom temaet læreplaner. Dette har skapt nye forståelser ved å bruke sentrale og anerkjente forfattere som har skrevet om læreplaner sammen med styringsdokumenter og utredninger.

Lesing av Goodlads bok (Goodlad, 1979) "Curriculum Inquiry" har korrigert og utdypet bildet av hva forskjellen mellom den norske læreplanforståelse og beskrivelsen av curriculum.

Det viktigste i dette kapittelet om læreplaner er at den nordiske og tyske tradisjonen har fokuset på dokumentene som skal styre utdanningen. Sett i forhold til PTF så sitter vi igjen med at det er gode beskrivelser av mål og hva og hvordan PTF skal gjennomføres. Ut i fra hvordan curriculum beskrives, er fokuset på hva som egentlig skjer i undervisningen eller opplæringen det sentrale. Dette fokuset kan se ut til å gi en bedre innsikt i hva som fungerer og ikke fungerer. Hvis vi setter dette sammen med den forenklede modellen av læreplansammenhengen, figur 9, og kan fokusere transaksjonene og fortolkningene mellom fremtredelsesformene som de forskjellige læreplanområdene representerer, vil for eksempel faget PTF kunne utvikle en bedre dynamikk mellom *den formelle læreplanen* og *den erfarte læreplanen*. I det hele tatt vil en bred og dyp forståelse av det som er skrevet om norsk læreplanforståelse sammen med Goodlads curriculumforståelse være et tilfang på innsikt som gjør at læreplaner blir et verktøy for utvikling og endring av PTF.

6.9 Oppsummering av kapittel 4.

Den relativt grundige gjennomgangen av læreplaner slik de er bygd opp i Norge, er først og fremst å plassere den nasjonale læreplanen i PTF inn i modellen, men også den lokale læreplanen som yrkesfaglæreren har ansvaret for å utvikle.

Gjennomgangen av læreplaner og curriculum, gir en faglig innsikt i hvordan vi kan forstå dette i en pedagogisk sammenheng. Det gir mening og en bredere forståelse av læreplaner i den norske konteksten etter å ha arbeidet med Goodlads originale forståelse av curriculum.

Den største praktiske innsikten har jeg fått gjennom å skrive kapitlene om yrkesdidaktikk knyttet til læreplanforståelsene. Det har gitt meg en operativ innsikt som ikke er nyttig bare i

selve arbeidet med avhandlingen, men også for å ha en større innsikt i hvordan det didaktiske og læreplaner kan sees i forhold til TIP - og spesielt i forhold til PTF.

Det gir også en god innsikt i å kjenne til den skjulte læreplanen i forhold til rollen som yrkesfaglærer. Å være bevisstgjort og forstå hva en skjult læreplan kan være, er en innsikt som er nyttig i det videre arbeidet med avhandlingen.

Kapittel 6 er det siste kapitlet som jeg definerer som teori eller fundamentet for å forklare fenomenene som empirien framstiller og jeg gjentar problemstillingen:

“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

7 Metode

I dette kapittelet som er knyttet til metode, er etterrettelighet og etterprøvbareheten av det jeg har gjort for å samle inn og bearbeide empirien, det grunnleggende. Metodisk er min tilnærming kvalitativ i den forstand at jeg samler utsagn fra informantene. Jeg skal ikke bruke utsagnene for å telle eller andre former for mengdeterminer. For å ivareta validiteten, har jeg hentet inspirasjon fra (Goodlad, 1979) som sier, ”...tekstdata, sikrer en gjennom å være saklig og pålitelig i sin bruk av metodene for datainnsamling og analyse av dataene”. Pålitelighet er også forbundet med *reliabilitet*. Slik sett vil jeg ved å følge utsagnet til Halvorsen ivareta *validitet og reliabilitet*, og jeg har hatt dette som et grunnleggende perspektiv i metodekapittelet. Jeg vil drøfte *validitet og reliabilitet* i et eget kapittel.

Målet med denne delen av avhandlingen er å få innsikt og forståelse i hvordan yrkesfaglærerne arbeider i programområdet TIP.

I kapittelet vil jeg beskrive og begrunne metoden som er valgt. Jeg vil beskrive hvordan de empiriske dataene er samlet inn og hvilken metodisk tilnærming som er brukt.

Videre vil diskusjoner knyttet til metode, validitet, reliabilitet og forskerrollen tas opp. Analyseverktøyet og analysearbeidet vil presenteres, og til slutt vil jeg oppsummere med en metodediskusjon

7.1 Hvordan begynner en metodetilnærming?

Det er to sentrale utgangspunkt for min metodetilnærming. Det ene er problemstillingen som avhandlingen bygger på. Det andre er min bakgrunn som industrimekaniker og yrkesfaglærer. Selvfølgelig er mitt arbeid som lærer innenfor yrkesfaglærerutdanningen, bedriftsleder, arbeid med bedriftsopplæring og master, sammen med forskning- og utviklingsarbeid, en del av min personlige bakgrunn. Mine valg, og hvorfor jeg tenker, planlegger og gjennomfører metodearbeidet i avhandlingen slik jeg gjør, vil preges og argumenteres ut i fra disse kontekstene.

Problemstillingen har jeg gjort rede for innledningsvis i avhandlingen. Når jeg skal begrunne valg av metode, er det erfaringene og praksisen jeg har i fra egen yrkesutøvelse blant annet grunnleggende. Disse erfaringene er vanskelige å begrepsfeste, fordi det lett kan bli erfaringer som er vanskelig å beskrive. Det er erfaringene ved å utføre arbeidsoppgavene i yrket, og

erfaringene med å lære bort fagene i yrket som yrkesfaglærer, som trer fram som premisser og rammer for hva jeg ønsker å få mer innsikt i.

Erfaringen fra skoledelen i min yrkesopplæring har også gitt meg relevante erfaringer. Mitt år på yrkesskolen ga meg erfaringer om hva som jeg synes var interessant og ikke interessant. Jeg hadde liten mulighet til å få bekreftet relevansen av opplæringen i forhold til det jeg hadde planlagt å bli. Vi hadde ingen utplassering i skoletiden. Relevansen ble diskutert med venner som var lærlinger eller fagarbeidere. Denne erfaringen er noe jeg ble klar over da jeg selv ble yrkesfaglærer. Jeg hadde ikke noen gode faglige begrunnelser for å tenke og handle som jeg gjorde, når jeg planla undervisningen som yrkesfaglærer. Men jeg var veldig klar på at jeg måtte gjøre opplæringen relevant og praksisnær.

Da jeg var lærling, gikk jeg på lærlingskole samtidig. Denne konstruksjonen er det nærmeste jeg kommer i forhold til erfaringer knyttet til PTF. Det som jeg har igjen fra den tiden, var hvor mye jeg lærte i skoledelen som hadde relevans i lærlingedelen. I en norsk kontekst kan det best uttrykkes som en helhetlig læring eller ”hånd i hanske” opplæring. Et eksempel på dette er:

Hadde vi et tema på skolen som jeg savnet å praktisere som lærling, ble det et samtaleemne med min mester, og det ble som regel funnet fram eksempel på hvordan det jeg hadde lært på skolen ble vist og forklart eller gjort i praksis etterpå. Det samme var at jeg hadde lært noe som lærling som jeg kunne ta opp i skoledelen, for eksempel matematiske utregninger. Dynamikken var allikevel at det var gjennomføring av arbeidsoppgaven som hadde rang foran opplæringsmålene i det daglige arbeidet.

Erfaringene med å ha vært lærling selv og å ha hatt med lærling som fagarbeider, har noen umiddelbare avtegninger. Som lærling var produksjonen det sentrale, og læringen ble et resultat av arbeidet. Nødvendigvis var det ikke målene for opplæringen som nedtegnet seg først og at det ble funnet fram oppgaver som tilfredsstilte målene i opplæringen.

Når jeg selv hadde med lærlinger og var fagarbeider, var også disse dilemmaene der. Jeg erfarte at det var arbeidsoppgaven først, og læringen kom som det sekundære. Erfaringene jeg har, som også er dilemmaer, kommer opp når jeg skal få innsikt i yrkesfaglærerens arbeid med læreplanene knyttet til PTF og TIP. Erfaringen kan jeg ikke konkretisere i måten jeg henter inn min empiri, men de er til stede.

Min bakgrunn som lærer og forsker på høgsolen, gjør at det som faktisk er min grunnleggende forståelse og erfaring med å lære et fag som industrimekaniker og å lære opp en lærling i faget, har jeg i bakgrunnen som erfaring, når jeg skal designe metode og begrunne metodevalg. Jeg flytter meg fra mine konkrete erfaringer fra jeg var i praksisfeltet i faget, til å fokusere på den intellektuelle og analytiske forståelsen av metode og bruk av metode når empiri skal samles inn og analyseres. Allikevel kan jeg ikke koble meg fra mine praksiserfaringer som lærling, fagarbeider og yrkesfaglærer. Erfaringene ligger der og påvirker meg indirekte når jeg skal begrunne, velge og forstå mine valg i forhold til metode.

7.2 Problemstillingen

Realiseringen av min interesse for PTF innenfor TIP-programområdene, fikk jeg gjennom et tilbud om å delta i Høgsolen i Akershus sitt forskningsprosjekt, der dette temaet kunne utvikles. Dette forskningsprosjektet ble støttet av Norges forskningsråd (NFR) sitt program for Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning, NFR 2009). Innenfor dette programmet kunne jeg utvikle en problemstilling.

Når problemstillingen ble formulert, var det ut i fra temaet PTF, som jeg først og fremst hadde en faglig interesse av. Det jeg visste om temaet, var gjennom lesing av styringsdokumenter og samtale med yrkesfaglærere, skoleeiere, yrkesfaglærerstudenter, kolleger og elever som gikk på videregående skole i de yrkesfaglige programområder. Innsikten jeg fikk gjennom lesing og samtaler, ga meg innsikt som var fragmentert, med mange sprikende fortellinger.

Med min bakgrunn i forhold til egen erfaring og de jeg har hatt som uformelle informanter for å sette meg inn i PTF, har gjort det utfordrende å formulere problemstillingen. En setning som har vært rettleidende for meg er: ”Problemstillinger er mer presist *spørsmål som blir stilt med et bestemt formål og på en så presis måte at de lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder*”. (Brevik, 2014, p. 101) Dette utsagnet har vært til stor hjelp når den endelige problemstillingen skulle utformes. Jeg mener at problemstillingen har den nødvendige presisjon og at jeg kan bruke samfunnsvitenskapelige metoder for å få inn empiri. En side som er viktig å ha fokus på er etterprøvbareheten, at andre forskere kan etterprøve måten empiri er skaffet til veie på og brukt.

Problemstillingen er sentral i et metodevalg og som jeg vil ta inn igjen her. Ordlyden og formuleringen av problemstillingen må være så presis og klar at den ikke kan misforståes eller at lesere kan tolke den annerledes enn den konkrete meningen jeg har gitt den. Det er derfor

viktig å gjenta den her for sikre at jeg faktisk bruker den som en konkret innramming av metodearbeidet, analyse av dataene og før jeg går over til drøftingene.

Problemstillingen er:

“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

Denne problemstillingen er todelt, og det er første delen:” Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 og VG2 i TIP fagene ...” På bakgrunn av analysene av første del av problemstillingen om hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter undervisningen i faget PTF er grunnlaget for andre del av problemstillingen.

Andre delen av problemstillingen: “... og ***kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?***”. Målet med den andre delen av problemstillingen er: **Hvordan kan** en ny modell begrunnes og beskrives, og som kan brukes av yrkesfaglæreren i arbeidet med PTF.

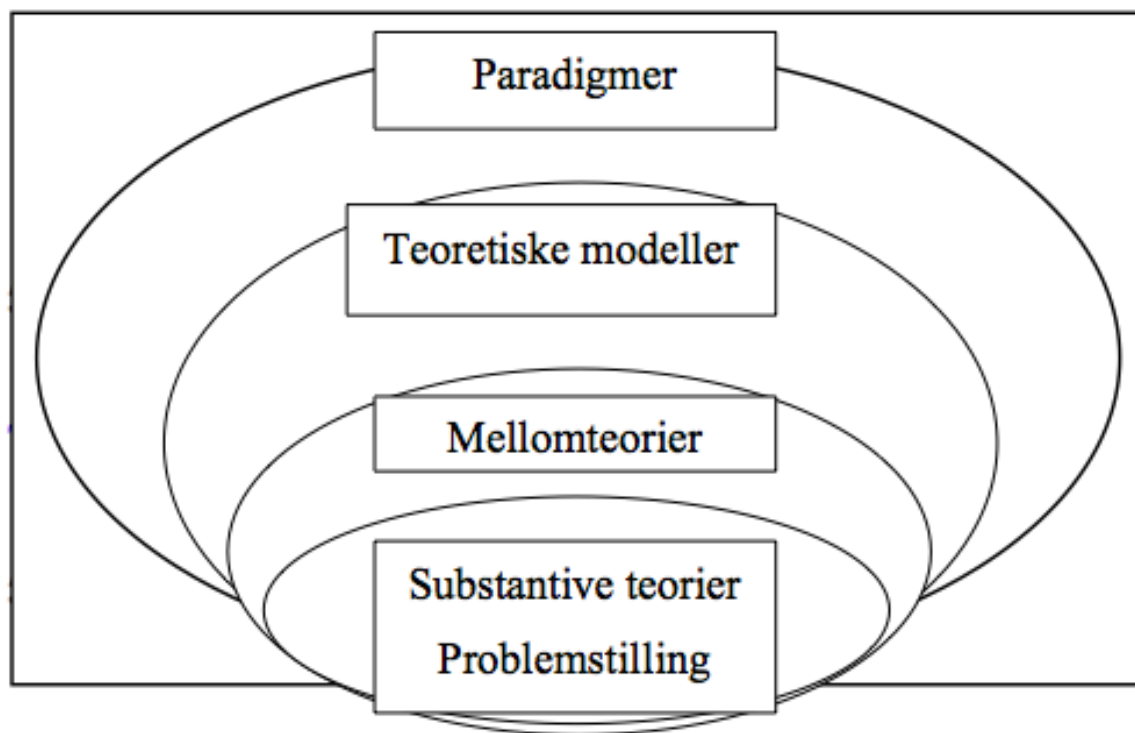
Metodisk sto jeg overfor flere avklaringer i forhold til forskningsspørsmål. Spørsmålene har vært under utvikling fra jeg startet med avhandlingen, men jeg har endt opp med et forskningsspørsmål knyttet til del en i problemstillingen første delen av problemstillingen som jeg tar opp igjen her:” Hvorfor ***er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?***”

Første del av problemstillingen blir ledetråden for hvordan empiri samles inn.

7.3 Metodisk tilnærming

Det kan virke overveldende å ta utgangspunkt i figuren til Postholm (Postholm, 2010), figur 10 nedenfor, fra et makronivå som ”Paradigmer” og et verdenssyn ned til en konkret problemstilling. Å forstå det metodiske arbeidet i de store sammenhengene gir meg mening, ut i fra at alt henger sammen med alt. Jeg er fasinert av, for eksempel, Piaget og hvordan han startet sitt arbeid med å forstå læring på et micronivå og hvordan det har utviklet seg til et verdenssyn. I mitt metodevalg har jeg verken ambisjoner eller tro på at det jeg finner ut har en slik betydning. Allikevel er muligheten til å se sammenhenger og komplementering og forståelse av læring i større sammenhenger interessant.

Ut i fra en slik vinkling er den teoretiske tilnærmingen viktig å ha plassert. I boken ”Kvalitativ metode” tar Postholm (Postholm, 2010) opp teorier om kvalitativ forskning. I figur 10 under viser hun hvordan teorier om kvalitativ forskning på de ulike nivåer og betydningen de har.



Figur 10. Oversikt over ulike teorier etter Postholm (2010, s. 20)

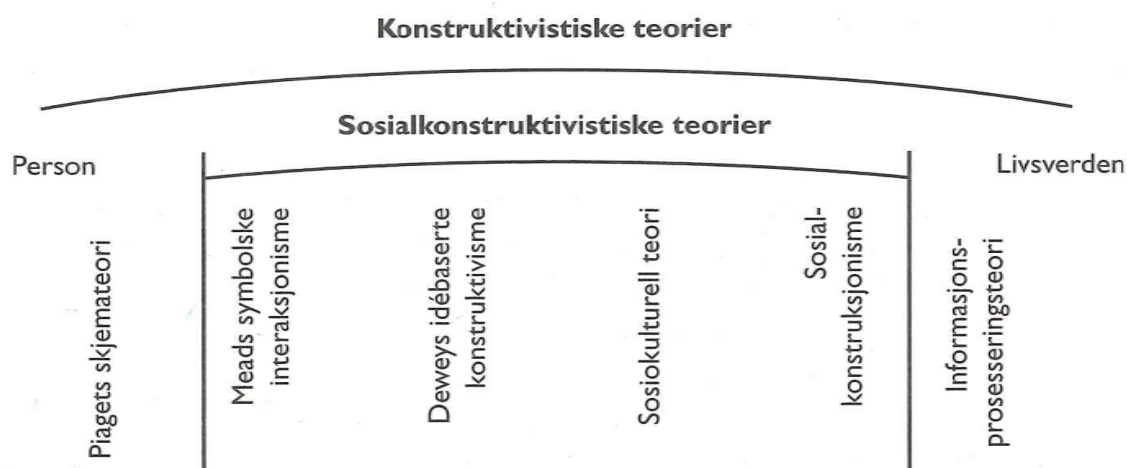
Hun sier at: ”De ulike sirklene i figuren representerer teorier som nærmer seg virkeligheten på en stadig mer begrenset og konkret måte”. (Postholm, 2010) Stadiene er fra den ytre sirkelen, paradigmer til Substantive teorier og problemstilling. Paradigmatene forklares slik: ”Disse teoriene er et uttrykk for hvordan man oppfatter verden , altså et verdenssyn” (Postholm, 2010, p. 20) Paradigmene som tas opp i et slikt verdenssyn er: ”Kognitivism, konstruktivism og positivisme.” (Postholm, 2010, pp. 20-21) Paradigme, teoretiske modeller og mellomteorier er jo interessante, men ikke for å begrunne min metodiske tilnærming. Det interessante er når vi nærmer oss” Omfattende teorier, teoretiske modeller og mellomteorier gir retning for problemstillinger”. (Postholm, 2010, p. 21)

I metodevalget er det interessant å plassere min metodiske tilnærming i forhold til et større perspektiv slik som figur 10 viser.

“Teorier som omfatter alle de andre, blir kalt omfattende teorier eller paradigmer i følge Kuhn (1970)”. (Postholm, 2010, p. 25) Postholm sier videre,” Disse teoriene er et uttrykk for hvordan man oppfatter verden, altså et verdenssyn. Kognitivism, konstruktivism og positivisme er slike teorier”. (Postholm, 2010, p. 20) Verdenssynet i sammenhengen her, kan virke pretensiøst og overveldende, men innsikten i paradigmen vil ligge latent og utgjøre en generell referanse til det vi gjør. Dette understrekes i følgende: ”Alle disse tradisjonene innehar perspektiver som uttrykker ideer om hvordan alle ting henger sammen, og tanker om hvordan en kan oppdage kunnskap eller til og med komme frem til eller skape ny kunnskap”. (Postholm, 2010, pp. 20-21)

Perspektivene om hvordan alle ting henger sammen, vil i den metodiske sammenhengen bety at det også betyr at alt henger sammen med alt. I praksis betyr det at den metodiske tilnærmingen en velger og resultatet av det metodiske arbeidet vil kunne begrunnes i de forskjellige paradigmen. Den vil i sin ytterste konsekvens skape ny kunnskap som korrigerer eller utvikler de forskjellige paradigmen.

I figuren til Postholm, (Postholm, 2010, p. 21), som vises i figur 10 ovenfor, er de to neste stadiene *teoretiske modeller* og *mellomteorier* som beskrives. De teoretiske modellene” ...er mer avgrensede og mer spesifikk enn de store perspektivene representert av paradigmer eller verdenssyn”. (Postholm, 2010, p. 20) For å få forstå dette mer konkret viser hun til en figur, figur 11, som jeg viser til nedenfor.



Figur 11. Konstruktivistiske teorier. (Postholm, 2010, p. 23)

I modellen tar hun utgangspunkt i konstruktivistiske teorier. Disse teoriene,” ... *kan plasseres på et kontinuum mellom mennesket og den verden det lever i, mellom ”personen” og hans eller hennes ”livsverden”*. (Postholm, 2010, p. 23) Kontinuumet som representerer de konstruktivistiske teoriene med person som fokus på den ene side og med Piagets skjemateori på den andre siden av kontinuumet livsverden representert med Informasjonsprosesserings-teori. I mellom disse ytterpunktene i kontinuumet er Sosialkonstruktivistiske teorier plassert. Nærmest Piagets skjemateori følger Meads symbolske interaksjonisme. Videre plasseres Deweys idebaserte konstruktivisme, sosiokulturell teori og Sosialkonstruksjonisme som er nærmest Informasjonsprosesserings-teorien. Postholm kaller Deweys tilnærming ”Idebaserte konstruktivisme”. I denne forbindelsen er det betimelig å peke på at Deweys forståelse av læring er knyttet til erfaringslæring.

Plasseringen av disse konstruktivistiske teoriene er også et ”landskap” som tydeliggjør hvordan teoriene kan sees i forhold til hverandre. Avsnittene om Teoretiske modeller avsluttes slik: ”Teoriene ..., gir uttrykk både for hvordan mennesket blir oppfattet og hvordan kunnskap blir skapt. Alle disse teoriene er, “... konstruktivistiske, men med et noe ulikt ståsted i forhold til samspillfaktorene”. (Postholm, 2010, p. 24). De teoretiske modeller er klargjørende for å se egen metodisk tilnærming i de konstruktivistiske teorier og samspill mellom disse. I forhold til min metodiske tilnærming mener jeg den kan plasseres innenfor den sosiokulturelle teori” ... som bygger på Vygotskys tanker og ideer, samles interessen med interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet eller omgivelsen denne lever i”. (Postholm, 2010, p. 24) Et av målene jeg har med å velge metode, er å få fram interaksjonen mellom yrkesfaglæreren som person og det sosiale miljøet, som i min kontekst vil være knyttet til PTF og omgivelsene som PTF opptrer i. Konkret vil det være yrkesfaglærerens og forholdet til læringen som er i skole og bedrift.

Til slutt sier Postholm,” Disse teoretiske modellene forgreiner seg videre til teorier som bygger på empiriske data. På den måten har de en sterk forbindelse til den virkelige verden”. (Postholm, 2010, p. 24) Det er gjennom de konstruktivistiske beskrivelsene i figur 11 at mellomteoriene modellen i figur 10 begynner å gi en innholdsmessig forståelse.

Overgangen til de substantive teorier som igjen leder til problemstillingen representerer den konkrete tilnærmingen til den metodiske utformingen. Stadiene i figur 10 fra paradigmer,

teoretiske modeller og mellomteorier,” ... gir retning for problemstillinger”. (Postholm, 2010, p. 25)

Forståelsene jeg har fått ved å gå fra paradigmer til substantive teorier og som ender opp i problemstillingen har gitt meg et bilde av sammenhengene mellom teorier og begrunnelsene for hvor problemstillingens plassering.

"Substantive teorier danner utgangspunkt for konkrete, forskbare problemstillinger. Dette er teorier som viser direkte til bestemt sted, til bestemte grupper, til en bestemt situasjon på et bestemt tidspunkt. På den måten er disse teoriene utviklet på grunnlag av konkret lokal handling”. (Postholm, 2010, p. 24)

De substantive teoriene i metodetilnærmingen tar utgangspunkt i konkret og forskbar problemstilling. Andre kjennetegn er et bestemt sted, som i denne sammenhengen er yrkesfaglærernes arbeid med PTF innenfor skolekontekstens rammer. Den bestemte gruppen vil være yrkesfaglærerne på to utvalgte skoler. Likeledes er det en bestemt situasjon, hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter læreplanene i forhold til PTF og at dette forskningsarbeidet tar utgangspunkt i et bestemt tidspunkt og at problemstillingen er utviklet konkret i lokale handlinger.

Forankringen og begrunnelsene jeg har gjort gjennom å begrunne metodevalget med bakgrunn i de ulike teorier i figur 10 er en god forankring om at metoden ikke er en luftig påstand. Den er forankret i paradigmer og de forskjellige teoristadiene fram til den konkrete problemstillingen. Det er betryggende å ha dette som en bakgrunn for det videre metodearbeidet. Når jeg skal begrunne og beskrive den konkrete metoden jeg har valgt for å samle inn mine data på, vil den praktiske tilnærmingen speiles i den sosialkonstruktivistiske overskriften og materialiseres i hvordan jeg konkret har gjennomført datainnsamlingen.

7.4 Konkretisering av metode og datainnsamling

7.4.1 Innledning

Valg av metode for å kunne samle inn data som har relevans og belyser min problemstilling, har vært en lang prosess med mange avveininger. Men, hva er en metode? Metode kan beskrives slik:

“En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder”. (Aubert, 1985, p. 196)

Måten Aubert beskriver metode på har vært til inspirasjon for å finne en metodisk tilnærming som kan gi meg muligheten til å tenke originalt.

Problemstillingen er todelt. Min metodiske tilnærming tar utgangspunkt i den første delen av problemstillingen som er formulert slik, ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”*** Kvaliteten på metoden knyttet til første del av problemstillingen er avgjørende om det er mulig å svare på del to av problemstillingen som er formulert slik, ... og ***kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”***

Ordlyden og ordene i problemstillingen styrer min metodiske tilnærming. Den første delen av problemstillingen er målet med metoden jeg velger å få yrkesfaglærernes forståelse av PTF og hvordan iverksetter de PTF. Analysen av materialet fra første delen av problemstillingen er avgjørende for å kunne arbeide videre med del to av problemstillingen.

I utgangspunktet bærer jeg med meg forforståelser gjennom at jeg er interessert i faget PTF og at jeg nå ha skrevet mye om faget og måten det kan organiseres og forstås på. Dette dilemmaet at jeg har en forforståelse og samtidig vil være så kontekstuavhengig som mulig er noe jeg må fokusere på i hele metodearbeidet. En annen side er at min todelte problemstilling. Kan jeg ha en motivasjon for å få” de riktige svarene” i forhold til del to i problemstillingen. På den andre siden skal empirien som jeg får fram i del en av problemstillingen, kunne anskueliggjøre om det er behov for å arbeide annerledes didaktisk og pedagogisk med PTF. Dette i forhold til praksisen som yrkesfaglærerne får fram i første delen av problemstillingen.

Risikoen jeg løper er at det ikke er noe grunnlag for å endre eller utvikle noe pedagogiske eller didaktisk. Denne risikoen må jeg ta og ha som en ledetråd.

Problemstillingen har karakter av å måtte bruke ord for å beskrive. Det naturlige vil derfor være å velge en kvalitativ metodisk tilnærming. Alternativet er en kvantitativ tilnærming. Forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode i samfunnsforskning som kan være relevant å bruke, beskrives slik:

“Grovt og enkelt skissert kan data karakteriseres som kvantitative dersom de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer (for eksempel mange/få, flere/færre de fleste/de

færreste, og så videre). Data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative". (Holter & Kalleberg, 1996, pp. 73-74)

Denne grove inndelingen kan passe inn i min metodiske tilnærming.

Mine tidligere erfaring med kvalitative data har utfordringer. Jeg har erfart at relasjoner mellom meg som forsker og informantene er et avgjørende premiss. Dette kommer tydelig fram når du står i interaksjonen med informanten og du kjenner på om relasjonen er god nok. Med det mener jeg om informanten er interessert og vil gi av seg selv eller om informanten er reservert og tilbakeholden som to ytterpunkter. Ellers er det mange variasjoner i slike relasjoner som påvirker dataene som til slutt vil foreligge. Det kan være vanskelig å korrigere og kompensere i den metodiske tilnærmingen. Dette har vært sentralt for meg når jeg skulle velge en metodisk tilnærming for å få til optimale relasjoner.

Jeg har valgt å samle inn kvalitative data. Det er et viktig utgangspunkt hvordan jeg har planlagt innsamlingen og hvordan jeg til slutt framstiller dataene eller empirien jeg har samlet. Reliabiliteten og validiteten i empirien vil være helt avgjørende for å drøfte funnene og teorien opp mot problemstillingen. Den eventuelt nye innsikten, og påliteligheten i denne, vil være avgjørende for å hevde at jeg har en ny og bedre forståelse av PTF.

Når jeg har arbeidet med metodebegrepet, står ikke dette arbeidet alene, men må kobles opp mot *teoriene* og *praksisteoriene* som ligger til grunn på den ene siden. På den andre siden er *tema*, *problemstilling* og *forskningsspørsmålene*. Disse to sidene vil være utgangspunktet for *metodevalg* og hva slags *data* som samles inn og hvordan disse *kategoriseres*, *analyseres* og *drøftes*. Disse to sidene, som jeg beskriver, står i et dialektisk forhold til hverandre. Min dialektiske forståelse har følgende utgangspunkt: "Dialektikken *er blitt tillempet på forskjellige måter i ulike verdensbilder, kunnskapsteorier og metoder. Felles for de ulike anvendelsene av begrepet, er innslaget av bevegelse, motsetninger og forandring*". (Korsnes, Andersen, & Brante, 1997, p. 56) Dialektikken har vært under en kontinuerlig endring og bearbeiding siden Platon tok begrepet i bruk i forhold til samtalekunsten om virkeligheten.

I min sammenheng er dialektikken knyttet til å se motsetninger og forandringer. Gjennom den konkrete metodiske tilnærmingen er det å få fram motsetningene mellom tema, problemstilling og forskningsspørsmål på den ene siden og teoriene og praksisteoriene på den andre siden. I mellom disse sidene genereres motsetninger som vil være grunnlaget for

drøfting av hva slags ny innsikt og forståelse som avhandlingsarbeidet har generert. Dette er det mentale bildet jeg har, når jeg arbeider med metodetilnærmingen.

7.4.2 Utvelging av respondenter

Utvelging av respondenter er vanskelig ut i fra flere kriterier.

Det rasjonelle er den geografiske radiusen jeg hadde mulighet til å nå mine respondenter.

Ideelt vil jeg ha satt opp en liste over videregående skoler i Norge som hadde cirka fem yrkesfaglærere som arbeidet innenfor TIP opplæringen. Jeg innså i planleggingen at jeg måtte finne respondenter som jeg kunne besøke innenfor rammen av to timers reisevei, for å sikre meg at jeg kunne foreta flere besøk for å få min undersøkelse så komplett som mulig.

Kriteriet om cirka fem respondenter beholdt jeg. Begrunnelsen for å ha fem respondenter er at jeg ville samle inn kvalitative data. Min erfaring er at kvalitative data generer mye tekst som jeg skal forstå, tolke og bruke faglig forsvarlig. Når jeg er alene om forskningsprosjektet er dette et viktig premiss at jeg faktisk kan håndtere datamengden. I Norge vil fem yrkesfaglærere på TIP være en størrelse som ut i fra min erfaring er en skole med to parallelle klasser på VG1 og VG2.

Jeg satte også et krav til meg selv at jeg ville finne en skole i fra to forskjellige skoleeiere eller fylkeskommuner.

Ut i fra disse rammene fant jeg fram til to aktuelle skoler, som jeg betegner som ” skole en” og ” skole to” Jeg gjorde muntlige forespørsler til skolens rektorer ved begge skoler og fikk positivt svar. Jeg ble invitert til å møte assisterende rektorer ved begge skoler, som hadde ansvar for planlegging og gjennomføring av PTF faget. Første gangen jeg besøkte assisterende rektor på skole en, var det ønskelig fra yrkesfaglærerne på TIP å ha en samtale med meg. De hadde overfor assisterende rektor uttrykt skepsis i forhold til å møte en forsker, som det ble uttrykt. Jeg møtte disse yrkesfaglærerne uten noen annen preferanse enn at de var skeptiske til forskere.

På møtet fikk jeg lov å presentere hensikten med min undersøkelse, som jeg kalte det. Jeg var bevisst på å ikke bruke forskningsprosjekt som de mente de hadde dårlige erfaringer med, noe jeg ikke utdypet. Etter presentasjonen og mange spørsmål, som gikk på bruken av det de kom

til å si og som ble tatt opp på en lydfil, orienterte jeg om hvordan dette ville bli anonymisert og oppbevart. Jeg orienterte også om at lydfilene ville bli transkribert og deretter slettet. Jeg minnet også om personvernet og kildevern spesielt. Det ble også stilt spørsmål og om det hadde noen hensikt å bidra med deres innsikt overfor mitt arbeid med PTF. Etter en rådslaging, der jeg ble bedt om å gå ut en tur, ble det etter ca. 15 minutter klart at de kunne være med på undersøkelsen. Begrunnelsen var at jeg var industrimekaniker opprinnelig og hadde muligheten til å forstå de svarene de ga. Jeg mener dette møtet ikke påvirket selve arbeidet og svarene de ga i selve undersøkelsen. Effekten av avklaringsmøtet var i første rekke at vi ble bedre kjent med hverandre. De kritiske spørsmålene påvirket meg lite, da materialet jeg skulle bruke, var ferdig før dette møtet.

På den andre skolen ble det ikke stilt spørsmål fra lærerne om deltakelse eller bruk av materialet.

I ettertid kan skepsisen som yrkesfaglærerne på skole en ga uttrykk for, være en kilde til muligheten andre forskere som vil gjøre et tilsvarende forskningsprosjekt, ikke uten videre få tilgang til disse respondentene. Dette er en perifer side av arbeidet med datainnsamlingen, men som aldri gjorde at jeg vurderte å ikke bruke skole en i forskningsprosjektet.

7.4.3 Innsamling av data

Den kronologiske framgangsmåten jeg har lagt til grunn for å velge metode for innsamling av data, vil skjematisk være slik:

Starten er tema, problemstilling og forskningsspørsmål og begrunnelsen for arbeidet med dette. Mitt tema er PTF, og den konkrete bakgrunnen i problemstillingen er læreplanen og hvordan den forstås og iverksettes av yrkesfaglærerne PTF i VG1 og VG2. Metoden jeg velger må også gi data som sier noe om hvilke kompetanser yrkesfaglæreren trenger i sitt arbeid med PTF som fag. Forskningsspørsmålene er viktige elementer og spissing av problemstillingen som det også må genereres relevante data til for å gi begrunnede svar.

Da problemstillingen og forskningsspørsmålene var formulert, ble dette retningsgivende for litteraturen og dokumenter som var relevante å lese seg opp på. Innsikt i skoleeier og skolenes dokumenter knyttet til PTF, var også relevant å sette seg inn i. Litteraturen og dokumenter som jeg leste meg opp på innledningsvis, var det som kan karakteriseres som ”i tiden”. Lesing

av litteratur og dokumenter har sin egen dynamikk som genererer ny nysgjerrighet og mer lesing. På et gitt tidspunkt oppleves det slik at jeg ble klar for å finne ut hvor, hvordan og hvem jeg skulle hente mine data fra.

7.5 Datainnsamling

Jeg startet med å intervju assisterende rektorer og avdelingsledere på TIP på begge skolene. Det var assisterende rektor som hadde ansvar for TIP-avdelingene på begge skolene. Dette var tilfeldig at dette var likt.

Intervjuene ga verdifull innsikt for meg, der jeg oppfattet at ledelsen hadde god innsikt i hva faget PTF skulle være på TIP. Særlig organisatorisk viste de stor innsikt gjennom hvordan skoleeier hadde planlagt PTF. Ved den ene skolen var det ansatt en regional prosjektleder som skulle organisere, gjennomføre og følge opp PTF i den definerte regionen. På den andre skolen hadde skoleeier gitt ut en veiledning til bruk for skolene i fylket.

På begge skolene hadde jeg en klar forståelse av at selve organiseringen og gjennomføringen var delegert til avdelingen med de respektive avdelingslederne som ansvarlige.

I intervjuene med avdelingslederne kom det fram at de forsto sitt ansvar, men opplevde at de var alene om gjennomføringen. De hadde god innsikt i rammene de hadde fått tildelt. Det vil si de fysiske ressurser som lærertimer og økonomi. Imidlertid virket det som de var usikre på hvordan selve faget PTF burde/skulle gjennomføres.

Disse intervjuene dannet grunnlag for nye intervjuer med avdelingslederne cirka tre måneder etter første intervju. I disse intervjuene tematiserte jeg:

- Innramming og innhold i PTF som fag
- Det organisatoriske knyttet til PTF
- PTF som fag
- Utvikling av faget PTF siden Kunnskapsløftet 2006

I forbindelse med intervjuene brukte jeg bevisst de didaktiske ordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* for å få en så konkret tilnærming som mulig innenfor rammene jeg hadde.

Jeg fikk en god innsikt i hvordan de gjennomførte PTF selv om det er til dels store forskjeller på gjennomføringen av faget ved de to skolene. På den ene skolen er PTF organisert med utgangspunkt i den regionale prosjektlederens rammer, men innenfor de rammene er det laget et lokalt opplegg ut i fra de lokaler og utstyr skolen har og ikke minst yrkesfaglærernes

kompetanse. I tillegg er det lokale næringslivs kapasitet til å ta i mot elever i PTF en viktig rammefaktor.

På den andre skolen er det avdelingens yrkesfaglærere og avdelingsleder som organiserer og gjennomfører PTF etter bl.a. veilederen skoleeier har laget. PTF tilpasses veilederen fra skoleeier så langt det er mulig innenfor de praktiske rammene som blant annet går på økonomi, tilgang på bedrifter og mulige transporttilbud for elever som skal ut i bedrifter. Yrkesfaglærerne og avdelingsledere hadde fokus på å få innsikt i hva elevene hadde som mål med opplæringen og yrket de ønsket å lære. I praksis hadde de to hovedgrupper av elever, de som hadde valgt en spesifikk yrkesutdanning og de som var usikre. Den sistnevnte gruppa fikk prøve seg i flere yrker i PTF i praksis. Noen valgte vekk TIP, mens andre ble sikker på hva de skulle bli. Elever som var usikre fikk i prinsippet lov til å prøve seg i forskjellige yrker fram til de selv var klare til å velge. I denne fasen var yrkesfaglæreren tett på elevene som veiledere.

Mitt fokus er allikevel på de elevene som vet hva de ønsker å velge som yrke fra første dag de er på TIP.

7.6 Hermeneutikk og subjektivitet i metodearbeidet

Etter disse intervjuene ønsket jeg å få yrkesfaglærernes innsikt i PTF. Jeg opplevde at jeg hadde en stor utfordring i å få fram en konkret forståelse fra den enkelte. Med det mener jeg å få fram det meningsbærende som den enkelte yrkesfaglærer har om PTF. Allikevel vil det som registreres av ord og setninger måtte fortolkes. Det er derfor naturlig å legge til grunn en fortolkningstilnærming. Det som ligger nært og naturlig å bruke er en hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutikk har en tredelt betydning: "...uttrykk, fortolkning og oversettelse". (Lægroid & Skorgen, 2006, p. 9) Min metodetilnærming må ha en slik mulighet når dataene skal bearbeides. Jeg har noen uttrykk, eller setninger som skal fortolkes og oversettes for å gi mening og forståelse av den virkeligheten jeg forsøker å få innsikt i. Min fortolkning og oversettelse er også avhengig av min *subjektivitet*. Når jeg leser om *subjektivitet*, er referansene ofte knyttet til for eksempel Foucault, Lacan og Freud og psykoanalysen (Hyldgaard, 2003). I boken finner jeg en forståelse jeg kan identifisere min subjektivitetsforståelse med: "...tænke et universelt subjektbegreb, der ikke også er humanistisk subjektbegreb?" (Hyldgaard, 2003, p. 11) I fortsettelsen tas opp to begreper til som gir mening for min bruk av subjektivitet. Subjektivitet gis to forskjellige innramminger,

”det *singulære* og ... *partikulære*” (Hyldgaard, 2003, p. 11) Forskjellen forklares ut i fra at det ”*partikulære*:”

”...peger på mennesket som et element i en mengde, som for eksempel en mengde bestemt ved køn, race, nationlitet, etnicitet, religion, seksuel orientering, alder, profession, socialgruppe – og der kunne uden tvivl findes på et uendelig antal andre kvaliteter... Det singulære subjekt, derimod, er indholdstømt, der er tale om subjekt uden væsentlige kvaliteter uden tilhørsforhold til en historisk variabel mengde eller gruppe”. (Hyldgaard, 2003, pp. 11-12)

Min subjektive tilhørighet i denne sammenhengen vil være knyttet til den ”*partikulære*” forståelse. Jeg har med meg mange av de betydningene som legges inn i begrepet ”*partikulære*”. Særlig alder, profesjon og sosial gruppe påvirker min subjektivitet. Å være klar over dette har betydning i mitt metodearbeid. Jeg vil gå så langt at det er en del av min subjektive profil. Min subjektive profil er også knyttet til min spesifikke forforståelse av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det at jeg er interessert i PTF som et tema, er også subjektivt i seg selv. Designet av metoden har helt klart forbindelseslinjer til min subjektive profil og arbeidet jeg har gjort hittil og selvfølgelig de valg som kommer i fortsettelsen.

7.7 Valg av metode for innsamling av data.

Min innramming tilsier at jeg skal bruke en hermeneutisk forståelse av hva og hvordan jeg skal bruke mine data, og hvordan jeg oppfatter min subjektive forforståelse.

I mine vurderinger og overveielser av hvordan jeg skulle arrangere et møte mellom meg og de involverte yrkesfaglærerne, vurderte jeg og overveide flere tilnærminger som å intervju den enkelte, gruppeintervju og spørreskjema med fri tekst.

Jeg hadde tidligere erfaringer ved bruk av gruppeintervju eller gruppesamtaler. Jeg synes gir mening, at respondentene kan dele sin informasjon med andre og få prøvd sine meninger og oppfatninger i forhold til de andre respondentene. Problemet jeg har erfart er at det lett ble til at noen informanter dominerte og andre ble tilnærmet tause. En annen erfaring med grupper at det ofte ble gode samtaler som gikk ut over temaet, men at det også kom opp annen relevant informasjon som jeg selv ikke hadde tenkt på. Det sentrale spørsmålet blir, hvordan kan jeg legge til rette datainnsamlingen for å ivareta erfaringene mine, hensynet til en hermeneutisk forståelse og mine subjektive preferanser for å få gode nok data ut av informantene?

I et internasjonalt forskningsprosjekt jeg deltok i, fikk jeg kjennskap til en artikkel med tittelen, ”Governance and learning in innovation networks”. (Hofmeier, 2008) I dette forskningsprosjektet deltok Hofmeier i prosjektet som evaluator. Jeg fikk være med å på to sekvenser der vi ved hjelp av skjematikken til Hofmeier fikk prøve ut hvordan det var å få fram empiri ved bruk av opplegget.

Framgangsmåten er at det deles ut et skjema (se vedlegg 1) med en hovedkriterier og underkriterier som vektes. Vektingen skjer ved at respondenten har 100% som en verdi og som deles ut på hovedkriteriene for at de skal si noe om viktigheten av disse. Deretter vektes underkriteriene på samme måte. Vektingen har ikke noen kvantitativ betydning, men er en måte å få respondenten på en enkel måte å si noe om hva betydningen av kriteriene har. Dette kommer klarere fram når respondenten skal begrunne sin vekting. Hva legger vedkommende vekt på og hvordan argumenterer respondenten for betydningene av utsagnet. Når alle har argumentert for sitt, åpnes det for en drøfting og diskusjon av argumentene som kommer fram. Dette gir mye relevante kvalitative data. En annen effekt er at alle respondentene blir utfordret til å argumentere. Min erfaring med gruppeintervju, fra tidligere forskningsprosjekt, er at det er respondenter som kan være svært dominante, mens andre er mer eller mindre stille.

Disse erfaringene jeg satt igjen med, var ufarliggjøring. Strukturen og organiseringen tiltalte meg ut i fra at dette er en metode jeg klarer å organisere og gjennomføre alene. Dette inspirerte meg til å bruke hans opplegg for å innhente empiri i mitt forskningsarbeid.

Verktøyet, eller evalueringsmetoden er opprinnelig utviklet ved Universitetet i Bremen, Institutt Technik and Bildung i forbindelse med programmet ”Arbeit und Technik, Landsprogramm Bremen. (Hofmeier, 2008, p. 4) I artikkelen som Hofmeier (Hofmeier, 2008) skrev, har han beskrevet bakgrunn, framgangsmåte og skjematikken som er brukt. Med den erfaringen jeg hadde fra forskningsprosjektet jeg var med i og Hofmeiers artikkel, brukte jeg dette som inspirasjon for å lage mitt eget opplegg, som jeg kommer tilbake i de neste kapitlene.

Det hører også med til framstillingen her, at jeg i 2011 ble oppmerksom på: ”The Quality Development Handbook” (Burchert, 2011) utgitt av Institutt Technik and Bildung University of Bremen - Germany. I denne boken behandles dette temaet grundigere og bekrefter den metodiske beskrivelsen som Hofmeier (Hofmeier, 2008) tar opp.

7.8 Konstruksjon av skjemaene og forberedelse til datainnsamlingen.

Utgangspunkt for skjemastrukturen jeg har bygd opp er skjemaet Hofmeier omtaler som "Questionnaire form for the participants to weigh and assess the criterias" (Hofmeier, 2008, p. 7). Dette skjemaet kaller jeg hovedskjema, vedlegg 1. Hensikten med skjemaet er at respondentene skal veie og vurdere kriteriene som jeg har satt opp i forhold til hverandre, og at det ut i fra vektingen får respondentene fram en vurdering av hvilke hovedkriterier som er viktigst. Hvordan vektingen foregår kommer jeg tilbake senere i metodepresentasjonen. Konstruksjonen med hovedkriterier og underkriterier forstår jeg hovedkriteriene som en overskrift og underkategoriene er kapitler som gir innsikt i overskriftene.

Hovedkriteriene kom fram etter å ha lest igjennom mine intervjuer med assisterende rektorer og avdelingslederne ved de to videregående skolene jeg skulle samle inn data fra. Jeg har lest igjennom intervjuene opptil fem ganger. Etter hver gjennomlesning noterte jeg meg stikkord som jeg hadde merket meg. Hvordan jeg kom fram til hovedkriteriene, er en blanding av det jeg noterte etter gjennomlesning av intervjuene og å tenke struktur i forhold til de didaktiske trinnene *forberedelse, gjennomføring og resultat* (vurdering). Likeledes var *lærer* omtalt i mine notater fra intervjuene. Samtidig ble det samlede kriterier som jeg kalte *andre effekter*. En annen begrensning som lå latent i tenkningen min, er at jeg ikke kunne ha for mange kriterier. Skjemaet til Hofmeier som hadde fem hovedkriterier, var en referanse som jeg hadde merket meg. Ut i fra dette ble hovedkriteriene slik:

1. Lærere
2. Forberedelse PTF
3. Gjennomføring PTF
4. Resultat PTF
5. Andre effekter PTF

Hovedkriteriene har jeg nummerert ut i fra en forståelse at lærer er utgangspunktet for de andre hovedkriteriene og at forberedelse, gjennomføring og resultater er en logiske didaktisk rekkefølge. Andre effekter kommer naturlig til slutt.

Framgangsmåten jeg har brukt som metode, er en form for meningskondensering slik som Kvale sier det, "Meningskondensering medfører, at de *interviewedes udtrykte meninger trækkes fram til korte formuleringer*". (Kvale, 1997, p. 190) Min systematikk er ikke så klar, som det Kvale beskriver i forhold til *meningskondensering*, men det har vært en klar mental

struktur fra planlegging av intervju-guide og det som ble utviklet under arbeidet med intervjuene og lesing av intervjuene i etterkant.

Hovedkriteriene er utgangspunktet for underkriterier som ble satt opp. Underkriteriene ble utformet i forhold til hovedkriteriene. Når jeg arbeidet med underkriteriene, var også Hofmeiers hovedskjema (Hofmeier, 2008, p. 7) referanse for skjemaene som ble laget til underkriteriene. Underkriteriene i dette skjemaet hadde mellom tre og fire underkriterier. Dette ble også retningsgivende for min konstruksjon av underkriterier. I utvelgingen av underkriterier tok det utgangspunkt i det jeg hadde definert som hovedkriterier og tekster fra intervjuene jeg hadde gjort og som kom fram under hvert hovedkriterie. Jeg hadde merket meg at underkategoriene i skjemaet jeg brukte som modell, var utformet som utsagn, som også kunne minne om påstander. Dette synes jeg var en god tilnærming, fordi det utfordrer de som skal respondere. De utfordres til å kunne begrunne og mene noe om utsagnene og påstandene.

Etter at jeg hadde valgt og prioritert underkriterier, ble utformingen av underkriteriene som en påstand et omfattende arbeid. Utgangspunktet var de meningskondenserte ordene som skulle formuleres som påstander og utsagn og som ivaretok meningen med ordet som var utgangspunktet. Jeg ble fort klar over hvor viktig det var å gjøre disse påstandene og utsagnene så presise og entydige som mulig. Målet var at utsagnene ikke kunne misforstås eller tolkes ut av konteksten som var hovedkriteriet. Til slutt satt jeg igjen med 24 påstander og utsagn som er satt opp i skjemaene for underkriterier som ligger ved som vedlegg I.

Underkriteriene ble slik i forhold til hovedkriteriene:

- Hovedkriteriet **Lærer**

- Underkriterier:

- 1.1 Lærerens faglige bakgrunn for å realisere faget PTF

- 1.2 Lærerens pedagogiske og didaktiske kompetanse for å gjennomføre faget PTF.
- 1.3 Lærerens tildelte ressurser for å gjennomføre PTF
- 1.4 Lærerens mulighet til kursing og oppdatering for å kunne undervise i faget PTF.
- 1.5 Lærerens mulighet til å arbeide i team med andre lærere / instruktører knyttet til klasse/ gruppe.
- Hovedkriteriet Forberedelse av PTF
 - Underkriterier:
 - 2.1 Forberedelse fra skolens ledelse knyttet til PTF
 - 2.2 Forberedelser i avdelingen knyttet til PTF
 - 2.3 Elevenes læreforutsetninger knyttet til PTF
 - 2.4 Rammefaktorer som tid, alternative læringsarenaer, materiell og utstyr knyttet til PTF
 - 2.5 Mulighet til å samarbeide med andre lærere og instruktører i planleggingen av PTF
- Hovedkriteriet Gjennomføring PTF
 - Underkriterier:
 - 3.1 Støtte fra ledelsen
 - 3.2 Elevenes kompetanse i PTF forsterker de andre fagene
 - 3.3 Oppfølging av elevene i PTF er viktig for at eleven skal oppnå kompetansemålene i faget.
 - 3.4 Vurdering av elevenes læring gjennom året i PTF
 - 3.5 Samarbeid i lærerteamet er viktig for å få et godt resultat
- Hovedkriteriet **Resultat PTF**
 - Underkriterier:
 - 4.1 PTF fører til en god forberedelse for elevene når de skal velge fagutdanning videre
 - 4.2 Lærere får til en “spissere” opplæring mot fag gjennom faget PTF.
 - 4.3 PTF fører til økt motivasjon for å lære faget.

- 4.4 PTF fører til økt motivasjon i lærerteamet
- 4.5 PTF kompenserer for de tidligere studieretningene
- Hovedkriterier **Andre effekter**
 - Underkriterier
 - 5.1 PF fører til et forpliktende samarbeid med bedrifter
 - 5.2 Det er flere elever som får sin opplæring i bedrift gjennom PF
 - 5.3 PF fører til at elevene får en oppdatert opplæring
 - 5.4 PF har blitt et sentralt fag innenfor TIP

Etter at strukturen i skjemaet var klart, prøvd jeg det ut på to studenter som arbeidet som yrkesfaglærere i TIP-programområdet. Disse gikk tredje semester på Praktisk Pedagogisk utdanning og jeg var deres faglærer. De ble frivillig med på å prøve ut skjematikken. Samtidig fikk jeg trent på hvordan jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen i praksis. Jeg organiserte utprøvingen etter en framgangsmåte jeg hadde skrevet ned. Jeg tok opp på diktafon kommentarene de hadde til sine skåringer, slik jeg planla når jeg skulle gjøre opplegget i fullskala. Opptakene ble slettet rett etter bruk etter avtale med de to studentene som deltok.

Utprøvingen gikk uten store overraskelser, og respondentene hadde ingen kommentarer til utsagnene, skjemaene eller selve opplegget. Vi brukte totalt to timer til utprøvingen. Dette var en god gjennomkjøring som jeg kjente gjorde meg trygg på opplegget. Særlig bruken av hovedskjemaet – vedlegg 1, som respondentene brukte var jeg spent på. Som det framgår av hovedskjemaet, skal respondentene vekte hovedkriteriene først. Dette gjøres ved at de har 100% som kan deles ut på de fem hovedkriteriene. Det kan deles ut fra 0 til 100% på et hovedkriterie. Deles det 100% på et hovedkriterium, blir det 0% på de fire andre kriteriene. Dette skjedde ikke, men det ble heller ikke fordelt likt på alle hovedkriterier. Det kan være en fare at respondentene deler ut likt på alle hovedkategoriene. Dette kan gjøre det vanskelig å forklare hovedkriterienes betydning fra hverandre, men dette skjedde ikke i utprøvingen eller under fullskala gjennomføringen.

Denne systematikken ble også brukt med å dele ut 100% på underkriteriene i forhold til hovedkriteriene. Skjematikken med registrering av prosentskåringen i forhold til hovedkriterier, skjema vedlegg 2, til den enkelte respondent fungerte som forutsatt. Den

samme skjemaoppbyggingen ble brukt også for underkriterier, skjemaene i vedlegg 3. Dette fungerte også som forutsatt.

Det som viste seg å ta tid, var når respondentene skulle begrunne sine vektinger. Jeg var bevisst på at det var viktig at jeg ikke styrte dette, men lot respondentene snakke ferdig, selv om det ikke hadde direkte relevans i forhold til begrunnelse av vektingen.

Jeg hadde planlagt at i fullskala burde jeg klare å gjennomføre opplegget i løpet av tre timer. Erfaringen i fra utprøvingen tilsa at det kunne bli vel stramt, noe jeg fikk erfare i forbindelse med fullskala gjennomføringen.

Ut i fra pilotutprøvingen beskrev jeg for meg selv hvordan jeg konkret skulle gjennomføre fullskalaopplegget ved de to skolene.

- Avtale tid og sted med avdelingslederne for de to skolene.
- Anslå tidsforbruk – tre timer som utgangspunkt.
- Lage mal for introduksjon til respondentene.
 - Mal:
 - Presentere meg og hva jeg ønsker at respondenten skal bidra med. Understreke viktigheten å svare ut fra egen erfaring og forståelse. Ingen svar er gale!
 - Dele ut hovedskjema
 - Test ut at lydopptakene blir gode nok!
 - Poengter at lydfilene blir slettet etter at de er transkribert. Skole og den enkelte elev vil bli anonymisert i transkriberingen. Skolene betegnes som ” første ” og ” andre ” skole. Læreren nummereres fra 1 til 6.
 - Gå igjennom hovedkriterier og underkriterier
 - Bruk av 100 prosentene og vekting. De tildelte 100 prosentene brukes helt fritt. NB! viktig at hvis respondenten ikke vil gi noe til et utsagn, skal det stå 0, som betyr ingen vekting av utsagnet.
 - Husk å begynne med hovedkriterier. **NB! her settes diktafonen på!** Respondentens vekting skal føres inn i skjema for vekting av hovedkriterier. Dette gjøres av meg som ansvarlig for innsamling av dataene.
 - Etterpå skal respondentene begrunne sine vektinger av utsagnene. Vil variere med å gå runden med begrunnelser med klokka og mot klokka.

- Runden avsluttes med å spørre om noen har mer å tilføre.
- Samme framgangsmåte brukes for vekting og begrunnelse i forhold til underkategorier.
- Alle endringer noteres og tas med videre i arbeidet.
- Husk å styre diktafonen av og på!
- Avslutt med å oppsummere og hvordan materialet skal brukes

Denne oppstillingen brukte jeg konsekvent og jeg betrakter den som en kvalitetssikring av oppleggene på ”første” og ”andre” skole. Jeg fikk to avvik, som kan ha påvirket dataene uten at jeg kan påpeke dette konkret. Begge avvikene er knyttet til at tidsrammen sprakk på begge skolene.

7.9 Gjennomføring av datainnsamlingen

Etter avtale med avdelingslederene ved de to skolene ble det fastsatt dato og sted for gjennomføringen av datainnsamlingene. Møtene foregikk i forbindelse med planleggingsdager før skolestart på dagtid. Planlagt tid for å gjennomføre opplegget ble satt til tre timer. Den avsatte tid ble utvidet med ca. en time på den første skolen. På den andre skolen ble tidsrammen overskredet slik at jeg måtte komme tilbake en uke senere for å fullføre opplegget som til sammen ble utvidet med ca. to timer. Denne samlingen foregikk etter skoletid. Jeg kan ikke se av materialet at det gjorde noen forskjell med de forskjellige utvidelsene av tidsbruken. Bortsett fra forskjellig tidsbruk, var opplegget likt for begge skoler.

På hver skole deltok seks lærere, inkludert avdelingsleder. Det viste seg at en lærer (nr 5 i tabellen) ved første skolen måtte avbryte av private grunner etter at vi hadde gått igjennom hovedkriteriene i tabell 1. Han fylte ut alle tabellene og fikk sidemannen til å lese de opp, men vektingen er ikke begrunnet muntlig. Dette avviket ser ikke ut til å ha avgjørende betydning for hva slags data jeg sitter med.

På den andre skolen var det med fem lærere første dagen inkludert avdelingsleder. På ekstrasamlingen uka etter kom det en lærer til. Denne læreren hadde gode begrunnelser for sine meninger og oppfatninger. Disse meningene og oppfatningene var ikke avvikende, men generelt forsterket de andres meninger og oppfatninger.

Jeg startet med å presentere opplegget ut i fra min mal som er beskrevet i kapittel 7.8 og med utdeling av skjemaer. Skjemaene ligger som vedlegg I.

Opplegget for innhenting av data i forhold til hovedkriterier og underkriterier var det samme.

På den første skolen foregikk datainnsamlingen ved at respondentene satt rundt møtebordet i avdelingen. På den andre skolen satt vi på verkstedkontoret delvis ved møtebordet, men ikke slik at alle kunne se ansiktene til hverandre.

Skjemaene og vektingen kan virke uklar i utgangspunktet. Framgangsmåten jeg har beskrevet i kapittel 7.8 gjorde at det ble få eller ingen misforståelser knyttet til utfyllingen og vektingen. Snarere ble det uttrykt fra respondentene at det var en ryddig måte å svare på. Vektingen, som jeg trodde kunne misforståes gikk også uten misforståelser. Det var for så vidt ingen av respondentene som hadde problemer med å begrunne sine vektinger på en faglig måte. Problemet var alt utenomsnakket som ikke hadde noe med begrunnelsene for vektingen å gjøre. Når jeg transkriberte lydfilene hørte jeg at jeg muligens burde ha avbrutt en del av utenomsnakkingen, men det er jo et spørsmål om det kunne ha ført til at respondentene hadde begrenset seg i sine begrunnelser. Dette er jo noe jeg ikke kan få svar på, men mer en erfaring å ta vare på, hvis en skal gjøre tilsvarende innsamling av empiri.

7.10 Den konkrete gjennomføringen

Først fordelte lærerne sine tildelte 100% på hovedkriteriene. Etterpå førte jeg inn vektingen på et samleskjema ut i fra en muntlig tilbakemelding. Jeg hadde planlagt å ta utgangspunkt i de vektingene som var høyest og lavest først. Begrunnelsen for denne tilnærmingen var at jeg antok at et høyt skår eller et lavt skår hos respondentene hadde mer klare argumenter og begrunnelser enn de som lå i midten.

I ettertid, etter å ha lyttet på opptakene, ser det ut til å stemme relativt bra. Problemet var der skår blant respondentene varierte med f.eks. 10% så ble det ikke noen store forskjeller i argumenter og begrunnelser. Dette forsto jeg relativt raskt og gikk over til å gå runden ved at alle uttalte seg etter en rekkefølge” med klokka”.

Umiddelbart etter innsamlingen av det empiriske materialet gjennomførte jeg transkribering av lydfilene jeg hadde. Det er noen ord i fra lydfilene som jeg ikke har klart å høre på grunn av lydkvaliteten.

7.10.1 Erfaringer etter gjennomføring av innsamling av de kvalitative dataene.

Umiddelbart er jo den metodiske tilnærmingen ved å bruke Hofmeiers (Hofmeier, 2008) opplegg som en inspirasjon for min egen metode for innsamling av kvalitative data viktig.

Naturlige spørsmål er jo hva kan sies å være bra med denne metodiske tilnærmingen og hva er svakheten? Uansett vil dette bli min subjektive oppfatning av metoden som kommer fram.

Et spørsmål jeg har tenkt mye på, kunne jeg ha lest meg opp slik at jeg kunne ha gjennomført denne måten å samle inn kvalitative data? Svaret er like vanskelig som spørsmålet. Men jeg sitter med en erfaring fra arbeidet med innsamling av empiri, som har gitt meg en konkret erfaring som er vanskelig å lese seg til. Det jeg har gjort konkret, er å ha lest meg opp på metode ut fra mine subjektive forforståelser og erfaringer. Paradokset er at jeg kan redegjøre for det metodiske arbeid i etterkant som en erfaring, mer enn som en kognitiv kunnskap.

Det jeg kan si om hva som er bra, er strukturen i opplegget og bruken av skjemaene bra. For meg som gjennomførte opplegget er strukturen framtrepende og gjorde at det jeg har gjort kan etterprøves tilnærmet likt. Dataene jeg fikk inn er relevante i forhold til hovedkriteriene og underkriteriene. Men, dette er tosidig. Ja, jeg fikk mange relevante kvalitative data. På "lasset" fulgte det også med mye som ikke ble relevant, men var med på en empirisk brukbar informasjon. Dette forteller meg to ting. Det ene er at respondentene fikk fram sine argumenter og forståelser. Samtidig fikk de gitt uttrykk for sider ved PTF som nå defineres som utsagn om egen andres frustrasjoner over sider ved opplæringen og skolen som institusjon som ikke fungerer eller fungerer dårlig.

Det jeg var spent på om vektingen med prosenter om respondentene ville ta utgangspunkt i størrelsen på prosentvektingen, men det var en ubegrunnet bekymring. Vektingen ble brukt slik jeg mente den skulle brukes, som en indikator på respondentens meningsbetydning.

Allikevel klarer jeg ikke helt å svare uttømmende på om denne metodiske tilnærmingen er så kvalitativ som jeg vil ha den til å være. Min begrunnelse for dette er at den er så annerledes enn andre kvalitative metoder jeg kjenner. Jeg kan se metoden opp mot gruppeintervju, men det gir liten mening. Det samme er å se det opp mot kvantitative metoder, som også gir liten mening.

I min forståelse er denne metodiske tilnærmingen annerledes og står for sin egen kvalitative retning. Spørsmålet innsnevres til om denne metodiske tilnærmingen har en relevans i forhold til min første del av problemstillingen. Jeg mener at jeg har fått kvalitative data som gjør at

jeg får innsikt i, *“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”*, til å kunne analysere empirien for å kunne svare på del to av problemstillingen.

Jeg klarer ikke å finne noen store svakheter ved metoden. En svakhet er at strukturen styres av skjemaer og kan føre til at når respondentene ikke får fram helheten godt nok. Metoden er neppe brukbar når gruppene blir for store, for det er lett å miste oversikt og struktur.

I forhold til ressursbruk, bruk av respondenters tid kan det være en utfordring. Samler jeg seks respondenter i tre timer har jeg brukt et halvt ukesverk av avdelingens tid. Dette er noe jeg fikk erfare, ved at vi ikke ble ferdig i forhold til antatt tid. Det ble ikke lett å finne ny tid og argumentene med at jeg brukte av deres tid kom tydelig fram. Jeg ser heller ikke at jeg måtte dele opp innsamlingen av empiri i to deler, på grunn av at det tok lengere tid enn planlagt, har noen betydning for kvaliteten på empirien.

Jeg sitter igjen også noen inntrykk til som jeg vil knytte til dette hovedkapitlet.

7.11 Transkribering

I transkriberingen innleder jeg med en overskrift og med en innledende tekst som viser til tabellen (vedlegg I) som jeg presenterer først og som angir den prosentvise vektingen som lærerne har gitt. I tabellen er lærerne for enkelthets skyld nummerert etter hverandre slik de satt rundt bordet” med klokka.» På den første skolen er lærer nummer 2 avdelingsleder. På den andre skolen er avdelingsleder lærer nr. 2 på de tre første tabellene og lærer nr. 3 på de tre siste tabellene

I transkriberingen bruker jeg 1 for lærer 1 og 2 for lærer 2 osv. som er i samsvar med tabellen som presenteres⁷. Dette er da uttalelsene til den læreren som formulerer seg. Jeg som leder av datainnsamlingen, bruker j foran når det henvises til det jeg sier. Der jeg ikke kan høre hva som sies vil det framkomme som ---- ikke hørbart. Der respondentene har en kort pause merkes det med -. Ellers tar jeg ikke noen hensyn til heving av røst og snakking i munnen på hverandre.

I forbindelse med introduksjonen for å få fram svarene i forhold til kriteriene og tabellene, gjør jeg det når det er nødvendig. Flest ganger går jeg ”rett på” og får begrunnelse for vektingen. Transkriberingen med tabeller utgjør 62 sider.

7.12 Kategorisering

Når dataen skal kategoriseres, er det flere referanser for å få en relevant struktur på kategoriene. Referanser er problemstillingen, forskningsspørsmålene og de kvalitative dataene. Ut fra dette skal kategoriene tre fram og konkretiseres. Det er naturlig å ta utgangspunkt i problemstillingen: ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”***

Det er to viktige ord i problemstillingen, ”forstår” og ”iverksetter”. Spørsmålet er om empirien og kategoriseringen gir en god nok innsikt til å svare på første del av problemstillingen. Jeg mener at empirien gir en innsikt som er tilfredsstillende for å belyse problemstillingen.

Det overordnede er å få innsikt i og forstå så mye som mulig av ”hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF ...”. Kan dette gi meg som forsker et analytisk grunnlag til å utvikle en innsikt som kan svare på det andre del av problemstillingen, ***“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”***

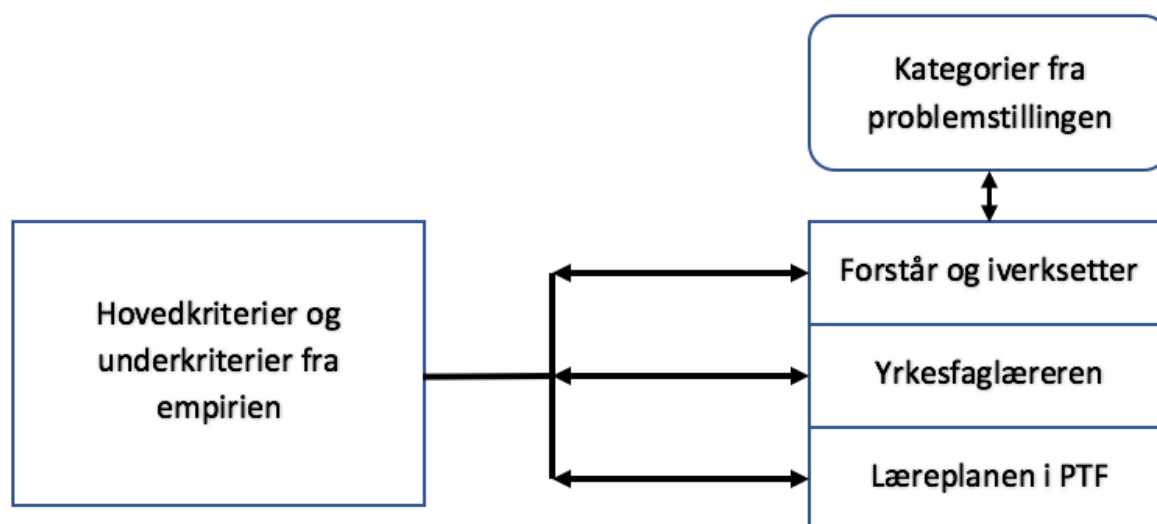
Skal dataene kunne bidra til den innsikten jeg drar opp gjennom problemstillingen, må kategoriseringen speile dette. Mine sentrale data er de begrunnelsene og kommentarene som respondenten har kommet med i forhold til vektingen av kategorier og underkategorier. Hvordan kategoriene kan konstrueres ut i fra en slik tilnærming, krever en åpen tilnærming “Det sentrale blir dermed å finne de relevante kategoriene, og fylle disse kategoriene med innhold”. (Jacobsen, 2005, p. 193) Det å ta vare på det meningsbærende og ikke forenkle det slik at meningen blir endret eller i verste fall borte, må ha fokus. Allikevel vil kategorisering være en forenkling som Jacobsen sier videre: ”For det første er kategorisering en *forenkling* av kompliserte, detaljerte og rike data”. (Jacobsen, 2005, p. 193) Jeg forstår forenklingen er knyttet til kategoriseringen, men at forenklingen ikke skal føre til andre betydninger enn at den skal fortsatt gi mening og være meningsbærende slik respondentene mente det skal være. Derfor blir det nødvendig å ha en struktur som viser overgangen mellom dataene og til kategoriene som jeg viser i figur 12.

Hovedkriteriene er de inndelingene jeg har gjort i tabellene jeg laget før innsamlingene. Hovedkriteriene er, *Lærer, Forberedelse PTF, Gjennomføring PTF, Resultat PTF og Andre effekter*. Hensikten med hovedkriteriene var å få yrkesfaglærerne til å vekte hvilke hovedkriterier som var viktig og mindre viktig, samt å begrunne dette.

Under hvert av hovedkriteriene er det inntil fem utsagn som jeg definerer som underkriterier. Hovedkriteriene ble planlagt for å få en overordnet innsikt i hva yrkesfaglærerne tenkte og mente om disse utvalgte kriteriene.

Underkriteriene ble brukt for å få fram yrkesfaglærernes innsikt ved å ta standpunkt gjennom vektingen og begrunne påstandene som underkriteriene refererer til.

Kategoriene deles opp i underkategorier ut i fra problemstillingen. Denne måten å kategorisere på, vil kunne gi en struktur i forhold til å drøfte dataene, teori og problemstillingen.



Figur 12. Hovedkriterier og underkriterier kategoriseres i kategorier som er formulert ut fra problemstillingen.

Relevansen mellom hovedkriterier og underkriterier i det empiriske materialet og kategoriene jeg har hentet fra problemstillingen, er en kritisk fase. Det kritiske opplever jeg er å tolke empirien ut fra kategoriene jeg brukte ved innsamling av empirien inn i i kategoriene jeg har i problemstillingen. Overordnet er det å få relevante meninger og oppfatninger fra yrkesfaglærernes utsagn til å gi kategoriene innhold. Dette for at de kan drøftes i forhold til mine teoretiske tilnærminger som gir meg noen kvalifiserte svar på første delen av

problemstillingen: ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”***

Til de to leddene i problemstillingen har jeg formulert et forskningsspørsmål knyttet til den første delen for å konkretisere hva jeg har sett og eventuelle funn jeg har gjort. Selv om jeg har presentert spørsmålet før vil jeg repetere det igjen for å se sammenhengen med første del av problemstillingen,” Hvorfor ***er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?”***

Andre delen av problemstillingen er fokusert på utvikling av ny modell som bygger på den første delen av problemstillingen og som er formulert slik: ***“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”***

Å utvikle en ny modell som kan brukes for å se helheten i PTF faget kan virke ambisiøst, men det bør kunne synliggjøres noen konturer om det er et behov eller ikke..

7.13 Validitet, reliabilitet og intersubjektivitet

Validitet og reliabilitet har vært to ord som har vært framtrepende fra jeg begynte å planlegge innsamling av empiri. Fra tidligere arbeider med kvalitative forskningsopplegg, har det vært en sentral problemstilling om hvordan vi skal håndtere validitet- og reliabilitetsbegrepene? Begrepene er knyttet til å sikre kvantitative data. Validitet og reliabilitet har også blitt tatt i å bruke i forhold til kvalitative data. I litteratur om forskningstilnærminger og innsamling av kvalitative data, framstilles det som en utfordring å bruke disse to begrepene. Det blir derfor viktig å oversette den kvantitative forståelsen av begrepene til en kvalitativ forståelse av bruken av begrepene. I tillegg er intersubjektivitet et begrep som kan gi en økt forståelse av rollen en kvalitativ forsker har, når empiri skal samles inn.

Grunnleggende har jeg oppfattet validitet som sier noe om dataenes troverdighet, eller som Halvorsen uttrykker det,” Begrepet validitet kan gjengis med *gyldighet* og *relevans*”.

(Halvorsen, 2003, p. 40) Det store spørsmålet er jo om mine data har *gyldighet* og *relevans*.

Er empirien relevant i forhold til problemstillingen? Hvis jeg ser på empirien på et overordnet plan, er temaene jeg har brukt relevante. Gyldigheten av dataene jeg har samlet inn er sannsynligvis gyldige i forhold til de generelle betraktningene som respondenten har gitt på utfordringene knyttet til temaene jeg har tatt opp. Jeg vil betrakte disse utsagnene som

kontekstuavhengig av hverdagen til respondentene og kan gi bidrag til allmenngyldige forståelser av problemstillingens spørsmål. Når vi kommer inn på erfaringer som respondentene tar fram, er de kontekstavhengige og har sannsynligvis en lavere grad av gyldighet og relevans for å utlede allmenngyldige forståelser på problemstillingen.

En pragmatisk egenforståelse av hva jeg tenker om validitet, at det er lineær er en rød tråd fra problemstilling til drøfting og at jeg i oppsummeringen kan konstatere at jeg har svart på problemstillingen, så kan jeg si at dataene var valide. Jeg tror ikke at det er så enkelt, men jeg ser for meg at det ligger flere feilkilder i arbeidet med dataene som er samlet inn. En side er jo at dataene er valide i utgangspunktet, men hvordan jeg analytisk håndterer og vurderer dataene i forhold til problemstillingen opplever jeg som vanskelig. Når jeg arbeider med dataene er det sentralt at de ikke mister sin mening og forståelse, eller at jeg tolker materialet og gir de en annen mening bevisst eller ubevisst. Hvordan kan dette unngås er jo et naturlig spørsmål. Svaret er like enkelt som det er vanskelig. Jeg må kontinuerlig spørre meg, var det denne meningen respondenten la i sitt utsagn? Problemet med kvalitative data er at hver setning som uttrykkes av respondenten, er unik. Den kan ikke uten videre måles opp noen faste parametere, som en kan med kvantitative data. Det eneste som unike kvalitative data kan håndteres ut i fra, er problemstillingens innhold gjennom en analytisk tilnærming. Å bevare respondentens unike utsagn er det vesentlige for å kunne brukes på en original måte i forhold til drøfting av problemstillingen. Dette er det ideelle, men for at datamengden skal kunne håndteres, må den igjennom en analytisk prosess for å samle og kategorisere respondentenes utsagn i forhold til ordstillingene i problemstillingen. For meg er dette en kritisk fase om jeg klarer å ta vare på de unike setningene fra respondentene. Respondentenes utsagn og gyldigheten kan bli redusert eller ugyldig gjennom denne prosessen. Måten jeg har planlagt det analytiske arbeidet på og programvaren jeg vil bruke til dette, er måten jeg kan ivarta validiteten på. Om det er godt nok, vet jeg ikke, men dette er den edleste måten jeg kan gjøre arbeidet på for at validiteten skal ivaretas.

Et annet ord knyttet til samme tema er reliabilitet. som kan defineres slik:” Med reliabilitet siktes det til hvor *pålitelige* målingene er”. (Halvorsen, 2003, p. 41) Hvordan skal påliteligheten kunne beskrives i mitt arbeid med innsamling av empiri? Sentralt i bruk av begrepet reliabilitet i kvalitativ forskning ser ut til å være om framgangsmåten kan tydeliggjøres og beskrives slik:” Når vi snakker om undersøkelsesresultatets reliabilitet eller pålitelighet, tenker vi først og fremst på graden av reproduserbarhet: i hvilken utstrekning

andre forskere, ved en annen anledning, vil være i stand til, under gjennomføring av et tilsvarende sett data-innsamlingsprosedyrer, å oppnå tilsvarende resultat”. (Askheim & Grenness, 2008, p. 22) Fokuset i denne forståelsen er reproduserbarhet. Hvordan kan andre forstå og bruke forskningsdesignet som er laget i denne avhandlingen for å lage en tilsvarende undersøkelse? Askheim & Grenness beskriver det slik i fortsettelsen av sitatet ovenfor:” Dette ansees å inngå i *kravet om etterprøvbarehet*. Dette innebærer at alt fra de kilder vi påberoper oss, til de metoder vi anvender og de konklusjoner vi trekker, skal kunne etterprøves av andre”. (Askheim & Grenness, 2008, p. 22). I utgangspunktet kan etterprøvbarehet være en struktur eller en framgangsmåte. Skal reliabiliteten i mitt arbeid bli etterprøvbart, er det i følge Askheim & Grenness hele avhandlingen som må ligge til grunn for å gi en tilfredsstillende etterprøvbarehet. Dette vil jo være et stort og komplisert arbeid, men det fritar meg ikke for å ha dette blikket på arbeidet. Det vil jo bety at alt jeg bruker av kilder, metoder, drøftinger og konklusjoner må begrunnes og dokumenteres og må ha sine begrunnelser for å gi mulighet til å bli etterprøvd. Hvis reliabiliteten blir tilfredsstillende, vil det også si at vi kan få en tilfredsstillende validitet - at gyldigheten blir tilfredsstillende. “ En høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet”. (Halvorsen, 2003, p. 41) Utsagnet til Halvorsen er logisk, men det betyr at fokuset må være på reliabiliteten i forskningsarbeidet dersom den skal bli tilfredsstillende.

Reliabiliteten som uttrykker påliteligheten av det jeg har målt er vanskelig. Som Halvorsen sier om reliabilitet, ” ... hvor pålitelige målingene er”. (Halvorsen, 2003, p. 41) Jeg kan ikke snakke om måling av noe, for jeg har ikke målt noe som kan omsettes i verdier på en skala for eksempel. Derimot har jeg fått fram en empiri som består av utsagn i form av ord og setninger. Det jeg kan vurdere er påliteligheten knyttet til det respondentene har sagt. Påliteligheten vil kunne beskrives i forhold til om det som er transkribert i fra lyd til skrift er pålitelig, i den forstand at jeg har gjengitt det som er sagt ordrett. At jeg ikke har klart oppfatte ord fra lydopptaket, og ikke merker det av teksten som skrives ut, vil være et eksempel på noe jeg kan henføre til pålitelighet i forhold til dataene. Påliteligheten ivaretas eller kan avta etter hvert stadie dataene behandles i. Når dataene skal analyseres kan påliteligheten avta fordi at utsagnene til respondentene tolkes og kategoriseres, slik at originalutsagnet kan få en annen betydning.

Utfordringen vil være å bevare originaliteten og meningene gjennom prosessene der dataene blir behandlet. Dette er et fokus jeg vil ha for å ivareta reliabiliteten eller påliteligheten knyttet til dataene.

Intersubjektivitet knyttet til metode, som jeg opplever og mener kan kobles til validitet og reliabilitet. Jeg synes det er interessant hvordan Kvale (Kvale, 1997) kobler intersubjektivitet til metode. Det kan være hensiktsmessig for å gi en forståelse i min kontekst før jeg går videre. Intersubjektivitet tar Kvale opp i kapittel 10 "1000-siders spørsmålet". (Kvale, 1997, pp. 175-185) Han mener at: "Metode kan også brukes i betydningen opnåelse af intersubjektivt pålidelige resultater. Spørsmålet drejer seg da om, hvordan forskjellige læsere kan komme fram til samme meninger, når de analyserer et interview". (Kvale, 1997, p. 180). En slik forståelse av intersubjektivitet er et strengt krav og blir utfordrende å tilfredsstille. Allikevel er det å etterstrebe å komme så langt som mulig i å tilfredsstille en så høy intersubjektivitet som mulig. Det andre ytterpunktet Kvale tar opp er, "... den lavest mulige fælesnævners tyranni: at en fortolkning kun er pålidelig, når alle kan enes om den, et kriterium der kan føre til trivalisering af fortolkningerne". (Kvale, 1997, p. 180) Det naturlige er å tilstrebe at alle forskjellige lesere kan komme fram til samme mening. Det andre ytterpunktet vil innebære å utvanne tolkningen til at den blir generell og uten innhold og mening. Slik jeg forstår intersubjektivitet i denne sammenhengen, er at den vil være med på å høyne reliabiliteten i forhold til empiri og drøftinger hvis vi fokuserer på hvordan vi analyserer intervjuene. Kjeden fra planlegging av intervju, tematisering av hva intervjuene skal fokusere på og utforming av spørsmål. Videre vil utvelging av informanter, gjennomføring av innhenting av selve empirien, opptak av hva som bli sagt av informanter og meg som forsker og hvor presist en klarer og transkribere intervjuene. Til slutt har det betydning hvordan de kvalitative dataene settes sammen. det jeg ser er at Kvale holder intersubjektiviteten på nivået der "... forskjellige læsere kan komme fram til samme meninger, når han analyserer et interview". (Kvale, 1997, p. 180) Det å etterstrebe å komme opp mot dette nivået vil øke påliteligheten i arbeidet og påliteligheten av hva som kan oppsummeres av innsikt underveis og til slutt.

I dette kapitlet har jeg tatt opp validitet, reliabilitet og intersubjektivitet. Validitet og reliabilitet er jo en kjent problematikk knyttet til kvaliativ forskning. jeg synes det har vært vanskelig å

beskrive og henføre disse begrepene til min forskningstilnærming, men mener at jeg har fått begrunnet validitet og reliabilitet på en måte som gir mening.

Intersubjektivitet som begrep er en ting. Slik jeg forstår det nå, er blant annet alle som leser av min empiri kan komme fram til samme mening når de analyserer det. Fra mitt ståsted kan det virke uoppnåelig. Den andre enden av skalan er at analysen blir så utvannet og generell at det er vanskelig å finne en grad av mening. Intersubjektiviteten viktigste bidrag er å øke reliabiliteten. Disse tre begrepene er sentrale i forhold til empiriens faglige verdier.

Andre sider som vil belyse det metodiske er begrepet diskurs. I neste kapittel vil jeg ta opp min tilnærming til dette begrepet.

7.14 Diskurs og empirien

Når empirien skal forstås og brukes, er det flere begreper som kommer fram. Umiddelbart vil diskursbegrepet komme opp. Min praktiske forståelse av diskursbegrepet er min måte å forstå et tema på. Å ramme inn en forståelse av diskursbegrepet vil være en måte frigjørende ved at jeg frigjør meg fra det offisielle språket knyttet til PTF. I min sammenheng vil diskursen i utgangspunktet ta utgangspunkt i alt jeg har lest, skrevet og erfart knyttet til PTF innenfor yrkesopplæringen.

Diskursbegrepet slik jeg forstår det, hører det til i,” ... forskjellige sociale domæner – man taler for eksempel om ‘medicinsk diskurs’ eller ‘politisk diskurs’”. (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9) De sier videre at,” ‘Diskursanalyse’ er så tilsvarende analysen af disse mønstre”. (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Diskurs og det diskursanalytiske feltet ser ut til å kunne være mange ting, og som forfatterne uttrykker slik,” Og man finder også ud af, at der ikke er nogen større enighed om hvad diskurser er, eller hvordan man analyserer dem”. (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9) Selv om de beskriver et” landskap” knyttet til diskurs og diskursanalyse, lander de på en definisjon av diskurs, som jeg vil legge til grunn når jeg skal drøfte min empiri og mine teoretiske tilnærminger. De definerer diskurs slik:” ...at en diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller udsnit af verden) på”.

(Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9). Å definere en diskurs er som en bestemt måte å tale og å forstå et utsnitt av verden på. I denne sammenhengen vil jeg forsøke å få fram

hvordan respondentene og jeg taler om temaet PTF og hvordan forståelsene av temaet omtales og hvilke ord som brukes. En slik diskursforståelse kan føre til at ord og uttrykk ikke vil harmonere med den offisielle forståelsen av PTF. Mitt arbeid vil derfor bli å forsøke å se sammenhenger mellom den offisielle diskursen om PTF og diskursen som foregår blant respondentene. Det kan føre det hele inn i en mer samlet måte å forstå PTF på.

7.15 Analyse av det empiriske materialet

I figur 12” Hovedkriterier og underkriterier” kommer det fram kategorier som er formulert ut fra problemstillingen.

I kapittel 7.12 gjorde jeg rede for hvordan jeg har brukt hovedkriterier og underkriterier fra empirien og satt dette sammen med kategorier fra problemstillingen. I dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan jeg har kategorisert hovedkriterier og underkriterier fra empirien inn i kategoriene jeg har i problemstillingen. Strukturen ble jeg raskt fortrolig med, men hvordan skal jeg sortere setningene som respondenten har uttrykt? Jeg så fort at det var en del setninger som ikke var relevante eller ga mening. Min første tanke var å håndtere empirien manuelt ved hjelp fargekoding eller post it lapper. Faren er at jeg teller opp farger eller lapper som er like og at empirien blir kvantitativ. Det unike ved et kvalitativt materiale er å få fram meninger som gir innsikt i problemstillingen og forskningsspørsmål.

Jeg ble tidlig i arbeidet introdusert for programvaren Atlas TI som et analyseverktøy for kvalitative data. Det er lett å bli fasinert av muligheten som Atlas TI gir, men det er viktig å ramme inn hvordan jeg vil bruke det. Rollen mellom mennesket og maskinen (Atlas TI) er å være bevisst på at, ”Datamaskinen analyserer ikke data; det gjør mennesker”. (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 206) Denne tilnærmingen er helt sentralt. Det er jeg som må designe hva jeg vil ha oversikt og innsikt i fra min empiri. Derfor blir strukturen i hvordan det skal gjøres sentralt.

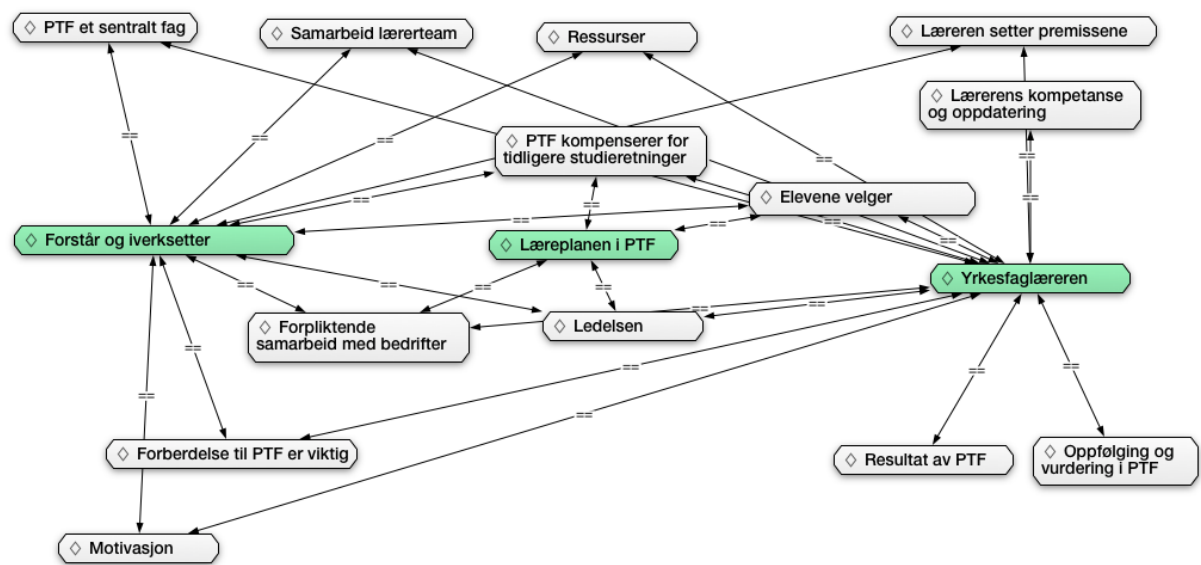
Atlas ti er en programvare, ”... for å holde oversikt over innsamlede dataene, samt til å organisere og strukturere kodingsprosessen”. (Brevik, 2014, p. 134) Jeg har samlet empiri fra to skoler, henholdsvis to yrkesfaglærergrupper med til sammen ti personer, to assisterende rektorer og to avdelingsledere. Avdelingslederne var også med i yrkesfaglærergruppene etterpå da jeg hentet empiri fra dem. I Atlas ti har jeg laget en database, en for yrkesfaglærerne og en for assisterende rektorer og avdelingsledere. Disse databasene omtales som Hermeneutic Unit (HU) (Frieze, 2011, p. 25) Mine dokumenter som jeg tar utgangspunkt

i, det jeg har transkribert, er mine primærdokumenter som omtales som primary documents – PD. Disse dokumentene - PD er” råmaterialet” mitt som jeg skal strukturere ved bruk av Atlas ti. I PD dokumentet har jeg brukt hovedkriterier og underkriterier som har vært overskrifter i de transkriberte PD dokumentene. Ut i fra PD dokumentene som jeg har vurdert og ført inn i nivået” codes”. Etter at jeg hadde kodet (codes) fikk jeg valgt ut utsagn som var relevante forhold til kategoriene fra problemstillingen som omfatter yrkesfaglærerne. Kategoriene er, referanser og fortolkninger, læreplanen i PTF og yrkesfaglæreren.

Jeg har laget en analyse ved bruk av Atlas ti. Analysen er vist i figur 13 nedenfor som omfatter analyse av yrkesfaglærernes empiri.

I figuren nedenfor, figur 13, er kategoriene plassert på linje midt i bildet. De rektangulære boksene utenfor kategoriboksene kalles i Atlas ti som” Nodes *i network view*”. (Frieze, 2011, p. 177) I disse nodene²¹ er mine koder samlet. Mellom disse nodene og kategoriene er linket sammen med linjer eller” links”. (Frieze, 2011, p. 319) Det kan brukes flere typer” links”, men jeg har vurdert det slik at det ikke gir noen bedre oversikt eller innsikt å bruke flere typer” links”.

²¹ I fortsettelsen velger jeg å bruke ordet *node* synonymt med *nodes i network view*.



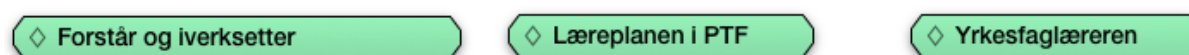
Figur 13. Oversikt over kategoriene, nodene og ”links” i mellom disse etter at yrkesfaglærernes empiri er analysert ved bruk av Atlas ti.

Når analysearbeidet er gjort, vil spørsmålet stilles om hvordan reliabiliteten og validiteten er ivarettatt. Jeg har hele tiden i kodearbeidet stilt spørsmålene: Har dette utsagnet eller koden noe med kategoriene i problemstillingen å gjøre? Videre har jeg stilt spørsmålet om utsagnet eller koden har med flere kategorier å gjøre? Denne kontinuerlige vurderingen har vært den mest arbeidskrevende delen av analysearbeidet. Atlas ti programmet har først og fremst hjulpet meg til å få en oversikt over sammenhengen av det empiriske materialet. Materialet jeg har samlet inn og framgangsmåten har jeg redegjort for i tidligere kapitlene 7.9 og 7.10, burde derfor også være med å sikre validitet og reliabilitet. Jeg mener også at min subjektivitet, som jeg også har redegjort for i dette kapitlet, har vært med kontinuerlig i arbeidet, gjennom å stille spørsmålene. Hva er min forståelse nå i forhold til det jeg leser, oppfatter og tolker? Hva er min mening og begrunnelse for å plassering av kodene i nodene og kategoriene? Hvordan kan jeg begrunne ”links” mellom nodene og de tre kategoriene? Bevisstheten jeg har lagt til grunn i analysearbeidet mener jeg vil sikre kvaliteten på materialet jeg skal bruke videre. Sannsynligvis viser ikke kvaliteten seg på analysearbeidet og analysene jeg har gjort for å skape innhold i kategorier og nodene og linkene før jeg er ferdig med hele arbeidet.

Det er ikke laget kategorier til andre deler av problemstillingen. “Pedagogisk *verktøy*” er sentralt i denne delen av problemstillingen. De vil få sine kategorier i fra drøftingen av første del av problemstillingen.

I forarbeidet til innhenting av empiri gjorde jeg også intervjuer med assisterende rektorer og avdelingslederne for TIP ved de to videregående skolene jeg bruker. Planen min var at intervjuene jeg gjennomførte, skulle brukes for å forberede innhenting av empiri fra yrkesfaglærerne, noe jeg har gjort. Etter å ha brukt Atlas ti til å analysere yrkesfaglærernes empiri, ble jeg inspirert til også å ta for meg det transkriberte materialet fra intervjuene jeg gjennomførte med assisterende rektorer og avdelingsledere. Empirien av dette materialet vil jeg bruke i første delen av problemstillingen der det gir en merinnsikt i forhold til å gi en økt forståelse og innsikt i problemstillingen. Kategoriene er de samme som for yrkesfaglærerne.

I figur 14 nedenfor viser jeg figuren og kategoriene.



Figur14. Oversikt over kategoriene etter at empirien fra intervjuene av ledelse og avdelingsledere er analysert ved bruk av Atlas ti.

Som en ser er det ikke noder eller links knytte til kategoriene i figur14. Årsaken til dette kan forklares ut i fra at jeg brukte en intervjuguide og empirien ble en annen type tekst gjennom notatene jeg tok i fra intervjuene. Det ga en annen struktur når analysen av intervjuene ble gjort ved bruk av Atlas ti.

Til slutt er det naturlig å drøfte Atlas Ti som er et teknologisk verktøy. Kan det føre til at dataene beveger seg fra å være kvalitative til å bli kvantitative gjennom den prosesseringen som Atlas ti bidrar med. Ja, det kommer fram at de forskjellige kategoriene får forskjellige mengder med utsagn. Det samme har jeg erfart når jeg har gjort dette manuelt. Jeg har satt opp kategoriene og deretter har jeg ført inn utsagnene under kategoriene og jeg har fått opp lister med utsagn og hvor mange. I prinsippet er det samme arbeidet jeg har gjort ved hjelp av Atlas ti. Det er jeg som analyserer dataene og legger de inn i Atlas ti. Ikke datamaskinen eller som Kvale m.fl. sier, ”Datamaskinen analyserer ikke data; det gjør mennesker”. (Kvale et al., 2009, p. 206) Uansett system enn bruker for å kategorisere er det utsagnene som er det sentrale og at de blir lett og tydelig tilgjengelig når de skal brukes i avhandlingen.

7.15.1 Kategoriene og problemstillingen

Drøftingene av første del av problemstillingen kan ende med at det ikke gir noe empirisk grunnlag for å drøfte andre del av problemstillingen.

Jeg har i kapittel 7.14 tatt opp diskursbegrepet. Dette begrepet vil jeg bruke som begrunnelse for min forståelse av ”verden”, eller som (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, p. 9) sier, ”...at en diskurs er en bestemt måte at tale om å forstå verden (eller et udsnit af verden) på”. Selv om jeg har lagt denne forståelsen til grunn når jeg drøftet diskursbegrepet, er jeg nå kommet til det punktet at det gir mening å legge en slik forståelse til grunn i forhold til hvordan jeg kan tale om og forstå empirien og / eller resultatet av mine drøftinger av den første delen av problemstillingen. Å ha min diskursforståelse med meg i det videre arbeidet, er betryggende. Risikoen for at jeg ikke skal finne empirisk materiale eller forståelser i drøftingen av første del av problemstillingen, vil være minimalisert gjennom min måte å bruke diskursbegrepet på.

7.15.2 Forskningsspørsmålet

Gjennom avhandlingsarbeidet har jeg tatt opp problemstilling og forskningsspørsmålet for å være bevisstgjort på at det er retningsgivende for hva jeg skriver. Jeg vil her gjøre den siste presisering av forskningsspørsmålet før jeg går videre inn i drøftingene. Jeg har tidligere begrunnet og argumentert for at forskningsspørsmålet til andre delen av problemstillingen må formuleres etter drøftingen knyttet til andre del av problemstillingen Hensikten med dette kapittelet er å klargjøre ytterligere sammenhenger og kompletteringen av problemstilling og forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålet er knyttet til den todelte problemstillingen. I problemstillingen er jeg opptatt av følgende: ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”***

Denne første delen av problemstillingen skal gi innsikt i, ”Hvordan yrkesfaglærerens forstår og iverksetter PTF ...” Ordene *forstår* og *iverksetter* sammen med *yrkesfaglærer* og *PTF* er kategoriene som jeg bruker. Disse ordene vil være styrende for drøftingene

Forskningsspørsmålet jeg stiller er et ”hvorfør-spørsmål” knyttet til første delen av problemstillingen og formulert slik: ***Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?***

Ja, hvorfor blir praksisen som den blir i forhold til læreplanen i PTF? For meg er det en nysgjerrighet knyttet til hverdagen. Det er sannsynligvis slik at forstår jeg hverdagen så konkret som mulig, og konteksten eller sammenhengen den foregår i, vil det kunne gi innsikt til nye forståelser. Grunnleggende vil en konkret innsikt føre til nye måter å forstå ting på. Det gjelder også i denne sammenhengen. PTF som er et ungt fag og som nå opptrer på to forskjellige læringsarenaer, skole og bedrift, gi en ny måte å forstå det pedagogiske på. Yrkesfaglæreren skal forene to forskjellige læringsarenaer til en helhet og bør forankres i en helhetlig pedagogisk forståelse av PTF.

Til slutt tar jeg fram andre delen av problemstillingen som jeg har formulert slik: “... ***og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?***”

Denne delen av problemstillingen er problematisk å konkretisere nå. Hvordan den kan brukes videre er avhengig av drøftingene og resultatene fra dette, som jeg starter i kapittel 8

7.16 Tilbakeblikk på metodekapittelet

Umiddelbart synes jeg metodekapittelet ble omfattende i forhold til overskriftene og temaene jeg planla å ta med. Metodekapittelet har vokst fram, men med streng prioritering av temaer. Et eksempel på hva jeg har valgt å ikke omtale, er en grundigere drøfting av kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Jeg har flere temaer som jeg har forkastet etter en streng faglig vurdering. Å prioritere vil jo si at noen temaer er viktigere enn andre temaer. Metodekapittelet er en beskrivelse av framgangsmåter og begrunnelser for hvordan empirien er konstruert og laget. Samtidig gir den beskrivelser av hvordan empirien kan sikres og håndteres i forhold til kvalitet og innramminger jeg har beskrevet og drøftet. Jeg ser metodekapittelet som hjertet i hele avhandlingen. Det er kvaliteten på metodearbeidet som er grunnlaget for drøftinger og hva som kan utledes av ny innsikt.

Når jeg skal gjøre et tilbakeblikk på metodekapittelet er det noe umiddelbart jeg tenker på. Jeg har ikke noe som jeg bevisst har manipulert eller skjult i den metodiske framgangsmåten eller empirien jeg har arbeidet med i kapitlene om metode og empiri. Hovedspørsmålet er hva slags forskningsetiske utfordringer har jeg egentlig møtt? En utfordring var å anonymisere kildene, ikke bare respondentene, men også skolene identitet skjult. Jeg har erfart at det har jeg måttet passe på hele veien i forhold til skrivingen og ikke minst i samtaler med kolleger og andre interessenter.

Episoden med å bli ”godkjent” av lærerne på den ene skolen, fordi jeg de hadde dårlig erfaring med forskere grenser vel til å være en kuriositet, men er jo et spørsmål knyttet til at alle forskere har lik tilgang til forskningsarenaene.

Utover dette har ikke forskningstilnærmingen og innsamling av empiri vært noen etikkutfordring.

8 Drøfting av problemstillingens første del

8.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien og drøfting av kategoriene som kommer fram i figur 8. Utgangspunktet for drøftingene er å få fram innsikt knyttet til første del av problemstillingen - *“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 og VG2 i TIP fagene ...”*

Grunnlaget for drøftingene av problemstillingen er starter med problemstillingens første del. Dataenes form? Kvantitative eller kvalitative data? Jeg valgte og bestemte meg for å få inn kvalitative data. Metodearbeidet er fundamentet i hvordan empirien til slutt trer fram. Jeg starter ”høyt på banen” ved at jeg bruker ”paradigme” metaforen som utgangspunkt og arbeider meg igjennom stadiene til jeg kommer til problemstillingen. Denne veien var viktig for å forstå hvor jeg egentlig befinner meg i metodelandskapet, - en bevissthetsreise. I fra dette utgangspunktet valgte jeg en metodisk tilnærming jeg mener var relevant for det jeg ville ha innsikt i og kvalitative data fra. Utformingen av skjematikken er avgjørende for hva som kommer fram av data. det neste er bearbeidingen av data, der jeg valgte en programvare, Atlas ti, framfor en manuell tilnærming. Denne sorteringen av data ga noen kategorier koblet til noder og links i forhold til problemstillingen. Når en ser disse stadiene i ettertid er det flere overganger som har gjort at dataene er som de er. Neste overgang er hvordan jeg konkret har håndtert materialet jeg har fått fram. Dette beskriver jeg nedenfor.

Når jeg skal i gang med drøftingsarbeidet, er det selvfølgelig at det er problemstillingen som er utgangspunktet. Dette har jeg konkretisert gjennom hovedkriterier og underkriterier. Kategoriene og underkategoriene ser jeg på som et menykart. Jeg skal plukke ut det jeg mener er relevant, men jeg kommer ikke utenom at jeg ser etter det som jeg opplever taler til meg. Eller sagt på en annen måte; det som jeg identifiserer meg med. Når jeg velger ut utsagn fra empirien, har jeg stilt spørsmålet, hva har dette med problemstillingen å gjøre? Sidene eller temaene jeg trekker fram, opplever jeg er på to nivåer: Det som angår problemstillingen direkte og det som har indirekte med problemstillingen å gjøre. Indirekte kan det være utsagn som ikke direkte sier noe i forhold til problemstillingen, men sier noe om bakgrunnen for argumentene og utsagnene som respondentene kommer fram med, Et eksempel er at ledelsen ved skolen er lite deltakende i arbeidet med PTF på avdelingene. Noen respondenter sier klart at ledelsen ikke er med. dette er etenkelt og et klart budskap, men så har de også en

kommentar i tillegg som ikke er direkte understøttende til hovedbudskapet, men mer en ytring om ledelsen og årsaken. Årsaksforklaringen er i sin ytterste konsekvens en ”synsing” og ikke en forklaring. Systematikken min har vært å lete etter primærutsagn som er forklarende og understøttende i forhold til det jeg drøfter. De andre typer utsagn må jeg gi en subjektiv forståelse når jeg bruker dem. En åpenbar fare er at jeg omskriver meningen til respondentene. I arbeidet med kategoriseringen, nodene og linksene kjente jeg på dette. Dette kommer også opp igjen når jeg bruker empirien i drøftingene. Den beste kvalitetssikringen i forhold til datene er faktisk at jeg er klar over dette.

Kapitlene vil være bygd opp rundt de tre kategoriene fra problemstillingens første del, henholdsvis, *forstår og iverksetter, yrkesfaglærerne og læreplanen i PTF* som hovedoverskrifter.

Jeg vil ta fram empiri fra intervjuene med assisterende rektor og avdelingsledere der det gir økt innsikt i drøftingene.

Strukturene i kapitlene vil variere, men jeg vil ta inn begreper og forståelser fra teoridelen av avhandlingen når det gir mening. Jeg har også tatt inn ny teori og referanser, der jeg ser det er hensiktsmessig for å underbygge empirien jeg bruker. Funn i empirien er drøftet opp mot hver enkelt node og kategori. Nodene er utformet som tematiske ord eller påstander. Hva slags effekt dette gir, tar jeg i oppsummeringen under hver kategori.

Linkser eller forbindelseslinjene mellom kategorier og noder i figur 13 viser direkte sammenhenger. Linksene mellom flere noder og mellom kategorier har jeg gjort for selv å se sammenhenger, et hjelpemiddel knyttet til kategorisering av det empiriske materialet og vil ikke bli tatt opp videre.

Ut i fra disse rammene har jeg valgt ut utsagn fra nodene i empirien som jeg samler under kategoriene. Et interessant spørsmål trer fram når jeg har vurdert utsagn jeg vil bruke. Hva er mine forståelser som ligger til grunn for mine valg? Er det knyttet til min subjektive forståelse av sitatene i forhold til kategorier og problemstillingen og fagligheten? Dette kan virke vilkårlig og lite systematisk, og jeg synes det er vanskelig å sette ord på systematikken i utvelgelsen. I boken ”Videnskabsteori”(Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004) under kapittelet ”*Videnskabstøretiske begreber*” er det et avsnitt om, ”*Slutningsformer*” (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004, p. 30) Av de fire slutningsformene som tas opp, kan min måte å velge ut utsagn

på begrunnes i begrepet, "*abduktion, hvor det sluttes mellom almenene regler og enkelttilfælde*" (Fuglsang & Bitsch Olsen, 2004, p. 30) Abduktionen i min sammenheng er at jeg bruker allmenne regler fra den metodiske beskrivelsen, empirien og bruken av programvaren ATLAS ti. Jeg vurderer hvert utsagn som et enkelttilfelle ut fra min subjektive forståelse av sitatene i forhold til kategorier og problemstillingen og fagligheten.

Utvelgingen blir logisk ved at du starter med et utsagn og så vurderer det neste utsagn om det kan forbindes med det første og slik har jeg fortsatt. Når kategorien er full, er et av kjennetegnene at jeg begynner å vurdere og tolke om sitatene kan settes inn i kategoriene. I ettertid heller jeg til at dette er en form for taus kunnskap som er vanskelig å sette ord på. Det er bare slik.

Så langt det har vært mulig, har jeg brukt sitatene ordrett, men i noen tilfeller har jeg rettet på ordstillingene for at de skal bli forståelige.

Strukturen i drøftingen vil jeg holde på kategorinivået. Det vil si at drøftingen vil være knyttet til tre kapitler som er, *Forstår og iverksetter, Læreplaner i PTF og Yrkesfaglæreren*. Til slutt i drøftingskapittelet vil jeg dra dette i sammen til en forståelse av PTF og gi grunnlag for å drøfte temaene i forskningsspørsmålet og om det kan synliggjøres et behov for nye didaktiske og pedagogiske måter å forstå og organisere PTF på.

8.2 Forstår og iverksetter

Når faget PTF skal gjennomføres, er det naturlig at yrkesfaglæreren begynner med han / hun forstår, som også kan innbefatte erfaringer. Likeledes hva slags faglige og kunnskapsmessige referanser de kan vise til. For å kunne gi en forståelse av PTF er referanser eller erfaringer knyttet til lærerens egen praksis et utgangspunkt. Dette må konkretiseres og operasjonaliseres i konteksten til PTF. Det samme vil gjelde eventuelt nye kunnskaper som har blitt ervervet eller presentert av andre.

Det er en relativt stor likhet mellom de to skolene jeg henter empirien min fra i forhold til organisering og antall lærere som er knyttet til TIP. Ellers er det stor forskjell i forhold til nærområdene. Hvor stor innvirkning dette har på hvordan PTF organiseres og gjennomføres, kan det være en forskjell på. Det ser ut til at på skole 1 er PTF knyttet tett opp til yrkesfaget lette kjøretøyer. På skole to ser det ut til at en er mer åpen for å la elevene velge PTF ut i fra ønsket yrkesvalg.

Materialet mitt sier lite eller ingen ting om hvilket forarbeid TIP lærerne har gjort i forhold til PTF. Lærerne sier ingen ting om for eksempel forarbeidet til TIP som jeg tar opp i kapittel 2 knyttet til NOU 2003:13 "Førsteklasses fra første klasse" (NOU 2002:10, 2002). De sier ikke noe om oppfølgingen av ideen fra denne NOUen i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004). (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004))

Yrkesfaglærerne på skolene jeg har hentet empiri fra ser ikke ut til å ha noen referanser knyttet til forarbeidet til faget PTF. For meg er dette en interessant informasjon i forhold til yrkesfaglærerutdanningen jeg arbeider med til daglig. Å vite om og å kunne bruke styringsdokumenter som er knyttet til ideen om PTF, i dette tilfellet, ville kunne løfte blikket til yrkesfaglæreren for å kunne forstå faget PTF som en ide og hensikt. Når denne innsikten ikke er på plass, vil yrkesfaglærerens forståelse i forhold til å planlegge og gjennomføre PTF lett bli bygget på antakelser og erfaringer. I materialet som jeg refererer til, sier også yrkesfaglærerne at de har fått delegert arbeidet med PTF fra ledelsen. Dette bekrefter ledelsen ved de to skolene også. Jeg tar opp dette i andre sammenhenger i drøftingene, blant annet til slutt i kapittelet knyttet til drøftingene. Når læreplanen i PTF også er et dokument som må konkretiseres av den enkelte yrkesfaglærer og materialiseres i en lokal læreplan, kan fokuset på den overordnede ideen om faget bli borte. Forståelsene av PTF ser derfor ut til å være knyttet til yrkesfaglærernes egne erfaringer med PTF gjennom PTF læreplanen og erfaringene som yrkesutøver og lærer i faget.

Når yrkesfaglærernes erfaringer er grunnlaget for å tilrettelegge og gjennomføre PTF, vil ikke det nødvendigvis føre til en dårligere opplæring. Men når den nasjonale ideen og hensikten med faget ikke blir fokusert av yrkesfaglærerne, kan det føre til at de nasjonale målene ikke blir nådd.

Motivasjon. Motivasjon var ikke et tema jeg har presentert i teorikapittelet. Dette er jo noe av det Atlas ti virkelig har hjulpet meg med når det gjelder å få fram denne siden. Motivasjonen som det refereres til i empirien er todelt. Yrkesfaglæreren peker på at PTF vil være motiverende for eleven og for yrkesfaglæreren. En yrkesfaglærer sier det slik: " ... det øker motivasjonen for faget ... Det øker motivasjonen å inneha en sånt fordypningsprosjekt som vi har". Denne læreren mener at PTF har en betydning for faget. Det kan se ut til at PTF gir en annen tilnærming til faglige utfordringer. Læreren sier ikke noe om det, men i materialet mitt finner jeg uttalelser knyttet til Vg3 læreplanene som skal brukes, når det skal lages lokale

læreplaner for PTF ute i bedrift. Videre sier yrkesfaglæreren at ”Det øker motivasjonen å inneha en sånt fordypningsprosjekt som vi har”. I dette utsagnet kan sammenhengen med å lage lokale læreplaner ut i fra Vg3 læreplanene ligge, samt å knytte dette til PTF i bedrift. At lærerne blir motivert, kan også komme av at elevene også blir motivert av PTF. Følgende utsagn fra empirien kan bekrefte dette: ”I hvert fall de gutta som har vært ute i bedrifter og delvis også dem som har vært her og at det – dem blir mer fokusert på det de skal lære det praktiske og”. I tillegg til at jeg tolker det som at elevene er mer motivert, vil det også si at eleven er mer fokusert. Det må også kunne defineres som økt motivasjon.

Et naturlig spørsmål er, hva slags motivasjon snakker vi om? At elevene blir motivert av PTF som fag, som det kan se ut til, vil sannsynligvis føre til mer og bedre læring for eleven. For læreren er dette også en motivasjon. Sylte (2013) sier: ”Motivasjon kan således sies å være en slags spenningstilstand i oss, en drivkraft til handling, og deretter også læring”. (Sylte, 2013, p. 167) Det er mulig at dette kan være en måte å forstå utsagnene til den ene læreren på, ”... dem blir mer fokusert på det de skal lære og det praktiske og.” “Det blir en drivkraft til handling ...”, og som en annen lærer sier det: ”Det øker motivasjonen å inneha en sånt fordypningsprosjekt som vi har”. Det er vanskelig å si hva slags motivasjon det dreier seg om. For yrkesfaglæreren er det drivkraften for PTF som fag som er det mest interessant å kunne identifisere. “Det dreier seg om den grunnleggende problemstillingen om hvilke *drivkrefter* som får oss til å handle”. (Kaufmann & Kaufmann, 1996, p. 43) Det er disse *drivkreftene* som lærerne trenger og som lærerne omtaler som motivasjon i forhold til PTF. Det kan se ut til at lærere får motivasjon gjennom opplevelsene av selve faget PTF og elevenes erfaringer når de har vært ute i bedrift motiverer slik som jeg har referert til ovenfor. I motivasjonsteorien snakkes det om fire motivasjonssyn: *Behavioristisk, kognitivistisk, sosial læringsteori* og *humanistisk teori*. (Sylte, 2013, pp. 168-169) Ut i fra utsagnene jeg referer til, er det vanskelig å plassere disse utsagnene inn i en spesiell kategori. Derimot kan det være mulig å se det i sammenheng med *ytre-* og *indre motivasjon*. Et utsagn som er tydeligere på hva som motiverer er følgende utsagn: ”Det fører til økt motivasjon for å lære faget. Det har i alle fall gjort det hos meg. Jeg har vært nødt til å sette meg inn i Vg3 plan på bil, arbeidsmaskiner og det vi skulle lage da. Det er klart det gjør jo det”. Dette utsagnet kan tolkes til å plasseres under indre motivasjon. Det er, ”motivert ut fra indre krefter” (Sylte, 2013, p. 167). Utsagnet sier videre at det er faglig interessant og motiverende å sette seg inn i nye læreplaner og andre deler av TIP-fagene.

Motivasjonen til yrkesfaglærerne ser ut til å hvile på to tilnærminger. Det ene er faktisk motivasjonen som elever viser når de har vært ute i TIP i bedrifter, som ser ut til å ”smitte” over på lærerne. Det andre er den indre motivasjon og drivkrefter til å operasjonalisere og utvikle lokale læreplaner som er relevante for elevene i PTF. I forhold til hvordan yrkesfaglærerne forstår motivasjon er interessant, paradoksalt fordi jeg ikke har tatt opp dette temaet i teoridelen. At motivasjon skulle bli synliggjort gjennom analyse av empirien, burde ikke være en overraskelse, fordi motivasjon selvfølgelig er viktig når et nytt fag som PTF skal operasjonaliseres. Motivasjon er en viktig drivkraft for å få PTF til å bli det faget som det er definert å være og i forhold til kategorien *forstår og iverksetter*.

Forberedelse til PTF

Her vil sitater fra intervjuene til ledelsens forarbeid og planlegging med PTF bli brukt for å belyse helheten i forberedelse til PTF. Ledelsens arbeid er viktig for å forstå hvordan PTF etablerte seg som fag. Ledelsen er assisterende rektor og avdelingslederne ved de to skolene jeg har hentet empiri fra.

Ledelsen er assisterende rektor og avdelingslederne ved de to skolene jeg har hentet empiri fra. Intervjuene som er gjort med ledelsen ved de to skolene, gir forskjellig innsikt i hvordan PTF planlegges og gjennomføres. Mest innsikt får jeg gjennom materialet fra det jeg har kalt skole 1 i empirien. Dette kan sannsynligvis forklares ut fra at det er to i ledelsen som har arbeidet med forberedelse av PTF. Det er denne skolen jeg opplever gir mest innsikt i hvordan skolens ledelse har tenkt og gjennomfører PTF.

Hvilke forberedelser har eller gjør skolen i forhold til PTF? Hovedinntrykket fra intervjuene med ledelsene ved de to skolene er at de har en innsikt i strukturen i PTF. Skole 1 har etablert en struktur slik: ”I læreplanen for PTF følges A alternativet om å bruke VG III læreplanen i det faget eleven ønsker opplæring i. B-varianten med å tilby fordypning i fellesfagene, ble forsøkt første året, men det var liten interesse fra elevene”. Når assisterende rektor snakker om A og B-alternativet i læreplanen for PTF, henvises det til formålet med faget som er uttrykt slik:

«Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver

og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram.»

(Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Modell A er første del i formålsbeskrivelsen ovenfor og er det formålet som mitt arbeid har fokus på. Det interessante er at de har laget et opplegg for begge formålene, men at det har vært lite interesse for fordypningens formål B. Jeg tolker dette slik at ledelsen ved skolen har gjort et planleggingsarbeid som har gitt innsikt og oversikt over hvordan PTF kan planlegges og gjennomføres. Det er tydelig at ledelsen har gjort et godt arbeid med å planlegge PTF. En interessant uttalelse som kan komplementere innsikten i forholdet mellom ledelse og avdelingen, er avdelingslederen for TIP som sier følgende om forholdet mellom ledelse og avdelingen: ”Skolens ledelse viser liten entusiasme og innsikt i utfordringen. Ledelsen blir en mur i forhold til å utvikle faget, men er til stede i pedagogiske spørsmål”.

Skole 2 har en annen tilnærming. Det ser ut til at denne skolen har en mer pragmatisk tilnærming til hvordan faget skal bygges opp slik sitatet nedenfor viser. Assisterende rektor sier det på denne måten: ”Den første tanken som slo meg var at dette (PTF) erstatter valgfaget. Vi så positivt på dette, men det var uklart hvordan vi skulle gjøre det. Vi savnet føringer fra skoleeier. Vi ga avdelingene rammer ut i fra den nasjonale læreplanen. Etter hvert har det kommet” retningslinjer fra fylkessjefen for videregående utdanning”. Ut i fra disse rammene har avdelingene full frihet.” som jeg også har nevnt tidligere..

De velger en tilnærming som erstatter valgfaget. Dette er det nok flere skoleledere og lærere som har tenkt. Valgfag innenfor yrkesfag har nok vært en type valgfag, men ikke nødvendigvis ut fra å tenke for eksempel fordypning, men mer ut i fra en elevs eller lærers ønske om å finne en alternativ læringsarena som kan ivareta sosialpedagogiske sider som skolen ikke har mestret. Selvfølgelig har valgfag også vært faglig begrunnet. Særtrekket med valgfag er at det ikke har vært knyttet til en spesiell læreplan, men tatt utgangspunkt elevens behov for et alternativt læringsopplegg.

Assisterende rektor sier videre: ”... så positivt på dette, men det var uklart hvordan vi skulle gjøre det”. Entusiasmen ser ut til å være tilstede, men det kan høres ut til at forankringen i læreplanen for PTF har vært liten – de har ikke operasjonalisert læreplanen og formålet med

PTF. Ledelsen sier de ”savnet føringer fra skoleeier,” men sier at ”Vi ga avdelingene rammer ut i fra den nasjonale læreplanen”. Å gi en slik tillit til avdelingene kan virke generøs, men det kan også føre til uønskede effekter i for eksempel å tolke formål og læreplanen i PTF. Det krever blant annet en bevissthet om læreplanens fem sider som jeg tar opp i kapittel 6.5. Når de nasjonale læreplanene er utgangspunktet for den oppfattede læreplanen, som Imsen viser i sin figur, er det et krevende arbeid for lærerne som har fått rammene. Det er jo den erfarte læreplanen som viser om rammene som er delegert ut til avdelingen, gir de resultater som ledelsen ønsker. Når det gjelder ”retningslinjer fra fylkessjefen for videregående utdanning”. (Imsen, 1997, pp. 173-174) er disse retningslinjene relativt konkrete og stramme. De lager en struktur for hvordan PTF skal planlegges, gjennomføres og vurderes. Dette blir det som Imsen beskriver som den ”oppfattede læreplanen” (Hedmark, ---) . Poenget er at det er fylkessjefens oppfattede læreplan som skal være utgangspunktet. Det ligger en viss romslighet hos den enkelte yrkesfaglærer for å tilpasse den til lokale forhold.

Forberedelsene som disse skolene har gjort i forhold til implementering av PTF, er forskjellig. Skole 1 har gjennomført en bevisst planlegging av PTF, men har dette gjort det enklere for lærerne på TIP å lage faglige gode læreplaner i PTF?

Skole 2 har en mer utydelig planlegging, som vil ha konsekvenser for hvordan TIP-lærerne planlegger, gjennomfører og vurderer faget. Skole 2 sin tilnærming kan være ideell, men det krever en faglig bevissthet om PTF som fag i forhold til formål og den nasjonale læreplanen.

Forskjellen på hvordan de to skolene har tilnærmet seg PTF er interessant og gir forskjellig tilnærminger i forberedelsen til PTF.

Når lærerne på skole 1 skal si noe om forberedelsene til PTF, er følgende sitat sentralt: ”Det er mye jobb ja. Det er ikke bare rett fram. Det er ikke bare å sjau, det. Du må også tenke litt. Det er tidkrevende å treffe bedriftsledere på telefon, bare det å få plass disse listene. Bare å sende ut en elev med alt som skal til. Buss - bruke egen bil, alt dette greiene her sånn. Jeg ser jo fra sidelinjen hva det er, jeg har vært med på det sjøl”. Det ser ut til at TIP lærerne ved skole 1 fokuserer på det ”praktiske”. Det blir mye ”praktisk” og det kan fort overskygge og lage lokale læreplaner. Selv om forberedelse ble tematisert av flere lærere, kommer det fram lite om de pedagogiske og didaktiske forberedelsene knyttet til lokale læreplaner. En annen

uttalelse som er med og rammer inn at det blir slik som det blir er.” Jeg og mener at ledelsen behøver egentlig ikke å jobbe så mye. Aksept for å drive med det så er det helt greit”. Det kan tyde på at TIP lærerne mener at ledelsen ikke er så viktig i forhold til å få til PTF eller at en ikke ønsker hjelp og støtte. Det denne læreren ønsker er en ”aksept” for å drive med det. (PTF) Da er det greit”. Dette understreker ytterligere” at dette klarer vi” uten innblanding fra ledelsen. Det kan se ut til at planene som ledelsen har laget, ikke blir implementert i avdelingen. Hvordan dette konkret kan forstås har jeg ikke noe i fra empirien som kan bekrefte. Overordnet kan det virke som om ledelsen er fysisk lite med i implementeringen av PTF, som bekreftes av følgende utsagn:” Det er ledelse på skolen. Det er derfor jeg har regnet de har ikke forberedt seg, de vet nesten ikke at vi driver med programfag til valg (PTF).” TIP-lærerne ser ut til å være bevisstgjort på at dette må de klare selv. Derfor kan det være slik at strukturer og organisering blir viktig. Den lokale læreplanen framtrer ut i fra strukturen som skapes, og dette blir den viktigste forberedelsen i PTF.

På skole 2 ser det ut til at TIP-lærerne har en annen tilnærming. Det er mulig at dette hadde en årsak i følgende:” Nei altså jeg får si det rett ut at dette var i det” momange”²² vi var ferdige med” peden”²³ og vi hadde noen ordentlige gode samtaler om dette og jeg skjønnte at denne ledelsen var på ville veier ... og mye av det som kommer opp her i fra det stemte i hvert fall ikke med de tankene jeg hadde”. Kan det være slik at PTF fikk en faglig tilnærming fordi en av TIP lærerne hadde gått på ”peden”²⁴ og fått med seg temaet PTF? Det kan faktisk virke slik at vedkommende lærer og kollegene skjønnte hva som skulle til for å lage lokale læreplaner i PTF. Jeg finner få eller ingen utsagn i at ledelsen deltok i arbeidet med lokale læreplaner. Noe ledelsen også har gitt uttrykk for gjennom dette sitatet:” ... retningslinjer fra fylkessjefen for videregående utdanning”. Ut i fra disse rammene har avdelingene full frihet”. Det ser ikke ut til at disse føringene fra ledelsen er videreført eller oppfattet av TIP lærerne.

En annen TIP-lærer bekrefter at de har laget læreplaner knyttet til enkelteleven: ” For det vi lager ikke to, tre læreplaner og ferdig med det. Vi lager en for hver elev og da blir det at hver elev lager sin læreplan”. For det første ser det ut at denne læreren realiserer læreplanen i PTF

²² “momange” = på den tiden

²³ peden – Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU)

ut i fra formålet med faget. At læreren bruker eleven til å lage sin læreplan er interessant. Det går ikke klart fram at dette er en bevisst handling fra læreren knyttet til medvirkning fra eleven eller at det er andre begrunnelser, som for eksempel faglig begrunnet at eleven kjenner bedriften, eller at det rett og slett er rasjonelt. Det er tydelig at TIP lærerne har hatt faglig innsikt i den formelle læreplanen for PTF, uten at jeg kan lese det ut av materialet. Det er ingen av TIP-lærerne som uttrykker seg kritisk til PTF, men synes det er knyttet mye arbeid til å gjennomføre faget.

Faren her er å favorisere en av skolene i ”Forberedelse til PTF.” Derimot kan vi se at det er to forskjellige tilnærminger til forberedelse. Selv om skole 1 ser ut til å ha gjort et solid planleggingsarbeid ved introduksjon av PTF, har ikke dette arbeidet hjulpet TIP-lærerne i særlig grad. Det er heller ikke noen TIP-lærere som tar fram pedagogiske perspektiver knyttet til PTF. Det er derfor nærliggende å kunne falle ned på at TIP-lærerne konsentrerer seg om organisering og struktur, som også kan være kjente størrelser uansett om ledelsen er deltakende eller ikke.

Skole 2 ser derimot ut til å ha fått til PTF etter formålet knyttet til den formelle læreplanen. At årsaken er at en av lærerne har blitt kjent med PTF gjennom peden er det vanskelig å konkludere med. Overordnet kan det se som at TIP-lærerne ha hatt en felles forståelse av hva PTF skal være, selv med ledelsens innramming fra ”retningslinjer fra fylkessjefen for videregående utdanning”. Ut i fra disse rammene har avdelingene full frihet.” Om ”retningslinjene fra fylkesutdanningssjefen” sier empirien lite om.

Det er lagt inn forskjellig preferanser og tilnærminger å forberede PTF på. Intensjonene og behovet for å forberede PTF har begge skolene gitt uttrykk for, men det er gjort på forskjellige måter og med forskjellige utgangspunkt og resultat. Yrkesfaglærerne ved de to skolene har et fellestrekk som trekkes fram, og det er at det gis inntrykk av at de har måttet stole på egen innsikt, erfaring og forståelser når de har iverksatt PTF.

PTF er et sentralt fag

Det er i utgangspunktet en påstand. I denne sammenhengen er spørsmålene knyttet til dette utsagnet to-delt. I volum er det det største faget. I kapittel 4.3 gjør jeg rede for PTF-fagets omfang på Vg1 og Vg2. På Vg1 utgjør årstimene 168 timer eller 20% av den totale

undervisningstiden. På Vg2 utgjør årstimetallet 253 timer eller 30% av undervisningstiden. PTF er derfor det største programfaget innenfor TIP området på Vg1 og Vg2. Hvilken betydning har dette for lærerne? En av respondentene sier det slik:” Så har PTF sentralt fag innenfor TIP det er helt klart, for det er snakk om 65 timer på grunnkurs og så er det 160 hos dere (Vg2) og det er ganske mange uketimer da og det er snakk om klokketimer så det er sentralt fag”. I dette utsagnet bekreftes det at PTF oppfattes som et sentralt fag, og han får også fram at det er ikke skoletimer, men klokketimer det er snakk om. Det er interessant at respondenten oppgir 65 timer på Vg1 og på Vg2 160 timer. Om dette er slik skolen har organisert det på, altså færre timer Vg1 og Vg2 er interessant, uten at jeg kan finne en forklaring i mitt materiale på hvorfor det er slik.

Et utsagn som sier noe om at PTF er et sentralt fag er følgende:” Ja det er vesentlig bare i omfang og tid, men vi får jo bestemme innholdet sjøl og det synes jeg er kjempefint, og her kan vi – det kan vi ha i alle år framover dette faget og tilpasse det til virkeligheten. Så jeg synes det er spennende da. Her kan vi fylle inn det vi som fagpersoner mener bør være der”. Læreren framhever ikke bare størrelsen, men også muligheten som ligger i faget. Det kan se ut til at med et slikt syn, hvis det legges til grunn, vil PTF faktisk kunne utvikles og tilpasses” virkeligheten” som vedkommende uttrykker det. Denne innholdsforståelsen er sentral og helt i pakt med intensjonene i faget PTF som kommer fram i formålet for Vg1 som beskrives slik: *«... prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, ...»*. (Utdanningsdirektoratet, 2007b) Dette kommenteres i kapittel 4.3 i avhandlingen. Jeg skal være forsiktig med å generalisere sitatet ovenfor til å være et utsagn alle TIP-lærere står for, som jeg har hentet innsikt i fra, men det er viktig at det er denne tilnærmingen som kan utvikle PTF.

PTF har en vid tilnærming i fra faglig fordypning til det å” finne seg selv.” Det gir dette sitatet uttrykk for:” Ja,

altså et sentralt fag – jeg synes veldig mye handler om PTF og jeg tror det er en fin måte for muligens umotiverte elever å prøve å finne seg hvem veg de vil gå”. Respondenten mener mye handler om PTF, uten at jeg har grunnlag for å utdype det spesielt. For det første bekrefter respondenten at:” Ja altså et sentralt fag – jeg synes mye handler om PTF ...” Dette kan forstås som at det byr på mange muligheter for de som er” umotiverte elever” og at det er et sentralt fag som har muligheter for mange elever som er umotiverte eller motiverte.

En side som en av de assisterende rektorene tar opp er elevenes medvirkning i PTF som hun uttrykker slik:” Elevenes muligheter til medvirkning er gode, men elevene bruker ikke muligheten. Lærerne foreslår og elevene sier det er greit. Det er for lite fokus på å få medvirkning til å fungere”. Jeg har tematisert kravet til elevenes medvirkning knyttet til ”Læringsplakaten”(Utdanningsdirektoratet, 2006a) . Det er interessant at ledelsen ser denne lite utviklede muligheten til medvirkning og at det er” lite fokus på å få medvirkning til å fungere”. I materialet fra empirien finner jeg lite spesifikt om elevmedvirkning, selv om det er sentralt i PTF. Medvirkning er sentralt ut i fra at det er eleven som skal bruke PTF for å utvikle egen faglighet. At” lærerne foreslår og elevene sier det er greit” er mer komplisert enn det utsagnet gir uttrykk for. Men, hvordan kan du medvirke som elev når du kjenner lite til det som læreren foreslår? Når det er sagt, er det viktig at dette fungerer i PTF. Skal faget bli en fordypning og valg av opplæring, må læreren, med utgangspunkt i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2007a) bygge relasjoner mellom den enkelte elev og læreren. Dette er en av suksessfaktor for at PTF skal være en faglig læringsarena for den enkelte elev. Ansvar for at eleven skal medvirke og ta ansvar for egen læring, vil alltid ligge hos yrkesfaglæreren.

Ut i fra utsagnene og forståelsene jeg har fått fram i denne delen av kapitlet, kan dette være med på å bekrefte at PTF er et sentralt fag. Utfordringen er jo å bruke denne innsikten som respondentene gir uttrykk for her som referanser, og som kan danne rammer for forutsetningene som må være til stede når PTF skal operasjonaliseres. Det er viktig å merke seg utsagnet om de umotiverte elevene” å finne seg.” Det kan gjøre PTF nettopp til det sentrale faget gjennom muligheten og omfanget faget har.

Samarbeid i lærerteam

Her får jeg fram et særtrekk som skiller PTF ut på flere måter i forhold til de tradisjonelle fagene som er knyttet til TIP programområdet. Ett av de fremste særtrekke med PTF, er at det normalt foregår utenfor skolens arenaer. Selv om skolen har brukt utplassering som en del av opplæringen, så har det aldri blitt betraktet som et eget fag, men en måte å møte elevers særegne behov på og som en mulighet til å prøve arbeidslivet. Det har i svært liten grad vært knyttet til formelle lokale læreplaner. Når PTF skal operasjonaliseres og gjennomføres er samarbeid sentralt, og en av respondentene sier det slik:” Gjennomføringsbiten - hvordan skal jeg gjøre dette og hvordan skal vi få til dette”. Denne læreren snakker om” ... hvordan skal

jeg gjøre dette ...”, de personlige utfordringene som vedkommende ser. Videre ser han:” ... hvordan skal vi få det til ...”. Her appellerer han til samarbeidet med andre kolleger. En annen lærer sier dette om samarbeid: “... det er samarbeidet i lærerteamet, det er det absolutt aller, aller viktigste ...” At samarbeidet er sentralt og viktig er det ingen tvil om, men hva er det egentlig som gjør samarbeid så viktig? Et utsagn til som kan være med på å utdype viktigheten av samarbeid:” Det er viktig med litt støtte vet du – det er det uansett og hvis vi da, og hvis vi driver på en dag med PTF og det bare blir trøbbel, konflikter, bråk og ikke ville ha gjort noe annet enn å ligge der å kaste snøballer på hverandre, da er det viktig å få litt støtte i hvert fall. Hvis ikke, så går det nedennom. Det er viktig at vi klarer å gjennomføre dette her og har oppbakking. Ikke bare fra den enkelte elev vi har, men kolleger. Jeg synes det er viktig og den støtten altså”.

I dette sitatet sies det ikke noe om lærerteam, men støtte fra kolleger og elever. Respondenten bruker” ... en dag med PTF og det bare blir trøbbel, konflikter, bråk ...” som utgangspunkt. Det kan tolkes slik at det ikke bare er det faglige knyttet til PTF, men også det sosialpedagogiske og lærerens personlige behov er viktig i et lærerteam.

Jeg finner lite i mitt materiale der respondentene begrunner behov for samarbeid om det didaktiske og pedagogiske knyttet til PTF. Det nærmeste jeg kan tolke i didaktiske og pedagogiske retninger er følgende utsagn:” ... i og med at det er mye arbeid å planlegge å få ting til å flyte, så er det viktig, synes jeg, å kunne samarbeide med noen, slik som jeg gjorde i fjor med J (kollega)”. Respondenten sier” det er mye arbeid å planlegge og å få ting til å flyte”. Jeg tolker dette slik at det ikke bare er det praktiske arbeidet som skal planlegges sammen med kolleger, men også det faglige med utgangspunkt i PTF- læreplaner. Slik sett vil didaktikk og pedagogikk integreres i en slik planlegging.

Læreplanen i PTF refereres det lite til. Dette kan tolkes ut i fra flere sider, at den ikke brukes konkret når det samarbeides, eller at den er en integrert del når lærerteamet samarbeider. Det kan også være slik at den lokale læreplanen i PTF som bygger på Vg3 planen er så selvfølgelig og enkel å forholde seg til faglig, at den ikke trer fram når lærerteamet samarbeider. Vg3 læreplanen er også noe bedrifter kjenner til som har lærlinger. At yrkesfaglærer og bedrift kjenner den i fra andre praksisarenaer, kan gjøre at den lokale læreplanen i PTF har en grad av felles forståelse som gjør at planens innhold ikke er så sentral. Det reduseres til det konkrete som fravær og vurdering. For lærerteamet på skolen kan det derfor se ut til at det er knyttet til avdelingens teambehov.

I kapittel 3.4.2 tar jeg opp *Yrkesfaglærerens kompetanse*, der jeg trekker fram metaperspektivet for yrkesfaglæreren. Jeg kan se ”spor” av metaperspektiv i sitatet ovenfor. Metaperspektivet eller metakompetansen er ikke framtrædende, men jeg kan se konturene av det, hvis jeg legger Nilsen & Haaland sin definisjon til grunn: ”*Metakompetanse er evnen til refleksjon over eget arbeid i et utenfra-perspektiv*” (Nilsen & Haaland, 2008, p. 19)

Utsagnene jeg har brukt fra yrkesfaglærerne kan gi en forståelse av at når yrkesfaglærerne samarbeider og utveksler innsikt, kan dette være en måte å få et metaperspektiv og som kan styrke lærerteamet. Allikevel er det en oppfatning etter å ha gått gjennom hva lærerteam er i forhold til PTF, at lærerteamet sosialt og mellommenneskelig fungerer, men at det faglige knyttet til didaktisk og pedagogisk tenkning er lite synlig. Metakompetansen til yrkesfaglærerne kan se ut til å være lite bevisstgjort.

Det mest tydelige er de praktiske og sosiale temaene som lærerteamene sentrerer teamarbeidet rundt.

Forpliktende samarbeid med bedrifter

Dette er en viktig faktor i forhold til å gi elevene fordypning i valgt yrkesfag.

Yrkesfaglærerne er relativt samstemte om at det har ført til et ”forpliktende samarbeid” som dette sitatet sier noe om,” Jeg synes at det har ført til et forpliktende samarbeid med bedrifter det har jeg i høyeste grad gjort for min del og jeg har knyttet skriftlig avtaler med mange bedrifter”. Denne forpliktelsen av samarbeidet med bedriften synliggjøres gjennom skriftlige avtaler. Han referer også til tiden før faget PTF. ”Jeg hadde samarbeid før og jeg, men det var ikke formalisert, det var ingen ting skrevet”. Hva er det som gjør at PTF har ført til et forpliktende samarbeid med bedrifter? Det er i alle fall to forhold som framheves av informantene. Det ene er det personlige og faglige utbyttet læreren har som en uttrykker slik:” Jeg synes dette samarbeidet med bedriftene er viktig og det er veldig bra for meg som person og få lært ved å komme ut i bedrifter og se hvordan de egentlig driver”. Som lærer er det viktig i yrkesutdanningen til enhver tid å være opptatt av hvordan yrkesutøvelsen utvikler seg faglig og relasjonelt mellom yrkesutøvere.

Den andre siden er det som er knyttet til det didaktiske, at gjennom PTF skal det lages lokale læreplaner knyttet til den enkelte elevs opplæring i bedrift. Videre skal opplæringen som skjer i bedrift vurderes, av yrkesfaglæreren og den ansvarlige i bedrift – instruktøren. En av

respondentene sier det på denne måten:” ... jeg ser at det er formalitetene nå, at du skal ha med deg en kontaktperson i en bedrift som skal sette karakterer osv., var ikke så detaljert i forhold til utplassering før, da var det bare å sende dem ut, det kom liksom ikke noe, de skulle føre fraværet. Det var liksom ikke noe evaluering, den har blitt mer formalisert nå ...”.

“Formalitetene” som det refereres til er utarbeidelsen av den lokale læreplanen og den konkrete skriftlige avtalen mellom skole og bedrift. Skoleeiere – fylkeskommunene har utviklet slike formelle avtaler som brukes. Videre nevner han ”karakterer” eller det formelle - vurderingen av opplæringen i PTF som skjer i bedrift er formell og forskriftsfestet i dokumentet ”Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram”. (Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Ut i fra dette kan det jo stilles spørsmål om hva slags samarbeid det er snakk om?

Samarbeidet kan sees ut i fra en vinkling der det er ønskelig i fra skolens lærere for selv å bli oppdatert i eget fag. Det kan være en viktig motivasjon. Det andre som er den formelle siden knyttet til PTF, at PTF kan foregå i bedrift, men ansvaret for opplegget ligger på skolens lærer. Logisk sett, skal dette fungere, må det til et formalisert samarbeid. “Limet” i dette samarbeidet er PTF som fag, men det formelle er det den utformede lokale læreplanen som skolen ved yrkesfaglæreren, bedriften ved instruktør eller daglig leder²⁵ og eleven har forpliktet seg på. Selv om samarbeidet er et ord som mange lærere i empirien bruker, er det først og fremst for å få til avtaler med bedrifter om et eller flere PTF-opplegg for elever. Når skolens lærere har fått til slike avtaler og elevene er ute i bedrift, ser det ut til at samarbeidet går over i en oppfølging av opplæringen ute i bedrift. En av respondentene sier det slik:” Det er veldig viktig den oppfølgingen (bedriften) og – like viktig som oppfølgingen av eleven”. Oppfølgingen er først og fremst i forhold til læreplan, fravær og vurdering. En slik oppfølging vil nødvendigvis også bygge relasjoner mellom skole og bedrift, men det vil også være tilfeller der relasjonene mellom lærer og representanten i bedriften faktisk fører til en avvikling av samarbeidet om PTF. Det siste er jo også en viktig side i samarbeidet å kunne avvike noe som ikke fungerer.

Respondentene gir en faglig innsikt i samarbeidet om PTF som kan betraktes som grunnleggende. Det er ingen av respondentene, som har uttrykt seg om samarbeid i forhold til

²⁵ I små bedrifter vil daglig leder og instruktør være samme person.

PTF. Samarbeidet som beskrives har få konkrete fortellinger om forpliktende samarbeid. Det mest konkrete er samarbeidsavtaler som er todelt, den formelle avtalen mellom skole og bedrift og den lokale PTF-læreplanen. I tillegg kommer den uformelle kontakten – samarbeidet om den daglige oppfølgingen av PTF i bedriften.

Svakheten i materialet jeg har er at jeg får lite innsikt i det didaktiske og pedagogiske sidene som yrkesfaglærerne legger til grunn. Vi kan anta at det er yrkesfaglærernes erfaringer og forståelsen de har fått gjennom tidligere samarbeid med bedrifter, som kan ligge til grunn for hvordan PTF forstås og iverksettes.

8.2.1.1 Sammenfatning av nodene i kategorien Referanser og fortolkninger.

Kategorien ”Referanser og fortolkninger” er en del av første ledd i problemstillingen. Jeg har gjort et utvalg i empirien jeg har valgt ut i fra min subjektive innsikt og forståelse av temaet ”Referanser og fortolkninger” Utvalget jeg har gjort for å belyse dette er allikevel en innsikt som kan si noe om hva som legges til grunn når PTF skal operasjonaliseres. Hva er det yrkesfaglærerne legger til grunn av referanser og fortolkninger i nodene jeg har brukt?

Yrkesfaglærerne har ingen referanser til styringsdokumentene, NOU 2003:16 (NOU 2003:16, 2003) og Stortingsmelding 30 (2003 – 2004) (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) som er grunnlaget for PTF. Årsaken til denne manglende innsikten er det sannsynligvis flere svar på. Et av svarene på denne manglende innsikten i styringsdokumenter, kan føres tilbake til oss som lærerutdannere. For meg som en av de som arbeider med yrkesfaglærerutdanningen, er dette et tema som må tematiseres overfor yrkesfaglærerstudentene.

Nodene er utformet ut i fra min metodiske tilnærming og jeg definerer *motivasjon*, *Samarbeid i team* og *Samarbeid lærerteam* som temaer. *Forberedelse til PTF er viktig*, *PTF et sentralt fag* og *Forpliktende samarbeid med bedrifter* beskriver jeg som påstander, Forskjellen opplever jeg består i at når temaene i nodene tas opp med respondentene blir det en bredere og mer generelle beskrivelser som kommer fram. I påstandene kan det se ut til at konkretiseringsnivået blir mer konkret og det blir et svar på påstanden i fra hverdagen til respondentene.

Sitatene fra intervjuene med ledelsen er svar på konkrete spørsmål fra meg og vil naturligvis bli konkretisert ut i fra spørsmålsstillingene.

Oppsummeringen i forhold til kategoriene *forstår* og *iverksetter* vil jeg ta for meg i hvert node-kapittel og funnene jeg har gjort.

Node-kapittelet *Motivasjon* er spesielt fordi i empirien framtrer motivasjon som viktig i forhold til *forstår* og *iverksetter*. I seg selv er dette et funn at motivasjon kommer fram. I klokskapens lys, burde dette ha vært fanget opp innledningsvis i avhandlingen. For meg er dette en viktig læring i forskerhåndverket å se at en slik selvfølgelighet som motivasjon trer fram og blir tatt vare på.

I noden *Motivasjon* ser jeg umiddelbart to funn. Det ene er at lærere blir motivert av elever som har vært ute i PTF i bedrift. At motivasjon gir en slik effekt virker normalt og naturlig, men å få det bekreftet er noe annet. Denne overføringen av motivasjon fra elevene som ser ut til å bli overført til lærerne er jo en bra drivkraft i forhold til å arbeide med å realisere PTF som fag. Den indre motivasjonen som kan sees i empirien ser ut til å gi læreren motivasjon til å operasjonalisere og utvikle lokale læreplaner i PTF.

Noden *Forberedelse til PTF er viktig*. Den viser at de to skolene jeg har hentet empirien fra, har gjort forberedelsen forskjellig. På skole 1 ser det ut til at skolens ledelse har gjort et godt planleggingsarbeid, men at det ikke har blitt formidlet og samarbeidet med TIP-avdelingen. Det kommer heller ikke fram av materialet at den didaktiske og pedagogiske siden av arbeidet hos TIP-lærerne er framtreddende. Det er lærernes praktiske erfaringer fra tidligere arbeid med utplassering som ser ut til å være en del av referansene. Lærerne ser ut til å konsentrere seg om organisering og strukturer ut fra egne erfaringer og læreplanene i PTF og Vg3 læreplanene.

På skole 2 er vilkårligheten knyttet til et en av lærerne har gjennomført” peden”, som han sier, og at det er hans innsikt som blir viktige premisser for hvordan det arbeides med forberedelsene knyttet til PTF. På denne skolen ser det ut til at ledelsen har delegert ansvaret, men lite av innsikten de har til TIP-lærerne..

Hovedtrekket ved begge skolene er at TIP-lærerne har fått delegert arbeidet og ansvaret fra ledelsen med forberedelse av PTF. Om myndigheten fra ledelsen også har fulgt med til å forberede PTF, sier empirien lite om.

Forberedelse til PTF ser ut til å kunne identifiseres slik: Skolens ledelse er lite delaktig i den konkrete forberedelsen av PTF. På skole 1 kan det se ut til at det tidligere erfaringer fra skolens utplasseringserfaringer som brukes som grunnlag for PTF arbeidet. TIP lærerne

snakker lite om pedagogikk og didaktikk, men om organisering og strukturer. På skole to er det tilfeldigheten med utgangspunkt i at en av yrkesfaglæreren har gjennomført peden som kan se ut til å ramme inn forberedelse til PTF.

Den helhetlige forståelsen av *Forberedelse til PTF* kan se ut til å være vilkårlig og lite ledet fra ledelsen. Den naturlige konsekvensen er at hver skole utleder sin egen praksis og iverksetter ut i fra egne forståelser.

PTF et sentralt fag er først og fremst ut fra fagets størrelse i timer, men også i forhold til muligheten faget gir ved bruk av bedrifter i opplæringen. Utsagnet om at det kan være bra for, ”... umotiverte elever å prøve å finne seg hvem veg de vil gå.” kan også gjøre faget sentralt ut i fra de nasjonale utfordringene med at elever slutter i videregående skole og der frafallet er størst på TIP.

PTF som et sentralt fag ser først og fremst ut til å gå på omfanget av timer opplæring. Det som ikke er så tydelig, men som nevnes, er i forhold umotiverte elever. Ved å utvikle en god faglig lokal læreplan forankret i PTF og Vg3 didaktisk og pedagogisk kan gjøre faget PTF sentralt i fra en side som også er tatt inn i formålet med PTF, at elever kan prøve ut flere sider som uttrykkes slik: ”Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer ... “. Ut i fra perspektivene som jeg har oppsummert, er det sentralt som referanse, men om yrkesfaglærerne har fortolket PTF slik at de klarer å utnytte størrelse og formålet gir ikke empirien noe tydelig innsikt i.

Samarbeid lærerteam er arbeid internt i lærergruppa på skolen, men også samarbeid utad mot bedriftene kan kanskje betraktes som et særtrekk i PTF. På et vis kan det fragmentere eller utydeliggjøre lærerteamet. I mitt materiale er det vanskelig å kunne få dette bekreftet, men ut i fra utsagnene kan det se slik ut. TIP lærere i skolen vil jo være et team eller gruppe mer eller mindre samarbeidende, men de vil også lage samarbeidsteam ut mot bedrifter. Denne tolkningen jeg gjør i forhold til dette temaet, er ikke faglig godt underbygget, men er mer å se spiren til noe som kan utvikles i lærerteamene. Som jeg oppsummerer i kapitlet ser det ut til at det er en forståelse av lærerteam er uformelt etablert og er lite bevisstgjort. Det mest tydelige er de praktiske og sosiale temaene som lærerteamene sentrerer teamarbeidet rundt, som jeg oppsummerer kapitlet med.

Forpliktende samarbeid med bedrifter er en viktig referanse for å kunne operasjonalisere PTF. Ut i fra materialet jeg har, er konkretisering av forpliktende samarbeidet skriftlige samarbeidsavtaler. Hvordan disse skriftlige samarbeidsavtalene er utformet har jeg ingen empiri på, men skoleeier har utviklet formularer som brukes til dette formålet. Den andre siden av samarbeidet er det faglige og personlige utbyttet yrkesfaglærerne får gjennom samarbeidet med bedrifter. Samarbeid mellom yrkesfaglærerne og bedriftene kan sammenfattes i den formelle skriftlige avtaler og det samarbeidet som oppstår på grunn av PTF som foregår i bedriftene.

Hovedinntrykket av nodene som skal være grunnlaget for å ramme inn kategorien Forstår og iverksetter, kan beskrives slik. Det ser ut til at det er liten forankring i dokumentet som utdanningsdirektoratet har utgitt som en forskrift (Utdanningsdirektoratet, 2007b) når yrkesfaglærerne skal planlegge, gjennomføre og vurdere PTF. Selv om ledelsen ved skole 1 har gjort en relativt omfattende planlegging av hvordan PTF skal gjennomføres, har ikke dette blitt implementert i særlig grad i TIP-avdelingen. På skole 2 sier ledelsen at de har delegert arbeidet til avdelingene gitt dem stor frihet, men må følge føringene fra ”retningslinjer fra fylkessjefen for videregående utdanning”. Det er jo for så vidt tydelig fra ledelsen, men det ser ut til at det er ansvaret som først og fremst er delegert.

Bortsett fra vilkårligheten på skole 2 der yrkesfaglæreren var ferdig med ”peden”, så kan det se ut til at PTF tar lite utgangspunkt i perspektivene didaktikk og pedagogikk. Det dreier seg først om det praktiske og synlige som må gjøres for å få PTF til å virke.

Motivasjonen for PTF ser det ut til hvis elevene lykkes, blir også lærerne motivert til å arbeide med PTF. Selv om dette ikke kan generaliseres til alle lærere, er dette viktig funn å ta vare på og er et viktig funn å ha med i innrammingen her. Samarbeid i lærerteam og samarbeid med bedrifter, kan se ut til å være komplimenterende og påvirker hverandre. Dette er viktig å løfte fram videre for å utvikle faget PTF. Samarbeidet i lærerteamet og samarbeid med bedrifter er grunnleggende å fokusere på. Etablering og bygging av samarbeid i lærerteam kan se ut til å være bygd på konkrete behov og uten særlig støtte og innspill fra ledelsen. Dette kan være en stor styrke, men også være en begynnende bygging av en subkultur. Det er etablert et nødvendig forpliktende samarbeid som fungerer ut i fra det rasjonelle at en må ha samarbeid for å få PTF til å fungere, men også det mer personlige med å samarbeide yrkesfaglæreren får med seg en effekt at en lærer nytt i yrkesfaget.

I dette kapittelet er forutsetninger og erfaringer som kommer fram viktige for hvordan yrkesfaglærerne forstår og iverksetter for læreplanen i PTF. Det mest framtreddende er at yrkesfaglærerne viser til egne erfaringer som referanser for hvordan de forstår PTF.

8.3 Læreplaner i PTF

Innledningsvis vil jeg ta fram læreplaner slik de blir framstilt i den norske konteksten og referansen til Goodlads læreplanbeskrivelser. Særlig interessant er skillet mellom læreplaner og curriculum. I kapittel 4 skriver jeg at i drøftingen vil jeg ta opp hvordan respondentenes fortellinger, særlig i forhold til den ideologiske læreplanen som beskriver intensjonen og hensikten med PTF. Jeg tok opp dette temaet i kapittel 6.2.1.1 der yrkesfaglærerne faktisk ikke tar fram forankringen i de ideologiske læreplanene, jamfør figur 7. Det blir derfor vanskelig å drøfte den ideologiske læreplanforståelsen til yrkesfaglærerne.

I empirien forteller de om sin kjennskap til at det finnes en sentral læreplan som jeg har kategorisert som *Den formelle læreplan* i figur 8. Det kan se ut i fra materialet at denne planen er lite brukt som utgangspunkt for å lage *Den oppfattede læreplanen* som jeg forstår som ”Skolen og yrkesfaglæreren sin tolkning og operasjonalisering av den nasjonale læreplan” (figur 8). Hvordan kan dette forklares at det er så svake forbindelser mellom læreplannivåene? Gjennom problematisering og drøftingene i dette kapittelet vil jeg belyse dette spørsmålet, uten at det nødvendigvis gir et helhetlig svar.

Det kan se ut til at materialet jeg har fra empirien kan si noe om *curriculum* forståelsen som Goodlad (Goodlad, 1979) har. Slik jeg leser empirien jeg har er at det er innholdet eller slik Gundem (Gundem, 2008) beskriver det, ”Denne termen blir ofte brukt også for å betegne det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper”. (Gundem, 2008, p. 16) Empirien jeg har forteller respondentene om sin virkelighet knyttet til PTF. Hensikten med denne introduksjonen er at det ser ut til at yrkesfaglæreren forteller om *curriculum* og ikke om sin læreplanforståelse.

Kategorien *Læreplaner i PTF* er en tilnærming for å forstå hvordan praksisen blir. Hvilken innsikt empirien gir i forhold til *Læreplanen i PTF* og yrkesfaglærerens arbeid med disse planene er viktig i forhold til forankringen av PTF. Det vil jo være avhengig om min metodiske tilnærming har vært god nok for å fram lærerens innsikt og forståelse, og hva kan og vet respondentene om læreplanen i PTF. Nodene som trer fram i analysen av materialet er, *Ressurser, Ledelsen, PTF kompenserer for tidligere studieretninger og Elevene velger*. Nodene inneholder tema og påstander som i forrige kapittel.

Ressurser er et ord og begrep som er knyttet til alle typer aktiviteter som krever innsats materielt og menneskelig. I forhold til PTF er dette knyttet til kategorien referanser og fortolkninger. Det er ressurser knyttet til det materielle som økonomi, handlingsrom og ressurser som yrkesfaglærerne har.

PTF har ikke gitt økte ressurser. Utsagnet fra assisterende rektor ved skole 2 skolene sier det slik:” Det er lite penger til å drive faget PTF. Dette medfører at når elevene er ute, skal ikke lærerne følge opp. Dette er nødvendig, og lærerne har fått litt tid til å følge opp.” Hva betyr dette utsagnet i forhold til ressurser? Det første som framtrer er jo rasjonaliteten i utsagnet,” Det er lite penger til å drive faget PTF ...”. Dette kan forstås slik at PTF skal gjennomføres, men penger til å gjennomføre PTF blir det lite av. Videre sier assisterende rektor:” ... som medfører at når elevene er ute, skal ikke lærerne følge opp.” Dette gjør noe med intensjonene og formålet i faget. Fokuset på den didaktiske og pedagogiske tilnærmingen for å gjennomføre PTF vil ikke ligge på faglige begrunnelser, men et kompromiss mellom økonomiske rammer og hva som praktisk lar seg gjøre. En slik logikk vil måtte gi en reduksjon i forhold til å utnytte rammene for opplæring i PTF og å nå formålet med faget. (Utdanningsdirektoratet, 2007b) Til slutt sier rektor at,” Dette er nødvendig, og lærerne har fått litt tid til å følge opp.” Assisterende rektor sier også at det er” nødvendig” å følge opp, og” ... lærerne har fått litt tid til å følge opp”. Hvor mye” litt tid” er ikke verifisert, men et speilbilde av rammene som assisterende rektor referer til forteller en av lærerne hvordan han organiserer opplæringen i PTF:” I nærområdet er det kapasitet til å utplassere halvparten av elevene. Avdelingen har derfor utplassert halvparten av elevene på VG I. Den andre halvdelen velger PTF lette kjøretøy inne på skolen”. Konkret utplasserer avdelingen halvparten av elevene i PTF. Empirien sier ikke noe om hvilke kriterier elevene har for å velge

utplasseringssted. Om de som velger kjøretøy inne på skolen har det som et førstevalg i PTF, vet vi også lite om. Rammene for PTF er bygd på rasjonelle og praktiske tilnærminger.

Ressurser er en sentral problemstilling, noe som avdelingslederen ved en av skolene sier slik:” Hvis det skal bli etter intensjonene trengs ressurser til å reise ut. Et annet hinder er at avdelingsleder har uka krydret med møter Dette gir liten fleksibilitet. «Trenger mer tid til å pleie og følge opp firmaer ...”. Han har behov for ressurser til å komme ut til bedrifter for å legge til rette for PTF. Dette er en kontinuerlig oppgave. Skal PTF være dagsaktuell for elevene, er en kontinuerlig kontakt med bedrifter viktig. Det kan stilles spørsmål om dette er en oppgave for avdelingsledere. Det logiske er sannsynligvis at yrkesfaglæreren burde ha denne oppgaven. At avdelingsleder ser det som sin oppgave, kan også være at motivet er å avhjelpe lærerne i en presset hverdag.

Hva slags ressurser er det avdelingslederen tar opp? Det er igjen det rasjonelle først og fremst. Tid til å gjøre en sentral oppgave i forhold til PTF. Indirekte vil tilgang på ressurser for å ha kontakt med bedrifter også være ressurser som kan bidra til at arbeidet med innholdet knyttet til PTF kan bli faglig bedre.

Ressursbeskrivelsene fra empirien er senteret rundt det rasjonelle og økonomiske. Det er sannsynligvis slik at når det er knapphet på ressurser vil det rasjonelle tre tydelig fram. Det er det som blir grunnlaget for innholdet. Når så rammene er knappe, blir innholdet lite framtrædende, men lærerne gir uttrykk for at de arbeider aktivt med PTF for å få det til å fungere. Men det er to ressurser som lærerne nevner og som en uttrykker slik: “... men altså mengden av tid og penger er det som er noe avgjørende.” Dette kan forstås slik at tid og penger er faktorer som kan få PTF til å fungere etter formålet eller ikke. Vedkommende lærer sier videre:” Det grunnleggende må være på plass så klart”. Det grunnleggende er” tid og penger”. Ressursen er penger som kan skape nok tid til å skape et innhold i PTF. Det er slik vi kan tolke det ledelse og lærere forsøker å uttrykke direkte og indirekte.

Ressurser som yrkesfaglærernes kompetanse har jeg funnet lite om i empirien. Det kan allikevel gis et inntrykk av at de er opptatt av innholdet. Men denne ressursen har ikke empirien klart å gi et bilde av.

Ledelsen må sees i sammenheng med noden *Forberedelse til PTF er viktig*. Her tok jeg opp hvordan ledelsens forberedelse ble gjort og viktigheten av dette. Hovedinntrykket eller

oppfatningen av ledelsens forberedelse var at de delegerte til TIP-lærerne å gjøre innenfor til dels diffuse rammer. Selv om skole1 hadde lagt ned et arbeid å forberede PTF faget forble det hos ledelsen.

I dette underkapittelet tar jeg opp ledelsens deltakelse gjennom hvilke typer ledelse de bidrar med. Som et utgangspunkt vil jeg ta fram følgende utsagn:” Jeg føler egentlig ikke annet enn at ledelsen bare gir oss aksept for det vi driver med, og at vi heller må gå til dem da vi trenger noe hjelp når vi ikke klarer møtene sjøl.” Oppfatningen som læreren gir uttrykk for, er i tråd med delegeringen ledelsen beskrev i forrige kapittel. Aksept tolker jeg som det ledelsen kaller delegering. Læreren oppfatter at de kan gå til ledelsen når de ikke klarer møtene selv.

Det er viktig å merke seg at han oppfatter at ledelsen kan hjelpe til når de ikke klarer møtene selv. Dette og lignende utsagn knyttet til ledelsen har jeg tatt fram tidligere. Jeg tolker dette sitatet slik at dette er de faktiske forventningene til ledelsen. De relativt lave forventningene til ledelsen kan muligens tilskrives ledelsens lille tilstedeværelse i avdelingen og dermed får synliggjort seg som ledere.

Om hjelpen som kan søkes er knyttet til faglige utfordringer eller i forhold til uenighet i møtene, sies det ikke noe konkret om. Allikevel er det overordnede at ledelsen gir aksept og at når de arbeider innenfor rammene, har de stor frihet.

En respondent sier det slik:” Ja, når jeg tar ledelse, så er det organisasjonen høyere opp enn avdelingsleder. Da mener jeg at jeg aldri har sett noen støtte, og de vet ikke at vi driver med dette en gang, tror jeg.” Denne respondenten er spesifikk på skolens ledelse og bekrefter det første utsagnet, men er mer kategorisk at han” aldri har sett noen støtte”. Det alvorligste er allikevel at han hevder at ledelsen ikke vet ikke hva TIP lærerne driver med, men han har med en reservasjon,” tror jeg”.

Det kan være legitimt og riktig å delegere, men det fritar ikke ledelsen fra å arbeide med ledelse. En lærer sier det på denne måten:” Ledelsen synes jeg er veldig lite til stede i dette her, og der synes jeg faktisk de kunne vært mer interessert og kanskje litt stolt av at vi gjør en god del her nede som er verdt å vise fram.” I dette sitatet peker læreren på at ledelsen er lite til stede, men hadde ledelsen vært til stede og vært med å lede kunne de” vært mer både interessert og kanskje litt stolt” synes læreren. Dette kan tolkes som å få en anerkjennelse for det som gjøres. Denne etterlysningen av tilstedeværelse fra ledelsen ser ut til våre innsnevret til å få bekreftelser. Dette er et kjent fenomen i ledelseslitteraturen. En annen lærer uttrykker

det slik:” Det er sånn med alt skolesystem, en får nesten aldri fått ros på en skole av ledelsen at man driver med en bra jobb. Veldig lite. Det gjelder dette PTF og.” Læreren gir uttrykk for en generell erfaring med skolen at lærere får lite ros av ledelsen. En skal være forsiktig med å generalisere et slikt utsagn, men det ser ut til iallfall å ha gyldighet i forhold til TIP-læreren og PTF.

Ledelsens arbeid med læreplanen i PTF er ikke tematisert gjennom det som er tatt opp i forhold til dette kapittelet knyttet til ledelsen. Det ser ut til å dreie seg om ledelsen og TIP-lærerne og hvordan de forholder seg til hverandre. Når ledelsen delegerer arbeidet med PTF til TIP-lærerne, og de i tillegg ikke leder, vil jo tematisering av PTF og læreplanen også utebli.

Utsagnene gir et innblikk i hvordan yrkesfaglærerne oppfatter ledelsens ledelse, som jeg har gitt forskjellige vinklinger tidligere i dette kapittelet. Kan det være slik at ledelsen tydelig har sagt at de har delegert arbeidet med PTF til TIP-lærerne, men det fritar jo ikke ledelsen fra å lede yrkesfaglærernes arbeid med PTF-faget. Utsagnene som jeg har tatt fram fra skole 1 og 2, har de samme fellestrekkene i forhold til å lede, uten å trekke det lenger. Uansett er det interessant at to TIP lærergrupper ved to forskjellige skoler med hver sin skoleeier har en relativt lik oppfatning av ledelsen.

Denne manglende linken mellom ledelsen og TIP-lærerne i forhold til å lede og bli ledet, gjør ikke at den gjensidige forståelsen av hvilke referanser og fortolkninger som ligger til grunn i PTF-arbeidet ikke er til stede. Konsekvensene direkte i forhold til faget PTF er jo først og fremst at faget blir lite tematisert og kommunisert utenfor avdelingen til TIP-lærerne.

Konsekvensene av ledelsens manglende ledelse vil jo også ha betydning for gjennomføring av faget og kvaliteten knyttet til PTF lokalt og nasjonalt i sin ytterste konsekvens.

PTF kompenserer for tidligere studieretninger er hensikten å få innsikt i om yrkesfaglærerne synes læreplanen i PTF kompenserer eller erstatter tidligere studieretninger som var navnet på utdanningsretningene før K 06. At dette gis såpass stor plass her, er dilemmaet mellom smale og brede opplæringsprogrammer som stadig debatteres. Denne avveiningen mellom brede og smale programområder mente enn allerede i 2003 at en kunne finne løsninger på. I NOU 2003:16, der ideen om PTF ble skissert, står det:

«En viktig forutsetning for den forenklingen av strukturen som skjer her, er at elevene i større grad gis muligheten til å velge fordypningsmoduler på dette nivået enn det som er tilfellet med dagens grunnkursstruktur. Dette vil gi elevene en anledning til å bli nærmere kjent med et fagområde, samtidig som det skjer en begynnende faglig fordypning». (NOU 2003:16, 2003, p. 179)

Den andre setningen i sitatet ovenfor er det jeg ønsker å få innsikt i. Dette er kjernen i begrunnelsen for PTF som fag. Spørsmålet er jo om lærerne mener at læreplanen i PTF gjør opplæringen mer fleksibel, men også mer spesialisert.

Det er vanskelig å finne noe i mitt materiale som sier noe klart om PTF kompenserer tidligere studieretninger. Det er derimot klare oppfatninger av det motsatte som en lærer sier slik:” Dette har vi gjort bestandig, men nå er det kalt litt annet og det har kommet inn nye data, men det er egentlig det er det vi har drevet med før også.” Læreren sier:” Dette har vi gjort bestandig,”. Det som læreren peker på er at de har hatt utplassering før også, men han ser ikke ut til å ha vurdert om PTF er forankret på en annen måte, at det skal erstatte grunnkursenes spesialisering fra før K06. Hvorfor vedkommende mangler denne innsikten kan ha med at skolen, og lærerne har tematisert begrunnelsen for PTF lite.

Det er ikke noe i empirien der lærerne bekrefter at PTF kompenserer for tidligere studieretninger. Dette er en måte å forankre PTF i en etablert praksis med utplassering som ikke finnes lenger. Hvis denne referansen ikke korrigeres og settes inn i PTF rammene i forhold til krav og kvalitet, vil utviklingen av PTF som fag hemmes. En annen lærer har også et tilbakeskuende blikk på før K 06. Han sier det slik:” Jeg vet ikke – det er så veldig mange som etterspør disse gamle studieretningene ...”. Han er usikker ved å si at” Jeg vet ikke,”, men referer til at” mange etterspør disse gamle studieretningene ...”. Det kan tolkes som at de” gamle studieretningene” er etterspurt. Sitatet kan være en bekreftelse på at læreren har forankringen i det som har vært. Utfordringen er å se muligheten i PTF basert på tidligere erfaringer ikke ønske seg tilbake til den gamle strukturen, selv om noen etterspør den gamle studieretningsstrukturen. Selv om det siste sitatet ikke sier så mye om at PTF kompenserer for tidligere studieretninger, er det en tendens til å bekrefte hvor bra det var før. Sitatet sier ikke noe om de gamle studieretningene erstattes av PTF.

Et utsagn som kan tolkes i den andre retningen er følgende utsagn:” Det er kanskje med og kompenserer litt for sånne kurs vi har mistet, men ikke noe utpreget synes jeg”. Når læreren snakker om” sånne kurs” mener han tidligere studieretninger, men det er usikkert om det

læreplanene han referer til eller den praktiske erfaringen. Hva dette ”kompenserer litt” betyr, utdypes ikke. Det kan se ut til at K06 har vært med på å skifte et fokus til at det er mulig å drive opplæringen annerledes etter K 06. Disse mikroendringene som læreren gir uttrykk for kan ikke sies å gi grobunn for å nå formålet eller å arbeide i retning av formålet med PTF.

Et utsagn som er klar på at PTF erstatter tidligere studieretninger er: ”Ja dette kompenserer for de studieretningene som har blitt borte”. Dette utsagnet er betingelsesløst når det gjelder å hevde at PTF erstatter studieretningene fra R 94.

Disse eksemplene fra empirien om at PTF kompenserer for tidligere studieretninger, er ikke entydige. Det interessante er hvor lite yrkesfaglærerne begrunner sine ståsteder. Ingen av dem begrunner sine synspunkter i styringsdokumenter som læreplaner, faglitteratur og forarbeider til K06. I stedet kan jeg se en pragmatisk og praktisk forståelse og argumentasjon for de meningene som bringes fram. Hvis dette nivået på innsikt er grunnlaget for hvordan intensjonene i læreplanen for PTF forståes, vil det være bekymringsfullt også for hvordan PTF praktiseres og utvikles. Det kan føre til at faget forvitrer og ikke får den posisjonen det er ment å ha i forhold til den nye strukturen med programområder.

Eleven velger Det er interessant å få innsikt i hvordan yrkesfaglæreren tenker og handler i forhold til eleven når han / hun kommer med sine ønsker eller mangel på hva de vil bli. Innledningsvis vil jeg ta fram dette sitatet: ”PTF som jeg leser og forstår det, så har det to fasetter. Det ene er det vi snakker om nå, å velge, det andre er de som kommer og sier at far min driver et verksted og jeg skal ta over det. Jeg vil begynne å fordype meg og bli billakkerer med en gang. Hva gjør vi da?” Dette er faktisk det første utsagnet der jeg ser at læreren referer til PTF og hvordan han ” Leser og forstår det”. Han referer til to av formålene med PTF. Det kan sikkert stilles spørsmål om hvor solid han forstår PTF, men han har i alle fall fått satt ord på formålet med PTF. Han nevner ” to fasetter ” som han sier. ”det vi snakker om nå, ” velge ” som jeg tolker PTF formålet om kunne prøve ut, ” ... *til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, ... ”.*

(Utdanningsdirektoratet, 2007b) Den andre ” fasetten ” er de elevene som velger en fordypning fra første dag, fordi de vet hva de skal bli når de begynner på VG1 TIP. Forståelsen læreren her viser i forhold til at eleven velger er helt sentralt og vil være helt etter formålet med PTF-faget.

For skole nummer 2 ser det ut at de har en felles forståelse av formålet med PTF og at lærerne er åpne for at det er elevene som velger. Følgene sitater fra to andre lærer på skole 2 bekrefter et slikt syn. Første sitat: ”Jeg ser de åra vi har hatt PTF nå. Jeg vet ikke om jeg har påvirket så mange elever til å ta andre valg enn det de egentlig hadde bestemt for seg selv.” Lærerne ser ut til å påvirke i liten grad, men når han påvirker, bruker han faget PTF som referanse. Det andre sitatet: ”Nei, men jeg vet ikke om det er riktig å prøve så fælt eller, hvis de har – kommer hit på TIP og de har bestemt seg for at jeg skal bli billakkerer og de har valgt å gå ut på et bilverksted og jobbe der hele året og har likt seg godt og fått fortsette, da vet jeg at da har de valgt riktig. Da blir det ikke riktig for meg å påvirke til noe annet.” I dette siste sitatet viser læreren ydmykhet og respekt for elevenes valg uten at han forankrer det i PTF, men i og med at PTF er utgangspunktet for empirien, kan vi anta at det kan forankres i formålet med PTF, særlig sett i forhold til kollegenes utsagn.

På skole 1 legger lærerne til grunn noen forutsetninger for å bruke PTF i opplæringen. En lærer formulerer det slik: ”Vi vil bare ha ut elevene for det er noe som heter PTF og så er det rammefaktorer som tid alternativ læringsarena og utstyret knyttet til PTF. Hvis vi tar det internt på huset her så er det forholdsvis bra, men det er mye å hente også internt i huset her for å få en god sånn en PTF på det tredje trinnet, hvis du forstår hva jeg mener.” Læreren her tar ikke utgangspunkt i PTF og formålet, men ser mer PTF som noe læreren er den beste til å legge til rette og velge for eleven. Videre sier han at å lage PTF opplegg, ”er mye å hente også internt i huset her for å få en god sånn en PTF”. Dette kan forstås slik at det kan lages gode læringsarenaer internt på skolen i PTF, men som ikke ser ut til nødvendigvis å være i pakt med det at elevene velger. Utsagnet antyder at læreren er opptatt av å ha oversikt og styring av PTF. Et annet utsagn sier også noe om det samme, ”Det er derfor jeg sier at vi tar PTF sånn ..., ... så tok jo ikke vi det før den før vinterferien og til påske i år. Eleven måtte ha litt kunnskaper på forhånd.” Den siste setningen om at elevene må ha ”litt kunnskaper på forhånd” kan også tolkes at lærerne og skolen ikke tar utgangspunkt i elevens læreforutsetninger for å kunne benytte seg av PTF, men at læreren definerer når eleven har nok kunnskaper for å få benytte faget PTF. Overordnet bekrefter dette samme som den første læreren sitt utsagn. Skole 1 ser ut til å ha liten forankring i PTF og formålet med faget. Lærerne ønsker nok også å få til en god opplæring, men at lærerne velger for eleven hva som er best så vil dette problematisk i forhold til formålet med PTF. En annen side er jo elevens medvirkning i egen opplæring, som er forskriftsfestet i opplæringslova.

(Kunnskapsdepartementet, 1998) Lærers innsikt her er ikke tråd med forskriftene og vil pr.

definisjon betyr at han bryter forskriften som også må sies å være et brudd på forutsetningene i all opplæring som er definert inn i Opplæringslova.

Skole nummer 2 kan se ut til å ha en forståelse som ivaretar PTF læreplanens formål ved at elevene velger hvordan de vil bruke PTF for å nå sine mål med yrkesutdanningen. Hvor aktive lærerne er til å bruke rammene som ligger i PTF, sier empirien lite om. På skole 1 ser det ut til at lærerne ikke gir elevene muligheter til å velge hvordan de vil bruke PTF. Dette gjør at læreplanen i PTF blir organisert og strukturert i forhold til lærerens preferanse og hva de definerer som riktig og god opplæring for elevene. Ikke hva elevene mener eller ønsker å få ut av opplæringen.

8.3.1.1 En sammenfatning av nodene i kategorien Læreplanen i PTF

Læreplanen i PTF er et av de tre kategoriene fra første del av problemstillingen. Hensikten med denne kategorien er å få en innsikt i kategorien. Innsikten jeg har fått gjennom å analysere nodene *Ledelsen*, *PTF kompenserer for tidligere studieretninger* og *Elevene velger*. Når jeg har arbeidet med kategorien *Læreplanen i PTF* har jeg sett et tydeligere bilde av forskjellen på skolene 1 og 2. Bevisstheten og forståelsen av PTF fag er mer koblet til innhold og formål på skole 2. Skole 1 blir bildet mer tydelig i forhold til forankring i PTF læreplanen.

Noden *ressurser* er et tema som de fleste ansatte i skolen har et forhold til. Det synliggjøres først og fremst i forhold til penger og tid. Penger og tid er konkrete størrelser og to sider av samme sak, har en ikke penger, så får en heller ikke kjøpt lærerens tid til å drive en faglig tilfredsstillende opplæring. Dette kan og vil over tid å synliggjøres i forhold til innhold. Det kan være vanskelig å lage lokale læreplaner i PTF som tar utgangspunkt elevens ønsker og forutsetninger når ressursene er uklare og knappe. Overordnet synes jeg at begrensningene som ligger i penger og tid kommer fram tydelig i forhold til noden *ressurser* og som blir en viktig begrensning i forhold til å realisere læreplanen i PTF.

Yrkesfaglærernes kompetanse som ressurs er en sentral i forhold til læreplanen i PTF. Dette har jeg lite empiri på, men det kommer fram under noden *eleven velger* en innsikt som tilsier at det på skole 1 kan se ut til at de har mindre innsikt i de didaktiske og pedagogiske kravene som må til for å realisere formålene i læreplanen for PTF. På skole 2 ser dette ut til at formålet med PTF og at det er operasjonalisert gjennom en didaktisk og pedagogisk forståelse.

Noden *ledelsen* i forhold til kategorien *Læreplan i PTF* ble temaet delegering av arbeidet med faget PTF også tatt opp. I avsnittet noden *Ledelsen* blir dette bekreftet av yrkesfaglærerne ved begge skolene. Delegeringen som ledelsen har gjort ser også ut til å ha en annen effekt. I fra empirien ser det ut til at ledelsen også leder lite av arbeidet med blant annet med å konkretisere og utvikle læreplanen og faget PTF. Ledelse vil ha en bred betydning fra, støtte sette krav, problemløser og være en faglig veileder – coacher.

Når ledelse mangler, vil også de store linjene forsvinne. En manglende utvikling av PTF som fag vil også i neste omfang kunne forvitte. Som jeg skriver i kapittel *Ledelsen*, ” Denne manglende linken mellom ledelsen og TIP lærerne gjøre ikke at den gjensidige forståelsen av hvilke referanser og fortolkninger som ligger til grunn når PTF skal planlegges, gjennomføres og vurderes vil bli faglig svakt”. Manglende ledelse er sannsynligvis mer vesentlig enn å delegere arbeidet med PTF til TIP lærerne.

Noden *PTF kompenserer for tidligere studieretninger* er det ikke noen sterke argumenter for å hevde at PTF kompenserer for tidligere studieretninger. Det er heller motsatt at PTF ikke har ført til den ønskede effekten som ligger i formålet med faget. Fokuset har endret seg etter K06 kan det se ut til, lærerne har blitt mer åpne for å bruke bedrifter og å lage lokale læreplaner, men det er på det praktiske og pragmatiske plan. At lærerne er på dette stadiet gir ikke læreplanen i PTF og mulighetene i faget det løft og utvikling som er naturlig og nødvendig.

Noden *Eleven velger* bringer fram forskjellene på de to skolene som er viktig. På skole 1 er det lærerne som organiserer og strukturerer opplæringen ut i fra egne preferanser og erfaringer. De gjør som de har gjort før, men med nødvendige tilpasninger. Det er alvorlig at elevmedvirkning mer eller mindre oversees av lærerne. På skole 2 ser det ut til skolen har forstått formålet med PTF og legger til rette for at elevene kan velge hvordan de vil bruke PTF. Selv med en ledelse som ikke leder, er TIP lærerne enig om intensjoner og mål med PTF.

Den innsikten jeg har fått gjennom empirien knyttet til utvalgte noder under kategorien *Læreplanen i PTF* kan følgende tydeliggjøres. Ledelsen har delegert til TIP lærerne, men de leder lite. Det gjør noe med at ressursbehov og ressursoversikt blir lite tydeliggjort i forhold til blant annet til didaktiske, pedagogiske og faglig utvikling av PTF. Det er også tydelig at PTF ikke kompenserer for de tidligere grunnkursene. Det kan se ut til at læreplanen i PTF er det arbeidet lite med.

Det mest framtreddende er allikevel de to skolenes forskjellige tilnærming til elevenes valg i forhold til PTF. Når formålet med PTF er så svakt implementert vil det gjøre at kategorien referanser og fortolkninger kan bli faglig utydelige og bli vanskelig å bruke i PTF.

8.4 Yrkesfaglæreren

Kategorien *Yrkesfaglærere* har disse nodene: *Lærerens kompetanse*, *Oppdatering*, *Læreren setter premisser*, *Oppfølging og vurdering av PTF* og *Resultater PTF*. Valget av disse nodene er å få et innblikk i yrkesfaglærernes forståelse av PTF, først og fremst i et breddeperspektiv. Yrkesfaglærernes forståelse av sentrale temaer knyttet til PTF er det som former praksisen innenfor de rammer som blant annet er kommet fram gjennom kategoriene Referanser og fortolkninger og Læreplanen i PTF. Som for de andre kategoriene inneholder tilnærmingene i nodene temaer og påstander.

Lærernes kompetanse og oppdatering er lærerens kompetanse, og oppdatering er koblet til en praktisk forståelse av hva lærerne skal eller bør beherske i forhold til PTF. En av lærerne sier det slik:

“... det hjelper ikke hvor flink pedagog jeg er hvis jeg ikke kan faget. Det vil jeg avsløre med en gang da du står overfor ei gruppe med andre-klassinger eller det trettende året.”

Kompetansen som læreren mener er viktigst er faget. Dette kan oppfattes som selvfølgelig, men han sier at grunnlaget for å kunne arbeide med PTF er å kunne faget. Det som er spesielt med denne uttalelsen, er at læreren sier at det hjelper ikke hvor god jeg er som pedagog, hvis jeg ikke kan faget.

Det er flere av respondentene som gir uttrykk for det faglige, det å kunne yrkesfaget er kvalifikasjonen som kommer først. Et utsagn til som gir uttrykk for at faget kommer først, ”...kan du faget ditt blir du en bedre pedagog av det, mister du usikkerheten. Er du en fagmann som kan faget ditt og kan formidle med dette her. Det er samme hvor god pedagog du er hvis du ikke har noe å prate om til elever og gjøre elevene interessert ...”. Han sier at kan du faget, ja så blir du en bedre pedagog. Han snur videre på argumentet at du er en god pedagog og ikke kan faget, har du ikke noe å snakke med elevene om. Begge sitatene ovenfor kan tolkes som at den pedagogiske kompetansen er noe som kommer etter det faglige, ikke at

den pedagogiske kompetansen komplementerer og gir yrkesfaglæreren en helhetlig kompetanse som kan gi en bedre opplæring. Det er en av respondentene som sier noe om denne helheten og sier det slik,” Det er at jeg mener at de som er lærere og har en lærerutdanning og har pedagogikk og didaktikk og alt mulig og faget de behøver – er nok kanskje skolert for dette her”. Om dette er erfart at det er slik, vet vi lite om, men vedkommende lærer ser at det kan være en helhetlig kompetanse som Selv om han sier kanskje til slutt om at de er skolert for dette. Når han sier” skolert for dette” mener han spesifikt PTF som fag.

Det som kommer fram gjennom disse sitatene, er at det er det faglige – at du kan faget ditt er grunnleggende når du skal arbeide med PTF. En av respondentene begrunner behovet for fagligheten slik,” Hvis du skal drive dette PTF som skal bygge på det tredje året i læra da må du i hvert fall ha såpass bakgrunn sånn at du kan drive med det, for det er et trinn høyere, for det står at den skal ligge et trinn over”. Referansen til” tredje året” og” et trinn høyere” mener læreren Vg3 læreplanen som PTF skal ta utgangspunkt i. Det må forståes slik at du må ha en bakgrunn for å kunne formidle og forstå Vg3 læreplanens faglige krav. Det er flere av respondentene som er usikre på om sin faglige kompetanse er oppdatert og relevant.

Samme respondent sier videre om det å være oppdatert,” ...vi har ikke blitt kurset noe, vi har fått utstyr, men det ligger kanskje litt i intern sak også, men vi er ikke oppdatert på det i det hele tatt. Vi knoter selv ...”. Læreren savner kurs, men hva slags kurs kommer ikke fram, men det kan tyde på at det har sammenheng med “at vi har fått utstyr”, altså at det er den faglige oppdateringen som etterlyses. Han avslutter med at” vi knoter selv” som jeg tolker at en forsøker å utvikle seg selv uten hjelp utenfra.

Når lærernes kompetanse sees i sammenheng med oppdatering kan det underbygge noe av det som yrkesfaglærerne sier om sin egen kompetanse. Et sitat som kan knyttes til oppdatering, men som også sier noe om lærernes kompetanse uttrykker en av respondenten slik, “Hittil så har vi ikke hatt noen spesiell kursing i forhold til fordypning, så jeg vet nesten ikke. Men jeg skulle tro at det har en del betydning”. Denne læreren er klar på at de ikke har hatt noen kursing knyttet til PTF. Videre virker han usikker på hva slags kursing det skulle ha vært. Allikevel mener at kurs vil ha” en del betydning”. Dette kan også tolkes til at det er lite tematisert kursing i forhold til PTF og derfor ikke vet hva som det er viktig å bli kurset i. En lærer mener at de er positive til kurs som han uttrykker slik,” Men, det som er hele saken her, er det at lærere er positive til å bli oppdatert, men å legge til rette for å se helheter – et fagkurs

det er nesten ikke nevnt i de siste ti åra, ...”. Å legge til rette for helheter er et ønske og kan forstås at han ønsker en helhetlig kursing knyttet til PTF. Dette utsagnet er det vanskelig å finne mer spesifikt ut av, hovedbudskapet er at lærere ønsker oppdatering i PTF. Han har også en ytring om at de siste ti årene har det ikke vært tilbud om fagkurs. Utsagnet til slutt gir en bekreftelse på det som lærere har sagt om egen kompetanse tidligere at det er lite tilbud om oppdateringer og kurs. Selv om det skulle bli tilbud om kurser og oppdateringer kommer en av lærerne med følgende sukk, ”Det hjelper ikke å oppdatere da du skal stå med utstyr som er førti – femti år”. Dilemmaet som kommer fram i forhold til å oppdatere egen kompetanse er at det må sees i sammenheng med det materielle som skolen disponerer. Det er i en slik sammenheng PTF kan være et alternativ, at læreren kan organisere opplæringen i PTF ved bruk av bedrifter og selv også bli faglig oppdatert.

Hvordan kan lærernes kompetanse forstås ut i fra disse sitatene? Uten tvil er yrkesfaglærernes kompetanse knyttet til yrket og yrkesfagene de har kompetanse i. Den pedagogiske og didaktiske kompetansen oppleves som noe ved siden av yrkesfaget, men de ser at det kan styrke den helhetlige kompetansen som trengs i forhold til PTF.

I forhold til PTF er den overordnede forståelsen at de har en faglig kvalifikasjon, men mangler oppdateringer generelt og spesielt i faget knyttet til PTF. Det fokuseres på den faglige kompetansen. Det didaktiske og pedagogiske er det fokusert lite på.

I dette kapittelet er lærerens kompetanse og oppdatering i forhold til PTF, som det er fokusert på. Oppdatering som begrep kan forstås på flere måter, men skal en tolke læreren, er oppdatering knyttet til det faglige og først og fremst teknologi, kan se ut til at det ikke skal nødvendigvis være formelt organisert gjennom utdanningsinstitusjoner, men kan være oppdatering knyttet til produkt eller bedrifter. Oppsummert ser det ut til at lærerne ønsker og trenger å utvikle sin kompetanse knyttet til det faglige, didaktiske og pedagogiske i forhold til PTF.

Lærerne setter premissene. Dette er ikke et stort materiale å gå inn i, men jeg har valgt å ha en egen node for temaet. Jeg synes at her får en fram flere interessante sider knyttet til hvordan PTF er forankret og gjennomføres. Første delen av utsagnet til læreren: ”Vi styrer jo dette sjøl og det kan være et positivt syn ...” Han er klar på at PTF styrer vi selv, videre sier han: ”Det er læreren som setter hele premissene med velsignelse av administrasjonen. Det er

ikke noe oppover i systemet her. Vi har assisterende rektor som er innforstått og så er det vi som styrer det før også er det forberedelse og avgjør knyttet til PTF”. Denne styringen er delegert til lærerne. Dette bekrefter det som jeg har tatt opp tidligere med delegering fra ledelsen, samtidig som han bekrefter at ledelsen leder lite. Assisterende rektor er innforstått, som jeg tolker det, at PTF som fag i sin helhet er delegert til lærerne.

Den andre læreren jeg vil trekke fram sier noe om premissene:” ... selve gjennomføringen trenger vi ikke å ha noe mer støtte. Ja da du ikke har fått støtte før, så behøver du det ikke da. Det er ikke noe mer enn klapp på skulderen.” Det som læreren her tar fram er at lærerne trenger ikke støtte til gjennomføringen av PTF. Om det betyr at han skulle ønske at han ønsker støtte til de andre sidene av PTF arbeidet som planlegging og vurdering, kommer ikke fram her, men i forhold til andre sitater ser det ut til at lærerne i alle fall ønsker oppmerksomhet i sitt arbeid med PTF.

Det er tydelig at lærerne setter premissene for hvordan PTF skal tilrettelegges og gjennomføres. Et sentralt spørsmål er om PTF kunne vært operasjonalisert og gjennomført bedre hvis ledelsen hadde deltatt aktivt i arbeidet. Det gir ikke materialet noe særlig innsikt i. En slik form for selvstyre kan være rasjonelt for ledelsen, men en risiko for hvordan lærerne utvikler PTF faglig, pedagogisk og didaktisk.

Resultater som kan begrunnes i forhold til PTF, er konkrete hendelser som respondentene kan vise til. Først vil jeg bruke et sitat fra en lærer som kan si noe om effekter mer enn resultater, men som er en viktig inngang til å velge en yrkesutdanning:” Det var det at de får være ute å se hva de egentlig skal bli, det tror jeg egentlig er godt.” PTF ser ut til at de bidrar til at elevene forstår mer av yrkesutdanningen de har valgt. Læreren sier videre at” De blir mer opplyst ...”. Dette bidraget som PTF bidrar med innledningsvis er å velge seg inn i et yrke, eller finne ut at de kan velge seg en annen utdanning. Hvis PTF kan bidra med resultater til at elever blir bedre til å velge yrke og opplæring, er det et viktig og kan sies å være et resultat av PTF.

Resultater knyttet til PTF i forhold til yrkesfaglærerne er at de har fått et nytt fag som lærerne synes er bra. Det er bra for det utvider læringsarenaene og muligheten til å bruke bedrifter mer målrettet i opplæringen.

Et resultat som ledelsen ved skole 1 tar fram er:” Måloppnåelsen mener han har vært bra, da ingen har strøket i faget”. Det lederen vil ha fram er at ingen i PTF har strøket. Det er jo et

overraskende godt resultat i forhold til andre fag. Årsaken til dette begrunnes lite, men må kunne sies å være overraskende.

En av lærerne på skole 2 mener at ”Faget brukes til å lære mer av det elevene møter ute som lærlinger”. Med faget mener han PTF. Dette er jo et resultat eller effekt som er sentralt i forhold til opprinnelsen til faget. Dette resultatet er viktig å løfte fram sammen med følgende sitat fra intervjuet med avdelingsleder på skole 2: ”Elever som er ute i bedrift mener avdelingsleder lærer mye om bedriftens rutiner, noe som er viktig for å forstå helheten i arbeidet”. Å få fram disse resultatene er viktig for at det er ikke bare det direkte faglige yrkesfaglæreren tar fram i PTF, men også å gi eleven erfaring i hva det vil si å arbeide i en bedrift.

Resultater av PTF for yrkesfaglærere er indirekte, på en måte, at det er ikke noe som yrkesfaglærerne påvirker direkte utenom å lede PTF faget i forhold til innhold, organisering og oppfølging, men resultatene og effektene sees gjennom elevenes motivasjon, arbeid og resultater. Hvordan dette påvirker yrkesfaglærerne direkte, gir ikke mitt materiale noen god innsikt i.

8.4.1.1 Sammenfatning av nodene i kategorien Yrkesfaglæreren

Etter gjennomgangen av nodene knyttet til yrkesfaglæreren, er det interessant at oppdateringer i forhold til PTF er beskjedent. Ikke noe i materialet sier at det har vært en systematisk oppdatering, gjennom kurs eller studier. Videre ser det ut til at utviklingen knyttet til PTF har skjedd gjennom erfaringer fra praksisen lærerne står i. Utvikling av pedagogisk og didaktisk kompetanse ser det heller ikke ut til å være fokusert på. Kompetansen som yrkesfaglærerne støtter seg på, er i fra utøvelsen av eget yrke og erfaringen de har fra rollen som yrkesfaglærer.

I noden *Lærerne setter* premissene kommer det en tosidighet fram. En tosidighet knyttet til at yrkesfaglærerne setter premissene for hvordan PTF planlegges og gjennomføres, og at det blir slik, har sammenheng med delegeringen av arbeidet med PTF som ledelsen ved skolene har uttrykt. Spørsmålet er om forståelsen og kvaliteten i arbeidet med PTF hadde økt hvis ledelsen hadde vært mer aktiv i å være med å lede arbeidet med PTF? Spørsmålet er vanskelig å si noe om og må stå som et spørsmål uten svar.

Noden *Resultater av PTF* i forhold til yrkesfaglærerne er vanskelig å se direkte ut i fra empirien. Derimot ser det ut til at yrkesfaglæreren får et resultat ut av en indirekte kobling til

noden *Motivasjon*. Enkelt sagt ser det ut til at når eleven lykkes, blir det overført til lærerne som blir motiverte til å arbeide med PTF og dermed får bedre resultater i faget.

I kategorien *yrkesfaglæreren* samlet sett, er at det ikke har vært noen systematisk kursing av læreren i forhold til PTF. Yrkesfaglærerne ser ut til å drive PTF ut i fra egne tidligere erfaringer fra egen yrkesutøvelse og som yrkesfaglærer. En tilleggserfaring er hva de lærer når de besøker elevene ute i bedrift.

I tidligere kapitler om presentasjonen av empirien har det flere steder blitt poengtert at ledelsen ved begge skolene har delegert til TIP lærerne å gjennomføre PTF. Delegeringen er ikke bare at de får et ansvar, men det innebærer også at de setter premissene

Resultater av PTF for yrkesfaglæreren ser ut til å ha en indirekte kobling. Enkelt sagt ser det ut til at når eleven lykkes, blir det overført til lærerne som blir motiverte til å arbeide med PTF og dermed får bedre resultater og innsikt i PTF.

8.4.1.2 Ledelsen og læreplantolkning

I drøftingskapittelet har jeg hele tiden hatt med meg ledelsenes arbeid med PTF læreplanen. Det er derfor naturlig at jeg har et eget kapittel om dette temaet.

Når ledelsen delegerer på den måten de gjør, er det vanskelig å ikke problematisere dette ut i fra kapitlene jeg har skrevet om læreplaner. Ledelsens gode innsikt i PTF læreplanen og hva de gjorde ser ut til først og fremst ha en forankring til det formelle læreplanverket. Jeg antar at det er den helhetlig forståelse av TIP opplæringen som er utgangspunktet. At ledelsen har arbeidet med læreplanen i PTF og operasjonalisert denne er jo som de sier, ”at det er et nytt fag”. En tilnærming for å forstå dette er å sette dette inn i Imsen sin figur 4 foran, om læreplanens fem sider. Imsen framstiller denne planen på en hierarkisk måte fra ”Den ideologiske læreplanen” til ”Den formelle læreplanen” og videre til ”Den oppfattede læreplanen”, ”Den gjennomførte læreplanen” og ”Den erfarte læreplanen”.

Undringen eller ettertanken min er om ledelsen har grepet ”Den formelle læreplanen”, som er PTF-planen. Ledelsen har gjort et forsøk på å lage et utkast til ”Den oppfattede læreplanen”. Denne innsikten og erfaringen har forblitt hos ledelsen. Dette bekreftes av utsagnet fra lærer på skole 1 i fra forrige hovedkapittelkapittel. ”Jeg føler egentlig ikke annet enn at ledelsen bare gir oss aksept for det vi driver med, og at vi heller må gå til dem når vi trenger noe hjelp med oppgaver vi ikke klarer på møtene sjøl.” Det oppfattes slik at TIP-lærerne selv må lage lokale læreplaner for PTF ut i fra ”Den formelle læreplanen” uten at ledelsene ved de to

skolene arbeider med å utvikle” Den *oppfattede læreplanen*”. Det kan forstås slik at dette er statusen i arbeidet med PTF-læreplanen. Hva gjør dette med faget PTF?

Det første ettertanken jeg har er hvordan læreplanhierarkiet oppfattes, slik Imsen framstiller det i figur 4 i avhandlingen foran. Måten å framstille læreplanområdene på, gir jo assosiasjoner til å tenke hierarkisk, og særlig med at pilene peker en vei, nedover. Denne måten å tenke læreplaner på skaper en struktur gjennom tenkning og handling.

Et naturlig spørsmål vil være om delegeringen og ledelsens ledelse ville vært annerledes hvis vi hadde lagt Goodlad sin Angloamerikanske forståelse av curriculum til grunn slik som blant annet Gundem sier om curriculum: ”Curriculumtenkningen gir for eksempel en strukturert ramme for å studere og forstå den institusjonelle konteksten i forbindelse med skolereform og læreplanutvikling” (Gundem, 2011, p. 97) Dette utgangspunktet ”oversetter” hun i en norsk kontekst slik, ”De blir bindeleddet mellom stat, lærerutdanning og klasserom”. (Gundem, 2011, p. 92) Sentralt i det første sitatet er den *institusjonelle konteksten*. Hvor befinner skolen seg i denne konteksten i forhold til skolereform og læreplanutvikling? Reform er å gjøre endringer og endringer i denne sammenhengen er å utvikle læreplaner.

I forhold til ledelsen kan det se ut til at de ikke har en klar forståelse av sin institusjonelle kontekst. I den forstand at for eksempel skole 1 har sett på læreplanen i PTF og tolket den, men har de satt den inn i skolens kontekst i noen særlig grad? Det ser ut til at det ikke har skjedd. Ut i fra ledelsens klare melding om at de har delegert til avdelingen, som også bekreftes av lærerne, kan det se ut til at ledelsen ikke har den institusjonelle konteksten på plass. Skole 2 har gjort noe lignende uten å være konkret på hva slags problematisering de har gjort av læreplanen i PTF utover ressursspørsmålene.

Curriculumbeskrivelsen til Gundem sier følgende om begrepet: ”Denne termen blir ofte brukt også for å betegne det som i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper”. (Gundem, 2011, p. 16) En betingelse for at ”virkeligheten” med dens fasetter skal komme fram er at ledelse og TIP-lærere kommuniserer ”virkeligheten”. I figur 9 er en forenklet oversikt av Goodlads læreplanteori, er det toveispiler mellom hvert læreplanområde, som Goodlad kaller transaksjoner (transactions) og fortolkninger (interpretations) (se kapittel 6.7). Transaksjoner eller overføringer mellom læreplanområder er sentralt, men gir liten mening hvis ikke det som overføres mellom to læreplanområder også fortolkes. For øvrig sier Goodlad, at transaksjoner og fortolkninger er vevd (”intertwined”) (Goodlad, 1979, p. 350) sammen. Min forståelse er at vi kan ikke foreta

transaksjoner mellom læreplanstadiene uten at vi også fortolker disse transaksjonene. Legger vi til grunn Gundems curriculum-forståelse om hva som egentlig skjer, ”... i virkeligheten skjer av læring i undervisning knyttet til både opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper”. (Gundem, 2011, p. 16) Dette er den enkleste måten å kunne si noe faglig om hvordan vi kan tenke oss at ledelsen arbeider med utvikling av læreplaner og samtidig må lede.

For meg har det vært viktig å få ut disse tankene, først og fremst for å få fram et perspektiv om at ledelsen har et sentralt ansvar for hvordan et fag, PTF i denne sammenhengen, kommuniseres i den formen Gundem gir i sin curriculumbeskrivelse.

8.5 Hva sitter jeg igjen med etter drøftingene?

Etter arbeidet med empirien og drøftingene, sitter jeg igjen med noen oppfatninger på et overordnet nivå, som jeg mener gir en forståelse av kategoriene, *forstår* og *iverksetter*.

Jeg har ikke sortert mine oppfatninger etter kategoriene, men kommer fram i mine ettertanker når jeg har lest hele drøftingskapittelet som en helhet.

Det første som jeg trekker fram er Yrkesfaglærernes erfaringer av hva PTF er og hvordan de iverksetter og arbeider med faget. Referansene er tidligere erfaringer og en forståelse av rammene for PTF, særlig i forhold til omfang.

Motivasjonen for PTF hos yrkesfaglærerne er ikke overraskende. At fornøyde elever som har PTF som fag, gir yrkesfaglærerne motivasjon er ikke unaturlig, men det er viktig å oppfatte at det er slik.

Det kan se ut til at erfaringene som yrkesfaglærerne har fra sitt arbeid som yrkesutøver og yrkesfaglærer er referanserammene for hvordan PTF gjennomføres og som tilpasses læreplanen og rammene i PTF. Denne måten å forstå og begrunne måten yrkesfaglærerne gjennomfører PTF på kan også forstås som deres didaktiske begrunnelse. Selv om begrunnelsene de bruker for hvordan PTF planlegges og iverksettes på, er ikke begrunnet i didaktiske termer og forståelser i didaktisk litteratur, er allikevel deres begrunnelser relevante. For meg er dette en viktig innsikt, som bør tas med inn i yrkesfaglærerutdanningen.

Ledelsens arbeid med PTF er ikke overraskende i forhold til å forberede godt og de har en god faglig innsikt i PTF. Det overraskende er at begge skolene har delegert arbeidet med PTF

til TIP-lærerne uten å bidra med å lede arbeidet. Det gjør noe med hvordan trykket skal være på utvikling av PTF i TIP-avdelingen. Samlet sett er dette et sentralt og overraskende funn.

Ressurser er et kjent begrep i videregående opplæring. Knappheten på tid og penger er to sider av samme sak. Penger gir tid, og tid er den viktigste ressursen for å få et optimalt innhold i PTF.

Ingen av skolene har hatt et systematisk tilbud om kursing og utdanning for sine TIP lærere. Disse overordne oppfatningene er en forståelse som jeg har med meg videre om jeg vil eller ikke.

Neste kapittel tar jeg opp forskningsspørsmålet. ***Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?***

8.6 Forskningsspørsmålet

8.6.1 Innledning

Hovedoverskriften i dette kapittelet er forskningsspørsmålet jeg har laget, som er utformet som et *hvorfor*-spørsmål. Når jeg skal svare på forskningsspørsmålet, vil jeg legge til grunn hva Postholm (2010) sier om forskningsspørsmål: ”Forskningsspørsmål innenfor kvalitativ metode er også utformet på en ”åpen måte”. Selv om de skal gi retning for forskningsarbeidet, er de ikke bestemmende for hva arbeidet skal munne ut i”. (Gundem, 2011, p. 37) Hvor åpent spørsmålet blir besvart er vil jo først kunne vurderes i etterkant.

8.6.2 Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?

For å kunne svare mer inngående på spørsmålet, vil jeg se på hva som jeg har arbeidet fram av innsikt gjennom avhandlingen så langt.

Når jeg startet arbeidet med problemstillingens første del, *“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”* hadde jeg et mål om å beskrive og forstå PTF i fra ideen til hvordan PTF etablerte seg som fag i skolen. Dette mener

jeg å ha skaffet meg god innsikt i gjennom beskrivelsene og referansene jeg bruker i de innledende kapitlene. Jeg har valgt en metodisk tilnærming som jeg hadde gode erfaringer med fra andre forskningsprosjekt. Når jeg i ettertid, etter å ha analyserer empirien, får jeg en innsikt i den praktiske hverdagen til yrkesfaglærerne. I tillegg gir intervjuene med ledelsen innsikt som er med til å forstå statusen PTF har som fag ved TIP-avdelingene.

I ettertid ser jeg at teoriene jeg har bygd min innhenting av empiri på, ikke har ført til at jeg har fått drøftet de pedagogiske og didaktiske tilnærmingen grundig. Empiriens innhold gir derimot en god faglig praktisk innsikt i hvordan yrkesfaglærerne arbeider med PTF. Likeledes kommer rammene som tid, penger og faglig utvikling fram. Tross den manglende koblingen ledelse og yrkesfaglærere ser ut til å ha til PTF, bruker de sine tidligere erfaringer, særlig i forhold til samarbeidet med bedrifter til å etablere og drifte PTF. At yrkesfaglærerne klarer dette, ser ikke ut til å skje på grunn av god planlegging, tilrettelegging og innsikt PTF som fag, men ut ifra lojalitet til skoleeiers krav om å etablere faget.

Det mest synlige som kommer fram hos yrkesfaglærerne er PTF-fagets omfang på Vg1 og Vg2. De ser at det er det største programfaget og de ser de faglige muligheten som de kan gi elevene gjennom faget. Tilretteleggingen av innholdet ordner de på en pragmatisk måte. De bruker sine tidligere erfaringer fra egen yrkesutøvelse. Erfaringene fra utplassering av elever i de gamle studieretningene er en referanse som brukes når PTF skal konkretiseres. Erfaringene bruker de blant annet til å gjøre om målene fra Vg3 læreplanene og tilpasser målene til elevene og bedriften elevene skal ut i. Oppfølgingen fra yrkesfaglærerne overfor elevene ser ut til å dreie seg om det praktiske og faglige. De betrakter samarbeidet med bedriftene knyttet til PTF som en mulighet til å oppdatere seg faglig.

Ingen av skolene har fått et systematisk tilbud om kurs eller utdanning. Når dette ikke tilbys, er det vanskelig for lærerne å få ny og relevant innsikt i hva og hvordan faget kan tilrettelegges og utvikles.

Arbeidet med PTF gjør yrkesfaglærerne uten støtte fra ledelsen. Ledelsen er klar på at de delegerer arbeidet med PTF til TIP-lærerne. Delegeringen medfører også at ledelsen heller ikke leder arbeidet med PTF, på tross av at de har god innsikt i PTF. På skole 1 hadde ledelsen brukt store ressurser på planleggingen, men denne innsikten har ikke blitt overført til TIP-avdelingen i særlig grad. Slik kompetanseoverføring har heller ikke skjedd på skole 2.

I arbeidet med empirien og gjennomlesing av det jeg har transkribert, viser yrkesfaglærerne indirekte at de har stor lojalitet til eget yrkesfag og har et stort ønske om at elevene de har ansvar for, skal få en faglig god opplæring.

De sier lite om samarbeid med andre lærerkolleger, men formelt må de samarbeide med fellesfaglærerne i forhold til fagene deres.

Delegeringen som ledelsen har gjort i forhold til PTF, ser ut til å ha gitte en annen effekt, at TIP lærerne må samarbeide for å få til et helhetlig opplegg og innhold i PTF. Måten å arbeide og løse PTF fagets utfordringer på, ser ut til å forbli på avdelingen. Ledelsen etterspør først og fremst det formelle som ressurser, penger og vurdering i form av karakterer.

Kan jeg ut i fra det jeg har tatt fram ovenfor si noe om hvorfor praksisen er slik den er?

Uten tvil har det dannet seg en praksis basert på at TIP lærerne må gjøre dette uten støtte fra ledelsen. Yrkesfaglærerne forholder seg først og fremst til hverandre og naturlig nok elevene. Det ser ut til at det har bygd seg opp et sterkt faglig og mellommenneskelig samhold i TIP-lærergruppene ved begge skoler. Et slikt samhold har to sider. For det første dyrker de sin egen suksess. Det andre er at de får få korrigeringer og kan bli lite utfordret.

Praksisen som yrkesfaglærerne legger til grunn for PTF er forankret i egen erfaring fra utøvelse av eget yrke. Referansen til tidligere erfaringer med utplassering er en annen sentral referanse. Andre sider som kan betraktes som rammer eller referanser er timeomfanget i faget PTF, samt ressursene og pengene. Praksisen mangler begrunnelser i det didaktiske og pedagogiske fagfeltet med utgangspunkt i læreplanene. Det overordnede og tydelige er at de bygger på sine tidligere erfaringer om utplassering av elever. Dette blir på en måte malen å etablere PTF på, ut fra egne og kollegers erfaringer og forståelser har iverksatt PTF. Selv om forankringen er svak i forhold til yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske forståelser, får de til PTF.

Selv om empirien ikke har noe om elevperspektivet direkte, kan det se ut til at det er en sterk lærerstyring av PTF faget, både når det gjelder organisering og innhold. Særlig er organiseringen tydelig, at den har praktiske utfordringer i forhold til for eksempel å løse skyssbehov. Kan dette fokuset på organisering være en begrunnelse for den manglende eller det fraværende fokuset på didaktikken knyttet til PTF?

I min forforståelse hadde jeg en formening om at det ville vær et tema som kom opp og som er knyttet til min andre del av forskningsspørsmålet,” ... **og hvilke fagligheter kan utvikles**

fra disse praksisene?” Ut fra det jeg har omalt i dette kapitlet vil tilpassede didaktiske og pedagogiske opplegg være naturlig å utvikle. Med dette som utgangspunkt introduserer neste del av problemstillingen.

8.7 Introduksjon til andre delen av problemstillingen

Problemstillingens andre del er formulert slik. *“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”*

Denne delen av problemstillingen kan oppfattes som normativ, der jeg som forsker har en løsning på hvordan yrkesfaglærerne skal / bør forstå sin pedagogiske rolle og hvilke pedagogiske og didaktiske tilnærminger de bør bruke. Min intensjon er at jeg først og fremst designer en forståelse og verktøy som gir meg en grunnleggende forståelse av hvordan PTF kan forstås og arbeides med. En annen begrunnelse er min rolle som yrkesfaglærerutdanner og kunne ha så mye innsikt i PTF faget at jeg kan problematisere faget slik at yrkesfaglærerstudenter kan videreutvikle PTF i egen kontekst og gi inspirasjon til videre utvikling og forskning i PTF

Mitt utgangspunkt er formålet knyttet til forskriften Prosjekt til fordypning kapittel 1.1,” Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ...”. (Utdanningsdirektoratet, 2007b)

På Vg2 uttrykkes formålet slik i kapittel 1.2:” Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ...”. (Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Jeg har fokusert særlig på denne delen av formålet som er likelydende for Vg1 og Vg2,” ... fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå ...”. (Utdanningsdirektoratet, 2007b)

Når opplæringen i PTF tar utgangspunkt i Vg3 nivået, er det naturlig å bruke bedriftenes arenaer for hele eller deler av opplæringen Det betyr at læreren må ha en helhetsforståelse av opplæringen i skole og bedrift.

Skal PTF bli løftet faglig er det sentralt å utvikle en helhet som involverer skole-kontekstens kvaliteter og bedrifts-kontekstens kvaliteter. Bindingene mellom disse læringsarenaene er komplisert og viktig å forstå.

Det er interessant om det er mulig å utvikle en modell som yrkesfaglæreren kan bruke for ikke bare å se en helhet, men faktisk kan håndtere PTF som et helhetlig fag. I hovedsak dreier det seg om å forstå det enkelte yrkes arbeidsoppgaver og hvordan det kan læres bort.

Innrammingen av yrkenes arbeidsoppgaver vil kunne knyttes direkte til Vg3 læreplanen.

Yrkesfaglæreren er den som har kompetansen om yrkenes arbeidsoppgaver, og de har selv erfart hvordan det er å lære seg et yrkesfag.

I forskningsspørsmålet jeg har stilt i forhold til faget PTF, har jeg trukket opp noen forståelser av hvorfor praksisen blir som den blir. Yrkesfaglærerne har under de gitte rammebetingelsene konstruert en operasjonell forståelse som bygger på yrkesutdanningen de har selv og erfaringene fra egen yrkesutøvelse. I tillegg har de et kjennskap til PTF-planen og VG3-læreplanene. Lærerne har utviklet en kollektiv forståelse av PTF. Dette er referansene og fortolkningene yrkesfaglæreren bruker for å operasjonalisere læreplanen i PTF. Er dette et fundament å bygge PTF faget på? Ja, på kort sikt, men skal PTF utvikles som fag i forhold til arbeidslivets referanser og den teknologiske utvikling generelt, må faget få en oppmerksomhet knyttet til at de pedagogiske og didaktiske utfordringene også.

Spørsmålet er jo hva slags faglighet som bør utvikles ut i fra praksisen som er etablert. Tydeligst kommer den manglende forankringen i pedagogikk og didaktikk, selve lærerprofesjonen fram. Kan det bygges en yrkespedagogisk modell som er forankret i lærerens yrkesutøvelse og arbeidsoppgaver og læringsarenaene i skole og bedrift?

Begrepet yrkespedagogikk er et ord som brukes i dagligtalen blant yrkesfaglærere og yrkesfaglærerutdannere. I ”Programplanen for Bachelorstudium - yrkesfaglærer i teknikk og industriell produksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2007b) som brukes i yrkesfaglærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus er pedagogikk brukt som begrep sammen med ordet yrkesdidaktikk i innledningen.

I innholdsdelen om studiet står det et eget avsnitt om yrkespedagogikk som operasjonaliseres slik,

“Yrkespedagogikk

Studiet i pedagogikk gir forståelse for hvordan barn, unge og voksne utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger - og hvordan dette skjer i et samspill mellom individuelle og samfunnsmessige forhold. Arbeidet med pedagogisk teori skal belyse betingelser for, og prosesser som angår undervisning og læring i skole og arbeidsliv.

Pedagogisk teori skal også bidra med tolknings- og analyseredskaper for det praktiske lærerarbeidet og som referanseramme for studentenes praksiserfaringer.

Pedagogikken skal gi grunnlag for refleksjon og valg i undervisningsplanlegging.

Faginnholdet er rettet mot pedagogiske spørsmål relatert til yrkesutdanning og kunnskapsutvikling i skole og arbeidsliv”. (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011)

Sitatet har overskriften Yrkespedagogikk, men i første linjen brukes begrepet pedagogikk. Pedagogikken beskrives tematisk. En interessant setning er: ” *Arbeidet med pedagogisk teori skal belyse betingelser for, og prosesser som angår undervisning og læring i skole og arbeidsliv*”. Dette utsagnet beskriver kompetansen lærerne bør utvikle for å løfte PTF som fag. Ut i fra referansen i studieplanen ovenfor (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011) og det jeg har skrevet fram til nå om PTF og ut fra andre delen av problemstillingen, **“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”**

Jeg skrev i innledningen at jeg risikerer å være normativ i min tilnærming i forhold til problemstillingens andre del. Selv om yrkesfaglæreren er ”brukeren”, er det jeg som i denne omgang har brukt yrkesfaglærerens innsikt for å forstå hvordan PTF er. De nye pedagogiske forståelsene jeg kommer fram til, ønsker jeg kan materialiseres i en modell som yrkesfaglærerne som arbeider med undervisning og opplæring i PTF innenfor TIP fagene.

Om det er nødvendig å utvikle et pedagogisk verktøy, er i utgangspunktet en subjektiv oppfatning. Men jeg mener at gjennom empirien og hvordan jeg har belyst den, ser det ut til at yrkesfaglærerne ikke forankrer og begrunner arbeidet sitt i noen særlig grad i pedagogiske og didaktiske forståelser.

Ut i fra arbeidet jeg har gjort i forhold til problemstillingens første del, er en ny pedagogisk forståelse grunnlaget for utvikling av et pedagogisk verktøy en logisk fortsettelse.

9 Pedagogisk forståelse

Når jeg bruker overskriften pedagogisk forståelse, er det ut fra hva yrkesfaglærerne forteller om i første del av problemstillingen. Der de redegjør for hvilke "*referanser og fortolkninger*" de bruker.

I forrige kapittel oppsummerer jeg at yrkesfaglærerne først og fremst har erfaringer som fagarbeidere og yrkesfaglærere som de viser til når de skal planlegge og gjennomføre PTF. Indirekte kan det også forstås at de ikke har nødvendig didaktisk og pedagogisk innsikt i rollen sin som yrkesfaglærer, i denne sammenhengen faget PTF. Med bakgrunn i det jeg har oppsummert i forrige kapittel, vil jeg se på hvordan det kan konstrueres en modell for å forstå den helhetlige læringen som foregår i PTF kan begrunnes og modelleres. Overordnet er målet å finne en modell som kan gi yrkesfaglæreren kan se helheten i PTF som foregår i skole og bedrift og handle ut i fra en helhetsforståelse av PTF som gir elevene en optimal opplæring.

Før jeg går videre, vil jeg gjenta problemstillingens andre del: ***"... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?"***

Kan denne analysen av yrkesfaglærernes fortellinger om hvordan de faktisk begrunner sin måte å planlegge og gjennomføre PTF på, brukes som en plattform for å utvikle nye faglige begrunnelser og modeller i forhold til PTF.

9.1 Innledning

Jeg vil ta utgangspunkt i forståelsen av yrkespedagogikk i denne delen av avhandlingen. Ut i fra dette vil jeg bygge ut min nye pedagogiske forståelse og modeller for å begrepsfeste det jeg ser som sentralt for å utvikle den pedagogiske innsikten i PTF, og som jeg antar kan ha nytte for yrkesfaglærerne.

Forståelsen av yrkespedagogikk er bygd opp ut fra min oppfatning av hva yrkespedagogikkområdet er, og er derfor ikke nødvendigvis logisk oppbygget faglig. Jeg har vært bevisst på å se det i den norske konteksten for å klare å ramme inn begrepet og gi det min forståelse. Etter hvert som jeg har arbeidet meg igjennom stoffet for å gi yrkespedagogikken en innramming, har det vært nødvendig å utvikle forståelsen ved hjelp av figurer.

Til slutt ser jeg på hvordan yrkespedagogikk, slik jeg har gitt min forståelse av den, kan settes inn i dagens og framtidens yrkesopplæring i skole og bedrift.

Det kan se ut til at yrkespedagogikk er et ord knyttet til yrkesopplæringen i Norge, men det er i liten grad drøftet og gitt en presis forståelse. Yrkespedagogikk er mer et ord som er tatt i bruk for å knytte pedagogikken til yrkesopplæringen. Etter hvert har imidlertid yrkespedagogikk blitt drøftet og definert. En av disse er Trond Inglar som i sin Ph.D. avhandling har definert yrkespedagogikk slik:

«Yrkespedagogikk vektlegger kyndighetsutvikling, der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, der pedagogisk teori tilpasses de aktuelle oppgaver, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte» (Inglar, 2009, p. 84) .

Definisjonen av yrkespedagogikk som Inglar gjør, kan være en introduksjon til det jeg presenterer videre i dette kapittelet.

Selv om Inglar (Inglar, 2009) definerer yrkespedagogikk i sin kontekst, betyr ikke det at hans definisjon er tatt inn i for eksempel i fagplanene knyttet til yrkesfaglærerutdanningen.

Derimot er det eksempler på hvordan *yrkespedagogikk* er beskrevet i fagplanene ved Institutt for yrkesfaglærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. En av beskrivelsene finner vi i studieplanen for *Masterstudium i yrkespedagogikk*. (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011) Innledningsvis i studieplanen under kapittelet «1.1 Historikk» står følgende om yrkespedagogikk:

«Utdanning for lærere i yrkesfag startet med et ettårig studium ved Statens Yrkeslærerskole i 1947, og ble slått sammen med Statens yrkeslærerkurs i 1967 under navnet Pedagogisk seminar for yrkeslærere. Behovet for høyere utdanning var stadig økende i takt med utvikling av kunnskapssamfunnet, og i 1978 ble hovedfag i Yrkespedagogisk forsøks- og utviklingsarbeid utviklet for å møte dette behovet. Målet var både å utdanne lærere i yrkesfag til å arbeide med forskningsbasert forsøks- og utviklingsarbeid, og å gi disse lærerne tilgang til studier med krav om forskerkompetanse på hovedfagsnivå. Hovedfaget ble i 2003 endret til master i yrkespedagogikk»

Det kan se ut til at begrepet yrkespedagogikk har vokst fram som et behov, ettersom yrkesfaglærerens rolle som yrkesfaglærer ble utfordret til å delta i utviklingen av

videregående opplæring i 70-årene. Som en del av svaret på denne utviklingen var det blant annet å gi yrkesfaglærerne et tilbud gjennom et hovedfag i yrkespedagogisk forsøks- og utviklingsarbeid. Yrkespedagogikken knyttes i denne sammenhengen til hovedfaget som ble etablert og vil kunne defineres som en utdanning fundamentert på en vitenskapelig tilnærming.

Videre i studieplanen beskrives yrkespedagogikk slik:

«Yrkespedagogikk har sin egenart i at den omhandler og er forankret i yrkesutøvernes arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. De fleste arbeidsoppgaver utføres i arbeidsfellesskap som krever kompetanse i kommunikasjon og samhandling. Samarbeid og kommunikasjon er derfor viktige deler av det yrkespedagogiske feltet». (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011)

I sitatet omtales egenarten i yrkespedagogikken og forankringen som er knyttet til arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser. En annen side som kommenteres, er arbeidsfellesskapene og behovet for kompetanse knyttet til kommunikasjon og samhandling. Dette er en del av det yrkespedagogiske feltet. Ut i fra det som er skrevet i studieplanen, er yrkespedagogikken knyttet til arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og produksjonsprosesser, som antas å være de faglige oppgavene som er knyttet til yrkesutøvelsen. Underforstått hører det til «yrkes-delen» av det sammensatte ordet *yrkespedagogikk*. I samme avsnitt vektlegges også *arbeidsfellesskap*, *samarbeid* og *kommunikasjon*. Disse tre begrepene kan forståes som koblingen mellom *yrke* og *pedagogikk*. Å kunne se yrkespedagogikken på denne måten kan gi mening, men den vitenskapelige forståelsen av begrepet *yrkespedagogikk* må begrunnes grundigere. Skal yrkespedagogikk være et vitenskapelig begrep på lik linje med andre pedagogiske retninger som for eksempel spesialpedagogikk, må begrepet utdypes bedre.

For yrkesopplæringen vil yrkespedagogikk være et begrep som skaper identitet hos yrkesfaglæreren, men også kunne være et viktig begrep å gi et konkret innhold som hjelper oss med å plassere yrkesopplæringen inn i en norsk skole- og opplæringskontekst.

9.1.1 Yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk

Yrkesdidaktikken er det skrevet mer kvalifisert om og er i dag et sentralt begrep for yrkesfaglæreren. Den materialiseres først og fremst gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. I boken «Undervisningsplanlegging for yrkeslærere», (H. o. H. Hiim, Else,

1998) som er en grunnbok i yrkesdidaktikk for yrkesfaglærere, får de en introduksjon til det yrkesdidaktiske feltet. Det yrkespedagogiske feltet omtales lite. I mange sammenhenger blir relasjonsmodellen stående «alene» ved at den knyttes i liten grad opp mot pedagogikken.

I denne andre delen av avhandlingen vil jeg argumentere og bygge opp en beskrivelse av yrkespedagogikk med utgangspunkt i pedagogikk som et basisbegrep. Videre vil jeg koble sammen yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk for å få en så helhetlig forståelse som mulig ut i fra den innsikten jeg får gjennom avhandlingsarbeidet. Den overordnede hensikten er å få innsikt i om yrkesfaglæreren har en god nok innsikt i sitt yrke og en pedagogisk plattform som gjør han/ henne til en kvalifisert yrkesfaglærer for å gjennomføre faget PTF.

Måten yrkesfaglæreren arbeider sammen med instruktøren på, vil jeg se i forhold til begrepene jeg har problematisert i forhold til yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk.

Instruktørens arbeid og rolle vil være underordnet, men vil bli tatt opp der det er naturlig.

Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk er sammensatte ord, der *yrke* er et begrep som går igjen. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for forståelsen av *yrke* som begrep i min kontekst-

9.1.2 Yrke

I kapittel 7.1.1 drøftet jeg pedagogikk som en del av yrkespedagogikkbegrepet. Det er naturlig å utlede hvordan *yrke* kan beskrives og forståes. Det er to definisjoner som kan si noe om hva et yrke er i en yrkespedagogisk kontekst. Freidson (Freidson, 2001, p. 17) beskriver yrke slik (egen oversettelse):

«De to mest generelle egenskapene som skal til for å kalle et yrke en profesjon, er at et yrke er så spesialisert at det ikke er mulig for de som mangler utdanning og erfaring i å virke i yrket, og at yrket ikke kan standardiseres, rasjonaliseres eller alminneliggjøres»²⁶.

Freidsons beskrivelse av et yrke passer inn i hvordan yrke i yrkespedagogikken kan forståes. Yrkesdelen i yrkespedagogikk er en profesjon som Freidson sier innledningsvis i sin beskrivelse. Kjernen i yrkespedagogikken er at yrkesfaglæreren har en spesialitet som ikke er mulig for de som mangler utdanning og erfaring i å virke i yrket, i denne sammenhengen som

²⁶ «The two most general ideas underlying professionalism are the belief that certain work is so specialized as to be inaccessible to those lacking the required training and experience, and the belief that it cannot be standardized, rationalized or».

yrkesfaglærer. Den siste delen av setningen som sier at yrket ikke kan standardiseres, rasjonaliseres eller alminneliggjøres, kan knyttes til yrkesutøvelsen som yrkesfaglærer. En yrkesfaglærer vil til enhver tid stå overfor utfordringen i yrkesdelen å kunne ta i bruk nye materialer, produkter og arbeidsformer som utvikles innenfor faget som yrkesfaglæreren kan. I yrkesutøvelsen, som for eksempel industrimekaniker, vil en selvfølgelig arbeide etter faglige standarder, men samtidig også måtte tilegne seg nye standarder og revidere gamle standarder. Rasjonalisering i yrkesutøvelsen vil forekomme, men ikke i den forstand at yrkesdelen i yrkespedagogikken blir borte, tvert om vil det til enhver tid være behov for å rasjonalisere opplæringen ved at foreldede arbeidsmetoder, materialer og arbeidsformer må tas ut av opplæringen for å gi plass til nye deler av yrkesfaget. Dette gjør at yrkesfaglæreren i liten grad kan alminneliggjøre sin yrkesdel i yrkespedagogikken.

Det kompliserte med yrkesdelen i yrkespedagogikken er hvordan yrkesdelen har blitt et yrke og en profesjon innenfor høyere utdanning. En yrkesfaglærer har i dag fag- eller svennebrev som en kvalifikasjon for å kunne bli yrkesfaglærer. Grunnlaget i form av fag- eller svennebrev sammen med minimum to års yrkesutøvelse etter fag- eller svennebrev, er ikke en høyere utdanning, men det er når den yrkesteoretiske delen bygges på yrkesutøvelsen at yrkesfaglæreren blir en del av høyere utdanning. I dag er kravet at du må ha en bachelorgrad for å kunne bli yrkesfaglærer. Yrkesfaglæreren har i denne utdanningen ervervet seg en kompetanse som kobler sammen yrkesutøvelsen og pedagogisk utdanning. Sammenkoblingen av yrke og pedagogikk vil være det vi omtaler som yrkespedagogikk.

Yrkespedagogikk vil derfor være forankret i eget uøvd yrke som for eksempel industrimekaniker. I tillegg har yrkesfaglæreren tilegnet seg nødvendig yrkesteori for å forstå å kunne begrunne sentrale kognitive kunnskaper som hører til yrkesutøvelsen. Sammensetningen av yrkesutøvelsen og de nødvendige kognitive kunnskapene er grunnlaget for å forstå de pedagogiske rammene som gjelder for å kunne være yrkesfaglærer.

Slagstad (Slagstad, 2006, pp. 24-25) skriver om tannlegenes utdanning fra å ha en håndverksmessig utdanning som grunnlag for opptak til tannlegeutdanningen, til at det blir et embetsstudium. Det kan se ut til at yrkesfaglæreren er inne i en slik utvikling nå.

Det begynte med fag- håndverksbrevet som var kjernen i yrkesfaglærerens utdanning. Yrkesteorien utgjorde en ettårig utdanning, som for eksempel elementærteknisk skole eller mesterbrev der det ikke var noen annen yrkesteoretisk utdanning. I tillegg måtte yrkesfaglæreren ha en praktisk-pedagogisk utdanning, til dagens krav om en treårig

bachelorutdanning. Gjennom bachelorutdanningen har koblingen mellom yrke og pedagogikk blitt synlig. Kjernen vil allikevel være yrkesutdanningen, praksisen og de kognitive kunnskaperne som gir en helhetlig forståelse av faget.

9.1.3 Pedagogikk

Pedagogikk er et fag knyttet til det altomfattende som har med læring å gjøre. Pedagogikken rammer inn alle aktiviteter, teorier og praksiser som skal til for å få til læring. Faget har interesse først og fremst knyttet til lærerrollen og sekundært til andre som vil arbeide med læringsspørsmål. I avhandlingen vil derfor pedagogikken være knyttet til yrkesfaglærerens rolle og sekundært til instruktørens arbeid med PTF.

Pedagogikk er et ord og uttrykk som brukes for å beskrive undervisning og læring. Magne Nyborg (Nyborg, 1994) sier at ordet pedagogikk kan spores tilbake til det gammel – greske ordet *paidagagos* som er sammensatt av to morfemer²⁷ *pais* eller *paidos*, som betyr *barn*; og *agein*, som betyr *lede*. Han sier videre at: «ordet pedagog synes derfor å ha vært «en som leder barn». Pedagog er det vi i dagligtalen omtaler som lærer. Pedagogen leder videre til begrepet pedagogikk som Nyborg mener kan; «... være symbol på følgende to innbyrdes forbundne fenomener: 1) Yrket eller funksjonen som lærer – eller rett og slett det å undervise. Eller 2) vitenskapen om oppdragelse, opplæring og undervisning, spesielt det som angår metoder i slike sammenhenger» (Nyborg, 1994, pp. 1-2) Ut i fra disse perspektivene kan vi se at pedagogikk er et omfattende begrep. Perspektiv 1 som dreier seg om *yrket eller funksjonen som lærer – eller rett og slett det å undervise* er det som vi forbinder med rollen som lærer eller pedagog. Yrkesfaglæreren identifiserer seg med ordet undervisning og som i en operativ forklaring ofte går ut på å formidle hvordan hun / han underviser eller lærer bort sitt fag. Perspektiv 2 som Nyborg tar fram vil være et vitenskapelig perspektiv på pedagogikken som går på *oppdragelse, opplæring og undervisning* som vi også kjenner fra annen pedagogisk litteratur. Han gjør et poeng av at det dreier seg om *opplæring og undervisning*. Forskjellen på *opplæring og undervisning* er begreper som i den norske konteksten ofte omtales som synonyme begreper. Allikevel er praksisen at den treårige opplæringen etter grunnskolen, 10 til 13 året, omtales som «*videregående opplæring*». I den daglige terminologien er *undervisning* konkret knyttet til lærerens arbeid i verksted og klasserom. I yrkesopplæringen

²⁷ Morfemer – de minste meningsbærende ledd i sammensatte ord.

ute i bedrift brukes begrepet *opplæring*. Waage (Waage, 2000) tar opp ordene *undervisning* og *opplæring* i sin drøfting av yrkesopplæring. *Opplæring* mener han: «... er alt som foregår av faktisk opplæring i et samfunn». (Waage, 2000, p. 10) Hans forståelse er at all form for læring i en eller annen sammenheng er *opplæring*. Denne definisjonen gjør det mulig å forstå videregående opplæring som omfatter alle typer opplæring knyttet til fag og programområder. *Opplæring* blir et begrep som brukes som et overordnet begrep, mens *undervisning* er knyttet til skoleopplæringen og som Waage mener er, «... det som er synlig og kjent for de fleste, er undervisning som foregår i skoler og klasserom eller i tilsvarende institusjoner». (Waage, 2000, p. 10) Han tydeliggjør her forskjellene på undervisning og opplæring.

Det vesentlige skillet mellom undervisning og opplæring i denne konteksten er den didaktiske begrunnelsen for læringsarbeidet. Undervisningen i skolen som lærere har ansvaret for, har en forankring i didaktikk. Opplæringen som skjer ute i for eksempel bedrift har ikke nødvendigvis en didaktisk forankring. I fagopplæringsdelen, opplæringen i bedrift, er det riktig nok de offentlige læreplaner for fagene som er styrende, men operasjonaliseringen av disse er pragmatiske i den forstand at det er *arbeidsoppgaven* som er innrammingen av læringen. Instruktøren eller veilederen²⁸ har sin erfaring med å løse arbeidsoppgaver knyttet til produksjon av varer eller tjenester, og det er dette fagarbeidet som skal læres bort til lærlingen.

Ovenfor er pedagogikk gitt en innledende forståelse. Pedagogikk omtales ofte som «læren om oppdragelse og undervisning». Brostrøm m.fl. (Brostrøm, 2003) sier: «*Det er lite hensiktsmessig å forstå pedagogikk som den samlede læren om oppdragelsen, altså å sidestille oppdragelse med pedagogikk*». I fortsettelsen argumenterer de ved å tenke på denne måten; «... *gjør vi oppdragelse til pedagogikkens overordnede begrep, mens f.eks. sosialisering, undervisning og didaktikk blir gjort til underbegreper*». (Brostrøm, 2003, p. 28) Ut i fra dette mener de at pedagogikk bør være et overordnet begrep; «... *og som rommer underbegreper som sosialisering, oppdragelse, undervisning, dannelse, omsorg og barns læring og utvikling*» (Brostrøm, 2003, p. 28) Denne måten å forstå pedagogikk på, gir en mer presis forståelse av pedagogikk som et eget begrep.

²⁸ Instruktør og veileder brukes synonymt som begreper om dem som arbeider med lærlinger i fagopplæringen.

Pedagogikk er i lærerutdanningen både et praktisk og teoretisk fag. I all lærerutdanning er pedagogikken med oppdragelses- og undervisningsperspektivet sentralt og som begrepsfestes og forstås gjennom relevant teori og praksis. Brostrøm m.fl. (Brostrøm, 2003, p. 28) definerer ikke pedagogikk men oppsummerer med å si at; *«Litt mer presist er pedagogikk handlinger, refleksjoner og teorier om forhold som vedrører oppdragelse og undervisning, samt virkningen av dem – barnets dannelse, læring og utvikling»* (Brostrøm, 2003)

Utsagnet som Brostrøm m.fl. bruker ovenfor, vil jeg legge til grunn for min forståelse av pedagogikk, som jeg vil operasjonalisere slik:

«Pedagogikk er aktiviteter knyttet til handlinger, refleksjoner og teorier som «redskaper» for læreren til å realisere målene knyttet til oppdragelse og undervisning av barn, ungdom og voksne. Målene med oppdragelse og undervisning er dannelse, læring og utvikling hos målgruppene (barn, ungdom og voksne) for samfunnsdeltakelse og arbeid».

Forståelsen som jeg har utledet om pedagogikk, vil være en forforståelse av yrkespedagogikk som et begrep knyttet til yrkesfaglæreren som jeg vil støtte meg på videre i arbeidet med å utvikle den yrkespedagogiske forståelsen..

9.1.4 Yrkespedagogikk

Det pedagogiske feltet er et stort utdanningsfelt innenfor høyere utdanning i Norge. For å plassere yrkespedagogikken kan det være hensiktsmessig og få et begrep om hvor yrkespedagogikken kan plasseres i det pedagogiske feltet.

Begrepet yrkespedagogikk brukes i dagligtalen knyttet til yrkesopplæringen. Begrepet er lite problematisert i den norske konteksten. Et utgangspunkt for å se på yrkespedagogikken er også forstå plassen som yrkesfaglærerutdanningen har i et utdanningssystem. Anne-Lise Høstmark Tarrou (Tarrou, 1997) har beskrevet yrkesfaglærerens plass slik:

«Yrkesfaglærerutdanningen har sin plass mellom den boklige, allmennfaglige kulturen og den folkelige fagopplæringskulturen. Den står med den ene delen i arbeidslivets opplæring og den andre i utdanningssystemet. Bare den pedagogiske delen av denne utdanningen har sin institusjonsforankring med de fordeler og ulemper det bærer med seg». (Tarrou, 1997, p. 116)

Hun sier at det er den pedagogiske delen som er institusjonsforankret. Det kan forstås som at yrke ikke er institusjonalisert i utdanningen knyttet til den Praktisk- Pedagogiske Utdanningen

(PPU). I denne utdanningen er fokuset på det pedagogiske og didaktiske arbeidet som yrkesfaglæreren skal arbeide med. Det forutsettes at utdanningen i yrket er gjennomført før PPU. Dette kan gjøre at det er en svak forbindelse mellom yrket og pedagogikken. Dette kan også være en begrunnelse for at yrkespedagogikk som et pedagogisk felt er lite forsket på. Pedagoger forsker på læring, og yrkesutdannere forsker på yrke og fagene i yrket.

Tarrou (Fossestøl & Eikeland, 2005) skriver i kapittel 9 om yrkespedagogikken følgende:

“Yrkespedagogikk er et vidt begrep som brukes om pedagogisk aktivitet i form av undervisning og utviklingsarbeid, rettet mot yrkesfag i den videregående skolen og mot lærerutdanning og lærerarbeid til denne sektoren av skolekulturen og om forskning på feltet”. (Fossestøl & Eikeland, 2005, p. 197)

Tarrou sier at yrkespedagogikk er et vidt begrep som brukes om pedagogisk aktivitet rettet mot yrkesfag i den videregående skolen. Videre at den rettes mot lærerutdanning, underforstått yrkesfaglærerutdanningen, samt lærerarbeidet til yrkesfaglæreren. Skolekulturen som nevnes, vil være skolekulturen som hører til yrkesopplæringen. Til slutt rammer hun inn forskning knyttet til yrkespedagogikken. Alle disse momentene som tas opp her er yrkespedagogikk og kan virke opplagte og naturlige begreper og er nyttige for å forstå yrkespedagogikken.

Tarrou (Tarrou, 1997) skriver i sin bok «Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning» om yrkespedagogikken som et felt i det pedagogiske landskap; «... *antas med utgangspunkt i Bourdieus teori om undervisningssystemet å danne et yrkespedagogisk delfelt innenfor norsk pedagogisk felt*». (Tarrou, 1997, p. 105) Hun peker på noe vesentlig her, og det er at yrkespedagogikk er et delfelt av pedagogikken og ikke et underfelt av pedagogikken. I dag er dette akseptert som en plassering av yrkespedagogikken i forhold til pedagogikk.

Som en del av R 94 ble yrkesopplæringen inndelt i en modell som blir kalt «2+2 modellen». Modellen uttrykker en normalmodell for yrkesopplæringen med to år i skole og to år i bedrift. Hensikten var å skape en helhetlig opplæring, der skole og bedrift står for hver sine deler av opplæringen. Modellen ble videreført i K 06. Det nye er at i Stortingsmelding 30, Kultur for læring (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004)) er instruktørene i bedrift spesifikt beskrevet som en ressurs og som skal få nødvendig opplæring til å arbeide med opplæring av lærlinger. I min empiri ser jeg også at instruktørene får ansvaret for elever fra videregående skoler som velger PTF. Gjennom 2+2 modellen har skole og

bedriftsopplæringen blitt knyttet tettere sammen til en helhetlig opplæring. Ut ifra en slik forståelse kan *yrkespedagogikk* foreløpig forståes slik:

«Yrkespedagogikk er forståelsen av det enkelte yrkes profesjon og faglighet koblet sammen med den pedagogiske profesjon, med fokus på yrkesopplæringen i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena forankret i yrkenes og samfunnets faglige og kulturelle verdier».

Gyldigheten av denne forståelsen av yrkespedagogikk kan diskuteres. Mitt motiv er å ramme inn det ”yrkespedagogiske delfeltet” slik at det ikke bare blir en plassering av yrkespedagogikken i det pedagogiske feltet. Forståelsen kan bidra til å plassere yrkespedagogikken som en retning innen pedagogikken, tilnærmet slik som for eksempel spesialpedagogikk og sosialpedagogikk.

9.1.5 Begreper knyttet til yrkespedagogikken

For å skille ut yrkespedagogikkbegrepet er det ord og uttrykk som må klargjøres.

Et begrep er *yrkesopplæring* som er opplæringen som skjer i videregående skoler og bedrift innenfor fagopplæringssektoren. Til tider kan det oppstå misforståelser mellom yrkespedagogikk og yrkesopplæringen som blir sett i sammenheng som en helhet. Det er imidlertid viktig å holde disse begrepene fra hverandre. Yrkesopplæringen er ikke en utdanning eller et utdanningsfelt for høyskoler og universitet, men skjer innenfor videregående opplæring. For å kunne drive yrkesopplæring innenfor videregående opplæring må imidlertid yrkesfaglæreren ha en yrkespedagogisk innsikt for å kunne fylle rollen som yrkesfaglærer. Denne rollen får yrkesfaglæreren gjennom studier knyttet til en høyskole eller universitet.

Yrkesdelen i yrkespedagogikk og pedagogikk har jeg drøftet i kapittel 9. Allikevel er det behov for å ta opp yrke som begrep her igjen. Begrepet brukes i generelle vendinger knyttet til en persons arbeidsoppgaver som for eksempel; yrke som..., yrkesutøver..., har et yrke som..., er eksempler på bruk av ordet. Innenfor temaet jeg tar opp i avhandlingen, er ordet yrke viktig å få riktig fokus på. Yrke brukes som en betegnelse på yrker knyttet til fagopplæring. Yrke brukes også som beskrivelse av et felt innen pedagogikken - yrkesfaglærer. I det første eksemplet er yrke direkte knyttet til yrke som for eksempel industrimekaniker. Autorisasjonen for å kunne si at en er industrimekaniker er det offentlige fagbrevet vedkommende har.

Yrkesfaglærerens arena er primært yrkesfag i videregående skole. Instruktørene som er knyttet til opplæringen i bedrift, har ikke yrke i sin betegnelse, men har en yrkesdidaktisk oppgave primært med å gi lærlingen og elever i PTF en strukturert opplæring i bedrift.

Yrkespedagog er en lite brukt profesjonstittel, men brukes tidvis som identifisering av ansatte som arbeider med yrkesfaglærerutdanningen ved høyskoler og universitet. Skillet mellom yrkesfaglærer og yrkespedagog er interessant. Yrkesfaglærer er en definert profesjon som minst har en bachelorgrad fra høyskole eller universitet. Hvis vi ser på profesjonsutdanningen til yrkesfaglæreren utøver han/hun en yrkespedagogisk profesjon.

Den yrkespedagogiske profesjon vil jeg plassere inn i det ”yrkespedagogiske delfeltet”, (Tarrou, 1997, p. 105) slik Tarrou beskriver. Allikevel er ordet yrke en vesentlig side av begrepet yrkespedagogikk som jeg vil drøfte i neste kapittel.

9.1.6 Yrke og profesjon

Yrke som en generell betegnelse gir liten mening. Det er når vi knytter det til begreper som sier noe om hva yrke er eller består av. Det engelske ordet *profession* som oversatt til norsk betyr yrke gir bedre assosiasjoner til relevante begreper som *profesjon* og *profesjonell* som vi også bruker i den norske konteksten når vi snakker om hva et menneske arbeider med. Ordene *yrke* og *profesjon* er i en norsk kontekst blitt innarbeidet som likeverdige begreper. Hvis vi søker på yrker på nettet, får vi relativt få treff. Profesjon er det flere treff på. Kari Blom sier i en artikkel at; ... «begrepet *profesjon* som sammenfallende med *yrke*». Hun sier videre; «*Det er kanskje ikke så rart siden stadig flere yrker faller inn under en vid definisjon av begrepet profesjon*». (Blom, 2007, p. 1) Ut i fra hennes forståelse av begrepene *yrke* og *profesjon* er *profesjon* en videre definisjon enn *yrke*. *Profesjonell* er et begrep som er koblet til *yrke* og *profesjon*. Blom sier at begrepet *profesjonell* brukes i en videre sammenheng; «... ofte om en som er utdannet og kvalifisert for sitt arbeid, men også som et motstykke til amatøren, for eksempel en som spiller piano godt, men ikke nødvendigvis har det som yrke eller kilde til inntekt». (Blom, 2007, p. 1)

Internasjonalt er profesjonsbegrepet definert av flere, imidlertid er referansen til Abbott (Abbott, 1988) en forfatter som går igjen i engelskspråklige og norske artikler og bøker om profesjon. Han sier følgende om profesjon; «*My loose definition – professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases – works well enough*». (Abbott, 1988, p. 318) Abbott har en løs definisjon av profesjon eller

yrker som han betegner som eksklusive grupper som søker abstrakt kunnskap om noe spesielt og som vil fungere godt nok. I forhold til temaet mitt vil profesjonsbegrepet være knyttet til profesjonen yrkespedagog eller den offisielle betegnelsen yrkesfaglærer. Et naturlig spørsmål er: Hva slags eksklusiv gruppe er yrkesfaglæreren? Eksklusiviteten må være at en yrkesfaglærer, normalt har et fag- eller svennebrev som en av sine kvalifikasjoner. Yrkesfaglæreren studerer abstrakt kunnskap om noe spesielt. Det spesielle er at han / hun skal lære å formidle sin yrkesutøvelse til barn, ungdom og voksne. Verktøyet er at de kan et yrke, at de kan forklare yrkesfaglig del med basis i en vitenskapelig forståelse. Dette omtales som det «*doble praksisfelt*». I NOU 2008:18 beskrives feltet slik:

«Yrkesfaglærerne skal ha en sterk forankring i «det doble praksisfeltet»: På den ene siden faget eller yrket vedkommende utdanner elevene til og selv har forankring i, og på den andre siden den allmenndannende oppgaven i opplæringen slik den er beskrevet i generell del av læreplanen. Det spesielle ved yrkesfaglærere er at de har dobbel yrkeskompetanse, og at den ene yrkeskompetansen er en forutsetning for den andre: De er både fagarbeidere og yrkesfaglærere». (NOU 2008:18, 2008, p. 29)

NOU-en poengterer at det faktisk skal være en sterk forankring i «*det doble praksisfeltet*». Det som gjør yrkesfaglæreren til en spesiell gruppe, er at han / hun har en dobbel yrkeskompetanse fra yrkesopplæringen og fra høyere (akademisk) utdanning. Et viktig poeng er at den første kompetansen, fag - / svennebrev har han / hun som yrke. Det er en forutsetning for den andre profesjonsutdanningen som yrkesfaglærer ved høyskole eller universitet. Yrkesutdanningen er grunnlaget for utdanningen på høyskoler og universitet, som omtales som yrkesfaglærerutdanningen. I Abbott (Abbott, 1988) sin definisjon av profesjon vil det doble praksisfeltet gjøre yrkesfaglæreren eller yrkespedagogen til en eksklusiv gruppe.

9.1.7 Dybde og bredde i yrkesopplæringen

Innledningsvis er det viktig at vi skiller mellom yrkesfagelevens bredde- og dybde bruk og yrkesfaglærerens bredde og dybde forståelse. Eleven har behov for breddeinnsikt innenfor valgt programområde. Innenfor TIP-programområdene snakker vi om ca. 85 forskjellige yrker som en elev kan velge i. Det «normale» er at 80 % av elevene velger mellom de største fagene som utgjør ca. 10 yrkesutdanninger. For at elevene skal kunne gjøre reelle valg av yrke, må yrkesfaglæreren ha en breddeinnsikt i disse sentrale yrkene, ikke først og fremst kunne drive en faglig god nok opplæring i alle yrkene, men kunne se fellestrekk ved yrkene som gjør

opplæringen relevant for elevene. Yrkesfaglærerens viktigste kompetanse knyttet til å gi eleven god nok veiledning i yrkene som er i programfag-familien TIP, er å vite hvor en elev, som velger utenfor «kjernen» av TIP-området, kan få relevant opplæring knyttet til en relevant bedrift eller virksomhet. Et eksempel er en elev som vil bli trykker. Da vil TIP-opplæringen inne på skolen i skolens verksteder være lite relevant. Yrkesfaglærerens viktige kvalifikasjoner i breddekompetansen vil være å knytte kontakt med relevante bedrifter og bidra med å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i bedrift ut i fra fagplanene for trykkere.

Dybde i opplæringen vil være å bidra til at elever som vet og er klar på sitt valg av yrke, kan komme i gang med fordypning fra første dag på Vg1. Sentralt i denne sammenhengen er bruk av PTF. Her vil yrkesfaglærerens dybdeinnsikt, som blant annet består av faglighet som yrkesutøver og yrkespedagog. Fagligheten vil være sentralt for å kunne veilede elevene i det valgte yrkesfag.

Innenfor bachelorstudiet i yrkesfaglærerutdanningen har vi også en bredde og dybdedel.

Bredde og dybde er definert i studieplanen slik:

«Yrkesfaglig bredde- og dybdekompetanse. For å kunne lede opplæring på ulike opplæringsarenaer, er det nødvendig med både breddekompetanse innenfor de fagområder TI-fagene²⁹ representerer i tillegg til en oppdatert dybdekompetanse innenfor eget fagområde. Dette gjelder ikke bare teoretisk kunnskap, men også praktiske erfaringer fra arbeidslivet som gir trygghet i undervisningssituasjonen».

(Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012)

Med bredde forstås at yrkesfaglæreren skal ha tilstrekkelig innsikt i alle yrkesfagene som programområdet TIP rekrutterer til. Tidligere i kapittelet har jeg vært inne på antall yrker TIP kan rekruttere til. Å ha en breddekompetanse i forhold alle disse yrkene er ikke mulig. Det er viktig at breddekompetansen til yrkesfaglæreren ligger innenfor ca. 10 yrker, som utgjør vel 90% av yrkene som elevene velger innenfor TIP. Argumentet for at yrkesfaglæreren på VG1 TIP må ha en slik bredde tilnærming, er at dette er de største yrkene i TIP familien, som rekrutterer til ca 85 forskjellige yrker. Hva som er de ti yrkene vil være kontekstavhengig i forhold til næringsstrukturen i regionen skolen ligger i. Eksempelvis vil Brønnteknikk være

²⁹ Ti- fagene er en forkortelse for teknologi- og industrifag

viktig i Stavanger. På Raufoss vil Industriteknologi være viktig ut fra industristrukturen. Kompetansen til å gå inn i breddedelen av opplæringen, som vil være størst på Vg1, får yrkesfaglæreren på yrkesfaglærerstudiet og gjennom ekskursjoner og praksis i aktuelle virksomheter og bedrifter. Dette er en sentral del av yrkesfaglærerstudiet. Spørsmålet er om yrkesfaglæreren kan klare å analysere yrker og lage konkrete opplæringsplaner som har relevans i forhold til yrket som den enkelte elev har valgt. Den faglige innsikten i yrkesutøvelsen og profesjonsinnsikten, må være omfattende nok til at elevene kan få en relevant opplæring. PTF vil derfor være et sentralt fag for å gi elever relevant yrkesopplæring. Igjen betinger det at yrkesfaglæreren har tilstrekkelig yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk kompetanse til å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen i PTF.

Dybdekompetansen i eget fag vil være knyttet til eget yrkesfag, en profesjonsfordypning for å kunne gi elever begrunnede kognitive kunnskaper i yrkesfaget. For yrkesfaglærere innenfor TIP, vil profesjonsnivået innenfor kunnskapsforståelse kunne sammenlignes med kravene som ingeniører har på bachelornivå. Dette innenfor områder som kan knyttes til yrkesfaglærerens faglige rammer som er nødvendig for å gi en relevant opplæring på yrkesfaglærerens dybdeområde. For at denne dybdeinnsikten skal ha virkning for yrkesfaglæreren, må profesjonsinnsikten kobles sammen med den pedagogiske innsikten. Denne koblingen av yrke- og pedagogisk profesjon vil gi yrkesfaglæreren en multiprofesjon gjennom å ha en profesjon gjennom faglighet i faget og pedagogisk faglighet. Denne multiprofesjonen som en yrkesfaglærer har gjør han / henne til en eksklusiv profesjon og som Abbott definerer slik; «... — *professions are somewhat exclusive groups of individuals applying somewhat abstract knowledge to particular cases – works well enough*». (Abbott, 1988, p. 318)

Abbott sin definisjon av profesjon, kan passe godt inn for å plassere yrkesfaglærerens profesjon. Det er en eksklusiv profesjonsgruppe i forhold til andre lærerprofesjoner, fordi en yrkesfaglærer må ha en yrkesutdanning som er dokumentert med et fag- eller svennebrev og minst to års praksis i yrkesfaget vedkommende har fag- eller svennebrev i.

Dybde delen skal styrke yrkesfaglærerens kompetanse for å kunne forklare og utlede de kognitive kunnskapene som for eksempel matematiske formler, kjemiske prosesser og materialeegenskaper. Det er viktig å understreke at det er arbeidsoppgaven, "...bygger på sentrale arbeidsfelt og yrkesfunksjoner..." (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 138) Denne tilnærmingen, ved bruk av *Funksjonsbaserte læreplaner* er knyttet både til bredde og dybdeopplæringen til yrkesfaglæreren.

Bredde- og dybdedelen i yrkesfaglærerstudiet vil ideelt sett være et speilbilde av elevenes behov for å få et breddetilbud tilpasset den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring.

9.1.8 Det doble praksisfeltet

Yrkesfaglærer og yrkespedagog er to begreper som kan oppfattes som synonyme begreper. Bruk av begrepene er viktig å skille fra hverandre. Yrkesfaglæreren er en yrkestittel som er knyttet til yrkesutøvelsen som lærer. Yrkespedagogen er knyttet til personer som studerer og/eller arbeider med pedagogikk og spesielt yrkespedagogikk ved høyskoler og universiteter.

Det «*doble praksisfeltet*» slik det omtales i NOU 2008: 18 (NOU 2008:18, 2008, p. 29) gir en forståelse av yrkesutdanning og profesjonen som yrkesfaglærer eller yrkespedagog.

Den ene yrkeskompetansen er ikke definert som en profesjonsutdanning på høyskole eller universitetsutdanning. Den ene utdanningen i det «*doble praksisfeltet*» er en yrkesutdanning knyttet til en yrkesutøvelse som for eksempel industrimekaniker. Yrkesutøvelsen er den praktiske utøvelsen av yrket. Kjernen i en yrkesutøvelse er at du har den nødvendige opplæringen som gir yrkesutøveren mulighet til å gjøre riktige valg i forhold til tegninger, tekniske spesifikasjoner, instruksjoner, krav og normer som samfunnet setter. I yrkesutøvelsen er det begrenset hvor mye en yrkesutøver må ha av vitenskapelig begrunnelse for hva han / hun gjør.

En yrkesutøver som velger å utdanne seg til yrkesfaglærer, utdanner seg til en profesjon. Profesjonsbegrepet rammes inn av at utdanningen, er forskningsbasert og skal for yrkesfaglæreren sin del, gi kompetanse til å forstå teorien som ligger til grunn for den faglige yrkesutøvelsen. Det vil derfor være slik at en yrkespedagog skal eller har en faglig kompetanse innenfor yrkesdelen på nivå med en bachelor i ingeniørfag. Skillet mellom en ingeniør og en yrkesfaglærer / yrkespedagog, er at en ingeniør kan gjøre sine beskrivelser og beregninger uten krav til at andre skal lære det som ingeniøren har gjort.

For yrkespedagogen er den pedagogiske oppgaven det sentrale. Det vil si å kunne lære bort de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som er tilegnet gjennom det *doble praksisfelt* til elever som vil lære seg et yrke. Det er når det er faglig kobling mellom yrkesdelen og den pedagogiske delen at vi kan si at vedkommende er yrkesfaglærer eller yrkespedagog.

9.1.9 Yrkesdidaktikk

Når yrkespedagogikk tematiseres, kommer vi ikke utenom *yrkesdidaktikk*. Yrkesdidaktikk er et sentralt verktøy for yrkesfaglæreren. Det er derfor viktig å ha definert yrkesdidaktikk. Sentrale forfattere som har arbeidet med yrkesdidaktikk er Hiim og Hippe (H. Hiim & Hippe, 2001) som definerer yrkesdidaktikk slik: «praktisk – teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, vurderings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv» (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 19) De hevder videre at yrkesdidaktikken bygger på yrkesopplæringens beste tradisjoner som er nærheten mellom skole og arbeid. Definisjonene er en praktisk beskrivelse om hva yrkesfaglæreren bør gjøre for å planlegge, gjennomføre og vurdere læringsprosesser.

I sitt PhD arbeid har Sannerud (Sannerud, 2005) definert yrkesdidaktikk slik:

«Yrkesdidaktikk omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering av strukturerte yrkesspesifikke læringsforløp i skole og bedrift – basert på relevante arbeidsoppgaver, forstått i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng – og hvor den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet». (Sannerud, 2005, p. 211)

Denne definisjonen tar inn et vidt perspektiv på hva yrkesdidaktikk er. Definisjonen inkluderer læringsløp i skole og bedrift, som yrkesopplæringen nettopp favner. Videre poengteres relevans i arbeidsoppgaver og i en organisatorisk og samfunnsmessig sammenheng. Til slutt presiseres at den lærende som subjekt er involvert i hele forløpet. Denne definisjonen ligger nær opp til hvordan begrepet *yrkespedagogikk* kan forbindes med den yrkesdidaktiske definisjonen til Sannerud. Yrkespedagogikk vil være kompetansen som en yrkesfaglærer har for å forstå sitt yrke og profesjonsdelen av yrket. I tillegg har han / hun en pedagogisk forståelse av virksomheter og bedrifters funksjon og deres opplæringsbehov og opplæringskultur.

9.1.10 Arbeidsoppgave og læringsoppgave.

Arbeidsoppgavene i bedrift kan ikke isoleres til å være en ren teknisk oppgave. Produksjonen av en vare eller tjeneste må sees i større sammenheng. I dagens samfunn vil ikke bare produktet i seg selv kunne forsvare seg, selv om det er produsert tilfredsstillende ut i fra de krav som stilles til produktet. Utover dette stilles det krav til for eksempel miljødokumentasjon, innkjøp av varer og tjenester fra andre verdensdeler i forhold til etiske

retningslinjer og krav. Denne beskrivelsen kan kompliseres ytterligere, men beskrivelsen bør være omfattende nok til å forstå kompleksiteten.

For å analysere arbeidsoppgaven for å gjøre den om til en læringsoppgave, har yrkesfaglæreren innsikt i fra mist tre fagområder, som yrkesutøver i et fag, yrkesfaglærerutdanning med en yrkeskomponent på ingeniørnivå og pedagogikk.

Yrkesfaglæreren skal med utgangspunkt i de nasjonale læreplanene lage en fagplan for sine programfag med sin bakgrunn fra sin egen yrkesutøvelse og profesjon som yrkesfaglærer. Her framstiller jeg dette som en oppgave som yrkesfaglæreren gjør alene. I praksis er dette et samarbeid mellom yrkesfaglærere i samme programområde for eksempel TIP. Hiim sier at: *«Å rekonstruere praksis, for eksempel lærers yrkespraksis, dreier seg om å klargjøre hva praksisen handler om og hvordan den utøves»*. (H. Hiim, 2009, p. 189)

Dette er kjernen i å gjøre om en arbeidsoppgave til en læringsoppgave. Hun stiller spørsmålene, - hva praksisen handler om og hvordan den utøves. Dette er sentrale didaktiske spørsmål, men det er også et viktig didaktisk spørsmål til; hvorfor skal praksisen være slik? Når yrkesfaglæreren skal omsette disse relevante spørsmålene til å bli læringsoppgaver, kan spørsmålene bli slik. Hva skal elevene lære av den erfarte og ervervede praksisen³⁰ yrkesfaglæreren har, som er nyttig for eleven i sin videre opplæring i det valgte yrkesfag? Hvordan skal yrkesfaglæreren lære bort denne praksisen innenfor skolens rammebetingelser?

Det å klargjøre sin egen praksisforståelse er grunnleggende for å kunne omsette den i en læringssammenheng. Å klargjøre sin egen praksisforståelse i forhold til begrepene arbeidsoppgave og læringsoppgave, ligger i temaene jeg har tatt opp i dette hovedkapitlet. For eleven skal læring skje om vedkommende arbeider med en reell arbeidsoppgave i en bedrift eller med en læringsoppgave i skolen. Verktøyene er yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk. Bevisstheten om hva et yrke og profesjon er, vil gjøre yrkesfaglærerrollen tydelig, som er nødvendig når en skal opptre på to læringsarenaer, skole og bedrift. En slik bevissthet tydeliggjør profesjonen. Dette må kobles sammen med det doble praksisfelt, der yrkesfaglæreren kan og er sertifisert i et yrke gjennom fag- og / eller svennebrev. I tillegg har yrkesfaglæreren en pedagogisk profesjon som kobler sammen yrkesutøvelse og profesjonen

³⁰ Praksis i denne sammenhengen omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger

knyttet til det pedagogiske arbeidet. Denne kompetansen uttrykkes som det doble praksisfelt. Dette er unikt for yrkesfaglæreren.

Nye spørsmål vil melde seg som, relevansen i den erfarte praksisen, hva kommer først og sist av det erfarte og hvordan tar jeg inn endringer og utviklingen i faget for at det som det gis opplæring i har en relevans for elevenes utvikling.

9.1.11 Læreplanen og arbeidsoppgavene

Yrkesfaglæreren har sine erfaringer når han eller hun skal lage en læringsoppgave. Det styrende for læringsoppgaven er fagplanene for faget, i denne sammenhengen TIP.

For yrkesfaglæreren vil fagplanen for Vg1 TIP være utgangspunktet. En av flere dilemmaer vil være å finne relevans mellom læringsoppgaven som er knyttet til skolekonteksten og arbeidsoppgaven knyttet til bedriftskonteksten. Den yrkespedagogiske kompetansen til yrkesfaglæreren vil være avgjørende for at læringsoppgaven skal ha relevans for eleven. Det å lage en helhetlig læringsoppgave er utfordrende fordi den kan fordeles på flere av programfagene. I TIP Vg1 har vi tre programfag, produksjon, tekniske tjenester og dokumentasjon og kvalitet. Læringsoppgaven kan bli fordelt på tre fag. I tillegg har yrkesfaglæreren PTF som også kan brukes for å realisere læringsoppgaven. For å ikke komplisere oppgaven ytterligere, har elevene også fellesfag og grunnleggende ferdigheter, som også er en sentral del av opplæringen på VG 1.

Tidligere har jeg tatt opp yrkesfaglærerens «*doble praksisfelt*» med erfaring som yrkesutøver og pedagog. Gjennom sin profesjonsutdanning fram til bachelorgraden som yrkesfaglærer, har vedkommende også en profesjonsforståelse av yrket. Ut i fra dette vil en kunne hevde at en yrkesfaglærer har et trippelfelt som vedkommende bruker, yrkesutøvelsen, profesjonen knyttet til yrket og den pedagogiske og didaktiske kompetansen.

Det er med denne bakgrunnen yrkesfaglæreren konstruerer læringsoppgavene med de rammene som ligger i fagplanen og rammebetingelser ellers.

9.1.12 Yrkesretting, relevans og grunnleggende ferdigheter.

Sentralt i alle programfagene i videregående opplæring er yrkesretting og grunnleggende ferdigheter. Yrkesretting vil si at alle fellesfagene; *engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag og norsk*, skal ta utgangspunkt i programfaget, i min sammenheng vil det si TIP-programområdet. Dette er forskriftsfestet i Opplæringslova kapittel 1. §1-3 der det heter:

«Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma».

(Kunnskapsdepartementet, 1998) Tilpassingen som det henvises til her, er det som senere er blitt operasjonalisert gjennom prosjektet «*NY GIV*³¹» som ble startet i 2010 og avsluttet desember 2013. Tilpassingen (“tilpassa”) er det som nå omtales og materialiseres som *yrkesretting*. Yrkesretting ble definert av NOU utvalget, NOU 2008: 18, (NOU 2008:18, 2008) Utvalget definerte *yrkesretting* slik:

«Med yrkesretting av fellesfagene menes at fagstoff, læringsmetoder og vokabular som brukes i undervisningen av fellesfaget, i størst mulig grad skal ha relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Yrkesrettingen innebærer også å forklare hvordan kompetanser fra fellesfag blir brukt og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor de relevante yrker.» (NOU 2008:18, 2008, p. 80)

Definisjonen gir sterke føringer for hvordan yrkesretting skal foregå. Enkelt sagt skal fellesfagene tilpasses, *«... og kommer til nytte i opplæringen i programfagene og i yrkesutøvelsen innenfor relevante yrker»* (NOU 2008:18, 2008, p. 80)

Et annet begrep er *relevans* som departementet beskriver slik:

«Relevans av undervisning og læring i et fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram omfatter det å benytte fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. I tillegg handler det om å ta utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og hva som kan gi eleven mestring, eller det kan knyttes til elevenes hverdag i dag og som voksen».

(Kunnskapsdepartementet, 2010)

Relevansbeskrivelsen er en ytterligere forsterkning av opplæringen innen de yrkesfaglige programområdene som TIP er en del av. Relevansbegrepet forstås her som en overordnet del av yrkesrettingen av fellesfagene. I realiteten innebærer relevans i opplæringen at all

³¹ **Prosjektene i Ny GIV er:**

1. Gjennomføringsbarometeret – felles mål for bedre gjennomføring i videregående opplæring og felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelsen.
2. Oppfølgingsprosjektet – bedre samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv.
3. Overgangsprosjektet – systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke mestre videregående opplæring.

undervisning og læring skal være fokusert på hva som kan gi eleven mestring. Gjennom beskrivelsene av relevans og definisjonen av yrkesretting står yrkesfaglærerne overfor et stort samarbeidsprosjekt mellom fellesfagslærere og yrkesfaglærere sammen med den enkelte elev.

En side til som hører med til yrkesretting og relevans er *grunnleggende ferdigheter*.

Disse er definert slik i Kunnskapsløftet;

- «å kunne uttrykke seg muntlig,
- å kunne uttrykke seg skriftlig,
- å kunne lese,
- å kunne regne,
- å kunne bruke digitale verktøy. (Kunnskaps- og forskningsdepartementet, (2003 - 2004), p. 32)

Grunnleggende ferdigheter skal være integrert i kompetansemålene for alle læreplanene. Dette er ambisiøst og krevende å få til i alle fag. Uansett fag eller lærerprofesjon den enkelte lærer har, er han/ hun forpliktet til å integrere de grunnleggende ferdigheter i sine fag. For yrkesfaglæreren vil fokuset naturlig være hvordan undervisningen og læringen kan organiseres i programfagene og hvordan grunnleggende ferdigheter integreres i disse. I PTF vil dette også synes i de lokale læreplanene som yrkesfaglæreren og instruktøren skal lage sammen med eleven. Utfordringen er at PTF opptrer på to læringsarenaer, skole og bedrift, som kan gjøre en integrering av grunnleggende ferdigheter mer komplisert.

Et dokument som kan være relevant for å forstå grunnleggende ferdigheter bedre og kunne operasjonalisere dette faglig riktig, har Utdanningsdirektoratet utarbeidet det de kaller, ”Rammeverk for grunnleggende ferdigheter”. (Utdanningsdirektoratet, 2012) Primært er dokumentet for læreplangrupper, men for lærere som arbeider med PTF-læreplaner, gir den god innsikt i hvordan grunnleggende ferdigheter kan innarbeides i PTF.

En annen side av å arbeide med grunnleggende ferdigheter i forhold til PTF, er yrkesfagenes raske utvikling, særlig i forhold til teknologi. Tidligere var flere yrkesfag og håndverksfag praktiske og behovet for grunnleggende ferdigheter var underordnet. I de siste 40 årene har vi sett at en god fagarbeider eller håndverker etter hvert må kunne de grunnleggende ferdigheter svært godt for å kunne utføre arbeidsoppgavene i sitt eget fag, særlig innenfor dokumentasjon. Dette har også konsekvenser for yrkesfaglæreren i forhold til å forstå hva slags grunnleggende ferdigheter som eleven og senere lærlingen vil møte i arbeidslivet. Denne innsikten må yrkesfaglæreren søke innsikt i ved å analysere arbeidsoppgavene ute i bedrift. Ut fra en slik

innsikt kan yrkesfaglæreren kunne være med på å beskrive relevansen som fellesfag og grunnleggende ferdigheter skal ha i læringsoppgaven sammen med eleven og elevens lærerteam. Dette er et omfattende og faglig utfordrende didaktisk arbeid som krever både faglig, organisatorisk og kompetanse i ledelse innenfor yrkesfaglærerprofesjonen.

9.1.13 Yrkesdidaktikken i en pedagogisk ramme.

Yrkesfaglæreren³² har som beskrevet ovenfor, det doble praksisfelt med en profesjonsforståelse av yrket og en pedagogisk plattform som grunnlag for å forstå og utøve yrkesfaglærerrollen. Når yrkesdidaktikken og yrkespedagogikken skal beskrives, er dette relativt nye begreper. Yrkesdidaktikken har en relativt kort historie og som eget felt. I følge Lyngsnes & Rismark (2007) ble yrkesdidaktikk «... brukt som betegnelse på en selvstendig del av et studium, var i rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning fra 1998. I yrkesfaglærerutdanninger utviklet etter dette står også yrkesdidaktikken sentralt». (Lyngsnes & Rismark, 2007, p. 33)

Yrkespedagogikken har en enda kortere historie og er lite drøftet i pedagogisk og didaktisk litteratur.

Utgangspunktet for å forstå yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk i den norske konteksten, er Lyngsnes & Rismark (Lyngsnes & Rismark, 2007, p. 29) sin figur 15 nedenfor, et utgangspunkt for å bygge opp en forståelse av yrkesfaglærerens samspill mellom erfaring fra egen yrkesutøvelse og undervisning i yrkesfaget.

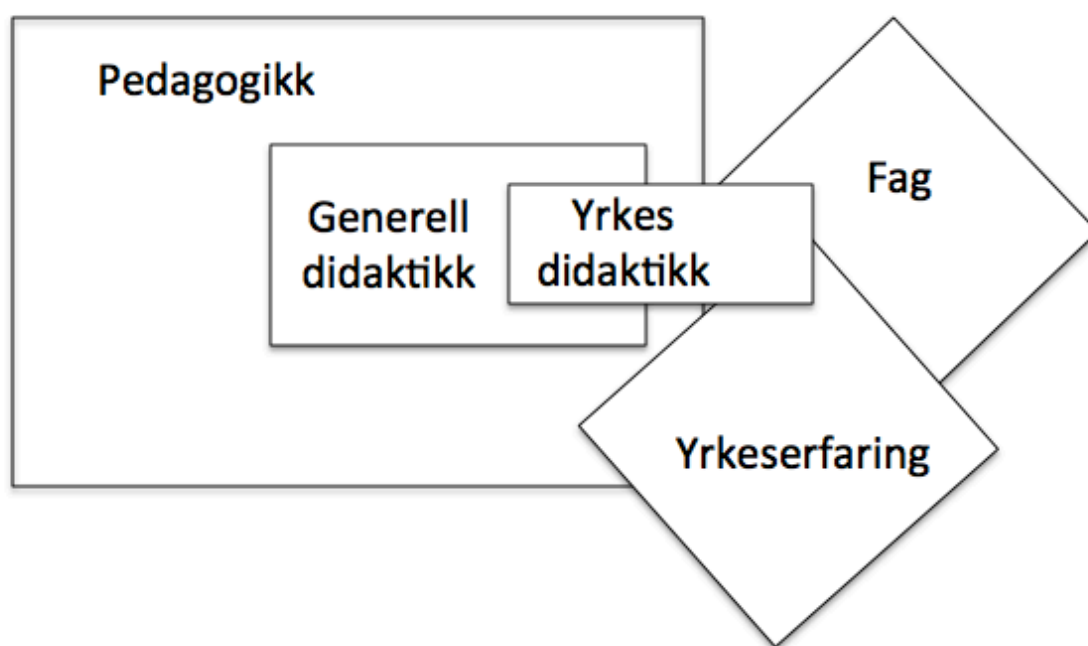
Pedagogikk er i Lyngsnes & Rismark (2007) sin figur (figur 15) en innramming av det pedagogiske arbeidet i skolen. Det samme gjelder generell didaktikk. Yrkesdidaktikken går ut over den pedagogiske arenaen som skolen er. For å synliggjøre forskjellen på en faglærer i matematikk og en yrkesfaglærer, vil skillet være at en matematikklærer har en spesifikk utdanning i matematikk. Matematikklæreren vil ha sin profesjon i å undervise i faget knyttet til pedagogikk og fagdidaktisk forståelse. Disse typer utdanning gis ved høyskoler og universiteter i Norge.

Yrkesfaglæreren har sin referanse til en yrkesutdanning som avsluttes med fag- eller svennebrev. I tillegg skal yrkesfaglæreren ha fire års praksis som yrkesutøver i faget. Videre

³² I fortsettelsen vil jeg bruke begrepet yrkesfaglærer synonymt med yrkespedagog.

har han / hun en yrkesteoretisk utdanning på minimum to år. I tillegg må yrkesfaglæreren ha et års praktisk – pedagogisk utdanning. Den yrkesteoretiske utdanningen kan også tas som en treårig bachelorutdanning ved en høyskole eller universitet.

I figur 15 er fag og yrkeserfaring en viktig del av yrkesfaglærerens bakgrunn. Denne bakgrunnen er stort sett ervervet utenfor den pedagogiske skolerammen. Til å operasjonalisere fag og yrkeserfaringen til å bli skolefag vil generell didaktikk, yrkesdidaktikken og pedagogikk være verktøyer som er relevante for yrkesfaglæreren. I figur 6 kommer denne sammenhengen fram.



Figur 15. Forholdet mellom ulike områder i yrkesfaglærerens bakgrunn fritt etter (Lyngsnes & Rismark, 2007, p. 29)

9.1.14 Yrkesdidaktikk i den yrkespedagogiske ramme.

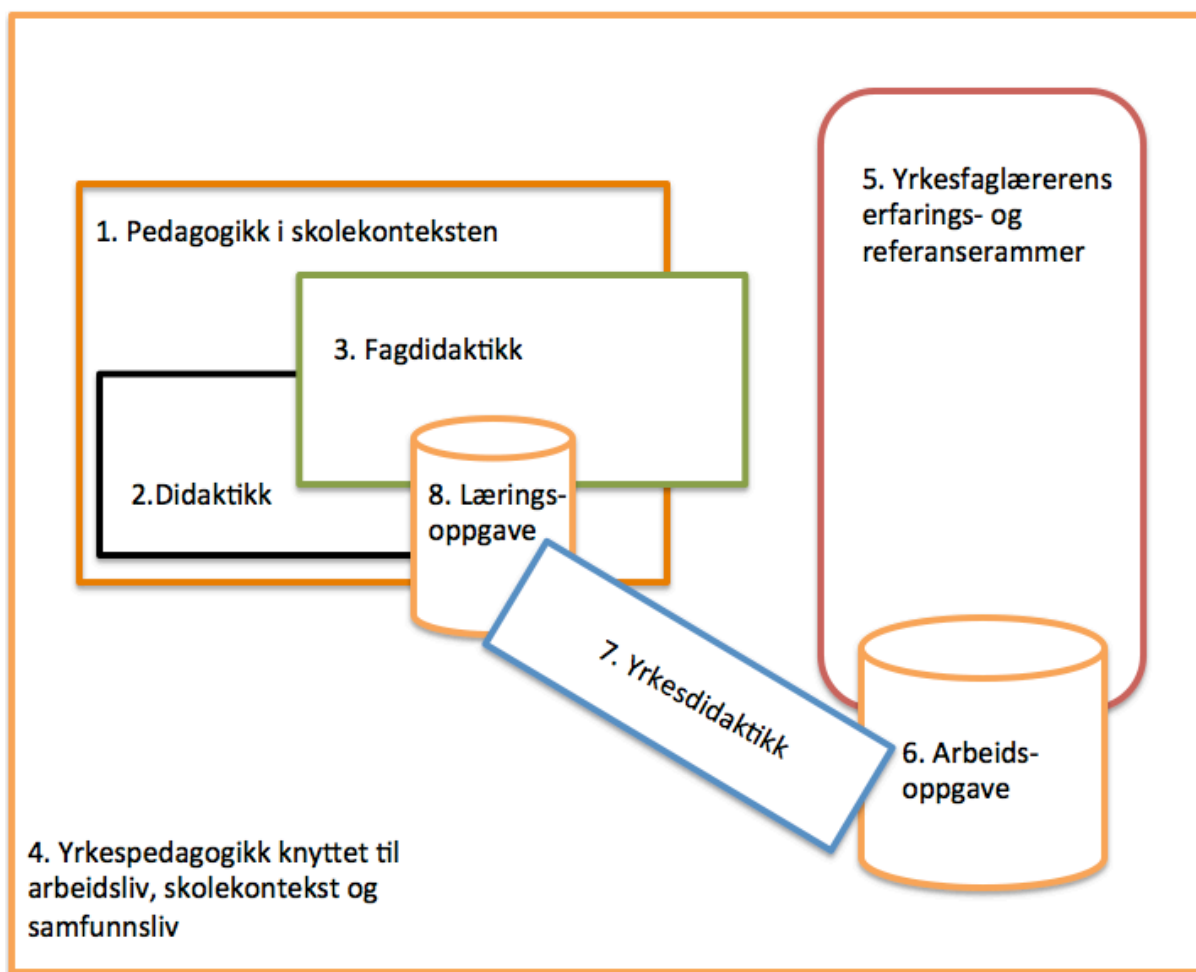
I figur 15 er framstillingen av yrkesdidaktikk koblet med fag og yrkeserfaring. Koblingen er en del av yrkesfaglæreren og er en sentral bakgrunn for den yrkesdidaktiske innsikten.

I figur 16 nedenfor, har jeg videreutviklet figur 11 og satt yrkesfaglærerens rolle inn i en yrkespedagogisk sammenheng.

Dette gjør figuren mer komplisert å forstå, men gir et større helhetsbilde av yrkesfaglærerens rolle. Sentralt i figuren er yrkesfaglærerens erfaring med å forstå og kunne utføre relevante arbeidsoppgaver som han/ hun skal transformere fra arbeidsoppgave til en læringsoppgave i en skolekontekst. Transfer kan være en måte å forstå og forklare yrkesfaglærerens posisjon i

det pedagogiske landskapet. Innledningsvis vil jeg bruke Vibe Aarkrog (V. Aarkrog, 2010) sin beskrivelse av transfer: «...transfer, der betyder , at man overfører og anvender noget, man har lært i en situation, i andre mer eller mindre lignende situationer». (V. Aarkrog, 2010, p. 13)

For yrkesfaglærerens transformasjonsarbeid vil det sentrale være å gjøre om en *arbeidsoppgave* til en *læringsoppgave*. Dette kan virke selvfølgelig og enkelt. Denne transformasjonen vil også være et speilbilde av transformasjonen som eleven skal kunne nyttiggjøre seg av, at læringsoppgaven kan føre til anvendelse i sitt arbeid i arbeidslivet.



Figur 16. Pedagogikk i skolekonteksten og yrkespedagogikken i arbeidsliv, skole og samfunnsliv, Didaktikk i skole og yrkesopplæring knyttet til omformuleringen av arbeidsoppgaver i arbeidsliv- og samfunnsskontekst til en læringsoppgave i skolekontekst ved bruk av yrkesdidaktikk.

Dette møtet som yrkesfaglæreren har mellom arbeidsoppgaver han/ hun har utført som fagarbeider, og å kunne gjøre en slik arbeidsoppgave om til en relevant læringsoppgave, vil gi utfordringer knyttet til at læringsoppgaven. Den skal ha relevans og være med på å skape en helhetlig opplæring i skolekonteksten. Denne transformeringen som yrkesfaglæreren gjør,

kan knyttes til det doble praksisfelt som yrkesfaglæreren får gjennom utdanningen til yrkesfaglærer og sin tidligere rolle som fagarbeider. Når yrkesfaglæreren har flyttet seg fra arbeidsoppgavene i verkstedet til læringsoppgavene i skolen, er dette en stor endring i forholdet til det faglige. I skolekonteksten vil yrkesfaglæreren finne en kontekst som er annerledes enn i en bedrift. I bedriften var fokuset på produksjon og framstilling av varer og tjenester. Som fagarbeider ble vedkommende utfordret på kvalitet, levering og HMS (Helse, Miljø og Sikkerhet). Det er den faglige erfaringsbakgrunnen i yrkesutøvelsen, sammen med den yrkesteoretiske, yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske utdanningen som yrkesfaglæreren har tilegnet seg gjennom yrkesfaglærerutdanningen, han eller hun skal møte yrkesfaglærerrollen med.

I figur 16 er det sentrale å omdanne arbeidsoppgaven til en læringsoppgave. Da vil den yrkespedagogiske kompetansen være avgjørende for hvordan transformasjonen foregår. Å transformere en arbeidsoppgave til en læringsoppgave, er en yrkesdidaktisk oppgave. Til å strukturere dette arbeidet, vil den yrkesdidaktiske verktøylinjen være sentral. I den didaktiske verktøykassen er analysen av hva som skal læres bort, hvordan dette kan læres og hvorfor det skal læres grunnleggende. En av utfordringene som yrkesfaglæreren vil møte, er å gjøre om en helhetlig arbeidsoppgave til en læringsoppgave som vil medføre en fragmentering av helheten. For eksempel vil læringsoppgaven måtte deles inn i: *Produksjon, Tekniske tjenester og Kvalitet og dokumentasjon*. Disse fagene vil normalt deles opp i praktisk verkstedarbeid og undervisning i ordinære klasserom.

I kapittel 5.1.2. har jeg kort beskrevet den yrkesdidaktiske modellen til Hiim m.fl. (H. Hiim et al., 2009, p. 132) som tar utgangspunkt i *yrkesfunksjoner* og *yrkesoppgaver*. *Yrkesoppgaver* tolker jeg at er det samme begrepet som jeg bruker om *arbeidsoppgaver*. Begrepene yrkesfunksjoner og arbeidsoppgaver gir en faglig god mening når yrkesfaglæreren skal omgjøre en arbeidsoppgave til en læringsoppgave. Begge begrepene representerer en sentral innsikt i en helhetlig forståelse av hva en arbeidsoppgave er. Yrkesfunksjoner er de funksjonene som ligger rundt arbeidsoppgaven. dette er for eksempel som kontakt med kunder, samt å forstå og bruke kvalitetssystemet som eksempler. Jeg har også gjort rede for *funksjonsbaserte læreplaner* i kapittel 4.3.1. med utgangspunkt i Hiim og Hippe sin beskrivelse i boken ”Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” (H. Hiim & Hippe, 2001).

I videregående opplæring innenfor yrkesfag, har opplæringen blitt tilpasset skolekonteksten og yrkesfunksjonene i yrkene har blitt gjort om til, ”... *skolefag og vitenskapsdisipliner*”. (H.

Hiim & Hippe, 2001, p. 138) Når yrkesfaglæreren skal arbeide med PTF på to læringsarenaer, kan skolekonteksten bli snever og skolefaget som utgangspunkt for opplæringen bli mangelfull. Sammenhengen mellom arbeidsoppgavene og læringsoppgavene kan neppe analyseres fullt ut i fra å ta utgangspunkt i skolefag og vitenskapsdisipliner. Det vil gi en bedre tilnærming i planlegging og gjennomføring av PTF hvis å ta utgangspunkt i Hiim og Hippe sin beskrivelse av funksjonsbaserte læreplaner som de beskriver slik,”

Funksjonsbaserte læreplaner er strukturert omkring sentrale yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver med henblikk på å ivareta yrkeskunnskapens helhetlige struktur”. (H. Hiim & Hippe, 2001, p. 149) I PTF vil yrkesfunksjonen være vitig for yrkesfaglæreren å forstå i bedriftskonteksten. For å gjøre læringsoppgavene mest mulig relevante, må yrkesfaglæreren fornemme og forstå funksjonen som elevene må forholde seg til når de er ute i bedrift og deltar i arbeidsoppgaver. Yrkesfunksjoner, som jeg har gitt eksempler på før, er en integrert del av arbeidsoppgaven. Yrkesfunksjonene som eleven må innordne seg materialiseres ikke gjennom arbeidsoppgaven. Men er integrert i forhold til hvordan samarbeidsrelasjoner er mellom elev og fagarbeider. Hvordan hverdagen organiseres formelt med start og slutt på dagen, formelle og uformelle pauser kan være relevante eksempler. Skal yrkesfaglæreren lage faglige gode læringsoppgaver, vil yrkesfunksjoner være en del av læringsoppgaven.

Skal yrkesfaglæreren forstå dette må han / hun være tilstede på læringsarenaen i skole og bedrift. En didaktisk tilnærming for å få dette til, er erfaringslæring i forhold til figur 5 i Moxnes: Erfaringslæringens fire stadier”. Denne tilnærming kan være funksjonell. For å få til en helhetlig erfaringslæring viser jeg til figur 18 (Systematisk erfaringslæring). Å løfte det didaktiske blikket i fra tradisjonelle skolebaserte læreplaner til funksjonsbaserte læreplaner, er stor endring i didaktisk og pedagogisk tenkning. Men i forhold til PTF er det en vei som er nødvendig å gå for å få til en helhetlig opplæring.

Kompleksiteten i yrkesfaglæreren arbeid med PTF har jeg synliggjort i figur 16 (En yrkespedagogisk modell) For at yrkesfaglæreren skal kunne utvikle faget, er det å forstå helheten grunnleggende. Likeledes å bli klar over de yrkesdidaktiske og yrkespedagogiske forståelser av innhold og struktur være av betydning for å få til en helhet.

Jeg har hittil i kapittelet hatt fokus på det yrkesdidaktiske og fokusert på fagligheten i PTF. Opplæringen i skole omfatter også andre sentrale fag som er avgjørende for en helhetlig yrkesutøvelse som fellesfagene representerer og som er, *engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag, samfunnslære og norsk*, skal også disse fagene yrkesrettes.

Yrkesretting vil være et tema og samarbeidsområde som kan by på utfordringer, hvis læringsoppgaven skal ha en helhet for den enkelte elev. Et naturlig spørsmål vil være hvordan en helhetlig arbeidsoppgave skal kunne ivaretas i disse intersemotsetningene som skolekulturen har. Et naturlig spørsmål vil være hvem skal lede arbeidet med å beskrive og organisere læringsoppgaven og lærerne som vil bli involvert. Umiddelbart vil yrkesfaglæreren utpeke seg til å kunne si noe kvalifisert om hvordan læringsoppgaven kan organiseres og hvordan lærerne i fellesfagene i fellesskap kan skape helhetlige læringsoppgaver. Å få til en slik helhetlig læringsoppgave, er ikke bare et innholdsspørsmål knyttet til opplæringen, men også en ledelses- og organiseringsoppgave som er et samspill mellom ledelsen i skolen og i bedrift. Optimalisering av rammebetingelsene for yrkesfaglærerens og elevenes behov og ønsker, har stor innvirkning på den helhetlige opplæringen som beskrives her. Disse ledelses- og organiseringsoppgavene og problemstillingene knyttet til dette området, velger jeg å ikke ta opp i denne sammenhengen.

9.1.15 Læringsoppgavens organisering

Læringsoppgavene kan organiseres ut i fra to perspektiver. Det ene perspektivet vil være målene for programområdet innenfor TIP. Det andre perspektivet vil være anvendelse av det lærte i arbeidskonteksten.

Disse to perspektivene kan stå i konflikt med hverandre. Kompetansemålene som er nasjonale mål for opplæringen, skal gi elevene en nasjonal ”sertifisering” for å kunne søke lærlingeplass i bedrift.

Bedriftenes preferanse for riktig kompetanse fra elever som ønsker å være lærlinger i bedriften, er nødvendigvis ikke i overensstemmelse med kompetansemålene som skolen underviser og driver opplæring etter.

Igjen er det viktig å understreke at yrkespedagogikkens kjerne er å gjøre om en arbeidsoppgave til en læringsoppgave. Yrkesfaglæreren skal tilfredsstille to perspektiver, kravet til kompetansemålene i programfagplanene og bedriften eller bransjenes behov for relevant kompetanse. I dette spenningsfeltet skal faglig undervisning og opplæring planlegges av yrkesfaglæreren og de andre lærerne i teamet..

Den generelle læreplanen gir store muligheter til å designe opplæringens helhet. I programplanene for TIP-området finner vi formuleringer som (Engelsen, 2012, p. 259) omtaler som, ”formuleringsplanet”. Med det mener hun at vi finner tanker om hvordan

opplæringen kan foregå. Hun sier videre at'' elever og lærere befinner seg i realiseringsplanet''. (Engelsen, 2012, p. 259) Når læreplaner skal realiseres, treffer vi fort på rammefaktorer. Innenfor TIP og faget PTF kommer disse rammene raskt til syne. Når skolens kompetanseplaner og kompetansemål skal materialiseres innenfor skolekonteksten, sammen med kompetansemålene i PTF ute i bedrift og vi skal få til en helhet og sammenheng, vil det oppstå mange kompromisser. Det handler om å få til en helhetlig læring med utgangspunkt i arbeidsoppgaven som skal læres som en læringsoppgave i skolekonteksten og videre kunne transformeres og ha relevans for eleven i en arbeidskontekst.

Et naturlig spørsmål er hvordan dette kan realiseres. I de neste kapitlene vil jeg drøfte en slik tilnærming

9.1.16 Fagdidaktikk og yrkesdidaktikk

I skolen er koblingen mellom fellesfag og programfag sentralt. Det vil også si at fagdidaktikk og yrkesdidaktikk møtes. I yrkesopplæringen i skole har møtet mellom fellesfag og programfagene i utdanningsprogrammene ikke vært enkelt. Det er viktig å fastslå at fellesfagene er grunnleggende og nødvendige for å kunne lære seg programfagene. Det er umulig å tenke seg en fagarbeider eller håndverker i dag som ikke kan fungere funksjonelt i forhold til å lese, skrive, regne, delta i kroppsøving og ha lært seg fremmedspråk. I tillegg er IKT sentralt i alle yrker i dag. Hva er det som gjør at dette møtet mellom fellesfag og programfag er vanskelig? Årsakene er flere, men sentralt er relevansbegrepet i fellesfagene i forhold til programfagene. Siden 1994, i forbindelse med innføringen av R 94 har det vært føringer på at fellesfagene skal yrkesrettes mot programområdene som det undervises i. I 2010 ble dette forskriftsfestet slik i *Opplæringslova* i § 1.3 «*Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma*» (Kunnskapsdepartementet, 1998) Gjennom denne forskriften ble det stilt krav om å tilpasse fellesfagene til alle utdanningsprogrammene. For å realisere tilpasningen som forskriften krever, er fagdidaktikken og yrkesdidaktikken «arbeidsredskapene» til fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne.

Forskriften sier at det er opplæringa som skal tilpasses utdanningsprogrammene. Det kan tolkes slik at utdanningsprogrammets undervisningsopplegg vil være styrende for hvordan fellesfaga skal tilpasses. I praksis vil det derfor være slik at yrkesfaglærere og fellesfaglærere må planlegge undervisningen og definere kompetansemålene sammen skal det bli faglig helhetlige tilpasninger av fellesfag i programfagene. Dette kan høres enkelt ut, men det er

knyttet mange utfordringer til dette arbeidet. For å komplisere dette ytterligere, vil elevens medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering som «*Læringsplakaten*» (Utdanningsdirektoratet, 2006a) beskrive og definert som en forskrift, være utfordrende.

Fagligheten og fagstoltheten til begge lærergruppene er i seg selv vanskelig. Fellesfaglærerne vil være opptatt av sitt fags integritet og egenverdi. Det samme vil yrkesfaglæreren som flagger sin yrkesstolthet gjennom hva som er faglig viktig å vektlegge i programfagene være opptatt av. Dette er interessekonflikter som kan være vanskelig å forene.

Introduksjonen jeg har beskrevet her, viser kompleksiteten i teamet tilpassing av fellesfag i forhold til programfagene. Hvordan fagdidaktikk og yrkesdidaktikk kan brukes for å skape helhetlig opplæring vil ikke være en del av avhandlingen, men hensikten med dette underkapittelet er å beskrive at dette også er en del av fag- og yrkesopplæringen.

9.1.17 Fellesfagene i en yrkespedagogisk ramme

Utgangspunktet er skolens pedagogiske oppgave som innrammes av pedagogikken i skolen. Dette er i figur 16 ovenfor kalt «*1 Pedagogikk i skolekonteksten*». Skolens oppdrag er definert gjennom opplæringslovens § 1.1 «*Formålet med opplæringen*» (Kunnskapsdepartementet, 1998) Formålet er definert generelt og skal favne alle som er inkludert i *Opplæringslovas* virkeområde. Skolen som institusjon skal realisere formålet og de overordnede målene som er definert i loven. En synliggjøring av at dette skjer ved å gi elever, lærlinger og læreandidater en definert kompetanse ut i fra den enkelte elevs forutsetninger. Skolens rammer er en sentral forutsetning for det pedagogiske arbeidet og er i prinsippet et speilbilde av formålene og målene som er definert for skolen. Når læreren, sammen med ledelse og kolleger, har forstått og operasjonalisert de pedagogiske rammene, vil læreren ha en konkret innsikt for å realisere opplæringsformål og definerte mål.

Lærernes kompetanse for å løse de pedagogiske og didaktiske oppgavene vil være avgjørende i forhold til hans og hennes faglige kompetanse. Den didaktiske innsikten starter med lærerens forståelse og bruk av den generelle didaktikken som kan innrammes i ordene; hva, hvordan og hvorfor. Den generelle didaktikken er sentral for å koble sammen skolens formål og begrunnelsene for fagenes hensikt. Den generelle didaktikkens spørreord *hva* skal kunne svare på hva det enkelte fag skal bidra med for å oppfylle formålet som skolen skal etterleve i forhold til faglighet og samfunnsdeltakelse. I fortsettelsen vil det didaktiske spørsmålet være *hvordan* elevene skal lære faget innenfor de rammene skolen har og ha relevans og

gjenkjenning i forhold til elevenes deltakelse i samfunnet generelt og i forhold til videre utdanning og arbeid. Det siste spørreordet *hvorfor* knyttet til den generelle didaktikken er for at læreren skal kunne begrunne relevansen av faget og dets innhold i forhold til skolens formål og definerte mål og samfunnsmandatet som det skal arbeides mot.

I skolefagene som matematikk, norsk, språk, samfunnsfag, naturfag og kroppsøving vil *fagdidaktikken* være et verktøy som kobler sammen de pedagogiske rammene og den generelle didaktikken.

Sjøberg (Sjøberg, 2001) sier at fagdidaktikk er «å treffe begrunnede valg». Han utdyper utsagnet på denne måten:

«Fagdidaktikken handler nettopp om å bli i stand til å treffe begrunnede valg, valg der man må forene den skolefaglige kunnskapen med innsikt i pedagogikkens mange områder. Man må kjenne til skolens mål og mandat, man må vite en del om barn og læring, man må kjenne til fagets bærende prinsipper, osv. Og man må kunne se sammenhengen mellom disse ulike perspektivene. Nettopp denne syntesen mellom faglige og det pedagogiske er fagdidaktikkens identitet». (Sjøberg, 2001, p. 20)

Fagdidaktikken slik jeg tolker Sjøberg, er den koblet sammen med pedagogikken og den generelle didaktikken til fagdidaktikk.

I programfagene innenfor yrkesfagene i videregående opplæring, har vi det som i dagligtalen omtales som teorifag. Teori har i Norge i dag blitt et «utvasket» begrep med flere utydelige betydninger. Mer presist er teori kognitive kunnskaper knyttet til yrkesutøvelsen.

Kunnskapene skal gi elever, lærlinger og lære kandidater redskaper til for eksempel å kunne matematikk som gjør det mulig å beregne og dimensjonere mekaniske konstruksjoner som skal lages i skoleverkstedet, men også kunne brukes i den senere yrkesutøvelsen.

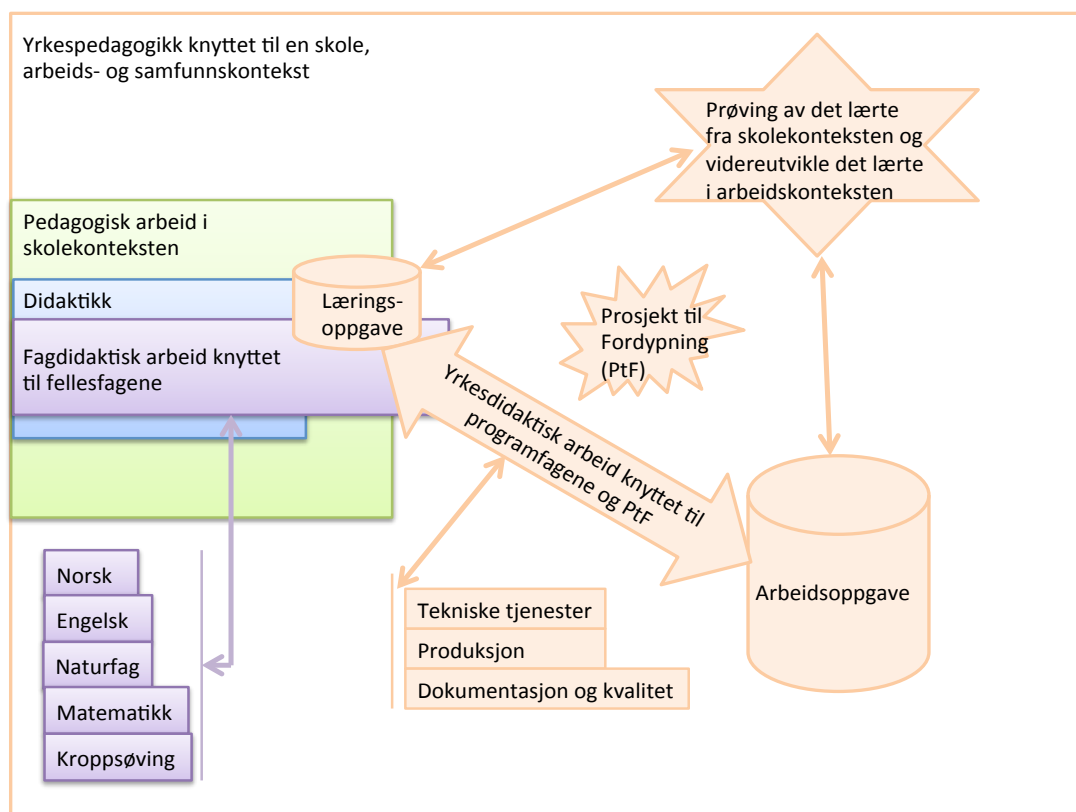
Hva som er teori eller kunnskaper i yrkesfag kan være vanskelig å skille fra blant annet produksjonsfagene (praksis i verksted) i skole og bedrift. En yrkesutøvelse vil alltid være avhengig av de kroppslige ferdigheter og kunnskaper knyttet til ferdighetene. Det er her yrkespedagogikken og yrkesdidaktikken kommer inn. Yrkespedagogisk innsikt og forståelse vil være tuftet på virksomheter og bedrifters arbeids- og produksjonsoppgaver i et samfunns- og arbeidslivsperspektiv. Yrkesfaglæreren oppgave er å forstå yrkesutøvelsen hos fagarbeiderne i den enkelte bransje. Eksempelvis vil en industrimekaniker som arbeider i oljerelaterte produksjonsbedrifter, ha andre fokus på innholdet i faget enn en

industrimekaniker som arbeider i en produksjonsbedrift som produserer snøryddingsutstyr. Yrkesfaglærerens oppgave vil være å analysere arbeidsoppgaver i bransjene som elevene ønsker å utdanne seg til. Analysearbeidet skal være grunnlaget for hva, hvordan og hvorfor eleven skal lære de utvalgte elementene i fra industrimekanikerens arbeidsoppgaver i skolekonteksten. For å kunne analysere dette trenger yrkesfaglæreren å bruke sine erfaringer som tidligere yrkesutøver som fagarbeider eller håndverker. I tillegg må vedkommende kunne bruke sine kognitive kunnskaper knyttet til yrkesutøvelsen, som matematiske beregninger, materialers egenskaper, dataassistert konstruksjon og produksjon og HMS. Ut i fra disse analysene av industrimekanikerens arbeidsoppgaver i de spesifikke bransjene, brukes den yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske innsikten til å gjøre om arbeidsoppgaver til læringsoppgaver. Yrkespedagogisk innsikt og forståelse vil være yrkesfaglærerens rammer for å forstå arbeidsoppgavene som yrkesutøveren og virksomheten i et arbeids- og samfunnsperspektiv utfører.

Det jeg referer til i dette hovedkapitlet, viser kompleksiteten og omfanget av hva slags profesjon en yrkesfaglærer må ha innsikt i og beherske faglig. Skal yrkesfaglæreren forstå helheten og kunne utvikle den helhetlige læringen skole og bedrift, vil jeg beskrive og argumentere for en slik modell. Hovedideen er at modellen skal gi en innsikt og oversikt i læringsarenaene skole og bedrift og hvordan disse kan forstås og kontinuerlig utvikle yrkesfaglærerens helhetlige kompetanse

9.2 Innledning til en yrkespedagogisk modell

Modellen i figur 16, er hensikten å beskrive sammenhenger mellom kontekster, pedagogikk, didaktikk og fag. I figur 17 videreutvikles innsikten til å sette PTF inn i en helhetlig sammenheng mellom fag og læringsarenaer som inngår i PTF.



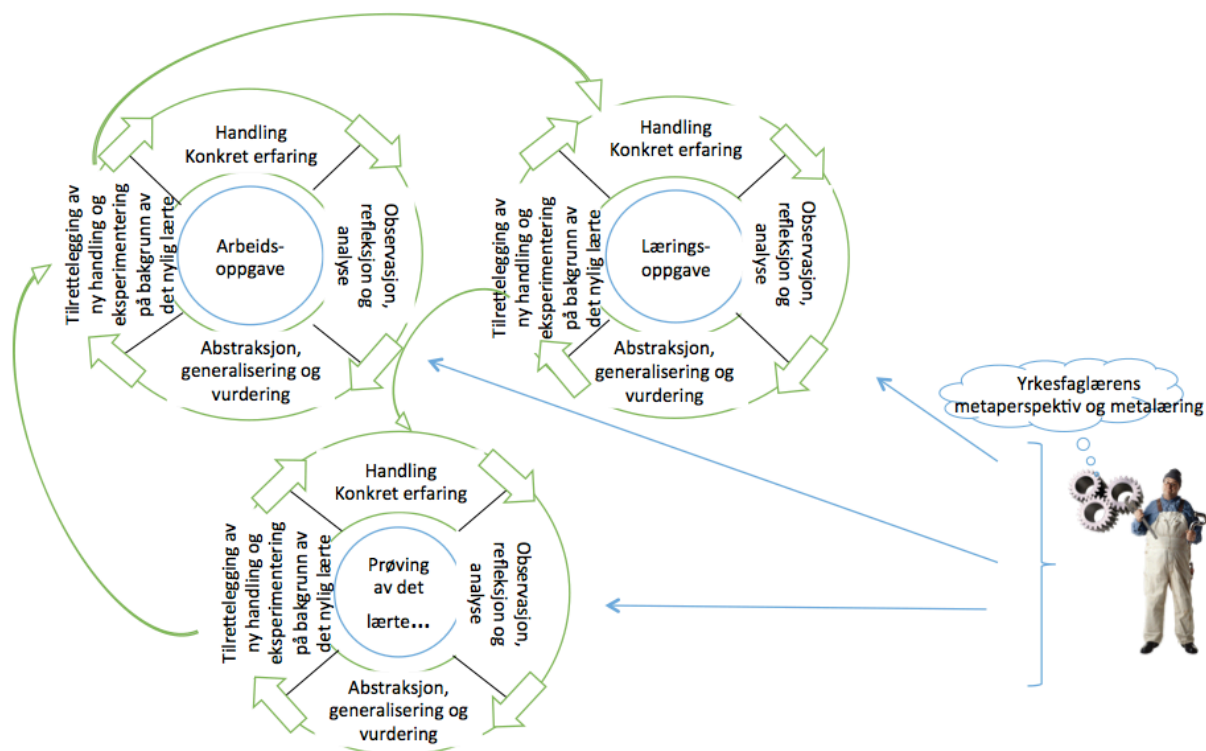
Figur 17. En yrkespedagogisk modell som anskueliggjør hvordan PTF kan gis en helhetlig yrkespedagogisk ramme.

Et spørsmål som melder seg, er jo hvordan yrkesfaglæreren kan forsikre seg om at læring i PTF i de forskjellige elementene og kontekstene er kjernen i arbeidet med tilrettelegging av undervisning og læringen for yrkesfaglæreren. Figuren vil være til liten hjelp for yrkesfaglæreren, hvis den ikke gis en meningsforståelse. Etter mye lesing og leting etter relevante måter å forstå helheten i PTF for yrkesfaglæreren, vurderer jeg at erfaringslæring kan være en tilnærming for å forstå og få innsikt i hvordan PTF kan forståes innholdsmessig og bidra til hvordan yrkesfaglæreren kan arbeide med en kontinuerlig utvikling av PTF ved bruk av strukturen i figurene 17 og 18.

9.2.1 Erfaringsbasert læring

For å bruke modellen jeg har skissert i figur 17 i yrkesfaglærerens arbeid med PTF, er erfaringsbasert læring en måte å arbeide på. Hvorfor yrkesfaglæreren må forholde seg slik til den yrkespedagogiske modellen, ved å arbeide etter en modell basert på erfaringsbasert læring, har sin bakgrunn i at PTF som fag ikke er et deduktivt og en statisk måte å drive opplæring på. Sammenkoblingen mellom skole og bedrift som en helhetlig opplæringsarena,

samt transformasjonene mellom arbeidsoppgave og læringsoppgave, vil kreve at yrkesfaglæreren vil være avhengig til enhver tid å analysere undervisningen og læringen som skal foregå. Det nærliggende å bruke for å forstå hva som foregår i helheten er å bruke en erfaringsbasert tilnærming. Moxnes erfarings sirkel og den yrkespedagogiske modellen



Figur 18. Systematisk erfaringslæring etter ide fra Moxnes erfaringslæringens fire stadier i figur 5.

I figur 17 tar jeg utgangspunkt i Moxnes sin modell (Moxnes, 2000, p. 52) i figur 5 om erfaringslæringens fire stadier knyttet til stadiene i den yrkespedagogiske modellen i figur 17 som er *arbeidsoppgave*, *læringsoppgaven* og *prøving av det lærte*.

Figur 18 ovenfor er utviklet ut fra den yrkespedagogiske modellen, figur 17, som viser sammenstilling av arbeidsoppgaven, læringsoppgaven og prøving av det lærte i arbeidskonteksten. Figuren ovenfor (18) er en modell for å få fram yrkesfaglærerens metaperspektiv og metalæring knyttet til forholdet mellom *arbeidsoppgaven* som skal læres bort som er utgangspunktet for lærerens undervisning og elevens læring. Neste trinn, gjennomføring av *læringsoppgaven*, og siste trinn som er elevens *prøving av det lærte i arbeidskonteksten*.

Skal yrkesfaglæreren ha en mulighet til å følge opp, erfare og lære hvordan PTF som fag fungerer, må dette observeres og bearbeides i de tre stadiene som PTF faget foregår i. Ved å

bruke samme metode for å erfare hva arbeidsoppgaven kan bidra med og som er utgangspunkt for hva som skal læres i skolekonteksten, samt utprøving av det lærte i arbeidskonteksten, vil det føre til en mer helhetlig forståelse av hva som skjer av relevant læring i PTF.

Det kan se ut til at Moxnes sin modell, figur 5 for erfaringslæring og dens fire stadier, kan være et godt verktøy. På hvert av de tre områdene som vist i figur 18, kan det være hensiktsmessig å bruke samme modell for at yrkesfaglæreren skal få en helhetlig forståelse av erfaringene med PTF.

En viktig premiss for at yrkesfaglæreren skal få denne helhetlige innsikten, må det etableres en metodisk tilnærming som gir et så helhetlig bilde og en helhetlig forståelse som mulig. En helhetlig forståelse er ikke å se de tre områdene i figur 18 hver for seg, men å forstå hvordan de påvirker og samvirker med hverandre. Det er denne gjensidige påvirkningen av de tre områdene som er viktig å se og forstå.

9.2.2 Modellens metaperspektiv

En utfordring yrkesfaglæreren står overfor når PTF skal realiseres i både skole og bedrift, vil oversikt og innsikt i hva som skjer og har skjedd være sentralt for at PTF skal gi optimal effekt i forhold til elvenes læring. Den yrkespedagogiske modellen i figur 17 er utgangspunktet for behovet for et metaperspektiv.

Når jeg velger uttrykket metaperspektiv som begrep, er det ut fra mine tidligere erfaringer. I modellen i figur 18 er *meta* brukt bevisst ut i fra at yrkesfaglæreren skal ha en mulighet til å se på delene og helheten i modellen må han / hun stå utenfor. *Meta* som begrep defineres i pedagogisk sammenheng som; ”forstavelse *som kan oversettes med utenfor, bortenfor eller på et høyere teoretisk nivå.*” (Bø & Helle, 2008, p. 193) Metaperspektivet her for yrkesfaglærerne er å stå *utenfor* og kunne se det som skjer i et helhetlig perspektiv.

Jeg har tidligere arbeidet med perspektivtegning. Sentralt i perspektivtegning er ”ettpunktperspektivet”. Det betyr at hvis vi trekker linjer fra bildet vi studerer i leseavstand, vil linjene vi trekker parallelt fra bilde og utover forsvinne i ett punkt langt borte.

Denne metaforen på perspektiv vil kunne bidra til å bli bevisst på hvilken avstand vi observerer på, har vi et nært og konkret perspektiv, eller er det avstand og utydelig? Å være bevisst på hvor nært eller fjernt det vi skal observere er, vil kunne hjelpe oss med presisjonsnivået på det vi observerer. En slik forståelse vil hjelpe yrkesfaglæreren med å se og

forstå perspektivene i forhold til det som skjer. Det nære og umiddelbare, opp mot det fjerne og diffuse vil være to ytterpunkter av perspektivene. Begge perspektivene med avstandene i mellom, kan gi faglige perspektiver som grunnlag for refleksjon og læring.

I det daglige arbeidet med PTF, vil det være det vi ser til enhver tid som gir oss hovedinnsikten. Men i modellen figur 18 vil yrkesfaglæreren måtte vurdere det yrkespedagogiske arbeidet i et utenfor perspektiv. Det innebærer også i forskjellige avstander som igjen skaper forskjellige perspektiver som for eksempel det nære og konkrete og det mer diffuse og fjerne. Med en slik tilnærming og forståelse av hvordan vi kan se det vi gjør i forskjellige avstander i et utenfor perspektiv, vil det være mulig å observere og forstå opplæringen i forskjellige perspektiver som kan gi forskjellig type innsikt for yrkesfaglæreren.

9.2.3 Modellens metalæringstilnærming

En måte å få til en slik forståelse på, kan være at yrkesfaglæreren bruker metalæring knyttet til de tre stadiene – *arbeidsoppgaven*, *læringsoppgaven* og *prøving av det lærte* i PTF opplæringen. Å trekke inn metalæring for å få en helhetlig forståelse av PTF kan gi mening. Men, hva er så metalæring? Illeris (Illeris, 2006) skriver i boken ”Læring” i et kapittel om refleksjon og meta-læring. Han tar opp begrepene refleksjon og refleksivitet. Han argumenterer for en sammenheng mellom, ”*refleksjon og meta-læring*” og ”*refleksivitet og biografisitet*” (Illeris, 2006, p. 78) Om refleksjon sier han:

“Ordet refleksjon kan nemlig både i dagligsproget og fagligt have to lidt forskellige betydninger. Det ene drejer sig om eftertanke: Man reflekterer eller tænker nærmere over noget, fx en begivenhed eller en problematik. Den andre kan nærmest karakteriseres som spejling – i overensstemmelse med ordets oprindelige, optiske betydning (og ikke som virksomhedsteoriens genspejling, jf. Afsnit 5.3): Man spejler sin oplevelse eller forståelse af noget i sit eget selv eller i en andens reaktion, dvs. man fokuserer på dets betydning for én selv, vurderer det med sin egen identitet som målestok – hvorfor man i denne betydning også anvender ordet selvrefleksjon” (Illeris, 2006, p. 78)

Illeris mener at refleksjoner kan ha to betydninger, det ene dreier seg om refleksjon som en ettertanke. Ettertanke er vel det som de fleste av oss gjør som det umiddelbare når vi har sett og observert en handling og / eller en situasjon. Denne forståelsen av refleksjon vil være relevant i forhold til å bygge opp en metaforståelse av handlingene i figur 18. Det andre Illeris

mener refleksjon kan være,” ... *kan karakteriseres som speiling med ordets oprindelige, optiske betydning*”. (Illeris, 2006, pp. 78-79) Han mener at speilingen ikke skal forveksles med ”...*virksomhedsteoriens genspejling*” (Illeris, 2006, p. 78) som knytter seg til kulturpsykologien.

Med optisk speiling mener Illeris at, ”Man spejler sin opplevelse eller forståelse af noget i sit eget selv eller i en andens reaktion, dvs. man fokuserer på dets betydning for én selv, vurderer det med sin egen identitet som målestok- hvorfor man i denne betydning også anvender ordet selvrefleksion” (Illeris, 2006, p. 79) Slik Illeris beskriver det, kan sitatet brukes for å gi en forståelse for hvordan yrkesfaglæreren kan forstå den helhetlige opplæringen i PTF. Det vil være naturlig at yrkesfaglæreren speiler sin opplevelse eller forståelse i seg selv eller andres reaksjoner. Andres reaksjoner kan blant annet være fra elevene, kolleger og instruktører i bedrifter. Et viktig, og naturlig moment, er påpekingen om at det er yrkesfaglæreren som er målestokken gjennom sin identitet. Identiteten er bygd på blant annet yrkesfaglærerens profesjonsbakgrunn, som består av yrkes- og pedagogikkdelen. I tillegg vil det være naturlig at selvrefleksjonen også vil ha en identitet eller et bakteppe som er forankret i kompetansemålene som yrkesfaglæreren har laget sammen med elever og teamet som er involvert i PTF-faget. Det er ut i fra en slik bakgrunn at yrkesfaglæreren kan speile opplæringen som foregår i PTF. Ved systematisk å speile og reflektere over de tre stadiene i den yrkespedagogiske modellen ut i fra et metaperspektiv, vil yrkesfaglæreren kunne få en helhetlig forståelse av læringen som foregår. Utfordringen er hvordan han/ hun skal tolke og forstå den helhetlige læringen som er erfaringsbasert, observert og fortolket.

9.2.4 PTF og yrkesfaglæreren.

En elev som vil fordype seg i et valgt yrkesfag tidlig i opplæringen, vil ha behov for å få deler av opplæringen ute i bedrift for å kunne fordype seg i yrket. Yrkesfaglæreren står overfor utfordringen med å gjøre relevante arbeidsoppgaver til læringsoppgaver gjennom å la elever delta direkte i produksjonen i en valgt bedrift. Utfordringen for yrkesfaglæreren vil ikke bare være yrkesutøvelsen i det yrket eleven har valgt, men også forstå produktet og produksjonen ut i fra en profesjonstilnærming. I den daglige opplæringen ute i bedrift vil instruktøren være en faglig samarbeidspartner. Instruktøren har ikke ansvaret for planleggingen og vurderingen av opplæringen eleven får. I forhold til gjennomføringen vil yrkesfaglæreren ha et overordnet ansvar i forhold til instruktøren.

PTF er et fag som er knyttet til Vg1 og Vg2-opplæringen i den videregående skolen, men det er viktig å minne om at PTF-faget skal ta utgangspunkt i Vg3-planen. Å ta utgangspunkt i denne planen som er laget for lærlingeopplæringen i bedrift, vil logisk være det universelle og grunnleggende som ligger innenfor elevens læreforutsetninger som kan tematiseres hos elever på Vg1 og Vg2. Skal PTF ha en relevans for eleven og noe de kan nyttiggjøre seg for å utvikle egen kompetanse, må det være en faglig del og mellommenneskelige del.

Læringsutfordringene må være knyttet til temaene HMS, samarbeid, relasjoner, innordning i forhold til arbeidsreglement og enkle faglige oppgaver knyttet til valgt yrkesfag..

På Vg2 vil det faglige ha større utfordringer naturlig nok. Her vil yrkesfaglærerens faglige profesjon knyttet til yrket og yrkesfaget bli utfordret mer enn på Vg1, som igjen vil utfordre den pedagogiske og didaktiske profesjonsinnsikten.

10 PTF og yrkesfaglærerens pedagogiske og didaktiske utfordringer.

10.1 Innledning

I de to neste kapitlene har jeg tatt opp sider som kan påvirke og ramme inn faget PTF i yrkesfaglærerens kontekst. Hensikten har vært å se på elementene som kan påvirke yrkesfaglærerens rolle knyttet til PTF spesielt, men også en forståelse av det doble praksisfelt, som i denne sammenhengen forankres i det jeg kaller «arbeidsoppgave» og «læringsoppgave». Temaene og figurene ender opp i modellen i figur 21. Figuren gir en innsikt og oversikt over de aller fleste elementene som opptrer i PTF faget. For å kunne arbeide med denne type undervisnings- og læringsarbeid på de forskjellige arenaene kan Moxnes erfaringssirkel være et hensiktsmessig verktøy.

Allikevel mangler det en mer inngående forståelse av hvordan denne læringen kan begrunnes i et samfunnsperspektiv og hvilke pedagogiske og didaktiske tilnærminger kan være relevante.

10.2 Yrkesfaglærerens bruk og læring ved bruk av den yrkespedagogiske modellen og erfaringslæringen.

10.2.1 Innledning

I figur 17 har jeg beskrevet en modell og strukturen i hvordan yrkesfaglæreren kan tilnærme seg innsikt PTF i forhold til Arbeidsoppgaven, læringsoppgaven og prøving av det lærte.

Innledningsvis vil jeg minne om eleven. Et åpenbart spørsmål er eleven i denne modellen? Elevens læring og konteksten læringen foregår vil være utgangspunkt for alle vurderinger og refleksjoner som yrkesfaglæreren gjør. Allikevel er det rollen som yrkesfaglærer der undervisningen og tilrettelegging er fokusene. Hensikten med å gi modellen en innholdsforståelse er å gi yrkesfaglæreren en pedagogisk og didaktisk verktøykasse for å forstå sin rolle i opplæringen og hvordan han / hun kan bruke modellen. Det er en mangfoldighet i modellen med utgangspunkt i PTF som skal håndteres innholdsmessig og faglig av yrkesfaglæreren.

10.2.2 Produksjonslogikk og skolelogikk – en forutsetning for å forstå

Yrkesfaglæreren operer i to læringsmiljøer når han arbeider med PTF. Det ene er skolekonteksten og den andre bedriftskonteksten. Det er behov for å klargjøre forskjellen på bedriftskonteksten og skolekonteksten og yrkesfaglærerrollen.. Dette er også i forhold til en erkjennelse og erfaring jeg har som skoleleder og bedriftsleder der jeg så disse forskjellene tydelig i forhold til opplæring.

Jeg velger å se på bedriftskonteksten først og tar utgangspunkt i følgende sitat: *"Any work context involves an economic dimension (production of things), a political dimension (production of social relations) and a ideological dimension (production of an experience of those relations)"*. (Burawoy, 1985, p. 39)

Jeg har gjort min egen oversettelse av sitatet til norsk og som jeg har formulert slik: *"I enhver jobbsammenheng innehar en økonomisk dimensjon (produksjon av ting), en politisk dimensjon (produksjon av sosiale relasjoner) og en ideologisk dimensjon (produksjon av erfaringer av disse relasjonene)"*.

I konteksten knyttet til PTF bør ovennevnte sitat være en del av yrkesfaglærerens bakteppe i forhold til elevens læring i bedrift.

Generelt kan disse tre dimensjonen defineres som er en del av bedriftenes sentrale parametere for suksess. Suksess i bedrift er graden av overskudd i forhold til innsatsfaktorene. Enhver produksjonsbedrift vil bli målt på disse dimensjonene. Den økonomiske dimensjonen bygger på produksjonen av ting, eller mer presist produksjon av varer og tjenester, Dimensjon to av sosiale relasjoner vil være hvordan organiseres bedriften og hvilke relasjoner er skapt for at ansatte skal arbeide optimalt med produksjonen av varer og tjenester. Den siste dimensjonen er hvordan disse erfaringene brukes for optimaliseres de to andre dimensjonene. Dette er kjernen i enhver bedrift som arbeider med produksjon av varer og tjenester. I dette landskapet skal PTF innpasses, med fokus på at læringen tilpasses produksjonen. Motstykket hadde vært å tilpasse produksjonen til PTF. Dette perspektivet er for yrkesfaglæreren viktig å forstå og å forholde seg til.

Det naturlige spørsmålet er jo hva er skolelogikken i forhold til produksjonslogikken? De tre dimensjonene som jeg trekker fram i produksjonslogikken vil ikke kunne sammenlignes med skolelogikken. Skolen eller utdanningsinstitusjonene generelt har ikke økonomiske mål, men et formål, som kan være diffust i forhold til økonomiske mål. Den andre siden er at skolens

arbeid og mål er rigid i den forstand at det er sterke strukturer som lager rammene, alt i fra hva opplæringen i et yrkesfaglig løp skal bestå av og som tydeliggjøres i læreplaner som er forskriftsfestet. Likeledes er alle antall timer når det gjelder omfang av fag og årstimer i for eksempel et Vg1 løp. De samme organisatoriske strukturer omfattes også yrkesfaglærerens betingelser og begrensninger. Antall undervisningstimer og faglige kvalifikasjoner setter sine begrensninger og reduserer fleksibiliteten til å organisere fag og innhold.

Skal PTF kunne fungere mellom produksjonslogikken og skolelogikken er faktisk yrkesfaglæreren” limet” i å samordne og kunne legge til rette innenfor gjeldende rammer. Balansen mellom å gi elever en realistisk opplæring i PTF innenfor produksjonslogikken sammen med skolelogikken. Sitatet fra Sannerud (Sannerud, 2005) om skolelogikken, ”...føre til for stekt fokus på formaliseringen av opplæringen, der rigid praksis kan overføre en uønsket skolelogikk, som kan svekke arbeidsplassens potensielle kvaliteter som lærested”. (Olsen og Seljestad 1999) (Sannerud, 2005, p. 217) Det han vil ha fram er at kvalitetene i fagopplæringen i bedrifter som tross alt finnes innenfor rammene av produksjonslogikken, skal bli hemmet av en rigid skolelogikk. Dette er selvfølgelig aktuelle problemstillinger i PTF som yrkesfaglærer og skoleeier må se sin rolle i som eier og forvalter av PTF faget.

10.2.3 Yrkesfaglærerens læring knyttet til PTF

I kapittel 8 beskriver jeg den yrkespedagogiske modellen og hva jeg mener den inneholder og må inneholde.

I kapitlene” Modellens metaperspektiv” og” Modellens metalæringstilnærming” kan innsikten som er beskrevet der også brukes til å forstå yrkesfaglærerens læring.

Før jeg går videre vil jeg kort ta opp tråden fra kapitlet” Modellens metaperspektiv”. Det vesentlige er fra et metaperspektivet er å trekke seg ut å klare å se deler og helheten i PTF koblet opp mot arbeidsoppgave, læringsoppgave og utprøving av det lærte. Prosjeksjonen i å se det utefra vil være kjernen, skal jeg ha et” nærsyn” – være tett på, eller skal jeg trekke meg lenger fra å klare å se det store bildet og sammenhenger. Behovet til yrkesfaglæreren er begge deler skal detaljer, helhet og sammenheng i PTF forstås og begrunnes faglig.

Fra kapitlet” Modellens metalæringstilnærming” vil jeg ta fram at metaperspektivet ikke skjer uhildet eller objektivt. Yrkesfaglæreren vil jo ha en identitet gjennom erfaringer gjennom fra profesjonsutdanningen og yrkesutøvelsen som fagarbeider. Identiteten og profesjonen som yrkesfaglærer vil også være en del av den helhetlige helheten.

Yrkesfaglæreren bærer med seg også sine personlige verdier og preferanser fra den private siden av seg selv. Slik som oppvekst, verdier, politisk syn er eksempler på den personlige siden. Det er disse personlige erfaringene som lager innholdet i metaperspektivet og som danner grunnlaget for metalæringen yrkesfaglæreren ender opp med.

Skolen som læringsarena kan være relativt stabil i sin form og struktur, mens bedriftene vil være forskjellig i fra den ene bedriften til den andre, samtidig vil bedriftene være i kontinuerlige endringer i mer eller mindre grad ut i fra kundebehov, teknologiutvikling og kontinuerlige organisasjonsendringer. For yrkesfaglæreren vil det å ha denne utenfra oversikten være vesentlig for å forstå hva som foregår i bedriften og kunne transformere dette over i relevante tilpasninger og utvikling av PTF i bedriftene og skolen som læringsarenaer.

Metalæringen vil hjelpe yrkesfaglæreren til ikke bare å forstå den konkrete undervisningen og læringen i PTF og dens stadier sett opp mot perspektivet arbeidsoppgave og læringsoppgave, men også gi muligheter til å ha en forståelse av helheten av det som skjer i skole- og bedriftskonteksten. I denne sammenhengen er ikke bare forståelsen av hva som foregår, men også hva yrkesfaglæreren observerer og vurderer.

I kapitlet ”Modellens metalæringstilnærming” brukte jeg Illeris (Illeris, 2006) sin refleksjonsforståelse og knyttet til metalæring, som jeg synes gir en god forståelse av *refleksjon* og *speiling* som er sentral i metalæringen. I dette kapitlet vil jeg ta fram Moxnes (Moxnes, 2000) sin forståelse av metalæringen, ”Meta- læring er den læring som eleven, arbeidstakeren eller kursdeltakeren erverver seg av selve prosessen i den situasjon eller opplæringssituasjon han befinner seg i”. (Moxnes, 2000, p. 46) Denne forståelsen som Moxnes formulerer i sitatet kan være et en faglig god praktisk forståelse for yrkesfaglæreren når han/ hun arbeider med PTF. Poenget er at det er ikke bare det faglige som foregår i opplæringen, men også det som skjer i selve prosessen og situasjonen som hjelpe til å gi en mer helhetlig forståelse. PTF med flere læringsarenaer, skole og bedrift, vil det å ha et slikt metaperspektiv være med på å gi yrkesfaglæreren en bedre helhetsforståelse av hva som foregår. Yrkesfaglæreren vil være i en konstant læringssituasjon knyttet til å organisere og tilrettelegge PTF.

Det er derfor behov for å gå dypere i hvordan yrkesfaglæreren kan bruke denne læringssituasjonen.

Jeg synes det hører med å se yrkesfaglærerens læringssituasjon i de mer tradisjonelle læringsteoriene. Det er flere å velge mellom som yrkesfaglæreren kan bruke, men opplever at Piaget kan representere et slikt tradisjonelt læringssyn,” ... som så på menneskets utvikling som en tilpasningsprosess, adaptasjon.” (Solerød, 2012, p. 223) nettopp tilpasning er en del av arbeidet med å gi metaperspektivet en praktisk og begrunnet forståelse av læringen til yrkesfaglæreren Piaget tar fram samspillet med omgivelsene slik:” ... i et samspill med omgivelsene som består av to delprosesser, *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Våre erfaringer lagres som kognitive skjemaer.” (Solerød, 2012, p. 223) Skjemametaforen kan være en måte å bearbeide erfaringer på i en læringssammenheng. Piaget er en tilnærming som de fleste yrkesfaglærere har fått en god innføring i sin yrkesfaglærerutdanning. Selv om Piaget hadde sitt fokus på barns tenkning om læring er *modellen* anvendelig for yrkesfaglæreren.

Et annet naturlig læringsperspektiv for yrkesfaglæreren er temaet “læring på arbeidsplassen”. Men, hva er læring på arbeidsplassen. Moxnes har i boken, *”Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet”* (Moxnes, 2000) et kapittel om ”Læring i arbeidsmiljøet” (Moxnes, 2000, pp. 27-32) Selv om referansene til Moxnes er i fra 60 og 70 tallet, er referansen fortsatt gyldige. Han refererer til Emery og Thorsrud (Thorsrud & Emery, 1970) sitt arbeid som var grunnlaget for bedriftsdemokratiet i Norge og senere grunnlaget for å arbeide med kompetanseutvikling hos ansatte. Selv om disse arbeidene var banebrytende, er arbeidene til Emery og Thorsrud, i dag, et referansedokument for det som har skjer i dag. Læring knyttet til arbeidsplassen er jo ikke fysisk bare det som skjer direkte i arbeid, men også utenfor arbeid og arbeidsplassen. Det er en kompleks læringsform som skolen ser ut til å ha vært lite opptatt av. Utviklingen av fagligheten til yrkesfaglæreren har nok en overvekt av formelle læringsformer gjennom etter- og videreutdanninger og faglige kurs. Læringen som yrkesfaglæreren har i sitt daglige arbeid har hatt lite fokus, men er selvfølgelig til stede som noe uformelt og ustrukturert. Faglig kan bevisstheten om å lære i arbeidssituasjonen være viktig for alle lærere i alle fag. I forhold til PTF er bevisstgjøringen om å lære gjennom arbeidet være med å utvikle faget og programområdet TIP. Hvordan denne arbeidsplassbaserte læringen kan systemiseres er det flere tilnærminger. Illeris sitt arbeid om ”Læring i arbeidslivet” (Illeris & Andersen, 2004) være relevant tilnærming, men Wenger sitt arbeid med ”Praksisfællesskaber” (Wenger & Nake, 2004) er også forståelser som har relevans. I dette kapittelet har jeg sett på et utvalg av tekster som kan gi innsikt i yrkesfaglærerens læring knyttet til PTF.

Allikevel er det to begreper som må drøftes før en kan gå inn i hvordan yrkesfaglæreren kan lære i forhold PTF. Når jeg leser om temaene om læring knyttet til arbeid, er det to begreper som skiller seg ut. Det ene er ”Læring i arbeid” og ”Læring på arbeidsplassen”. Disse begrepene er viktig å ha en forståelse av, fordi de representerer to hovedinnretninger til å snakke om læring knyttet til arbeid.

10.2.4 Læring i arbeid – læring på arbeidsplassen?

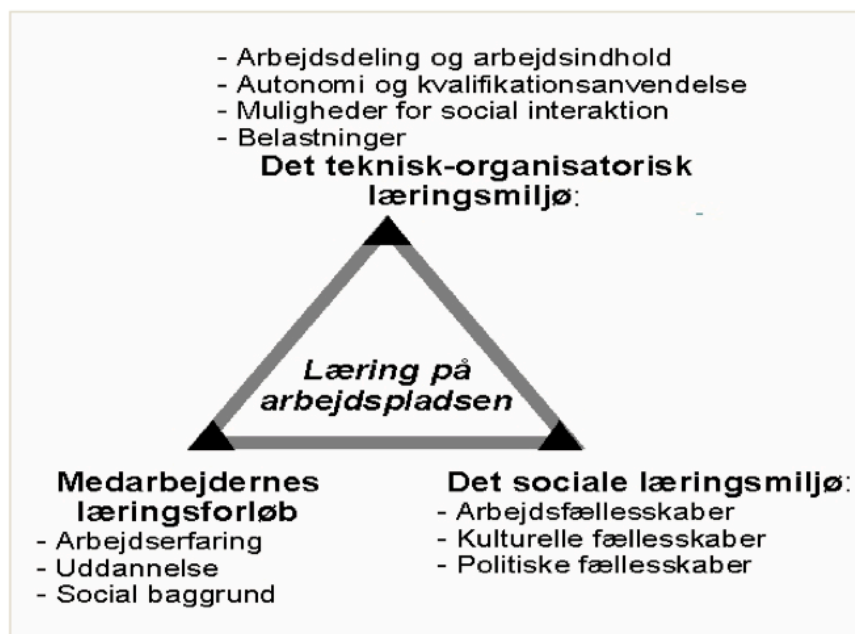
Begrepene ”Læring i arbeid” og ”Læring på arbeidsplassen” kan i utgangspunktet oppfattes som relativt like begreper, men de representerer to forskjellige måter å utlede en tilnærming til læring i forhold til arbeid.

Før jeg går inn i disse begrepene, var det naturlig å gjøre et søk i litteratur og på nettet om hva er dokumentert og skrevet om ”Læring i arbeid” og ”Læring på arbeidsplassen” i forhold til skole og lærerkonteksten. Dette finnes lite dokumentert innsikt i dette, og det er ikke problematisert om det er ”Læring i arbeid” eller ”Læring på arbeidsplassen”. Det finnes eksempler på læringstiltak som kan knyttes til tema læring i forhold til læring i skolen. Det kan synes som om bevisstheten rundt slik læring derimot er lite problematisert. Det kan se ut som at det er en del av strukturen i forhold til arbeidsorganisering eller bevisst læring knyttet til arbeidet som lærer. Denne overfladiske beskrivelsen er derfor et utgangspunkt for å klargjøre begrepene ”Læring i arbeid” og ”Læring på arbeidsplassen”.

Jørgensen & Warring sin artikkel ”Læring på arbeidsplassen” i boken ”Udspil om Læring i arbeidslivet” (Illeris & Learning Lab, 2002, pp. 37-63) drøfter de dette emnet grundig. De henviser til at, ”Det er først inden for de sidste ti år³³ kommet en række bøger der direkte sætter fokus på læring på arbeidsplassen (Ellstrøm, 1994, 1996, Engstrøm 1994, Garrick 1998, Boud & Garrick 1999, Bottrup 2001)” (Illeris & Learning Lab, 2002, p. 38) . Jeg tar fram denne referansen for å vise at jeg er klar over at det er flere relevante bidragsytere som kan bidra med innsikt i *læring på arbeidsplassen*. Artikkelen til Jørgensen & Warring synes jeg trekker fram sentrale sider av temaet læring på arbeidsplassen som er interessante i mitt arbeid her.

³³ Siste ti år, det vil si fra ca 1992.

Hvis vi ser på figur 19 under har Jørgensen & Warring rammet inn læring på arbeidsplassen i det de kaller en analytisk modell



Figur 19. Analytisk modell for læring på arbeidsplassen (Illeris & Learning Lab, 2002, p. 38)

De tre hjørnene, *Det teknisk-organisatorisk læringsmiljø*, *Medarbejdernes læringsforløb* og *det sociale læringsmiljø* (Illeris & Learning Lab, 2002, p. 38) kan forstås som en helhet.

Hvis vi setter denne modellen inn i yrkesfaglærerens "landskap" knyttet til rollen som PTF lærer, vil disse tre overskriftene i trekanten med sine undertekster være gjenkjennelige og kunne ramme inn en kontekst som tydeliggjør læring på arbeidsplassen for yrkesfaglærere?

For å gi en forståelse av de tre overskriftene med undertekster i modellen, "Læring på arbeidsplassen", i forhold til PTF vil jeg bruke den yrkespedagogiske modellen, figur 17 for å få en forståelse av hva "Læring på arbeidsplassen" er. Et spørsmål er jo om "Læring på arbeidsplassen" er det yrkesfaglæreren skal bruke for å få fram egen læring i sitt arbeid?

Modellen i ovenfor viser tre sider av hvordan "Læring på arbeidsplassen" rammes inn.

Modellen i figur 17 kan forstås som en modell av et sosio - teknisk system. som beskrives slik: " ... samordne to delsystemer i bedriften som reguleres av ulike lover, det teknologiske på den ene side og det sosiale på den annen". (Thorsrud & Emery, 1970, p. 181) Tradisjonelt har et sosio-teknisk system bestått av et sosialt og et teknisk system. I modellen i figur 19 er

det to sosialsystemer, Medarbejdernes læringsforløb og Det sociale læringsmiljø som skal virke sammen med et teknologisk system, det teknisk – organisatorisk læringsmiljø. Dette er ikke til hinder for at det er et sosio-teknisk system som presenteres. Et system i denne sammenhengen beskrives slik:” Et system kan sies å være et stabilt mønster av forbindelser mellom elementer eller” noder”. (Rossvær, 1987, p. 93)

Fokuset her er å lære i forhold til yrkesfaglærerens individuelle arbeid knyttet til PTF, ikke i skolen og bedriften som et sosio-teknisk system. Dette hadde vært logisk å bruke en sosio-teknisk modell hvis det var alle lærere og instruktører som arbeidet med PTF på TIP som skulle lære i forhold til arbeidet med PTF.

Jeg mener derfor at yrkesfaglæreren må ha en annen tilnærming til denne typen læring. Begrepet” Læring i arbeid” forstår jeg på en annen måte. Nettopp at det er *i* arbeid, vil det være læringen som skjer når yrkesfaglæreren arbeider med PTF faget som er grunnlaget for læringen. Denne personlige tilnærmingen til læringen er komplisert å sette inn i et sosio-teknisk system. Det er den personlige avkodingen av det som læres som blir læringen. Tidligere har jeg presentert refleksjonsbegrepet og metaperspektivene som yrkesfaglæreren kan bruke for å få fram egen erfaring og læring.

Før jeg går videre i forståelsen av” Læring i arbeid” har jeg sammen med kollega Nina Amble³⁴ skissert en matrise som viser framstillingen av læring i en formell, ikke formell og uformell. Hensikten er å få en oversikt på kjennetegn og hvor de forskjellige læringsformene opptrer. Den formelle opplæringen er knyttet til skole, den ikke formelle er knyttet til arbeidsplassen og læring i arbeid er knyttet til arbeidsoppgaven på arbeidsplassen.

³⁴ Nina Amble er førsteamanuensis/dr. philos ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for yrkesfaglærerutdanning, Høgskolen I Oslo og Akershus

Fagområder: Vitenskapsdisiplin: Organisasjonspsykologi og samfunnsvitenskap.

Emner: Kjønn og kvinneperspektiv. Organisasjonslæring. Arbeidslivslæring. Pleie og omsorgsarbeid. Serviceinnovasjon. Innovasjon i offentlig sektor

Læring	Formell	Ikke-formell	Uformell
System	Utdanningssystemet	Læring på arbeidsplassen / "On the job training"	Læring i arbeid
Arena	Skole - høyskole - universitet	Arbeidsplassen	Arbeidsoppgaven
Form	Fra "tavle" til transformasjon	Gjennom instruksjon Kurs / opplæring Prøving / feiling	I samspill "teknologi" og kroppen /eksperimentering
Deltaker	Skole – elev- lærer	Lærling/ arbeidstaker - Instruktør / lærer	Individ
Hoved-ansvar	Skole	Yrkesfaglærer, instruktør, opplæringsansvarlige	Arbeidsleder, kolleger og den enkelte ansatte

Figur 20. Oversikt over formell, ikke-formell og uformell læring.

Figur 20 viser en oversikt over formell, ikke-formell og uformell læring og hvordan dette opptrer i de forskjellige kontekster konstruert av 1.amanuensis (dr. philos) Nina Amble, Høgskolen i Oslo og Akershus og høyskolelektor Arne Roar Lier, Høgskolen i Oslo og Akershus, 03.02.2014.

Ut i fra tabellen, figur 20 kan "Læring i arbeid" forstås som en uformell læring som er knyttet til arbeidsoppgaven. Samspillet mellom arbeidsoppgaven og yrkesfaglæreren representerer individfokus i forhold til deltakelse. I dette individuelle fokuset er samspillet mellom profesjonene yrkesfaglæreren har som fagarbeider og yrkespedagog en sentral del av bildet.

En viktig forutsetning for å forstå hva *uformell læring* er når det knyttes til "Læring i arbeid" er å få en forståelse av sammenhengen mellom disse begrepene. Det naturlige er å stille spørsmålet hva er uformell læring. I boken "Praktikkens Læringslandskap" (Nielsen & Kvale, 2003) beskrives *uformell læring* slik:

"Læring, som er resultatet af hverdagsaktiviteter med relation til arbejde, familie og fritid. Den er ikke struktureret (med hensyn til læringsmål, læringstid og læringsstøtte) og fører som regel ikke til certificering. Uformel læring kan være tilsigtet, men er det i de fleste tilfælde ikke (den er "tilfældig")". (Nielsen & Kvale, 2003, p. 357)

Denne beskrivelsen av *uformell læring* har et større perspektiv eller omfang, der familie og fritid inkluderes. Begrepet som *hverdagsaktiviteter* brukt som er en del av *uformell læring*. Dette må forstås som altomfattende i forhold til hverdagen. “Uformel *læring kan være tilsigtet*”, som den vil være i denne sammenhengen, og ikke” tilfældig”.

I figur 20 sier vi at” Læring i arbeid” er individorientert, noe som jeg også tolker Nielsen & Kvale sin beskrivelse av den *uformelle læring* er.

Ved en slik forståelse av” Læring i arbeid” vil det være en individuell læringsprosess. Ved å legge en slik forståelse til grunn, vil de kollektive læringsforståelsene bli mindre relevante. I første rekke Lave og Wengers” Situeret læring” og Wengers” Praksisfellesskaber”.

“Læring i arbeid” i konteksten som den er satt inn i figur 20 vil være individorientert og forståelsen av læring i arbeid vil være knyttet til pedagogiske og didaktiske begreper.

10.2.5 Læring i arbeid satt inn i en pedagogisk forståelse.

Den yrkespedagogiske modellen i figur 17 er knyttet til PTF og” Læring i arbeid” vil være et sentralt utgangspunkt i dette kapittelet.

I denne modellen er *arbeidsoppgaven* og *læringsoppgaven* og *prøving av det lærte*, som fokuspunkter det som jeg legger til grunn videre i dette kapittelet. Kontekstene læring i skole og læring i arbeid er en annen kontekst. Andre dimensjoner i modellen er yrkesfaglærerens forståelse av den helhetlige modellen. “Læring i arbeid” i en pedagogisk kontekst vil være det jeg vil ta fram å beskrive videre.

Tidligere har jeg skrevet at når jeg skal drøfte yrkesfaglærerens læring knyttet til sine undervisningsoppgaver i PTF er det to sentrale dimensjoner. Det ene er den faglige undervisning i programfagene knyttet til PTF og hvordan yrkesfaglæreren faktisk agerer i de forskjellige situasjonen, som undervisning i skolen, samhandling om opplæringen i bedrift, og den helhetlige forståelsen av *arbeidsoppgaven* og *læringsoppgaven* og *prøving av det lærte*.

Før jeg fortsetter er det viktig å få fram følgende.

Normalt er arbeid det primære for et menneske som er ansatt i en virksomhet. I denne sammenhengen er yrkesfaglæreren ansatt for å undervise i PTF. Det er primæroppgaven. Læringen som skjer i arbeidet er ikke strukturert gjennom formelle planer i en eller annen form, men som Illeris (Illeris & Andersen, 2004) skriver, “...*ligger læringen ofte skjult eller indlejret i andre tiltag*”. (Illeris & Andersen, 2004, p. 26) Sitatet er treffende i den forstand at

læring i arbeid ofte er skjult. Læringen overskygges av produktet og produksjonen. I skolen har lærere generelt fokus på eleven og faget og lite fokus på læringen læreren selv har. I forhold til læringspyramiden er det underlig at vi ikke fokuserer mer på ”Læring i arbeid”, og i særdeles i skolen. I følge læringspyramiden (Nilsen & Haaland, 2008, p. 56) er de som underviser andre som lærer mest. I denne sammenhengen er det viktig å skille mellom faget du underviser i og erfaringene du gjør som lærer. Nå er det ikke enkelt å skille fag læreren underviser i og fagligheten i rollen jeg utvikler som lærer.

Ut i fra Illeris sitt utsagn er ”... *læringen ofte skjult eller indlejret i andre tiltag*”. (Illeris & Andersen, 2004, p. 26) Innleiringen kan i denne sammenheng være at vi underviser i faget PTF og det er resultatet av elevens læring som blir det synlige, det fagspesifikke, mens måten vi arbeider på er innleiret i undervisningen og oppgavene som hører til yrkesfaglærerrollen.

Det vil nødvendigvis være en sammenheng mellom faget PTF vi underviser i og måten vi opptrer og utfolder oss på knyttet til det faglige arbeidet i undervisningen.

Hvordan kan en pedagogisk forståelse føre til at yrkesfaglæreren får innsikt i sitt eget arbeid med PTF? Fokuset er hvordan yrkesfaglæreren lærer i arbeidet sitt og hvordan dette kan brukes for å utvikle faget PTF.

Den uformelle læringen som er beskrevet i modellen figur 20 ”Læring i arbeid” skal synliggjøres fra *innleiringen* av arbeidet til konkrete erfaringer som transformeres til konkret læring. Synliggjøringen av læringen må konkretiseres til å utvikle yrkesfaglærerens arbeid med PTF.

Igjen er det den yrkespedagogiske modellen i figur 17 som er forankringen. Innsikt i læringen i arbeid skjer ved systematisk bruk av erfaringssirklene gjennom metaperspektivene som kan knyttets til arbeids-, læringsoppgaven og skole-, bedriftskonteksten. Denne strukturen tar jeg opp i neste kapittel som er en modell for å vise hvordan metaperspektivet og metalæringen kobles til yrkesfaglærerens læring.

11 Fra metaperspektiv og metalæring til yrkesfaglærerens kompetanseutvikling i PTF.

11.1 Innledning

I de to forrige kapitlene har jeg beskrevet rammer, strukturer og hvordan yrkesfaglæreren kan og bør opptre for å forstå, erfare og lære hvordan PTF kan utvikles.

Før jeg går videre i å belyse utvikling av yrkesfaglærerens kompetanse i PTF, vil jeg ta med følgende sitat som er sentralt når kompetanseutvikling skal drøftes:

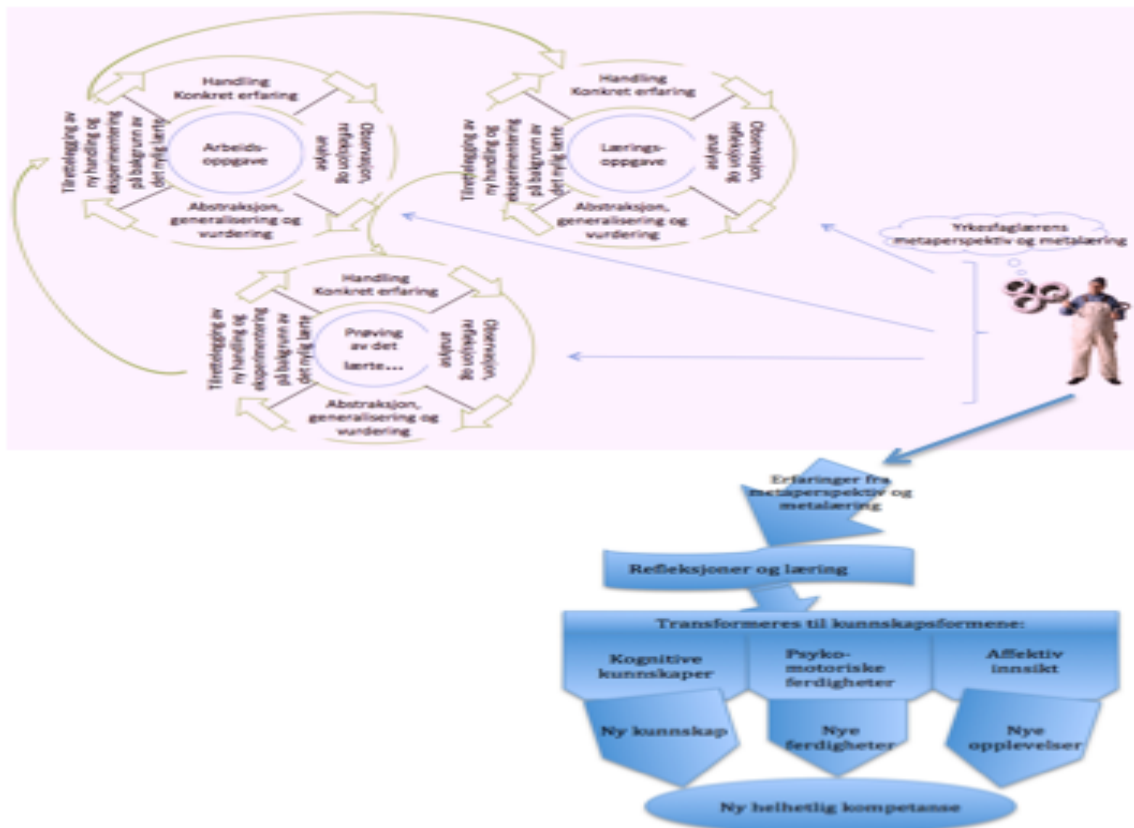
“Det som gjør en person til en god yrkesutøver, for eksempel en god lærer, er ikke det han tilegner seg av allmenn kunnskap bl.a. gjennom lærebøker, men hans egen *forståelse*, *bearbeiding* og *utprøving* av dette stoffet og hans evne til å lære av egen praksis. Fagkunnskapen må bli *ens egen*, dvs. den må gjøres *personlig* for å kunne brukes effektivt”. (Grendstad & Sandven, 1986, p. 219)

I sitatet brukes begrepene egen *forståelse*, *bearbeiding* og *utprøving*. Det er dette som er kjernen i egen kompetanseutvikling. Jeg opplever at gjennom arbeidet med å få fram en yrkespedagogisk modell for å utvikle yrkesfaglærers kompetanse, er komplisert og vanskelig, men det er yrkesfaglærerens som må oppleve den som sin *egen* og *personlige kompetanse*. Det er når den først blir yrkesfaglærerens *egen* kompetanse at han / hun kan utvikle den videre i forhold til kolleger i skolen, bedrifter, og elevene.

I neste kapittel vil jeg ha fokus på hvordan yrkesfaglærerens erfaringer kan transformeres til læring og ny kompetanse i PTF innenfor TIP programområdet.

11.2 En arbeidsform som omgjør et metaperspektiv og metalæring til ny kompetanse

For å få læring ut av metaperspektivet og metalæringen, må dette kobles sammen. Hvordan dette kan gjøres kan være kritisk. Det kritiske er at metalæringen og metaperspektivet må transformeres over i en modell som omformulerer erfaringene til kunnskaper. Etter mange overveielser og skisser av modeller har jeg kommet fram til en modell som kobler på modellen i figur 18 til en ny modell, figur 21 som omarbeider erfaringer til kunnskaper.



Figur 21. Fra yrkesfaglærerens metaperspektiv og metalæring til en ny helhetlig kompetanse.

Erfaringene som yrkesfaglæreren har med seg, vil ikke bli systematisk kunnskap før det bearbejdes i en eller annen form. I dette arbeidet er kjernen å få fram hva som er innleiret i yrkesfaglærerens fag og det som yrkesfaglæreren gjør for at den faglige undervisningen skal bli optimal. Erfaringen er samlet inn fra arbeidet med *arbeidsoppgaven*, *læringsoppgaven* og *utprøvingen av det lærte* i arbeidskonteksten. Disse erfaringene har selvfølgelig med seg erfaringer knyttet til arbeidsteamet i skolekonteksten og samarbeidet med instruktører i bedrifter. Alt dette er ”indlejret”, som Illeris (Illeris & Andersen, 2004, p. 26) sier i faget PTF. Ut fra ”indlejringsmetaforen” er det å få fram, hva yrkesfaglæreren erfarer og som har med fagligheten som yrkesfaglærer å gjøre.

Før jeg går videre i forhold til hva *indlejringen* kan inneholde, er det noen premisser eller forutsetninger som er viktig å ha med. Enhver yrkesfaglærer med godkjent utdanning har de nødvendige forutsetninger for å gå inn i rollen som yrkesfaglærer. Faget PTF, er som jeg har skrevet før, et relativt nytt fag. I utdanningen som yrkesfaglærer får ikke dette faget mer oppmerksomhet, relativt sett, enn andre fag.

I boken, ”Profession og Praktik” (Andersen & Weber, 2009) som tar utgangspunkt i sykepleierutdanning som profesjon, er relevansen synlig i forhold til yrkesfaglæreren, når de tar de opp ”Viden i kontekst” (Andersen & Weber, 2009, pp. 26-29) der de sier følgende,

“... at de almene forudsætning for uddannelsessystemet at man i grunduddannelsene tilegner sig den viden som arbejdsfeltet fordrer, og at eventuelt videnunderskud siden, i løbet af arbejdslivet, følgelig kan udbedres gennem efter- og videreuddannelse eller formaliseret arbejdspladslæring”. (Andersen & Weber, 2009, p. 26)

Å bli yrkesfaglærer er en bachelorutdanning som autoriserer til å undervise for eksempel i TIP programområdet. Et spørsmål er om det er slik i den norske konteksten i forhold til grunnutdanningen at faget PTF blir tematisert faglig og arbeidet med, slik at yrkesfaglæreren har en god nok faglig innsikt til arbeide med PTF som fag. Dette er ikke et tema jeg tar opp, men mener at det er viktig å løfte det fram.

Flere yrkesfaglærere har hatt kurs knyttet til PTF. Dette som blir generelt og lite knyttet til den konkrete konteksten i PTF innenfor TIP-programmet. Som Andersen & Weber (Andersen & Weber, 2009) viser til, *“... kan utbedres gjennom efter- og videreuddannelse eller formaliseret arbejdspladslæring”. (Andersen & Weber, 2009, p. 26)* Læringen i arbeid som jeg argumenterer for, mener jeg er en faglig tilnærming og læringsform som kan gi kontinuitet for yrkesfaglæreren i forhold til å holde seg oppdatert og være utviklingsfokusert i forhold til PTF.

Andersen & Weber sier videre at” ... har arbeidslivets viden ofte en karakter som det er vanskelig at gjøre til uddannelsesstof ...”. (Andersen & Weber, 2009, p. 26) PTF vil kunne kategoriseres slik, det er vanskelig å gjøre PTF til et” utdanningsstoff”. Om yrkesfaglæreren i PTF kan sies at, ”Arbejdet har sitt eget rationale , og det er ikke identisk med uddannelsernes” (Andersen & Weber, 2009, p. 26). “Rasjonale” som framkommer i PTF faget er tett knyttet til yrkesfaglærerens arbeid, og det er i denne konteksten at kompetansen kan utvikles først og fremst.

Går vi tilbake til figur 20, finner vi utgangspunktet for det som yrkesfaglæreren har erfart gjennom sine metaperspektiver og metalæring. Skal refleksjonen ha mening for å utvikle yrkesfaglærerens kompetanse, må det føre til læring. Læring som begrep alene gir liten mening, det må transformeres over i kategorier som kan forstås og brukes i en analytisk sammenheng. Jeg har valgt, *kognitive kunnskaper, psykomotoriske ferdigheter og affektiv*

innsikt. det analytiske i denne sammenhengen er å forstå det som er virkelig i forhold til erfaringer og refleksjoner i yrkesfaglærerens arbeid.

Kategoriene er valgt i forhold til relevansen i hvordan videregående opplæring har delt inn fag. Hverdagsdelingen i norsk skole består av teorifag som jeg beskriver som kognitive kunnskaper. I Norge er teoribegrepet utvannet eller blitt så flertydig at det er vanskelig å bruke for å forklare hva det egentlig er. Eksempler på hvordan vi bruker teoribegrepet er for eksempel at vi snakker om vanskelig teori, for mye teori, lite teori som eksempler. Det samme kan vi si om praksisbegrepet eller psykomotoriske ferdigheter. Vi snakker ofte om lite og mye praksis, vanskelig og lett praksis. Det samme gjelder det affektive eller holdninger, som ofte havner i en diskusjon om fravær og adferdsavvik. Disse hverdagslige kategoriene er vanskelige å bruke rent analytisk.

Kategoriene som jeg vil bruke, kognitiv kunnskap, psykomotoriske ferdigheter og affektive har en konsistens. Konsistens betyr at det er mulig å definere og beskrive kategoriene relativt presist.

Imsen (Imsen, 1997) beskriver disse kategoriene som: ”En psykologisk orientert inndeling:

1. kunnskaper (”det kognitive området”)
2. moral og normer (”det affektive området”)
3. ferdigheter (”det psykomotoriske området”) (Imsen, 1997, p. 208)

Denne psykologisk orienterte inndelingen i kunnskapsformer ble til i forbindelse med Benjamin Bloom sitt taksonomiarbeid på 1950 – 1960 tallet. Taksonomi tar utgangspunkt i disse tre kunnskapsformene, og omtales som: ”Blooms kunnskapstaksonomi”, ”Simpsons psykomotoriske taksonomi” og ”Khrathwohls affektive taksonomi.

Arbeidet til yrkesfaglæreren med å få fram læringen i modellen på bakgrunn av sine refleksjoner, kan taksonomienes trinn være en måte å arbeide analytisk med erfaringer og refleksjoner på og plassere den nye kunnskapen på taksonomiens nivåer. Når dette er gjort, kan vi klare å plassere og transformere nye definerte kunnskaper over i de tre kunnskapsformene.

Sorteringen er en viktig bevisstgjøringsprosess i forhold til hva slags kunnskap yrkesfaglæreren har tilegnet seg. Når vi setter den nye kunnskapen sammen til en ny helhetlig kompetanse gir ikke det automatisk bedre undervisning og læring. Det er når vi bruker

modellen” Systematisk erfaringslæring” i figur 18 som en kontinuerlig læringssløkke
yrkesfaglæreren kan se om han / hun utvikler sin helhetlige kompetanse i PTF.

12 Avslutning

12.1 Problemstillingen og forskningsspørsmålet – en oppsummering.

På forsiden i avhandlingen har jeg skrevet, ”Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave”. Dette utsagnet er overordnet for en yrkesfaglærer. Den sentrale kvalifikasjonen til en yrkesfaglærer er at han kan sentrale arbeidsoppgaver i sitt yrkesfag. Å gjøre om en arbeidsoppgave til en læringsoppgave i skolekonteksten, er utfordringen til en yrkesfaglærer. Paradokset er at læringsoppgaven skal føre til at en elev kan gjøre en arbeidsoppgave i en bedrift. Denne oppgaven er jo hovedoppgaven til en yrkesfaglærer.

Den formelle innrammingen er at prosjektet har vært forankret i høgskolens forskningsprosjekt, ”Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner”.

Rammene for dette prosjektet som var støttet av Norges forskningsråd ble definert slik:

“Prosjektet skal i i følge implementeringen av nye læreplaner i yrkesutdanningen, at søkelyset vil være rettet mot yrkesfaglærerens fortolkninger av planer, deres oppfatning av disse i praksis og utvikling av metodiske opplegg og læremiddel / verktøy som kan styrke yrkesrelevansen i fagene og understøtte ulike differensieringsstrategier, i prosjektet kalt opplæringsstrategier”.

Avhandlingens tema var: ”Prosjekt til fordypning (PTF) – et nytt fag med nye utfordringer for yrkesfaglærere og instruktører i Vg1 og Vg2 innenfor programområdet TIP (Teknikk og Industriell Produksjon”.

I min avhandling har jeg hatt fokuset på at det blir en helhet mellom opplæring i skolekonteksten og bedrift, som jeg omtaler som den alternative læringsarena.

For å svare på dette har jeg formulert en todelt problemstilling slik:

“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”

Til første del av problemstillingen har jeg brukt et forskningsspørsmål, ”***Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?***”

Problemstillingen og forskningsspørsmålet har vært veiviserene i arbeidet i forhold til retning og innhold.

Når jeg skriver denne avlutningen er det umulig å ikke komme inn på *teori* og *empiri* og hvordan disse begrepene kan forbindes med hverandre. Hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre har Fuglesang m.fl. I boken "Videnskabsteori" (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2004) tatt opp. Når jeg håndterer forholdet mellom teori og empiri, er ikke de dette vilkårlig, men de står i forhold til hverandre i en eller annen form. Fuglesang m. fl. beskriver fire slutningsformer," 1. *deduktion*, hvor det sluttes fra almene regler til det enkelte tilfælde, 2 *induktion*, hvor det sluttes fra enkelte tilfælde til almene regler, 3. *retroduktion* hvor det sluttes fra så vel almene regler som enkelte tilfælde til stiliserte beskrivelser, og 4. *abduktion* hvor det sluttes mellom almene regler og enkelte tilfælde." (Fuglesang & Bitsch Olsen, 2004, p. 30) Det begrepet som oppleves som en *slutningsform* som jeg mener kan ligge til grunn for hvordan jeg har arbeidet med teori og empiri, er *abduktion*. For øvrig har jeg også brukt begrepet *abduktion* i kapittel 8.1 i forhold til empiri og bruken av den.

Alvesson & Skoldberg (Alvesson & Skoldberg, 1994) har en beskrivelse av *abduktion* som utfyller hvordan jeg identifiserer meg med begrepet som de uttrykker slik, "Vid *abduktion* utgör empiri eller tolkningar av tidigare insamlad empiri utgångspunkten och analysen är öppen för att ta in teori som inspirationskälla och sedan fortsätter processen att växla mellan empiri och teori som en spiral eller flygtur med många mellanlandningar. Det sker en pendling mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri (Alvesson & Skoldberg, 1994, p. 47) Det er denne spiraleffekten som beskrives, jeg synes kan være betegnende for arbeidet jeg har gjort. Før jeg går videre, vil jeg ta fram beskrivelser som jeg mener er en del av den "spiralen" jeg har vært inne i.

Det har underveis vært mange faglige avveininger. Modellen jeg har kommet fram til, vil jeg betrakte som et verktøy som gir yrkesfaglæreren mulighet til å bli bevisstgjort på egen praksis ved systematisk bruk av refleksjoner som grunnlag for egen læring og utvikling.

Kjernen er arbeidsoppgavene som yrkesfaglæreren skal gjøre om til læringsoppgaver. Selv om jeg har holdt meg strengt til yrkesfaglærerens utfordringer knyttet til PTF er det komplisert. En kritikk som kan rettes mot framstillingen her, knyttet til PTF og den yrkespedagogiske tilnærmingen er manglende problematisering av samarbeidet med andre lærere i skolekonteksten, elevene og samarbeidet med instruktører i bedrifter. Det enkle svaret

er at det blir for komplisert å ta inn i avhandlingen. Slik jeg har erfart dette arbeidet, vil det være flere avhandlinger i tillegg.

Ambisjonene har vært å beskrive kompleksiteten i PTF-faget. Empirien min viser at ledelse og lærere forenkler bevisst eller ikke bevisst hvordan PTF kan planlegges, gjennomføres og vurderes. Grunnlaget som ledelsen bruker for å implementere PTF, ser ut til å bygge på Læreplanen i PTF (Utdanningsdirektoratet, 2007b) og aktuelle Vg3-planer.

Det kan være et paradoks at respondentenes manglende innsikt i PTF faktisk er den viktigste begrunnelsen for å lage denne yrkespedagogiske modellen.

Et spørsmål som har fulgt meg hele tiden når jeg har arbeidet med avhandlingen er knyttet til forarbeidet og implementeringen av PTF. Hadde faget fått et annet utgangspunkt og en annen gjennomføringskraft, hvis bakgrunnen for etableringen av det vært bedre implementert i fra starten side som har eierskapet til den ideologiske læreplanen? Ja, det vet jeg ikke, men logisk sett bør svaret være ja.

For meg er det to forankringer som jeg har festet meg ved. Det første er opprinnelsen av faget som omtales i NOU: 16, 2003 (NOU 2003:16, 2003, p. 179) der ideen formes relativt upresist slik, ”... og moduler for individuelt arbeid/ opplæring med tanke på den faglige spesialiseringen elevene tar sikte på i den videre opplæringen”. NOU-utvalgets mandat var, ”...å foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging.”. (NOU 2003:16, 2003, p. 2) Mandatet til utvalget var “... å foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming ...” Det er et stort arbeid som starter med dette utvalget, å foreslå et "rammeverk", som også innebærer en forenkling av yrkesopplæringen blant annet, med færre grunnkurs, som de foreslår å erstatte med ”moduler for individuelt arbeid / opplæring”. Ideen med å foreslå en slik modul må sees i sammenheng med ”rammeverk.” Yrkesopplæringen får nye rammer og en annen måte å spesialisere seg på i yrkesutdanningen. Antall grunnkurs reduseres med om lag 90%.

Min ettertanke etter arbeidet jeg har gjort, er at det er et stort nytt fag som skal erstatte det store utvalg av grunnkurs. Å ha dette perspektivet betyr at vi ikke snakker bare om et nytt fag, men en ny type struktur i opplæringen, med få programområder med et stort fag -PTF- for elever som skal ha en mulighet til å spesialisere seg fra første dag i opplæringen.

Å ha dette som et bakteppe når ledelse og lærere skal forme PTF, ville ha kunnet sette faget inn i et større perspektiv.

Et annet perspektiv som har formet seg gjennom arbeidet hos meg, er en form for passivitet eller venting på hvordan PTF skal formes. Utover at ledelsen på skole 1 hadde gjort et konkret planleggingsarbeid, er det lite spor av å drive forsøk eller konkret utviklingsarbeid. I dag er det en trussel å ikke ha en oppdatert utdanning som samfunnet er tjent med. Når arbeidet med PTF ikke etterspørres i særlig grad av ledelse eller andre, blir opplæringen heller ikke utfordret nok og kan lett sedimentere en praksis som raskt blir utdatert og forvitret.

Konsekvensen må bli en ny pedagogisk og didaktisk måte å tenke opplæring på. PTF er ikke et fag som kommer til å leve evig i den formen det har i dag, men vil være en plattform for å konstruere stadig nye konstellasjoner mellom læring og skole.

Mine forventninger knyttet til arbeidet med avhandlingen, er at det kan være til inspirasjon for yrkesfaglærere, andre lærere, sammen med skoleledelsen instruktørene til å utvikle PTF videre innholdsmessig og organisatorisk. Modellen jeg har beskrevet kan virke komplisert, men det fritar ikke oss som arbeider med yrkesopplæring, særlig som yrkesfaglærere og utdannere av yrkesfaglærere å sette seg inn i arbeidet.

Mitt enkle budskap er at jo flere som setter seg inn i modellen jeg har kommet fram til, jo mer innsikt vil det skape ved å problematisere og kritisk vurdere modellen. målet er at modellen kan utvikles til å bli funksjonell i det daglige arbeidet med PTF.

12.2 Hvor har dette ført meg i forståelsen og innsikten i PTF?

Når jeg skal beskrive, hvor jeg er, etter å ha gjort arbeidet ferdig, ser jeg to tilnærminger. Jeg kan konkludere eller oppsummere.

Konklusjon mener jeg er et begrep som på en måte sier, ”at slik skal verden forståes”. Jeg kjenner på at mitt arbeid er ikke så klart og entydig. Derimot kan *oppsummering* være et dekkende begrep for hvordan jeg kan vise tendenser og forståelser som kan legges til grunn for at yrkesfaglæreren kan få en bedre forståelse av hvordan faget PTF kan forståes og ut i fra dette få tilfaglig begrunnede handlinger og grep.

Avhandlingsarbeidet har tatt adskillig lengere tid enn planlagt. En viktig årsak til dette er at jeg ikke har vært Ph. D stipendiat og ikke har hatt så mye tid til disposisjon. De siste fire årene har stort sett arbeidet vært basert på bruk av fritid og ferie.

Det kan derfor stilles spørsmål om dette arbeidet fortsatt har gyldighet i forhold til yrkesfaglærernes forståelse og arbeidet med PTF. Slik jeg observerer og har forelest på videregående skoler og studenter om PTF, så ser det ut til at PTF fortsatt ikke er etablert etter formålet med faget og yrkesfaglærerernes mulighet til å gjennomføre PTF ikke har utviklet seg særlig.

Oppsummeringen i forhold til del en av problemstillingen, ***“Hvordan er det yrkesfaglærerne forstår og iverksetter PTF på VG1 Og VG2 i TIP fagene ...”*** har gitt meg en god faglig forståelse av historikken knyttet til å etablere faget PTF. Videre har gjennomgangen av sentrale forskningsdokumenter gitt meg innsikt i hvordan det har blitt forsket på PTF. Forskningsrapportene som er bestilt av Utdanningsdirektoratet har hatt fokus på struktur og mindre på innhold. Innsikten i fra alle forskningsrapportene har jo komplementert bakgrunnsforståelsene mine.

Jeg har jobbet meg igjennom lærplanlitteratur og i særdeleshet den norske læreplanforståelsen opp mot originale referansen Goodlad (Goodlad, 1979). Dette har vært svært nyttig i forhold til å forstå yrkesfaglærerens arbeid med læreplaner.

Min metodiske forståelse av hvordan jeg skulle gripe an å få fram yrkesfaglærerens stemme, var utfordrene. Hvordan kan en legge an en metodisk tilnærming som får fram alle stemmene hos respondentene? Metoden ”Governance and learning in innovation networks” (Hofmeier, 2008) som jeg ble inspirert av, fungerte tilfredsstillende i forhold til å få høre respondentenes stemme. Den fysiske gjennomføringen, ble en bratt læringskurve, men empirien som ble samlet inn, har jeg kunnet bruke på en tilfredsstillende måte. Det mest overraskende i forhold til innsamling av empiri, var at intervjuene av ledelsen ved de to skolene, skulle ha så stor betydning for å forstå hvorfor PTF faget blir som det blir. I drøftingen av første del av problemstillingen og forskningsspørsmålet, ***”Hvorfor er praksisen til yrkesfaglæreren slik den er, og hvilke fagligheter kan utvikles fra disse praksisene?”*** ble det tydelig for meg at svaret på problemstillingens andre del, ***“... og kan denne analysen danne grunnlag for en ny modell som yrkesfaglæreren kan bruke for å se helheten i PTF faget?”*** var å få fram en helhetlig forståelse av PTF. En helhetlig modell av hvordan yrkesfaglæreren kan forstå og arbeide med PTF som et helhetlig fag, ble på en måte tidlig klart for meg når jeg startet med andre delen av problemstillingen. Denne helhetsforståelsen av PTF, har jeg bygget opp ved bruk av mange faglige tilnærminger, som jeg har forsøkt å tydeliggjøre gjennom figurer. Stikkordet for å dyktiggjøre yrkesfaglæreren for å beherske faget

PTF og læringsarenene i skole og bedrift, er erfaring og erfaringslæring. Jeg mener at jeg kan oppsummere med figurene 17 som viser oversikt og innsikt i læringsarenaen og hva som foregår på disse læringsarenaene. I figur 21 oppsummerer hvordan erfaringslæringen kan struktureres og tydeliggjøres.

Det kan stilles spørsmål ved aktualitetene av avhandlingen. Som jeg var inne på tidligere i dette kapittelet har dessverre ikke faget PTF'' tatt av''. Men det jeg har fokusert på i avhandlingen fortsatt har aktualitet.

Helt til slutt: Hvor har dette ført meg i forståelsen og innsikten i PTF? Fortsatt er dette et vanskelig spørsmål å svare på. Jeg har fått en faglig og grundig innsikt i PTF som fag. Ikke minst kjenner jeg dens begrunnelse og opprinnelse. Videre forstår jeg kompleksiteten PTF som fag bygger på i forhold til styringsdokumenter, didaktiske og pedagogiske begrunnelser.

Innsikten i kompleksiteten som PTF faget representerer, har del to av avhandlingen bidratt til. Men også at det er mulig å få en systematisk innsikt hvordan yrkesfaglærere kan arbeide helhetlig med faget er det viktigste. Jeg betrakter figurene 17 og 21 som modeller som faktisk yrkesfaglærerne kan bruke. Men ikke betingelsesløst. Skal PTF foregå på to forskjellige læringsarenaer, vil kreve tilpasninger. Tilpasningene vil ikke bare være didaktiske, pedagogiske og faglige, men også være krevende organisatorisk for den enkelte skole og skoleleder.

Det er denne forståelsen og innsikten jeg har fått, som jeg sammenfatter i mineskrevet i overordnede formuleringer.

12.3 Hvilke nye spørsmål kan stilles etter arbeidet med avhandlingen?

Fristelsen til å konkludere med å gi et konkret svar på det jeg har arbeidet med i avhandlingen, kan være fristende. En annen måte å avslutte et slikt arbeid på er å undres og stille nye spørsmål.

Det umiddelbare vil være å etablere et samarbeid med en gruppe TIP-lærere for å prøve ut modellen jeg har beskrevet. Spørsmålet er om modellen kan bli funksjonell? Det er en måte å se om det er mulig, nemlig sammen med yrkesfaglærerne å utvikle en praktisk utprøving for å prøve ut modellen i praksisfeltet.

Kan måten å argumentere å bygge opp den yrkespedagogiske modellen på, være hensiktsmessig å prøve ut i yrkesfaglærerutdanningen innenfor teknologifagene? I så fall må studieplanene endres?

Den norske yrkesutdanningen er under endring til å orientere seg mot en vekslingsmodell med klarere deling av opplæringen mellom skole og bedrift.

I boken ”Tett på yrkesopplæring” (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015) er Kari Henriette Hansen inne på den samme tematikken i kapittel 1 - ”Utfordring i norsk yrkesopplæring” der hun sier i forhold til,

“Helhet og sammenheng; Det skal være en tydelig sammenheng mellom nivåene i fag- og yrkesopplæringen, det vil si mellom Vg1, Vg2 og Vg3 / opplæring i bedrift. det skal også være sammenheng mellom fag på det enkelte nivået i opplæringen, som programfag, prosjekt til fordypning og fellesfagene. Visjonen er at fagene skal fungere sammen i en naturlig helhet som bidrar til å utvikle dagsaktuell fag- og yrkeskompetanse”. (Hansen et al., 2015, p. 27)

Dette er også intensjonen med den yrkespedagogiske modellen jeg har skissert og argumentert for. For å få til en slik ”Helhet og sammenheng” som Hansen argumenterer for, er det flere undringer og problemstillinger som må få et kvalifisert svar.

Ut i fra mine ettertanker jeg har etter avhandlingsarbeidet har jeg formulert disse spørsmålene:

- Er 2 + 2 modellen³⁵ funksjonell for å få til en helhetlig yrkesfaglig opplæring?
- Hvis skolen får det faglige ansvaret for en helhetlig yrkesopplæring med læringsarenaer i skole og bedrift, vil dette føre til bedre opplæring?
- Kan opplæringen bli mer individualisert og mer effektiv?
- Kan en individualisering gi rom for at flinke elever kan bruke kortere tid på opplæringen og elever som har svakere læreforutsetninger lengre tid?
- Kan den yrkespedagogiske modellen initiere en ny organisering, struktur og innhold, der skolen med forankring hos yrkesfaglæreren får ansvaret for å drive en yrkesopplæring der integrasjonen av yrkesopplæringen i skole og bedrift er sømløs i fra dag en?

³⁵ 2 + 2 modellen to år opplæring i skole og to år i bedrift med et opplæringsår og et verdiskapings år.

Dette er store og kompliserte spørsmål knyttet til yrkesopplæringen som blir mer og mer aktuelle ettersom samfunnsstrukturene endres. Til syvende og sist er dette politiske spørsmål som er utenfor den rent faglige forståelsen av yrkesfagene.

Regjeringens dokument om Yrkesfaglærerløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015)

skriver statsråden følgende i forordet til strategidokumentet:

“Lærerne som skal utdanne fremtidens fagarbeidere, må ha både et klokt hode og dyktige hender. De trenger både teoretisk og praktisk kompetanse. I et arbeidsliv i rask utvikling kreves det lærere som er vant til omstilling, som engasjert følger utviklingen i sitt eget fag, og som gir opplæring i tråd med de behovene arbeidslivet har”. (Kunnskapsdepartementet, 2015, p. 5)

Sitatet jeg referer til ovenfor sier vel mye om det jeg også tenker om utvikling av yrkesfag og yrkesfaglærerens faglighet. Tiden vil vise om mitt arbeid kan være til hjelp for meg selv for å bidra i en slik utvikling som statsråden beskriver.

12.4 Nytt navn og ny forskrift

Fra første august 2016 får PTF nytt navn og heter ”Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)” (Utdanningsdirektoratet, 2016) forkortet til ”YFF”.

Den nye forskriften knyttet til YFF erstatter forskriften fra 1. august 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007b) som omhandlet PTF

De nye forskriftene til YFF faget er i prinsippet bygd opp på samme måte som forskriften til PTF med ett unntak. I YFF forskriften er kapitlet 4” Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning” tatt ut.

I prinsippet er forskriftene relativt like og jeg kan ikke se at det jeg har beskrevet i min avhandling ikke har samme gyldighet i forhold til YFF forskriften.

13 Litteraturliste:

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, R., & Weber, K. (2009). *Profession og praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Arneberg, P., Overland, B., Held, F., & Olsen, F. (2003). *Pedagogikk : mangfold og muligheter*. Oslo: Damm.
- Askheim, O. G. A., & Grenness, T. (2008). *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn* The hidden society (Ny ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, K. (2007). *Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan er de vokst frem*. Retrieved from Bergen: https://bora.hib.no/handle/10049/181?mode=full&submit_simple=Vis+fullstendig+innf%C3%B8rsel
- Brevik, B. (2014). *LEGO & læring : en kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole*. (nr. 195), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Brostrøm, S. o. H. M. (2003). Pedagogikk mellom teori og praksis. In P. o. Ø. B. Arneberg (Ed.), *Pedagogikk Mangfold og muligheter*. Oslo: N.W. Damm & sønn AS.
- Burawoy, M. (1985). *The politics of production: factory regimes under capitalism and socialism*. London: Verso.
- Burchert, J. D., Ludger. (2011). *The Quality Development Handbook*. Bremen, Tyskland: Institut Technik und Bildung University of bremen.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Læreplan, Generell del, (1993a).
- Det kongelige kirke-, u.-o. f. (1993b). *Nye læreplaner F-3039*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Dæhlen, M., & Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv : Delrapport 2* FAFO-notat (online), Vol. 2010:23.
- Dæhlen, M., Hagen, A., & Hertzberg, D. M. (2008). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv : Delrapport 1 : Evalueringen av Kunnskapsløftet* FAFO-notat (online), Vol. 2008:27.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskningsdepartementet, U.-o. (2005). *Myndighet til å fastsette nærmere angitte læreplaner for videregående opplæring - delegering til Utdanningsdirektoratet*. Oslo: KD.
- Fossetøl, K., & Eikeland, O. (2005). *Nytt arbeidsliv - nye former for kunnskapsproduksjon*. Oslo: Instituttet.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

- Friese, S. (2011). *Atlas.ti 6: User guide and Reference*. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fuglsang, L., & Bitsch Olsen, P. (2004). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udg. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry* (1 ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Croom Helm.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforl.
- Hedmark, F. f. v. u. f. (---). *Prosjekt til fordypning Retningslinjer*. Hamar: Fylkessjefen for videregående utdanning Retrieved from [http://www.hedmark.org/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Videregaaende-opplaering/Oplaering-i-skole/Prosjekt-til-fordypning/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Videregaaende-opplaering/Oplaering-i-skole/Prosjekt-til-fordypning/(language)/nor-NO).
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker : en strategi for å forske i læreryrket*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., Keeping, D., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. o. H., Else. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofmeier, B. E., Helena. (2008). *Governance and learning in innovation networks*. Paper presented at the Conference on Regional Development and Innovation Processes, Porvoo Borgå, Finland.
- Hofset, A. (1995). *Pedagogikk : for videregående skole og voksenopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofset, A. (1999). *Pedagogikk for videregående skole og voksenopplæring* (2. opplag 1999 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hyldgaard, K. (2003). *Det utidige subjekt* (1:utgave 2003 ed.). Fredriksberg C, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2011). *Studieplan masterstudium i yrkespedagogikk*. 2007 Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012). *Bachelorstudium i Yrkesfaglærerutdanning i teknikk og industriell produksjon*. Oslo: HiOA Retrieved from http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1004/Fagplan-Teknikk-og-industruell-produksjon-kull-2012.
- Illeris, K. (1999). *Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Illeris, K., & Andersen, V. (2004). *Læring i arbejdslivet* (Vol. 5). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

- Illeris, K., & Learning Lab, D. (2002). *Udspil om læring i arbejdslivet* (Vol. 1). København: Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere : en kvalitativ studie*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Innbjør, H. o. K., Jostein. (2007). *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jungk, R. o. M., Norbert R. (1984). *Håndbog i Fremtids- Værksteder* (B. S. Nielsen, Trans.). Forvaltningsloven, (1967a).
- Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven). (1967b).
- Kaufmann, G., & Kaufmann, B. P. (1996). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Kirke-, u.-o. f. (1992). *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet.
- Korsnes, O., Andersen, H., & Brante, T. (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforl. Kunnskaps- og forskningsdepartementet. ((2003 - 2004)). *St.meld. nr 30 Kultur for læring*. Oslo: Kunnskaps- og forskningsdepartementet.
- LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), (1998).
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Yrkesretting og relevans. (Kunnskapsdepartementet).
- Kunnskapsdepartementet. (2012 - 2013). *Meld. St. 20 (2012 - 2013) På rett vei Kvalitet og manifold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfagløftet - for fremtidens fagarbeidere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from http://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf.
- Kvale, S. (1997). *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid 2. utgave*. Oslo: Universitetsforl.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Læremiddelsenter, N. (1993). Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring og voksenopplæring Generell del.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: P. Moxnes.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2008). *Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste seksjon statens trykning.
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Akademia.

- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke, forsterket kvalitete i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Akademika AS.
- NOU 2008:18. (2008). *NOU 2008: 18, Fagopplæring for framtida*,. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsavdelingen Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2008/nou-2008-18.html?id=531933>.
- Nyborg, M. (1994). *Pedagogikk. En bok om pedagogisk grunnlagstenkning i utdanning av lærere*. Asker: INAP - Forlaget.
- Nyen, T., & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* FAFO-rapport (online), Vol. 2012:47.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossvær, T. (1987). *Organisasjonsteorier i sosiologisk belysning*. Oslo: Tano.
- Sannerud, A. R. (2005). *Læring på byggeplassen - utopi eller realitet?* (pp. 233 s.). Roskilde: Roskilde Universitetscenter. Forskerskolen Livslang Læring.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebattikk : fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Stålsett, U. E. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L., Haaland, G., Hansen, K., & Dahlback, J. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) : veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 : rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram* Rapporter og utredninger (Høgskolen i Akershus : online), Vol. 1/2011.
- Tarrou, A.-L. H. (1997). *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning: en studie av utdanningskulturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsrud, E., & Emery, F. E. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: eksperimenter i industrielt demokrati* (Ny utg. ed. Vol. 2). Oslo: Tanum.
- undervisningsdepartementet., K. o. (1974 / 1994). *Lov av 21. juni 1974 nr. 55 om videregående opplæring : ajourført med endringer, senest ved lov 11.06.1993 nr. 90 fra 01.01.1994*. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S.
- Læringsplakaten, (2006a).
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prosjekt til fordypning - Kunnskapsløftet*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Utdanningsprogram: Teknikk og industriell produksjon* Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=3&gmi=1297>.
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Veileder Prosjekt til fordypning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from

- http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.
- Yrkesfaglig fordypning for yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF), (2016).
- Wahlgren, B. (2002). *Refleksjon og læring: kompetenceudvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Walstad, P. H. B. (2006). *"Dannelse og Duelighed for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. (2006:88), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wenger, E., & Nake, B. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Aarkrog, Vibe & Sixten Wie Bang. (2012). *Resultater af evalueringer af Kunnskapsløftet. En syntese*. Retrieved from Aarhus, danmark: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Aarkrog_Endelig_rapport_25_11_2012.pdf
- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard.

Vedlegg 1.

Skjemaer brukt til innsamling av empiri.

Hovedkriterier

Vekting av hovedkriteriene i %	Hovedkriterier	Underkriterier	Vekting av underkriterier (%)	skåring av underkriterier fra 1 (dårlig) til 10 (bra)
	1. Lærer			
		1.1 Lærers faglige bakgrunn for å realisere faget PF		
		1.2 Lærers pedagogiske og didaktiske kompetanse for å gjennomføre faget PF		
		1.3. Lærers tildelte ressuser for å gjennomføre PF		
		1.4 Lærers mulighet til kursing og oppdatering for å kunne undervise i faget PF		
		1.5 Lærers mulighet til å arbeide i team med andre lærere / instruktører knyttet til samme klasse / gruppe		
			Σ 100 %	
	2. Forberedelse PF			
		2.1 Forberedelse fra skolens ledelse knyttet til PF		
		2.2 Forberedelser i avdelingen knyttet til PF		
		2.3. Elevenes læreforutsetninger knyttet til PF		
		2.4 Rammefaktorer som tid, alternative læringsarenaer, materiell og utstyr knyttet til PF		
		2.5 Mulighet til å samarbeide med andre lærere og instruktører i planleggingen av PF		

	Σ 100 %	
--	----------------	--

3.Gjennomføring PTF			
	3.1 Støtte fra ledelsen		
	3.2 Elevenes kompetanse i PTFforsterker de andre fagene		
	3.3 Oppfølging av elevene i PTF er viktig for at eleven skal oppnå kompetansemålene i faget.		
	3.4 Vurdering av elevenes læring gjennom året i PTF		
	3.5 Samarbeid i lærerteamet er viktig for å få et godt resultat		
		Σ 100 %	
4. Resultat PTF			
Σ 100 %	4.1 PTF fører til en god forberedelse for elevene når de skal velge fagutdanning videre		
	4.2 Lærere får til en "spissere" opplæring mot fag gjennom faget PTF.		
	4.3 PF fører til økt motivasjon for å lære faget		
	4.4 PTF fører til økt motivasjon i lærerteamet		
	4.5 PTF kompenserer for tidligere studieretningene		
		Σ 100 %	
5. Andre effekter PTF			

Σ100 %	5.1 PTF fører til et forpliktende samarbeid med bedrifter		
	5.2 Det er flere elever som får sin opplæring i bedrift gjennom PTF		
	5.3 PTF fører til at elevene får en oppdatert opplæringf		
	5.4 PTF har blitt et sentralt fag innenfor TIP		
		Σ 100 %	

Samletabell – vekting av hovedkriterier.

<u>Vekting - hovedkriteriene</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
1.Lærer											
2. Forberedelse PF											
3. Gjennomføring PF											
4. Resultat PF											
5. Andre effekter											

Lærer

<u>Underkriterier</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
1.1 Lærers faglige bakgrunn for å realisere faget PTF											
1.2 Lærers pedagogiske og didaktiske kompetanse for å gjennomføre faget PTF											
1.3. Lærers tildelte ressurser for å gjennomføre PTF											
1.4 Lærers mulighet til kursing og oppdatering for å kunne undervise i faget PTF											
1.5 Lærers mulighet til å arbeide i team med andre lærere / instruktører knyttet til samme klasse / gruppe											

Forberedelse

<u>Under- kriterier</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
2.1 Forberedelse fra skolens ledelse knyttet til PTF												
2.2 Forberedelser I avdelingen knyttet til PTF												
2.3. Elevenes læreforutsetni nger knyttet til PTF												
2.4 Rammefaktor er som tid, alternative læringsarena er, materiell og utstyr knyttet til PTF												
2.5 Mulighet til å samarbeide med andre lærere og instruktører I planleggingen av PTF												

Gjennomføring PTF

<u>Under- kriterier</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
3.1 Støtte fra ledelsen												
3.2 Elevenes kompetanse i PTF forsterker de andre fagene												
3.3 Oppfølging av elevene i PTF er viktig for at eleven skal oppnå kompetansemålene i faget.												
3.4 Vurdering av elevenes læring gjennom året i PTF												
3.5 Samarbeid i lærerteamet er viktig for å få et godt resultat												

Resultat PTF

<u>Under- kriterier</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
4.1 PTF fører til en god forberedelse for elevene når de skal velge fagutdanning videre											
4.2 Lærere får til en "spissere" opplæring mot fag gjennom faget PTF.											
4.3 PTF fører til økt motivasjon for å lære faget											
4.4 PTF fører til økt motivasjon i lærerteamet											
4.5 PTF kompenserer for tidligere studieretningene											

Andre effekter

<u>Under-</u> <u>kriterier</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Lærer</u>	<u>Snitt</u>
5.1 PTF fører til et forpliktende samarbeid med bedrifter												
5.2 Det er flere elever som får sin opplæring i bedrift gjennom PTF												
5.3 PTF fører til at elevene får en oppdatert opplæringf												
5.4 PF har blitt et sentralt fag innenfor TIP												